

Collection
documents pédagogiques
Ceméa

Dossier activités milieu environnement

Textes
de référence
n° 5



Direction "Vie pédagogique, Vie associative"

Dossier activités milieu environnement

Dossier préparé par la direction de la vie pédagogique

Préambule	4
Ouverture : Aux sources de la promenade de découverte sensible <i>Jean Philippe Durrenberger</i>	6
PARTIE 1 : De la notion de milieu à l'éducation relative à l'environnement	
Wallon et l'étude des milieux <i>Francine Best</i>	11
L'environnement et son importance chez Winnicott <i>André Sirota</i>	19
L'influence du cadre de vie sur l'épanouissement de l'enfant <i>Robert Lelarge</i>	25
Le groupe d'étude interroge la commission pédagogique et le congrès <i>Le groupe d'étude Découverte du milieu naturel et humain</i>	33
De la découverte du milieu à l'éducation relative à l'environnement... Permanences et évolutions aux Ceméa <i>Jean-Louis Colombiès et Vincent Chavaroche</i>	39
L'éducation à l'environnement <i>Jean-Louis Colombiès</i>	43
Expression et environnement <i>Jac Manceau</i>	47
PARTIE 2 : Querelles de mots... querelles de sens ?	
Vocabulaire <i>Le groupe d'étude Découverte du milieu naturel et humain</i>	53
Le centre du milieu <i>Lawrence Guillaume</i>	57
Les bornes du milieu <i>Myriam Fritz-Legendre</i>	58

PARTIE 3 : Positionnements et conceptions

Les Ceméa et l'éducation à l'environnement : évolution et perspectives	61
<i>Groupe pédagogique national Éducation Relative à l'Environnement</i>	
Découvrir la nature, le milieu en CVL	69
<i>Jean-Louis Colombiès</i>	
L'éducation à l'environnement dans la vie quotidienne	75
<i>Franck Miné</i>	
Présentation de l'éducation relative à l'environnement urbain	79
<i>Groupe pédagogique national Éducation Relative à l'Environnement</i>	

PARTIE 4 : Activités de découverte de l'environnement

Environnement de tous les instants	83
<i>Olivier Ivanoff</i>	
Envies de promenade	89
<i>Sylvian Boyaval</i>	
Promenade dans la nuit	93
<i>Alex Hermann</i>	
La lecture de place	99
<i>Jean Philippe Durrenberger et Vincent Chavaroche</i>	

PARTIE 5 : Outillage pour la découverte

Outillage pour rencontrer le milieu	103
<i>Robert Lelarge</i>	
Animer la balade nature	111
<i>Jean-Louis Colombiès et le Groupe pédagogique national Éducation à l'Environnement</i>	
Une carte parlante	121
<i>Jean-Louis Colombiès</i>	
Le coin découverte en centre de vacances et de loisirs	125
<i>Jean-Louis Colombiès</i>	
Pour ne pas conclure...	130

p r é a m

Ce recueil de textes de référence est consacré aux relations qu’entretiennent activités, milieu et environnement, telles qu’aux Ceméa nous avons pu les penser, les concevoir, les vivre et les faire vivre, les actualiser au fil du temps. Fidèles au principe de la série, nous proposons une sélection de textes, non exhaustive et forcément subjective, ordonnée en cinq parties afin d’éclairer quelques aspects qui nous semblent importants.

Au commencement était le milieu. Composante fondamentale de l’Éducation Nouvelle, **Wallon, Winnicott** nous ont permis par leurs travaux et réflexions d’en mesurer *le rôle capital dans le devenir de l’individu*. En pratique, l’aménagement du milieu immédiat propice à l’activité ainsi que l’étude du milieu en sont des déclinaison concrètes majeures, sur le terrain éducatif.

Qu’on le veuille ou non, qu’on s’en préoccupe ou pas, on est toujours immergé dans un milieu. Naturel, humain, matériel, météorologique, social, culturel, psychologique... La préoccupation du milieu commence par sa prise de conscience. Regarder avec lucidité ce qu’il y a autour de nous. Tirer les fils des chaînes causales. Comprendre les emboîtements. Regarder avec curiosité. Avec le désir d’entrer en contact, d’adapter ou de s’adapter, d’aménager, de transformer. De prendre le milieu pour une donnée mais aussi un matériau, un champ des possibles. S’efforcer de mettre en mots, en images, les ressentis, les observations. De l’impression, passer à l’expression. Voir, traduire. Mesurer comment le milieu joue sur nous. En jouer à notre tour. Le désir aidant, la préoccupation du milieu devient projet.

Dans ces conditions, la promenade découverte est un geste inaugural. Un préalable. Une invitation.

buile

Le passage du milieu à l'environnement marque la fin d'une certaine insouciance. Au tournant des années 1970, la prise de conscience montante du caractère aigu et planétaire des problèmes environnementaux oblige à actualiser notre préoccupation pour le milieu. *Nous ne pouvons, enfin, ignorer que l'avenir de l'humanité se heurte à la limitation des ressources de la planète et à l'invasion des nuisances* écrit le groupe d'étude milieu naturel et humain (DMNH) en 1982. Il deviendra quelques années plus tard le groupe Éducation à l'environnement et au tournant des années 2000 d'éducation relative à l'environnement (ERE). Comme un signe des temps, une nouvelle ERE. Des temps où l'on interroge nos pratiques de consommation, notre impact sur le milieu mais où la responsabilité individuelle ne peut suffire à infléchir le cours des choses, où l'approche écologique ne doit pas masquer la responsabilité politique des logiques libérales et de la mondialisation capitaliste.

Très tôt, des groupes d'études et d'activités se sont emparés de la question du milieu, de l'environnement. Ils ont construit un foisonnant outillage éducatif dont nous présentons ici quelques échantillons, très parcellaires. Pour autant la nécessité de spécialiser, ne doit pas masquer les aspects transversaux et globaux de la préoccupation du milieu, de l'éducation à l'environnement. Si les apports des groupes spécialisés sont importants (DMNH puis ERE), notre compréhension globale de la notion de milieu, notre approche globale, pour ne pas dire totale, de l'activité demeure. Et nous ne pouvons que vous renvoyer vers le numéro consacré aux Activités physiques et jeux pour notamment appréhender l'approche par les activités physiques de pleine nature, vers le numéro consacré à l'activité manuelle pour l'approche sensible du milieu avec le texte *Regarder, observer, voir, traduire*, mais aussi vers celui à venir sur les activités d'expression, notamment pour compléter l'approche expression-environnement développée ici.

ouverture

AUX SOURCES DE LA PROMENADE DE DÉCOUVERTE SENSIBLE

Jean Philippe Durrenberger*

J'essaye de fouiller dans ma mémoire - avant qu'Alzheimer la remblaie ! - pour retourner à mes premières expériences de formateur - instructeur à cette époque - de formation d'animateur - ou plutôt de moniteur - et la genèse de la promenade sensible.

Fin des années 50, les contenus de formation ne mentionnaient pas spécifiquement la promenade de découverte telle que nous la situons plus tard. Certes l'importance et le rôle du milieu de vie furent toujours pris en compte d'une façon ou d'une autre dans les actions des Ceméa, mais la traduction dans la démarche pédagogique évolua.

Personnellement, lors de mes premiers encadrements de stage, je me souviens d'avoir mis en place dans le déroulement des stages de moniteurs, une séquence de découverte du milieu, sous forme de visite-enquête d'une durée de 3 à 4 heures. L'objectif était de permettre aux futurs « moniteurs » une approche de(s) milieu(x) afin de pouvoir l'inclure éventuellement dans leurs pratiques d'activités avec les enfants et/ou les jeunes, susciter ainsi auprès d'eux, curiosité active, intérêts et inciter à l'échange. Quelques thèmes d'enquête, liés certainement au lieu d'implantation du stage, se déclinaient en découverte de métiers spécifiques et artisanaux comme graveur, sculpteur d'étain, potier, tailleur de pierre (du chantier de la cathédrale) ou des éléments du patrimoine... Ces enquêtes faisaient l'objet d'une préparation relativement minutieuse - le temps que j'y consacrais avant stage n'était pas négligeable - dont les rencontres préalables avec les personnes, leur acceptation de réceptionner un petit groupe et d'être interrogé, les modalités de mise en œuvre de la rencontre... Bref le groupe enquêteur devait bénéficier d'un accueil favorable à leur activité, c'était un gage de réussite... pour le formateur (!) et peut-être une stimulation... pour les stagiaires. Les visites étaient organisées par 3 à 4 petits groupes, chacun sur un lieu différent. Au retour de la séquence de découverte, une communication orale ou écrite - quelques affiches « attrayantes » - permettaient le partage des contenus avec les autres... mais sans réel investissement dans un prolongement possible sur d'autres activités lors du déroulement du stage. Cette démarche que j'avais « initiée », avait l'accord du « chef de stage ». Avec du recul, je me demande s'il ne donnait pas le feu vert à un géographe fraîchement diplômé et qui avait des envies de mettre en application quelques enseignements universitaires ou bien n'avait-il pas quelques envies d'étoffer la grille de stage ? Les questions restent et resteront posées !

** Membre du groupe de pilotage du groupe national Éducation relative à l'environnement des Ceméa. Ancien directeur territorial des Ceméa Alsace.*

Cela ne m'a pas empêché d'éprouver une certaine satisfaction ! D'ailleurs je note que ce type d'activité n'était d'ailleurs pas inscrit systématiquement dans les sessions que j'ai encadrées à cette époque...

Le stage « d'Éducation Nouvelle » - auquel j'ai participé en 1965 ou 1966 - a contribué à donner un sens plus affirmé à l'étude du milieu et son rôle éducatif. Des maîtres à penser « ceméatiques » entre autres **Robert Lelarge**, **Francine Best** - et ses références à **Wallon**, **Pierre Rose** ont été pour moi les moteurs d'une réflexion personnelle, complétée par la lecture approfondie de l'ouvrage de **A. Clause** « Philosophie de l'étude du milieu ». Les notions comme la sensibilisation et la démarche de projet ont enrichi la réflexion, elles se sont traduites indéniablement dans les pratiques pédagogiques des stages. La phase de sensibilisation du stage d'animateur a laissé progressivement une place à part entière à la promenade découverte, favorisant à la fois l'approche des diversités du milieu humain et naturel et la sollicitation chez les participants de leurs intérêts propices à l'élaboration de projets d'activité en relation avec ce milieu.

Cerise sur le gâteau à mon avis, c'est l'introduction, dès l'accueil des participants, de la découverte de proximité, des locaux et de leur environnement immédiat, dans le but de sécuriser, de se familiariser, de s'approprier, bref, une entrée en matière concrète.

Dès l'engagement de ses premières actions, le groupe régional « Étude du milieu » puis ERE, s'est emparé rapidement de la réflexion dans ce domaine et a engagé des expérimentations en liaison avec les travaux nationaux des Ceméa. Il nous semblait souhaitable que la démarche de la promenade de découverte devienne incontournable dans les formations d'animateurs. C'est ainsi qu'on été mis en place quelques outils facilitateurs destinés aux équipes de formateurs sous forme de fiches ou d'organisation de temps de formation aux « fondamentaux » - observer, s'orienter, noter, croquer, s'interroger, rechercher... - de l'étude du milieu et de l'éducation relative à l'environnement utilisables et utilisés dans les sessions.

L'implication des Ceméa dans la formation des animateurs encadrant les « CLSH », implantés fréquemment en zone urbaine ont amené une ouverture vers le milieu urbain, nécessitant ainsi une adaptation des démarches de découverte à ces espaces plus complexes tout en préservant le principe de base de la promenade de découverte... Les stages « Connaissance du milieu urbain » des années 1980 ont contribué amplement à élargir les compétences à la fois des formateurs et du public extérieur...



partie 1

**De la notion de milieu
à l'éducation relative
à l'environnement**

WALLON ET L'ÉTUDE DES MILIEUX

Francine Best*

Ce texte est extrait de l'ouvrage « Wallon d'aujourd'hui » co-écrit par Francine Best et Jacqueline Nadel et publié en 1980 aux éditions du Scarabée. Cet ouvrage fut écrit à l'occasion du centenaire de la naissance d'Henri Wallon (1879). L'avant-propos nous indique que « cet ouvrage veut marquer la présence de cet homme qui fut chercheur, médecin, psychologue, philosophe, militant de l'Éducation Nouvelle, promoteur du plan qui porte son nom en même temps que celui de Langevin. Les Ceméa voulaient exprimer, une fois encore, leur reconnaissance, leur dette, en éditant ce nouvel hommage à Henri Wallon. »

C'est plus dans les thèses psychologiques, voire philosophiques de **Wallon** que dans ses articles proprement pédagogiques que, praticiens de l'éducation et de la formation, pédagogues, nous avons à chercher, à trouver des théories propres à fonder et à éclairer notre pratique.

Le recours à une théorie est doublement nécessaire : d'une part, sans axes directeurs, sans principes dûment réfléchis, argumentés, une action, surtout pédagogique, part à la dérive ; d'autre part, à un moment ou à un autre les pratiques ont besoin d'être théorisées, justifiées en raison. Ce double mouvement vers une théorie capable d'éclairer notre action, nous le réalisons à la lecture de l'œuvre de **Wallon**.

Or, comme le montre le chapitre précédent, la notion de milieu est capitale, centrale dans la pensée wallonienne. Elle peut et doit devenir centrale, de la même manière et pour les raisons invoquées par **Wallon**, dans l'éducation.

L'être vivant, le petit d'homme, l'homme même ne sont rien, ne deviennent rien sans le milieu qui les entoure, qui les nourrit d'impressions sensibles, de perceptions, de supports aux jugements et à la pensée.

Source indispensable du développement humain, « matrice » pourrait-on dire des progrès de la personnalité, le milieu doit, dans une éducation, devenir le centre de préoccupation du pédagogue et cela dans une double perspectives :

D'une part, il s'agit de rendre le milieu immédiat propice à l'activité de l'enfant. Modifier l'espace environnant, l'enrichir d'objets sensibles variés propres à susciter des expériences de manipulation, de compréhension, d'analyse ; le considérer comme milieu humain, non neutre ou la présence de l'autre, de l'adulte-éducateur notamment fait intrinsèquement partie de ce milieu, telles sont les tâches de qui croit, à l'instar de **Wallon**, à l'action éducatrice du milieu même ⁽¹⁾.

* Ancienne présidente des Ceméa, elle en est aujourd'hui présidente d'honneur. Elle a été directrice de l'école normale d'institutrices de Caen, inspectrice générale honoraire de l'Éducation Nationale et directrice de l'INRP.

D'autre part, si le milieu est si important pour l'être humain en développement il doit devenir lui-même objet de conscience, objet de pensée, donc objet d'étude. C'est pourquoi ce dernier terme nous semble bien choisi : étudier un des milieux dans lesquels nous vivons, grâce auxquels nous multiplions les expériences veut dire que nous devenons conscients de ces milieux, que nous sommes capables de les analyser, de mettre en relations les éléments le composant, bref de les concevoir, de les penser, de porter sur eux des jugements d'ordre intellectuel.

Le savoir sur le monde, que l'enfant conquiert au fur et à mesure de son développement, qui garantit son passage à la pensée, est produit par ces prises de conscience, par cette intelligence des milieux (milieux qu'il traverse, au travers desquels il agit, par lesquels il vit en être humain). C'est pourquoi on ne saurait bannir du vocabulaire de la pédagogie ce terme d'étude des milieux ⁽²⁾. Si on le faisait, ce serait ou bien ne pas accorder l'importance qu'il convient de donner à la notion de milieu même (et donc ne tenir aucun compte des analyses wallonniennes) ; ou bien manquer, dans un mépris (bien peu éducatif) de l'intelligence humaine, le passage de « l'acte » dans le milieu à « la pensée » de ce milieu - des milieux.

Même s'il s'agit d'une théorisation a posteriori nos ⁽³⁾ pratiques pédagogiques, jusques et y compris dans leur démarches et leur méthode, se trouvent fondées et justifiées par la place centrale que **Wallon** accorde au milieu.

Rappelons rapidement les phases essentielles de cette démarche active - parce qu'elle met en jeu toutes les possibilités du sujet connaissant - qu'appelle une véritable étude de milieu :

Une première étape conduit l'enfant ou l'adulte à percevoir un milieu comme une totalité tissée de relations d'ordre physique (l'espace, le terrain, les éléments matériels), d'ordre biologique (les êtres vivant dans et de ce milieu) d'ordre humain et social.

Cette phase de sensibilisation à un milieu donné, découpé dans l'espace perçu, conduit donc à une première prise de conscience de ce milieu, qui l'arrache à son caractère initial d'environnement subi non dominé - non conscient.

Une deuxième phase permet de questionner de manière méthodique ce milieu et ses éléments par le jeu des hypothèses, des observations strictes et rigoureuses, des vérifications.

Pour que l'étude soit complète et fasse accéder au niveau de la pensée rationnelle et du concept, une dernière étape, (ou les confrontations entre les avis, les jugements des divers membres du groupe social qui conduit l'étude jouent un rôle essentiel) est néces-

1. *Les propos de Robert Lelarge montrent, sur un exemple précis à quel point l'aménagement d'un milieu est un acte d'éducation.*

2. *Cf. les définitions de l'étude des milieux proposées par le vocabulaire de l'éducation de G. Mialaret et coll. Éd. PUF 1979.*

3. Ce « nos » renvoie aux pratiques des Ceméa, à celles des courants de l'Éducation Nouvelle qui placent au tout premier rang de leurs préoccupations le recours au milieu et l'étude des milieux.

saire afin que se construise pour chacun et soit construit par chacun un savoir sur le monde qui en permette la maîtrise par la pensée.

Par cette démarche, répétée tout au long du développement de l'être humain autant de fois que le nécessitent l'expérience de la nouveauté chez chaque individu et le désir de maîtriser ces milieux dans lesquels il vit et dont il vit, permet « l'autre grande conquête, l'accès à l'espace symbolique, au monde des représentations », accès qui aboutit « à une autre définition du milieu comme superstructure idéologique superposée au monde physique et dégageant les outils conceptuels nécessaires à l'accès à la représentation ». (*J. Nadel*).

Autrement dit c'est grâce à des démarches de ce type que se constitue l'idée que nous nous faisons du monde, que se forge et se construit ce milieu de représentations, de concepts qui est milieu spécifiquement humain.

Ajoutons encore, autre justification à ce type des démarches que requiert une étude de milieu, que dans cet enchaînement de niveaux de connaissance du monde, c'est constamment le « milieu » qui est « moyen et motif des activités » (*J. Nadel*). En effet, dans une étude de milieu le sujet n'agit, ne s'interroge, ne pense que parce que ce milieu, qui est sous ses yeux, le motive, l'intéresse, donc le pousse à réfléchir et à agir.

Chaque phase d'une étude de milieu correspond plus ou moins à un niveau des définitions wallonniennes des milieux humains.

La phase de sensibilisation à un milieu perçu, présent, vécu par l'individu se déroule dans la prééminence d'un premier niveau de milieu qui est dénommé par *Wallon* « le milieu physique ». Il s'agit d'un milieu « spatialement et temporellement déterminé » (cit. de *J. Nadel*) où ce qui est en jeu chez l'individu, ce sont des impressions perceptives, corporelles. Toute la sensibilité extéroceptive du sujet est alors sollicitée. C'est le temps « du corps à corps » avec un milieu donné, précis, c'est le moment, vécu avec intensité par les enfants, de la découverte sensible des richesses matérielles, physiques situées dans un espace délimité. Réponses immédiates à cet étonnement premier devant un milieu nouveau (l'école maternelle pour un petit enfant mais aussi la mer vue pour la première fois, mais aussi tel paysage précis que l'on rencontre, la encore pour la première fois), telle est la phase de sensibilisation.

Ce milieu de la première phase - et de premier niveau selon *Wallon* - est celui des réactions sensori-motrices, des gestes et des mouvements-réponses à ce milieu particulier (l'eau, comme nouveau milieu, la neige et l'altitude pour l'enfant ou l'adulte de la plaine constituent des milieux particuliers et particulièrement incitatifs aux conduites sensori-motrices par le fait même de leur nouveauté, leur caractère « physique » qui s'impose à qui les découvre).

C'est aussi le milieu des « objectifs actuels » ou immédiats, le jeu dans un bois, la construction d'un jouet avec des éléments « naturels » constituent souvent des objectifs que se donnent des enfants qui entrent dans un milieu vécu essentiellement comme milieu physique. Il faut noter que tous ces échanges sensori-moteurs qui s'instaurent entre un

être humain et un milieu physique font intrinsèquement partie de la « phase de sensibilisation » à un milieu. L'éducateur ne saurait évincer cette phase, c'est-à-dire ces jeux, ces gestes, ces mouvements, ces étonnements, sans perdre du même coup l'effet éducatif du milieu, sans faire de ce niveau « physique » alors qu'il sous-tend toute activité de la personne et qu'il structure, à un certain plan, un milieu.

« L'intelligence des situations, où les moyens d'action sont les systèmes fonctionnels liés aux mouvements » se développe singulièrement lors des activités engendrées par cette phase première et fondamentale d'une étude de milieu : utiliser une branche en s'adaptant aux nécessités de sa vie, c'est être intelligent, c'est donner une réponse adaptée aux sollicitations et aux contraintes d'un milieu donné. Sentir la fluidité de l'eau sur son corps et se maintenir en équilibre dans cet élément, c'est aussi une réponse intelligente à une situation particulière - en même temps qu'un prélude nécessaire à une compréhension totale de ce qu'est l'élément eau.

Pour que se superpose et se construise sur ce milieu physique des réactions sensori-motrices un deuxième type de milieu - le milieu fondé sur la représentation - il faut qu'intervienne un milieu intermédiaire : le milieu social. Ce dernier est le seul qui permette « l'accès aux concepts : la vie intellectuelle suppose la vie sociale et un niveau d'échanges où prédominent les rapports objectifs fixés ». (Cit. **J. Nadel**).

Voilà qui éclaire de manière décisive et justifie les pratiques pédagogiques que nous mettons en place lors de la deuxième et de la troisième phase d'une étude de milieu : si l'échange de questions, la recherche d'hypothèses se font en groupes, n'est-ce pas parce que ce groupe social de pairs est source d'imagination, de représentations de par les échanges verbaux qui s'y pratiquent ?

N'est-ce pas le travail en commun, en petit groupe, qui assure à chaque individu qu'il va, par ces échanges et une motivation commune, parvenir à construire, à saisir peu à peu les explications qui rendront compte d'un milieu, à se le représenter et donc à le maîtriser intellectuellement ?

Les « groupes d'intérêt » que nous invitons à se constituer soit autour d'un aspect particulier (historique, géologique ou autre) d'un milieu déterminé soit autour d'une parcelle de ce milieu (cette maison qui fait face à la sienne propre et qui est à connaître pour devenir de « son » milieu) soit autour d'un nœud de relations existant dans et par ce milieu (la vie commerciale et commerçante d'une rue) etc. ont une signification eu égard au progrès de l'intelligence de l'enfant et à son développement que nous fait mesurer **Wallon**. Si nous n'avions pas cet éclairage théorique décisif, la pratique du travail en groupes lors des études de milieux serait sans fondement. On pourrait même penser qu'il s'agit d'une simple mode pédagogique !

La phase de synthèse des connaissances découvertes et construites à partir d'un milieu et à son propos nécessite encore plus que la précédente cet intermédiaire qu'est le milieu social. Car comment constituer ce savoir sur le monde si je ne communique pas aux autres

mes premières réponses, mes premières vérifications d'hypothèses ? Comment, plus encore, opérer des synthèses et construire une représentation cohérente si je ne reçois pas des autres (et les autres c'est alors le document écrit par d'autres, le livre, l'encyclopédie dans lesquels je cherche des compléments d'information en plus des personnes présentes ici et maintenant) des idées, des représentations, des avis justifiés, des arguments et des contre-arguments ?

