



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# Les apports d'une approche écoformatrice d'éducation par la Nature-Territoire au primaire sur l'éveil et le développement de l'identité écologique des enfants

## Personnes autrices

Virginie Boelen, postdoctorantes, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada,  
[virginie.boelen@uqtr.ca](mailto:virginie.boelen@uqtr.ca)

Geneviève Bergeron, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada,  
[genevieve.bergeron@uqtr.ca](mailto:genevieve.bergeron@uqtr.ca)

Mathieu Point, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada,  
[mathieu.point@uqtr.ca](mailto:mathieu.point@uqtr.ca)

## Éditeur

Département des sciences de l'éducation  
© Université du Québec à Chicoutimi

## ISSN

2371-5669 (numérique)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article**

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Cet article présente les résultats d'une recherche sur la perception de personnes enseignantes concernant les apports d'une approche écoformatrice d'éducation par la Nature-Territoire sur l'éveil et le développement de l'identité écologique de l'enfant. Le principe d'écoformation mobilisé dans cette approche met en avant le fait que l'être humain se forme au travers de la relation qu'il établit avec la Nature, que nous appelons Nature-Territoire. Il s'agit ainsi ici d'accorder à la fois une agentivité au jeune et à la Nature-Territoire dans les apprentissages.

Cette recherche qualitative interprétative s'est déroulée auprès de cinq personnes enseignantes du primaire dans trois écoles qui ont intégré cette approche écoformatrice dans leur pratique éducative durant une année scolaire à la suite d'un dispositif de formation. Les résultats montrent que les enfants développent une sensibilité écologique qui passe par la somatique, donnant le sentiment de faire corps avec la Nature-Territoire, source d'attachement et de mobilisation écocitoyenne au-delà de la sphère scolaire.

**Mots clés** : identité écologique; écoformation; éducation par la Nature-Territoire; agentivité; mobilisation écocitoyenne; primaire



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Introduction

Cet article présente les résultats d'une recherche sur les apports d'une approche spécifique d'éducation par la Nature en milieu scolaire au primaire sur l'éveil et le développement de l'identité écologique des jeunes. Cette approche mobilise le principe de l'écoformation, selon lequel les composantes de la Nature participent à la formation de l'être humain tout au long de sa vie (Cottureau, 1994, 1999). Aussi, nous associons le terme de *territoire* à celui de *nature* pour montrer que cette dernière est contextualisée et ainsi rattachée géologiquement à un territoire donné, soulignant par là même son lien à la Terre. En l'occurrence, nous considérons ici une éducation par la Nature-Territoire qui se trouve à proximité de l'école.

Après l'exposé de la problématique, le cadre conceptuel présente les grands axes d'une telle pédagogie ainsi que les termes clés associés. La méthodologie permet de saisir le protocole de cette recherche qualitative de même que la nature des données collectées et le type d'analyse choisi. Les résultats détaillent les retombées de cette pédagogie écoformatrice sur l'éveil et le développement de l'identité écologique des élèves, comme elles sont perçues par leurs enseignantes. La dernière partie de l'article comprend une discussion sur l'ensemble des résultats et la pertinence de l'introduction de cette approche en milieu scolaire.

### Problématique

L'actuelle crise sociale et environnementale marque une crise du vivant avec une perte de biodiversité et de la qualité des habitats (Morizot, 2020). Elle marque avant tout la crise de notre rapport au vivant, lequel s'inscrit dans une forme culturelle moderne utilitariste et gestionnaire vis-à-vis de la nature et appelle à d'autres formes d'existence plus en harmonie avec cette dernière, où se tisse un lien sensible avec le vivant (Tassin, 2020).

Ainsi, il importe avant tout de restaurer le lien fragilisé entre l'être humain et le reste du vivant au sein de la Nature-Territoire, pour un avenir viable (Leopold, 2019). L'éducation est un axe à privilégier dans cette intention de restauration (UNESCO, 2021), avec une pratique d'éducation par la Nature-Territoire qui facilite une relation d'attachement du jeune à l'égard de cette dernière. Si le fait de vivre des expériences significatives dans la Nature-Territoire a démontré de multiples bienfaits sur les apprentissages, dans la mesure où ceux-ci sont contextualisés et expérientiels (Kuo et al., 2019), une telle pratique d'éducation par la Nature-Territoire peut également contribuer au développement global du jeune et à son bien-être physique et mental (Bølling et al., 2019; Green et Rayner, 2022). Par ailleurs, le fait de vivre des temps significatifs en relation avec la Nature-Territoire peut permettre aux jeunes de se sentir connectés à cette dernière en ayant le sentiment de faire partie de la grande famille du vivant. Thomashow (1995) parle d'activation et du développement de leur identité écologique. Par l'animation de cette relation au vivant, le jeune éprouve du



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

plaisir à être dans la Nature-Territoire et à interagir avec elle, ressentant un sentiment d'harmonie avec cette dernière (Cheng et Monroe, 2012). Face aux bouleversements climatiques souvent générateurs d'écoanxiété (Pihkala, 2020), la mobilisation de l'identité écologique du jeune à travers sa connexion à la Nature-Territoire peut aussi renforcer chez lui le sentiment qu'il n'est pas tout seul face à ces enjeux, avec une Nature-Territoire résiliente qui lui redonne l'espoir en un avenir meilleur (Chawla, 2020). Cet éveil de l'identité écologique peut surtout amener à une autre forme culturelle qui favorise une mobilisation individuelle et collective en faveur de l'environnement (Thomashow, 1995), contribuant de fait à la transition écologique dans nos manières de vivre. Ainsi, une telle pratique écoformatrice d'éducation dans et par la Nature-Territoire en contexte scolaire semble particulièrement porteuse.

Bien que la pratique d'éducation par la Nature-Territoire entre dans la catégorie de la classe dehors ou de la pédagogie en plein air, celle-ci est bien particulière (Nicolas et Boelen, 2024). En référence au modèle SOMA de la situation pédagogique de Legendre (2005), le dehors peut s'en tenir au rôle de milieu, mais peut aussi devenir objet, et plus encore, agent d'apprentissage. Portée par un paradigme éducationnel technologique dominant (Bertrand et Valois, 1999), la forme culturelle des classes dehors au primaire suit cette tendance qui utilise le milieu naturel comme milieu et outil didactiques pour générer des apprentissages disciplinaires à partir de situations d'enseignement-apprentissage construites à l'avance où l'élève est appelé à suivre des consignes précises (Boelen, 2022). Même si cela peut être porteur pour l'apprentissage des élèves, nous nous intéressons à une forme culturelle alternative dite inventive (Bertrand et Valois, 1999), qui mobilise le principe d'une éducation par la Nature-Territoire. Celle-ci, développée dans le cadre d'une recherche doctorale (Boelen, 2022), favorise une approche inductive qui place le jeune au cœur de ses apprentissages dans la relation écoformatrice qu'il vit avec la Nature-Territoire à proximité de son école. Elle vise le développement de l'identité écologique du jeune, reliée au vivant. À l'issue du développement de ce modèle d'éducation par la Nature-Territoire, que nous expliciterons dans la partie suivante, nous avons interrogé les personnes enseignantes sur la portée d'une telle approche écoformatrice en milieu scolaire sur les élèves au regard des visées projetées. Est-ce que cette approche d'éducation par la Nature-Territoire participe à l'édification d'une identité écologique reliée au vivant chez le jeune, devenant une source de transformation psychosociale de son rapport au monde?

### **Cadre conceptuel**

Dans cette partie, nous présentons l'approche pédagogique d'éducation par la Nature-Territoire qui repose sur une conception de la nature que nous détaillons en premier lieu. Nous abordons ensuite les concepts d'écoformation, de communauté d'apprentissage et d'identité écologique, en nous attardant au concept de connexion à la Nature-Territoire sur laquelle repose cette proposition d'éducation par la nature.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *Le concept de Nature appelée Nature-Territoire*

La Nature, que nous appelons Nature-Territoire afin de souligner son caractère géographiquement situé sur la Terre, correspond aux végétaux, aux animaux et aux minéraux, mais également aux éléments tels que l'air, l'eau (des rivières, des océans et de pluie) ou encore le feu et le soleil, sources de lumière et de chaleur (Boelen, 2024a). En somme, la Nature-Territoire se rapporte à la part sauvage du monde non initialement créée par l'être humain. Elle est qualifiée de vivante au sens que tout ce qui la constitue suit la loi autopoïétique (Varela et Maturana, 1980) de l'auto-éco-réorganisation constante au sein des écosystèmes (Morin, 1980). Elle possède une identité propre en raison de ce qui la compose, qui est unique au regard du lieu géographiquement situé de son existence (Kimmerer, 2020; Léopold, 2019), ce qui explique la majuscule. Elle est ainsi dotée d'une valeur intrinsèque par le simple fait d'exister (Bergandi, 2000). Cette Nature-Territoire, que nous appelons aussi le vivant, englobe l'être humain qui en fait partie en tant que vertébré de la classe des mammifères.

