Mémoire présenté par

Claire DURET

Soutenu le

17 juin 2021, à Fondettes

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 2d degré

Discipline : français

L'usage de l'objet-livre dans le cadre de la pédagogie par la nature

Dirigé par

Mme Sylvie DARDAILLON, Professeure agrégée de lettres classiques,

Centre de formation de Fondettes

Devant une commission d'examen composée de

Mme Sylvie DARDAILLON, Professeure agrégée de lettres classiques,

Centre de formation de Fondettes

M. Christophe MEUNIER, Professeur d'Histoire-Géographie,

Centre de formation de Fondettes

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été rendue possible grâce à l'aide et au soutien de plusieurs personnes que je souhaite remercier ici.

En premier lieu, je remercie Sylvie Dardaillon, directrice de mémoire, grâce à qui j'ai pu synthétiser et cadrer ma pensée. Je la remercie également pour sa disponibilité et ses conseils avisés.

Je remercie l'équipe pédagogique de l'INSPÉ de Tours-Fondettes et les intervenants professionnels responsables de ma formation, pour leur aide dans les épreuves rencontrées lors des recherches liées à ce mémoire.

Je désire remercier l'équipe pédagogique de l'école maternelle Anne Sylvestre de Truyes, qui a toujours, d'une seule voix, apporté son soutien à mon projet de Pédagogie par la Nature. Merci à Delphine Châtet, directrice de l'école, pour m'avoir accompagnée et aidée à surmonter les embûches administratives.

Mes remerciements vont en particulier à ma collègue Sophie Caillaud, qui a soutenu à plusieurs reprises mon projet lors de réunions avec des parents d'élèves.

Un énorme merci à l'Agent territorial spécialisé des écoles de maternelles (ATSEM) avec qui j'ai travaillé cette année, Isabelle Michardière, pour ses conseils pratiques,

son investissement fort et ses connaissances en matière de jardinage, qui ont grandement facilité la mise en œuvre de ce travail.

Un grand merci à mes élèves, qui par leurs remarques, leurs réactions, m'ont fait grandir dans le métier que j'ai choisi avec passion.

Je tiens à témoigner de toute ma gratitude pour les membres de l'association Graine d'Avenir, pour la mise à disposition de leur terrain. Leur réactivité face à mes demandes concernant l'équipement du jardin est impressionnante, leur adaptabilité et leur gentillesse l'est encore plus.

Ce travail n'aurait pu être mené à bien sans les parents des élèves de ma classe de Grande Section, qui m'ont accompagnée les lundis après-midi au jardin. Sans eux, ici encore, il aurait été impossible de réaliser mon projet et de rédiger ce mémoire.

Mes remerciements vont à l'ensemble de ma famille et de mes amis, qui m'ont soutenue et encouragée dans la voie que je me suis choisie. Merci à mes grands-parents, mes tantes, mes oncles, mon frère, mes cousins et cousines, Manon, Guillaume, Léa, Anne-Lise, Lucie, Korentin, Margot, Fanny, Alexia, Laetitia, Charlotte Do., Ophélie, Émeline, Déborah, Charlotte De. Adalberto, Julia et Arthur.

Je remercie mon père, pour avoir réparé avec patience et de nombreuses fois mon ordinateur en fin de vie, sans lequel je n'aurais pu rédiger dans des conditions convenables ce mémoire.

Mes remerciements ne peuvent s'achever sans une pensée pour mes correctrices et premières fans : ma mère et ma tante. Leur présence, leurs conseils et leurs encouragements sont pour moi des piliers fondateurs de ce que je suis et de ce que je fais.

Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnels, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

Sommaire

Remerciements **2**
Avertissement **4**
Sommaire **5**
Introduction **6**
I) Origines et intérêts de la pédagogie par la nature **7**
A) Qu'est-ce que la pédagogie par la nature ? **7**
B) Le retard français **10**
C) La Pédagogie par la Nature comme réponse logique à la généralisation de la notion de Développement Durable dans les programmes scolaires **12**
II) L'expérience sensible au carrefour entre pédagogie par la nature et découverte de la lecture **17**
A) Pourquoi relier pédagogie par la nature et usage de l'objet-livre ? **17**
B) L'objet-livre : la matérialité avant la recherche de sens **22**
C) De l'objet-livre à la lecture : un moment affectif **25**
Problématique **26**
III) Mise en place du projet **27**
A) Présentation du contexte d'observation **28**

Profil de la classe où ont lieu les observations : *28*
Interrogations préalables à la mise en place de la grille d'observation : *28*
Lieux des observations : *31*

B) Observations **31**
C) Analyse des résultats **47**
Conclusion **48**
Bibliographie **50**
Table des illustrations **61**
Annexes **62**

Introduction

« Nous sommes, en tant qu'espèce, accros aux histoires. Même lorsque le corps s'endort, l'esprit reste éveillé toute la nuit, nous racontant à nous même des histoires[1]. » Jonathan GOTTSCHALL met le doigt sur un élément clé qui fonde notre humanité : notre capacité à entendre, retenir, raconter et transmettre des récits, que ce soit par l'image, par l'oral, par l'écrit. À l'école, cette capacité est régulièrement sollicitée dès l'entrée en maternelle, afin de travailler diverses compétences : développer la mémoire, structurer la syntaxe, apprendre du vocabulaire, découvrir de nouvelles notions, s'exprimer et prendre la parole face à autrui… Ces récits, d'abord transmis à l'oral, sont rapidement accompagnés de supports imagés et écrits, souvent sous forme d'albums. Les enseignants cherchent ainsi à susciter l'intérêt des élèves pour la lecture, compétence à acquérir afin de poursuivre correctement sa scolarité. Cependant, cette découverte de la lecture est parfois perçue comme déconnectée de la réalité matérielle et sensible que vivent les enfants. Ces derniers découvrent le monde par leurs sens, et non par l'acquisition de concepts hors-sol. Des études ont ainsi mis en avant l'importance de la manipulation des livres pour que l'enfant s'adapte à la position de lecteur. À l'inverse, la Pédagogie par la nature, s'appuie essentiellement sur l'expérience vécue des enfants dans des milieux naturels pour fixer les apprentissages, via les cinq sens. Toutefois, les travaux actuels sur cette

[1] GOTTSCHALL Jonathan, The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human, Houghton Mifflin Harcourt, Boston, 2012, p.12. Traduction personnelle de l'anglais : « We are, as a species, addicted to story. Even when the body goes to sleep, the mind stays up all night, telling itself stories. »

méthode ne se sont pas penchés sur la découverte de la lecture. Ce mémoire s'attachera donc à interroger une éventuelle jonction entre apprentissage de la lecture et pédagogie par la nature. Tout d'abord, nous définirons ce qu'est la pédagogie par la nature et la façon dont celle-ci s'inscrit dans les programmes scolaires français. Ensuite, nous nous intéresserons à la possibilité de relier pédagogie par la nature et usage du livre via l'expérience sensible des enfants. Enfin, nous présenterons les observations et analyses menées lors de la mise en place d'un projet pédagogie par la nature en classe de Grande Section.

I) Origines et intérêts de la pédagogie par la nature

A) Qu'est-ce que la pédagogie par la nature ?

Les *forest schools* (écoles en forêt, aussi appelées *outdoor schools* pour ne pas se limiter au paysage forestier) et la pédagogie par la nature sont apparues au Danemark. En 1952, Ella FLATAU ouvre son école maternelle en extérieur à Søllerød, en banlieue de Copenhague[2]. L'école est alors nommée « la maternelle itinérante » : quotidiennement, les enfants se promènent en forêt[3]. Cette professeure de musique s'inspire des travaux du pédagogue allemand du XIXe siècle, Friedrich FRÖBEL, qui a développé le concept des jardins d'enfants. Pour FRÖBEL, le jardin d'enfants est un espace de jeu permettant, pour l'enfant pré-scolaire, de découvrir la nature des objets à travers la manipulation[4]. Ella FLATAU, considère que l'école en extérieur permet, en plus de profiter d'un espace de découverte plus vaste, de faire évoluer l'enfant au cœur d'un milieu plus sain.

---

[2] MICHEKA Stanislav, NOVÁKOVÁB Zuzana, MENCLOVÁ Lucie, *Advantages and disadvantages of forest kindergarten in Czech Republic*, Elsevier Ltd, Hradec Králové , 2015. Consulté en ligne le 01/03/21. https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042815002165?token=26A4E92F298B38AB7EECFBEB51254EE54720C1D5DCD937B72CCA235F4F62CFE1B2F08EA82B497645543FCEB72B7D08FD

[3] CHEREAU Matthieu, FAUCHIER-DELAVIGNE Moïna, *L'enfant dans la nature, pour une révolution verte de l'éducation*, Fayard, Paris, 2019, p.49.

[4] PACI Sophie, *Outside the Walls: Exploring the Benefits of Outdoor-Based Learning for Children's Development*, Yale College, New Haven Connecticut, 2016, p. 1.

Depuis Ella FLATAU, qui avait créé la première *forest school* avant tout pour des raisons pratiques, et non pour des motifs éducatifs, la pédagogie par la nature a peu à peu été théorisée par ses praticiens. Pour nous donner une référence clairement repérable au fil du temps, on peut se reporter à la base de la pédagogie par la nature. Selon Sarah WAUQUIEZ, pédagogue suisse influente dans les réseaux des *outdoor schools*, il s'agit du fait que « l'enfant acquière de l'autonomie et de la confiance en lui en fréquentant la nature seul ou avec d'autres, grâce à un accompagnement pédagogique adapté[5]. »

Au début du XXe siècle, face à l'industrialisation de nos sociétés et la déconnexion croissante des hommes vis-à-vis de la nature, un mouvement, parmi les professionnels de l'éducation, s'intéresse à la possibilité de faire l'expérience de la nature. Il s'agit de re-lier l'homme à son environnement, à travers l'expérience vécue. Dans les années 1960-1970, face aux premiers grands scandales écologiques, apparaît l'éducation à l'environnement. Ici, l'enseignement est centré sur l'étude des milieux naturels, dans le but de les préserver. À partir des années 1980, le champ d'action est élargi, pour ne pas se concentrer uniquement sur les milieux naturels avec un faible impact humain, mais pour étudier également l'environnement au sens large : on étudie alors l'air de la salle de classe, ou bien l'usage des ressources naturelles lors des processus de production. Tout cela aboutit à la notion de développement durable. « L'éducation à l'environnement était avant tout de l'éducation *pour* l'environnement » explique Sarah WAUQUIEZ. « L'homme se considère alors extérieur à la nature, à la fois son destructeur et son protecteur[6]. » Dans la décennie 1990, un véritable tournant est observé : il faut désormais développer l'expérience vécue dans la nature. L'idée est énoncée par Raingard KNAUER et Petra BRANDT, professeurs de pédagogie allemand : « On ne protège que ce que l'on aime, et on n'aime que ce que l'on connaît[7]. » Désormais, il faut parler d'éducation *par* l'environnement[8] : la préoccupation principale est de réintégrer l'homme en tant qu'élément à part entière de la nature. Cela passe non plus par la rationalité scientifique uniquement, mais également par l'affectif. Aujourd'hui, cette conception du rapport de l'homme à la nature dépasse le cadre de la pédagogie par la nature, puisque l'Union internationale

---

[5] WAUQUIEZ Sarah, *Les enfants des bois*, Books on Demand, Paris, 2008, p. 32.
[6] WAUQUIEZ Sarah, *ibid*, p. 35.
[7] BRANDT Petra, KNAUER Raingard, *Ich Schütze Nur, Was Ich Liebe*, Herder, Freiburg, 1995. Traduction de l'allemand : "Nur was ich kenne, kann ich lieben und nur was ich liebe, bin ich bereit zu schützen!".
[8] WAUQUIEZ Sarah, *op.cit.* p.36.

pour la conservation de la nature (UINC) a lancé la campagne *Love, not Loss* (« l'amour, pas la perte »), considérant que les messages en matière de protection de l'environnement devaient devenir des messages d'amour, remplaçant les messages alarmists, plus conventionnels[9].

Nous nous accordons sur la définition contemporaine de la pédagogie par la nature donnée par Sarah WAUQUIEZ dans son ouvrage *Les enfants des bois* :

> Méthode qui vise à établir une relation émotionnelle avec la nature. Il s'agit de sensibiliser l'homme à son environnement naturel et d'éveiller son amour pour tout ce qui vit. […] La pédagogie par la nature cultive une relation intégrale avec la nature, c'est-à-dire multisensorielle, intellectuelle et émotionnelle, ainsi qu'une approche globale, c'est-à-dire intuitive et non directrice[10].

Comme l'indique la présentation du jardin d'enfant en forêt « Dusse Verusse » (première structure du genre inaugurée en Suisse), les modalités de cette pédagogie sont le contact multisensoriel et émotionnel avec la nature, dans le but de créer une relation affectueuse avec cette dernière. Cette relation pourra alors être développée pour devenir une attitude responsable envers l'environnement[11].

Pour donner une définition claire des *forest schools*, et plus largement des modalités dans lesquelles s'applique la pédagogie par la nature, nous pouvons nous fier à la définition de Sara KNIHGT :

1. L'organisation scolaire n'est pas conventionnelle.
2. L'école forestière est rendue aussi sûre qu'il est raisonnablement possible, afin de faciliter la prise de risque des enfants.
3. La mise en place des *forest schools* est régulière et sur le long terme.
4. Il n'y a pas de mauvais temps, seulement de mauvais vêtements.
5. La confiance est essentielle.
6. Les apprentissages s'appuient sur le jeu, et autant que possible initié et dirigé par l'enfant
7. Le temps en extérieur et les séances ont un début et une fin.
8. L'équipe pédagogique est formée[12].

---

[9] SAMPSON Scott, *Comment élever un enfant sauvage en ville*, Les Arènes, 2016, p. 31.

[10] WAUQUIEZ Sarah, *op. cit*, p. 37.

[11] Première page de présentation du jardin d'enfant en forêt suisse « Dusse Verusse », fondé en 1996 à Wald, dans le canton de Zurich. En ligne. Consulté le 02/03/2021: https://www.dusse-verusse.ch/dusse-verusse/

[12] KNIGHT Sara, *Forest Schools and Outdoor Learning in the Early Years*. Sage Publications Ltd, Londres, 2009, p. 15. Traduction personnelle : 1. The setting is not usual one. 2. The Forest School is made as safe as is reasonably possible, in order to facilitate children´s risk-taking. 3. Forest School

B) Le retard français

La mise en place de *forest schools*, de *outdoor schools* et autres classes en extérieur se sont très largement diffusées dans les pays développés, depuis les années 1990. Ainsi, au Japon, les *Mori-no-youchien* (littéralement « jardin d'enfants de forêt ») existent depuis près de 20 ans. En 2018, 208 écoles de ce type étaient alors recensées, et ce nombre ne cesse de croître. Une dynamique similaire est observable à Taïwan. En Corée du Sud, dans 40% des écoles, les élèves bénéficient d'un après-midi en extérieur chaque semaine, la municipalité de Séoul ayant notamment fait installer des jeux de forêt dans la capitale afin que les écoles de centre-ville puissent également participer à ces sorties[13]. Au Royaume-Uni, le mouvement démarre en 1993. Désormais, des milliers d'établissements scolaires britanniques publics mettent en place des sorties régulières en pleine nature[14]. Au Canada, la première école du genre a été inaugurée en 2007. Le pays en dénombre 70 en 2019, dont une dizaine faisant partie du système d'enseignement public[15]. Aux États-Unis, a lieu un développement similaire. En Europe, ces écoles sont très développées, notamment dans les pays Scandinaves, germaniques et anglo-saxons. Bien que sous l'appellation *forest school* se cachent des réalités variées (structures en extérieur à temps plein, simples activités régulières en pleine nature, structure permettant à tout moment de passer de l'extérieur à l'intérieur…), il n'en reste pas moins que, depuis quelques décennies, de nombreux pays développés intègrent dans leur politique nationale éducative ce large accès à l'extérieur.

Nous constituons ainsi une véritable anomalie dans le champ éducatif européen. En France, la première école en forêt, suivant ouvertement les principes de la Pédagogie par la Nature, n'a ouvert qu'en 2018 à Angoulême. Une seconde a été ouverte en septembre 2019. En outre, cette pédagogie est encore peu intégrée dans les écoles publiques, bien que de plus en plus d'enseignants cherchent à se former sur la question et à mettre en place des journées ou demi-journées plus ou moins régulières

---

happens over time. 4. There is no such thing as bad weather, only bad clothing. 5. Trust is central. 6. The learning is play-based and, as far as possible, child-initiated and child-led. 7. The blocks and the sessions have beginnings and ends. 8. The staff is trained

[13] CHEREAU Matthieu, FAUCHIER-DELAVIGNE Moïna, *op. cit.* p. 51-53.

[14] LEACH Anna, « Improving Children's Access to Nature Starts With Addressing Inequality », *The Guardian*, 1er mars 2018.

[15] PEREZ Cara, « Forest Schools in Canada: An Exploration of Elementary School Teacher Perspectives in Ontario », Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, avril 2016.

en extérieur, aussi bien en maternelle qu'en élémentaire[16]. Il est à noter que la crise sanitaire liée à la COVID 19 a participé à la promotion de cette pédagogie : elle possède l'avantage de permettre aux enfants de rester plus facilement espacés, tout en profitant du grand air, moins propice aux contaminations. Un contact régulier avec la nature chez les plus jeunes renforcerait et diversifierait le microbiote de la peau et de l'intestin, tout en améliorant la régulation des défenses immunitaires[17]. En outre, plusieurs études ont montré l'intérêt plus général pour la santé des individus[18] :

- Renforcement du système immunitaire.
- Prévention des chutes, des allergies, de la myopie, des maladies cardio-vasculaires.
- Réduction du surpoids et de l'obésité.
- Obtention d'un poids corporels plus équilibré grâce à la stimulation des capacités motrices.
- Développement du système vestibulaire nécessaire à l'équilibrioception.
- Réduction du stress et des risques de troubles anxieux. Apporte un soutien aux individus souffrant de troubles de l'attention, d'hyperactivité, de dépression.

[16] CHEREAU Matthieu, FAUCHIER-DELAVIGNE Moïna, *op. cit.*, p. 53-54.
[17] ROSLUND Marja et al., « Biodiversity intervention enhances immune regulation and health-associated commensal microbiota among daycare children », *Science Advances*, American Association for the Advancement of Science, Washington, 14 Oct 2020 : Vol. 6, no. 42.
[18] WAUQUIEZ Sarah, BARRAS Nathalie, HENZI Martina, *L'école à ciel ouvert*, Éditions de la Salamandre, 2020, p. 15-16.

C) La Pédagogie par la Nature comme réponse logique à la généralisation de la notion de Développement Durable dans les programmes scolaires

Depuis la circulaire de rentrée de 2004, l'Éducation nationale a intégré dans son jargon la notion « d'éducation au développement durable » (EDD)[19]. Sur le site éduscol, on trouve cette définition :

> L'éducation au développement durable (EDD) permet d'appréhender le monde contemporain dans sa complexité, en prenant en compte les interactions existant entre l'environnement, la société, l'économie et la culture[20].

La présence de cette notion de développement durable dans les programmes d'enseignement depuis 2007 nécessite toutefois une analyse bien plus fine que la courte définition proposée sur le site éduscol, afin de comprendre pleinement les enjeux soulevés ici.