La vérification des hypothèses et leur mise en système de pensée cohérent ne peuvent se passer des autres... Autrement dit le milieu social est le lien indispensable, dialectique pour que s'emboîtent milieu physique et milieu des représentations - ce milieu où « les situations sont symboliques » peuvent être verbalisées, pensées, conceptualisées, conçues. Par ailleurs on voit, que l'accès au concept, pour *Wallon*, est un enjeu capital pour l'homme. La pensée est spécifiquement humaine. C'est dire, par rapport aux études de milieux que les deuxième et troisième phases, qui font accéder graduellement les enfants aux représentations, aux concepts, à la pensée du monde, qui font plus rapidement parvenir adolescents et adultes à une pensée scientifique, objectivante et rigoureuse constituent, pour le progrès même de chaque personne un enjeu capital. C'est la raison pour laquelle, plus haut, nous avons caractérisé la première phase comme un prélude : les activités sensori-motrices de découverte première d'un milieu, si nécessaires, si indispensables soient-elles resteraient closes sans déboucher sur la pensée et sur la maîtrise des milieux si elles n'étaient articulées sur un deuxième puis sur un troisième temps ou grâce aux dialogues, aux lectures, bref grâce aux échanges en groupe, en société, se construit et s'effectue l'élaboration d'une pensée conceptuelle qui constitue ce fameux « milieu fondé sur la représentation » qui est la marque de l'humain. Bien entendu, l'âge compte dans ce développement. L'accès à l'étude véritable d'un milieu demande que soit opérée (grâce au milieu, au reste) la distinction du moi et du non moi, que le langage ait été découvert et appris - ce langage qui est, de part en part, produit du milieu social même et surtout lorsqu'il est bien maîtrisé, bien « personnalisé ».

Au reste ne nous y trompons pas : il y a véritablement rupture et retournement dans l'accès au monde des représentations, de la pensée. Il faut, autrement dit et au niveau de la pédagogie, qu'un véritable questionnement de rupture avec la perception immédiate ait lieu pour que la deuxième phase - d'analyse du milieu donné et de conception à d'hypothèses explicatives - se produise. Dans ce mouvement de rupture l'adulte-éducateur, représentant du milieu social, a un rôle déterminant : s'il laisse l'enfant à ses impressions premières à ses explications de type animiste sans l'inviter à questionner, à s'interroger, à déceler les contradictions ou les cercles vicieux dans ses propos, l'accès à une pensée rationnelle et à la maîtrise des milieux par la connaissance ne se fera pas... Et que d'adultes en restent à l'opinion, à la non-représentation ! Ne serait-ce pas faute d'avoir en cet intermédiaire du milieu social - un éducateur conscient de son rôle - capable de faire vivre des moments de rupture et d'interrogation ?

L'éducateur est le symbole du milieu humain ou social, de ce milieu qui a un double statut : « milieu lui-même » il est en même temps moyen d'action sur les autres milieux, comme relais des rapports directs « individu-monde physique » (cit. **J. Nadel**).

Nous voyons que chaque étape de l'étude d'un milieu trouve sa justification théorique, de façon éminente, dans la conception wallonienne des milieux. La pédagogie des activités d'éveil de l'enfant au monde ne saurait avancer dans l'obscurité : la psychologie de **Wallon** éclaire et fonde tout à la fois ce qui ne serait, sinon et sans ce recours, que pratiques aveugles.

Non seulement les différentes phases de la démarche qui constituent la méthode d'une étude de milieu se trouvent justifiées, éclairées mais encore la nécessité, par rapport au développement humain, de pratiquer de cette manière pour que chacun s'approprie et le monde et la pensée du monde.

Une éducation fondée sur les échanges entre les milieux et l'enfant et qui donc, donne une place centrale et prééminente à l'étude des milieux reprend à son compte, finalement, la richesse de la notion de milieu développée tout au long de l'œuvre de **Wallon**. Pour lui, le milieu est défini

« tantôt par le type de situations qu'il offre (réelles, physiques ou représentatives, symboliques...) »

C'est pourquoi les pédagogues font varier les situations de départ d'une étude de milieu, font varier les espaces et les temps déterminés qui sont à la fois les supports et les objets d'une étude de milieu...

« tantôt par les moyens d'action qu'il implique (mouvements, pour le milieu physique ; représentations et concepts pour le milieu symbolique) ».

L'étude de milieux offre un champ étendu d'actions possibles - jeux, constructions, dessins, activités conceptuelles - lesquelles mettent en jeu toutes les potentialités des enfants et sollicitent donc leur activité réelle et globale, en permanence.

« tantôt par le type d'échanges qu'il engendre ».⁽⁴⁾

Nos pratiques pédagogiques nous montrent à l'envie que les échanges dans un groupe ne sont jamais si nombreux et si féconds que lorsqu'ils se font à propos d'un milieu donné et dans un milieu social (le groupe) qui se structure par ces échanges mêmes et par sa communauté d'intérêt pour l'endroit où il vit pour les hommes avec lesquels il vit. Bref, l'étude d'un milieu est, comme « le » milieu pour **Wallon** « tour à tour moyen d'agir sur un autre milieu, relais pour y parvenir, géniteur de certaines formes individuelles de vie mentale et lien des activités du sujet qui elles-mêmes influencent le niveau d'échanges » entre milieu et individu.

« Le milieu est l'ensemble plus ou moins durable des circonstances physiques, humaines, ou idéologiques, où se poursuivent des existences individuelles. »

Henri Wallon

L'ENVIRONNEMENT ET SON IMPORTANCE CHEZ *WINNICOTT*

André Sirota*

Extrait de l'article « Donald Woods Winnicott un penseur de référence pour l'Éducation Nouvelle » publié dans le n° 553 de *Vers l'éducation nouvelle*, en janvier 2014. Le chapô de présentation de l'article nous invitait à « une randonnée parmi quelques-uns des concepts winnicottiens et à des questionnements pour en interroger les liens avec les idées qui fondent la philosophie de l'Éducation Nouvelle et les pratiques qui en sont inspirées. » Dans cette randonnée, nous vous proposons l'étape qui s'intéresse plus particulièrement à la notion d'environnement telle que l'envisage le pédiatre et psychanalyste anglais (1896-1971).

L'ENVIRONNEMENT ET SON IMPORTANCE : COMMENT AIDER LES ENFANTS « DÉPRIVÉS » ?

Un enfant déprivé, selon la traduction en français du texte de *Winnicott*, est un enfant qui a été privé, de façon plus ou moins extrême, dans ses premiers environnements, d'occasion de connaître une bonne expérience narcissisante de relations avec d'autres, c'est-à-dire de l'attention et de l'amour qu'une mère suffisamment bonne et pas parfaite peut lui donner à éprouver, sans trop de discontinuité, lui permettant de constater qu'il compte pour quelqu'un, qu'il a été un enfant désiré. On ne peut être frustré que relativement à quelque chose que l'on a connu et dont on a profité et dont on s'est déjà constitué. La frustration impose des limites. La privation plonge dans un vide.

Winnicott écrit : « Il est évident qu'on doit s'occuper d'eux. Contrairement à ce qui se passait autrefois, la communauté accepte aujourd'hui d'assumer la responsabilité des enfants déprivés. L'opinion publique abonde même dans ce sens et exige qu'on fasse le maximum pour les enfants dont l'environnement familial est défaillant. D'ailleurs, beaucoup de nos difficultés actuelles résultent de la mise en application des principes découlant de cette nouvelle attitude. »

« Ce n'est pas en légiférant ou en mettant en place un appareil administratif qu'on aidera les enfants déprivés. Ces mesures, pourtant indispensables, ne constituent qu'une toute première étape. Seuls des êtres humains, des êtres humains compétents, sont capables de s'occuper correctement d'enfants mais, hélas, ils sont peu nombreux à l'heure

* Président des Ceméa. Professeur émérite de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense - Directeur de recherche en psychopathologie sociale clinique - Président de la société française de psychothérapie psychanalytique de groupe. Membre du Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Éducative.

actuelle. Ils seraient plus nombreux si l'administration prévoyait des intermédiaires, destinés à servir de trait d'union entre les autorités et les personnes travaillant sur le terrain. Ils auraient pour fonction d'apprécier les qualités de chacun, de reconnaître les réussites, de développer le processus éducatif afin de rendre le travail plus intéressant, d'analyser les échecs et leurs causes, d'être prêts, le cas échéant, à aider à retirer un enfant d'une famille d'accueil ou d'un foyer dans les plus brefs délais. S'occuper d'enfants est un travail à plein temps, laissant bien peu d'énergie pour faire face à des exigences administratives ou à des problèmes sociaux qui seraient plutôt du ressort de la police. À l'inverse, les personnes qui sont obligées d'avoir en permanence un œil sur les activités de l'administration ou de la police sont rarement à même de bien s'occuper des enfants. » ⁽⁵⁾

Pour **Winnicott**, si l'on veut comprendre quelque chose d'un enfant, et ses symptômes que l'on a tendance à qualifier de psychopathologiques, il faut commencer par s'intéresser à découvrir quel a été son environnement et les privations répétées que cet environnement lui a infligées. Pour **Winnicott**, la psychopathologie observée au niveau individuel est à la fois un indice et un écran qui cache des défaillances graves d'un environnement. Il faut prendre garde aux effets de loupe : on « voit » aisément un individu qui se montre devant soi, mais pas son environnement. Apprendre à voir autre chose que ce qui apparaît, du fait des catégories préétablies et forcément limitées, qui opèrent comme des œillères est sans doute le premier travail à faire pour un être humain.

PENSER NOS STAGES ET NOTAMMENT LEURS DÉBUTS

C'est pourquoi, nos premiers efforts vont à la préparation en équipe d'un stage, puis à l'aménagement de l'environnement qu'un stage va instaurer et donner à voir, sur différents plans matériels et humains, afin que cet environnement soit à la fois, rassurant et interpellant, qu'il mette en confiance et stimule à la fois, inquiète un peu, mais pas trop, donne accès à de nouveaux chemins, de nouvelles activités, jusque-là ignorés par celui qui a encore beaucoup à apprendre, beaucoup à découvrir afin que sa curiosité soit sollicitée et développée.

À chaque stage, nous accueillons de nouvelles personnes, leur mise en groupe va créer un nouvel espace de rencontres et de heurts. Cet espace potentiel de mise en relation qu'offre un stage fabrique toujours un nouvel environnement. Nous, les formateurs, nous sommes aussi plongés dans une nouvelle expérience sociale, de nouvelles rencontres avec de nouvelles personnes ; rien n'est acquis à l'avance de l'investissement des stagiaires dans l'espace de formation pourtant préparé pour eux, quels que soient les contenus d'un stage ou l'âge des personnes en formation. Nous nous préparons aux débuts des stages, aux moments d'entrée en groupe et en formation. Dans ces moments, bien des expressions surgissent, des réactions, des demandes ou attentes multiples, par-

5. Extrait d'une conférence donnée par Winnicott en 1950, en Angleterre lors d'une réunion rassemblant notamment des directrices d'écoles maternelles, in Donald Woods Winnicott, *Comment aider les enfants déprivés, Les Objets transitionnels*, Paris. Petite Bibliothèque Payot, p. 89-90, 2010

fois contraires sinon antagoniques. Nous sommes confrontés à bien des résistances multiformes à la formation, parfois bien énigmatiques ou stupéfiantes. C'est que se former exige que nous renoncions aux formes acquises antérieurement. Ce sont toutes ces données et bien d'autres encore qui fabriquent l'environnement et pas seulement les données matérielles palpables disposées par une équipe et un programme de formation. Nous avons donc à penser nos stages et notamment leurs débuts, afin de saisir une part au moins de ce qui se joue pour chacun au moment de l'entrée en groupe et en formation, dans un environnement inconnu, comment chacun y cherche sa place, cherche l'autre, ou au contraire évite ou redoute même toute la relation.

Pour constituer un groupe de travail, un espace commun d'expérience et de coopération, chacun est appelé, à son insu ou non, à faire des efforts pour pouvoir entrer dans des coopérations avec les autres ; or, nous pouvons être guidés de l'intérieur par notre scénario inconscient d'entrée en groupe et en relation sans chercher à appréhender le nouvel espace où nous nous trouvons. C'est ce scénario interne qui nous guide à notre insu quand nous arrivons dans un nouveau groupe ou environnement et que nous recherchons une place dans celui-ci, quelle que soit la tâche du groupe et notre propre tâche dedans et quels que soient les caractères originaux de cet environnement. C'est pourquoi beaucoup de nos réactions sont inadaptées et nous renvoient à des réactions infantiles de rage, comme celle du petit enfant qui n'arrive pas, en se haussant pourtant sur ses pieds, à être aussi grand qu'un adulte, sans en avoir l'âge, et à actionner un bouton de lumière trop haut placé pour lui. D'où bien des questions. Comment comprendre notre mode d'entrée dans une discussion, notre prise de la parole à un moment donné, après ou avant d'autres, avant ou après tel autre ? Qu'est-ce que représente pour nous toute scène sociale actuelle, au-delà des apparences ? Qu'est-ce qui explique la façon dont nous éprouvons la présence d'autrui, comme ami ou ennemi ? De quoi avons-nous besoin pour nous sentir exister et compter pour les autres ? Qu'est-ce que je fais ici ? Qu'est-ce que je veux vraiment ici et maintenant alors que je suis venu en formation avec d'autres ? Enfant, de quelles expériences et de quels espaces protégés du brut de la vie sociale et professionnelle ou politique avons-nous besoin pour pouvoir laisser se développer en nous notre désir de grandir et de donner forme et sens à notre projet intime original et constructif ?

■ L'ESPACE CULTUREL INTERMÉDIAIRE

Pour approfondir ces questions essentielles, pour aller de soi à l'autre et plus loin encore, des espaces culturels ou sociaux intermédiaires spécifiques sont à imaginer. Ce sont des lieux ou des paliers intermédiaires permettant d'aller plus tard vers d'autres espaces, plus éloignés, plus inconnus, plus inquiétants. *Winnicott* a beaucoup observé et il nous a proposé le concept d'espace culturel intermédiaire (*Winnicott*, 1971) ou espace culturel intermédiaire d'expérience. Un espace culturel intermédiaire d'expérience est un lieu

où, ce que chacun renferme en lui de possibles, parfois insoupçonnés, peut émerger. Ce type de lieu est très important. Il est le lieu du non encore advenu, de l'insoupçonné en soi, qu'on ne peut encore se représenter, le lieu où l'on peut laisser émerger et découvrir ce que nous trouvons en nous grâce aux échanges et à la confrontation avec les autres, parce que l'espace instauré l'est dans un climat de confiance suffisant. Notre vie et notre espace psychiques ne se développent que si nos capacités de représentation du monde augmentent. Cette augmentation passe par l'accès à la parole échangée avec d'autres, dans des lieux spécifiquement conçus pour cela, qui donnent forme à ce qui était jusqu'à présent informe. Grâce à ce type d'espace culturel intermédiaire et de paroles, - qui passe par bien des médiations différentes - nous pouvons avoir accès à ce que nous ignorons que nous possédons en nous. Ces découvertes sont à la fois permises par l'action et la délibération et la pensée en commun, cela ne veut pas dire que nous parlons de pensée unique. Ces espaces communs, nous permettent tant de laisser s'exprimer notre singularité que notre humanité commune, ils nous permettent de nous reconnaître mutuellement dans ce qui nous fait semblables et différents.

**« Le milieu de vie joue
un rôle capital dans
le devenir de l'individu. »**

Gisèle de Failly

L'INFLUENCE DU CADRE DE VIE SUR L'ÉPANOUISSEMENT DE L'ENFANT

Robert Lelarge*

Conférence prononcée devant les organisateurs de centres de vacances, de la délégation de Créteil. Publiée dans *Vers l'éducation nouvelle* n° 328, en décembre 1978.

Le cadre de vie est un des milieux de vie des enfants qu'on ne peut pas séparer d'un ensemble. Pour en mesurer l'influence, plaçons-nous à la fois dans le domaine des centres de vacances, mais aussi dans celui des centres de loisirs. Examinons les sites, la construction, les aménagements, le mobilier, les objets à mettre à la disposition de l'enfant et voyons ce que ces éléments peuvent (dans certaines conditions) apporter à son épanouissement. Tout d'abord, reprenons un certain nombre d'idées sur le milieu dans lequel vit l'enfant en montrant que l'idée d'un milieu n'est pas juste : l'enfant est entouré et pénètre des milieux qui se superposent les uns aux autres, s'ajoutent les uns aux autres.

LES MILIEUX DE L'ENFANT

Prenons comme base de départ des idées connues. Le milieu de vie de l'enfant c'est, pour un grand nombre d'entre nous, le milieu de la vie quotidienne. Et le milieu de la vie quotidienne, c'est le milieu considéré comme un entourage restreint, resserré autour du groupe familial, de la maison, et tout ce qui constitue les conditions matérielles, mais aussi affectives de la vie quotidienne de l'enfant. Il est bien certain que ce milieu-là existe mais nous ne pouvons pas le considérer comme étant le seul. Voici quelques années, certaines expressions avaient fait fortune. On a parlé de milieux riches en stimulations, ou de milieux pauvres. En disant cela, on a mélangé un peu tous les problèmes en ayant l'air de nier et d'éviter de parler de tous les autres milieux qui sont ceux où les émotions, les signes, les symboles servent à égalité le développement de l'enfant. Et on a trop vite fait de dire « une colonie ou un centre de loisirs bien organisé est un milieu stimulant ». Mais en réalité cette qualité de stimulation au regard de bien d'autres choses n'est pas à notre avis la bonne définition. On parle beaucoup du milieu considéré comme un environnement et c'est là où l'on retrouve les idées telles que l'école ou le centre de vacances « ouvert sur le milieu ». Méfions-nous du terme « environnement ».

** 1920-2007. Entré aux Ceméa à la Libération, il est l'une des figures historiques de la construction de la pédagogie aux Ceméa depuis ses origines notamment dans le domaine des arts plastiques et des activités manuelles. Il a occupé les fonctions de délégué régional à Dijon, de responsable national du groupe Activités manuelles et de rédacteur en chef de la revue des Ceméa Vers l'Éducation Nouvelle.*

cache actuellement tant d'options différentes et curieuses que le mot est entaché. Mieux vaut parler du milieu naturel ou urbain vers lequel l'enfant peut ouvrir ses activités, faire ses découvertes, entreprendre ses expériences, se socialiser, avoir des émotions. Et en réalité c'est bien plus la société, non pas seulement le monde physique, mais l'homme dans ce monde physique, avec tous ses problèmes, sa culture, les questions qui tournent autour, l'économique, la politique, qui influencent l'enfant.

Abandonnons volontiers l'entourage restreint, le milieu stimulant, le milieu considéré comme environnement pour reprendre une définition du milieu d'**Henri Wallon** qui paraît meilleure pour nous. « Le milieu c'est l'ensemble plus ou moins durable des circonstances physiques, humaines ou idéologiques où se poursuivent des existences individuelles »⁽⁶⁾. Cette citation nous permet de remettre un peu d'ordre dans nos idées sur les milieux. Le milieu de l'enfant c'est d'abord le monde physique et fatalement cela a des rapports avec le cadre de vie. Naturellement, pour le petit enfant, le cadre de vie a besoin d'un relais pour être perçu par lui et ce relais est constitué par l'adulte ou par le milieu social dans lequel vit l'enfant.

La première impression du cadre de vie considéré comme milieu physique de l'enfant a plutôt une tonalité émotionnelle : c'est vaste, c'est blanc, c'est chaud. On peut dire qu'effectivement l'enfant y trouve son compte, parce qu'il est puissamment aidé par un entourage humain lié à ce premier lieu. Le deuxième niveau qui se superpose au premier, l'entourage humain, constitue un premier relais, non seulement tissé de relations affectives, mais surtout considéré comme intermédiaire attentif permettant d'user du cadre de vie et de l'apprécier.

Le troisième niveau du milieu de l'enfant, c'est le monde des signes et des symboles. Dans notre vie sociale actuelle celui qui ne sait pas reconnaître signes et symboles est désorienté. Au-delà du cadre de vie ordinaire renforcé par le relais émotionnel de l'entourage humain, l'enfant vit comme l'adulte dans un monde de signes et de symboles. Il s'agit à ce niveau là de problèmes de civilisation. Les phénomènes de culture, l'idée de nation, le système éducatif utilisé, la classe sociale à laquelle on appartient, la famille telle qu'elle est aujourd'hui, tout cela constitue autour de l'enfant un milieu à superposer au cadre de vie, chacun secrétant ses signes et ses symboles. En parlant ici du cadre de vie, j'assèche le milieu de vie au niveau de l'espace parce qu'on ne peut faire le résumé de toutes les émotions possibles qui naissent de tous ces croisements.

LE SITE

Il faut attacher au site dans lequel se déroulent effectivement les vacances ou les loisirs des enfants, une importance capitale sans que mon propos soit perçu comme purement esthétique. Au sujet du site, donnons quelques explications rapides. Il est certain que le

6. J. Nadel « Pourquoi Wallon aujourd'hui » dans VEN n° 319, 1978.

site a un certain pouvoir sur l'enfant, sur l'adolescent. Les jeunes enfants n'ont besoin ni d'un grand dépaysement, ni d'un site exceptionnel. Il s'agit qu'il y ait autour de la maison des lieux qui soient suffisamment pénétrables et utilisables, nouveaux. Un certain nombre de conditions étant maintenant bien définies, on peut dire que l'âge intervient dans le choix d'un site. Il semble qu'après huit ans, les apports particuliers spécifiques du site soient intéressants pour le développement de l'enfant. On peut penser d'ailleurs qu'il y a nécessité d'un échantillonnage de sites différents pour les activités différentes. Encore faut-il que les enfants en profitent à tour de rôle. Les apports particuliers de la mer et de la montagne sont à considérer dans certains cas à un certain moment du développement de l'enfant, pas fatalement d'ailleurs à tous les moments. Or, pour un certain âge des enfants, entre huit ans et douze ans, la campagne, notre campagne, propose les meilleurs sites de vacances. C'est-à-dire une somme de choses simples, touchantes par l'équilibre et la sérénité qu'elles proposent, qui a été racontée par nos poètes, qui a été étudiée par nos géographes, qui constitue notre milieu culturel fondamental, notre monde auquel chacun d'entre nous est attaché par des antécédents familiaux.

Je connais un centre de vacances implanté dans un lieu touristique sur une petite pointe surplombant la mer. Pour aller à l'intérieur du pays, il faut passer la route nationale qui coupe la pointe. C'est une espèce d'enclave dans laquelle il n'y a pas d'autres possibilités pour en sortir que de se faire écraser. Cette sujétion contrecarre énormément les intérêts que procurent la situation et la beauté du site. Un site pénétrable, simple, avec un accueil dans le milieu naturel possible est, à mon avis, bien plus intéressant que les endroits cernés d'interdits où on ne peut pas faire de feux. Il est des régions de France tellement engluées de tourisme, d'arrêtés préfectoraux, de conventions qu'il est nécessaire de tirer un trait sur elles car il ne paraît pas possible que des sites comme ceux-là puissent recevoir une « colonie de vacances » d'enfants heureux. L'utilisation des maisons de type bourgeois, dont la mode est un peu passée, l'utilisation des châteaux avec leur parc, donnent du style au site mais engloutissent les millions. D'autre part, rien n'est plus terrible que les murs d'un parc qui assurent certes la sécurité, mais stérilisent les liens que l'on peut nouer avec l'extérieur. Sans abattre les murs, il faut pouvoir passer au travers.

De ces quelques exemples, retenons quelques principes :

- Il semble que la question importante dans le choix d'un site pour implanter un centre de vacances est que le milieu naturel, l'environnement, soit suffisamment varié et pénétrable pour que l'activité de l'enfant puisse s'exercer avec un maximum de liberté. Cela paraît être une chose capitale. Effectivement, la stimulation naturelle à l'activité supprime une partie des motivations artificielles, alors que le milieu peut être en lui-même un milieu suffisamment motivant pour que l'activité se déroule au niveau des « besoins de l'enfant et de son rythme personnel ».