### *Le principe d'écoformation*

L'approche expérientielle d'éducation dans et par la Nature-Territoire se réfère au principe de l'écoformation (Cottureau, 1994, 1999, 2024; Pineau, 2023; Taleb, 2016), selon lequel ce qui est autre qu'humain, dont les éléments du milieu de vie naturel avec lesquels l'être humain interagit, participe à sa formation tout au long de la vie. En outre, par l'approche d'éducation dans et par la Nature-Territoire, des liens se tissent entre le jeune et cette dernière, permettant de multiples apprentissages.

Si le concept d'écoformation se rapproche du concept anglophone de *place-based learning* (Sobel, 2008), dans le fait d'établir une relation avec le lieu, il trouve aussi des points d'arrimage avec les pratiques et les épistémologies autochtones où le savoir se crée dans la relation avec la Nature et le Territoire (Campeau, 2019). Le principe d'écoformation a déjà été largement mobilisé en milieu d'éducation non formel durant des classes vertes lorsque, par exemple, les jeunes séjournent une ou plusieurs semaines durant leur année scolaire à la montagne ou à la mer (Cottureau, 1999). Dans le modèle pédagogique développé par Boelen (2023a) que nous adoptons, il s'agit d'introduire ce principe au sein d'un milieu formel, en contexte d'éducation dans et par le milieu naturel, avoisinant l'école et étant pris en charge par la personne enseignante. Il est également question de créer un lien entre ce qui se vit dehors en relation avec la Nature-Territoire et ce qui se vit en classe en mobilisant le principe de l'auto-écoformation. Ce dernier est un retour réflexif de la personne sur l'expérience qu'elle vient de vivre avec tous ses sens dans sa relation avec les éléments qui constituent la Nature-Territoire. C'est à partir de ce qui est vécu dans cette relation que des apprentissages se produisent, comme le fait de savoir construire une cabane, de reconnaître un chant d'oiseau, de décrire ses impressions, de proposer des hypothèses par rapport à des situations vécues ou encore de se mobiliser pour prendre soin du lieu



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

habité. Ces retours réflexifs donnent aussi lieu à d'autres apprentissages, notamment en lien avec le programme scolaire.

### *Une approche pédagogique écoformatrice structurée selon quatre axes*

Quatre axes praxéologiques sous-tendent l'approche pédagogique écoformatrice en question : 1) favoriser la rencontre et la relation du jeune avec la Nature-Territoire; 2) encourager une approche du vivant qui soit holistique; 3) permettre l'agentivité de la Nature-Territoire et de l'enfant; 4) activer une posture enseignante qui mobilise le principe de communauté d'apprentissage (Boelen, 2023a).

#### *1) Favoriser la rencontre et la relation du jeune avec la Nature-Territoire*

La personne enseignante favorise tout d'abord la rencontre puis la relation du jeune avec la Nature-Territoire, une relation qui se veut libre, expérientielle, proximale, dialogale et fondée sur le principe de réciprocité. Le jeune se place alors dans une relation « Je-Tu » plutôt qu'uniquement une relation distante « Je-Cela ». Dans cette relation « Je-Tu », tout le registre de la symbolique et de l'imaginaire propre à l'enfant est mobilisé, dont ses rapports au lieu et à ses habitants (Cottureau, 1994, p. 122, cité dans Martin Buber, 1959, p. 13). On cherche à faire vivre à l'enfant une relation au vivant empreinte de respect et de gratitude, des sentiments qui sont au cœur d'une éthique relationnelle (Donald, 2016).

#### *2) Encourager une approche du vivant qui soit holistique*

Tous les sens corporels du jeune sont activés dans sa relation avec la Nature-Territoire. On parle alors d'une somatique (ce qui est relatif au corps) écosensible en action. Sa dimension corporelle va activer à son tour, de façon simultanée et combinée, les trois autres dimensions de l'enfant : la dimension cognitive, réflexive et rationnelle; la dimension émotionnelle et sensible; la dimension symbolique, poétique et existentielle. Une telle pédagogie écoformatrice agit donc de façon globale, c'est-à-dire de manière holistique sur l'enfant.

#### *3) Permettre l'agentivité de la Nature-Territoire et de l'enfant*

Le principe d'écoformation est soutenu par les temps d'interaction libres accordés entre l'enfant et le vivant qui compose cette Nature-Territoire. On laisse alors volontairement une part d'agentivité à la Nature-Territoire, bien que non intentionnelle (Despret, 2020; Latour, 2007), étant donné qu'elle agit sur l'enfant au travers des temps signifiants qu'il vit à son contact, par cette puissance d'être, ou *conatus* selon le terme de Spinoza (1677).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Il est également question de laisser une part d'agentivité au jeune dans sa façon d'interagir et d'entrer en relation avec les éléments de cette Nature-Territoire par le biais des sens corporels que sont la vue, le toucher, l'odorat, l'ouïe, le goût et la proprioception. Une interaction si attentive et libre va générer des impressions, des émotions, parfois des questionnements et des rêveries ou imaginaires, puisque l'enfant crée et fait des hypothèses à partir de situations qui peuvent l'intriguer, par exemple un arbre qui est tombé, le niveau de l'eau de la rivière qui a monté, la présence de plumes par terre, les nuances de vert des plantes. Il apprend et découvre par lui-même. On parle alors de l'émergence d'une épistémologie à la première personne (Hess, 2023).

Il s'agit d'une pédagogie dont le degré d'agentivité est inversé par rapport à celui qu'on retrouve communément dans les écoles où les apprentissages sont souvent transmissifs, magistrocentrés (Jeziorski et al., 2021), avec une Nature qui a le statut de milieu ou d'objet d'apprentissage et non celui d'agent dans les apprentissages. Dans le cas de cette pédagogie écoformatrice, il est question d'une agentivité tripartite, de la part de la Nature-Territoire, du jeune et de la personne enseignante. Cette dernière a un grand rôle à jouer, à la fois dans le fait de permettre cette rencontre du jeune avec la Nature-Territoire, de favoriser son agentivité et de se saisir ensuite de ce qui est vécu afin de générer des apprentissages scolaires.

#### *4) Activer une posture enseignante qui mobilise le principe de communauté d'apprentissage*

C'est autour du principe de la communauté d'apprentissage formée des jeunes et de la personne enseignante (Sewell, 2009) que se vit cette expérience en relation avec la Nature-Territoire où sont mis de l'avant l'échange, l'entraide et l'attention les uns pour les autres (Laferrière et al., 2014). La personne enseignante sera autant apprenante que ses élèves dans le processus écoformatif. Dans une perspective de réciprocité (Sewell, 2009, p. 5), elle est invitée dans ce cas-ci à faire l'expérience de la nature comme ses élèves et avec eux. Pour ce faire, elle fait preuve d'une certaine humilité, voire d'une « vulnérabilité » (Palmer, 2007, p. 18), la rendant plus proche de ses élèves. Dans cet esprit, comme vu plus haut, une grande place est laissée à l'enfant qui devient auteur et acteur de ses apprentissages. Par la suite, la personne enseignante va partir des intérêts et de ce qu'ont vécu les enfants pour générer des apprentissages scolaires et soutenir le développement des compétences sur le terrain qu'elle va prolonger une fois en classe en cohérence avec le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Ainsi, elle ne propose pas une situation d'apprentissage dont l'intention est définie à l'avance. Elle ne prend donc rien avec elle, considérant que l'enfant dispose naturellement de tout ce dont il a besoin pour entrer en relation avec la Nature-Territoire. On parle alors d'une approche inductive (Messier, 2016) qui laisse une grande place à l'agentivité du jeune et à celle de la Nature-Territoire.