Avant de pouvoir accoler les mots « développement » et « durable », les économistes ont d'abord participé à la définition du concept de développement, dès les années 1910. Joseph Schumpeter, en 1912, avait ainsi expliqué que la croissance est avant tout une évolution évaluée quantitativement (à partir du PIB par exemple), tandis que le développement se mesure qualitativement[21]. Ainsi, dans cette logique, en 1966, l'économiste François Perroux définit le développement comme « la combinaison des changements mentaux et sociaux d'une population qui la rendent apte à faire croître cumulativement et durablement son produit réel global[22]. »

Ce débat, portant sur la différenciation entre croissance économique et développement, est alimenté au début des années 1970 par une série d'évènements. Le Club de Rome, groupe de réflexion réunissant économistes, scientifiques,

---

[19] Bulletin Officiel de l'Éducation nationale (BOEN), CIRCULAIRE N°2004-110 DU 8-7-2004, *Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) - rentrée 2004*. En ligne. Consultée le 19/02/21, https://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm.

[20] Eduscol, *Qu'est-ce que l'éducation au Développement Durable ?* En ligne, mise à jour en janvier 2021, consulté le 19/02/21, https://eduscol.education.fr/1118/qu-est-ce-que-l-education-au-developpement-durable.

[21] SCHUMPETER Joseph, *Histoire de l'analyse économique,* Gallimard, Paris, 2004 (1er éd. 1954).

[22] PERROUX François. « Les blocages de la croissance et du développement. La croissance, le développement, les progrès, le progrès (définitions) ». In : *Tiers-Monde*, tome 7, n°26, 1966, p. 240.

industriels et représentants internationaux, publie son premier rapport, *Les Limites de la croissance mondiale*, plus connu sous le nom de « Rapport Meadows », en 1972. Ce dossier est médiatisé internationalement : diverses simulations menées par le *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) aboutissent à un même résultat. Face à la croissance mondiale de la population, la consommation et la pollution augmentent dans un monde aux ressources limitées, ce qui provoque inévitablement une crise environnementale et un effondrement du système mondial. Un an plus tard, la crise pétrolière conforte certains économistes hétérodoxes dans l'idée qu'il est nécessaire de reconnaître la finitude du monde. De nombreux écrits de cette période s'appuient sur des théories écologiques, associant enfin développement et environnement dans les esprits[23]. En outre, le rapport Meadows propose un compromis satisfaisant aussi bien en termes économiques qu'individuels :

> La population et le capital sont les seules grandeurs qui doivent rester constantes dans un monde en équilibre. Toutes les activités humaines qui n'entraînent pas une consommation déraisonnable de matériaux irremplaçables ou qui ne dégradent pas d'une manière irréversible l'environnement, pourraient se développer indéfiniment. En particulier, ces activités que beaucoup considèrent comme les plus souhaitables et les plus satisfaisantes : éducation, art, religion, recherche fondamentale, sports, et relations humaines, pourraient devenir florissantes[24].

En 1980 apparaît la première occurrence de l'expression « développement durable », dans la Stratégie mondiale de la conservation. Il s'agit d'un programme élaboré par l'Union internationale pour la conservation de la nature (UICN), qui cherche à rendre compatible développement des sociétés humaines et conservation de la nature. La définition de l'UICN de la conservation est la suivante :

> [La conservation est] la gestion de l'utilisation par l'homme de la biosphère de manière à ce que les générations actuelles tirent le maximum d'avantages des ressources vivantes tout en assurant leur

[23] VIVIEN Franck-Dominique, « Jalons pour une histoire de la notion de développement durable ». *Mondes en développement*, vol. nº 121, no. 1, 2003, pp. 1-21. En ligne. Consulté le 19/02/21. https://www.cairn.info/journal-mondes-en-developpement-2003-1-page-1.htm

[24] MEADOWS Donnella et al., *The limits to growth*, Potomac Associates, Washington, 1972, p.175. Citation traduite de l'anglais par Franck-Dominique VIVIEN, *art. cit.*

> pérennité pour pouvoir satisfaire aux besoins et aux aspirations des générations futures [25].

C'est donc ici que naît véritablement l'idée d'un rapprochement entre la protection de la nature et le développement économique. La Stratégie mondiale de la conservation participa à la préparation de la conférence des Nations unies sur l'environnement et le développement, (plus connue sous le nom de sommet de la Terre de Rio) et à la rédaction de la Convention sur la diversité biologique de 1992.

En 1983, l'Assemblée générale de l'ONU crée la Commission mondiale pour l'environnement et le développement (CMED). Elle entérine définitivement la notion de développement durable, réutilisée depuis à chaque conférence pour le climat. La CMED, en 1987, définit ainsi ce concept : « Le développement soutenable, n'est pas un état d'équilibre, mais plutôt un processus de changement dans lequel l'exploitation des ressources, le choix des investissements, l'orientation du développement technique ainsi que le changement institutionnel sont déterminés en fonction des besoins tant actuels qu'à venir[26]. »

Ainsi, l'EDD (Éducation par le Développement Durable), tel qu'il est conçu dans les instructions officielles, est l'héritier de cette conceptualisation progressive du développement durable. Conformément au rapport Meadows, l'EDD à la française se veut transdisciplinaire, s'appuyant aussi bien sur les volets socio-économiques que sur les volets écologiques. On peut lire dans la circulaire de 2007 :

> Chaque discipline contribue, par ses contenus et ses méthodes, à construire les bases permettant de mettre en place les concepts liés au développement durable dans ses différents volets, environnemental, économique, social et culturel ; le croisement de ces apports disciplinaires permet construire une approche globale[27].

---

[25] *World conservation strategy: Living resources conservation for sustainable development*, Fonds mondial pour la nature (WWF), 1980, p.18. En ligne. Consulté le 19/02/21. https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/wcs-004.pdf. Traduction personnelle de l'anglais : « [The conservation is] the management of human use of the bio-sphere so that it may yield the greatest sustainable benefit to present generations while maintaining its potential to meet the needs and aspirations of future generations. »

[26] VIVIEN Franck-Dominique, *art. cit*.

[27] BOEN, CIRCULAIRE N°2007-077 DU 29-3-2007, Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD). En ligne. Consulté le 19/02/2021. https://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm

Une nouvelle phase de généralisation de l'EDD est annoncée dans les IO (Instruction Officielles) à la rentrée 2019. Dans cette circulaire, l'école n'est plus seulement un lieu de transmission des bonnes pratiques en matière de développement durable, mais elle doit aussi devenir un lieu « exemplaire » en la matière. Il est ainsi demandé aux établissements scolaires de mener, au cours de l'année 2019-2020, une action pérenne en faveur de la biodiversité[28].

À la rentrée 2020, une nouvelle circulaire annonce le renforcement de l'EDD dans les programmes scolaires, enrichis dans presque tous les domaines des cycles 1 à 4.

Y sont énumérés les sept piliers de l'EDD à consolider :

1. L'Agenda 2030 ;
2. L'enrichissement des programmes en matière d'EDD ;
3. L'encouragement à l'engagement des jeunes et de l'institution ;
4. Un pilotage national et académique renforcé ;
5. Une offre de formation pour les encadrants et les enseignants ;
6. Un réseau partenarial structuré ;
7. Une stratégie internationale[29].

L'EDD, dans l'esprit des programmes et dans l'esprit des conclusions des diverses conférences internationales, revêt donc un caractère total, puisqu'il englobe l'ensemble des champs des connaissances humaines. L'article « L'éducation au développement durable » présent sur le site de l'Éducation nationale confirme cette approche : l'EDD est considérée comme une « éducation transversale », qui croise « l'éducation au développement et à la solidarité internationale, l'éducation à la santé, les enseignements artistiques et culturels[30]. » De plus, le gouvernement français a signé à l'Organisation des Nations Unies (ONU), le 25 septembre 2015, le Programme de développement durable. Celui-ci établit dix-sept objectifs de développement durable (ODD, voir Annexe II) à atteindre d'ici 2030, dans le but de mettre fin à la pauvreté, de protéger la planète et d'assurer la prospérité pour tous. Parmi ces dix-

[28] BOEN CIRCULAIRE n°2019-31 DU 29-08-2019, Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable – EDD 2030. En ligne. Consulté le 02/03/2021.
[29] BOEN CIRCULAIRE n°2020—36 DU 24-09-2020, Renforcement de l'éducation au développement durable. En ligne. Consulté le 02/03/2021. https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo36/MENE2025449C.htm
[30] « L'éducation au développement durable », Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. En ligne. Mise à jour en janvier 2021. Consulté le 01/03/2021. https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136.

sept ODD se trouvent, par exemple, la promotion de l'agriculture durable, la garantie d'une bonne santé mentale et physique à tout âge, la lutte contre les changements climatiques, le développement des énergies propres, la préservation des écosystèmes… L'Éducation nationale est mise à contribution dans les efforts nécessaires à la réalisation de ces ODD[31]. Ceux-ci font d'ailleurs partie de l'Agenda 2030, qui constitue l'un des sept piliers de l'EDD selon la circulaire de 2020 citée plus haut.

Au vu de toutes ces observations, la pédagogie par la nature semble correspondre à cette définition plurifactorielle du développement, tout en respectant les orientations des Instructions Officielles (IO). En effet, ce courant pédagogique s'inscrit dans cette volonté d'améliorer l'homme qualitativement par l'éducation dans la nature, en utilisant respectueusement l'environnement dans lequel il se trouve. La nature devient alors un outil pédagogique central. De plus, proposer d'autres méthodes d'éducation correspond aux souhaits du rapport Meadows, qui envisageait de développer l'économie tertiaire, notamment l'éducation[32]. En outre, la pédagogie par la nature est parfaitement transversale : à partir d'un simple bâton trouvé dans un jardin, on peut réaliser une séance de mathématiques, de sciences et vie de la terre, de technologie, d'art plastique, de motricité ou de langage. L'éducation à la santé souhaitée par les IO se fait par l'expérience de son corps et par la compréhension des signaux qu'il nous renvoie. Nous découvrons nos besoins nutritifs grâce à la plantation, la récolte et la dégustation de divers fruits et légumes dans l'espace naturel à disposition des enfants. La pédagogie par la nature est également capable de satisfaire aux ODD sur les plans de l'éducation et de la sensibilisation, via les incitations et explications menées par l'enseignant lors du contact direct avec l'environnement.

Malgré tous ces avantages que semble proposer le système des *Outdoor schools*, l'Éducation nationale préfère se concentrer sur le développement durable plutôt que sur la nature à part entière. Face à ce constat, Dominique COTTEREAU, chercheuse en sciences de l'éducation, déclare : « la nature a été remplacée par le sujet de la biodiversité. Et la biodiversité est la vision scientifique de notre rapport à la nature, au détriment de la relation sensible et récréative avec la nature[33] ». La première fois que

[31] « Les objectifs de développement durable », Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. En ligne. Mise à jour en novembre 2020. Consulté le 01/03/2021. https://www.education.gouv.fr/les-objectifs-de-developpement-durable-4205

[32] MEADOWS Donnella et al., *op. cit*. p.163.

[33] Citation issue de CHÉREAU Matthieu, FAUCHIER-DELAVIGNE Moïna, *op. cit.*, p. 128.

l'utilisation du terme « nature » est faite dans les IO date de février 2015, dans la circulaire MENE1501684C relative au « déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018 ». Dans cette circulaire, les enseignants étaient encouragés à créer des « espaces de nature » au sein des écoles. Mais l'emploi de ce mot reste marginal.
D'ailleurs, cette vision scientifique de la nature s'en ressent sur les projets d'EDD menés en France. Joanne CLAVEL, dans son article « Expériences de Natures, investir l'écosomatique », montre ainsi que sur les 166 projets d'EDD menés dans les collèges de Seine-et-Marne en 2014-2015, moins d'un tiers constituaient des dispositifs en extérieur, et moins de 15% prenaient place dans un cadre naturel peu dominé par les activités humaines[34]. Les enseignants transmettent donc encore un enseignement *pour* l'environnement, et non *par* l'environnement, au risque d'hyperresponsabiliser les enfants lors de l'apprentissage des bons gestes pour devenir éco-citoyen[35].

II) L'expérience sensible au carrefour entre pédagogie par la nature et découverte de la lecture

A) Pourquoi relier pédagogie par la nature et usage de l'objet-livre ?

Les enseignants qui promeuvent cette pédagogie nouvelle en France s'appuient souvent sur cet argument auprès des parents : votre enfant, en profitant de l'air frais extérieur et en bénéficiant d'une plus grande liberté de mouvements, sera moins souvent malade. Il améliorera sa santé physique et mentale, tout en apprenant. Concrètement, en France, les enseignants de « l'école du dehors » ou des « *Forest Schools* » réalisent une sortie hebdomadaire d'une demi-journée sur un terrain naturel (jardin, forêt, champ…)[36]. Il ne s'agit pas de profiter de ce terrain uniquement pour réaliser les séances du domaine 5 « Explorer le monde » des programmes scolaires

[34] CLAVEL Joanne. « Expériences de Natures, investir l'écosomatique », in FLEURY C., PRÉVOT A-C. (dir.), *Le souci de la Nature*, CNRS éditions, Paris, 2017, p. 257-269.
[35] Selon Dominique COTTEREAU, citée dans CHÉREAU M. et FAUCHIER-DELAVIGNE M., *op. cit.*, p. 129.
[36] CHÉREAU M., FAUCHIER-DELAVIGNE M., *op. cit.*, p. 133 à 145.

de 2015[37]. Il s'agit de s'appuyer sur l'environnement pour mettre en œuvre l'ensemble des instructions officielles : le jeu libre y prend une grande place. Les initiatives individuelles sont valorisées auprès des camarades afin de les amener à découvrir de nouveaux savoirs. L'essentiel du matériel scolaire classique est reconstitué dans la nature à partir des matériaux disponibles sur place[38]. Sarah WAUQUIEZ ajoute que dans une pratique idéale de la pédagogie par la nature, afin de limiter toute séparation entre l'environnement naturel et le monde humain, il faudrait parvenir à intégrer d'autres composants de l'univers quotidien de l'enfant et plus largement du patrimoine culturel et scientifique humain (traditions populaires, histoire, recyclage, alimentation, etc.)[39].

Cette pratique à la française de l'école du dehors est née en 2010, grâce à Crystèle FERJOU, alors professeure des écoles en Petite Section. Cette enseignante initie ce mode de fonctionnement dans son école du village de Pompaire, à 50 km de Poitiers. Par la suite, elle devient conseillère pédagogique, et crée une formation dans sa circonscription, augmentant petit à petit le nombre d'enseignants formés à la pédagogie par la nature, et ceux tentés par l'aventure, en autodidactes[40]. Le groupe facebook « profs en transition[41] » créé le 25 octobre 2018 recense de plus en plus d'enseignants se lançant dans l'aventure, en quête de conseils et de retour d'expérience pour mettre en place leur propre classe du dehors. Un nombre croissant d'enseignants adhère également au Réseau Ecole et Nature (REN), qui fédère leurs actions[42].

De nombreuses études à propos de la pédagogie par la nature se sont penchées sur les intérêts moteurs, sanitaires, psycho-sociaux ou écologiques de cette pratique. Bien que l'enseignement en classe soit perçu *a priori* comme une méthode plus efficiente de transmission des connaissances car moins gourmande en temps, la pédagogie par

---

[37] Voir BOEN n°31du 30 juillet 2020, programme enrichi du cycle 1.
[38] WAUQUIEZ Sarah, BARRAS Nathalie, HENZI Martina, *op. cit.*, p. 22.
[39] WAUQUIEZ Sarah, *op. cit.,* p. 38.
[40] CHEREAU M., FAUCHIER-DELAVIGNE M., *op. cit.*, p. 133 à 145.
[41] « Profs en transition » regroupe, le 4 mars 2021, 26 179 membres, principalement des enseignants du primaire et du secondaire, mais également des professeurs d'écoles hors-contrat, des éducateurs et quelques parents. La page a été créée sur les réseaux sociaux pour donner au site profsentransition.com une capacité d'échange et d'interaction plus grande entre les individus engagés dans les questions d'éducation environnementale.
[42] CHÉREAU M., FAUCHIER-DELAVIGNE M., *op. cit.*, p. 142.

la nature est souvent préférée par les professeurs qui ont pu la tester[43]. En outre, malgré un handicap créé par le temps nécessaire à la mise en place des *outdoor schools*, DISMORE et BAILEY, dans une étude menée en Angleterre en 2005, ont montré de meilleurs résultats scolaires en sciences et en mathématiques, car les enseignements, plus concrets, permettaient aux élèves de faire le lien avec un apprentissage perçu comme abstrait en classe[44].

Cependant, alors que l'on parle d'une pédagogie totale au sens où elle englobe l'ensemble des champs disciplinaires prévus dans les programmes officiels, très peu de travaux ont été menés sur les performances scolaires des enfants en dehors du cadre des Sciences et Vie de la Terre (SVT), de la technologie, de l'Enseignement Physique et Sportif (EPS) ou de l'EDD[45]. Concernant le territoire européen, il est possible de citer les études de Roland GORGES et Peter HÄFNER qui s'accordent, sans s'y attarder, sur le fait que les enfants issus de formation en *outdoor schools* obtiennent par la suite des résultats scolaires similaires aux enfants issus d'un système d'enseignement classique[46]. Plusieurs études, cette fois menées aux États-Unis dans les années 2000 sur des enfants de 6 à 12 ans, ont mis en évidence de meilleurs performances, dans l'ensemble des disciplines scolaires, de la part d'élèves bénéficiant d'un programme d'enseignement en extérieur. Mais les recherches menées jusqu'à présent ne se sont pas spécifiquement concentrées sur l'amélioration des résultats en lecture et écriture, et aucune explication à ce phénomène n'a été proposée[47]. En outre, plusieurs études tendent à montrer que les élèves issus d'écoles entourées de verdure auraient, toutes disciplines confondues, des résultats légèrement meilleur que leurs camarades scolarisés dans un paysage plus urbanisé[48].

---

[43] CARRIER Sarah J., THOMSON Margareta M., TUGURIAN Linda P. et STEVENSON Kathryn Tate, « Elementary Science Education in Classrooms and Outdoors: Stakeholder views, gender, ethnicity, and testing », *International Journal of Science Education*, 2014.

[44] DISMORE Hariett, BAILEY Richard, « "If only": Outdoor and adventurous activities and generalised academic development », *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2005.

[45] SKAUGEN Randi, FISKUM Tove Anita, « How Schools with Good Academic Results Justify Their Use of Outdoor Education », *International Education Research*, Levanger, Norvège, 2015.

[46] GORGES Roland, « Waldkindergarten- ein aktuelles Konzept kompensatorischer Erziehung. » *Unsere Jugend*, numéro 6/2000. En ligne. Consulté le 02/03/2021. http://www.horstweyrich.de/luw/waldkiga.htm. et HÄFNER Peter, *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland - eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung.* 2002. En ligne. Consulté le 02/03/2021. http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/3135/1/Doktorarbeit_Peter_Haefner.pdf

[47] Voir les références dans la compilation suivante : COYLE Kevin J., *Back to School: Back Outside ! Create High Performing Students*, National Wildlife Federation, 2010.