- Le site doit présenter des dimensions suffisamment importantes pour donner la notion de liberté. C'est une notion que nous perdons physiquement de jour en jour. Je ne reprends pas les contraintes dénoncées traditionnellement : on est guidé dans la rue, on est coincé, on ne peut pas faire ça, il faut marcher là... Et un beau jour, l'enfant a un espace à sa disposition, un territoire. C'est pour lui, même s'il ne s'en rend pas compte, un événement dans sa vie qui est une source d'épanouissement. Alors la dimension des lieux c'est aussi quelque chose d'important. Mais aujourd'hui le sol coûte cher. Il me semble que nous sommes tous liés à une action de défense et de promotion des centres de vacances et de loisirs et je ne reviendrai pas là sur les campagnes qu'il faut mener. Ce qui est parfois inquiétant, c'est qu'ayant un terrain d'une certaine dimension, on est tenté d'y organiser le plus de choses possibles parce qu'on a des raisons sociales de le faire. Quelquefois il faut choisir entre recevoir un grand nombre d'enfants ou donner à un plus petit nombre l'espace nécessaire à leur déplacement, à leur épanouissement. C'est une question qui est bien connue des urbanistes même si elle est mal résolue. Dans le domaine de l'architecture la dimension des choses en fonction de nos possibilités motrices est extrêmement importante pour l'équilibre de notre vie personnelle. Avec quarante centimètres de plus ici, un mètre de plus là, un volume un peu plus gonflé, notre allure s'en ressentirait. Chaque fois que l'espèce de bulle qui entoure notre corps, dans laquelle nous nous déplaçons tous, et qui fait que lorsqu'on entre en contact avec l'autre, en contact avec les murs, avec les objets, nous nous plaçons dans une situation difficile parfois oppressante, montre bien l'importance d'un « espace personnel ». C'est une question sur laquelle il faut insister continuellement.
- Le site doit être beau et proposer des repères. Excusez-moi si cela relève à vos yeux du sens esthétique. C'est qu'il est nécessaire qu'une beauté naturelle se dégage des lieux. La beauté naturelle c'est un ensemble de sensations difficiles à exprimer d'autant plus que la beauté naturelle est perçue par les individus de façon extrêmement variée. Mais il est bien certain qu'un morceau de nature dont chaque détail est en accord avec le tout, dont les matériaux les plus simples sont ordonnés avec un relief, dégage d'une certaine façon solidité, vérité, harmonie. Hélas, il faudrait faire tout un travail pour bien expliquer cet apport tonifiant du site, apport qui supprime en partie les tensions. Ce qui est véritablement mal foutu, discordant, étonnant à la vue, sans repères visibles, par contre, est excitant dans l'absolu. Ce n'est donc pas uniquement une question de beauté, c'est aussi une question d'impression que l'on a devant les couleurs, les matières, les matériaux, dont le site naturel est un témoignage. C'est une sorte de cohérence qui régit les rapports entre l'individu et les choses, jetant les bases d'une culture sensible. Les trois principes que je viens d'énoncer doivent être pris en considération au moment du choix d'un site pour y faire vivre des enfants et si l'on veut que celui-ci ait une influence sur leur comportement.

LES CONSTRUCTIONS

Parlons des constructions. C'est à la fois plus compliqué et plus facile. Plus facile dans les principes. Il faut tout d'abord être persuadé que la pédagogie que l'on souhaite instaurer au centre de vacances ou de loisirs est inscrite dans les murs. La classe ouverte d'aujourd'hui ne ressemble en rien à la classe qui avait été construite sous Jules Ferry. Parce qu'il ne s'y passe pas la même chose.

Je me souviens très bien de mes premières salles de classes. On ne pouvait pas regarder à l'extérieur, parce que les fenêtres étaient plus hautes que notre regard et parce que notre attention devait être dirigée vers les travaux scolaires, à l'intérieur et non à l'extérieur. Il y avait la couleur des murs, c'est-à-dire l'ensemble des teintes réunies en une seule : le marron. C'était marron ou vert wagon ! La S.N.C.F. a depuis utilisé la couleur pour ses trains « Corail ». Les éléments du mobilier étaient solidaires. Le banc ne se détachait pas de la table. Ce n'est pas si ancien que cela d'ailleurs. J'ai encore vu du mobilier scolaire de cette sorte dans ma campagne. Quand on scie la barre qui lie le banc au bureau, tout se casse la figure. Naturellement, on n'a pas tellement envie de le faire. Cette solidarité réduit l'enfant à l'immobilité en supprimant ses initiatives et son autonomie. Je pense aussi à l'estrade (qui pourrait être un praticable pour les jeux dramatiques). Le maître seul avait le droit de faire des jeux dramatiques. Effectivement, cela décrit une certaine pédagogie.

Une abbaye témoigne du type de vie d'une collectivité dans un cadre organisé. Elle est cistercienne parce que son plan détermine une certaine manière de vivre ou de travailler : pas d'images, une armoire pour les lampes car on y vit aussi la nuit. Elle est bénédictine parce que la bibliothèque y a une place importante. Plus près de nous le lycée napoléonien, issu de la manière de grouper les enfants choisis par les Jésuites - manière déjà utilisée dans l'organisation militaire romaine - a secrété une architecture que nous subissons encore. Si l'on veut construire, rénover ou aménager un centre de vacances ou de loisirs, la difficulté c'est qu'on le fait à partir de principes pédagogiques que l'on pense justes et on inscrit effectivement ces principes pédagogiques dans une architecture qui nous coince pour un certain temps. On en arrive à penser que les constructions qui procureraient des situations mobiles, donc des espaces mobiles, seraient les mieux adaptées mais on sait aussi que la fragilité des appareillages qu'on met en place est alors très grande et qu'il est difficile de transformer matériellement les lieux comme il est difficile de les transformer dans sa tête.

Dans le domaine de la construction, il faut plutôt reprendre l'idée : « Qu'est-ce qu'un programme de construction ? » Parce que selon les enfants, selon leur milieu de vie, leur origine, selon ce qu'on a pu dire tout à l'heure sur la superposition des milieux, chaque

fois la question se pose différemment. La meilleure des solutions est d'établir un programme le plus près possible de nos intentions éducatives actuelles, jusques dans les plus petits détails.

Qu'est-ce qu'un programme de construction ? C'est un programme qui détermine ce que nous souhaitons en matière de pédagogie. Il doit être écrit. Il est le fruit du travail d'une équipe réunissant organisateurs, éducateurs, techniciens ⁽⁷⁾. Lorsqu'il est établi, accompagné de son plan de financement, il est remis à l'architecte. Le programme est une phase qu'on ne soigne pas assez, et alors l'architecte brode ses manies sur le projet trop mince qu'on a bien voulu lui confier. Et il y en a des manies d'architectes ! Ce sont toujours les mêmes et elles signent le style de tel architecte ou de tel autre. Quelquefois ils utilisent les raisons de type psychologique et même de type pédagogique pour faire accepter leurs idées. Alors il faut être prudent, et effectivement soigner le programme qui doit définir très clairement nos actions et nos intentions. Si nous sommes capables de déterminer ces intentions pédagogiques sans faire d'architecture, l'architecte pourra « faire » de l'architecture sur notre projet. Je passe rapidement en revue quelques données car cela est très bien fait dans les documents publiés par le Cridoc ⁽⁸⁾. Il faut dire quel type de vacances nous voulons. Quels types d'utilisateurs. La longueur des séjours. Est-ce que la construction sera polyvalente l'été, l'hiver, les classes de neige, les classes de nature, les effectifs maximum (parce que les effectifs minimum ça ne s'arrange pas trop mal), l'âge, le sexe, les possibilités financières, les plans de financement.

Toutes ces raisons qui sont liées à des aspects pédagogiques et sociaux, doivent être notées dans le programme. Lorsqu'on verra apparaître l'architecture, nous pourrons, nous, faire référence au programme pédagogique et discuter. Alors ces données pédagogiques il faut les travailler. Il faut aller le plus loin possible. Si nous recevons soixante enfants, il faut expliquer ce que l'on souhaite comme type de morcellement de ce groupe. Est-ce que c'est soixante ensembles ? Est-ce que c'est trois par trois ? Est-ce que c'est encore autre chose ? Et la place de l'enfant seul ? Il y a tout un ensemble de points à préciser. En examinant les premières esquisses avec l'architecte on pourra discuter pédagogie et il pourra mettre ses connaissances architecturales à notre service. Ainsi, les chambres. Les chambres sont des lieux pour dormir, mais il y a des responsables qui disent : « Oui, des lieux pour dormir, mais aussi pour des activités calmes ». Mais une chambre pour dormir et une chambre pour dormir et pour des activités calmes, ce n'est pas la même chambre. Est-ce qu'on est pour celle-ci ou pour celle-là ? Est-ce que dans le fond on souhaite que des enfants puissent se retirer à un moment de la journée pour pouvoir lire, pour pouvoir écrire ou pour pouvoir ne rien faire. Ou bien est-ce qu'on souhaite qu'à partir d'une heure fixée du matin on ne remonte pas dans les chambres ? Quand on n'a pas le droit

7. Par exemple, un représentant du CRIDOC.

8. NDLR. CRIDOC : Centre de Recherche d'Information et de Documentation. Créé à l'initiative des Ceméa, de la FOL et la JPA, le Cridoc a créé jusqu'au début des années 2000 des outils techniques et pédagogiques pour les centres de vacances et de loisirs (guide enfants et espaces, cahier d'infirmerie, carnet de randonnée...).

de revenir dans les chambres, il n'y a pas besoin de chambres d'un certain type et cela devient un principe pédagogique qui détermine des mètres cubes et des formes. Il y a donc, au moment de la construction, des idées fondamentales qu'il faut affirmer. Qui sert à table ? Qui met le couvert ? Est-ce quelqu'un du personnel de service ? Est-ce à un certain moment les enfants ? Est-ce qu'il est besoin d'un office ? Jusqu'où les enfants interviendront-ils ? Jusqu'où le personnel de service ira-t-il ? Quelle sera l'osmose entre les deux groupes architecturalement parlant ? Voilà un problème intéressant parce qu'il n'est pas d'essence architecturale ; il est d'essence pédagogique. Mon problème aujourd'hui c'est de dire que l'architecture doit témoigner simplement des idées que l'on a dans le domaine de la vie collective des enfants et la faciliter. Et il faut que cette architecture traduise des idées. Est-on d'accord pour que le centre de vacances prépare à la vie sociale des enfants ? Vous répondez oui. Alors les couloirs ne peuvent plus être les couloirs connus aux murs parallèles, mais autre chose qu'il faut inventer. Est-on d'accord pour que l'enfant trouve là un apprentissage de l'autonomie ? Cette liberté d'allure qu'on voit chez les enfants d'un certain nombre de peuples voisins, est-ce qu'on veut que cela existe ? Pourquoi dit-on : « Le petit Anglais peut rentrer chez lui tout seul et cela ne pose pas de problèmes mais chez nous ce n'est pas possible. » Les écoles anglaises bien situées au cœur du quartier, les portes ouvrant sur l'extérieur, avec des cheminements préparés, le petit enfant peut quitter l'école pour rentrer dans sa famille. Mais chez nous, ce n'est pas comme ça, parce que l'architecture, l'urbanisme, la vie sociale, la circulation, ne sont pas faits dans ce sens là, ne se conjuguent pas. Alors, on peut penser que l'architecture traduit des idées...

**« Nature n'endure
mutations soudaines
sans grande violence. »**

François Rabelais
Gargantua

LE GROUPE D'ÉTUDE INTERROGE LA COMMISSION PÉDAGOGIQUE ET LE CONGRÈS

Le Groupe d'étude Découverte du milieu naturel et humain

Article paru dans un bulletin interne des Ceméa *Instructeurs Actualités*, n° 19, mars 1978. À quelques mois du Congrès de Toulouse de 1978, le groupe d'étude Découverte du milieu naturel et humain propose une contribution où il envisage la maîtrise de son environnement par toute personne comme une finalité de l'Éducation Nouvelle. Il pose ainsi la nécessité d'une éducation relative à l'environnement dans le contexte de l'époque marqué par une prise de conscience émergente de l'acuité des problèmes environnementaux.

Un des principes qui guident notre action affirme que celle-ci est menée en contact étroit et permanent avec la réalité. Les membres du groupe d'étude « Découverte du milieu naturel et humain » proposent à la réflexion des instructeurs de l'Association un éclairage complémentaire de nos rapports avec cette réalité.

Notre action devrait être fondée prioritairement sur la mise en œuvre de moyens qui permettent la prise de conscience de l'environnement.

Si cette affirmation, confrontée aux finalités que nous poursuivons et aux pratiques pédagogiques les plus actualisées et les plus réfléchies de nombreuses équipes, s'avérait raisonnable, elle contribuerait à la recherche renouvelée d'identité de notre mouvement. Elle constituerait une orientation, elle nous inviterait, notamment, à la mise au point d'une didactique de l'étude du milieu.

Dans les réflexions qui suivent et qu'il propose comme le point de départ d'échanges, le groupe d'étude a donc examiné le rapport de cette affirmation aux finalités, aux moyens et méthodes d'acquisition des connaissances, aux activités et à leurs relations avec les intérêts, aux nécessités mêmes d'une formation concrète, enfin aux exigences actuelles d'une éducation à l'environnement.

LA MAÎTRISE DE SON ENVIRONNEMENT

La maîtrise de son environnement, par toute personne (enfant, adolescent, adulte), est une finalité de l'Éducation Nouvelle.

Par les moyens pédagogiques que sont l'observation, l'expérimentation, l'analyse des relations d'un écosystème, bref par l'étude des milieux, par les connaissances qu'un individu acquiert en pratiquant ces méthodes, une telle maîtrise est atteinte. Cette maîtrise

suppose prise de conscience et connaissance de milieu, capacité de modifier son environnement et d'agir sur lui.

Atteindre, pour toute personne, la maîtrise de son environnement par les moyens que nous venons d'évoquer, tel est le choix ou le pari du courant de l'Éducation Nouvelle que les Ceméa représentent.

Cette finalité devient principe d'action au cours de nos entreprises de formation que sont les stages, notamment les stages de « base ».

L'ÉTUDE DU MILIEU

Elle est une des activités essentielles et directrices de nos stages de base. Elle permet de proposer aux stagiaires des activités qui les conduisent :

- à connaître l'environnement immédiat du lieu de stage dans lequel ils se trouvent ;
- à acquérir une méthode de connaissance qu'ils pourront adapter à leur propre milieu vécu, à tout milieu dans lequel ils seront appelés à vivre (village du centre de vacances, quartier de la maison de jeunes... etc.).

L'étude du milieu conduit donc à la fois :

- à une acquisition de connaissances
- et
- à la pratique maîtrisée d'une méthode.

N'avons-nous pas recours à la méthodologie de l'étude du milieu lorsque nous abordons la connaissance des enfants par l'observation de ceux-ci dans un terrain de jeux voisin du stage ?

N'y avons-nous pas recours lorsque, pour connaître les institutions ou les phénomènes économiques, nous assistons à une séance du conseil général ou préparons un dossier avec un employé de l'agence de la Banque de France ?

Ne ferions-nous pas aux Ceméa beaucoup d'études du milieu sans le dire ?

Les procédures pédagogiques qui n'y recourent pas, certaines activités d'expression par exemple, ne s'installent-elles pas dans un isolement culturel qui compromet leur efficacité ?

L'ÉTUDE DU MILIEU ORIGINES DES INTÉRÊTS D'UN PROJET

Nous répugnons à considérer comme une activité prometteuse d'épanouissement, de progrès, pour celui qui s'y livre, celle qui ne découle pas de son propre intérêt. En stage, les intérêts pour les activités ont été amenés par les stagiaires eux-mêmes, suscités par nous et le milieu-stage que nous aménageons, suscités par un contact que nous prévoyons entre le milieu environnant et nos stagiaires.

À nos yeux, ces différentes origines ne s'opposent pas et vont permettre aux stagiaires

et aux groupes de stagiaires de réaliser leur projet de formation. Pendant un moment privilégié, dans une structure aménagée, grâce aux méthodes qui favorisent les prises de conscience des aspects du réel, un futur éducateur va vivre, dans un milieu qui la rend possible, une activité et réfléchir à la manière de favoriser, à son tour, l'activité pour des enfants, des jeunes.

C'est du contact entre une personne et le milieu qui l'environne que peuvent naître des intérêts qui sont sources d'activités de types divers (motrices, manuelles, ludiques, activités d'expression et de communication... etc.) coordonnées en un projet.

Il n'y a pas de projet d'action sans désir de savoir et d'agir, donc sans existence et sans naissance d'un intérêt.

Mais aussi, il n'y a pas d'intérêt sans relation forte entre un être humain et le milieu dans lequel il se trouve. Donc, il ne peut y avoir projet véritable sans relation au milieu.

Le projet, en stage, permet à chacun d'aboutir à un but (objet que l'on fabrique, production de textes, communication de connaissances à un groupe, réalisations collectives... etc.) en l'ayant choisi librement à partir des intérêts suscités par l'environnement (paysages, lieux, objets, personnes le composant...).

Une pédagogie du projet est fondée sur :

- l'intérêt
 - le libre choix
 - le « pouvoir-prévoir »
- } qui sont gages d'autonomie

Cette pédagogie rejoint donc les principes des Ceméa. C'est la totalité d'une personnalité qui s'éprouve dans ce jeu du choix d'un but, du choix d'une activité pour le réaliser, du choix né de l'intérêt. Peut-il y avoir liberté et acquisition de l'autonomie dans un processus éducatif sans pédagogie du projet ? Nous pensons que non. Et, comme il ne peut y avoir projet d'activité en dehors d'une relation étroite au milieu - entre un sujet et son environnement et, ceci, quel que soit le domaine d'activité, l'étude du milieu nous semble être la clé de voûte de toute pédagogie du projet.

L'ÉTUDE DU MILIEU GARANT D'UNE FORMATION CONCRÈTE

Nous évoquons 3 origines de l'intérêt de nos stagiaires et, parmi elles le milieu suscité par nous, le milieu-stage. Nous avons toujours accordé beaucoup d'importance à cette notion en application de l'un de nos principes : « le milieu de vie joue un rôle capital dans le développement de l'individu ».

Nous avons constaté que de fonder toutes nos activités sur ce milieu suscité par nous, faisait courir des risques de déviations graves.

Le stage limité au « ici et maintenant » et qui n'est donc pas irrigué par une constante relation avec « l'ailleurs », celui des instructeurs, celui des stagiaires - en dehors de sessions très particulières et qui constituent de véritables expériences psychologiques dûment

contrôlées - ne peut pas préparer ces derniers à un rôle conscient d'éducateur dans la cité car il comporte toutes les embûches de l'artificialité.

L'étude du milieu entend bien, également, étudier ce milieu qui est le milieu-stage et elle s'en donne les moyens mais elle affirme qu'il est un artifice s'il n'est pas en constante relation avec le milieu d'où viennent et où repartiront les personnes qui le composent et avec le milieu où il est implanté. Apprendre à connaître le milieu environnant le lieu-stage, c'est donner à chacun le pouvoir, le moyen de connaître mieux son propre milieu qu'il se contente trop souvent de subir sans le connaître, donc sans possibilité de le maîtriser.

L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

Le monde est en alerte. L'avenir de l'humanité n'est plus assuré. Le développement et la croissance démographique permis par le progrès technique se heurtent aux limites des richesses et à l'invasion des nuisances. Aussi, l'éducation relative à l'environnement s'impose-t-elle impérieusement aujourd'hui.

Nous avons de la peine à faire la différence avec l'étude du milieu et cependant, on nous incite à changer d'étiquette « d'une part parce que la polysémie du mot milieu a facilité certaines confusions, ce dernier était parfois considéré comme un simple pourvoyeur de sujets d'étude soigneusement détachés de leur contexte et abordés de façon didactique comme un point donné du programme d'une seule discipline. D'autre part parce qu'il est intéressant de tenir compte d'une certaine évolution des idées ; on donne aujourd'hui une place plus importante aux aspects humains (attitudes, aspects affectifs et culturels des problèmes et, surtout, la responsabilité de l'homme). On évite de situer l'enfant au centre de milieux concentriques d'action décroissante au profit d'une étude portant sur l'ensemble des facteurs intervenant dans un problème on met l'accent sur certains concepts interdisciplinaires que l'on retrouve en écologie, économie, géographie... tels que les notions d'interaction, de système, de régulation » (Citation empruntée à Monsieur HOST dans un éditorial qu'il a écrit pour la revue « MÉDIA » N° 93 d'avril 1977).

Cette éducation relative à l'environnement fait l'objet de conférences internationales de l'UNESCO. Voici, selon la Charte de BELGRADE (13-22 octobre 1975), les objectifs qui lui sont assignés :

- la prise de conscience - aider les individus et les groupes sociaux à prendre conscience de l'environnement global et des problèmes annexes, les aider à se sensibiliser à ces questions.
- les connaissances - aider les individus et les groupes sociaux à acquérir une compréhension fondamentale de l'environnement global, des problèmes annexes, de la présence de l'humanité dans cet environnement, de la responsabilité et du rôle critique qui lui incombent.

- l'attitude - aider les individus et les groupes sociaux à acquérir des valeurs sociales, de vifs sentiments d'intérêt pour l'environnement, une motivation assez forte pour vouloir participer activement à la protection et à l'amélioration de l'environnement.
- les compétences - aider les individus et les groupes sociaux à acquérir des compétences nécessaires à la solution des problèmes d'environnement.
- la capacité d'évaluation - aider les individus et les groupes sociaux à évaluer des mesures et des programmes d'éducation en matière d'environnement en fonction des facteurs écologiques, politiques, économiques, sociaux, esthétiques et éducatifs.
- la participation - aider les individus et les groupes sociaux à développer leur sens des responsabilités et leur sentiment d'urgence devant les problèmes d'environnement, afin qu'ils garantissent la mise en œuvre des mesures propres à résoudre ces problèmes.

Nous pouvons sans doute y adhérer en regrettant qu'il ait fallu la panique pour que soient énoncées d'aussi justes finalités à l'éducation et pas seulement à l'éducation de l'environnement.

Il faut nous interroger : l'éducation et l'enseignement que nous distribuons ont-ils enfin échappé à la diffusion du rêve du progrès indéfini pour les privilégiés du monde occidental ?

Nos formations accordent-elles du soin aux activités d'études du milieu qui permettent de nouvelles attitudes à l'égard des équilibres menacés.

En la matière, il s'agit de préserver, sans doute, mais, plus encore, de changer la vie et nous avons le sentiment que notre mouvement peut apporter sa contribution.

Cette même Charte de Belgrade a fixé en termes très généraux les principes directeurs des programmes d'éducation relative à l'environnement.

Notre expérience de l'étude du milieu nous permet d'affirmer que nous avons, depuis de nombreuses années, transformé en pratiques éducatives ces incitations. L'importance qu'elles ne manqueront pas de prendre dans les années à venir nous invite à nous affirmer par la mise au point d'une didactique de l'étude du milieu adaptée à chacune des situations d'enseignement et d'éducation.

**« Les primevères
et les paysages
ont un défaut grave :
ils sont gratuits. L'amour
de la nature ne fournit
de travail à nulle usine. »**

Aldous Huxley
Le Meilleur des mondes

DE LA DÉCOUVERTE DU MILIEU... À L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT... PERMANENCES ET ÉVOLUTIONS AUX CEMÉA

Jean-Louis Colombiès* et Vincent Chavaroché**

Article publié dans un dossier du bulletin interne des Ceméa, Repères & Actions n° 13, de mai-juin 1995.

De la période fondatrice, demeure encore une « fibre nature » qui accorde beaucoup d'importance au terrain, à l'approche sensible, à l'émotion, à l'esthétique, mais aussi à l'investissement physique. L'éducation nature restera un pilier de l'éducation, tant il s'y joue de ressorts fondamentaux pour la personne.

La découverte du milieu naturel et humain est aussi une des activités qui incarne le mieux tout ce que la pédagogie de projet a amené dans nos démarches d'Éducation Nouvelle. Comment en effet appréhender un milieu, par définition vaste et complexe, de manière active, autrement que par la pédagogie de projet ? Plus que tout autre, les activités de découverte ont contribué à situer les rapports entre les savoirs (avec un risque encyclopédique bien réel sur ce sujet), les savoir-faire (démarches, méthodes) et les savoir-être (respect du milieu...). Ces acquis, fondent une permanence d'idées et de pratiques, qui s'accommode aussi d'évolutions. Nature, découverte du milieu naturel et humain, éducation à l'environnement, autant de termes que **Michel Roussillat** et **Georges Barés** nous resituent dans notre histoire et qui constituent les jalons repérables de notre évolution. En 1991, quand il s'est agi de relancer une dynamique interne, des idées, des pratiques et des hommes étaient là. Mais l'impérieuse nécessité de rester en contact étroit avec la réalité nous dictait de prendre en compte celle des années 80 : Tchernobyl, Bhopal, effet de serre, menaces sur la faune sauvage, déchets et nuisances, « mal vivre urbain », déséquilibres démographiques et économiques Nord-Sud... !

Autant de questions, d'enjeux environnementaux qui dépassent notre mission éducative mais qui en resituent le cadre. Dans une période de crise idéologique, l'écologie scientifique est venue mettre en lumière certains risques (en même temps parfois elle entretient aussi le doute). Quant à l'écologie politique, elle a au moins le mérite d'affirmer

* Ancien directeur des Ceméa à Toulouse et chargé de mission éducation à l'environnement aux Ceméa.