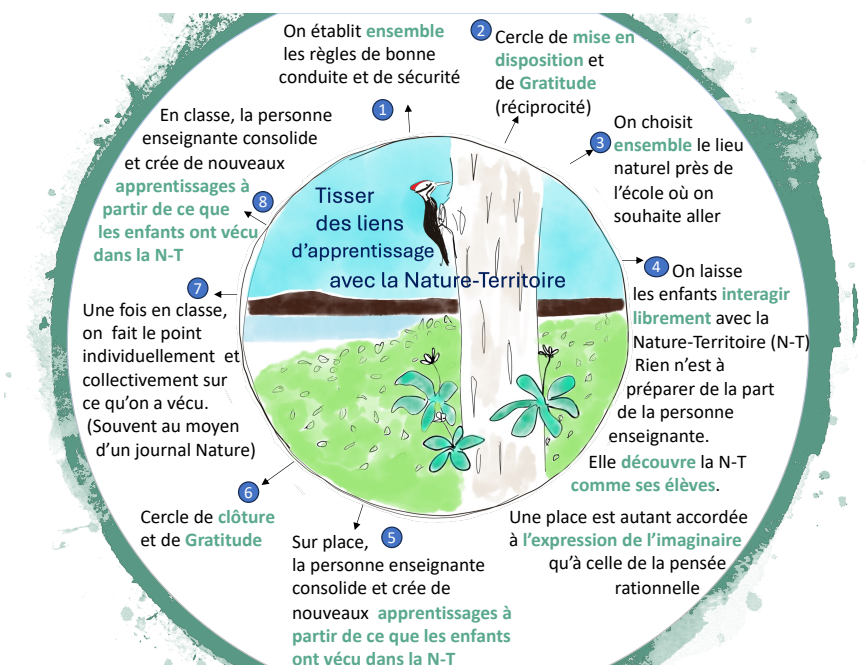
## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Cette approche pédagogique écoformatrice qui laisse une place à l'agentivité de la Nature-Territoire s'inscrit dans un mouvement plus large appelé écoconstructivisme (Boelen, 2023b). Elle vient en complément des approches constructivistes et socioconstructivistes en éducation.

### *Les huit temps d'une pédagogie écoformatrice vécue avec les élèves*

À l'appui des quatre axes sur lesquels repose le modèle d'éducation par la Nature-Territoire, une sortie se structure autour de huit temps regroupés autour d'un schéma intégrateur (figure 1).

**Figure 1**  
**Schéma intégrateur en huit points concernant une pédagogie écoformatrice qui tisse des liens d'apprentissage avec la Nature-Territoire**



Après avoir défini ensemble les règles de bonne conduite et de sécurité dehors, le groupe-classe commence la sortie par un rassemblement. La personne enseignante invite les élèves à prendre conscience de leurs différents sens corporels ainsi qu'à réaliser la chance qu'ils ont d'être en présence de la Nature-Territoire et de pouvoir vivre ce temps en relation avec cette dernière. Ce petit rituel de mise en disposition et de gratitude permet d'éveiller les enfants à cette présence du vivant autour d'eux.

Le groupe choisit un lieu dans la Nature-Territoire à proximité de l'école où ils auront toute la liberté d'interagir seuls ou en groupe. Durant ce temps, la personne enseignante reste à la disposition des enfants qui



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

souhaitent partager leurs découvertes, leurs questionnements ou leurs jeux. Elle adopte une double posture, à la fois celle d'agente, s'éveillant au contact de la Nature-Territoire, comme ses élèves, et celle d'enseignante, saisissant les occasions pour consolider et évaluer des apprentissages avec certains élèves à partir de ce qu'ils vivent en relation avec la Nature-Territoire. Il est également possible d'introduire de nouveaux apprentissages à partir de ces expériences vécues dans la Nature-Territoire.

Une fois le temps de sortie écoulé, un cercle de gratitude permet de clôturer la sortie. Durant ce moment, les élèves qui le désirent peuvent partager ce qu'ils ont vécu et exprimer la reconnaissance de ces temps en Nature.

En classe, un retour collectif et individuel sur ce qui a été vécu avec et dans la Nature-Territoire se fait à l'oral et au moyen d'un journal intitulé « journal de la Nature », dans lequel les enfants peuvent s'exprimer librement en écrivant ou en dessinant. La personne enseignante se saisit de ces expériences pour consolider ou générer des apprentissages<sup>1</sup>.

### *Les concepts d'identité écologique, de connexion à la Nature et d'écocitoyenneté*

Nous nous intéressons aux retombées perçues de cette pédagogie écoformatrice sur les jeunes en ce qui concerne l'activation et le développement de leur identité écologique, notamment au travers du principe de connexion à la Nature-Territoire. Selon Thomashow (1995), l'identité écologique fait référence à toutes les différentes façons dont les gens se construisent en relation avec la Nature-Territoire. Elle se manifeste dans la personnalité, les valeurs, les actions et la perception de soi. Ainsi, « la Nature devient un objet d'identification. [...] L'interprétation de l'expérience de vie transcende les interactions sociales et culturelles. [L'identité écologique] inclut également le lien de connexion d'une personne avec la Terre, sa perception de l'écosystème et son expérience directe de la Nature » (Thomashow, 1995, p. 3, traduction libre).

Cottreau (2024) parle du Soi écologique à la manière de Næss (2008), un Soi qui dépasse le soi individuel. L'individu prend pleinement conscience de sa qualité de vivant non seulement parmi le vivant, mais relié à l'ensemble du vivant, ce que Searles (2014) définit comme de l'apparement (*relatedness*).

Le sentiment de connexion à la Nature-Territoire est considéré comme une émotion à l'égard de cette dernière (Cheng et Monroe, 2012; Chawla, 2020). Cheng et Monroe (2012) qualifient cette émotion selon quatre entrées, soit le plaisir que procure la Nature-Territoire, l'empathie

---

<sup>1</sup> Voici un exemple concret de cette pédagogie écoformatrice : Boelen, V. (2024). *Un exemple concret de la pédagogie nature selon une didactique organique : un jour de pluie* [capsule vidéo en ligne]. École ouverte, Gouvernement du Québec et Archipel, Université du Québec à Montréal. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/18453>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pour le vivant, le sentiment d'unité avec la Nature-Territoire et le sens des responsabilités à son égard. Ce dernier point peut être à l'origine d'un engagement écocitoyen, c'est-à-dire que le jeune se sent socialement mobilisé quant aux questions de notre rapport à l'environnement et qu'il ressent le désir d'agir (Sauvé, 2017).

Si le fait d'être dehors permet aux jeunes de vivre un temps en relation avec la Nature-Territoire, peu d'approches au primaire ont la visée éducative spécifique de reconnecter le jeune à cette dernière (Boelen, 2022). C'est l'intention de cette proposition éducative, qui est en outre accompagnée d'apprentissages scolaires. Ainsi, cette recherche vise à s'interroger quant au développement de l'identité écologique du jeune connecté à la Nature-Territoire par l'adoption d'une approche éducative écoformatrice. Il s'agira alors d'explicitier les façons dont cette identité écologique déployée se manifeste chez le jeune.

### **Méthodologie**

Cette recherche qualitative s'inscrit dans une recherche plus large, qui est une recherche-action participative (Zwang et al., 2022) répondant au désir des personnes enseignantes d'adopter de nouvelles pratiques de classe dehors dans l'intention de faire vivre aux jeunes des expériences significatives avec la Nature-Territoire.

Dans un premier temps, nous présentons les personnes participant à cette recherche, le processus de formation et ensuite la nature des données collectées ainsi que les modalités de leur collecte et de leur analyse.

#### *Profil des personnes enseignantes participantes et niveau enseigné*

Cinq personnes enseignantes et leur groupe-classe (115 enfants au total) ont participé à cette recherche. Le tableau 1 décrit leur profil et le niveau enseigné.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

**Tableau 1**  
**Profil des personnes enseignantes participantes**

Enseignante	Niveau enseigné au primaire	Années d'expérience	Expérience classe dehors
1	3 <sup>e</sup> année (8 ans)	7 ans	Aucune
2	Classe multiniveaux 1 <sup>re</sup> , 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> année (6 à 8 ans)	20 ans, mais nouvellement dans l'école	Faible
3	Classe multiniveaux 1 <sup>re</sup> , 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> année (6 à 8 ans)	14 ans, mais nouvellement dans l'école	Faible
4	1 <sup>re</sup> année (6 ans)	26 ans	Élevée (sortie une à deux fois par semaine)
5	1 <sup>re</sup> année (6 ans)	30 ans	Élevée (sortie une à deux fois par semaine)

Les personnes enseignantes participantes ont des profils très différents et enseignent à différents niveaux. La participante 1 a sept années d'expérience en enseignement et s'intéresse beaucoup à la Nature, sans avoir encore été à la rencontre de la Nature-Territoire avec sa classe avant ce projet. Elle enseigne dans une classe de troisième année (8 ans). Les deux enseignantes suivantes (2 et 3) ont entre dix et vingt années d'expérience en enseignement et commencent dans une école alternative, dont le projet pédagogique est axé sur le plein air sans expérience particulière au regard de la pédagogie écoformatrice. Chacune d'elles enseigne dans une classe multiniveaux rassemblant les trois premières années (entre 6 et 8 ans). Les enseignantes 4 et 5 ont plus d'une vingtaine d'années d'expérience en enseignement et ont l'habitude de sortir une fois par semaine dehors selon une approche classique avec une situation d'enseignement-apprentissage clé en main, sans expérience particulière au regard de la pédagogie écoformatrice. Elles enseignent dans une classe de première année (6 ans).