[48] KUO Ming, BROWNING Matthew H.E.M., SACHDEVA Sonya, LEE Kangjae and WESTPHAL Lynne (2018) *Might School Performance Grow on Trees? Examining the Link Between "Greenness" and Academic Achievement in Urban, High-Poverty Schools*. Front. Psychol, 2018. L'article revient sur l'essentiel des

Là encore, des relations logiques sont formulées pour expliquer les meilleures performances scolaires dans les « sciences dures », mais aucune explication rationnelle satisfaisante n'est apportée concernant les enseignements littéraires, culturels ou artistiques, et aucune étude ne se concentre sur ces phénomènes[49].

Malgré une demande grandissante[50], une seule étude, menée en Angleterre par Mel McCree, Roger Cutting et Dean Sherwin en 2018, cherche clairement à observer l'impact de cette méthode sur les résultats scolaires dans des matières autres que l'EDD ou la SVT. L'équipe s'est appuyée sur l'analyse des résultats aux tests nationaux entre mars 2015 et juillet 2016. La cohorte étudiée comportait seulement 11 enfants en grandes difficultés scolaires entre 5 et 11 ans. Ces élèves bénéficiaient d'une sortie hebdomadaire dans un bois. L'observation des données a ainsi mis en évidence d'importants progrès des élèves par rapport à leur niveau scolaire au début de l'expérience dans les trois domaines évalués : lecture, écriture et mathématiques. La cohorte a été comparée aux autres élèves de l'école où elle était scolarisée. Le niveau de la cohorte en rédaction a progressé de 18% contre 6% dans le groupe témoin. Le niveau de lecture s'est amélioré de 27% contre 13% dans le reste de l'école. En mathématiques, le taux d'amélioration du niveau scolaire des deux groupes est similaire : 15% pour la cohorte contre 11% chez les élèves de l'école. La cohorte étudiée a donc vu ses performances scolaires s'améliorer plus rapidement que pour les autres élèves. En outre, les enseignants jugeaient les élèves de la cohorte plus curieux et davantage motivés. Cependant, en raison du très faible effectif étudié, aucune causalité ne peut être établie entre pédagogie par la nature et amélioration du niveau scolaire des élèves[51].

Ayant été par ailleurs interpellée par une activité proposée par Sarah Wauquiez dans son livre *L'école à ciel ouvert* qui consistait simplement en un temps de lecture en

---

études menées dans le monde anglophone concernant l'impact de la verdure dans l'environnement scolaire sur les résultats des élèves.

[49] Du moins dans la littérature scientifique francophone, anglophone et hispanophone. Il est possible, voire probable, que des études de ce type aient été menées dans les pays scandinaves ou germanophones, mais je n'ai pas les compétences nécessaires pour comprendre ces textes.

[50] Rickinson Mark, Hunt Anne, Rogers Jim, Dillon Justin, « School leader and teacher insights into learning outside the classroom in natural environments », Natural England, 2012.

[51] Mel McCree, Roger Cutting, Dean Sherwin, « The Hare and the Tortoise go to Forest School: taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors », *Early Child Development and Care*, p. 980-996, 2018. En ligne. Consulté le 02/03/2021 : https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2018.1446430

pleine nature avec des élèves de cycle 3[52], je me suis questionnée sur l'impact de la lecture en milieu naturel sur les élèves. Dans le cas de ma classe de Grande Section (GS) de maternelle, je ne pouvais toutefois pas réellement étudier les capacités des élèves en « lecture », dans la mesure où ils ne sont capables que d'identifier quelques syllabes en fin d'année scolaire. Mais est-ce que la simple manipulation de livres, dans un cadre autre que celui de la classe, peut amener les enfants à davantage apprécier l'objet et diminuer d'éventuelles appréhensions à son égard ? Pour certains enfants, le livre est un objet peu familier. Même si des familles en possèdent, les parents n'ont pas forcément le réflexe de lire devant leur enfant. De ce fait, aucun lien affectif n'est créé envers l'objet, contrairement à d'autres élèves issus de familles où le livre occupe une véritable place de loisir ou d'outil du quotidien[53]. Alors, serait-il possible que l'école, comme lieu de rencontre avec l'objet-livre, puisse créer plus d'incompréhension que d'attrait ? Le risque encouru serait donc que, plus tard, l'entrée dans la lecture et l'écrit s'avère plus délicate. Pour la suite de ce mémoire, par lire, en maternelle, j'entendrai le fait de s'approprier l'objet-livre à travers sa manipulation et son observation, en essayant de repérer quelques mots connus, sans chercher à réellement décrypter un éventuel texte.

L'album de jeunesse, premier support d'accès à l'écrit chez les jeunes enfants[54], est souvent laissé à l'école lors de ces sorties en extérieur, ou bien proposé de façon libre, sans qu'une construction des savoirs ne soit spécifiquement envisagée. Cette déconnexion entre la littérature et l'environnement sous-entend, pour l'élève, que l'univers écrit serait étanche à la réalité qui nous entoure. Pourtant, Blaise CENDRARS a bien souligné le lien fondamental entre ces deux éléments : « Je ne trempe pas ma plume dans un encrier mais dans la vie[55] ». Or, la possibilité de donner à l'histoire ou aux illustrations de l'album une matérialité en extérieur pourrait conférer, pour l'élève, un intérêt supplémentaire vis-à-vis du livre : « l'histoire que je découvre, je peux m'en inspirer pour jouer/pour apprendre/pour découvrir ce qui m'entoure », pourrait-il se dire. L'élève peut à l'inverse s'essayer à créer un univers littéraire et visuel à partir de son expérience vécue dans le jardin.

---

[52] WAUQUIEZ Sarah, BARRAS Nathalie, HENZI Martina, *L'école à ciel ouvert*, Éditions de la Salamandre, 2020, p. 76.

[53] MORLOT Philippe, « Le livre objet et l'émergence de l'enfant lecteur », *Le français aujourd'hui*, Armand Colin, Paris, p. 105-113, 2014/3.

[54] THOLLON-BEHAR Marie-Paule, IGNACCHITI Sophie, « De l'objet à l'histoire, le livre dans le développement de l'enfant. » *Enfance et psy,* Érès, n°82, 2019, p. 39 à 48.

[55] CENDRARDS Blaise, *L'Eubage. Aux antipodes de l'unité*, Au Sans Pareil, Paris, 1926.

B) L'objet-livre : la matérialité avant la recherche de sens

Le livre, vu comme un objet et non comme support de l'écrit, est indissociable de gestes, d'attitudes, de comportements. Ces éléments évoluent au fil du temps. Manipuler un livre constitue un geste hautement socialement et culturellement caractérisé. Pour ne donner qu'un seul exemple emblématique, il faut alors se rappeler de l'apparition de la lecture solitaire et silencieuse à la suite de l'invention du caractère mobile par Gutenberg. Auparavant, le livre était fabriqué en très petite quantité, voire en exemplaire unique, et celui-ci était lu à haute-voix face à une assemblée. La lecture solitaire, parfois décriée lors de son apparition, a donc été l'objet d'un apprentissage de la part des utilisateurs du livre[56]. Néanmoins, l'apprentissage de la manipulation du livre parait secondaire dans les recherches en sciences de l'éducation, la préoccupation première et presque exclusive des chercheurs étant l'accessibilité de la lecture, et donc du livre en tant que support de texte.

Manuelle DUSZYNSKI, dans son article *Le livre-objet ou l'invention de la lecture : l'exemple d'Anne Herbauts*, revient sur l'importance de la manipulation du livre, à la source même de la lecture. L'invention du « volume », déjà, eut un impact sur la gestuelle du lecteur, amené à bouger ses bras avec moins d'amplitude, grâce au rattachement des pages en un pli central. Cette diminution du geste nécessaire pour accéder au texte a revêtu pour conséquence de faire disparaitre le lecteur physique des préoccupations. Or, les albums, du fait de leur multiplicité de formes et de formats, questionnent de nouveau l'observateur. L'album nécessite un lecteur actif, apte à manipuler et bouger pour pouvoir accéder au contenu. Cette gestuelle rappel ainsi les propos de Roland BARTHES, cité dans l'article de DUSZYNSKI : « La lecture, ce serait le geste du corps, (car bien entendu, on lit avec son corps) ». Sans lecteur qui « actionne » le livre, il est impossible d'accéder au programme de lecture conçu par l'auteur : une ouverture particulière implique un geste inattendu qui participe de la surprise du lecteur[57]. Comme le souligne d'ailleurs Philippe MORLOT, l'enfant apprenti-

[56] MARTIN Olivier, « Le livre, les livres, dans la maison. Pour une sociologie de l'objet livre ». *Objet banal, objet social. Les objets quotidiens comme révélateurs des relations sociales*, sous la direction d'Isabelle GARABAU-MOUSSAOUI et Dominique DESJEUX, L'Harmattan, Paris, 2000, p. 57-82.

[57] DUSZYNSKI Manuelle, « Le livre-objet ou l'invention de la lecture : l'exemple d'Anne Herbauts. », *Le français aujourd'hui*, Armand Colin, n°186, 2014, p. 47-55. Pour précision : le « livre-objet » désigne un

lecteur doit, avant d'apprendre le code écrit, maîtriser les codes d'usage du livre. Il s'agit de passer la vision ludique du livre, ouvert au hasard ou en plein milieu, pour retrouver une image agréable de la posture de lecteur, telle qu'attendue à l'école et en société. L'enfant doit apprendre à ouvrir le livre pour en tourner progressivement chaque page dans l'ordre, car cet ordre implique une construction du récit déterminée par l'auteur[58].

Ainsi, la gestuelle pour lire procède des mêmes effets de surprise qu'un texte. Une ouverture plus fragile ou complexe créera un effet d'attente ou de suspens, une ouverture conventionnelle d'une page créera un effet de fluidité ou de vitesse du récit. Des pages pliées les unes à la suite des autres peuvent également créer une continuité du récit plus puissante. Dans cette même idée, si on ne se cantonne pas au livre-objet, Italo Calvino, dans l'incipit de *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, rappelle l'importance de se positionner dans de bonnes conditions, aussi bien en termes posturaux qu'en termes d'éclairage, afin de profiter correctement du moment de lecture. Dès lors, le « lecteur [est] un instrument qui doit jouer la partition du livre pour le saisir, pour s'en saisir[59] ».

Rappelons ici les différentes étapes de l'appropriation du livre par l'enfant selon Jean PIAGET : d'abord, le bébé manipule le livre comme un jouet, puis il comprend la valeur symbolique du livre. Enfin, sa pensée est suffisamment structurée pour démarrer l'apprentissage de la lecture[60]. La thèse de Sophie IGNACCHITI a permis d'établir l'âge moyen de « l'usage canonique » du livre à 17 mois, toutes catégories sociales confondues. Cet usage canonique correspond, pour l'auteure, au moment où le livre passe du statut de simple objet à manipuler à celui d'objet support d'histoire. Cela peut s'apparenter à la deuxième étape de l'appropriation du livre selon PIAGET. Au cours de cette construction mentale du livre, il est mis en évidence que les parents conçoivent le livre de façon très distincte du jeu, conception transmise inconsciemment et quelles que soient les pratiques sociales et culturelles associées aux livres au sein des familles. Ces pratiques parentales associées aux livres influent

album qui joue avec des formats et des formes du livre non-conventionnelles. « L'objet-livre » concerne l'ensemble des livres dans leur matérialité.

[58] MORLOT Philippe, « Le livre-objet et l'émergence de l'enfant lecteur », *Le français aujourd'hui*, Armand Colin, n°186, p. 105-113.

[59] DUSZYNSKI Manuelle, art. cit.

[60] THOLLON-BEHAR Marie-Paule, IGNACCHITI Sophie, « De l'objet à l'histoire, le livre dans le développement de l'enfant. » *Enfance et psy,* Érès, n°82, 2019, p. 39 à 48.

cependant sur le degré d'engagement de l'enfant dans l'activité de lecture[61]. Un milieu culturel pauvre dans un pays développé est repérable par la présence de moins d'une centaine de livres dans le foyer familial. Cela n'empêche pas les enfants issus de ces environnements littéraires défavorisés de devenir liseurs, mais ils auront bien des difficultés à devenir lecteurs, si l'on reprend la distinction proposée par Colette CHILAND. Le liseur est celui qui sait déchiffrer et comprendre le message écrit au premier degré, tandis que le lecteur est celui capable d'avoir une réflexivité sur la langue, sur le contenu de l'écrit. En outre, l'enfant peu habitué à côtoyer les livres ne verra dans cet objet qu'un élément associé à l'univers scolaire, un élément imposé sur lequel des consignes plus ou moins contraignantes sont adossées. De ces deux conceptions de l'objet-livre découlent deux manipulations différentes du langage : pour les moins coutumiers de l'écrit, la langue est alors situationnelle et actionnelle uniquement (ferme la porte, prend ton goûter etc.). A l'inverse, l'enfant habitué au livre a la chance de manipuler le récit, qui permet une meilleure structuration et une plus grande réflexion sur le langage[62]. C'est pourquoi, avant de passer à l'apprentissage de la lecture, il semble essentiel de développer l'intérêt pour le livre à part entière. Cet intérêt démarre avec sa manipulation, avec le fait d'exister dans l'espace, et non pas seulement intellectuellement. Or, la pédagogie par la nature passe justement par cette expérience de l'espace, du monde. En outre, THOLLON BEHAR et IGNACCHITI expliquent dans un article que la manipulation de l'objet-livre est nécessaire pour se créer une image mentale de l'ouvrage, sur laquelle il peut alors appuyer la découverte culturelle du contenu. La lecture de livres dans des lieux variés participe à la permanence de l'image mentale ainsi construite de l'objet-livre, tout en développant la notion de permanence du texte ou de l'image. Ce phénomène de permanence est d'autant plus fort si un même livre est manipulé dans ces divers environnements[63], ce qui légitime l'intérêt de proposer des albums dans un jardin, en dehors du contexte de la classe.

---

[61] IGNACCHITI Sophie, *Les rencontres du jeune enfant avec le livre : entre exploration de l'objet et lecture partagée. Rôle des interactions adulte-enfant, du statut du livre et de l'ajustement parental*, thèse de doctorat de l'université de Lyon, Université Lyon Lumière 2, 2016.
[62] CHILAND Colette, « La Place du livre dans le développement de l'enfant », *La revue des livres pour enfants*, Paris,1979, n°66, p. 13-18.
[63] THOLLON-BEHAR Marie-Paule, IGNACCHITI Sophie, art. cit.

C) De l'objet-livre à la lecture : un moment affectif

Jérôme BRUNER, dans son ouvrage *Comment les enfants apprennent à parler* paru en 1987, explique que, dans le cadre familial, le livre est un moyen d'existence de la relation parent-enfant. En classe, il devient un support d'exercice et un outil collectif, dépersonnalisé, et sorti du quotidien de l'enfant[64]. En outre, Richard HOGGART, Basil BERNSTEIN et William LABOV ont montré dans leurs travaux que l'objet-livre, dans la famille, et notamment dans les milieux populaire, est d'abord utilisé comme jouet par sa matérialité : les livres permettant de toucher différentes matières, d'entendre des chansons, des musiques, des cris d'animaux sont alors privilégiés. Or, cet usage du livre a peu de rapport avec la pratique scolaire, qui est centrée sur la langue, sur l'élaboration du discours, sur la compréhension du texte[65].

Lors des sorties au jardin, que je mène tous les lundis avec mes élèves, des parents accompagnateurs sont systématiquement présents, pour des raisons réglementaires. Leur présence peut-elle permettre alors de rompre cette séparation entre le milieu familial et l'école ? Est-ce que le fait de lire en extérieur, où le toucher et le son sont des sens plus mobilisés qu'en classe, peut satisfaire le besoin d'exploration des élèves et leur permettre de commencer à se concentrer sur l'écrit ? Certains travaux ont mis en évidence l'importance du registre de récit oral : les histoires que l'enfant raconte après les avoir entendues participent à la construction du lecteur. La narration par l'enfant n'est pas une simple restitution du texte, mais cela engendre tout un travail de reformulation, de remobilisation du vocabulaire et de la syntaxe[66]. Par ailleurs, reformuler oblige l'enfant à s'adapter à un public, qui peut l'interpeler en cas d'incompréhension, et le pousser à manipuler la langue autrement pour transmettre son message[67]. De ce fait, si les parents, à la demande de l'enseignant, poussent les enfants à leur raconter ce qu'il se passe dans l'album lu, une nouvelle dynamique

---

[64] BOIRON Véronique, REBIÈRE Maryse. « Quels albums pour la petite section ? propositions de critères de choix », *In* : CANUT Emmanuelle, LECLAIRE-HALTÉ Anne, *L'élève et la lecture d'album*, Actes de la journée d'étude du 18 mars 2009, Institut Universitaire de Formation des Maitres de Lorraine, en partenariat avec le laboratoire d'Analyse et de Traitement de l'informatique de la Langue Française (Nancy 2), Presses Universitaires de Namur, Belgique.

[65] BOIRON Véronique, REBIÈRE Maryse, *ibid*.

[66] VERTALIER Martine, « Dans quelle mesure la littérature enfantine peut-elle contribuer à l'apprentissage du langage ? Réflexion sur les caractéristiques linguistiques des textes et des interactions entre adulte et enfant. » *In* : CANUT Emmanuelle, LECLAIRE-HALTÉ Anne, *op. cit.*

[67] CANUT Emmanuelle, BRUNESEAUX-GAUTHIER Florence. « De quelques difficultés dans la compéhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs. » *In* : CANUT Emmanuelle, LECLAIRE-HALTÉ Anne, *op. cit.*

s'installe, favorable à l'acquisition du langage, tout en jouant sur l'affection qui peut se transmettre entre l'enfant et l'accompagnateur. En outre, si le livre traite d'éléments présents dans le jardin, l'enfant peut les montrer directement à l'adulte, rompant la séparation qui peut exister entre le livre et l'extérieur. Si la notion de plaisir est associée à l'acte de lire, même « pour de faux », tout en cassant les conceptions souvent ancrées telles que « le livre, c'est pour l'école » ou bien que « le livre, ce n'est pas la réalité », alors un intérêt plus grand pour la lecture pourrait, à terme, se développer.

Problématique

Dans la mesure où la pédagogie par la nature ne veut être qu'une transposition de l'espace-classe à l'extérieur, la question de ce mémoire n'est donc pas la manière didactique d'aborder la lecture de l'album avec les élèves – de nombreuses études ont été réalisées quant à l'usage des albums de jeunesse dans le cadre des différents domaines du programme[68]. Il s'agit plutôt de la façon d'utiliser l'objet-livre dans un espace non-protégé des intempéries, tout en développant l'intérêt de l'élève pour l'écrit.