** Directeur national de la vie pédagogique et de la vie associative, directeur général adjoint des Ceméa. Il a été chargé de mission pour l'ensemble « activités - culture » et, à ce titre, a accompagné le groupe national éducation à l'environnement.

les dangers du productivisme et de la consommation à l'occidentale, d'introduire une critique d'une certaine conception du progrès, de la technocratie, des dérapages des « sciences », tout en initiant des pratiques citoyennes et en posant les bases de nouvelles façons de penser (coût à long terme, pensée systémique, développement durable ou soutenable).

Comment ne pas voir dans tout cela, à côté d'autres enjeux comme les médias et l'information, la santé et la prévention, l'intégration sociale et raciale... un coup de fouet pour l'éducation populaire ! Ainsi, sans rien renier de nos bases humanistes et de nos références éducatives, devons-nous contribuer plus fortement à une éducation qui intègre l'éducation par et avec l'environnement (où celui-ci est essentiellement support, prétexte à) avec une éducation pour l'environnement (qui véhicule des idées de respect, de responsabilité et de protection et des expérimentations...).

Ainsi, profiter des milieux « naturels » en favorisant des conduites responsables à leur égard dans nos activités, faire découvrir la ville de manière à la vivre et à l'habiter, en tentant d'agir et non plus seulement de subir. Faire vivre enfin une vie quotidienne et organiser un cadre de vie en stage, en CVL, qui affirment des valeurs et permettent d'expérimenter de nouvelles attitudes plus en cohérence avec notre projet d'éducation à l'environnement. Tels sont les axes principaux du travail de notre groupe national. En liaison avec une réflexion continue sur l'écologie, tout ceci nous conduit aujourd'hui, sur les chantiers internationaux du développement durable.

En quatre années, le groupe national E.E., tend à devenir un cadre de référence et de réflexion pour les régions qui veulent développer des projets d'éducation à l'environnement, tant sur l'animation volontaire que professionnelle, l'insertion ou l'international... Ses productions pédagogiques, certes encore trop modestes, existent : *VEN* et *les Cahiers de l'Animation*, document Milieu Urbain, dossier paysage. Elles doivent se développer. Une identité et aussi une reconnaissance sont également perceptibles à l'extérieur. Les choix volontaristes du groupe en matière d'ouverture et de partenariat dans des réseaux nationaux (École et Nature, Citéphile) ou régionaux (Graines) permettent aujourd'hui d'être en prise directe avec des « lieux vivants » de l'E.E., d'y apporter des idées et des pratiques, mais aussi de débattre, de découvrir, de recevoir.

De même, la relation avec le Ministère de l'Environnement, initiée sur la semaine d'études milieu urbain, évolue positivement et se traduit par une collaboration durable, formalisée par une convention en cours d'élaboration.

Le congrès de 1996, auquel le groupe devra apporter une contribution importante (à la fois sur les idées, les orientations du mouvement et sur le rôle et le fonctionnement d'un groupe national articulé avec des régions), sera une occasion de renforcer les orientations des Ceméa en matière d'éducation à l'environnement.

« On le voit, l'enjeu principal de l'éducation à l'environnement est de réinsérer les êtres humains dans ce vaste écosystème qu'est la terre ; une insertion sociale, économique, politique, technologique, mais aussi une implication affective, symbolique, sensible ... Les unes ne pouvant se passer des autres. »

Dominique Cottereau
Alternier pour comprendre

L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

Jean-Louis Colombiès*

Article publié dans *Vers l'éducation nouvelle*, n° 483, février 1998.

Les 6 et 7 juin 1997 s'est tenu à l'INJEP de Marly-le-Roi, un colloque national sur l'éducation à l'environnement, organisé par le Comité Planet'ERE France (FEN, FSU, SGEN CFDT, Ceméa, Ligue de l'Enseignement, Réseau école et Nature).

Dans l'optique de la préparation du Forum Francophone Planet'ERE (Montréal novembre 1997), ce colloque a permis de dialoguer avec les représentants des ministères concernés, d'échanger sur des expériences de terrain et sur les facteurs de réussite et de développement de l'éducation à l'environnement.

À l'issue de ces journées, un bilan de la situation française a été rédigé, ainsi qu'une déclaration commune des organisateurs. Celle-ci porte principalement sur l'éducation à l'Environnement à l'école.

DÉCLARATION COMMUNE SUR L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

« La prise de conscience de la complexité, de la fragilité et de l'acuité des relations de l'homme avec son milieu exigent une éducation... » déclarait l'UNESCO des 1977. Cette éducation à l'environnement doit permettre d'acquérir les valeurs, les connaissances, les attitudes, indispensables pour pouvoir agir individuellement et collectivement, en tant que citoyen planétaire, acteur et responsable de son environnement.

Les enjeux environnementaux dépassent la seule protection de la nature, pour rejoindre des enjeux économiques et sociaux. Ils font ainsi de l'éducation à l'environnement, dans la perspective d'un développement durable, une composante indispensable à une véritable éducation à la citoyenneté, comme l'a rappelé la conférence de Rio de 1992.

UNE OUVERTURE PROGRESSIVE

En France, cette nécessité fait lentement son chemin. L'école qui doit en être le lieu central en complémentarité avec les activités périscolaires et de loisirs éducatifs, s'ouvre progressivement à l'éducation à l'environnement.

Les PAE environnement, certaines opérations interministérielles comme les « 1000 Défis pour ma Planète », des classes de découverte, des actions lancées ou soutenues par les collectivités locales, le secteur associatif ou des entreprises, des thèmes concernant l'environnement

* Ancien directeur des Ceméa à Toulouse et chargé de mission éducation à l'environnement aux Ceméa.

ronnement introduits dans les programmes (notamment en sciences et vie de la terre), ont eu le mérite de sortir l'éducation à l'environnement de l'ombre.

Mais force est de constater que, malgré des protocoles d'accord interministériels renouvelés, des priorités affirmées, l'éducation à l'environnement reste marginale et marginalisée. Même les classes de découverte, rebaptisées pour la circonstance classes d'environnement, régressent en nombre et en durée, alors qu'elles étaient un acquis important et original au premier degré. Quant au secondaire, la mise en œuvre des recommandations du Conseil national des programmes en 1992, s'avère limitée. Les modestes transformations de programmes, établies sans lien prévu entre les diverses disciplines, ne peuvent faire oublier ce qui n'a pas été suivi d'effets dans ces mêmes recommandations.

UNE NÉCESSITÉ RECONNUE INTERNATIONALEMENT

Après des initiatives, des expériences qui ont foisonné et constitué un vaste potentiel de savoirs faire pédagogiques, les conditions de sa réussite sont pour l'essentiel analysées, connues et partagées.

Depuis des années, textes officiels, travaux de chercheurs ou spécialistes, propositions des syndicats de personnels d'éducation et des mouvements associatifs convergent vers ce que l'on sait être les véritables conditions de la réussite de l'éducation à l'environnement :

- Apprendre, à partir de situations concrètes, dans des projets d'action qui peuvent articuler acquisitions de valeurs, de connaissances, et de méthodes pour faciliter l'approche de la complexité, l'exercice de l'esprit critique, la transformation des attitudes.
- Ceci en évitant tout catastrophisme, moralisme, ou simple transmission de bons gestes.
- L'affirmation d'une dimension transversale de l'enseignement, l'éducation à l'environnement ne pouvant ni appartenir à une seule discipline, ni devenir elle-même une nouvelle discipline.
- Un véritable travail d'équipe, bâti autour d'un projet (du projet d'école ou d'établissement fédérateur, au projet d'activités).
- Un projet de coéducation s'appuyant sur des partenariats extérieurs à l'école qui contribuent à ouvrir celle-ci sur la cité. Cette ouverture doit s'effectuer dans la clarté des rôles respectifs et dans le respect du pluralisme et de la laïcité.
- Une exigence de continuité tout au long de la scolarité pour aborder, en cohérence avec les réalités du développement des enfants et leurs possibilités, les différentes faces complémentaires de la globalité de l'environnement (milieux naturels, milieux urbains, écocitoyenneté, développement).
- Une formation des personnels éducatifs à l'éducation à l'environnement qui prenne en compte sa spécificité.

Ne relevant d'aucune discipline, n'ayant ni cadre obligatoire, ni espace temps défini, l'éducation à l'environnement ne peut rester seulement l'affaire d'enseignants volon-

taires. Cette situation n'est plus acceptable, il faut aujourd'hui une volonté forte de faire exister l'éducation à l'environnement, dans sa dimension pédagogique originale. Cela nécessite de réels choix : démultiplier les actions, les reconnaître institutionnellement et leur accorder des moyens conséquents.

UN DROIT POUR TOUS

Pour que l'éducation à l'environnement soit un droit pour tous, à l'école et autour de l'école, nous demandons que deviennent obligatoires :

- Une dimension éducation à l'environnement dans l'ensemble des programmes des matières concernées, soigneusement articulée aux spécificités de celles-ci dans une logique d'allègement des programmes revisités avec les priorités de la formation du citoyen de l'an 2000, selon les modalités telles que :
 - un séjour classe de découverte de l'environnement (de deux semaines minimum) au premier degré assorti d'aides de l'état et des collectivités locales,
 - des activités d'initiation à l'environnement au même titre que les activités sportives ou culturelles,
 - un projet annuel d'activités, interdisciplinaire, permettant des actions locales type PAE.
- « 1000 Défis », ou stages de terrain, bénéficiant d'une dotation horaire et de budgets spécifiques, au collège et au lycée.
- la promotion de chartes d'action favorisant la prise en compte de l'environnement dans la vie quotidienne de la communauté scolaire.
- Une formation à l'éducation à l'environnement dans la formation initiale en IUFM pour tous les enseignants et dans la formation continue, en s'appuyant en particulier sur des stages d'école, de secteur ou d'établissement. Dans ces formations, devrait être inclus un temps commun entre enseignants, associations et entreprises.

UN OBSERVATOIRE NATIONAL

Pour accompagner ces mesures sur le terrain, nous demandons la création, d'un observatoire national de l'éducation à l'environnement chargé de l'évaluation des actions et des politiques, d'une cellule nationale et de cellules régionales chargées d'animer et de coordonner les actions, de postes de conseillers pédagogiques départementaux éducation à l'environnement et de postes de professeurs ressources en éducation à l'environnement dans le secondaire.

Un soutien réel devra être apporté aux mouvements associatifs (associations complémentaires de l'école publique, réseaux nationaux et régionaux d'éducation à l'environnement), partenaires qui devraient être étroitement associés aux formations.

**« Ce ne sont pas
les plus forts qui
survivent, ni les plus
intelligents mais
ceux qui sont les plus
rapides à s'adapter
au changement. »**

Charles Darwin

EXPRESSION ET ENVIRONNEMENT

Jac Manceau*

Contribution rédigée pour le premier des trois rendez-vous des « États généraux de l'activité » qui s'est tenu les 4 et 5 février 2012 et qui était consacré à l'environnement.

Petit délire devant tenir lieu de communication aux « États généraux de l'activité »

À supposer que l'on s'entende sur une acception assez large de ce terme environnement, il y a probablement consensus sur l'idée que toutes les personnes agissant dans le champ de l'éducation (l'expression et les pratiques artistiques en faisant évidemment partie) ont fortement à voir avec l'environnement / les environnements. ⁽⁹⁾

Au delà de ce constat banal, cela nous conduit toutefois à redire qu'en éducation le champ de l'environnement (comme celui du jeu ou plus largement celui de l'artistique et de la culture) n'est la propriété d'aucun groupe. Et cela n'a rien de contradictoire avec le fait qu'un groupe en fasse son entrée principale en explorant, de manière non totalisante, un ou plusieurs de ses axes, comme l'écologie avec la consommation, la compétition, l'expansion, l'utilisation des ressources par exemples.

Mais au delà donc de cette annonce péremptoire il est nécessaire d'essayer de préciser de manière assez simple en quoi une famille d'activité s'intéressant plus particulièrement à l'expression et aux pratiques artistiques (faire et voir étant mêlés) établit nécessairement des relations avec l'environnement et peut s'octroyer ici le droit « d'ajouter son grain de sel » dans un échange sur ce thème.

Il faut rappeler d'abord que chaque support d'expression, chaque médiation artistique, entretient un rapport particulier à l'environnement (écriture, peinture, musique, théâtre, danse, cirque, escalade artistique... cinéma, vidéo, nouvelles technologies de communication... ne fonctionnent pas à l'identique) ; mais des constantes peuvent, de manière lapidaire être dégagées. Est-il besoin de préciser que les affirmations qui suivent mériteraient évidemment d'être nuancées.

Pas d'expression sans « charge » ⁽¹⁰⁾, sans « impression » ; Et ce qu'on appelle impression, (ce phénomène complexe, à la fois sensible et intellectuel, souhaité / désiré et souvent subi), est-ce autre chose qu'un rapport particulier, dans un moment privilégié, au « milieu », à l'environnement, qu'il soit physique ou humain, qu'il soit immédiat / présent,

* Responsable national du réseau Jeux & Théâtres jusqu'en 2014

9. Lorsque je suis entré aux Ceméa on tenait à distinguer « l'entourage / les entourages » (les personnes / le culturel), et « le milieu / les milieux » (matériels / naturels) dans lesquels ils vivent / interviennent.

10. Ce terme évocateur de « charge » je l'emprunte à Miguel DEMUYNCK comédien, ancien élève de DULLIN, instructeur national Ceméa qui a initié un grand nombre de militants au « Jeu dramatique ».

ou qu'il appartienne déjà au souvenir, à la mémoire sensorielle et cognitive ?... Et il ne faut pas voir là de liens directs avec une approche « réaliste » de l'art (intériorisation et psychologisation de *Stanislawski* - de l'Actor studio), ou se réclamant des démarches du Cartel et de *Ch. Dullin* pas plus qu'il ne s'agit de suggérer qu'on pourrait, en collant à la vision d'*A. Artaud* (« le théâtre c'est la vie ») ignorer/gommer/dépasser le conflit existant toujours entre l'art et la vie réelle.

D'autant que pour nourrir l'imaginaire, l'impression ne pourra être utilisée telle qu'elle sans passer, via un début de restitution, par un processus d'appropriation et d'auto-compréhension puis de transposition ouvrant sur l'expression et ultérieurement la communication.

Pas d'expression sans un rapport à l'autre et aux autres, à la cité, au social, au « politique » ; l'expression n'est jamais un « en soi » strictement individuel, introverti. L'expression est toujours tentative/essai de sortir du champ du chaos affectif/émotionnel (mise à distance par la démarche de re-présentation) mais aussi tentative de sortir de la « réalité réelle » telle qu'on la perçoit pour s'aventurer dans une zone de réalité intermédiaire, un espace transitionnel (si l'on se réfère à *D.W. Winnicott*) dans lequel se fera une osmose plus ou moins signifiante entre une « réalité intérieure » tout à fait singulière que l'on découvre en l'exprimant et la « réalité extérieure » (objectale) partagée... et non choisie, qu'on désigne comme étant « LA » réalité, et **qui constitue notre environnement présent.**

Évoquer la réalité et les réalités invite à refaire un détour par l'archéologie de nos environnements maternels initiaux, à revoir ce qu'est « le holding » (tenir / contenir de manière fiable... « être contenant ») et le « handling » (la manipulation physique, les soins... la place donnée au sensoriel et au sensible) et à considérer ce que le même *Winnicott* dit de la « mère suffisamment bonne » et de l'illusionnement positif car narcissique et temporaire accompagnant l'avènement du « moi »... et du « non moi ». Un avènement lié à la qualité de ce qui pour nous est l'environnement maternel... mais qui, pour le bébé, n'est pas encore un environnement, un espace distinct.

Au delà de l'évocation de cette genèse, **dans les pratiques d'expression il y a toujours tentative pour sortir du fusionnel de l'émotion, et une place est donnée à l'autre.** Car le plus souvent il y a un destinataire, réel ou fantasmé, auquel « je » s'adresse.

Les pratiques des arts « vivants » présupposent l'existence d'un environnement, d'un entourage. **Pas d'expression artistique sans désir** (pas toujours conscient voire parfois dénié) **d'avoir des destinataires ; que ceux-ci soient réels/existants ou imaginés, proches ou plus lointains.** (À qui tu t'adresses ? demandait à ses stagiaires, écrivains d'un jour, *Armand Gatti*). Pour certaines activités dramatiques l'existence d'un public partenaire de jeu est constitutif de l'activité. De plus pour les pratiques collectives d'amateurs (« jeux de théâtres » ou théâtre non professionnel, qui nous concernent), ces récepteurs ne sont

pas anonymes ; ce sont des récepteurs actifs « de proximité », choisis, avec lesquels on a déjà des liens, une histoire, et qui sont donc en forte interaction avec notre environnement / nos environnements physiques, intellectuels ou nos goûts / intérêts immédiat(s). Ces environnements de proximité sont ceux avec lesquels on peut, de plain-pied, (le plus authentiquement et parfois le plus difficilement) se confronter. Ici plus qu'ailleurs, jouer c'est se montrer et se dissimuler derrière un / des personnage(s) en restituant à l'entourage la vision qu'on s'est faite de ce que l'on a puisé dans un environnement qui nous est commun.

Pas d'expression dans les rencontres que nous organisons (stages...) sans appui sur « le collectif » qu'on rassemble (« l'entourage » qu'on a réuni).

C'est un parti pris qui est intrinsèque à notre manière originale de pratiquer les activités et de concevoir les apprentissages ; qu'il s'agisse de mutualisation de ce que l'on Reçoit/découvre (accompagnement du spectateur-récepteur) qu'il s'agisse d'association, de collaboration, de partenariat dans les productions qu'on Réalise et auxquelles ensemble on Réfléchit (les 3 R : Recevoir, Réaliser, Réfléchir ; « Osons et **ne manquons pas d'R** » disions-nous !). À noter qu'à une période où l'individualisme associé à la compétition est survalorisé, ce choix d'une promotion prioritaire du collectif est à contre-courant. À noter également que lorsque nous organisons ces stages, ces accueils, ces rencontres, c'est le potentiel de cet environnement créatif inconnu qu'en premier lieu nous proposons / « vendons » à ceux qui s'inscrivent à ces formations (ceci avant toute aide/apport technique des formateurs).

Pas d'expression sans une part d'imitation ⁽¹¹⁾, sans emprunts et sans appui sur l'environnement, sur les strates qui l'ont constitué et sur les éléments qui le font évoluer.

L'expression dans son contenu comme dans sa forme est et se veut toujours singulière mais en même temps elle n'est jamais aussi originale qu'on l'imagine, ou totalement nouvelle ; elle est faite de fragments récupérés/réorganisés, de réactions, de dialogues avec d'autres héritages, de métissages et, même lorsqu'elle manifeste un haut degré de créativité, ou qu'elle s'auto-labellise « création », elle ne peut se départir totalement (ne serait-ce que réactionnellement) de l'environnement, de la culture dans laquelle elle se développe. Consciemment ou non, l'influence de l'environnement (milieu et entourage), joue un rôle important dans le processus de « créativité ». Et cela nous amène souvent à valoriser, à modifier, à enrichir ce milieu et, en dramatisation, à le « détourner » en en faisant un usage inhabituel. Chaque fois que c'est possible nous n'agissons pas directement

11. Je n'ignore pas que cette valorisation d'un versant convergence (complémentaire à la divergence) et d'un recours à la répétition sont vus par certains non seulement comme une absence de prises de risques, un refus du lâcher prise, mais comme une attitude conservatrice anti Éducation Nouvelle ; est-ce bien certain ? Que nous indiquent au sujet des apprentissages et de l'imitation Wallon mais aussi Piaget ? Prendre le temps d'observer finement les « jeux symboliques »... amènerait à redécouvrir ce qu'est l'imitation, à comprendre comment naît la nouveauté et à apprécier les interactions entre le jeune enfant et l'environnement dans lequel il vit et « joue »... le plus souvent sous le nez des adultes.

sur les individus et nous évitons les consignes fermées mais, nos interventions existent « via l'environnement » que nous aménageons, via les situations ouvertes que nous proposons, ce qui préserve beaucoup plus la liberté et le degré de participation du joueur.

Pas d'expression (théâtrale) qui ne soit en relation avec l'environnement temporel et qui ne soit de ce fait « contemporaine » ⁽¹²⁾, soit parce que son auteur vivant est effectivement notre contemporain et utilise des thèmes et des formes qui sont, de fait, de notre temps, soit parce que les récepteurs contemporains que nous sommes alors « contemporanéisent » l'œuvre d'un auteur disparu en la recevant, en la lisant, en l'intégrant avec un regard d'aujourd'hui... et en l'amalgamant à sa culture.

Pas d'expression sensible dépassable / évolutive sans possibilité à un moment donné d'avoir recours à ce qui constitue le tissu, la matière première de l'environnement humain : le verbe, la parole, et en particulier le discours méta-impresif / expressif (sur ce qu'on a ressenti et manifesté) permettant une autre mise à distance dans une tentative pour communiquer à et avec d'autres.

C'est pédagogiquement « très tendance » de vouloir substituer à la parole différents retours par le « faire » (infra ou supra-verbal) et ainsi de réduire ou différer la mise en mots... qui serait l'apanage des nantis. Chaque chose à sa place ; il faut savoir sortir de l'expression artistique et ne pas déconsidérer le langage parlé qui reste constitutif de ce qui fait la spécificité de l'environnement humain et le propre de l'espèce humaine ⁽¹³⁾.

Exprimer c'est toujours tenter de mettre en forme (de formaliser un contenu), de dire (sur un mode codifié et au delà du vécu brut) quelque chose qui a trait à la relation que l'on entretient avec son environnement. C'est re-présenter. C'est produire / donner, comme on l'a dit parfois, une vision décalée, « sa vision du monde » ⁽¹⁴⁾, mobiliser pour

12. L'ici et maintenant de notre situation dans l'espace et dans le temps, le lieu et l'époque interfèrent toujours sur l'expression. Mais au delà du phénomène présent, il n'y a pas d'expression qui soit sans lien au passé, à la culture, aux cultures, aux environnements sociaux qui se sont succédés, à ce qui a fait le terreau de notre / nos environnement (s) actuel (s). On ne part jamais de rien. Si on fait du nouveau, si on invente, c'est au sens « d'inventer un trésor » c'est à dire de découvrir, de retrouver des éléments préexistants ; et inventer c'est expérimenter de nouvelles hybridations de ces éléments que l'on « bidouille » / re combine de manière originale, selon sa propre sensibilité et celles des environnements dans lesquels on baigne.

13. La rencontre avec un élément de l'environnement artistique (spectacle, expo, concert, projection...) nécessite si l'on veut passer du niveau émotionnel d'un vécu individuel à un niveau « culturel », de vivre collectivement un temps de « retour sur l'artistique », de mise à distance. Proposer des supports non verbaux valorisants peut, dans certains cas amorcer le processus d'expression et redonner à certains de l'estime de soi. Mais systématiser ce type de « retours » et en rester là en se limitant à du non verbal saturé d'implicite est pour moi une erreur. La verbalisation reste, quelle qu'en soit la difficulté, indispensable. On ne peut oublier que le langage conventionnel articulé est pour l'humain un moyen de communication spécifique du fait qu'il est le support de la pensée abstraite et de la conscience de soi. (Et ceci, même si les apports de Deligny sur l'autisme interrogent et créent une brèche dans cette manière assurée de voir langues et langages).

14. Plutôt que donner clés en main sa vision du monde peut-être d'ailleurs serait-il plus intéressant et plus utile de poser / proposer / exposer, de manière sensible et intellectuelle, une/des situations environnementales problématiques incitant chacun à chercher ses propres réponses, ses solutions et à les confronter. C'est ce que revendique, me semble-t-il, un artiste comme Roméo Castellucci.

cela des souvenirs et avoir un regard actif sur les autres (ceux qui ne sont pas tout à fait comme soi), sur son entourage, sur son temps dans la perspective de le saisir, de le mémoriser, d'essayer de le comprendre voire d'envisager, avec d'autres, de le changer... de faire culture.

Et s'exprimer avec des mots (pour ceux qui l'osent ou croient naïvement sans doute avoir la capacité de le faire), c'est nécessairement s'aventurer un peu plus loin dans cette aire transitionnelle où l'on invite des récepteurs-complices, pour, sur « le bas-côté » de l'environnement réel et dans ce compagnonnage défiant l'irréductible solitude... dé-lirer ⁽¹⁵⁾ un peu pour donner du sens et échapper un moment à d'autres folies plus quotidiennes.

Mais, comme le rappelait magnifiquement **Jean Oury** en méditant avec un humour admiratif sur le cheminement de **Deligny** : « Prendre la parole... quel culot ! ».