### *Le dispositif de formation des personnes enseignantes*

Les cinq personnes enseignantes participant à cette recherche ont été formées à l'approche pédagogique écoformatrice selon un processus d'accompagnement (Boelen, 2024b) durant trois mois et demi, de fin mars à fin juin 2023. Deux rencontres formatives de trois heures chacune, sans les élèves, ont eu lieu dans les trois écoles au tout début de la formation.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Lors de ces deux séances, chaque personne enseignante a eu la possibilité d'exprimer ses attentes et ses craintes au regard de cette forme d'éducation par la Nature-Territoire, qu'elles ont naturellement nommée Pédagogie Nature. Les principes de l'écoformation ont été présentés et expérimentés en relation avec la Nature-Territoire à proximité de l'école. Les participantes ont pu explorer leur propre rapport à la Nature-Territoire. Une attention particulière a été portée sur les façons de reprendre en classe ce qui a été vécu par les enfants à l'extérieur afin de générer des apprentissages en lien avec le programme scolaire. Les questions de gestion de classe et de risques liés au fait d'être à l'extérieur ont également été abordées.

La mise en pratique de cette approche pédagogique s'est ensuite faite durant quatre sorties alors que la personne enseignante avec ses élèves était accompagnée de la formatrice. Au début, cette dernière a pris le rôle de l'enseignante afin d'illustrer l'approche écoformatrice d'éducation par la Nature-Territoire, mais elle s'est graduellement mise en retrait pour laisser la personne enseignante prendre sa place, en répondant à ses questions et en lui offrant directement des rétroactions. Les sorties dehors étaient d'une durée de 40 à 50 minutes en moyenne et elles se prolongeaient minimalement d'une autre période de réinvestissement en classe, souvent directement à la suite, avec des retours possibles durant la semaine. Ensuite, la personne enseignante sortait sans être accompagnée de la chercheuse et des retours étaient effectués à distance, au moyen d'un journal de bord interactif et d'échange de courriels.

Cet accompagnement formatif s'est voulu souple en fonction des disponibilités et des besoins précis de chaque participante, pour un total de dix à quinze heures d'accompagnement en moyenne en présentiel par personne enseignante et de suivi à distance à la suite de leurs sorties. La fréquence de la mise en place de l'approche écoformatrice d'éducation par la Nature-Territoire sans l'accompagnatrice était minimalement hebdomadaire. Les sorties se faisaient habituellement le matin, elles avaient lieu autour de l'école. Les trois écoles se trouvaient en milieu urbain, respectivement à proximité d'une rivière et d'un petit boisé, d'un canal et d'un petit parc ainsi que d'un parc urbain.

L'intégration d'une démarche réflexive chez les personnes enseignantes, associée à leur pratique, est centrale dans ce processus d'accompagnement (Vivegnis, 2020). Elle comprend la mise en place d'un journal de bord et d'échanges réflexifs avec les enseignantes.

### *La nature des données collectées et analysées pour cette recherche*

Les personnes enseignantes ont mis en place cette approche pédagogique écoformatrice durant l'année scolaire suivante, soit de septembre 2023 à juin 2024. Elles ont organisé leur emploi du temps de façon à favoriser une sortie hebdomadaire le matin. La chercheuse a effectué des observations participantes sur les élèves et la manière dont l'enseignante agissait auprès des élèves. Ces observations se sont faites



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

à deux reprises à partir du mois de février 2024<sup>2</sup> pour chaque personne enseignante participante. Durant ces sorties, la chercheuse répondait aux questionnements des enseignantes. À la fin de l'année scolaire, en juin 2024, un entretien semi-dirigé de 120 minutes a été effectué dans chaque école, ce qui a donné lieu à deux entretiens de groupe de deux personnes et à un autre individuel étant donné la répartition des enseignantes par école. Trois questions ouvertes ont été posées. La troisième question, qui nous intéresse ici, concernait la perception des personnes enseignantes au sujet des retombées de cette approche pédagogique sur leurs élèves. On interrogeait les retombées sur les jeunes, au regard de leur rapport à la Nature-Territoire, sur les plans scolaire et social. Il a été demandé aux participantes si elles avaient vu des changements chez leurs élèves et si elles avaient des exemples concrets afin d'illustrer leur propos. C'est ainsi que les personnes enseignantes ont montré des réalisations de leurs élèves (dessins avec des écrits) ou ont lu des passages du journal de bord de leurs élèves. En effet, à la suite de chaque sortie, les élèves étaient invités à écrire ce qu'ils avaient vécu dans leur journal de la Nature.

L'analyse qualitative des verbatims issus de ces entretiens a été effectuée à l'aide du logiciel NVivo 14 selon une logique inductive phénoménologique (Paillé et Mucchielli, 2016), donnant lieu à des catégories selon l'expérience vécue (Petitmengin et al., 2018).

À ces données issues des entretiens s'ajoutaient des données provenant de quatre autres sources : 1) les écrits réflexifs des participantes au regard des sorties en Nature-Territoire (une trentaine en moyenne par personne), le tout consigné sous forme de journal de bord ou d'échanges par écrit avec la formatrice; 2) l'observation participante de dix sorties au total; 3) le journal de bord de la chercheuse; 4) les productions des élèves (dessins et écrits). Ces données additionnelles ont permis de trianguler les données issues des entretiens analysées.

Les résultats de la recherche ont été présentés à deux des cinq personnes enseignantes participantes afin d'en valider le contenu.

### Résultats

Nous présentons les retombées perçues par les personnes enseignantes de l'approche écoformatrice d'éducation par la Nature-Territoire sur l'activation et le développement de l'identité écologique des enfants de leur groupe-classe. Les données révèlent douze différentes manifestations de cette identité écologique reliée au vivant, rassemblées en un schéma intégrateur à la figure 2, avec un mot clé qui les résume.

---

<sup>2</sup> Il est à noter que durant cinq semaines, entre novembre et décembre 2023, les personnes enseignantes étaient en grève.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Figure 2 Synthèse des retombées pour les enfants de l'approche écoformatrice d'éducation par la Nature-Territoire telles que perçues par des personnes enseignantes

En relation avec  
la Nature-Territoire  
les enfants  
témoignent de

1. La joie à vivre des temps libres dans la Nature-Territoire (N-T),
2. L'apaisement qu'ils ressentent après avoir passé un temps avec elle,
3. L'émerveillement qu'elle exerce sur eux,
4. La créativité qu'ils développent avec et pour elle,
5. La sensibilité qu'ils développent face à ses éléments, à la fois corporelle (écosomatique avec leurs sens), symbolique et poétique,
6. La curiosité qu'ils ressentent face aux éléments de la N-T,
7. L'attention qu'ils portent à son égard, sensibles aux évolutions,
8. La gratitude qu'ils ont envers elle,
9. L'empathie qu'ils ressentent à son égard avec le désir d'en prendre soin,
10. L'attachement qu'ils ressentent pour elle,
11. La conscience qu'ils ont de leur état de vivant relié au vivant et des conséquences de leurs gestes sur la N-T,
12. L'engagement écocitoyen critique qu'ils manifestent pour elle.

Nous explicitons tour à tour ces douze manifestations, montrant la manière dont l'enfant entre en relation avec la Nature-Territoire. Notons que les extraits d'écrits tirés des journaux de la Nature des enfants sont présentés après correction orthographique.

#### *La joie et l'apaisement*

Tout d'abord, la Nature-Territoire est source de joie et de plaisir pour les enfants, qui en redemandent. Une des enseignantes parle de l'enthousiasme des enfants à vivre cette éducation dans et par la Nature-Territoire, qui est bien plus fort que ce qu'elle a pu voir en classe :

**Enseignante 1** : Puis c'est de voir leur enthousiasme face à ça. Je veux dire, on ne le mesure pas autant en classe tu sais. Donc pour moi c'est un très bon coup qu'ils apprécient ce moment-là.

Reprenant les propos écrits dans le journal de la Nature d'un de ses élèves, une enseignante rapporte que les élèves se sentent « libres et joyeux » dans la Nature-Territoire. Le fait de vivre un temps d'exploration et de découverte au sein de cette dernière les énergise positivement et les apaise en même temps, en les faisant sortir du cadre scolaire classique et en leur permettant, pour certains, de se défouler. D'ailleurs, lorsque l'enseignante leur annonce qu'ils ne peuvent pas avoir leur séance d'éducation dans et par la Nature-Territoire, cela crée une déception qui justement est à l'opposé de cette exaltation joyeuse.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

**Enseignante 1** : S'il y a une journée où on ne peut pas, là ils sont vraiment déçus. Alors ils demandent : « Oui, mais est-ce qu'on va pouvoir y aller quand même »? Donc, moi, ça venait me chercher. En fait, ça me brisait un peu le cœur de faire comme « bien là, on n'a pas vraiment le choix là dans l'horaire ». Ça leur tient à cœur, oui.