Il est à noter qu'éveiller l'intérêt de l'élève de maternelle pour le livre n'a pas pour unique objectif de faire d'eux de futurs bons lecteurs. Une des motivations premières de la pédagogie du dehors est le bien-être de l'enfant. Or, la lecture peut également participer à ce bien-être, comme l'atteste Régine DETAMBEL, dans son ouvrage *Les Livres prennent soin de nous, Pour une bibliothérapie créative*, paru chez Actes Sud en 2015. L'auteure y présente l'importance de la lecture dans le processus cognitif, qui permet la création d'un espace mental personnel et la structuration d'un sujet autonome. Cette concordance entre lecture et pédagogie par la nature constitue donc une base de ce mémoire : considérant que ces deux univers peuvent permettre le développement de l'élève, il est alors logique d'évaluer les effets sur l'enfant de la

[68] On pourra, pas exemple, lire l'article de la fondation de la main à la pâte, qui propose certains albums jeunesse pour aborder le domaine 5 du cycle 1 « Explorer le monde » : Christian LABORDE, *Comment faire ? Aborder les sciences à partir d'albums de jeunesse*, Fondation La Main à la pâte, en ligne, consulté le 19/11/2020, https://www.fondation-lamap.org/fr/page/17971/comment-faire-aborder-les-sciences-a-partir-dalbums-de-jeunesse.

combinaison du livre avec l'école du dehors. **Ici, nous observerons si l'usage de l'objet-livre, dans le cadre de la pédagogie par la nature, coïncide avec l'adoption d'une position de lecteur adéquate au sein de l'univers scolaire.**

Pour évaluer l'impact de la pédagogie par la nature dans la construction de l'univers littéraire de l'enfant, il est également nécessaire de proposer aux élèves des séquences construites à partir et autour d'album jeunesse. Ces séquences seront orientées vers une approche transdisciplinaire des savoirs. Il s'agira d'observer l'évolution du comportement des élèves vis-à-vis de l'album : se tournent-ils vers l'album étudié dans leur temps-libre ? Pensent-ils à ouvrir un album lors de la réalisation de divers projets, en classe ou dans le jardin, en lien avec un ouvrage étudié en classe ? Comment utilisent-ils l'album étudié, lorsqu'ils sont dans la classe ou bien dans le jardin ?

III) Mise en place du projet

Afin de comparer les résultats sur un temps relativement long, j'ai démarré les observations dans ma classe dès la rentrée de septembre. Dans cette partie, je parlerai des périodes 1, 2, 3 et 4, qui sont les temps de travail scolaire délimités par chaque temps de vacances :

- La période 1 s'étend du 1er septembre au 16 octobre 2020
- La période 2 du 2 novembre au 18 décembre 2020
- La période 3 du 4 janvier au 19 février 2021
- La période 4 du 8 mars au 2 avril.

Depuis novembre, je conduis ma classe tous les lundis après-midi dans un jardin partagé, à 10 minutes à pied de l'école. Accompagnés de deux parents, nous restons sur place de 13h45 à 16h. Toutes les séances ont eu lieu, malgré le mauvais temps et la situation sanitaire particulière. Seules les deux dernières sorties d'Avril ont été annulées, en raison du décalage des vacances scolaires. Les périodes 2 et 3 comportent chacune 7 sessions en extérieur, et la période 4 comprend 5 sessions au jardin.

Lors de la mise en place du projet à proprement parler, il s'agit de prendre non seulement une posture d'enseignante, mais aussi une posture d'observatrice, afin d'analyser les variations du comportement des élèves lorsqu'ils manipulent un livre. L'aide de l'ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles) est alors sollicitée pour prendre des notes, ou pour observer spécifiquement un petit groupe d'élèves, à chaque sortie.

A) Présentation du contexte d'observation

Profil de la classe où ont lieu les observations :

Ma classe est composée de 22 élèves de Grande Section (6 garçons et 16 filles)[69], issus d'un milieu plutôt aisé. Dans l'ensemble, les élèves disposent d'un bon niveau langagier, à l'exception de deux enfants issus de l'immigration. Ces derniers ont toutefois des parents très sensibilisés à l'importance de la maîtrise de la langue scolaire. De ce fait, ils s'attachent à leur parler français, dès qu'ils se trouvent en-dehors de leur maison. Ces enfants sont très actifs en classe, ce qui me permet de les corriger et de les aider à progresser facilement. Lors des lectures réalisées en classe ou au jardin, je leur consacre toujours un temps supplémentaire pour vérifier que le vocabulaire soit bien assimilé et que leur compréhension générale de l'ouvrage n'ait pas été entravée par leur niveau de français, légèrement inférieur au reste de la classe.

Interrogations préalables à la mise en place de la grille d'observation :

Mon interrogation s'est donc plus spécifiquement portée sur les modalités de lecture [70]: où lire ? Dans quelles conditions doit-on ou peut-on lire ? Pourquoi lire dans

[69] À la rentrée de mars 2021, un élève a déménagé, faisant passer l'effectif de 22 à 21 élèves, avec 5 garçons et 16 filles.

[70] Concernant les modalités de lecture des individus ou en classe, plusieurs travaux ont déjà été réalisés (voir DEROUET Marie-Claude, *Les Murs de l'école, éléments de réflexion sur l'espace scolaire*, Métailié, 1998, ou encore HORELLOU-LAFARGE Chantal, SEGRE Monique, *Sociologie de la lecture.* La Découverte, « Repères », 2016. Consulté le 19/11/10, https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/sociologie-de-la-lecture--9782707191175.htm). Toutefois, aucun ne traite spécifiquement de

telle ou telle partie du jardin ? A quel moment est-il intéressant ou pertinent de lire dans le jardin ? Faut-il aménager un espace de lecture spécifique, où bien serait-il préférable d'éviter de confiner l'objet-livre à un espace fixe, au profit d'une plus grande mobilité ? Quels sont les intérêts pédagogiques de ces deux modalités ? Dans quel cas, en extérieur, l'enfant trouve-t-il dans l'objet-livre un plus grand intérêt ? J'ai ainsi défini une grille d'observables simples à déterminer quantitativement (cf. Annexe III).

Elle est subdivisée en 5 grandes catégories, elles-mêmes divisées en observables :

- La posture de lecture seul
    - Assis par terre
    - Assis à une table/sur un banc
    - Debout face à une table, en mouvement
    - Allongé
    - A quatre pattes
- La posture de lecture à 2 ou 3 élèves
    - Assis par terre
    - Assis à une table/sur un banc
    - Debout face à une table, en mouvement
    - Allongés
    - A quatre pattes
- La vitesse de lecture seul
    - Pages tournées rapidement pour vite « finir le livre »
    - Pages tournées rapidement pour ne s'arrêter que sur celles qui accrochent le regard
    - Pages tournées calmement pour comprendre la suite logique de l'histoire grâce aux images.
- La vitesse de lecture à 2 ou 3 élèves
    - Pages tournées rapidement pour vite « finir le livre »
    - Pages tournées rapidement pour ne s'arrêter que sur celles qui accrochent le regard
    - Pages tournées calmement pour comprendre la suite logique de l'histoire grâce aux images.

---

l'espace de plein-air étant donné qu'il semble s'agir d'une pratique minoritaire, ou bien faite seulement par beau temps.

- Les discussions autour du livre entre les élèves.
    - Description de certaines images pour mieux comprendre l'histoire ou pour partager son ressenti (« Oh, il est marrant le pingouin là… » par exemple)
    - Partage d'une expérience personnelle par l'intermédiaire d'une image qui rappelle à l'élève un élément de sa vie.
    - Questionnement sur la suite de l'histoire à partir de l'observation des images et débats entre les élèves

A ce stade, la grille sert de base comparative concernant le rapport matériel qu'ont les élèves avec le livre au cours de l'année. Elle est utilisée exclusivement en classe, puisque mes observations débutent dès la première période, alors que je n'ai pas encore accès au jardin.

Pour ce qui est de l'observation au jardin, une grille similaire est également utilisée, tout en adaptant les sous-critères à la réalité de cet espace (cf. Annexe IV).
Il est possible qu'un élève, lors du temps d'observation, change de posture ou de vitesse de lecture. La posture et la vitesse retenues sont celles ayant étés les plus utilisées.

En outre, je note les lieux choisis par les élèves pour lire dans la classe et le jardin, en-dehors de cette grille : comme les élèves ne sont pas invités à rester sur place lors de la lecture, leur mobilité rend difficile le relevé de variables quantitatives. Il n'y a pas en permanence 6 élèves au coin lecture pendant le temps libre, mais il peut y avoir d'abord 6 puis 8 puis 3 élèves dans cet espace, entre le début et la fin du temps d'observation. Ainsi, mes observations concernant le lieu de lecture choisi constituent plutôt des tendances suivies par les élèves.

Sont considérés comme postures adaptées à la lecture scolaire les items « Assis par terre » et « Assis à une table/sur un banc ». Est considérée comme vitesse adaptée à la lecture l'item « Pages tournées calmement pour comprendre la suite logique de l'histoire grâce aux images ».

Lieux des observations :

Dans l'espace-classe, les livres sont disposés à deux endroits. Aux périodes 1, 2 et 3, le premier lieu est un coin lecture, où de nombreux albums sont laissés à disposition des élèves lors des temps-libres et du temps d'accueil, le matin. Ce coin est alors légèrement à l'écart de la classe en raison du meuble brise-vue qui délimite l'espace. Il bénéficie d'une belle luminosité, grâce à de grandes fenêtres à hauteur des enfants.

En période 4, afin de pouvoir bénéficier de cet espace vitré pour faire des semis, le coin lecture a été déplacé à l'opposé de la classe, toujours mis à l'écart par un meuble. Le deuxième lieu, quel que soit la période, est situé sous le tableau : un présentoir permet aux élèves de reprendre les livres travaillés en classe. Y sont positionnés les livres liés au jardin, ainsi que ceux de ma collègue, qui travaille sur d'autres sujets.

Dans le jardin, les élèves peuvent disposer des albums comme bon leur semble, tant que ceux-ci ne sont pas posés sur une surface humide. Des grands calendriers cartonnés sont à disposition des élèves pour pouvoir poser le livre à divers endroits du Jardin, les jours où l'herbe est mouillée. Les livres emmenés au jardin sont toujours couverts.

B) Observations

- **Condition d'observation période 1 :**

Pas de sorties au jardin. Pas de travaux sur des albums liés à l'univers du jardin, de la nature. Observation sur 4 jours, avec ma collègue, que je complète en tant que Professeure des Écoles Stagiaire (deux jeudis et deux vendredis).

- **Condition d'observation période 2 :**

Sorties au jardin. Travaux en classe, sur des albums liés à l'univers du jardin, de la nature. Aucun livre n'est emmené au jardin. Observation sur 4 jours (deux jeudis et deux vendredis) en classe.

- **Condition d’observation période 3 :**

Sorties au jardin. Travaux en classe sur des albums liés à l’univers du jardin, de la nature. Les livres utilisés en classe sont emmenés au jardin. Observation sur 2 après-midi au jardin avec de longs temps de jeux libres. Observation lors des temps-calmes en classe. Ceux-ci durent 30 minutes, au retour de la pause méridienne. Les élèves ont alors le choix entre la lecture et le dessin.

- **Condition d’observation période 4 :**

Sorties au jardin. Travaux en classe et dans le jardin sur des albums liés à l’univers du jardin, de la nature. Les livres sont emmenés au jardin. Observation sur 2 après-midi, des exercices semi-dirigés étant pris en charge par l’ATSEM et des exercices autonomes étant surveillés par les parents, tandis que l’observation se porte sur un groupe en jeu libre, par rotation. Observation lors des temps-calmes en classe. Ceux-ci durent 30 minutes au retour de la pause méridienne. Les élèves ont alors le choix entre la lecture et le dessin.

Les temps d’observations sont toujours menés en fin de période, lors des deux semaines précédant les vacances. Seule la période 1 échappe à cette règle : j’ai profité des journées d’observations du mois de septembre en présence de ma collègue pour réaliser mes premiers constats. Ces journées ont eu lieu les jeudis 10 et 24 septembre, et les vendredis 4 et 18 septembre.

Résultats généraux des observations :

- En classe :

Fig.1 : Évolution de la posture des élèves en classe lorsqu'ils sont seuls, au cours des périodes 1, 2, 3 et 4

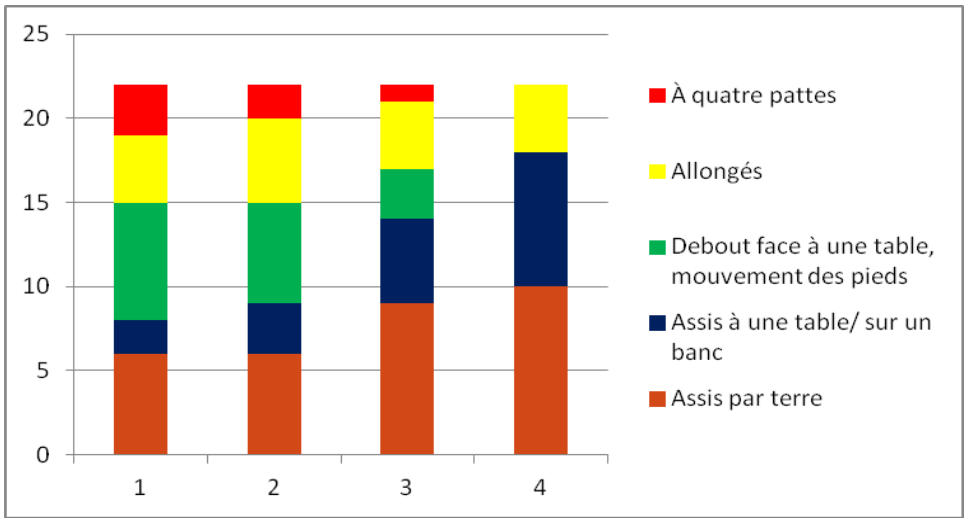


Fig. 2 : Évolution de la posture des élèves en classe lorsqu'ils à 2 ou 3, au cours des périodes 1, 2, 3 et 4

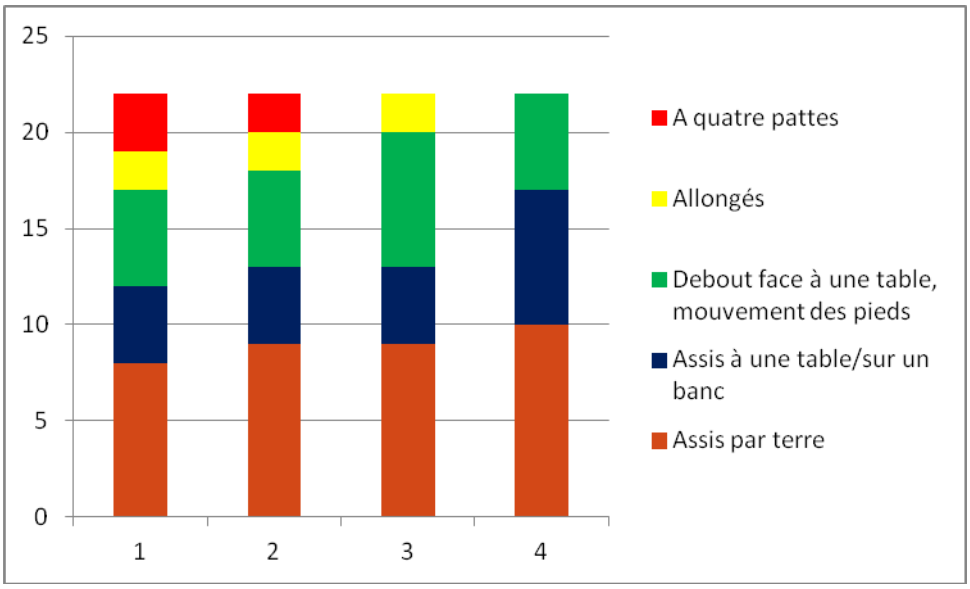


Fig. 3 : Évolution de la vitesse de lecture en classe pour un élève seul au cours des périodes 1,2 ,3 et 4.

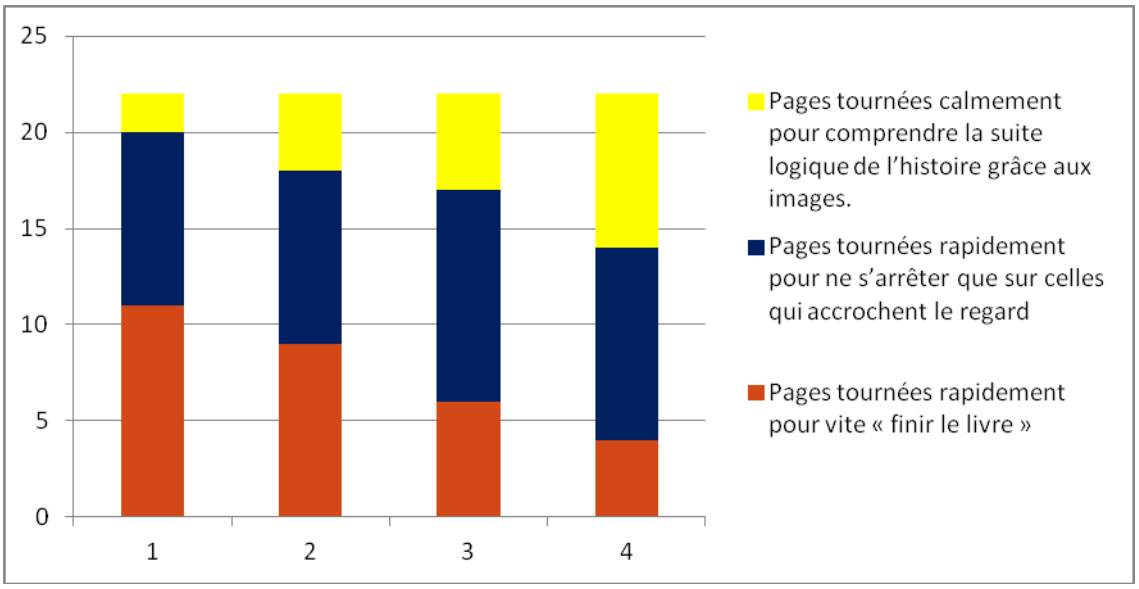


Fig. 4 : Évolution de la vitesse de lecture en classe pour des élèves lorsqu'ils sont à 2 ou 3, au cours des périodes 1,2, 3 et 4.