15. Délirer, sortir du chemin ... « Sans la reconnaissance de la valeur humaine de la folie, c'est l'homme même qui disparaît... Je prends constamment appui sur le sol de l'enfance, c'est de là que j'avance avec le plus de certitude. Il importe de retrouver les cailloux que l'enfance a laissés, eux seuls permettent de ne pas s'égarer dans les dédales de la vie adulte. » François Tosquelles in L'Enseignement de la Folie cité dans « Psychiatrie-Déconnaissance »



partie 2

Querelles de mots...

querelles de sens ?

VOCABULAIRE

Le groupe d'étude Découverte du milieu naturel et humain

Texte paru dans le bulletin interne des Ceméa, *Instructeurs Actualités*, n° 59, de septembre 1982. Ce numéro spécial consacré à l'étude du milieu et à l'activité manuelle fait le point, en juillet 1982, des recherches et des expériences conduites par les deux groupes d'étude d'étude (Activité manuelle, Découverte du milieu naturel et humain).

ENVIRONNEMENT - MILIEU

La lecture d'articles parus dans des publications d'origines diverses démontre qu'il n'existe pas actuellement, de consensus en ce qui concerne la définition des concepts d'environnement et de milieu.

Au sein même des Ceméa, il est fréquent d'utiliser indifféremment l'un ou l'autre lorsqu'on évoque nos activités ou nos recherches. Cette confusion, que l'on rencontre partout, montre à l'évidence que, faute de mieux pour le moment, nous sommes contraints, si nous voulons tenter de parler un même langage, d'accepter des définitions qui relèvent de la convention. Le groupe national Découverte du milieu naturel et humain propose ainsi les définitions suivantes.

Nous appelons **environnement** l'ensemble des éléments physiques, naturels, matériels, mais aussi humains, culturels, idéologiques, avec lesquels un individu donné peut entrer en relation. En effet, l'environnement ne se limite pas au « physique ». La culture, la langue, les mœurs de la région où il vit en font également partie, comme sa religion, l'idéologie dominante et les habitudes, mais aussi les gestes, les actes et les pensées des autres êtres vivants.

Nous appelons **milieu** l'ensemble des éléments de l'environnement avec lesquels cet individu entre en relation.

La colline qui s'élève devant la maison d'un enfant fait partie de son environnement, quand bien même il ne la regarde jamais. Qu'un jour naisse un intérêt qui le pousse à la regarder, à l'escalader, à construire une cabane avec le bois qui s'y trouve, à se servir d'elle pour découvrir le paysage environnant, des relations s'établissent alors avec elle qui font qu'elle fait désormais partie de son milieu. De même, les enfants qui fréquentent son école ou habitent son quartier font partie de son environnement. Il peut entrer en relation, de diverses façons, avec certains d'entre eux : travailler, jouer, se battre, discuter... Ils font alors partie de son milieu.

L'ÉTUDE DU MILIEU

L'étude du milieu est une démarche, c'est-à-dire un cheminement progressif vers la connaissance du milieu.

Elle comporte donc plusieurs étapes :

- sensibilisation-découverte
- investigations-recherches
- conceptualisation

Elle utilise les méthodes et techniques appropriés à l'objet et à la nature de l'élément étudié :

- des méthodes - à titre d'exemples :
 - l'enquête par questionnaire, pour l'étude des besoins sociaux d'un quartier
 - l'observation d'un milieu naturel complexe : une haie, un étang...
 - ...
- des techniques - à titre d'exemples :
 - l'élaboration d'un questionnaire
 - l'exploitation mécanographique des résultats
 - les représentations graphiques
 - le dessin
 - les comptages
 - l'utilisation de la boussole, des jumelles...
 - l'arpentage
 - les déterminations
 - ...

LA DÉCOUVERTE

C'est la première étape, indispensable, de l'étude du milieu. Elle n'est ni une approche intellectuelle, ni une approche théorique, elle n'est pas non plus la recherche d'une vérification d'idées pré-conçues. Au contraire, la découverte est une approche sensible du milieu, tous sens en éveil, et tous a priori écartés.

Par exemple, si je n'écarte pas l'idée a priori que le centre commercial que je vais observer est mal fréquenté, tous les jeunes qui portent bottines et blouson clouté, qui font des gestes brusques, qui parlent fort... seront catalogués « mauvais sujets » et occulteront la perception d'autres jeunes, plus discrets et plus nombreux.

De même, j'irai vers une perception plus juste de la feuille du sureau si je la froisse entre mes doigts, si je la sens, si je la goûte, si je la mesure, si je la dessine, que si je me satisfais de l'image que m'en offre la page 108 de la flore.

LES APPRENTISSAGES

Les moyens susceptibles d'être mis en œuvre pour étudier le milieu nécessitent des apprentissages qui se situent à trois niveaux :

- les outils, les instruments dont il faut acquérir le bon usage (la boussole, la carte du ciel, la flore, le plan cadastral...),
- les techniques auxquelles il faut s'initier (l'arpentage, le dessin d'observation, la photographie, les représentations graphiques, le questionnaire, l'interview...),
- la méthode qu'il faut découvrir et maîtriser à travers un exemple vécu (approche de milieux tels que la haie, un monument, le marché du village, une ferme...).

Ces apprentissages peuvent prendre les formes les plus diverses : apports de personnes, fiches techniques... et se situer à des moments différents : ils peuvent avoir été programmés ou répondre à des demandes émanant des stagiaires.

LA CONNAISSANCE DU MILIEU

Connaître le milieu, objectif de l'étude du milieu, c'est repérer les différents éléments qui le composent et les interactions qui existent entre ces éléments.

Pour connaître un milieu donné, il nous paraît nécessaire :

- de le comparer à d'autres de même nature,
- de le situer dans un ensemble plus vaste,
- de rechercher son évolution dans le temps.

Si on étudie une ferme, on constate d'abord l'existence d'une étable, de séchoirs de maïs, de machines agricoles...

Pour connaître vraiment, il faudra découvrir la relation entre la production du lait, de l'élevage, la culture du maïs, le matériel nécessaire, les circuits de commercialisation.

On découvrira plus, on comprendra mieux :

- en comparant cette ferme avec une ferme du voisinage,
- en découvrant les conditions du marché agricole de la région,
- en découvrant ce qui a changé, ou non, par rapport au passé.

LA MAÎTRISE DU MILIEU

Maîtriser son milieu, c'est avoir atteint un niveau de connaissances suffisant pour pouvoir choisir son comportement dans celui-ci :

- soit le préserver,
- soit agir sur lui et le modifier.

Que ce soit possible, conscient et responsable est une des finalités de l'éducation.

**« L'écocitoyenneté doit
se construire entre
les bornes du personnel
et du collectif,
de la liberté
et de l'appartenance,
de l'autonomie
et de la dépendance.
Être soi au milieu
des autres et des choses
et en avoir conscience ! »**

Dominique Cottereau

Alternier pour apprendre

LE CENTRE DU MILIEU

Lawrence Guillaume*

Article publié dans *Les Cahiers de l'Animation* n° 57 de janvier 2007

L'environnement, qu'on le veuille ou non, sera au centre de nos préoccupations. Les temps de loisirs devraient être des temps privilégiés pour comprendre, s'approprier, agir et interagir. Faisons en sorte qu'il ne puisse plus exister de centres de vacances hors sol !

Il paraît qu'en Helvétie, nos camarades qui font ce qu'on appelle chez nous de « l'éducation relative à l'environnement » ont coutume de dire « aller dans le terrain » quand nous disons plutôt « aller sur le terrain ». J'ai fait immédiatement mienne cette formulation, sans plus y réfléchir. Ce n'est qu'après que je me suis interrogé sur les raisons pour lesquelles je me reconnais spontanément dans une expression qui, pour moi, a pratiquement valeur de définition.

Un reproche qu'on peut faire bien souvent à l'éducation relative à l'environnement, (mais pas seulement, la problématique est bien entendu transférable aux séjours de vacances collectives que nous animons dans un « ailleurs ») c'est de mettre des publics en face de paysages, de cultures, de climats, au lieu de les y plonger.

Cette idée d'immersion apparaît cependant capitale pour conscientiser, voire déclencher une réelle interaction entre les personnes - considérées ici en tant que groupes et individus - et tout ce qui les entoure. À cette condition seulement, peut-être, est-il alors possible d'expérimenter pleinement, de vivre « l'ailleurs » de l'intérieur, intimement.

C'est toute la limite de l'expression « éducation relative à l'environnement » : par opposition à la notion de « milieu » - naturel, urbain, social, familial, culturel... Celle plus technique (et relativement récente) d'« environnement » témoigne d'un anthropocentrisme radical, en ce qu'elle pose le principe de notre relation avec tout ce qui nous entoure (et au centre de quoi l'homme se place lui-même comme sujet « pensant » le milieu) comme le rapport à une altérité absolue, au lieu de nous permettre de nous situer dans un tissu d'interdépendances écologiques, c'est-à-dire naturelles, mais aussi sociales, culturelles, économiques, complexes.

Nous ne sommes en effet qu'une pièce d'un puzzle (énigme, en anglais !) multidimensionnel. Il convient de questionner notre manière d'interagir avec un milieu donné, que ce soit en séjour de vacances collectives bien sûr, mais aussi de façon plus générale.

Osons nous immerger vraiment, prendre le risque aller à la rencontre intime, sincère,

** Ancien membre du groupe national ERE, il a été chargé de mission environnement des Ceméa Bourgogne.*

de la nature, des choses, des paysages, de la terre, des cultures et des gens, pour comprendre que nous sommes construits, modelés par ce tissu complexe de relations, autant que nous le modifions (plus ou moins subtilement) par nos actions (et nos exactions). Au travers de nos pratiques d'animation en général, comme de nos actions d'éducation relative à l'environnement en particulier, pour aller vers une relation apaisée, sereine de l'homme avec la planète, osons dire une fois pour toutes que l'homme n'est pas le centre du milieu.

LES BORNES DU MILIEU

Myriam Fritz-Legendre*

Article publié dans *Les Cahiers de l'Animation* n° 57 de janvier 2007

Suite provisoire d'un débat qui s'ouvre ici sur les notions mêmes de milieu et d'environnement, les concepts qui sous-tendent le débat, voire la polémique. Avec l'ambition que le débat nourrisse surtout l'action, et pas le débat lui-même !

Il était une fois des pays latins, l'Espagne, l'Italie, la France où l'homme évoluait dans un milieu ambiant (ou *medio ambiente*). Cette terminologie traduisait une certaine conception de la place de l'homme dans la nature et posait de nombreuses questions intéressantes induites par la notion de milieu : « Qu'est-ce qui est au milieu ? L'homme ? Si oui, pourquoi ? Le milieu étant ambiant, le milieu est-il ce qui nous entoure ? Mais alors, est-ce encore le milieu ? » Quelle que soit la manière de prendre les choses, cette approche avait comme intérêt de nous « mettre dedans » d'une manière ou d'une autre et d'induire ainsi les interrelations qui pouvaient exister entre hommes et entre les hommes et ce qui les entoure.

L'internationalisation et la globalisation ont eu pour conséquence d'importer des mots anglo-saxons devenant incontournables lorsque l'on évoquait les interdépendances entre les actions des hommes et la santé de la planète qu'ils habitaient.

C'est ainsi que subrepticement, avec une facilité déconcertante, la notion anglo-saxonne « d'environnement » est entrée dans le vocabulaire français. Exit le « milieu ambiant » et bonjour « l'environnement ». En particulier en France, peut-être parce que la traduc-

* Membre du groupe de pilotage du groupe national Éducation relative à l'environnement des Ceméa. Ancienne directrice territoriale des Ceméa Bourgogne.

tion et la transposition du mot étaient plus simples. Sans se soucier de ce glissement sémantique, nous avons sûrement considéré que le nouvel habillage environnemental du milieu traduisait toujours notre conception du milieu ambiant. Mais c'était sans compter sur ce que ce terme apportait avec lui de présupposés conceptuels outre-Atlantique.

D'un seul coup, nous n'étions plus dedans ! Nous avons bien mis « au milieu » des significations du mot « environnement » nos approches conceptuelles mais nous nous trouvions cependant « sortis » du milieu, avec une notion qui traduisait un mode de relations plus extérieures aux choses. Restait l'ambiant, l'environnant. Mais que devenaient les relations et les interrelations ? Et où était-on ? Dans, ou à côté, ou au-dessus de l'environnement ?

Le mot environnement était tellement au cœur des préoccupations qu'il était devenu incontournable. Utiliser un autre vocabulaire signifiait s'exclure des dynamiques en construction sur ces questions.

Cela ne signifiait pas pour autant que nous n'avions plus rien à dire ! Nous avons des valeurs à défendre, et c'est par le choix d'une éducation « relative » à l'environnement que nous réaffirmons une conception de nos relations à notre milieu ambiant. Ce qui nous intéresse, ce sont les relations, de la personne avec elle-même, avec les autres et avec les milieux naturels. Nos valeurs d'Éducation Nouvelle traduisent des modes de relations qui sous-tendent une conception du vivre ensemble. Dans notre conception de l'éducation relative à l'environnement, ce sont les interrelations et les choix politiques qu'elles sous-tendent que nous continuons à mettre au milieu !



partie 3

**Positionnements
et conceptions**

LES CEMÉA ET L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT : ÉVOLUTION ET PERSPECTIVES

Groupe national Éducation relative à l'Environnement des Ceméa

Ce texte est issu des travaux du groupe national Éducation à l'Environnement, rédigé à l'occasion des assises nationales de Lille en février 2000. Il a été publié à plusieurs reprises ; la version présentée ici est celle parue dans le Dossier des Cahiers de l'Animation, n° 16, en 2008.

La prise en compte du milieu est une caractéristique centrale de l'Éducation Nouvelle. À la lumière des préoccupations prégnantes des questions d'environnement au tournant du XX^e siècle, le groupe ERE des Ceméa actualise et précise, dans un texte cadre, notre conception de l'éducation relative à l'environnement.

« Notre action est menée en contact étroit avec la réalité. Le milieu de vie joue un rôle capital dans le développement de l'individu. » *Gisèle de Failly*, co-fondatrice des Ceméa rappelle ici l'ancrage historique et l'actualité de cette conception de la place de l'homme, citoyen, dans ses relations avec la planète. Dès les années quatre-vingt-dix, les Ceméa, mouvement d'Éducation Nouvelle, se sont réinterrogés, après le sommet de Rio, sur les grandes questions qui traversent l'éducation à l'environnement et les valeurs fortes qui doivent fonder toute action éducative. Qu'en est-il aujourd'hui ?

Au premier rang de ces valeurs, l'humanisme. L'homme est une des composantes du milieu, « habitant » de la planète. Il doit alors envisager quelle est sa place dans cet ensemble et quelle conception d'un vivre ensemble global il défend.

Sa volonté, souvent compulsive, de maîtriser les éléments naturels ne doit pas compromettre les possibilités des générations futures de répondre à leurs besoins et à leurs aspirations. Il faut réaffirmer, comme l'Éducation Nouvelle s'y attache, la nécessaire prise en compte des potentialités des individus, de leur capacité et de leur volonté d'évoluer. Une éducation relative à l'environnement (ERE) qui nierait cet humanisme ne saurait être une véritable éducation.

LA RESPONSABILITÉ

Il arrive parfois que des enfants lors de séances d'animation sur les déchets aient l'impression d'avoir « fait de la morale ». L'ERE ne défend pas une approche moralisante, cantonnant les actions à de « bonnes » pratiques. Elle possède du sens, elle traite de la vie quotidienne, elle peut la modifier. À tel point que l'adulte y met conviction, persuasion,

message. Mais elle peut être abordée aussi de manière manichéenne ou réductrice et c'est là que réside la faiblesse. Sur le thème des déchets, il est certes très utile d'affirmer que plusieurs poubelles et du recyclage sont nécessaires et en même temps moins utiles qu'une diminution des emballages lors de la fabrication du produit. Mais ne vaudrait-il pas mieux démontrer pour convaincre avec efficacité ? La même réflexion pourrait être menée notamment sur la thématique des modes de transport avec la question du réchauffement climatique.

LA CITOYENNETÉ

L'ERE est un levier d'éducation à la citoyenneté. Dans une période où le rapport au politique et la politique sont en crise, il ne faut pas négliger tout ce qui peut réhabiliter auprès de chacun les notions d'appartenance, le principe de communauté. Or l'ERE, de par ses objets et sa démarche, tend à recréer une proximité entre le citoyen, considéré comme sujet et les choix régissant sa vie quotidienne. Elle doit lui rendre sa capacité d'agir, de réfléchir, d'infléchir les choix sociaux et économiques en direction de l'environnement.

LA LAÏCITÉ

Les Ceméa sont convaincus que le concept de laïcité est fondamental dans le contexte actuel de l'ERE et que sa clarification peut aider à définir une déontologie qui fait parfois défaut. La laïcité n'a jamais signifié une pseudo-neutralité aseptisée, cela est encore tout à fait vrai aujourd'hui.

Éduquer à l'environnement, c'est s'engager dans un combat, notamment, pour une certaine conception de l'homme et de la société. C'est aussi oser se risquer sur des terrains controversés, des sujets brûlants.

Ce qui est résolument laïque, c'est le choix que fait l'éducateur, de garder le cap sur le triptyque, découvrir, comprendre et exercer l'esprit critique.

L'ERE doit mettre en évidence les choix possibles et leurs conséquences. Elle se doit aussi d'inclure dans ses objectifs et ses contenus la manière dont peuvent s'exercer ces choix. Nous devons donc être vigilants pour ne pas transformer les enfants en simple main-d'œuvre de campagne « ville propre » ou « rivière propre » et dénoncer ces pratiques plutôt démagogiques.

L'ERE ET LE DÉVELOPPEMENT DURABLE OU LA QUESTION DE L'ÉDUCATION

AU DÉVELOPPEMENT

Les questions du Tiers-monde et des rapports Nord-Sud sont telles que l'ERE ne pourra pas les esquiver. Les enjeux de l'environnement, phénomènes écologiques et économiques obligent, sont planétaires. Il nous faut faire en permanence les liens entre les actions concrètes sur le terrain, aussi minimes soient-elles, et leurs conséquences en interrogeant

les questions actuelles de consommation, de santé, de qualité des produits, de cultures intensives, de brevetabilité du vivant, de nourriture transgénique et d'information ou de désinformation des consommateurs.

Habitants de la planète bleue, du « vaisseau terre », ces images ont ancré dans nos esprits des notions d'interdépendance que les débats sur le réchauffement climatique, la problématique de l'eau, les plantes transgéniques ou la destruction de la forêt amazonienne illustrent, même s'ils ont été trop souvent mal présentés. Ceci vient croiser le développement des actions d'aide humanitaire qui semblent avoir été réhabilitées ces dernières années auprès du public. Notre propos n'est pas de juger ces opérations, qui de toute façon auront toujours l'immense mérite de répondre concrètement à des urgences et aux manifestations les plus criantes des injustices. Il serait plutôt de tenter de les inscrire, quand elles s'adressent à des enfants et des jeunes, dans un véritable projet éducatif. Sans quoi il n'y aurait qu'effet d'annonce et manipulation.

Un risque, déjà dénoncé lors du Sommet de Rio ⁽¹⁶⁾ et réaffirmé lors du Sommet de Kyoto ⁽¹⁷⁾ se pose aujourd'hui. Les occidentaux « s'achètent » encore une bonne conscience grâce au financement d'opérations d'aide humanitaire et font payer au Tiers- monde, par ailleurs, leurs soucis écologiques au prix fort. L'ERE ne peut faire l'impasse sur cette question centrale, car jamais impacts sur la biosphère et économie politique n'ont été autant liés. Il est grand temps de renforcer la mise en œuvre de la notion de développement durable. Elle a été remise en exergue avec les conférences internationales et le film d'*Al Gore* ⁽¹⁸⁾ sur le réchauffement climatique. L'éducation relative à l'environnement se doit aujourd'hui de renforcer les liens entre la prise en compte, le respect des individus, la démocratie citoyenne et le respect et la défense de l'environnement.

L'ERE EST AUSSI DE LA CULTURE SCIENTIFIQUE

L'ERE ne peut esquiver aujourd'hui son rapport à la science, aux sciences. Elle doit contribuer à développer la culture scientifique en privilégiant le doute et l'esprit critique. Cela signifie que l'on fait le choix d'un développement conçu comme une démarche qui place l'homme dans son environnement comme un des éléments constitutifs de celui-ci et non pas comme un produit parfait, maîtrisable et « clonable » à souhait. Une démarche qui s'appuie sur les incontestables acquis scientifiques qui améliorent globalement la condition de l'homme, en lui permettant de mieux apprécier et d'interagir de manière réfléchie avec les facteurs de son environnement, sans complaisance avec les dérives du scientisme et intégrant le principe de précaution.

16. NDLR Sommet de la Terre qui s'est tenu en 1992 à Rio de Janeiro (Brésil). La présence de très nombreux chefs d'État marque une nouvelle étape dans un processus planétaire de prise de conscience.

17. NDLR Le protocole de Kyoto (Japon) a été signé en 1997. Il s'agit d'un accord international visant à réduire les émissions de gaz à effet de serre.

18. NDLR Le film documentaire « Une vérité qui dérange » est un plaidoyer de l'ancien vice-président américain Al Gore pour marquer les esprits quant aux conséquences du réchauffement climatique. Al Gore, Vice-président des États-Unis de 1993 à 2001.

Cela signifie aussi le choix d'une approche scientifique, où les faits constatés et mesurés seront privilégiés aux *a priori* idéologiques, et où l'analyse et la compréhension des écosystèmes seront effectivement une éducation de et à la complexité. Dans un rapport étroit aux questions d'éthique, la mise en œuvre des savoirs, l'apprentissage d'autres savoirs, au travers d'une démarche active expérimentale, sont les caractéristiques d'une éducation à l'environnement, composante originale d'une culture scientifique critique. Il en est de même pour la formulation d'hypothèses sans cesse renouvelées, fécondées par l'interrogation et le doute, au regard de l'expérimentation.

L'ENFANT N'EST PAS SEULEMENT UN ADULTE EN DEVENIR

Cette idée forte de l'Éducation Nouvelle sur la valeur de l'enfance revêt une grande importance en matière d'ERE. Nous nous adressons aujourd'hui autant, si ce n'est plus, à des enfants qu'à des futurs citoyens.

Il convient donc de mettre en œuvre des situations pédagogiques adaptées, telles des activités de découverte qui intègrent aussi le ludique, le sensible et qui laissent de la place à sa créativité. Après tout, un arbre, est aussi un élément à grimper. Une rivière est aussi un espace de jeux avec des barrages et des petits bateaux. Il ne faut pas brûler les étapes de la découverte et de la compréhension avant de vouloir s'attacher à la protection et être aussi très prudents sur les discours catastrophistes, culpabilisants et démoralisants que l'on peut tenir. Considérer les enfants comme « des éponges capables de tout absorber » ou les transformer en « croisés de l'environnement » est tout aussi inacceptable au plan des principes éducatifs qu'inutile en terme d'efficacité. L'action ponctuelle et « exceptionnelle » n'est qu'artifice et sert plus le paraître des adultes que l'action éducative et la formation des jeunes citoyens. Car ni le conditionnement, ni l'idéalisation ne sont des solutions durables. Pas de discours de moralité, pas de situations artificielles.

APPROCHES SENSIBLES ET CONNAISSANCES SONT COMPATIBLES

Nos visées d'ERE n'excluent pas d'envisager un animal, un écosystème, une ville sous l'angle esthétique ou émotionnel. La notion de paysage superpose ces différents aspects. Et l'on sait bien que chacun n'entre pas dans une lecture de paysage de la même façon. La seule vraie question est de savoir ce que l'on vise. L'approche sensible, ludique, est à la fois une dimension éducative à part entière et un moyen. Selon nos objectifs, ce sera une étape dans la démarche et une dimension qui peut rester présente. Cette approche pourra être complétée par la dynamique de la découverte et de l'étude qui nécessairement devra intégrer la dimension scientifique. Refuser le sensible ou le ludique serait priver l'ERE de réels moyens pédagogiques, l'amputer de son volet culturel et l'enfermer dans une austérité et un dessèchement rébarbatifs. Mais, réduire l'ERE à ces démarches ludiques ou sensibles revient à l'inverse à transformer celle-ci en une sorte de « religiosité », sentir et rencontrer la Nature pour l'aimer et la protéger.