Ne pas vivre ce temps en relation pédagogique avec le vivant serait vécu comme une punition pour certains enfants :

**Enseignante 4** : Quand il y a de l'orthophonie pour un élève, tu ne peux pas lui faire manquer la Pédagogie Nature, pour lui, c'est comme une punition.

La joie procurée est tellement grande que lorsque les élèves retrouvent leurs camarades des autres classes à la récréation, ils leur parlent de ce qu'ils ont vécu. Le plaisir procuré par cette approche pédagogique écoformatrice en milieu scolaire semble donner le goût aux enfants de prolonger cette rencontre avec la Nature-Territoire, même hors des heures scolaires. Ensuite, ils sont heureux de raconter en classe ce qu'ils ont fait et découvert :

**Enseignante 5** : Je vois que la Pédagogie Nature sort de l'école, elle s'est rendue à la maison. Au lieu de m'envoyer une photo d'eux en train de faire un bricolage, ils m'envoient ce qu'ils ont vu, des canards en fin de semaine, les dindons sauvages traversant la rue.

**Enseignante 1** : Ils reviennent la fin de semaine, puis là ils me racontent : « Ah, je suis allée faire une randonnée avec mes parents, puis j'ai vu une couleuvre, puis là... », donc ils étaient contents de me partager leurs observations.

On constate qu'il y a ainsi une forme de pollinisation du goût de la Nature-Territoire chez les enfants, qui vont à sa rencontre avec leur famille, mais qui en discutent aussi avec leurs amis des autres groupes-classes.

### *L'émerveillement et la créativité*

La Nature-Territoire exerce sur les enfants une certaine fascination et les émerveille. Une telle fascination nourrit leur imaginaire, qui est fécond à leur âge. Elle fait naître en eux une forme d'entrain vivifiant qui porte les enfants à une sensibilité et à une créativité poétiques. Celles-ci se traduisent dans leurs écrits issus de leur journal de la Nature :

**Enseignante 4** : Quand un enfant m'a dit – ça, ça m'a beaucoup marquée-là – quand, justement, après une sortie où il y avait du vent, en revenant en classe, ils ont dessiné, « qu'est-ce que j'ai vu? ». Cet enfant avait écrit : « J'ai vu le vent parler aux arbres... Parce que les feuilles bougeaient. »



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Aïe, il m'a fait pleurer. Oh, wow! Non mais, tu pars ailleurs, tu sais!

**Enfant de 3<sup>e</sup> année** : Je me sentais libre et joyeux. J'ai trouvé des épinettes, des pins, des branches, des écureuils et des mésanges à tête noire. Ça sentait la ferme et des alpages. Je m'entendais marcher dans la neige. Je goûtais un peu le chocolat. (Extrait du journal de la Nature)

### *La sensibilité à la fois corporelle (somatique), symbolique et poétique*

Cette écriture symbolique exprime cette disposition poétique que les enfants développent au contact de la Nature-Territoire :

**Enseignante 5** : On leur demande justement des idées pour leur petite histoire, leur composition. Puis tu sais, des fois, ça ne vient pas et on se dit « mon Dieu, ils sont bien terre à terre », puis là, tu vas dans la Nature, tes enfants disent ça, tu te dis « Waouh », c'est poétique, ils laissent leur cœur parler, ils voient des choses auxquelles je n'aurais pas pensé comme les arbres qui se donnent la main.

Au-delà d'une sensibilité poétique à la Nature-Territoire, les enfants vont développer une sensibilité qu'on pourrait qualifier d'écosomatique en aiguisant leurs sens corporels à son contact, que ce soit grâce à l'écoute des oiseaux, à l'observation attentive des espèces d'arbre présentes en un lieu, au toucher d'une écorce ou à l'odeur du parfum d'une fleur.

### *La curiosité*

Les personnes enseignantes témoignent d'une plus grande curiosité de la part des enfants et d'un plus grand intérêt à l'égard du vivant, sans doute en raison du renforcement de leur sensibilité écosomatique. Cette dernière semble susciter une attention particulière au vivant chez les enfants, qui vont jusqu'à en repérer les évolutions dans le détail (la pousse subtile des bourgeons, le niveau de l'eau de la rivière qui a baissé, des excréments d'animaux, le chant spécifique de certains oiseaux) en se questionnant davantage. Les enfants y prennent du plaisir, ce dont témoigne la régularité avec laquelle ils observent les fleurs pousser :

**Enfant de 3<sup>e</sup> année** : On a vu des amélanchiers et des samares. On a observé les fleurs dans les arbres et les couleurs des arbres. On entendait des bruits d'oiseaux dans les arbres. Il faisait froid. Il y avait moins de cocottes cette fois. On a vu une corneille calme. On a vu plein de nouvelles choses au parc comme des violettes. Mais avant d'aller au parc, on a regardé nos fleurs car on voulait voir s'il y en avait encore. J'ai aimé quand on est allés dehors. (Extrait du journal de la Nature)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *L'attention*

Les enfants vont également développer une connaissance fine de ce qu'ils peuvent rencontrer en étant plus attentifs aux détails qu'ils suivent d'une sortie à l'autre. Voici quelques écrits de jeunes, issus de leur journal de la Nature :

#### **Enfants de 3<sup>e</sup> année :**

A : J'ai trouvé de la neige, j'entendais les pas dans la neige.

B : On avait entendu des oiseaux, surtout des cardinaux. Je crois aussi qu'il y avait des merles.

C : Aujourd'hui, on a vu beaucoup de choses. On a marché dans le parc et on est passé par des épinettes. On a vu des amélanchiers et on est passé près d'un bouleau. On a vu une corneille sur l'arbre, puis des violettes.  
(Extraits de journaux de la Nature)

Si certains élèves et une enseignante craignaient certains insectes, cette peur s'est transformée en présence attentive, bienveillante et curieuse :

**Enseignante 4 :** Avant, lorsqu'il y avait un insecte, c'était « ahhh », la peur panique. Maintenant, c'est « regarde, wouah! Attention, il y a un insecte ». On s'approche, on regarde les couleurs...

### *La gratitude*

Selon les personnes enseignantes, les enfants vont éprouver de la gratitude. Si cette dernière faisait partie de leur rituel de sortie où il importe de reconnaître la chance de pouvoir vivre un temps à la rencontre de la Nature-Territoire, certains enfants vont spontanément exprimer cette gratitude dans leur retour personnel :

**Enseignante 5 :** les enfants ont appris le fait que la Nature, dans le fond, nous donne. Puis eux, leurs actions sont comme une façon de dire merci, d'exprimer leur gratitude, en nettoyant l'environnement, en disant aux amis de ne pas arracher les fleurs.

### *L'empathie*

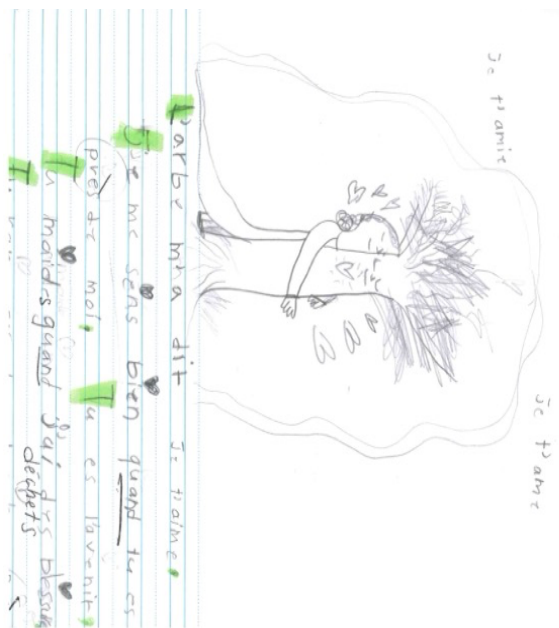
Les personnes enseignantes vont constater une certaine forme de soin porté à l'autre, d'empathie ou de préoccupation pour le vivant au sens large. Par exemple, certains enfants se sont préoccupés de la disparition de fleurs qu'ils venaient voir régulièrement, d'autres de la coupe d'arbres, d'autres encore d'escargots écrasés ou encore de présence d'infection sur les arbres. Le texte d'un enfant à partir de la phrase « l'arbre m'a dit » (figure 3) montre de façon inversée (effet miroir) ce soin porté à



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'autre : « je me sens bien quand tu es près de moi », « tu m'aides quand j'ai des blessures ».

**Figure 3**  
**Texte d'une enfant de 3<sup>e</sup> année de primaire (9 ans) provenant de son journal de la Nature**



### *L'attachement*

Cette attention respectueuse et empathique de la part des enfants témoigne d'une forme d'attachement à certains éléments du lieu qu'ils fréquentent. Prenons l'exemple des fleurs de jacinthe du petit espace que les enfants ont aménagé et dont ils prenaient soin lors de visites fréquentes. Le jour où ces fleurs ont disparu, sans doute coupées par d'autres, les enfants en ont été attristés. Quelques enfants ont adopté un arbre qu'ils affectionnaient et lors des rassemblements, ils souhaitaient l'inclure symboliquement dans le cercle de rassemblement.