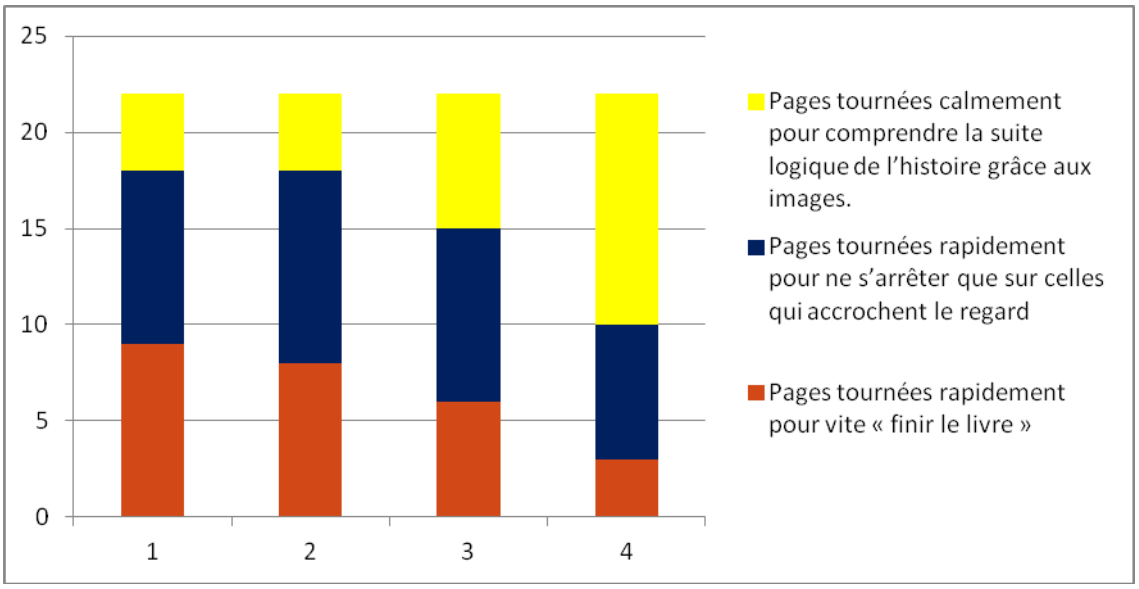
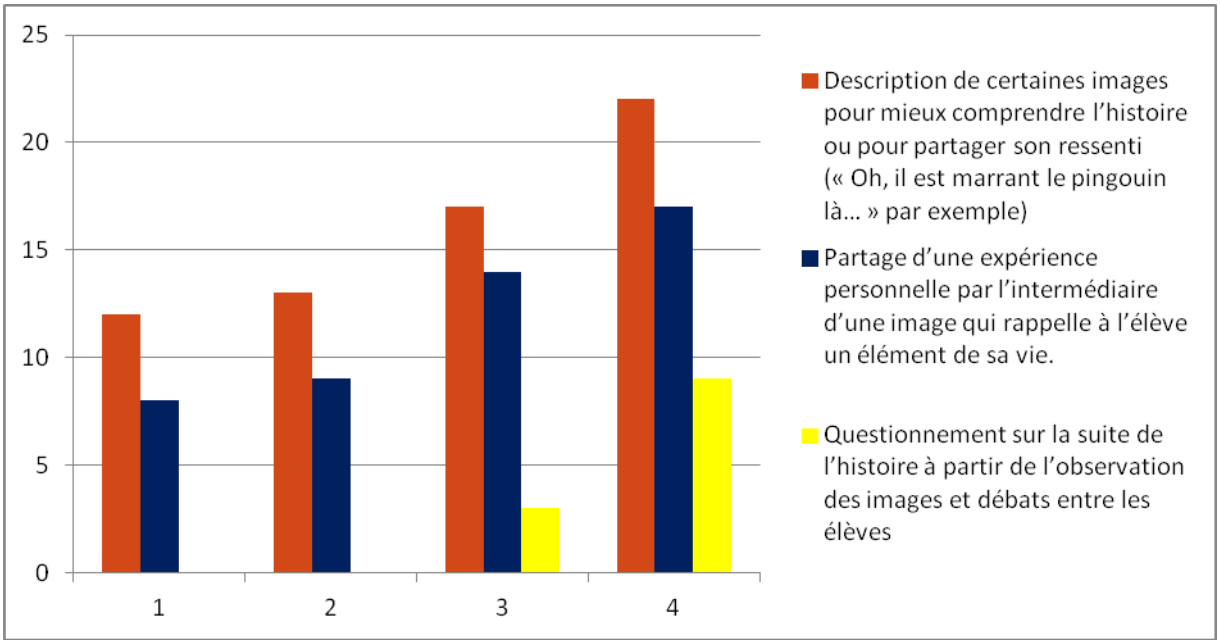


Fig. 5 : Évolution des discussions autour du livre entre les élèves, en classe, au cours des périodes 1, 2, 3 et 4.



- Au jardin :

Fig. 6 : Évolution de la posture des élèves au jardin lorsqu'ils sont seuls, au cours des périodes 2, 3 et 4

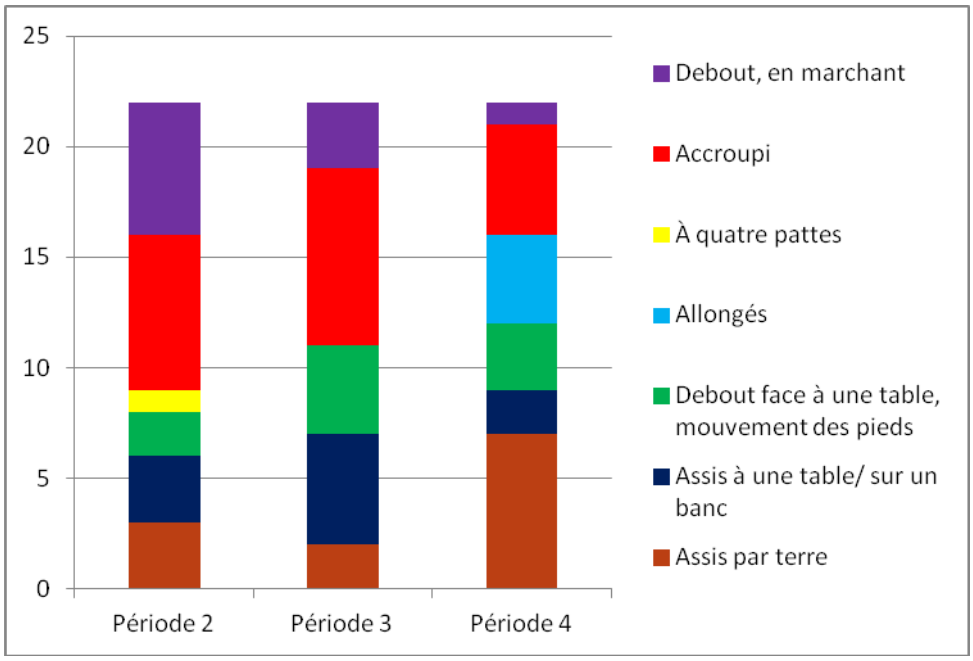


Fig. 7 : Évolution de la posture des élèves au jardin lorsqu'ils sont à 2 ou 3, au cours des périodes 2, 3 et 4

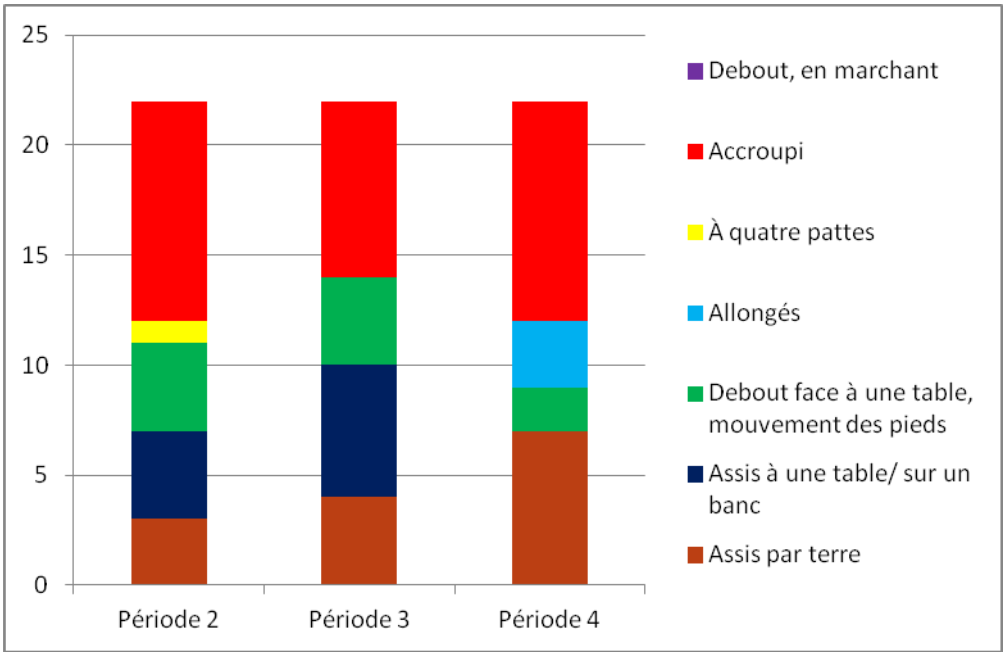


Fig. 8 : Évolution de la vitesse de lecture au jardin pour un élève seul au cours des périodes 2 ,3 et 4.

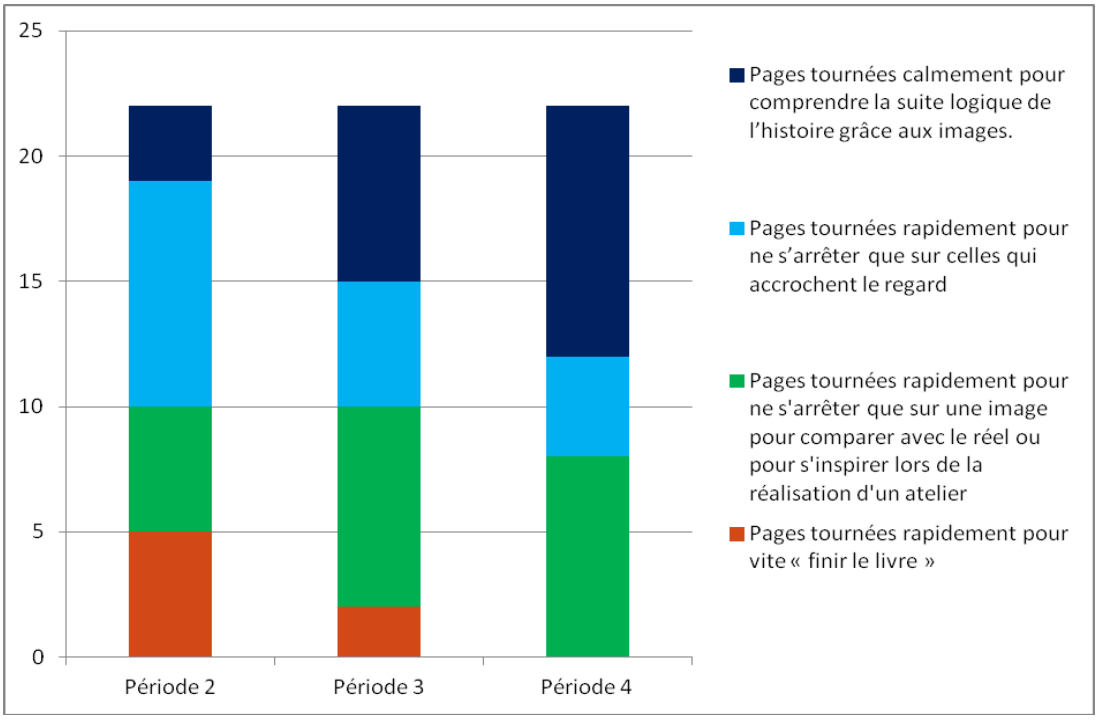


Fig. 9 : Évolution de la vitesse de lecture en classe pour des élèves lorsqu'ils sont à 2 ou 3, au cours des périodes 1,2, 3 et 4.

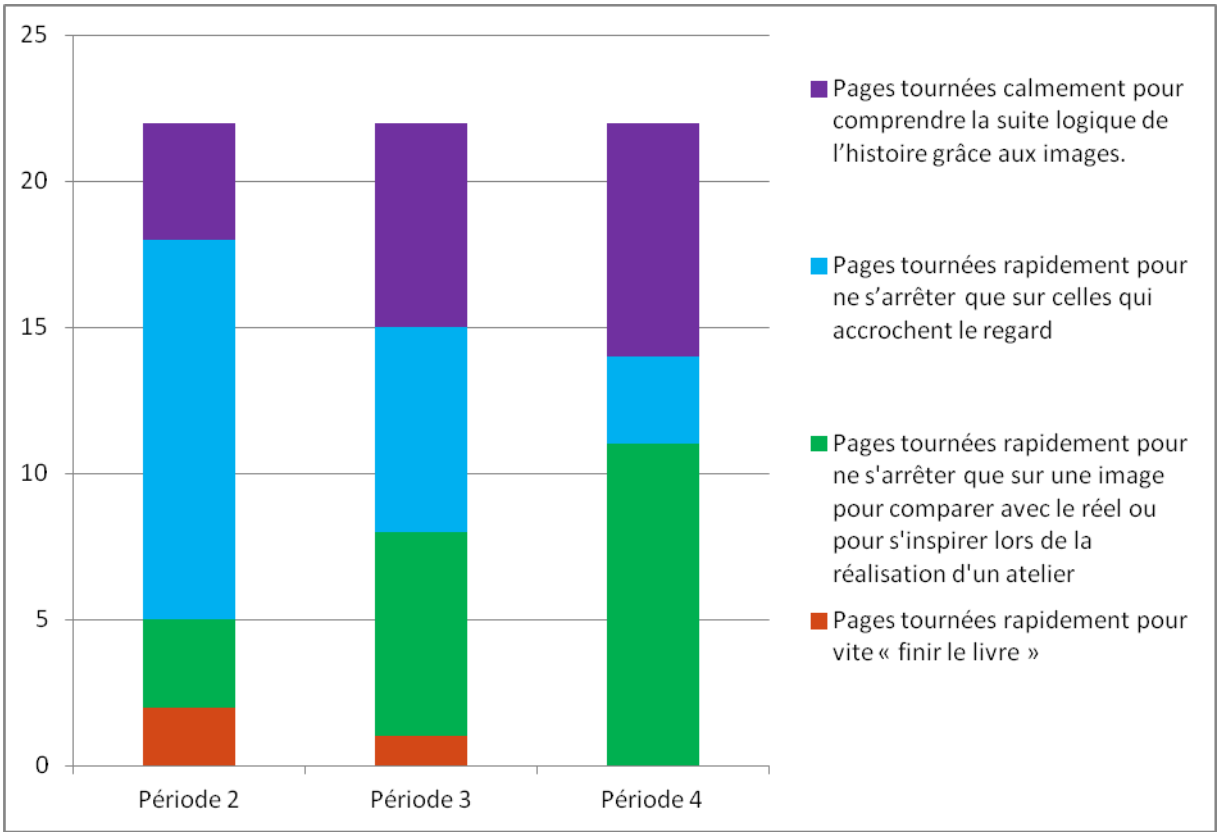
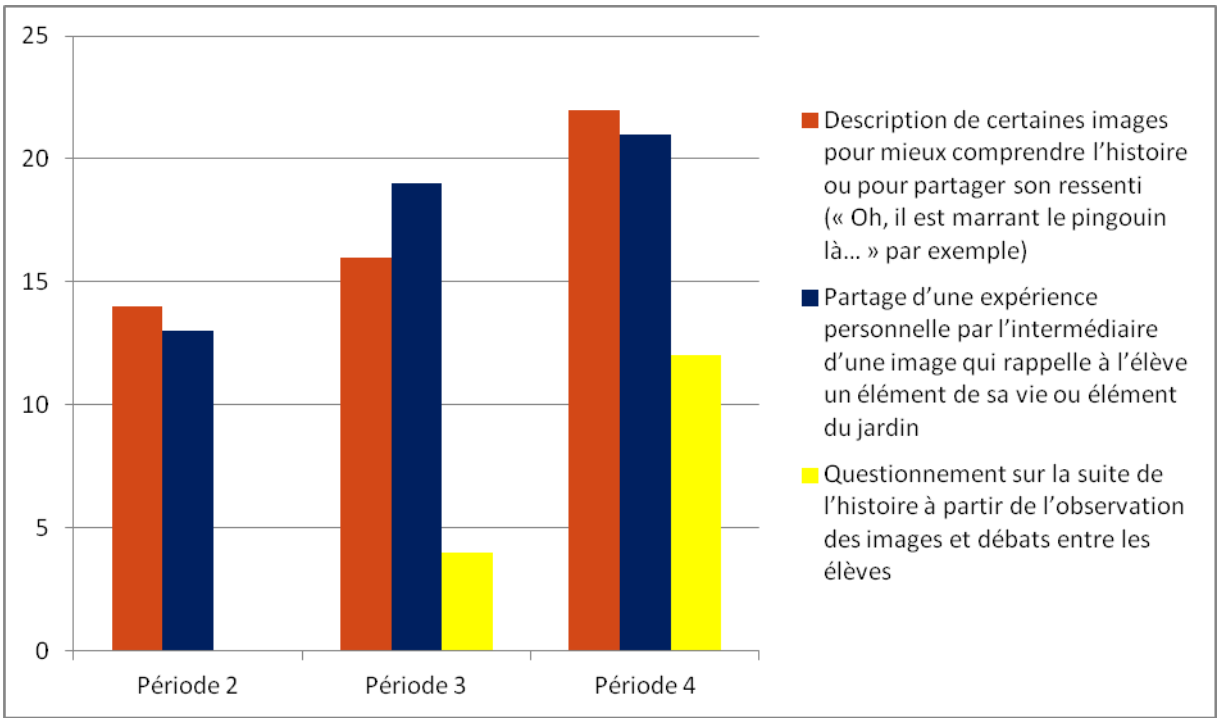


Fig. 10 : Évolution des discussions autour du livre entre les élèves, au jardin, au cours des périodes 1, 2, 3 et 4.



Sur les quatre périodes, en classe, une diminution globale des comportements de lecture inadaptés à la pratique scolaire, au profit de positions et de temporalités plus socialement acceptées, est observée. Au jardin, en revanche, la position de lecture des élèves se diversifie et varie beaucoup d'une période à l'autre, sans permettre d'observer une tendance générale. Cela peut s'expliquer tout simplement par la météo. Lors des périodes 2 et 3, la position allongée est inexistante au jardin, alors qu'elle est encore utilisée par quelques élèves en classe, de façon constante. Elle ne réapparait qu'aux beaux jours, en période 4, lorsque cela devient agréable de s'allonger dans l'herbe.

En revanche, dans la vitesse de lecture, on observe une très nette diminution de la rapidité, au profit de la comparaison avec le réel. En période 4, les élèves prennent plus de temps pour lire un album, en détaillant davantage les images ou l'histoire que lors de la période 2. Cette tendance se retrouve dans les observations réalisées en classe, mais elle est moins marquée, puisque certains élèves persistent dans cette temporalité, selon laquelle manipuler l'objet est plus important que le contenu de l'ouvrage.

Concernant les discussions qui se tiennent autour du livre, les enfants sont plus concentrés au jardin qu'en classe sur la recherche de sens et sur leur envie de poursuivre un récit. Cela se traduit d'ailleurs gestuellement par certains élèves, qui ferment le livre et qui miment des pages invisibles, que l'on tourne tandis que son leur camarade imagine la suite. Cette gestuelle est particulièrement intéressante, dans la mesure où elle témoigne de l'intégration progressive d'une manière de manipuler l'objet-livre avant la lecture en elle-même. Curieusement, ce mouvement n'a été observé qu'au jardin ou dans la cour de récréation, jamais en classe !

Par ailleurs, au jardin, le livre, même s'il se veut purement œuvre de fiction, est bien plus réinvesti par les élèves au jardin qu'en classe. Les enfants sont ainsi plus nombreux à comparer leurs observations et les illustrations, en essayant de déterminer si les illustrateurs ont « bien dessiné/peint/collé » ou non.

Observations période 1 :

En première période, aucune sortie en extérieure n'a été réalisée avec les élèves. Cela a permis d'observer le comportement de 22 élèves de Grande Section vis-à-vis de l'objet-livre, sans que la pédagogie par la nature n'ait pu influencer leur comportement.