L'AGIR DANS L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

L'ERE, dit-on à juste titre, ne peut se réduire aux connaissances. Il faut aussi qu'il y ait de l'action. C'est en particulier ce qui fonde l'utilisation privilégiée de la pédagogie de projet dans l'ERE notamment à l'école, mais pas seulement. Nous pensons effectivement que les questions de l'ERE ne doivent pas être quasi-exclusivement pensées en référence à l'école mais dans une conception globale des temps de vie, au cours des loisirs et en particulier au sein des loisirs collectifs. Ce qui importe, c'est qu'elle ne se réduise pas à un empilement de savoirs, mais qu'elle favorise des situations dans lesquelles les enfants seront actifs, acteurs, ou les activités auront du sens et seront ancrées dans la réalité, le quotidien. Cette conception de l'activité n'a donc rien à voir avec la recherche systématique d'actions visibles, voire spectaculaires, téléguidées par les adultes. On a tendance à confondre parfois activisme, agitation et réelle activité fondée sur un intérêt, basée sur un projet qui engage les personnes dans leur globalité.

L'ERE DANS LA GLOBALITÉ DES TEMPS DE VIE

Cette activité doit pouvoir s'inscrire dans le quotidien des enfants et des jeunes au travers de tous les temps de vie. Ainsi en séjour de vacances et accueils de loisirs, l'ERE ne peut pas se limiter à la pratique d'activités mais doit aussi traverser les temps de la vie quotidienne, durant les moments des repas, l'organisation des espaces de vie, des lieux de couchage.

Elle doit nourrir les conceptions d'organisation des collectifs d'enfants au regard des problèmes de bruit, de gestion et de maîtrise des énergies. Elle représente l'un des éléments refondateurs des finalités éducatives des séjours de vacances, accueils de loisirs et de jeunes.

ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT DES VILLES ET DES CHAMPS

L'urbanisation massive de notre société crée en fait une double nécessité. D'abord faire redécouvrir les milieux « ruraux » pour résister à l'artificialisation totale des espaces de loisirs et remédier à notre perte de culture et de racines. Une part importante de notre histoire humaine, de nos relations à l'environnement, se trouve encore inscrite dans ce milieu dont l'évolution actuelle est aussi un enjeu de société. Il y a là un angle d'approche intéressant pour intégrer le milieu rural (contenant les espaces « naturels ») dans des perspectives globales d'ERE. Une approche qui, dans ses objectifs, dépasse la protection et l'amour de la nature et évite de creuser un fossé avec l'ERE en milieu urbain. Plus de 80 % d'entre nous vivent en ville. C'est une réalité que l'ERE doit continuer d'intégrer positivement. La ville n'est pas un mal dont souffrirait notre civilisation, même si elle est parfois difficile à vivre, voire invivable. L'ERE, dans son approche globale, doit apprendre à vivre la ville. L'ERE en milieu urbain c'est, certes, parler des déchets, de la pollution de l'air et du bruit, mais c'est aussi découvrir un site, une histoire, des paysages, un patri-

moine, une culture voire des cultures, des lieux de rencontre... C'est encore découvrir et analyser les diverses fonctions de la ville et leur évolution, traquer les multiples réseaux qui passent sous nos pieds et au-dessus de nos têtes, se réapproprier physiquement des espaces de vie, des jeux, de déplacement et aussi investir des créations de « coins de nature » (jardins), de décors urbains, de sentiers urbains...

Les enjeux ne sont plus de tenter de réconcilier les défenseurs de l'ERE des champs avec ceux de l'ERE des villes. Ces approches sont aujourd'hui dépassées même si elles persistent encore ici ou là. L'ERE dans sa contribution à la formation de l'esprit critique du citoyen doit lui permettre d'avoir une approche globale de l'environnement prenant en compte ses différents composants avec leurs spécificités propres.

■ UN ÉLARGISSEMENT DE L'ERE

Une politique plus cohérente et plus concertée de l'ERE, composante à part entière de l'éducation, est à construire. L'ERE est un devoir de la société et donc aussi un droit pour tous, qu'il s'agit de reconnaître et dont il faut organiser la mise en œuvre sans la rigidifier. Il faut relier l'évolution et l'extension du champ des préoccupations de l'ERE à notre propre évolution sociale. Il est nécessaire non seulement de réfléchir sur les relations entre l'Homme et la Nature mais aussi sur les relations des hommes entre eux. Cet élargissement fondamental de l'ERE est aussi une manière de dépasser la réduction par trop fréquente de l'ERE à l'écologie. L'écologie est avant tout une science et doit le rester, c'est l'écologie scientifique. Son impact médiatique actuel ne doit pas nous faire oublier qu'elle est née il y a plus d'un siècle. Son apport à l'ERE est considérable : approche globale, systémique, interrelations, complexité de l'écosystème. À tel point que certains confondent parfois les deux, au risque de priver l'ERE d'autres apports (sciences humaines, économiques), eux aussi pertinents et utiles à ses objets, et au risque de dénaturer le caractère scientifique de l'écologie.

De même, ceux qui ont choisi des engagements associatifs de protection de l'environnement et parfois leur prolongement par une action politique au nom de l'écologie, ne peuvent ni ne doivent confondre l'action qu'ils mènent, fondée sur leurs choix, avec une ERE qui privilégiera l'examen de ces choix pour former l'esprit critique. Les Ceméa, dans leurs pratiques éducatives sur le terrain des formations, de l'animation et de la recherche, mettent en action cette approche et cette conception de l'ERE. Ils agissent comme acteur engagé en participant aux réseaux d'éducation à l'environnement en France et sur le plan international notamment au travers de Planèt'ERE⁽¹⁹⁾. Ils militent pour une ERE qui soit un véritable levier pour des transformations sociales, plaçant l'homme comme acteur, responsable, et informé des enjeux et des conséquences des choix gouvernemen-

19. NDLR Planèt'ERE est une organisation internationale œuvrant pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement vers le développement durable (EEDD) des pays ayant le Français en partage. Créé en 2001.

taux en matière d'environnement. Ils inscrivent leurs actions dans la perspective d'un développement soutenable au service des peuples, dans leur dignité en référence à des valeurs de respect, de solidarité et d'humanisme.

**« F comme FAIRE AVEC
Économie de bon sens.
Faire avec la nature
consiste à ne pas
dépenser d'énergie
contraire inutile
et polluante.
Faire avec l'autre
c'est construire un projet
sur la combinaison
des différences. »**

Gilles Clément
Abécédaire

DÉCOUVRIR LA NATURE, LE MILIEU EN CVL

Jean-Louis Colombiès*

Article publié dans *les Cahiers de l'Animation*, n° 21, janvier 1998

***Le bonheur est dans le pré*⁽²⁰⁾. Derrière chez nous... pourrait-on ajouter, comme un autre film à succès, *Microcosmos*⁽²¹⁾, s'est chargé de nous le rappeler avec une banale prairie aveyronnaise devenue plus exotique que la forêt tropicale !**

Inutile souvent d'aller bien loin. Nombre de centres de vacances offrent un cadre avec un environnement riche à proximité, quand ils ne sont pas au cœur de celui-ci. Ils constituent, de façon certes temporaire, mais suffisamment significative une occasion de découvrir la nature et l'environnement.

■ ENCORE ET TOUJOURS DÉCOUVRIR !

Découvrir, découverte, des mots magiques qui ont parfois hélas perdu de leur force. Le moteur de la découverte c'est la curiosité, et les enfants n'en manquent pas, pour peu qu'on la sollicite, qu'on lui permette de s'exprimer.

La nature constitue une source inépuisable d'observations, d'émerveillement, de questionnements, d'incitations à agir, bref de découvertes.

On oublie trop souvent que pour les enfants, il s'agit vraiment de découvertes, toutes proportions gardées, un peu comme pour les grands découvreurs. À proximité du centre, ils peuvent découvrir « leur Amérique » tous les jours. Alors sachons favoriser leurs découvertes et garder notre capacité à nous émerveiller au moins de leur émerveillement.

■ DÉCOUVRIR OUI, MAIS QUOI ?

Quelques centres d'intérêts majeurs traversent les générations successives et demeurent des objets de plaisir et de découverte.

Les animaux domestiques, les animaux de la ferme, attirent les enfants qui les visitent régulièrement, les soignent, les nourrissent, créant avec eux des relations affectives, apprenant à dépasser des peurs, et retrouvant les liens entre les aliments et les animaux

* Ancien directeur des Ceméa à Toulouse et chargé de mission éducation à l'environnement aux Ceméa.

20. NDLR Film d'Étienne Chatiliez, sorti en déc. 1995. Cette comédie populaire connut un grand succès public. Un chef d'entreprise, fatigué, abandonne tout pour commencer une nouvelle vie à la campagne.

21. NDLR Film de Claude Nuridsany et Marie Pérennou, sorti en nov. 1996. Ce film documentaire narre les histoires et tribulations d'insectes filmés en caméra macro avec des éléments de langage cinématographique de la fiction (travelling...). Succès public.

d'élevage. Ils sont aussi un prétexte à contact avec le milieu humain, les habitants.

Les animaux « sauvages » exercent toujours autant de fascination : escargots, lézards, insectes, larves, têtards et grenouilles, petits crabes que l'on « chasse » ou que l'on « pêche », que l'on capture, que l'on observe, que l'on adopte, que l'on élève. On n'épuise pas facilement les charmes de la mare du ruisseau ou de l'étang.

N'oublions pas les trouvailles et les cueillettes. Les enfants adorent fouiner, dénicher, ramener d'innombrables « trésors » qui débordent de leurs poches et qu'ils arborent fièrement devant les copains ou les adultes qu'ils savent intéressés. La liste en serait longue : trouvailles sur la plage à marée basse, nid tombé en forêt, plumes, pelotes de réjection, petit os, cailloux sur le chemin...

Les enfants adorent aussi cueillir : champignons, fruits sauvages, baies, fleurs sont pour eux de véritables provocations, avec leurs formes, leurs couleurs, et leur goût. La possible consommation vient se rajouter à l'intérêt de la collection.

En revanche, toutes ces découvertes nous posent parfois des problèmes de responsabilité, de sécurité des enfants et de respect de l'environnement. Nous devons légitimement les prendre en compte, sans justifier pour autant une profusion d'interdits ou bloquer toute initiative.

Les dangers « objectifs » de certains milieux attractifs (rivière, étang...) doivent être mesurés par les adultes et expliqués aux enfants. Les interdits devront être justifiés et faire l'objet d'un suivi attentif. Ceci peut s'effectuer sur le milieu proche du centre, dans le cadre de la démarche, « carte parlante » évoquée dans un autre article.

Les dangers des cueillettes n'existent que s'il y a consommation. La règle est donc simple : on ne consomme qu'en toute sûreté, avec un adulte qui connaît, qui est capable de faire respecter des consignes de cueillette un peu en hauteur (de manière à éviter les risques d'une maladie - l'échinococcose véhiculée par l'urine des renards...). Ceci dit, vive les récoltes de framboises sauvages, de fraises des bois et les tartes aux mûres !

Reste le respect de l'environnement et en particulier des êtres vivants que l'on capture. Une vigilance des adultes s'impose pour éviter des captures massives ou systématiques, les mouroirs et autres expériences scabreuses. Il faut expliquer avec doigté, aider l'enfant à comprendre comment vit cet animal, dans quelles conditions on peut le garder, veiller à le relâcher.

Mais faisons attention à ne pas banaliser la notion de protection en l'appliquant à tout et n'importe quoi. Le respect, la responsabilité suffisent parfois, et le centre de vacances doit aussi rester une occasion d'élever des têtards ou de « tûter » des grillons ! C'est en goûtant à ces plaisirs que l'on apprend à aimer la nature. Le respect suit généralement. Dans la nature profiter des « intérêts », sans toucher au « capital », comme l'écrit **Louis Espinassous** ⁽²²⁾, voilà une belle image.

22. NDLR *Éducateur nature, Pyrénéiste, conteur et auteur de différents ouvrages, dont le célèbre « Pistes » est devenue un ouvrage de référence pour la découverte du milieu.*

DÉCOUVRIR OUI, MAIS COMMENT ?

La découverte n'est pas d'abord ou seulement une affaire de connaissances sur le milieu, qui se traduirait par la capacité à nommer, plantes ou animaux.

On découvre d'abord la nature, à son contact direct, en y vivant, en y jouant, en en profitant, avec tous ses sens : voir, écouter, sentir, goûter, toucher. Pour cela, il faut favoriser les occasions « sur le terrain » qui provoqueront les découvertes. Ceci ne signifie pas que le niveau des connaissances est à négliger.

Il faut plutôt bien le situer en n'en faisant pas systématiquement un préalable, mais la réponse à une curiosité, un intérêt naissant, un questionnement créé.

En trouvant le langage adapté qui permet de « vulgariser » tel mécanisme scientifique, en frappant l'imagination des enfants, en utilisant l'humour, légendes, anecdotes, images faisant appel à leur culture, expressivité aussi...

En n'oubliant pas que le plus important est souvent d'aider à comprendre le « comment ça fonctionne ? », le « pourquoi là, comme ça, et pas ailleurs ? » le « comment ça se relie à ». Tels sont les vrais enjeux de la connaissance en matière de nature et de milieu, même si nous aurons toujours plaisir à savoir nommer.

Pour tout cela, l'animateur, l'adulte doit aussi savoir compter avec une ressource documentaire qu'il faut rendre accessible aux enfants.

De nombreuses situations durant le séjour, même sans être principalement axées sur la découverte, peuvent aussi la permettre : les jeux de pleine nature, les activités manuelles avec des matériaux naturels, des aménagements, des constructions de cabanes, des pique-nique, des randonnées... Reste dans ces activités à accepter la découverte et à la gérer, dans des situations où elle peut aussi bien n'être qu'accessoire ou devenir principale. D'autres activités organisées peuvent aussi stimuler la découverte : bien entendu les balades nature (avec des jeux, pour aller voir ou chercher... - voir à ce sujet le numéro 15 des *Cahiers de l'Animation* de juillet 1996), mais aussi de véritables rallyes nature ou grands jeux nature. Le village, le milieu humain peuvent aussi y être intégrés ou faire l'objet d'un autre rallye. Un coin permanent nature (voir le numéro 17 des *Cahiers de l'Animation* de janvier 1997) est encore une autre manière de favoriser la découverte, durant les temps calmes. Ceci de façon plus autonome pour les enfants, avec un effort d'incitation, de provocation des adultes et un accompagnement discret.

Il y a enfin les projets d'enfants. Des projets qui ont comme point de départ les premières découvertes que nous avons favorisées directement ou indirectement et qui ont comme moteur l'intérêt manifesté par les enfants.

« Un matin, tôt, on pourrait aller voir des bêtes », « On pourrait remonter le ruisseau comme des explorateurs », « On pourrait acheter un canard au marché et le garder avec nous dans la mare de la colo où on lui fabriquerait une maison ». On « pourrait », voila bien ce que nous devons provoquer. Créer des intérêts qui font projeter au conditionnel, ensuite aider les enfants à lever ce conditionnel (ce qui ne veut pas dire abandonner

toute condition !) pour aboutir à une action « on va ». C'est ainsi que l'on aura en CVL de réelles situations d'activités qui s'enchaînent les unes aux autres pour prendre tout leur sens auprès des enfants. À n'en pas douter, ce sont elles qui les marqueront durablement sur le plan des attitudes, des valeurs, comme sur celui des connaissances. Découvrir la nature, vivre la nature ! Serions-nous en plein recul passéiste ou nostalgique, sur une « nature » qui à bien des égards a disparue au profit d'espaces aménagés par l'homme ? Aurions-nous oublié les enjeux environnementaux, l'indispensable éducation à l'environnement urbain ? Voire le milieu humain ? Pas du tout, il s'agit de partir des réalités actuelles de l'éducation à l'environnement et du rôle des CVL. La dimension des loisirs, même s'ils sont éducatifs, y est primordiale, ce qui signifie une approche particulière que nous avons tenté d'illustrer, à partir des atouts des CVL. Parmi eux, figure la possibilité d'investir un milieu de proximité dans une durée non négligeable, et sans contrainte programmatique particulière.

Le CVL est donc bien un outil privilégié d'éducation à l'environnement, complémentaire de l'école. Surtout quand on voit l'évolution actuelle des classes découverte. Sa vocation première et originale est de faire découvrir le milieu pour le comprendre, tout en apprenant à l'aimer pour aussi le respecter. Tout ceci, sans brûler les étapes, en particulier avec les enfants de 6 - 12 ans. Leur attrait pour la nature est fort, parfois au détriment d'un intérêt pour la dimension humaine qui est aussi un élément de l'environnement, un terrain de découverte très riche, mais parfois plus difficile à mettre en œuvre. Ce qui nécessite des démarches comme celles évoquées dans les articles de ces *Cahiers de l'animation*. Mais le rôle éducatif du CVL, en matière d'environnement ne sera tout à fait complet qu'à partir du moment où ils auront aussi intégré dans leur projet et dans leur fonctionnement, la vie quotidienne du centre. L'alimentation, la consommation d'eau, d'énergie, le bruit, les matériaux utilisés et les déchets constituent l'autre face cachée de l'éducation à l'environnement en CVL. ⁽²³⁾

Celle-ci mérite un effort de cohérence de la part de tous (organisateur et directeur pour les choix d'équipement, d'organisation, directeur, animateurs, personnel de service pour l'éducation au quotidien).

C'est cet effort rendu visible, lisible, qui permettra d'établir plus nettement les véritables liens qui existent entre un environnement de qualité, susceptible de nous procurer « les joies de la nature », les gestes de notre vie quotidienne et les choix plus collectifs d'aménagement et d'équipement. Voilà un beau défi éducatif à relever.

23. NDLR Cette volonté d'une approche globale du rôle éducatif du CVL en matière d'environnement sera formalisée par la rédaction de la Plateforme « L'éducation relative à l'environnement dans la vie quotidienne des centres de vacances et de loisirs »

**« Le centre de vacances
et de loisirs ne doit pas
être un produit hors-sol. »**

Jean-Louis Colombiès

L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT DANS LA VIE QUOTIDIENNE

Franck Miné*

Article publié dans le dossier Cridoc ⁽²⁴⁾ « L'éducation à l'environnement en centre de vacances et de loisirs », juin 2003. Des passages de ce texte sont issus de la plate-forme « L'éducation relative à l'environnement dans la vie quotidienne des centres de vacances et de loisirs », réalisée par les publications des Ceméa en 2000.

La vie quotidienne, les relations entre les personnes, la vie collective sont au cœur de l'activité des centres de vacances et de loisirs. Tous ces moments constituent autant de supports privilégiés d'éducation à l'environnement. La vie quotidienne conduit à la prise en compte de l'environnement par l'observation et la compréhension du fonctionnement et de l'organisation du séjour. L'application de macro-problèmes à une micro-société (énergies, eau, déchets, alimentation... à l'échelle du centre de vacances et de loisirs) fournit un terrain propice aux découvertes, aux questions, aux hypothèses transférables ailleurs et à d'autres moments - à l'extérieur du centre, au retour chez soi.

En fournissant aussi l'occasion d'autres rencontres comme le cuisiner, le personnel technique et d'entretien, la vie quotidienne offre aux enfants la possibilité de découvrir et d'adopter d'autres comportements suggérés par l'équipe d'encadrement ou proposés par les autres enfants.

Par ailleurs, les conceptions éducatives, les choix faits en matière de création de centre, d'aménagements, d'organisation des groupes d'enfants ne peuvent trouver leur cohérence que dans une prise en compte totale de toutes les données environnementales.

L'éducation à l'environnement est porteuse de citoyenneté. Elle conduit à réfléchir sur les comportements quotidiens, sur les rapports aux autres sur la prise en compte de l'environnement. Elle porte aussi des valeurs d'humanisme et de laïcité.

L'attitude éducative visant à promouvoir l'autonomie, l'initiative, la responsabilisation doit rejoindre de véritables projets d'actions des enfants sur leur cadre de vie ou sur des éléments du milieu. Le projet éducatif et pédagogique du séjour va définir la façon dont l'équipe d'adulte organise la vie quotidienne par ses choix d'aménagement des espaces (chambres, coin d'activités, salle à manger, sanitaires...), par le soin apporté aux circuits

** Il a été chargé de mission éducation à l'environnement aux Ceméa. Ancien responsable du groupe Voile et milieu marin.*

24. NDLR CRIDOC : Centre de Recherche d'Information et de Documentation. Créé à l'initiative des Ceméa, de la FOL et la JPA, le Cridoc a créé jusqu'au début des années 2000 des outils techniques et pédagogiques pour les centres de vacances et de loisirs (guide enfants et espaces, cahier d'infirmerie, carnet de randonnée...)

de circulation, a l'isolation phonique... Par exemple, la salle d'activités sera-t-elle aménagée en coins permettant des activités en petits groupes, favorisant les activités calmes et privilégiant une certaine forme de vivre ensemble, respectueuse des personnes et des rythmes de vie de chacun ? Le moment du réveil permettra-t-il, grâce à l'organisation de l'équipe d'adultes et aux aménagements qu'elle aura réalisés un véritable respect des rythmes individuels et des personnes ?

En effet, si les différents moments de la vie quotidienne peuvent permettre de multiples situations de sensibilisation et d'éducation à l'environnement, leur organisation doit traduire un souci constant de cette préoccupation. Partager des moments de vie collective participe à la formation du futur citoyen, respectueux de l'autre dans ses différences sociales et culturelles, acteur conscient et lucide sur ses temps de vie, le repas constituant un support privilégié de cette action. Autour des repas, pourront être abordés la question des déchets, les conditions de production des aliments (agriculture biologique, engrais, pesticides...), leur provenance plus ou moins lointaine (production locale, importation...), leur saisonnalité, la qualité de l'eau (présence de nitrates dans l'eau...), le bruit. Mais cela passe nécessairement par la mise en place de cadres conviviaux, l'aménagement de salles à manger fonctionnelles et esthétiques où le concept de petits groupes sera privilégié, où les problématiques phoniques seront intégrées à la conception et à l'aménagement de l'espace.

Les moments de toilette permettront d'aborder les questions liées à l'eau, ressources, provenance, traitement des eaux usées, d'énergie autour des moyens de production de l'eau chaude.

Mais une véritable éducation à l'environnement dans les centres de vacances et de loisirs, ne peut pas se contenter de moments de sensibilisation, de séquences prenant pour appui les moments de vie quotidienne. Elle doit se VIVRE en mettant en avant la COHÉRENCE entre les discours, les moments de sensibilisation, ou encore d'activités spécifiques d'éducation à l'environnement et de déroulement de la vie quotidienne. Pour cela, les choix d'organisation de l'équipe d'adultes dans son ensemble doivent traduire cette volonté.

**« Les voiles obscurs
de l'esthétique
et de la morale s'étant
abattus sur l'épluchure,
on a relégué le compost
au fond du jardin alors
qu'il devrait se trouver
au centre. Dans la chaîne
des prédatons,
il finit toujours
à la table des humains.
C'est pourquoi, à terme,
il a tant d'importance. »**

Gilles Clément
La sagesse du jardinier

PRÉSENTATION DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT URBAIN

Groupe national Éducation relative à l'environnement

Extrait du livret d'accompagnement du fichier d'activités d'éducation relative à l'environnement.

À une période où les choix politiques et économiques sont mis à mal parce qu'ils ont privilégié le court terme, le sectoriel et le matériel, l'éducation à l'environnement (EE) constitue un outil pertinent pour re-questionner les valeurs que l'on veut défendre. Elle intègre la transversalité, la Complexité et les interactions, et conduit à réfléchir à un développement humain qui permette l'épanouissement de l'individu en relation constructive avec son environnement humain et naturel.

Le milieu est depuis toujours l'un des axes fondateurs de l'Éducation Nouvelle. Les Ceméa, mouvement d'Éducation Nouvelle, défendent l'éducation à l'environnement comme outil fondamental de l'éducation globale, en interrelation avec le milieu qui nous entoure. Aujourd'hui, l'éducation à l'environnement joue un rôle essentiel dans la construction de la personne et du citoyen. Elle interagit avec les différents domaines de l'éducation et contribue fortement aux missions éducatives que nous défendons.

L'ENVIRONNEMENT URBAIN

Bien souvent encore, la notion d'environnement est fortement liée à une représentation plus ou moins mythique de la nature. Défendre l'environnement, c'est alors le protéger, voire l'isoler de l'influence de l'homme. Le milieu naturel est appréhendé à côté de l'homme mais pas avec l'homme. Milieu artificiel créé par l'homme, la ville est souvent perçue uniquement sous des aspects et représentations négatifs : productrice de pollution et de nuisance, subie plutôt que vécue et habitée.