### *La conscience environnementale*

Une conscience environnementale se met en place, celle de l'existence de deux mondes qui se chevauchent et qui parfois s'entrechoquent et ne sont pas compatibles, celui du vivant autre qu'humain et celui des humains :

**Enfant de 3<sup>e</sup> année** : Et quand un cardinal chantait, il y avait beaucoup de bruit de voiture ce qui fait qu'on ne pouvait pas entendre ce qu'il chantait. (Extrait du journal de la Nature)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les enfants semblent réaliser qu'ils ne sont pas tout seuls et qu'ils ne peuvent désormais disposer du vivant sans penser aux effets de leurs gestes, comme le fait de couper des fleurs pour ensuite les jeter de suite après ou de déplacer de grosses roches sans penser aux petites bêtes qui habitent en dessous.

Les entrevues révèlent également une attention aux conséquences de leurs gestes. Par exemple, à l'issue d'un atelier où il était question de cuisiner du sirop de pissenlit, les enfants ont intégré le concept de parcimonie lorsqu'il est question de ne pas prendre tous les pissenlits, mais d'en laisser aux insectes :

**Enseignante 3** : Maintenant ça va sortir des élèves plutôt que de moi ces remarques. L'autre fois, je leur montrais du plantain. Et puis, ils posent la question : « mais ça, est-ce qu'on peut en cueillir? ». Je dis : « Ben là c'est ça, y en a vraiment beaucoup là en ce moment et c'est correct ».

D'autres expriment une conscience qu'ils sont vivants parmi les vivants, en développant une relation respectueuse d'égal à égal :

**Enseignante 2** : Mes élèves, pas une fois ils ont pris les chemins raccourcis alors que les autres élèves, ça ne leur posait aucun problème. Et d'ailleurs, ils leur ont fait la remarque : « Mais non, tu ne peux pas marcher là, t'es chez les animaux ». C'était évident pour eux de dire : « Hey, vous savez qu'on est des invités? ». On est invité dans un lieu qui n'est pas le nôtre et de dire que c'est à nous de le respecter.

Dans cet esprit, certains enfants vont faire parler les êtres vivants de leurs propres préoccupations, comme en témoignent les deux peintures d'enfants de première année sur le thème « comme moi » (figure 4).

**Figure 4**  
**Peintures d'enfants de première année de primaire (6-7 ans)**





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Certains enfants vont même s'adresser directement au vivant en parlant aux arbres ou aux animaux :

**Enseignante 5** : Dans le fond, les enfants ont personnifié l'animal, la plante; un être vivant qui ne parle pas, ils l'ont fait parler et quand ils vont dans la Nature, j'ai remarqué qu'ils leur parlent.

### *L'engagement écocitoyen*

Une telle sensibilité écologique semble transformer certains enfants en défenseurs et en ambassadeurs de la Nature-Territoire auprès des autres, faisant preuve d'initiatives écocitoyennes pour en prendre soin. Trois propos d'enseignantes rejoignent cette thématique :

**Enseignante 5** : Alors qu'on marchait sur le trottoir, il y avait des hommes qui émondaient des arbres : « Mais là, ils sont en train de tuer les arbres! ». Puis là, ils se sont arrêtés et ils ont parlé au monsieur. C'est comme s'ils se sentaient responsables, comme gardiens du boisé. Ils veulent protéger la Nature. Je trouvais ça beau parce qu'ils se sont arrêtés et sont intervenus en posant leurs questions : « Mais, pourquoi vous coupez les arbres? C'est important! » [...]. Les élèves vont plus questionner. Ils veulent prendre soin de la Nature et veulent que les autres aussi respectent, fait qu'ils vont faire des interventions auprès des enfants, mais aussi auprès des adultes.

**Enseignante 5** : On est allé marcher, puis mon Dieu, mes élèves étaient là « chut, chut », ils disaient aux autres élèves de se taire parce qu'on rentrait dans la forêt : « Chut, on n'entend pas les oiseaux! », « Attention à l'écureuil! »

**Enseignante 1** : J'ai une élève qui a décidé de faire une affiche chez elle pour recruter d'autres élèves pour aller ramasser des déchets. La semaine suivante, elle est arrivée avec ses sacs poubelle, des gants pour ramasser. Elle était équipée, elle avait même une pince pour prendre les déchets.

Les autres ont embarqué. Il y a eu plein d'élèves qui ont signé parce qu'elle avait fait une feuille pour que les gens s'inscrivent. Il y a au moins 40 inscriptions.

Je ne lui ai rien demandé. Elle a fait ça par elle-même. Donc moi de voir une initiative chez une enfant de 9 ans, c'est extraordinaire là, moi je ne m'attendais pas du tout à autant d'initiatives. [...].

C'était vraiment un désir qui est venu de lui-même.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Discussion

Les différentes retombées perçues par les personnes enseignantes quant à l'approche écoformatrice d'éducation par la Nature-Territoire à proximité de l'école montrent qu'au fil des rencontres avec la Nature-Territoire, l'identité écologique des enfants prend forme et se déploie. Ces espaces de nature peuvent alors être considérés comme des tiers-lieux qui sont construits et imaginés par et pour les enfants (Levrard, 2023) et qui contribuent à l'essor de leur attachement au vivant.

Par ces temps vécus dans la Nature-Territoire à proximité de l'école, les enfants ont appris à faire une cabane, à manipuler le bois, à connaître leurs limites et leurs capacités en milieu naturel, comme le fait d'être capable ou non de soulever une grosse branche, à dédramatiser face à des situations imprévues telles que le fait d'avoir sa botte bloquée dans de la boue ou de vouloir aller au petit coin. Ils ont également appris à exprimer leurs sensations et leurs émotions ainsi qu'à développer leur imaginaire symbolique lié à la Nature-Territoire, notamment dans le jeu libre. Voilà autant d'éléments qui ont participé à l'édification de leur identité écologique et à son déploiement. Par ailleurs, cette identité s'affine selon le profil de chaque enfant.

Tout cela commence par un rituel de mise en relation avec la Nature-Territoire; la conscientisation de cette rencontre avec le vivant donnant lieu à une relation qui se tisse au fil des sorties :

**Enseignante 4** : Quand on sort, tout de suite on prend le temps de respirer. Toute cette routine-là, cette démarche-là, les sens, la façon dont on observe :

- As-tu déjà regardé un arbre.
- Ben oui, oui.
- Non, as-tu déjà pris le temps de regarder un arbre?

Tout ça, c'est l'apport majeur qui va rester et qu'il faut continuer.

La fascination et l'émerveillement qu'exerce la Nature-Territoire sur les enfants nourrissent leur imaginaire symbolique et poétique, lequel fait écho à la notion de réenchantement de leur rapport au monde, telle que la décrit Taleb (2016). Au travers de ces expériences de nature, les jeunes semblent également développer une conscience environnementale quant à leur condition de vivants parmi les vivants, avec moins de hiérarchie, mais au contraire dans une relation respectueuse d'égal à égal. Cela nous semble se rapprocher du concept de réciprocité dans la relation, que Donald (2016) nomme *éthique relationnelle*, au sein de laquelle Nature-Territoire et enfants se font mutuellement du bien.

Tous ces exemples semblent traduire l'éveil du Soi écologique chez l'enfant, c'est-à-dire la prise de conscience de son identité écologique. Les



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enfants se sentent donc partie prenante du vivant en y étant reliés. Si on retrouve les traits caractéristiques d'une connexion à la Nature-Territoire telle que la définit Cheng et Monroe (2012) en raison du plaisir ressenti, de l'empathie et du sentiment de faire corps avec le vivant qui insufflent le sens des responsabilités à l'égard de la Nature-Territoire, il en découle d'autres indicateurs chez les enfants qui concourent au déploiement de leur identité écologique. En effet, on note que certains semblent développer une somatique écosensible qui se traduit dans les attitudes qu'ils ont envers les éléments composant la Nature-Territoire et ainsi le vivant. Citons comme exemple le fait d'entourer un arbre, de caresser son écorce, de se mettre spontanément pieds nus pour saisir des épines de pin et aller dans les flaques d'eau, de prendre le temps d'écouter la bernache, d'observer de près un excrément de ces oies sauvages et, par la même occasion, de constater que celui-ci sent bon. Les enfants semblent alors tisser une relation sensible avec le vivant, donnant lieu à des apprentissages par le corps (Bertin-Renoux et al., 2024). Plus encore, par ces expériences somatiques libres qui relient au vivant et qu'on pourrait qualifier d'écoreliantes (Boelen, 2025, à paraître), les élèves semblent déconstruire les modèles classiques du rapport au vivant souvent distants, utilitaristes et craintifs pour établir un autre registre relationnel, et donc culturel, qui se veut symbiosynergique, enchanté et solidaire (Bertrand et Valois, 1999; Taleb, 2016). On y retrouve une sensibilité écologique aux multiples facettes, à la fois corporelle, et donc somatique, émotionnelle, esthétique et spirituelle dans le fait de se sentir relié à l'autre vivant.