Lors de l'observation des comportements vis-à-vis de l'objet-livre, j'ai constaté que 14 élèves n'avaient pas encore intégré une posture propre à la lecture. 11 d'entre eux n'ont pas acquis une temporalité propre à la lecture : ceux-ci tournent les pages à toute vitesse, ne s'attardant que ponctuellement sur des images. Ils sont soit à quatre pattes, soit debout, le livre posé sur une table, les pieds en mouvement, donnant au corps un comportement de balancier. Toutefois, dès qu'un camarade les rejoint, certains (4 élèves) parviennent à s'adapter, non sans heurts, à une manière plus posée de prendre le livre, afin de pouvoir communiquer sur ce qu'ils voient : soit assis par terre, le livre posé sur les genoux horizontalement ou verticalement, selon le format de l'album, soit assis à une table. La classe se répartie assez équitablement entre les deux espaces dédiés à la lecture. Les enfants n'hésitent pas à apporter leur livre dans un autre espace, s'il n'y a plus de place disponible.

Aucun élève n'a le réflexe d'aller chercher une information dans les livres, ni d'essayer de redessiner un personnage de l'album. Pour réaliser des recherches documentaires, leur stratégie première et privilégiée est de se tourner vers des vidéos ou des photos. Je dois donc, pour le moment, les guider vers ce choix, non-intuitif pour eux. Cette constatation entre en résonnance avec les dernières études sur le temps passé devant les écrans par les jeunes : Selon une enquête Ipsos (Junior's connect) de 2016, les enfants français entre 1 et 6 ans passent en moyenne 4h37 devant les écrans[71]. Pourtant, l'association 3-6-9-12, encouragée par le gouvernement en matière de prévention des risques liés aux écrans, recommande une durée maximale de 1h par jour avant 6 ans[72].

<u>Observation période 2 :</u>

À la rentrée de novembre, ont débuté les sorties dans un jardin partagé à 10 minutes à pied de l'école, tous les lundis après-midi, de 13h45 à 16h.

Aucun livre n'a été emmené, à l'exception de celui étudié en classe (*Poémes de terre*, d'Olivier DOUZOU) : il s'agit de laisser aux élèves le temps nécessaire pour pleinement

[71] Ipsos, Junior's connect, 2016, en ligne, consulté le 19/04/2020 : https://www.ipsos.com/sites/default/files/files-fr-fr/doc_associe/junior_connect_2016.pdf

[72] Association 3-6-9-12, *Les balises 3-6-9-12*, en ligne, consulté le 19/04/2020, disponible sur : https://www.3-6-9-12.org/les-balises-3-6-9-12/

s'adapter à cet espace. Ils doivent d'abord comprendre qu'il s'agit d'un lieu d'apprentissage, au même titre que la classe.

Toutefois, en classe, nous nous sommes largement appuyés sur l'ouvrage de DOUZOU, pour démarrer une séquence sur les vers de terre. L'album est un recueil de poèmes illustrés par Anouk RICARD. Les textes en eux-mêmes sont bien souvent trop compliqués pour des Grandes Sections, mais les illustrations sont de bonnes sources d'interrogations et de discussions entre les élèves (cf. Annexe V). Le travail d'Anouk RICARD a permis d'engager une démarche d'investigation afin de découvrir l'habitat et l'alimentation du ver de terre.

En outre, un ou deux poèmes restent accessibles au niveau des élèves de ma classe, pour peu qu'on leur explique le sens de quelques mots. Travailler ces poèmes permet alors d'aborder un genre littéraire spécifique, tout en saisissant l'opportunité de travailler les rimes.

Lors de la découverte de l'album, sept élèves ont participé aux échanges à l'oral, en classe entière. Ces quelques enfants ont concentré leurs réactions sur les techniques employées dans les images : « c'est une peinture », « c'est de la pâte à modeler », « c'est un dessin » et ainsi de suite, sans prendre le temps d'expliquer ce qui était représenté. L'une de mes collègues m'a expliqué qu'une enseignante de Moyenne Section, l'année précédente, avait beaucoup travaillé en art plastique sur les différentes techniques à la portée des enfants pour représenter un même objet. Et de fait, les élèves ayant participé étaient tous issus de ce groupe de Moyenne Section. La non réaction du reste du groupe et l'absence de réaction quant au contenu des illustrations montrait que même la lecture d'image, avant de parler de lecture de texte, était un élément délicat, peu maîtrisé. Pour faire avancer l'analyse des images, il me fallait multiplier les questions pour focaliser l'attention des enfants. Lors de la lecture des quelques poèmes sélectionnés, en revanche, toute la classe a manifesté une forte réaction. Les plus petits parleurs se regardaient, étonnés. Les plus à l'aise à l'oral me lançaient « On comprend rien Maîtresse ! » ou « Il parle bizarrement ! ». Une élève, en revanche, a remarqué que « ça rime ! ». Cette incompréhension a éveillé leur curiosité, et la relecture, petit à petit, où chaque élément était décortiqué, a permis aux élèves d'enrichir leur vocabulaire. Par exemple, désormais, lorsque nous allons au

jardin et qu'il pleut, ils s'amusent à utiliser le terme « pépin » au lieu de « parapluie », « comme dans les *Poèmes de Terre* ! ». Ici, c'est donc plus le texte qui fut source d'apprentissage que l'objet-livre dans son entièreté. La petitesse de l'album ajoute probablement à ce désintérêt pour l'objet, pour les illustrations, et ce malgré des temps de travail en petit groupe de 6 élèves, où ceux-ci avaient tout le loisir de le manipuler.

Dès la première sortie au jardin, les élèves ont été à l'affût du moindre « lombric » qui aurait eu l'audace de sortir sa tête. Nous sommes ainsi rentrés à l'école avec une bouteille en plastique pleine de terre et de ses habitants. Les semaines qui ont suivi permirent aux enfants de voir des galeries se dessiner progressivement.
Comme réaliser une expérience sur des êtres vivants n'est évidemment éthiquement pas possible, mes élèves ont proposé de regarder un documentaire pour savoir comment s'occuper des nouveaux compagnons de la classe. Alors oui, nous avons regardé un documentaire. Mais un album-documentaire, et non une vidéo, comme ils auraient pu s'y attendre. L'album lu s'appelle *Le Ver de terre*, de Gunilla INGVES (1939), le seul à ma disposition sur le sujet dans la bibliothèque de l'école. Le langage y est daté et légèrement compliqué pour mon public, en particulier le vocabulaire associé à la reproduction. J'ai donc pris la liberté de sauter certains passages afin que les élèves aient malgré tout la possibilité d'avoir comme source d'information un livre, auquel ils pourraient se référer et qu'ils pourraient réutiliser lors des travaux en classe. J'aurais également dû emmener avec moi l'album de DOUZOU. Cela aurait été l'occasion de comparer les différentes représentations du ver de terre avec la réalité. Nous aurions pu ainsi travailler le langage, tout en permettant aux élèves d'appréhender la dissociation entre la fiction de l'album jeunesse et la réalité. Avec le recul, je pense que l'intérêt des enfants pour le livre aurait été plus grand si j'avais lu *Le Ver de terre* directement dans le jardin, dès lors qu'ils avaient trouvé ces invertébrés.

Lors de cette première période au jardin, j'ai observé très peu de variation dans le comportement des élèves vis-à-vis de l'objet-livre. Une bonne partie des élèves ont conservé un comportement non adapté à la lecture scolaire aussi bien en terme de posture qu'en terme de vitesse de lecture. Toutefois, leur capacité à faire référence à

un livre connu a progressé, cela peut correspondre tout simplement à leur évolution logique et classique d'élève dans une classe de Grande Section.

Observation période 3 :

Avec l'arrivée de la nouvelle année, nous avons emmené au jardin les livres étudiés en classe, aussi bien ceux vus avec moi-même que ceux étudiés avec ma collègue. L'objectif est d'amener les élèves à se tourner vers des livres familiers, afin de limiter les éventuelles appréhensions que pourrait avoir un enfant au contact de la nouveauté. Éventuellement, cette façon de procéder peut amener les élèves à ce qu'ils essayent de « lire » le livre aux parents accompagnateurs.

Dans le jardin, les élèves, quand ils sont immobiles, ont tendance à se positionner sur 3 lieux principaux : dans la cabane fabriquée par les parents d'élèves, au niveau des tables de pique-nique, sur la terrasse.

La plupart des livres sont de petits formats (moins de 25cm de haut comme de large), et l'intérêt du livre-objet est alors de pouvoir être transporté. Les enfants emmènent alors le livre près des broussailles ou des insectes trouvés, observant les différences entre les dessins et la réalité. Par reproduction, des élèves essayent de fabriquer des « maisons » pour les habitants du jardin.

Les livres utilisés tout au long de cette période sont *Une si petite graine, Poèmes de terre, Une Soupe aux cailloux,* étudiés exclusivement en classe. S'opère, au cours de cette période, un basculement. Les élèves s'adaptent de plus en plus au rôle de lecteur, et commencent à davantage détailler les illustrations, tout en essayant de se souvenir de quelques phrases entendues, reliant le texte à l'image. Les parents accompagnateurs sont plus souvent sollicités par les élèves, qui désirent leur faire part de leurs connaissances. En classe, ce changement d'attitude est également perceptible, bien qu'il soit de moindre importance.

La lecture de la *Soupe aux cailloux*, par sa simplicité et sa structure répétitive, ainsi que par ses images figuratives, offrit l'opportunité à certains élèves, pour lesquels la réflexion prend un peu de temps, de formuler des questions et des remarques pertinentes sur la compréhension des valeurs mises en avant dans l'album.

Cependant, la transposition entre l'album et le jardin était difficilement accessible aux enfants, la saison n'étant pas propice à l'observation des légumes ou autres plantations. La difficile comparaison entre l'univers graphique et la réalité peut, éventuellement, expliquer un intérêt moindre de la part des élèves lors de l'étude de cet album.

Toutefois, avec l'album *Une si petite graine*, les élèves n'ont pas non plus eu l'occasion de voir une fleur pousser, comme dans l'histoire. Pourtant, le fait que l'ouvrage soit découpé en fonction des saisons a aidé les élèves, grâce à leurs acquisitions des années précédentes. Le groupe s'est rapidement investi dans cette lecture. De plus, les séances de langage prévues autour de cet album ont permis le réinvestissement du vocabulaire du jardin acquis depuis le début de l'année. De ce fait, les élèves trouvaient quand même le moyen d'associer certaines images aux réalités vues à l'extérieur. Certains élèves se sont projetés dans le futur, en imaginant les fleurs qu'ils pourraient comparer à celle de l'album, créant la nécessité d'emmener systématiquement l'ouvrage au jardin, dans l'attente des premiers bourgeons. Au jardin, certains élèves ont également cherché à recréer l'univers graphique de l'album, en projetant de la boue sur des planches de bois, pour reproduire les projections de peinture d'Eric CARLE.

Observation période 4 :

Lors de la période 4, les élèves sont désormais en demande dès qu'il s'agit de lire. Divers livres sont emmenés sur le terrain, certains élèves apportent même un album issu de leur bibliothèque personnelle. Les formats sont plus variés, avec des objets allant de 60 cm de hauteur à 15 cm. Le livre étudié en classe est également exploité dans le Jardin, pendant les ateliers (en l'occurrence, *Le chapeau de l'épouvantail* de Ken BROWN). L'album travaillé, par ses structures répétitives, rassure les élèves les plus en difficulté face à l'écrit, et leur permet de s'approprier l'histoire. Les illustrations figuratives renforcent cet effet et donne un support visuel aux enfants pour lesquels la concentration sur un temps long est encore difficile. En outre, les élèves, par l'image, peuvent presque raconter eux-mêmes la suite de l'histoire, en reprenant les formulettes du texte et en y intégrant le nom des nouveaux personnages qui apparaissent sur les images, au fur et à mesure que l'on tourne les pages. Le travail

sur l'album a donc été l'opportunité, pour les petits parleurs, de devenir les conteurs, et non les spectateurs, véritable déclic nécessaire à l'entrée dans l'écrit.
Les adultes accompagnateurs sont alors très régulièrement sollicités lors des temps-libres pour faire la lecture des livres inconnus et pour écouter les histoires racontées par les élèves à partir des albums connus. Ces pratiques de lecture collective amène un nouveau phénomène : les élèves commencent à écouter les bruits qui les entourent en même temps que la lecture à haute-voix, et ils associent alors, parfois, les sons de l'album (qu'ils soient écrits dans le texte ou simplement visible dans l'image) avec les sons du jardin. Par exemple, le vent évoqué dans *Une si petite graine* est associé, par les élèves eux-mêmes, à la brise qui fait frissonner les feuilles des plantes sempervirentes. Après les premières observations de ce phénomène, j'ai orienté davantage l'étude des albums sur l'association des cinq sens aux images, afin de stimuler la curiosité des enfants, aussi bien envers le livre-objet qu'envers la nature.

Les mêmes tendances que celles observées en période 3 se développent : les élèves s'adaptent de plus en plus au rôle de lecteur, et prennent du temps à détailler les illustrations, tout en essayant de se répéter l'entièreté des histoires. En classe, ce changement d'attitude est également perceptible, mais reste encore de moindre importance, malgré un travail sur les albums, tout aussi important en classe qu'au jardin. C'est au cours de cette dernière période que certains élèves ont pu mimer le fait de tourner les pages d'un livre pour continuer de raconter une histoire et en imaginer une suite.

Tableau synoptique des albums étudiés avec les élèves :

	Connaissances abordées	Particularités esthétiques de l'album
DOUZOU Olivier, *Poèmes de terre*, éditions du Rouergue, Rodez, 2012.	Découverte de synonymes. Vocabulaire des animaux et insectes du jardin (ver de terre, lombric, asticot, geai, pivert, taon…)	12,1 cm*18,6cm Illustrations mêlant de nombreuses techniques plastiques : tampons, photo, pâte à modeler, peinture, dessin au feutre, craie, dessin au crayon de bois. Sur chaque double-page, une page est dédiée à l'illustration, l'autre au poème.
INGVES Gunilla, *Le Ver de terre*, 1939.	Le cycle de vie du ver de terre, de l'œuf à l'âge adulte. L'alimentation du lombric. Les prédateurs du lombric. Le milieu de vie du lombric.	21 cm*21 cm Dessins d'observation. Construction linéaire de l'album, qui suit le lombric de la naissance à la mort.
VAUGELADE Anaïs, *Une soupe aux cailloux*, L'école des Loisirs, Paris, 2000.	Conte philosophique, provoque des questions sur : les préjugés envers les étrangers, la ruse pour dépasser un obstacle, la faim et la pauvreté. Permet de travailler également : Le vocabulaire des légumes. Les étapes pour cuisiner une soupe.	14.9cm * 18.9 cm Dessins narratifs. L'essentiel de la page est occupé par le dessin, le texte venant se loger dans l'image.

CARLE Éric, *Une si petite graine*, Mijade Jeunesse, Paris, 2003.	Les étapes de vie de la graine à la fleur. Nécessité de l'eau et du soleil. Le cycle graine/fleur est bien représenté, car à la fin, le cycle recommence, la fleur issue de la petite graine laissant s'envoler ses propres graines.	23cm*28,3cm Collage et projection de peinture. Texte intégré dans l'image.
BROWN Ken, *Le Chapeau de l'épouvantail*, Gallimard Jeunesse, Paris, 2000.	Conte à structure répétitive et cumulative permettant de travailler la structure « conditionnel + infinitif » (je préfèrerais avoir… je serais prêt à échanger…). Vocabulaire des animaux de la campagne.	14.5 cm * 19.5 cm Aquarelle Représentations narratives
GODARD Delphine, GARRIGUE Roland, *Mille milliards de fourmis*, Seuil Jeunesse, Paris, 2014.	Album documentaire sur les fourmis : morphologie, différentes espèces, rôles des fourmis au sein de la fourmilière, modes de communication, reproduction, organisation spatiale de la fourmilière, alimentation, rôle des fourmis dans la biodviersité, découverte de la myrmécologie.	21.7 cm * 31 cm Album regroupant des photos, des schémas, des textes explicatifs.
TEXIER Ophélie, *Elodie, reine des fourmis*, L'école des Loisirs, Paris, 2000.	Cycle de vie de la fourmi. Construction de la fourmilière.	21.5 cm * 30.6 cm Dessin narratifs.

C) Analyse des résultats

Après une stagnation générale de l'attitude des enfants à l'égard des livres en période 2, une adaptation de la posture des élèves est largement observée aux périodes 3 et 4. Cette stagnation, en période 2, peut être la traduction du temps d'adaptation nécessaire aux enfants, lors de la découverte et de l'appropriation du jardin partagé. L'ajout de références aux livres était peut-être trop précoce, ou bien l'absence des objets ne permettait pas aux enfants de matérialiser suffisamment les histoires découvertes en classe, dans leur esprit.

Lors des périodes 3 et 4, dès que l'objet-livre est largement manipulé en extérieur, de façon libre, il est immédiatement observé que les élèves développent les attitudes attendues par l'institution scolaire chez l'apprenti lecteur, aussi bien en classe qu'au jardin. La gestuelle intégrée par certain élèves pour mimer la lecture du livre témoigne de l'importance que revêt l'objet-livre comme outil de l'écrit, outil de transmission du langage. Il est possible que l'usage de grands formats ait permis aux élèves de prendre pleinement conscience de la gestuelle nécessaire au déroulement de l'histoire, en raison de la grande amplitude des mouvements. Le fait que les mimes n'aient été observés que dans les espaces extérieurs peut supposer que l'association d'idées réalisée entre la gestuelle et l'objet ne soit permise que par un sentiment de liberté, provoqué par de grands espaces. Les mouvements y sont moins contrôlés, cela demande moins d'efforts cognitifs pour les enfants, qui ne craignent pas alors de renverser quelque chose ou de faire mal, par inadvertance, à un camarade. En somme, ne plus avoir à contrôler l'amplitude de ses gestes permettrait aux mouvements de mieux s'ancrer dans la mémoire kinesthésique de l'enfant. Par répétition et appropriation de ces mouvements, il est possible qu'à long terme, le geste étant intégré, il soit alors plus facile et intuitif pour l'élève de le réaliser avec une petite amplitude. La concentration de l'enfant ne serait alors plus « parasitée » par la gestion de l'objet, ce qui lui permettrait de focaliser l'attention sur l'écrit. D'ailleurs, cette hypothèse pourrait faire écho aux situations où l'adulte fait la lecture : l'enseignant prend en charge la manipulation du livre pour que la classe se focalise sur les illustrations et le texte, et non sur l'objet en lui-même.

En outre, au jardin, un développement des capacités langagières liées au livre est plus évident qu'en classe : les élèves s'appuient sur les éléments naturels qui les entourent pour donner de la force aux illustrations ou au texte. La réalité qui entoure l'objet-livre donne plus de matière aux enfants pour discuter entre eux, pour s'attarder sur les éléments qui les interpellent.