Ces approches étroites de la notion de ville et d'environnement se transforment. L'environnement, c'est ce qui est autour de nous, sur quoi nous agissons et qui agit sur nous. Espace public ou privé, patrimoine ancien ou moderne, plan de circulation ou de gestion des déchets, contrôle de la qualité de l'air ou de l'eau... L'environnement urbain regroupe des thèmes et lieux d'une incroyable richesse.

Notre rapport à l'environnement urbain évolue vers la notion de relation et de gestion. Non seulement l'homme analyse les milieux et réseaux qui définissent son environnement, mais comprend qu'il en est partie prenante afin de peser sur le cours de leurs évolutions. L'environnement urbain prend tout son sens dans la rencontre entre les pré-

occupations et les approches des différents acteurs : habitants, décideurs, aménageurs, professionnels de l'éducation.

Plus qu'un objet d'étude, l'environnement urbain devient un véritable contexte pour l'action, pour la communication, c'est là toute sa modernité.

Alors, comment aborder dans la ville, l'environnement urbain ? La gestion de la « nature en ville », des déchets, de l'eau, s'est avérée depuis longtemps une nécessité, mais d'autres thèmes, encore plus spécifiques, ne peuvent être négligés car ils contribuent désormais et sans aucun doute à la notion d'environnement urbain : les déplacements et les transports, l'urbanisme et l'architecture, le patrimoine historique et bâti, la qualité de l'air, les aménagements du cadre de vie, le jardinage, l'esthétique et l'art urbain, sans oublier les risques industriels et le bruit.

L'important n'est pas l'ensemble des thèmes précités : en réalité, chacun d'eux est un fil à tirer qui permet de sensibiliser les jeunes et les adultes aux enjeux, aux évolutions, aux interrelations, à la connaissance de la ville dans toute sa complexité.

L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT EN MILIEU URBAIN

Livret réalisé en collaboration avec le groupe national « Éducation à l'environnement » des Ceméa.

Extrait du livret « Citéphile : un réseau pour l'éducation à l'environnement urbain : un autre regard sur la ville ».

ÉDUIQUER À LA VILLE... VIVRE LA VILLE AUTREMENT

L'enjeu de l'éducation à l'environnement urbain est d'une simplicité redoutable : ensemble, apprendre à vivre la ville ! De plus en plus nombreux en ville (près de 80 % de la population française), nous sommes aussi de plus en plus étrangers à un cadre de vie urbain que nous subissons, faute de le connaître et donc de pouvoir nous l'approprier. Trop longtemps l'environnement urbain a été le laissé-pour-compte d'une éducation à l'environnement qui se cherchait : notre propre cadre de vie était souvent écarté au profit d'une simple sensibilisation aux milieux « naturels ».

Aujourd'hui, l'on commence à poser la question différemment. À côté des pollutions, des nuisances urbaines (air, bruit, déchets) ou de la gestion des éléments de nature, de patrimoine, etc. d'autres constats sont là : « inadaptation de la ville », « déracinement », « lieu de solitude ». Les problématiques environnementales rejoignent les problématiques sociales : solidarité, respect des autres et de l'environnement, responsabilité individuelle et collective, bref la citoyenneté. Tels sont les enjeux d'une éducation à l'environnement. De même, l'éducation à l'environnement urbain, tout en s'appuyant sur des notions de protection et d'amélioration de l'environnement, est un formidable champ d'application de cette éducation à la citoyenneté.

Il s'agit de conduire enfants, jeunes et adultes à comprendre que la prise en compte de l'environnement commence devant chez soi (et même chez soi !), dans sa vie quotidienne. Il faut d'abord faire « aimer la ville », en aidant à la redécouvrir, à se pénétrer de son ambiance, de son climat. La mise en évidence du fonctionnement de la ville, de la part de participation de l'individu au sein du « processus ville » et l'idée que la ville est un « bien commun » sont les objectifs de cette éducation du citoyen.

L'éducation à l'environnement urbain ne saurait, bien entendu, être une réponse à la totalité des difficultés urbaines (logement, emploi, etc.), comme elle ne peut être un mode d'action pour la gestion des conflits, mais « c'est au travers des échanges constructifs entre décideurs de la ville et population (...) qu'il sera possible d'agir : le citoyen sera un citoyen ».



partie 4

**Activités de découverte
de l'environnement**

ENVIRONNEMENT DE TOUS LES INSTANTS

Olivier Ivanoff*

Article publié dans *Les Cahiers de l'Animation*, n° 21, janvier 1998

Environnement, le mot est d'actualité et très médiatisé. Connaître et respecter le milieu qui nous entoure, voilà des activités éducatives par excellence. Mais que recouvre cette notion d'environnement en centre de vacances ?

Nous avons tous en tête des situations pédagogiques de découverte du milieu naturel, de la faune, de la flore... Mais l'environnement n'est-il pas plus global et de tous les instants ?

LA MOTIVATION

Comment arriver à motiver les jeunes afin qu'ils découvrent, apprennent à connaître et apprécient un milieu naturel ? Voilà une problématique que nous avons rencontrée lors d'un stage d'approfondissement BAFA, découverte du milieu souterrain.

Forts de notre connaissance des démarches de projets et de notre expérience de stages sur le même thème, nous avons concocté la stratégie suivante.

Comme première expérience, nous allions emmener les stagiaires dans une grotte sans difficultés techniques spécifiques, mais bien concrétionnée.

La beauté du site créait la motivation et les apprentissages techniques de type cordes et échelles venaient dans un deuxième temps comme outils permettant d'accéder à des endroits que les stagiaires aimeraient découvrir, mais qui ne sont accessibles que par des verticales.

Nous organisons donc notre première sortie dans une superbe grotte, assez physique de surcroît. Le soir, nous faisons le bilan avec les stagiaires. L'enthousiasme n'est pas de rigueur, ce qui nous surprend : « Ouais, c'était bien, c'était joli... » mais dit sans conviction. Dans les autres stages de ce type que nous avons encadrés, les stagiaires étaient enthousiastes pour des grottes moins belles que celle-ci. Nous essayons de pousser la discussion afin de comprendre cette relative déception, mais sans résultat.

Le lendemain, nous proposons quelques ateliers techniques et un scialet⁽²⁵⁾ d'initiation à la pratique du descendeur et de l'échelle. Une quinzaine de mètres à descendre dans un scialet à peu près aussi concrétionné qu'un tuyau de chantier, pour arriver sur un éboulis et remonter. Les stagiaires sont visiblement contents. On entend le cliquetis des

* Rédacteur en chef des *Cahiers de l'Animation*.

25. Scialet : gouffre (NDLR)

mousquetons qui s'entrechoquent. Le soir, au moment du bilan, ils sont enthousiastes : « C'était super ! » Comment ont-ils pu trouver super ce trou de lapin alors que nous les avons emmenés la veille dans un réseau de toute beauté ?

Ce que nous n'avions pas pris en compte c'était l'image qu'ils avaient de la spéléo et leur envie d'utiliser le matériel.

Avec les autres groupes stages que nous avons eu, cela n'était pas la priorité, mais pour ce groupe, nous avons pris la démarche à l'envers, c'était l'utilisation du matériel qui allait les amener à découvrir un milieu différent, et non leur projet de découverte du milieu souterrain qui allait les conduire à utiliser du matériel.

Les démarches pour découvrir un milieu différent peuvent être très variées selon le groupe. L'important étant qu'elles correspondent aux motivations, que l'activité pratiquée ne soit pas une fin en soi, et qu'elle puisse déboucher sur la connaissance et le respect du milieu.

CONNAÎTRE ET RESPECTER LE MILIEU NATUREL

Connaître et respecter le milieu naturel, c'est avoir des rapports équilibrés et complexes avec celui-ci, en termes de droits et de devoirs.

Marcher au lieu d'utiliser un véhicule inutile peut être une forme de respect du milieu, mais couper des branches également. Méfions-nous des raccourcis et des affirmations péremptoires.

LE FEU DE CAMP

Des animateurs avaient prévu de faire une veillée-feu. Dans la forêt en contrebas du centre de vacances, ils ont ramassé des branches mortes avec les enfants. Puis, ils leur ont fait faire un tas sur le bord du chemin et le groupe est retourné au centre pour demander à la direction de venir chercher le bois avec un véhicule. Aucune des branches n'était lourde et le centre de vacances n'était pas très éloigné de la forêt.

Pourquoi n'ont-ils pas pensé à revenir en portant une branche chacun ? Lorsque la question leur a été posée, les animateurs n'ont pas trouvé de réponse. Avec du recul, ils se sont demandés pourquoi ils n'avaient pas pensé à cette solution de transport évidente, ils n'avaient pas créé de lien entre les différentes phases de l'activité.

COUPER DU BOIS

Dans un centre de vacances maternel, des animateurs me donnent une liste de matériel à acheter pour réaliser des activités manuelles. Ensemble nous étudions leur demande afin que je puisse être efficace et précis lors des achats. Sur leur papier je vois écrit « baguettes de bois ». Je leur demande de quel diamètre ou section ils ont besoin.

- Pas trop gros, c'est uniquement pour tenir des marionnettes.

- Mais alors pourquoi ne pas couper quelques rejets dans la forêt ?

Ma proposition visiblement les gêne.

Après discussion, je me rends compte que cela leur donne l'impression d'apprendre aux enfants à détruire les arbres.

Nous parlons de la vie et de l'entretien d'une forêt, de la quantité et du choix de ce que l'on peut couper, de la façon de tailler un rejet, de l'intérêt qu'il peut y avoir à expliquer tout cela aux enfants.

C'EST BIODÉGRADABLE

« C'est biodégradable ! » Phrase magique à utiliser avec circonspection. Certes, si quelques miettes laissées sur le chemin ou un trognon dissimulé dans un buisson ne posent pas de problèmes, des quantités de pelures de pommes ou d'oranges laissées sur le bord du chemin ou sur un lieu de pique-nique transforment rapidement le site en « dépotoir biodégradable », particulièrement déplaisant.

RECYCLAGE

J'ai vu dans des centres de vacances, la prise en compte du recyclage des déchets traitée sous différentes formes et les enfants y sont plus ou moins associés.

Dans certaines colonies où cela est possible, des accords ont été passés avec un éleveur local afin qu'il récupère les déchets alimentaires. Un tri en sortie de table peut être effectué par les enfants. Dans un autre centre, ce tri débouchait sur la fabrication de compost avec les déchets végétaux. Ce qui peut être à l'origine d'activités de connaissance des cycles naturels.

Si l'utilisation de papier de récupération (listing informatique, vieilles affiches, papier mâché...) est tout à fait intéressant et formateur pour les enfants, ce n'est pas en fabriquant des objets avec de vieilles bouteilles en plastique et des rouleaux de papier toilette que vous les initierez à la complexité du recyclage.

L'ENVIRONNEMENT N'EST PAS SEULEMENT LE MILIEU NATUREL

Si la notion d'environnement fait souvent référence au milieu naturel, il ne faut pas oublier que notre environnement c'est aussi les lieux où nous vivons, que nous fréquentons, le cadre des activités que nous y pratiquons et des relations qui s'y établissent. Nos rapports au milieu qui nous entoure doivent être cohérents quelque soit celui-ci.

LA CHAMBRE

Pierre est animateur au centre de vacances. Il milite activement pour la protection des dunes. Passionné, il m'explique toute l'importance de préserver le milieu pour le respect de l'équilibre de la nature et pour le plaisir des hommes en terme de beauté du site et

d'harmonie des paysages. Il me démontre tout ce que les enfants peuvent retirer d'un environnement harmonieux et en équilibré.

Nous discutons dans le couloir à côté de la porte de sa chambre qui est restée ouverte. Je conseille à Pierre de se retourner et de tenir le même discours sur l'importance pour les enfants de la beauté des lieux et de l'équilibre du milieu qui les entoure.

Il tourne la tête et se met à rire, car l'état de sa chambre, devant laquelle passent régulièrement les enfants est un contre-exemple vivant de tout ce qu'il vient d'énoncer.

LE RANGEMENT

Joël et Marie sont très « branchés » sur le respect de l'environnement. Chaque fois que l'on sort avec les enfants, ils s'assurent que rien n'a été laissé et que le milieu reste tel qu'ils l'ont trouvé en arrivant. Ils l'expliquent systématiquement aux enfants avant de quitter un lieu : « Vous comprenez, c'est important de laisser l'endroit propre. Vous étiez contents de trouver un lieu agréable pour vous installer et pour jouer ». Un ramassage de papiers est organisé et l'endroit est laissé encore plus net qu'à leur arrivée. Ce qui est tout à fait positif.

Joël et Marie vont rentrer au centre avec leur groupe. Après le repas de midi, ils organisent une activité manuelle et vont laisser la salle dans un état indescriptible (papiers découpés par terre, matériel non rangé, taches de peinture non essuyées).

À TABLE

Dans le projet pédagogique du centre, l'environnement et la connaissance du milieu tiennent une grande place. On y parle de découverte de la faune et de la flore. De nombreuses activités autour du milieu maritime seront organisées.

Pourtant, alors que nous sommes au bord de l'Océan, les seuls poissons que les enfants découvriront dans leurs assiettes sont ceux qui ont une forme de parallélépipède, sont entourés de chapelure et vivent généralement dans les congélateurs.

SAVOIR-VIVRE DANS LE MILIEU NATUREL

Pouvoir connaître et apprécier le milieu naturel, c'est aussi avoir des connaissances techniques qui nous permettent d'y vivre dans de bonnes conditions.

Un groupe d'enfants est allé camper dans la nature. Les animateurs sont compétents, les relations sont bonnes, le lieu est splendide et adapté, l'activité est porteuse, tout devrait se passer dans de bonnes conditions.

Pourtant, lorsque je viens leur rendre visite le lendemain, ils ne semblent pas apprécier ce camping. En restant avec le groupe, je commence à comprendre ce qui pose problème. Les difficultés matérielles ont entamé le moral des enfants et des animateurs et les ont empêchés de profiter de l'activité et des possibilités qu'offrait le site. Les tentes ont été

mal montées. Les chaussures n'ont pas été mises le soir sous le double-toit, mais laissées à l'extérieur. La rosée du matin a tout trempé.

Hier soir, les animateurs ont eu du mal à faire démarrer le feu, ils s'y sont pris trop tard. Les enfants avaient faim, ils s'impatientsaient, ce n'était pas assez cuit, ils ont mal mangé... J'essaye avec eux de rattraper la situation pour que la nouvelle journée commence bien. En replantant les tentes, je me rends compte que malgré leur bonne volonté, les animateurs sont en difficulté, car il leur manque certaines techniques simples (la place des cigares, comment positionner les sardines, comment tendre le double-toit pour qu'il ne soit pas en contact avec la toile de tente...). Plus tard, quand ils essaient d'allumer du feu, je comprends que la veille, ils aient mis du temps à manger.

Pourtant certains animateurs n'en étaient pas à leur première expérience de camping. Mais les conditions climatiques et logistiques avaient masqué ces manques (tentes déjà montées, pique-nique livré, climat chaud...), ou ils avaient eu avec eux un animateur qui maîtrisait l'activité et qu'ils avaient vu faire, sans avoir l'explication de ses actions. Et moi, en tant que directeur, je n'avais pas pensé à m'assurer avant le camping, d'un certain nombre de connaissances pratiques des animateurs, alors que nous avons largement évoqué ensemble, l'itinéraire et les activités.

■ ÉCOUTER, VOIR, RESENTIR

Connaître le milieu pour le respecter, c'est aussi le percevoir au niveau sensoriel. Il faut savoir prendre le temps d'écouter, de regarder, de ressentir... Il y a une foule de perceptions qui nous échappent souvent et qu'il suffit d'un peu d'attention pour faire naître.

Un jour, nous avons proposé à nos élèves de 4 à 10 ans qui étaient en classe de mer d'apprendre à faire la sieste dehors. Nous avons donc cherché un coin agréable et adapté et pendant un bon moment, nous nous sommes reposés avec l'ombre, le soleil, le contact avec le sol, les bruits, les odeurs, le vent, la mer... Le moment a été bien vécu par les enfants qui en ont parlé après. Ces mêmes élèves étaient sur la plage quelques jours plus tard pour des activités éclatées (châteaux de sable, parcours, jeux...). Je suis surpris de voir un groupe de cinq ou six enfants immobiles au bord de la plage et tournés vers le large. Je pense à un jeu ou à un pari. Du temps se passe. Le groupe ne bouge toujours pas. Intrigué, je m'approche d'eux. Ils regardent l'horizon d'un œil vague.

« Cela fait un bon moment que je vous observe, je me demande à quoi vous jouez. »

« M'sieur, on regarde la mer ! »

« La nature n'est pas quelque chose que l'on regarde calé dans un fauteuil, sur un écran de télévision. Il faut amener le participant à être DANS la nature. »

Louis Espinassous
Pistes

ENVIES DE PROMENADES

Sylvian Boyaval*

Article publié dans *Les Cahiers de l'Animation*, n° 14, avril 1996

Emmanuelle fait partie de l'équipe de dix personnes qui accompagne une cinquantaine d'enfants de quatre à sept ans en centre de vacances. Tous originaires du Nord, les enfants et les adultes se sont préparés à ce départ pour la région de Béziers. En ce qui concerne les adultes, le centre est prêt « théoriquement ». L'organisation et la place de chacun en particulier ont fait l'objet d'échanges et de prises de décision à partir du projet pédagogique défini par la direction. Seul hic : l'environnement intérieur et extérieur que nul ne connaît vraiment. Plaquettes, brochures, magazines et guides sont les seules références. Une prévision d'activités s'élabore, variée, adaptée à l'âge, pléthorique même.

Les deux premiers jours sont consacrés à l'installation physique et affective de tous : peu d'activités à l'extérieur de l'enceinte du centre sont envisagées.

Emmanuelle, intriguée par la carte IGN affichée, décide d'emmener les enfants qui le désirent voir un ancien moulin à eau distant d'un kilomètre. Le trajet semble être, toujours d'après la carte, relativement plat. Elle s'organise avec l'équipe, repère le terrain et se met en route le lendemain vers 15 heures 30, emmenant une autre animatrice et huit enfants. Deux heures plus tard, le petit groupe revient, je les entends, même s'ils sont encore loin... Emmanuelle est hors d'haleine, écarlate. Je vais à leur rencontre. Trois enfants accourent vers moi, s'exclament, racontent, me questionnent : « C'était quoi la bête ? » Ces réactions m'enthousiasment... Voici le reste de la petite troupe, avec en retrait Emmanuelle, visiblement exténuée : « Ils sont insupportables... Ils courent sans arrêt... Rien ne les intéresse, je leur montre des choses et ils s'en foutent... D'ailleurs pour ce qui est du moulin... »

DES ENFANTS MOTIVÉS

En soirée, nous reparlons de cette journée, de l'évolution des enfants mais aussi de leurs relations avec l'équipe. Le même petit groupe - et d'autres - ont décidé, au moment de se coucher, d'aller se promener le lendemain... avec Emmanuelle. Elle est réticente, je lui propose de l'accompagner.

Nous nous préparons.

Le lendemain après-midi, les enfants sont toujours aussi motivés par cette sortie malgré les propositions faites le matin. Ils sont onze cette fois. Emmanuelle est anxieuse, elle veut que ces promenades apportent, enrichissent et elle pense manquer de compétences,

* Ancien membre du groupe national ERE, ancien directeur territorial des Ceméa Nord-Pas-de-Calais.

de savoirs, surtout dans la connaissance des plantes, des arbres, des insectes... tout cela malgré la préparation de la veille. Ce qui la déstabilise surtout, c'est non seulement de ne pas pouvoir répondre à toutes les questions des enfants, mais aussi de passer son temps à intervenir sur des comportements irrespectueux de la nature comme arracher les fleurs, crier, marcher n'importe où...

Il est 18 heures 30 lorsque nous rentrons. Nous sommes partis depuis plus de deux heures. Les enfants arrivent en criant, certains vont se préparer pour la douche, d'autres vont porter leur récolte au cuisinier, d'autres encore déposent spontanément leurs trouvailles sur la table à tréteaux de leur salle d'activités : « On regardera encore tout, après manger ! » Tout le monde est d'accord là-dessus.

PRENDRE DE QUOI CONQUÉRIR LE MONDE

Le soir, au moment du bilan, nous évoquons les éléments marquants de cette balade. Certes, le trajet de 800 mètres environ a été parcouru en deux heures trente. Faut-il parler de rentabilité à ce niveau ? Voyons plutôt ce qu'il nous est arrivé !

D'abord nous n'avions pas décidé d'une destination précise, mais plutôt d'exploration des environs au gré des « signes d'appel » des uns et des autres, adultes y compris. Nous avons emporté des sachets, des boîtes, des loupes, des jumelles, du petit matériel, des couteaux, une trousse de secours, chacun prenant en charge une partie de ces objets. « Pour partir en exploration, il faut prendre de quoi conquérir le monde. » Chacun a mis ses chaussures les plus confortables, un chapeau, et pris de quoi goûter et boire.

Mais que nous est-il arrivé ? En sortant du centre, un enfant nous invite à écouter... Il entend un drôle de bruit... On dirait de l'eau qui coule... Nous finissons par trouver un ruisseau en contrebas, presque à sec... Des cailloux brillent comme des pierres précieuses, l'eau est fraîche, le courant est fort, mais la profondeur variable n'excède pas 25 centimètres. Nous restons là, à nous émerveiller devant des reflets, des poissons, des insectes qui nagent, flottent... Soudain, quelques libellules slaloment entre nous.

Silence prudent ; aucun des enfants n'a jamais vu d'aussi près de telles bestioles. Et c'est là que je devins magicien. Accroupi, je trempe la main dans l'eau, puis la pointe vers le ciel. Immobile. Une escadrille, en plein voyage retour le long du ruisseau, me frôle et un des « aéronefs » se pose sur mes doigts.

Coup de chance ! Du regard, j'invite les enfants à se rapprocher pour observer cette drôle de bête à la cuirasse mordorée. C'est bien ce qui a servi de modèle à certains hélicoptères ou avions. Tous sont impressionnés, Emmanuelle peut-être encore plus.

Nous décidons de retrouver le chemin, après avoir ramassé des « cailloux magiques ». Là-haut, il fait soudain plus chaud. Les bruits ont changé : les criquets, les grillons chantent. Nous goûtons des figues fraîches, des mûres et en ramassons pour les copains, pour faire des gâteaux - tiens, une activité est lancée pour demain ! Élodie, c'est la plus petite du

centre, cite alors en pleine dégustation de mûres, une de ses réflexions sur le monde : « C'est drôle, des fruits bons qui poussent sur des fleurs méchantes ». Découverte qui se double d'une autre vérité : non seulement les mûres c'est bon, mais en plus ça tache ! Un peu plus loin, Jérémy nous stoppe, bras écartés : « Des fourmis ! On dirait une colonie ! Là, y'a des moniteurs sur le côté... Elles transportent des œufs, de la paille... T'as vu, elles se frottent le nez... ! »

Treize « derrières » en l'air et treize nez au ras du sol, quel spectacle !

Nous procédons alors à de petites expériences : un caillou barre la route et rompt la colonne ! Panique puis réorganisation, le trafic reprend. On excite avec un bâton les « gardes » et à nouveau l'alerte désorganise la colonne, qui reprend peu à peu le cours des choses.

Nous repartons et rencontrons, derrière la grille qui longe leur potager, un couple de personnes âgées, qui engage aussitôt la conversation avec les petitou. On parle des légumes, du temps qu'il fait, d'où l'on vient, de nos projets, on cite nos prénoms, la dame parle de leurs petits-enfants qui ne viennent pas assez souvent à son avis. Elle ajoute, la larme à l'œil, qu'ils ont à peu près l'âge des enfants du groupe. Jérémy, inquiet, leur demande s'ils sont bien français à cause de l'accent ! Éclats de rires... Nous sommes invités à prendre la limonade et les biscuits... Il est bientôt l'heure de rentrer et nous ramassons sur le bord du chemin des épis, des chardons qui collent aux tee-shirts, avancent quand on les tapote avec la main,... des fruits du caroubier qui font office de maracas...

NOUS AVONS PRIS NOTRE TEMPS

Ce qui nous a le plus surpris, c'est l'occasion de pouvoir échanger avec chaque enfant au gré des événements de la promenade, de pouvoir vivre un moment d'activité qui n'a pas été, comme le dit Emmanuelle, préparé à fond : nous sommes allés nous promener, ensemble, nous n'avons pas promené les enfants. Quant aux connaissances, certaines sont faciles à donner (les mûres par exemple), d'autres viendront (caroubier, bardane) grâce à de la documentation, aux habitants du village... parce que les enfants les réclament, veulent les retenir. Bien des situations nouvelles seront projetées après ces promenades : fabriquer des bateaux, construire des cabanes, aller à la chasse aux grillons, écouter les oiseaux le soir, faire la cuisine... ou simplement peut-être jouer dehors, loin de la collectivité, pour retrouver une dimension humaine, relationnelle un peu perdue, submergée par la « machine collective ».