Une telle sensibilité amène ainsi les enfants à se questionner sur le sens de notre rapport au monde. L'attachement et le sens des responsabilités qu'ils ressentent face à la Nature-Territoire se traduisent par des réflexions critiques qui sont porteuses d'initiatives à la fois individuelles et collectives et qui sortent du cadre scolaire pour toucher les adultes. On pense aux jeunes qui ont spontanément interpellé des adultes en train de couper des arbres afin qu'ils justifient leurs gestes. En pareilles circonstances, les enfants font preuve d'écocitoyenneté. Celle-ci est au cœur de l'exercice d'une compétence dite politique au sens où elle concerne l'ensemble de la cité; compétence indissociable du développement de compétences d'ordre critique, éthique et heuristique reliées à cet espace de vie partagé qu'est la Terre, l'*Oïkos* (Sauvé, 2017), comme cela a pu être observé durant ces temps écoformateurs dans la relation vécue au vivant.

Les résultats rejoignent ceux issus d'autres recherches sur les apports de la pédagogie du lieu en relation avec la Nature-Territoire sur les apprentissages (Green et Rayner, 2022) tout comme ceux sur le bien-être avec le développement d'une identité écologique active, reliée à l'ensemble du vivant (Chawla, 2020). Alors, qu'est-ce que cette recherche a apporté de plus? Si elle éclaire quant aux apports d'une approche d'éducation par la Nature-Territoire, elle montre que le modèle pédagogique spécifique exposé ici, qui mobilise le principe de l'écoformation en milieu scolaire, permet de tels apports en matière de déploiement d'une identité écologique.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Par ailleurs, si cette approche pédagogique inductive où on part de ce que vit spontanément le jeune avec les éléments de la Nature-Territoire est largement répandue en contexte éducatif de la petite enfance, au travers du jeu libre et de l'exploration en Nature-Territoire, par exemple au Québec avec le cadre Alex (Association québécoise des centres de la petite enfance, 2020), elle semble très peu développée dans les classes du primaire et encore moins au secondaire. Habituellement, la primauté est donnée à l'intention pédagogique en amont de la sortie qui va diriger et orienter les activités, diminuant, de fait, sévèrement cette liberté accordée au jeune dans la façon de vivre sa relation à la Nature-Territoire. Or, cette approche écoformatrice qui relève d'une approche plus générale écoconstructiviste (Boelen, 2023b) a su montrer son potentiel en matière d'éveil de l'identité écologique des jeunes reliée au vivant et de soutien aux apprentissages scolaires.

Cette recherche se rapproche de celle menée par Zwang et al. (2025), dont l'ancrage théorique est également celui de l'écoformation. Si les retombées de l'approche écoformatrice sur les élèves concernant leur rapport au monde sont pour beaucoup sensiblement les mêmes que celles citées dans la figure 2, l'apport de notre recherche est que celle-ci met de l'avant le déploiement d'une sensibilité écosomatique (à distinguer de la motricité) qui se conjugue à une sensibilité symbolique et poétique en relation avec le vivant. L'apport supplémentaire de la présente recherche semble résider dans la manifestation d'une posture moins anthropocentrée : l'enfant semble plus se situer dans une relation de réciprocité vis-à-vis du vivant. La sensibilité somatique en relation avec la Nature-Territoire, la façon de déployer sa créativité et la gratitude exprimée en sont des indicateurs. Cela pourrait être dû à la façon dont l'approche écoformatrice est amenée, dans la mesure où le dispositif inclut des rituels de gratitude. Ainsi, certaines retombées observées découleraient directement des pratiques proposées.

Il importe de souligner le fait que l'activation du Soi écologique et le développement des compétences associées à la mise en relation au vivant n'ont de sens que s'ils perdurent sur le long terme afin d'aller au-delà d'un simple éveil. Dans cette recherche, le degré d'éveil a été variable d'un enfant à l'autre. Ce ne sont pas tous les enfants qui en quelques semaines ont vécu pleinement leur identité écologique reliée au vivant. En ce sens, il s'avère important que cette approche écoformatrice d'éducation par la Nature-Territoire qui tisse des liens d'apprentissage avec le vivant puisse se vivre sur la durée de toute la scolarité du jeune. Or, comme cela a été évoqué par les personnes enseignantes, cette pédagogie écoformatrice n'est pas encore connue et répandue dans les autres classes que les leurs. Il arrive alors que bien souvent, après une année à avoir vécu une telle pédagogie, les enfants se retrouvent dans une nouvelle classe où cette dernière n'est pas envisagée alors que l'école et le Territoire environnant demeurent les mêmes. Malgré la demande insistante des enfants pour aller à la rencontre de la Nature-Territoire, celle-ci n'est pas envisagée. C'est la raison pour laquelle les personnes formées expriment à leur tour le désir de devenir des ambassadrices, en invitant d'autres personnes



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignantes à venir voir ce qu'elles font et vivent et, au besoin, en les accompagnant à leur tour.

### **Limites de la recherche**

D'un point de vue méthodologique, la validation des résultats de recherche a été réalisée auprès de deux enseignantes sur les cinq qui ont participé à la recherche. Cette validation aurait gagné à être effectuée par les trois autres personnes enseignantes, considérant que chacune d'elles a un profil singulier et que les écoles de même que le Territoire diffèrent.

Dans cette recherche, nous nous sommes concentrés sur le point de vue des personnes enseignantes au regard des retombées perçues de l'approche écoformatrice d'éducation par la Nature-Territoire sur les enfants. Il aurait été intéressant d'avoir l'avis des enfants eux-mêmes quant à ce qu'ils ont vécu lors de cette approche écoformatrice, même si les personnes enseignantes ont pu faire quelques recoupements avec certaines de leurs productions. Comme nous l'indiquons plus haut, soulignons le caractère variable des retombées perçues selon les enfants. Ici, nous avons 115 enfants en tout, âgés de 6 à 8 ans et scolarisés dans trois écoles différentes, tous n'ont pas développé le même éveil à la Nature-Territoire.

Par ailleurs, dans la mesure où deux des cinq groupes-classes sont des classes multiniveaux, deux tiers de ces élèves (24 % en tout sur le total des élèves) étaient présents lors du dispositif de formation, tandis que les autres élèves n'ont connu que les sorties hebdomadaires en présence de leur enseignante. Pour ces élèves présents lors du dispositif de formation où la formatrice est intervenue lors de quatre sorties, on pourrait s'interroger sur l'impact de ces temps de formation sur le déploiement de leur identité écologique.

### **Conclusion**

La présente recherche porte sur les retombées perçues par les personnes enseignantes du primaire de la mise en place d'une approche écoformatrice d'éducation par la Nature-Territoire auprès des enfants. On y observe leur capacité à entrer en relation avec le vivant, à apprendre de cette relation et à développer leur agentivité écocitoyenne.

Ainsi, l'introduction d'une telle approche écoformatrice dans les écoles, qui viendrait en complément des autres approches afin de diversifier et d'enrichir les modes d'apprentissage, permettrait par la même occasion d'éveiller l'identité écologique des enfants reliée au vivant.

Dans la conscientisation du lien écologique avec l'ensemble du vivant au travers de ces expériences avec la Nature-Territoire, cette pédagogie écoformatrice vise à générer de la « connaissance pour une éco-naissance » (Cottureau, 1994, p. 122). En contexte de crise du vivant, elle permettrait donc de contribuer à insuffler une nouvelle forme culturelle



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de notre rapport au vivant qui répondrait à la transition socioécologique nécessaire dans nos façons d'habiter la Terre pour un avenir harmonieux et viable.

### Remerciements

Nous tenons à remercier les personnes enseignantes qui ont participé à cette recherche ainsi que les enfants et la Nature-Territoire en ces lieux.

Cette recherche a reçu l'appui financier du Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (<https://doi.org/10.69777/330531>), auquel nous exprimons également toute notre gratitude.