Comme observé au cours de la période 4, les cinq sens sont mobilisés lors des lectures, et deviennent centraux dans la compréhension et l'appropriation des textes par les enfants. Le lien est réalisé et conscientisé par les enfants entre le réel et l'histoire, mais également entre le réel et l'objet-livre : certains enfants, pour comparer les textures, touchaient ainsi les pages des livres d'une main, tandis que l'autre main tâtait un tronc, une feuille, un brin d'herbe, la terre sèche, la boue, etc. Tout cela afin de comparer la représentation imagée et la réalité. Là encore, cet usage de l'objet-livre par comparaison prépare l'enfant à faire preuve d'abstraction lors de la découverte de nouveaux éléments : l'élève prend alors conscience qu'une information donnée est une traduction d'une réalité matérielle. Plus tard, au cours de sa scolarité, l'enfant pourra peut-être ainsi mieux appréhender des concepts ou notions qui auront une tangibilité moindre, puisqu'il aura conscience que tout cela aurait probablement une source dans la réalité, qu'elle soit matérielle ou sociale.

Conclusion

La pédagogie par la nature repense donc le rapport de l'éducation à notre propre corps et à l'environnement de façon plus large. Elle remet au centre de l'enseignement l'importance de l'expérience vécue et de l'affect, véritables moteurs des apprentissages. En parallèle, les recherches sur l'objet-livre tendent à rappeler que la lecture, telle qu'elle est enseignée à l'école, est permise essentiellement grâce à la manipulation convenable du livre et à l'intégration de normes sociales liées à cette lecture scolaire. L'expérience de l'introduction de livres dans un jardin partagé avait ainsi pour objectif d'observer si le croisement entre la manipulation de l'objet et l'ouverture de l'enfant à l'expérience vécue dans la pédagogie par la nature permettait de développer plus aisément les compétences sociales assignées au lecteur scolaire. Au vu des résultats, il est effectivement possible que le fait de relier ces deux univers

– la lecture et la pédagogie par la nature – permette de développer les capacités des enfants en la matière. Toutefois, les analyses proposées ici ne peuvent constituer que des pistes de recherches ou des hypothèses à vérifier, dans la mesure où l'échantillon étudié était particulièrement petit.

Bibliographie

Textes officiels :

Bulletin Officiel de l'Éducation nationale (BOEN), CIRCULAIRE N°2004-110 DU 8-7-2004, *Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) - rentrée 2004*. En ligne. Consultée le 19/02/21, https://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm.

BOEN, CIRCULAIRE N°2007-077 DU 29-3-2007, *Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD).* En ligne. Consulté le 19/02/2021. https://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm

BOEN*, Programmes d'enseignement de l'école primaire*, Bulletin Officiel de l'EN, Hors Série n°1, 14 février 2002.

Ouvrages :

AMARO Francisco, MARTINEZ Ana Isabel, CUETOS REVUELTA Maria Jose *Didáctica de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental en Educación Infantil*. Unireditorial, Logroño, 2015.

BRIGAUDIOT Mireille (dir.) *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Hachette Éducation, Paris, 2000.

BRUNER Jérôme, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Retz, Paris, 2002.

CANUT Emmanuelle et LECLAIRE-HALTE Anne, *L'élève et la lecture d'album*, Actes de la journée d'étude du 18 mars 2009, Institut Universitaire de Formation des Maitres de Lorraine, en partenariat avec le laboratoire d'Analyse et de

Traitement de l'informatique de la Langue Française (Nancy 2), Presses Universitaires de Namur, Belgique, 2009.

CAUSSE Rolande, *Qui a lu petit lira grand*, Plon, Paris, 2000. Disponible en ligne : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48090846/f23.item.zoom.

CHEREAU Matthieu, FAUCHIER-DELAVIGNE Moïna, *L'enfant dans la nature, pour une révolution verte de l'éducation*, Fayard, Paris, 2019.

COYLE Kevin J., *Back to School: Back Outside ! Create High Performing Students*, National Wildlife Federation, 2010.

COTTEREAU Dominique (dir.), *Alterner pour apprendre. Entre pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation*, Réseau École et Nature, 2007.

COTTEREAU Dominique (sous la direction de), *Dehors ! Ces milieux qui nous transforment*, L'Harmattan, Paris, 2017.

COTTEREAU Dominique, *L'éducation à l'environnement : l'affaire de tous ?* Belin, Paris, 2012.

DELANNOY Cécile, *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Hachette, Paris, 1997.

DETAMBEL Régine, *Les Livres prennent soin de nous, Pour une bibliothérapie créative*, Actes Sud, Paris, 2015.

DEROUET Marie-Claude, *Les Murs de l'école, éléments de réflexion sur l'espace scolaire*, Métailié, Paris, 1998.

ESPINASSOUS Louis, *Pour une éducation buissonnière*, Hesse Éditions, Saint-Claude-de-Diray, 2010.

FÄGERSTAM Emilia, *Space and Place Perspectives on outdoor teaching and learning,* Linköping Studies in Behavioural Science n°167, Linköping University Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköping, 2012.

FLEURY Cynthia, PREVOT Anne-Catherine (dir.), *Le souci de la nature. Apprendre, inventer, gouverner.* CNRS éditions, Paris, 2017.

FREIRE Heike, *Educar en verde. Ideas para acercar a los niños y niñas a la naturaleza.* Graó, Barcelona, 2011.

GROSSMANN Francis, *Enfances de la lecture, manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*, Bern, Peter Lang, 2000.

Groupe de Travail « Tous dehors », *Trésors du dehors, auprès de nos arbres enseignons heureux !*, CRIE du Fourneau Saint-Michel, 2017.

HANSCOM Angela J., *Dehors les enfants* ! Jean-Claude Lattès, Paris, 2018, traduit de l'anglais par Isabelle CROUZET (version originale : 2016).

HORELLOU-LAFARGE Chantal, SEGRE Monique, *Sociologie de la lecture.* La Découverte, « Repères », 2016. Consulté le 19/11/10, https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/sociologie-de-la-lecture--9782707191175.htm

HUBER Michel, *Apprendre en projet*. Chronique Sociale, Lyon, 1999.

JOHANNOT Yvonne, *Quand le livre devient poche, une sémiologie du livre au format depoche,* Presses universitaires de Grenoble, 1978.

IGNACCHITI Sophie, *Les rencontres du jeune enfant avec le livre : entre exploration de l'objet et lecture partagée. Rôle des interactions adulte-enfant, du statut du livre et de l'ajustement parental*, thèse de doctorat de l'université de Lyon, Université Lyon Lumière 2, 2016.

KNIGHT Sara, *Forest Schools and Outdoor Learning in the Early Years*. Londres, Sage Publications Ltd, 2009.

LAGOEYTE Emily, CHAPELLE Cindy, *Passeur de nature : transmettre le goût de la nature aux enfants,* Coédition Plume de Carotte, 2019.

LAHIRE Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires,* Lyon, PUL, 1993.

LENTIN Laurence et al., *Apprendre à parler en racontant : Pauline et Victor.* Paris : Istra, 1975.

LENTIN Laurence et al. *Les livres illustrés pour enfants et l'acquisition du langage*, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris, 1983.

LOUV Richard, *Last Child in the Woods*, Algonquin Books, New-York, 2006.

MATSUOKA Rodney H., *High school landscapes and student performance*. University of Michigan, Ann Arbor, 2008.

MEADOWS Donnella et al., *The limits to growth*, Potomac Associates, Washington, 1972, p.175.

MILLETRE Béatrice, *Le burn-out des enfants*, Payot, Lausanne, 2016.

MONTMASSON Doriane, *La réception de la littérature de jeunesse par les enfants : une fenêtre ouverte sur le processus de socialisation*, Thèse pour l'obtention du Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris Descartes, CERLIS, 2016.

PACI Sophie, *Outside the Walls: Exploring the Benefits of Outdoor-Based Learning for Children's Development*, Yale College, New Haven Connecticut, 2016, p. 1.

PERRENOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF, 1994.

SAMPSON Scott, *Comment élever un enfant sauvage en ville*, Les Arènes, 2016.

SCHUMPETER Joseph, *Histoire de l'analyse économique,* Gallimard, Paris, 2004 (1er éd. 1954).

State Education and Environment Roundtable, *California Student Assessment Project: The Effect of Environment-based Education on Student Achievement*. 2000.

The National Environmental Education & Training Foundation (NEETF). *Environmental education and educational achievement: Promising programs and resources*. Washington, DC, 2002.

The National Environmental Education & Training Foundation (NEETF), & North American Association for Environmental Education (NAAEE) *Environment-based education: Creating high performance schools and students.* Washington, DC, 2000.

The National Environmental Education & Training Foundation (NEETF) & North American Association for Environmental Education (NAAEE), *Using environment-based education to advance learning skills and character development.* Washington, 2001.

VIVIEN Franck-Dominique, « Jalons pour une histoire de la notion de développement durable », *Mondes en développement*, vol. nº 121, no. 1, 2003, pp. 1-21. En ligne. Consulté le 19/02/21. https://www.cairn.info/journal-mondes-en-developpement-2003-1-page-1.htm

WAUQUIEZ Sarah, *Les enfants des bois*, *pourquoi et comment sortir en nature avec de jeunes enfants*, Books on Demand, Paris, 2008.

WAUQUIEZ Sarah, BARRAS Nathalie, HENZI Martina, *L'école à ciel ouvert*, Éditions de la Salamandre, 2020.

Articles :

American institutes for Research, « Effects of Outdoor Education Programs for Children in California. » *American Institutes for Research*, Palo Alto, 2005.

BASTIDE Isabelle, JOIGNEAUX Christophe. « Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle. » In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°53, 2014. Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages, p . 9-19.

BEHOTEGUY Gilles. Le livre et la scène de lecture dans le roman françaiscontemporain pour la jeunesse. *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, 2, 2011. En ligne. https://doi.org/10.7202/1001765ar

BENTSEN Peter, SØNDERGAARD JENSEN Frank, « The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools », *Journal of Adventure Education & OutdoorLearning*, 2012, 12:3, p. 199-219, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14729679.2012.699806.

BERNARDES Marina, VERGARA Lizandra Garcia Lupi « Aprendiendo entre la naturaleza: Una revisión de los beneficios de los espacios verdes en el ambiente escolar. » *Arquitecturas del sur,* 2017, *35*(52), p. 96-103. En ligne. https://doi.org/10.22320/07196466.2017.35.052.09

BILTON Helen, « Outdoor Learning in the Early Years ». *Managements and Innovation*. Taylor & Francis Ltd, Londres, 2010.

BLAIR Dorothy « The child in the garden: an evaluative review of the benefits of school gardening. » *Journal of Environmental Education*, 2009, 40(2), p.15-38.

BOIRON Véronique, « Le Développement de l'enfant apprenti-interprète : interactions adultes-texte-enfants à l'école maternelle ». *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, n°15, Presses Universitaires du Mirail, 2006, p 11-25.

BONACCORSI Julia, « Le livre déplacé, une bibliothèque hors-les-murs » *In* : *Communication & Langages,* n°127, 2001, Dossier : Le corps saisi par l'image, p. 21-34.

BONZOM Alexis, *Dans l'intimité de l'objet-livre*, Mémoire master MEEF pratiques et ingénierie de la formation, Université Toulouse Jean Jaurès, 2019.

BRANDT Petra, KNAUER Raingard, *Ich Schütze Nur, Was Ich Liebe*, Herder, Freiburg, 1995.

BRISSETTE Pascal, LACROIX Michel. « Un « couple » sous tension : le romancier et lelivre dans les romans de la vie littéraire. » *Mémoires du livre / Studies in BookCulture*, 2 (2), 2011. En ligne : https://doi.org/10.7202/1001761ar.

BRUCHNER Philip, « Escuelas infantiles al aire libre ». *Cuadernos de Pedagogía*, 2012, n°420, p. 26-29.

CARRIER Sarah J., THOMSON Margareta M., TUGURIAN Linda P. et STEVENSON Kathryn Tate, « Elementary Science Education in Classrooms and Outdoors: Stakeholder views, gender, ethnicity, and testing », *International Journal of Science Education*, 2014.

CHILAND Colette, « La Place du livre dans le développement de l'enfant », in *La revue des livres pour enfants*, 1979, n°66, Paris, P13-18.

COBO Cristóbal, MORAVEC John, « Introducción al aprendizaje invisible: la (r)evolución fuera del aula », *REencuentro*. Análisis de Problemas Universitarios, 2011.

COTTEREAU Dominique, « Habiter par corps », Education relative à l'environnement. Vol. 10, 2012. En ligne. Mis en ligne le 20 décembre 2012. Consulté le 6 mars 2021. DOI : 10.4000/ere.1023

COTTEREAU Dominique, « Construction dialectique d'une écoformation responsable, Du jardin de l'enfance à la ferme urbaine », dans PINEAU G., BACHELART D, COTTEREAU D., MONEYRON A. (Coord.), *Habiter la terre*, Paris, L'Harmattan, 2004, p.93-105.

COTTEREAU Dominique, « Habiter par corps. La place du corps moteur et sensoriel dans l'éducation à l'environnement », in, *Habiter : un ancrage territorial pour l'éducation à l'environnement*, Volume 10, Revue ERE : Regard, Recherche, Réflexion, revue internationale d'éducation relative à l'environnement – Université du Québec à Montréal, 2012.

COTTEREAU Dominique, « L'imaginaire anthropologique et l'éducation à l'environnement », in *Chemin de Traverse*, n°1, solstice d'été, Les Amis de Circée, 2005.

DIATKINE René, « La formation du langage imaginaire », *Le français aujourd'hui* n°68, p.25-29, 1984.

DISMORE Hariett, BAILEY Richard, « "If only": Outdoor and adventurous activities and generalised academic development », *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2005.

DUSZYNSKI Manuelle, « Le livre-objet ou l'invention de la lecture : l'exemple d'Anne Herbauts. » *Le français aujourd'hui*, Armand Colin, n°186, 2014, p. 47-55.

Eduscol, « Qu'est-ce que l'éducation au Développement Durable ? » En ligne, mise à jour en janvier 2021, consulté le 19/02/21, https://eduscol.education.fr/1118/qu-est-ce-que-l-education-au-developpement-durable.

FAUCHIER-DELAVIGNE Moïna, « Faire classe dehors avec des maternelles ? C'est possible et même fondamental. » *Le Monde*, 16/06/18, version en ligne, mise à jour le 17/06/18, consulté le 28/08/2020 <https://www.lemonde.fr/education/article/2018/06/16/faire-classe-dehors-

avec-des-maternelles-c-est-possible-et-meme-fondamental_5316238_1473685.html>.

FAUCHIER-DELAVIGNE Moïna, « On a coupé les enfants de la nature », *Le Monde*, 04/05/2018, version en ligne, consulté le 28/08/2020 <http://ecolenatureetsens.fr/wp-content/uploads/2018/05/Article-Le-Monde-mai-2018-On-a-coupe%CC%81-les-enfants-de-la-nature.pdf>.

FRANCOEUR Aline. « L'écrivain français et le dictionnaire dans son oeuvre :objectivation, symbolisation, symbiose constante. » *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, 2 (2), 2011. En ligne : https://doi.org/10.7202/1001763ar.

FRENNING Ingrid, « Friluftsliv in a Norwegian Primary School: Signs of Success. » *In* : Henrik IBSEN, *The Birth of* « *friluftsliv* »*, A 150 Year International Dialogue Conference Jubilee Celebration*, Université de Tromsø, Norvège, 2009.

GARCÍA AIVAR Maria, « Aprendizaje al aire libre el Educación Infantil. » Universidad de Granada, 2016.

GLINOER Anthony, PAQUETTE Caroline. « Le livre dans le livre : représentations, figurations, significations. » *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, 2, 2011. En ligne : https://doi.org/10.7202/1001758ar

GORGES Roland, « Waldkindergarten- ein aktuelles Konzept kompensatorischer Erziehung. » 2000. En ligne. Consulté le 02/03/2021. http://www.horstweyrich.de/luw/waldkiga.htm.

HÄFNER Peter, « Natur-und Waldkindergärten in Deutschland - eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung », Bürgstadt, Université de Heidelberg (Allemagne), 2002. http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/3135/1/Doktorarbeit_Peter_Haefner.pdf. Retrieved 29.7.2014.

HARTIG Terry. « Restorative environments. » In C. SPIELBERGER (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology*. Vol. 3. Academia, Oxford, 2004, p. 273-279.

HARTIG Terry. MANG Marlis, EVANS Gary W. « Restorative effects of natural environment experiences. » *Environment and behavior*, v. 23, n. 1, p. 3-26, 1991.

KUO Ming, BROWNING Matthew H.E.M., SACHDEVA Sonya, LEE Kangjae and WESTPHAL Lynne (2018) *Might School Performance Grow on Trees? Examining the*

Link Between "Greenness" and Academic Achievement in Urban, High-Poverty Schools. Front. Psychol, 2018.

KWEON Byoung-Suk et al. « The link between school environments and student academic performance. » *Urban Forestry Y Urban Greening*, v. 23, p. 35-43, 2017.

LABORDE Christian, « Comment faire ? Aborder les sciences à partir d'albums de jeunesse », *Fondation La Main à la pâte*, en ligne, consulté le 19/11/2020, https://www.fondation-lamap.org/fr/page/17971/comment-faire-aborder-les-sciences-a-partir-dalbums-de-jeunesse

LEACH Anna, « Improving Children's Access to Nature Starts With Addressing Inequality », *The Guardian*, 1er mars 2018.

LEFRANC Adeline, « L'école du dehors », *Profs en Transition*, 2020, en ligne, consulté le 19/11/20 https://profsentransition.com/ecole-du-dehors/

LENTIN Laurence, « La Dépendance de l'écrit par rapport à l'oral », in CATACH Nina et al, *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris, éd. du CNRS, p. 113-121, 1988.

MAILHOT Laurence, « Ouvrir le livre », *Etudes françaises*, vol. 18, n°2, 1982, p. 5-17.

MARTINEAU Isabelle, « Tous dehors ! », *L'enfant et la vie* n° 189, juin-juillet-août 2019.

MATSUOKA Rodney H. « Student performance and high school landscapes: Examining the links. » *Landscape and urban planning*, v. 97, n. 4, p. 273-282, 2010.

MARTIN Olivier, « Le livre, les livres, dans la maison. Pour une sociologie de l'objet livre », In : *Objet banal, objet social. Les objets quotidiens comme révélateurs des relations sociales*, sous la direction d'Isabelle GARABAU-MOUSSAOUI et Dominique DESJEUX, L'Harmattan, Paris, 2000, p. 57-82.

MCCREE Mel, CUTTING Roger, SHERWIN Dean, « The Hare and the Tortoise go to Forest School: taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors », *Early Child Development and Care*, p. 980-996, 2018. En ligne. Consulté le 02/03/2021 : https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2018.1446430

MICHEKA Stanislav, NOVÁKOVÁB Zuzana, MENCLOVÁ Lucie, « Advantages and disadvantages of forest kindergarten in Czech Republic », Hradec Králové, Elsevier Ltd, 2015. Consulté en ligne le 01/03/21. https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042815002165?token=26A4

E92F298B38AB7EECFBEB51254EE54720C1D5DCD937B72CCA235F4F62CFE1B2F08EA82B497645543FCEB72B7D08FD

MORLOT Philippe, « Le livre-objet et l'émergence de l'enfant lecteur » *Le français aujourd'hui*, Armand Colin, n°186, p. 105-113.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. « L'éducation au développement durable. » En ligne. Mise à jour en janvier 2021. Consulté le 01/03/2021. https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. « Les objectifs de développement durable. » En ligne. Mise à jour en novembre 2020. Consulté le 01/03/2021. https://www.education.gouv.fr/les-objectifs-de-developpement-durable-4205

PEREZ Cara, « Forest Schools in Canada: An Exploration of Elementary School Teacher Perspectives in Ontario », Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, avril 2016.

PERROUX François. « Les blocages de la croissance et du développement. La croissance, le développement, les progrès, le progrès (définitions) ». In : *Tiers-Monde*, tome 7, n°26, 1966, p. 240.

POPOVIC Pierre, « Le livre sans son texte », *Etudes françaises*, vol. 18 n°2, 1982, p. 61-67.

REUTER Yves. L'objet livre. *In*: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°32, 1981. La littérature et ses institutions. p. 105-113.

REVUELTA Jesús C., MIGUEL AGUADO Alfredo, « El aula naturaleza: oxígeno para la escuela ». *Cuadernos de Pedagogía*, 2017, n°479, p. 59-63.

RICKINSON Mark, HUNT Anne, ROGERS Jim, DILLON Justin, « School leader and teacher insights into learning outside the classroom in natural environments », Natural England, 2012.

ROMAIN Christina, ROUBAUD Marie-Noëlle, « Un observatoire des pratiques enseignantes en maternelle : vers une typologie d'activités stimulant la parole de l'enfant. » *Revue des sciences de l'éducation*, *39* (2), 2013, p. 273-293. En ligne : https://doi.org/10.7202/1025228ar.

ROSLUND Marja et al., « Biodiversity intervention enhances immune regulation and health-associated commensal microbiota among daycare children »,

Science Advances, Washington, American Association for the Advancement of Science, Oct. 2020, Vol. 6, no. 42.

SANZ ALONSO Josu, SISTIAGA Maialen, URKIDI Pello, ANDOÑO Irati, ORBEGOZO Kakun, « Educar en la naturaleza en infantil: modelo de evaluación para un bosque escuela ». En MARTÍNEZ LOSADA, C. y GARCÍA BARROS, S. (coord.). *28 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Iluminando el cambio educativo*. Universidade da Coruña, Coruña, 2018, p. 327-331.

SCHENETTI Michela, SALVATERRA Irene, ROSSINI Benedetta, « La scuola nel bosco ». *Pedagogia, didattica e natura*. Erickson, Trente, 2015.

SKAUGEN Randi, FISKUM Tove Anita, « How Schools with Good Academic Results Justify Their Use of Outdoor Education », *International Education Research*, Levanger, Norvège, 2015.

TAYLOR Andrea, KUO Frances E. « Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. » *Journal of attention disorders*, v. 12, n. 5, p. 402-409, 2009.

THOLLON-BEHAR Marie-Paule, IGNACCHITI Sophie, « De l'objet à l'histoire, le livre dans le développement de l'enfant. » *Enfance et psy,* Érès, n°82, 2019, p. 39 à 48.

TSIBANGU Aurélie, BECU Nicolas, PREVOT Anne-Catherine, HOUTE Sylvie, « L'éducation relative à l'environnement pour stimuler différents niveaux d'engagement environnemental. » *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*. Vol. 18 Numéro 3 | décembre 2018. En ligne. 10.4000/vertigo.23509

VIVIEN Franck-Dominique, « Jalons pour une histoire de la notion de développement durable ». In : *Mondes en développement*, vol. nº 121, no. 1, 2003, pp. 1-21. En ligne. Consulté le 19/02/21. https://www.cairn.info/journal-mondes-en-developpement-2003-1-page-1.htm

World conservation strategy: Living resources conservation for sustainable development, Fonds mondial pour la nature (WWF), 1980, p.18. En ligne. Consulté le 19/02/21. https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/wcs-004.pdf.

Reportages/Documentaires vidéos :

ESPINOSA Laurent, *Danemark : les forêts sont une salle de classe*, France 2, 05/11/18, en ligne, consulté le 28/08/2020 < https://www.youtube.com/watch?v=aISsRtvvVmw>.

FAUCHIER-DELAVIGNE Moïna, L'ECUYER Catherine, *Éduquer nos enfants autrement*, TV5 Monde, octobre 2019, version en ligne, consulté le 28/08/2020 < https://www.youtube.com/watch?v=QlVHTSKnXpM>.

LE DU Pierre-Yves, *Il était un jardin*, IFFCAM, 2013, en ligne, consulté le 28/08/2020 < http://www.les-docus.com/il-etait-un-jardin/>.

Illustrations Belleville / Jeanne LE RUZ - Montage Loeiz PERREUX Des postures de lecture proposées dans le cadre du programme "Des livres à soi", un projet de médiation à la littérature jeunesse du Salon du livre et de la presse jeunesse en Seine-Saint-Denis, consulté le 19/11/2020, https://www.youtube.com/watch?v=8nINxSfVKrQ

Albums utilisés :

BROWN Ken, *Le Chapeau de l'épouvantail*, Gallimard Jeunesse, Paris, 2000.

CARLE Éric, *Une si petite graine*, Mijade Jeunesse, Paris, 2003.

DOUZOU Olivier, *Poèmes de terre*, éditions du Rouergue, Rodez, 2012.

GODARD Delphine, GARRIGUE Roland, *Mille milliards de fourmis*, Seuil Jeunesse, Paris, 2014.

INGVES Gunilla, *Le Ver de terre*, 1939.

TEXIER Ophélie, *Elodie, reine des fourmis*, L'école des Loisirs, Paris, 2000.

VAUGELADE Anaïs, *Une soupe aux cailloux*, L'école des Loisirs, Paris, 2000.

Table des illustrations

Fig.1 : Évolution de la posture des élèves en classe lorsqu'ils sont seuls, au cours des périodes 1, 2, 3 et 4.....33
Fig. 2 : Évolution de la posture des élèves en classe lorsqu'ils à 2 ou 3, au cours des périodes 1, 2, 3 et 4 33
Fig. 3 : Évolution de la vitesse de lecture en classe pour un élève seul au cours des périodes 1,2 ,3 et 4. 34
Fig. 4 : Évolution de la vitesse de lecture en classe pour des élèves lorsqu'ils sont à 2 ou 3, au cours des périodes 1,2, 3 et 4. 34
Fig. 5 : Évolution des discussions autour du livre entre les élèves, en classe, au cours des périodes 1, 2, 3 et 4.....35
Fig. 6 : Évolution de la posture des élèves au jardin lorsqu'ils sont seuls, au cours des périodes 2, 3 et 4.....35
Fig. 7 : Évolution de la posture des élèves au jardin lorsqu'ils sont à 2 ou 3, au cours des périodes 2, 3 et 4.....36
Fig. 8 : Évolution de la vitesse de lecture au jardin pour un élève seul au cours des périodes 2 ,3 et 4. 36
Fig. 9 : Évolution de la vitesse de lecture en classe pour des élèves lorsqu'ils sont à 2 ou 3, au cours des périodes 1,2, 3 et 4. 37
Fig. 10 : Évolution des discussions autour du livre entre les élèves, au jardin, au cours des périodes 1, 2, 3 et 4.....37

Annexes

Annexe I : Article de la *Nouvelle République* : 63
Annexe II : Les 17 Objectifs de Développement Durable (ODD) 64
Annexe III : Tableau récapitulatif des observations menées en classe. 65
Annexe IV : tableau récapitulatif des observations menées au jardin 67
Annexe V : Analyse de *Poèmes de terre,* d'Olivier DOUZOU et illustré par Anouk RICARD 69

Annexe I : Article de la *Nouvelle République* :

Disponible sur https://www.lanouvellerepublique.fr/indre-et-loire/commune/truyes/les-maternelles-apprennent-au-jardin

Les maternelles apprennent au jardin

Publié le 15/02/2021 à 06:25 | Mis à jour le 15/02/2021 à 06:25

Encouragés par un adulte, les enfants réalisent un exercice amusant, mais difficile. ***© Photo NR***

Pendant cette année scolaire, Claire Duret, enseignante de la moyenne section à la maternelle Anne-Sylvestre à Truyes, conduit un projet de « pédagogie par la nature ». Sur ce thème, elle emmène, chaque semaine, quand le temps le permet, sa classe au jardin partagé de l'association de parents Graines d'avenir qui l'accompagne dans ce projet.

« Nous sommes partie prenante sous deux angles, précise Célia Coudreau, une des membres de l'association. *D'une part, grâce à nos ventes de sapins de Noël et de viennoiseries en fin d'année, nous avons investi dans l'achat de deux belles serres pour les activités de jardinage des enfants ; d'autre part, plusieurs parents de l'association sont présents au jardin avec la classe. »* Ils sont les bienvenus et peuvent accompagner les ateliers.

La maîtresse conduit ses activités d'apprentissages et explique sa pédagogie : *« Mon projet,* dit-elle, *est de faire des apprentissages par le contact avec le réel. À cette séance, l'objectif est de valoriser la mémoire kinésthésique. »*

Les enfants, divisés en trois groupes, tournent sur trois ateliers basés sur la motricité : l'un concerne des déplacements individuels sur des quadrillages ; l'autre demande à des élèves d'avancer en étant attachés deux par deux par une jambe ; dans le troisième, ils réalisent une boucle avec une cordelette, puis doivent parcourir le tracé de cette boucle. L'ensemble est vécu de façon ludique, tout en demandant à chacun de réussir l'exercice proposé.

Annexe II : Les 17 Objectifs de Développement Durable (ODD)

Les 17 objectifs

1. **Eradication de la pauvreté** (Éliminer l'extrême pauvreté et la faim)
2. **Sécurité alimentaire et agriculture durable** (Éliminer la faim, assurer la sécurité alimentaire, améliorer la nutrition et promouvoir l'agriculture durable)
3. **Santé et bien-être** (Permettre à tous de vivre en bonne santé et promouvoir le bien-être de tous à tout âge)
4. **Education de qualité** (Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie)
5. **Egalité entre les femmes et les hommes** (Parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles)
6. **Gestion durable de l'eau pour tous** (Garantir l'accès de tous à l'eau et à l'assainissement et assurer une gestion durable des ressources en eau)
7. **Energies propres et d'un coût abordable** (Garantir l'accès de tous à des services énergétiques fiables, durables et modernes, à un coût abordable)
8. **Travail décent et croissance durable** (Promouvoir une croissance économique soutenue, partagée et durable, le plein emploi productif et un travail décent pour tous)
9. **Infrastructures résilientes et innovation** (Bâtir une infrastructure résiliente, promouvoir une industrialisation durable qui profite à tous et encourager l'innovation)
10. **Réduction des inégalités** (Réduire les inégalités dans les pays et d'un pays à l'autre)
11. **Villes et communautés durables** (Faire en sorte que les villes et les établissements humains soient ouverts à tous, sûrs, résilients et durables)
12. **Consommation et production responsables** (Établir des modes de consommation et de production durables)
13. **Lutte contre les changements climatiques** (Prendre d'urgence des mesures pour lutter contre les changements climatiques et leurs répercussions)
14. **Vie aquatique marine** (Conserver et exploiter de manière durable les océans, les mers et les ressources marines aux fins du développement durable)
15. **Vie terrestre** (Préserver et restaurer les écosystèmes terrestres, en veillant à les exploiter de façon durable, gérer durablement les forêts, lutter contre la désertification, enrayer et inverser le processus de dégradation des sols et mettre fin à l'appauvrissement de la biodiversité)
16. **Paix, justice et institutions efficaces** (Promouvoir l'avènement de sociétés pacifiques et ouvertes à tous aux fins du développement durable, assurer l'accès de tous à la justice et mettre en place, à tous les niveaux, des institutions efficaces, responsables et ouvertes à tous)
17. **Partenariats pour la réalisation des objectifs**

Annexe III : Tableau récapitulatif des observations menées en classe.

	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4
Posture lors de la lecture, seul				
Assis par terre	6	6	9	10
Assis à une table/ sur un banc	2	3	5	8
Debout face à une table, mouvement des pieds	7	6	3	0
Allongé	4	5	4	4
À quatre pattes	3	2	1	0
Total	22	22	22	22
Posture lors de la lecture, à plusieurs (2-3 élèves)				
Assis par terre	8	9	9	9
Assis à une table/sur un banc	4	4	4	4
Debout face à une table, mouvement des pieds	5	5	5	5
Allongés	2	2	2	2
A quatre pattes	3	2	2	2
Total	22	22	22	22
Vitesse de lecture, seul				
Pages tournées rapidement pour vite « finir le livre »	11	9	6	4
Pages tournées rapidement pour ne s'arrêter que sur celles qui accrochent le regard	9	9	11	10
Pages tournées calmement pour comprendre la suite logique de l'histoire grâce aux images.	2	4	5	8
Total	22	22	22	22
Vitesse de lecture, à plusieurs (2-3 élèves)				
Pages tournées rapidement pour vite « finir le livre »	9	8	6	3
Pages tournées rapidement pour ne s'arrêter que sur celles qui accrochent le regard	9	10	9	7
Pages tournées calmement pour comprendre la suite logique de l'histoire grâce aux images	4	4	7	12
Total	22	22	22	22

Discussions autour du livre entre élèves (2-3)				
Description de certaines images pour mieux comprendre l'histoire ou pour partager son ressenti (« Oh, il est marrant le pingouin là… » par exemple)	12	13	17	22
Partage d'une expérience personnelle par l'intermédiaire d'une image qui rappelle à l'élève un élément de sa vie.	8	9	14	17
Questionnement sur la suite de l'histoire à partir de l'observation des images et débats entre les élèves	0	0	3	9
Total	20	22	34	48

Annexe IV : tableau récapitulatif des observations menées au jardin

	Période 2	Période 3	Période 4
Posture lors de la lecture, seul			
Assis par terre	3	2	7
Assis à une table/ sur un banc	3	5	2
Debout face à une table, mouvement des pieds	2	4	3
Allongés	0	0	4
À quatre pattes	1	0	0
Accroupi	7	8	5
Debout, en marchant	6	3	1
Total	22	22	22
Posture lors de la lecture, à plusieurs (2-3 élèves)			
Assis par terre	3	4	7
Assis à une table/ sur un banc	4	6	0
Debout face à une table, mouvement des pieds	4	4	2
Allongés	0	0	3
À quatre pattes	1	0	0
Accroupi	10	8	10
Debout, en marchant	0	0	0
Total	22	22	22
Vitesse de lecture, seul			
Pages tournées rapidement pour vite « finir le livre »	5	2	0
Pages tournées rapidement pour ne s'arrêter que sur une image pour comparer avec le réel ou pour s'inspirer lors de la réalisation d'un atelier	5	8	8
Pages tournées rapidement pour ne s’arrêter que sur celles qui accrochent le regard	9	5	4
Pages tournées calmement pour comprendre la suite logique de l’histoire grâce aux images.	3	7	10
Total	22	22	22

Vitesse de lecture, à plusieurs (2-3 élèves)			
Pages tournées rapidement pour vite « finir le livre »	2	1	0
Pages tournées rapidement pour ne s'arrêter que sur une image pour comparer avec le réel ou pour s'inspirer lors de la réalisation d'un atelier	3	7	11
Pages tournées rapidement pour ne s'arrêter que sur celles qui accrochent le regard	13	7	3
Pages tournées calmement pour comprendre la suite logique de l'histoire grâce aux images.	4	7	8
Total	22	22	22
Discussions autour du livre entre élèves (2-3)			
Description de certaines images pour mieux comprendre l'histoire ou pour partager son ressenti (« Oh, il est marrant le pingouin là… » par exemple)	14	16	22
Partage d'une expérience personnelle par l'intermédiaire d'une image qui rappelle à l'élève un élément de sa vie ou élément du jardin	13	19	21
Questionnement sur la suite de l'histoire à partir de l'observation des images et débats entre les élèves	0	4	12
Total	27	39	55

Annexe V : Analyse de *Poèmes de terre,* d'Olivier DOUZOU et illustré par Anouk RICARD

Textes :

La plupart des poèmes ne suivent pas un rythme défini, au profit de vers libres voir de poèmes en prose. Le poète joue sur les allitérations, les assonances, les jeux sur les sens des mots (polysémie, champs lexicaux, homophones).

Les poèmes proposés utilisent des procédés d'écriture nombreux, tels que les contre-pétries, des métaphores, des anadiploses.

Les élèves de grande section de ma classe ne peuvent pas pleinement comprendre ces textes pour diverses raisons :

Leur vocabulaire est encore trop restreint : ils ne peuvent pas comprendre les jeux réalisés sur les homonymies ou les polysémies (par exemple, un pépin de pomme ou le pépin qui nous protège de la pluie). Si, à la rigueur, il n'y avait que quelques mots à expliquer ainsi, ce serait envisageable, mais ici leur nombre pour chaque poème est trop important (quatre ou cinq homonymes pour une quinzaine de vers). Certains poèmes, dignes de *A tort ou à raison* de Raymond Devos, seraient incompréhensibles pour mes élèves, mais les amuseraient beaucoup à entendre. Cela peut être l'occasion d'une discussion, d'une réflexion sur le langage entre les élèves.

Certains poèmes jouent tellement avec la proximité des sons entre des mots au sens très différents que le poème devient difficilement audible, voire imprononçable. La compréhension n'en est que plus difficile pour les élèves. En revanche, ces poèmes, proches des vire-langues peuvent permettre de travailler la phonologie.

Enfin, l'auteur joue beaucoup avec l'absurde, ce qui rend le texte très opaque pour des élèves qui n'en sont encore qu'à la compréhension de textes explicites, avec peu de liens à faire entre les différentes parties du texte ou entre texte et image.

Image :

L'illustratrice réalise de nombreux photomontages, superposant dessin, pâte à modeler, maquette, réutilisation détournée d'objets (la pomme devient une maison par exemple). Beaucoup de jeux sur le graphisme de la ligne continue sont présents, ce qui peut être aisément réinvesti en classe. En outre, certaines techniques plastiques peuvent être découvertes par l'intermédiaire des illustrations, telles que l'usage de pommes de terre taillées et trempées dans l'encre pour faire des tampons, les pochoirs, les projections de peinture… et peuvent faire également l'objet d'un apprentissage artistique en classe.

Claire DURET

L'usage de l'objet-livre dans le cadre de la pédagogie par la nature

Résumé : La Pédagogie par la Nature semble être particulièrement adaptée à l'enseignement de l'Education au Développement Durable, telle que conceptualisée dans les programmes scolaires actuels. Cependant, peu d'études se sont penchées sur le lien entre l'enseignement en extérieur et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce mémoire propose une première approche de cette jonction de deux domaines *a priori* antithétiques, afin d'évaluer l'impact de l'enseignement par la nature sur les compétences des enfants en français au travers de la manipulation de l'objet-livre lors de sorties dans un jardin.

Mots clés : Pédagogie par la Nature, objet-livre, forest-school, lecture, posture de lecteur, Éducation au Développement Durable, album.

The Use of Object-Book in Outdoor Schools

Abstract: The Outdoor Schools pedagogy seems to be particularly suited to the teaching of Education for Sustainable Development, as conceptualized in current French school curricula. However, few studies have investigated the link between outdoor education and learning to read and write. This thesis offers a first approach to this junction of two *a priori* antithetical fields, in order to assess the impact of teaching by nature on children's skills in French through the manipulation of the object-book during pedagogic outings in a garden.

Keywords: Outdoor education, forest-school, object-book, reading, reader posture, Education for sustainable development, childish album.