### Références bibliographiques

- Association québécoise des centres de la petite enfance. (2020). *Alex – Cadre de référence L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance*. [https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2025/04/Cadre\\_Reference\\_Alex\\_FR\\_avril2025.pdf](https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2025/04/Cadre_Reference_Alex_FR_avril2025.pdf)
- Bergandi, D. (2000). Écologie, éthique environnementale et holisme ontologique. Dans A. Fagot-Largeault et P. Acot (dir.), *L'éthique environnementale* (p. 65-79). Sens Éditions.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Chronique sociale/Éditions Nouvelles.
- Boelen, V. (2022). L'éducation en plein air : un espace pédagogique écoformateur. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 17 (2). <https://journals.openedition.org/ere/9164>
- Boelen, V. (2023a). Une proposition éducationnelle holistique pour retrouver le sens de son unité. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, Les enjeux de l'écoformation à l'ère planétaire*, 18(1). <https://journals.openedition.org/ere/10317>
- Boelen, V. (2023b). Repères théoriques d'un courant pédagogique en émergence à l'époque de l'Anthropocène : l'écoconstructivisme. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, 18(2). <https://journals.openedition.org/ere/11038>
- Boelen, V. (2024a). La pratique philosophique au cœur du processus holistique de reconnexion au monde et de son réenchantement. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches,*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*Réflexions, Les pratiques philosophiques pour le développement du pouvoir d'agir écocitoyen*, 19(1).  
<https://journals.openedition.org/ere/11678>

- Boelen, V. (2024b). Un dispositif d'accompagnement dans l'intégration d'une didactique organique en relation avec le territoire naturel à proximité de l'école. Dans V. Boelen et L. Nicolas (dir.), *L'éducation par la nature : théories, pratiques, formations* (p. 225-242). Éditions Le Manuscrit
- Boelen, V. (2025, à paraître). Une pédagogie de l'écoreliance selon une approche écoformatrice qui ouvre la voie à l'agentivité du vivant et à celle des jeunes autour d'un commun existentiel. Dans *Actes de la journée d'étude « Formes de la résonance à l'ère de l'Anthropocène : Comment faire advenir le Plurivers ? »* (Montpellier, 14-15 novembre 2024) sous la direction d'Angela Biancafioro et de Clément Barniaudy. *Notos*, 8.
- Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P. et Nielsen, G. (2019). Association of education outside the classroom and pupils' psychosocial well-being: results from a school year implementation. *Journal of School Health*, 89, 210-218. <https://doi.org/10.1111/josh.12730>
- Campeau, D. (2019). *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans l'enseignement au primaire au Québec* [thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke.
- Chawla, L. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature*, 2, 619-642. <https://doi.org/10.1002/pan3.10128>
- Cheng, J. C. H. et Monroe, M. C. (2012). Connection to nature children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31-49.
- Corbin, J. et Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research* (3<sup>e</sup> éd.). Sage publication.
- Cottureau, D. (1994). *À l'école des éléments. Écoformation et classe de mer*. Chronique Sociale.
- Cottureau, D. (1999). *Chemins de l'imaginaire : pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*. Éditions de Babio.
- Cottureau, D. (dir.). (2024). *Habiter le monde au fil de soi. Récit de vie en écoformaton*. L'Harmattan.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Despret, V. (2020). *Habiter en oiseau. Mondes sauvages. Pour une nouvelle alliance*. Actes sud.
- Donald, D. (2016). From what does ethical relationality flow? An Indian act in three artifacts. *Counterpoints, The Ecological Heart of Teaching: Radical Tales of Refuge and Renewal for Classrooms and Communities*, 478, 10-16. <https://www.jstor.org/stable/45157205>
- Green, M. et Rayner, M. (2022). School ground pedagogies for enriching children's outdoor learning, *Education 3-13*, 50(2), 238-251. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1846578>
- Hess, G. (2023). *Conscience cosmique pour une écologie en première personne*. Éditions Dehors.
- Jeziorski, A., Therriault, G. et Morin, É. (2021). Représentations sociales, rapports aux savoirs et pratiques enseignantes autour de questions socialement vives environnementales : quels croisements, quelles tensions? *Phronesis*, 10(2-3), 176-193. <https://doi.org/10.7202/1081791ar>
- Wall Kimmerer, R. (2020). *Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge, and the teachings of plants* (2<sup>e</sup> éd.). Milkweed Editions.
- Kuo, M., Barnes, M. et Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10(305), 1-9.
- Laferrière, T., Allaire, S., Hamel, C., Gervais, F., Boutin, P. A., Perreault, C., Walters, K. et Labonté-Hubert, É. (2014). Communautés d'apprentissage et d'élaboration de connaissances interreliées à l'échelle internationale : perspectives socioculturelles appliquées en classes primaires et secondaires. Dans A. Pilote (dir.), *Francophones et citoyens du monde : Éducation, identités et engagement* (p. 143-164). Presses de l'Université Laval.
- Latour, B. (2007). *Changer la société, refaire de la sociologie*. La Découverte.
- Leopold, A. (2019). *L'éthique de la terre. Suivi de Penser comme une montagne*. Payot & Rivages.
- Levrard, S. (2023). Les tiers-lieux de l'école : des espaces d'expression de l'amitié et du bien-être des enfants. *Éducation et socialisation* [en ligne], 67. <https://doi.org/10.4000/edso.23061>
- Messier, G. (2016). *Démarche déductive ou inductive? Là est la question!* Les méthodes pédagogiques, printemps 2016, 74-75.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

[https://aqep.org/wp-content/uploads/2016/05/VLP\\_Vol29No2\\_Web-74-75.pdf](https://aqep.org/wp-content/uploads/2016/05/VLP_Vol29No2_Web-74-75.pdf)

- Morin, E. (1980). *La Méthode 2, La Vie de la Vie*. Seuil.
- Morizot, B. (2020). *Manières d'être vivant. Enquête sur la vie à travers nous*. Actes Sud.
- Næss, A. (2008). *Écologie, communauté et style de vie*. Éditions MF.
- Nicolas, L. et Boelen, V. (2024). Introduction. Dans V. Boelen et L. Nicolas (dir.), *L'éducation par la nature : théories, pratiques, formations* (p. 15-28). Éditions Le Manuscrit. <https://hal.science/hal-04566442>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Palmer, P. J. (1998/2007). *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life* (2<sup>e</sup> éd.). Jossey-Bass.
- Petitmengin, C., Remillieux, A. et Valenzuela-Moguillansky, C. (2018). Discovering the structures of lived experience. Towards a micro-phenomenological analysis method. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 18, (p. 691-730). <https://doi.org/10.1007/s11097-018-9597-4>
- Pihkala, P. (2020). Eco-anxiety and environmental education. *Sustainability*, 12(23), 10149. <https://doi.org/10.3390/su122310149>
- Pineau, G. (2023). *Genèse de l'écoformation. Du préfixe éco au vert paradigme de formation avec les environnements*. L'Harmattan.
- Sauvé, L. (2017). L'éducation à l'écocitoyenneté. Dans A. Barthes et J. M. Lange (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des Éducatrices à* (p. 56-65). L'Harmattan.
- Searles, H. (2014). *L'environnement non humain* (traduit de l'anglais par D. Blanchard). Collection « Connaissance de l'inconscient ». Éditions Gallimard.
- Sewell, A. (2009). Evoking children's spirituality in the reciprocal relationships of a learning community. *International Journal of Children's Spirituality*, 14(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/13644360802658685>
- Sobel, D. (2008). *Childhood and nature: Design principles for educators*. Stenhouse Publishers.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Spinoza, B. (1677). *L'Éthique*. Traduction du latin de A. Guérinot (1993). Les Éditions Ivrea.  
[http://classiques.uqac.ca/classiques/spinoza/ethique/ethique\\_de\\_Spinoza.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/spinoza/ethique/ethique_de_Spinoza.pdf)
- Taleb, M. (2016). Écoformation. Ses rapports au réenchantement de notre relation à la nature. Dans A. Choné, I. Hajek et P. Hamman, (dir.), *Guide des Humanités environnementales* (p. 83-91). Presses universitaires du Septentrion.
- Tassin, J. (2020). *Pour une écologie du sensible*. Odile Jacob.
- Thomashow, M. (1995). *Ecological identity. Becoming a reflective environmentalist*. MIT Press.
- UNESCO. (2021). Restaurer le lien Humains-Nature – le rôle de l'éducation, des sciences et de la culture. Dans le cadre du lancement de la Décennie des Nations Unies pour la restauration des écosystèmes. <https://fr.unesco.org/news/launch-decade-ecosystem-restoration#panel>
- Varela, F. et Maturana, H. (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. D. Reidel Publishing Company.
- Vivegnis, I. (2020). Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants? Étude multicas. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 1-21. <https://doi.org/10.7202/1077970ar>
- Zwang, A., Cottureau, D., Reynaud, C. et Perreau, A. (2022). La RAP « Grandir avec la nature » : vers un partenariat apprenant d'éducation et de recherche. *Technologie et innovation, Sciences en société partagées*, 7. <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2022.0875>.
- Zwang, A., Girault, M.-L. et Huber, J. (dir. Descarpentries, S.). (2025), *Rapport de recherche national sur la classe dehors. Recherche-action participative « Grandir avec la nature »*. Le réseau français d'éducation à la nature et à l'environnement (FRENE). ISBN: 978-2-910062-38-5