Toutes ces situations, et la promenade en particulier, sont essentielles... d'autant plus lorsqu'on décide de faire tant de kilomètres, pour voyager, changer d'air... et vivre des moments ensemble.

Fouillis d'étoiles

**Parfois les nuits sont si claires
Qu'elles sont comme un appel.**

**Il peut y avoir tellement d'étoiles
Que dans ce fouillis solennel**

**À peine si tu distingues
Ça et là quelques étoiles :
Celles qui sont condamnées.**

Guillevic
Sphère

PROMENADE DANS LA NUIT

Alex Herrmann*

Article publié dans *les Cahiers de l'Animation*, n° 15, juillet 1996

Depuis l'aube de l'humanité, l'imagination débordante des hommes a peuplé l'obscurité de personnages fantastiques, souvent inquiétants. Ses croyances ont apporté une explication à des phénomènes apparemment surnaturels. Ainsi, *le Roi des Aulnes* n'est autre qu'un voile de brouillard, la fée, le reflet de la lune sur un tronc de bouleau, et le gnome, un lapin en fuite. De nos jours, les contes et les légendes sont relayés par certaines bandes dessinées et films fantastiques qui cultivent chez l'enfant les inquiétudes d'autrefois. La promenade de nuit permet de s'approprier le paysage, les éléments naturels... et se confondre avec l'environnement.

Prises dès la petite enfance, de mauvaises habitudes peuvent conduire à de véritables traumatismes. Dormir les volets hermétiquement clos et à la lumière d'une veilleuse coupe l'enfant du monde extérieur. S'il se réveille dans l'obscurité totale, il est saisi d'une peur panique irraisonnée. L'adulte réagit parfois aussi mal : sueurs froides, cœur battant la chamade.

Le centre de vacances ou le centre de loisirs, le camp, le stage sont des moments privilégiés pour essayer de résoudre les difficultés que beaucoup ressentent, selon des modes différents, face à l'obscurité. Se couper, même temporairement, des angoisses imposées par la civilisation moderne est bénéfique à tout âge, y compris pour de petits enfants de cinq ou six ans auxquels on peut faire vivre des expériences passionnantes.

UNE ENTRÉE PROGRESSIVE

Dans un premier temps, une phase de sensibilisation est primordiale et peut prendre des formes diverses.

Chez les enfants, les jeux constituent une bonne préparation. Certains se jouent les yeux bandés ou dans une pièce obscure : ils réclament le silence, et conduisent à écouter, sentir, toucher, s'orienter...

À la tombée de la nuit, confortablement installé dans un endroit bien dégagé, assez loin des bâtiments pour ne pas être gêné par les éclairages, un groupe peut observer, se laisser pénétrer par toutes sortes de sensations. Faire une promenade à proximité des zones habitées, mais dans la pénombre, offre l'occasion de se réapproprier l'ensemble des facultés sensorielles émoussées par les lumières, les odeurs ou les bruits agressifs.

* (1930-2014) Professeur de sciences naturelles, fervent naturaliste, ancien membre du groupe national et régional « Découverte du milieu naturel et humain » des Ceméa. Encadrement de stages nationaux de perfectionnement.

Ainsi, petit à petit, ces facultés se remettent en éveil. La nuit, la voix porte mieux que le jour, car elle est moins couverte par les bruits parasites des voitures ou des usines...

Une promenade nocturne conduit instinctivement à parler à voix basse, avec une élocution plus lente et mieux articulée.

Par là même, les facultés auditives s'affinent. Des bruits jusqu'ici ignorés deviennent parfaitement perceptibles - cris d'animaux, chants d'oiseaux de nuit, bruissement des feuilles ou babil d'un ruisseau.

Après l'éblouissement des éclairages, la vue s'adapte en quelques minutes à la nuit. Alors qu'au début, tout semblait d'un noir profond, le promeneur distingue rapidement ici un arbre, là une haie ou un rocher, le passage d'un lapin ou d'une chouette. Les odeurs nouvelles ou inconnues s'imposent : résine, humus, champignons, marais... Le toucher aide à en déterminer l'origine : feuille, écorce, fleur, fruit.

Dans la journée, le sens de la vue est prioritaire pour se diriger, éviter les obstacles, recueillir les informations ; rares sont les occasions de faire intervenir simultanément tous les sens. La nuit, ils deviennent parfaitement complémentaires. Une odeur d'humidité et le bruit de l'eau annoncent un ruisseau ou un marécage que les yeux n'ont pu encore découvrir.

UN ITINÉRAIRE ÉTUDIÉ

Prélude à toute activité nocturne, elle demande à être abordée progressivement et avec prudence, surtout avec des enfants. Il faut vivre plusieurs expériences pour profiter pleinement du plaisir que procurent ces sorties. En premier lieu, il est indispensable que le groupe d'enfants choisisse un itinéraire qui sera d'abord parcouru de jour ; qu'il s'agisse d'un simple aller et retour ou d'un circuit. Ce trajet est varié, passant de zones dégagées à des haies ou des sous-bois, mais il ne comporte aucune difficulté particulière ni de forte dénivellation. Il ne doit pas excéder une heure de trajet : cet itinéraire servira d'autres soirs, et il faut tenir compte du fait qu'on marche moins vite la nuit que le jour.

Une seconde étape consiste à reprendre le parcours en partant de jour et en rentrant de nuit, une troisième en s'y promenant entièrement de nuit.

Ce n'est qu'après ces expériences qu'il est possible d'envisager d'autres formes de promenade, tout en respectant une progression pour la durée et les difficultés rencontrées : itinéraire peu connu, ou totalement inconnu, sauf de l'encadrement, en partie ou totalement hors des chemins (landes, sous-bois...).

En aucun cas, la promenade de nuit ne devra être confondue avec une opération survie ou un raid de commando. Les animateurs, connaissant bien leurs enfants, s'efforcent d'adapter au mieux l'itinéraire, sa durée et les difficultés à rencontrer à leur âge et à leurs possibilités physiques et nerveuses.

En effet, les sorties nocturnes, en sollicitant tous les sens en permanence, imposent aux participants une tension nerveuse parfois importante. Un enfant qui se serait senti en insécurité profonde, et qui aurait eu peur, reviendrait énervé, éprouverait des difficultés pour s'endormir, pourrait faire ensuite des cauchemars.

LA SÉCURITÉ

Physique ou affective, elle est primordiale dans la préparation des promenades nocturnes. Il est préférable d'éviter sur le parcours les chemins difficiles ou humides, les sous-bois encombrés de branchages, les forêts aux arbres de formes tourmentées, les ruines, les zones rocheuses...

De même, on évite de faire ces sorties les soirs de fort vent, de pluie, de brouillard ou d'orage.

Un équipement des participants est un facteur déterminant pour la réussite ou l'échec des promenades nocturnes. On n'en profite pleinement que si l'on est physiquement à l'aise. En fonction de l'itinéraire, de sa durée, des difficultés, il comporte toujours de bonnes chaussures, un pantalon qui protège les jambes des ronces et des orties, un pull-over ou une veste car les nuits sont parfois fraîches et humides. Pour ne pas perturber les milieux qui vont être traversés et risquer d'éloigner les animaux que l'on veut observer, il faut proscrire les vêtements clairs. De même, il faut éviter les K-ways et les cirés, trop bruyants.

LA LAMPE DE POCHE

Elle constitue l'élément sécurisant par excellence. Cependant, son usage intempestif présente bien des inconvénients. Il limite le champ de vision à la petite zone éclairée et perturbe l'acuité visuelle pendant plusieurs minutes, le temps que les yeux réagissent à l'éblouissement, puis se réadaptent lentement à l'obscurité profonde. Aussi, est-il préférable que seuls en soient munis les animateurs, l'un à l'avant du petit groupe, l'autre à l'arrière. Les lampes ne sont destinées à servir qu'en cas d'urgence : accident, passage délicat, obstacle imprévu, lecture de la carte ou d'un panneau indicateur. Un procédé efficace consiste à teindre le verre de la lampe au vernis à ongles rouge, qui s'enlève ensuite par grattage ou à l'aide d'un solvant. On s'habitue très vite à un tel type d'éclairage, qui n'éblouit pas, ne gêne pas l'environnement, et demeure suffisant pour ce genre d'activité. Par précaution, l'encadrement peut prévoir une lampe claire de secours. Au cours de la sortie, on peut envisager des observations aux jumelles ou à la monoculaire. Ces appareils doivent être choisis très lumineux si on veut les utiliser de nuit : 6 x 40, 7 x 50, 8 x 60 (voir *VEN* n° 284 ou dossier *VEN* n° 8).

UN CHANGEMENT DE COMPORTEMENT

Pour qu'elle soit profitable et demeure un moment agréable, la promenade de nuit demande une révision des habitudes et des comportements.

Une telle sortie s'effectue en silence, les sens aux aguets. On ne parle qu'en cas de nécessité, à voix basse et en articulant. Il faut réapprendre à marcher, à progresser lentement, en posant le pied à plat pour sentir le caillou qui peut faire trébucher, ou la branche morte qui risque de craquer. Plus encore que le jour, il faut respecter un intervalle suffi-

sant entre deux marcheurs, de manière à ne pas se faire cingler le visage par la branche lâchée par le marcheur qui précède.

Il faut s'arrêter souvent pour regarder, écouter, sentir... et attendre les éventuels retards. Lorsqu'on passe d'une zone sombre, en sous-bois, à une zone dégagée, ou inversement, il faut marquer un temps d'arrêt d'au moins une minute pour laisser à la vue le temps de s'adapter au changement d'éclairage avant de repartir. En cas de lune, il vaut mieux éviter de marcher face à l'astre qui peut être éblouissant.

Enfin, il est bon de rappeler qu'il faut proscrire le tabac, le chewing-gum ou le parfum, produits dont les émanations atténuent les facultés sensorielles, portent très loin et influencent le monde animal. On sait par exemple que la distance de fuite d'un chevreuil, distance à laquelle il commence à montrer de l'inquiétude et s'éloigne, est généralement d'une cinquantaine de mètres la nuit. Quand l'animal perçoit des odeurs étrangères, cette distance passe à cent cinquante mètres !

OBSERVER LA NUIT

Une promenade de nuit est l'occasion de nombreuses observations, proches ou lointaines. Pour observer le paysage, il est bon de choisir un point surélevé, et de s'installer le dos à la lune. On peut repérer les routes, les voies de chemin de fer, les agglomérations, le centre de vacances et tout localiser sur la carte à l'aide de la lumière rouge. La brume qui monte, les nuages, la lune, un avion dont les feux clignotent, un satellite qui traverse le ciel, étoiles et planètes sont autant de spectacles que révèle une promenade nocturne. L'observation de la nature proche, réclame de plus grandes précautions. Se placer en lisière de forêt, en bordure d'une clairière, au dos d'une haie, face à un secteur bien dégagé, loin des routes et du village, des lumières, des bruits et des odeurs parasites. S'installer confortablement, et attendre, en silence... pour se confondre avec l'environnement. Avec de la patience et un peu de chance, le groupe pourra se livrer à une foule d'observations et de découvertes : lapins, lièvres, renards, oiseaux et papillons de nuit, lucioles ou vers luisants, chevreuils, cerfs et sangliers, et beaucoup d'autres animaux se manifesteront peut-être.

Grand Standigne

**Un jour on démolira
ces beaux immeubles si modernes
on en cassera les carreaux
de plexiglas ou d'ultravitre
on démontera les fourneaux
construits à polytechnique
on sectionnera les antennes
collectives de télévision
on dévissera les ascenseurs
on anéantira les vide-ordures
on broiera les chauffoses
on pulvérisera les frigidons
quand ces immeubles vieilliront
du poids infini de la tristesse des choses**

Raymond Queneau
Courir les rues

LA LECTURE DE PLACE

Vincent Chavaroche* et Jean-Philippe Durrenberger**

Article publié dans *Les Cahiers de l'Animation*, n° 43, juillet 2003.

Il n'y a pas que le pré pour jouer, la forêt pour se cacher, la mer pour se baigner. Il y a les rues et les ruelles, les espaces souvent croisés et jamais vus. Il y a tous ceux qui vivent avec nous, au même endroit, et qu'on ne voit jamais. Comprendre une autre ville, c'est aussi mieux approcher la mienne. L'environnement c'est tout ce qu'il y a autour de nous. La ville est un terrain de jeu.

Cette activité de découverte de l'environnement en milieu urbain permet à un petit groupe de s'approprier un espace défini en construisant collectivement la « photographie du lieu observé ».

Plusieurs entrées sont possibles. Il n'est pas question ici de donner une liste exhaustive des pistes et des entrées par lesquelles le groupe pourra s'approprier le lieu et en comprendre progressivement le rôle et les fonctions dans la ville. Citons pour exemple des entrées faisant référence :

- au bâti : façades, formes, profil des toits, couleurs, taille, architecture, matériaux utilisés, ornements, avec ou sans balcon...
- à la dimension historique : dates sur les façades, plaques d'architectes, style, matériaux utilisés...
- à la fonction économique : commerces (leur fréquentation), restaurant, bistrot, banques...
- à la vie institutionnelle : bâtiments publics à proximité, mairie, préfecture, établissements scolaires...
- aux déplacements urbains : circulation, piétons (leurs trajectoires), stationnement, transports en commun, arrêts de bus, panneaux de signalisation, feux de signalisation - leurs conséquences sur la circulation, observation de leur respect. Certains comptages peuvent être envisagés.
- à la signalétique : panneaux d'affichage, indicateurs...

** Directeur national de la vie pédagogique et de la vie associative, directeur général adjoint des Ceméa. Il a été chargé de mission pour l'ensemble « activités - culture » et, à ce titre, a accompagné le groupe national éducation à l'environnement.*

*** Membre du groupe de pilotage du groupe national Éducation relative à l'environnement des Ceméa. Ancien directeur territorial des Ceméa Alsace.*

PRÉPARATION DE L'ACTIVITÉ

Il vous faudra reconnaître les lieux auparavant afin de vérifier que le site permette le bon déroulement de votre activité. La place choisie devrait offrir la possibilité de réunir le petit groupe en toute sécurité, un square ou un espace suffisamment grand, protégé de la circulation automobile permettant une observation aisée. Se munir du matériel nécessaire à l'ensemble de l'activité, plaquette supports, papier, crayons, couleurs... Le site devra proposer une lecture offrant une diversité des entrées afin de pouvoir approcher les différentes composantes, du sensible à l'économique, du statique au mouvement.

ORGANISATION DE L'ACTIVITÉ

Sur place, vous demanderez aux enfants de citer un élément de la place qui les attire. Cela permettra de définir les entrées pour l'observation, par le bâti, les formes, les couleurs, la circulation, la publicité, les fonctions dans la ville.

En fonction du groupe, de sa taille, des intérêts et des curiosités de chacun, les enfants pourront se répartir ou pas sur les entrées retenues en veillant à l'adaptation à l'âge des observateurs. Ainsi, après avoir donné les consignes de sécurité pour se répartir sur les différents points d'observation de la place, pendant quinze minutes environ, ils pourront partir à la recherche des traces et des indices de la vie économique, ou des dates et traces de l'histoire.

Ils pourront aussi se répartir sur les différents côtés de la place et avoir un regard englobant plusieurs approches. La remise en commun des trouvailles permettra à chacun de compléter sa vision du site et de construire collectivement une photographie de la place. Cette étape sera aussi l'occasion de partager toutes les questions, de poser des hypothèses, de répondre à certaines interrogations et de comprendre des aspects du fonctionnement.

DE RETOUR AU CENTRE

Les suites de l'exploration collective seront variées. Il sera utile de refaire sur la carte ou sur le plan, le chemin de la sortie et de situer la place dans la ville, de repérer certaines observations (profil des constructions, ornements caractéristiques, flux des piétons, ou de la circulation des automobiles) Est-elle dans le centre, dans la périphérie, dans un quartier commerçant, est-elle un lieu de passage, obligée ou facilitant (permettant le contournement de bouchons ou de flots de circulation, expérience vécue), dans une zone résidentielle ?

Toutes ces questions viendront compléter celles posées sur le terrain. Vous pourrez alors, ensemble, commencer à décortiquer les informations recueillies, en tirer des hypothèses sur le rôle de cette place, son histoire et son évolution dans le temps. Vous pourrez éventuellement jouer à l'urbaniste en proposant des éléments à supprimer ou des aménagements à réaliser.

D'autres envies, d'autres projets de découverte pourront naître de cette activité, elles contribueront aussi à l'appropriation par les enfants de leur propre milieu de vie si souvent méconnu ! Et peut-être leur permettre une approche de citoyen en herbe et d'agir sur leur environnement.

partie 5

Outillage pour la découverte



UN OUTILLAGE POUR RENCONTRER LE MILIEU

Robert Lelarge*

Extrait du numéro hors-série de VEN « Partir pour apprendre. Les classes de découverte ».

Si pour la découverte du milieu nous n'avons pas besoin d'un outillage bien compliqué, quelques outils sont nécessaires lorsque l'on passe à l'étude du milieu.

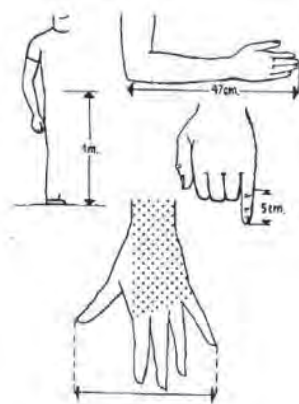
Ainsi, regarder avec acuité, mesurer au pas, utiliser des mensurations personnelles, entre autres l'empan ou la largeur du petit doigt de la main gauche, forment souvent des appréciations suffisantes pour sonder une découverte et pour la raconter.

Mais il semble bien que pour faire une étude plus précise, (sans être d'essence scientifique, car il faudrait utiliser encore d'autres moyens) un outillage de première nécessité s'impose.

Les deux activités, les deux démarches ne s'opposent pas. Il faut seulement bien préciser et se préciser à soi-même dans quelle trajectoire on se situe : sensibilité de la découverte ou recherche d'une plus grande précision d'étude.

UN OUTILLAGE

Je ne vais donc pas m'attarder sur les mensurations personnelles. Elles sont très étudiées dans le dossier de VEN n° 8 « Des moyens d'investigation pour l'étude du milieu ». Tout cela débute par une phase d'étalonnage, parfois très drôle, lorsque l'on constate que nous n'avons pas le nombril à la même hauteur et que la largeur de notre empan est vraiment différente de celle de notre meilleur copain. C'est d'ailleurs l'occasion de découvrir nos différences ; l'allure de nos mains par exemple. J'ajouterais volontiers des mesures usuelles que nous avons sous la main : la feuille de papier 21 x 29,7 qui nous donne déjà deux dimensions, mais aussi deux fois 10,5 ou trois fois 7 cm, etc. Sans m'étendre sur l'utilisation de l'outillage indispensable à l'étude du milieu et en essayant de le classer par grandes rubriques, voici ce qui peut être rassemblé. Un minimum ; car



* 1920-2007. Entré aux Ceméa à la Libération, il est l'une des figures historiques de la construction de la pédagogie aux Ceméa depuis ses origines notamment dans le domaine des arts plastiques et des activités manuelles. Il a occupé les fonctions de délégué régional à Dijon, de responsable national du groupe Activités manuelles et de rédacteur en chef de la revue des Ceméa Vers l'Éducation Nouvelle.

les « spécialistes » de telle ou telle découverte ont leurs outils et leurs techniques, leurs habitudes, leur documentation, leur flair aussi.

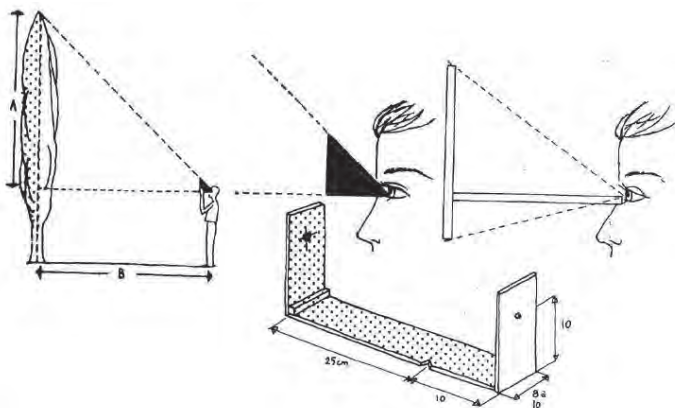
Par exemple les éducateurs/ornithologues chevronnés ne se contentent pas de compter les nids dans les fourrés et les broussailles, d'écouter avant le lever du jour le chant de quelques espèces, suivre la montée et la chute de l'alouette, attendre les premiers cris de la chouette-effraie ; ils ont avec eux leur magnétophone portable pour enregistrer les chants et savent où tendre leur filet impalpable qui ne les quitte pas. Nous ne parlerons donc pas de ces deux instruments pourtant efficaces.

Faire intervenir trop de spécialisation dans une découverte active c'est souvent la réduire à un seul aspect alors que cette activité devrait plutôt conduire à faire le « tour de la question » pour ne retenir, au niveau des intérêts de l'enfant, que la globalité de l'analyse.

MESURER

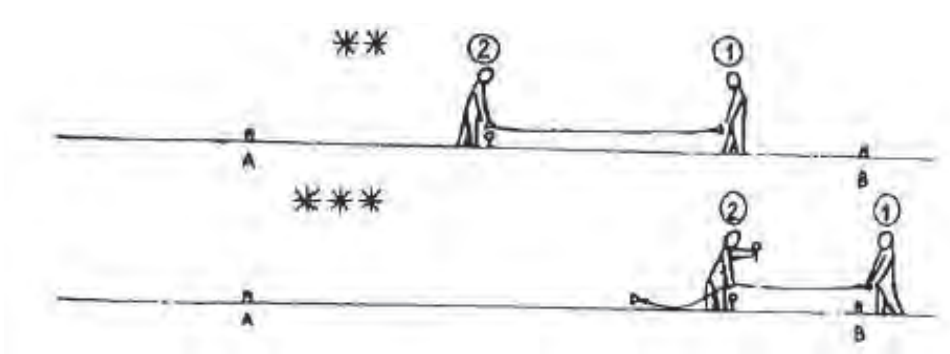
Des étalons :

- un mètre pliant à cinq branches en duralumin par exemple ;
- une chaîne d'arpenteur de dix mètres, ou plus simplement une corde d'arpenteur dans un matériau assez stable qui ne s'allonge pas à la traction et ne varie pas selon l'humidité de l'air. Chaque mètre est marqué par un ruban ou une laine de couleur, noués ;
- une corde simple pour mesurer les circonférences (qui peut être étalonnée), et qui peut servir plus simplement à mesurer le tour ou le demi tour d'un objet : tronc d'arbre, colonne... Et quand on possède la circonférence on obtient aisément le diamètre !
- deux lattes qui peuvent faire un compas d'angles (un angle de mur par exemple) et qui peut être utilisé avec un rapporteur !
- un bâton de Jacob, ou croix de bûcheron, constitué de deux baguettes d'exacte longueur tenues à angle droit devant l'œil sert à mesurer les hauteurs ;
- un triangle isocèle en carton peut remplir le même office en ayant soin d'ajouter la hauteur sol/œil à la distance qui sépare l'observateur de l'objet ;
- quelques liteaux, dont l'extrémité est ceinturée d'un ruban adhésif de couleur, débités en jalons ou en piquets, sont des compléments utiles ;
- on peut avoir besoin de quelques fiches en gros fil de fer. Des piquets de tente peuvent faire l'affaire.



ARPENTER

- Une alidade simple est construite d'une planche de 35 x 8 ou 10 cm aux extrémités de laquelle on fixe, dans un plan perpendiculaire, deux plaquettes de même largeur, de 15 cm de longueur. Elles seront percées d'un trou à 10 cm de la base. Sur l'une d'elle, un trou de 0,3 à 0,4 cm. Sur l'autre un trou de 1 cm. On fixe deux cheveux en croix sur ce deuxième trou. Tailler une encoche sur le bord de la planchette de base à 10 cm d'une extrémité. Cette encoche permet d'orienter l'alidade autour d'un axe constitué d'une pointe fichée dans le plan de travail, pour la visée. Cette dernière se fait en mettant en concordance le petit trou, la croix de cheveu, le point visé.

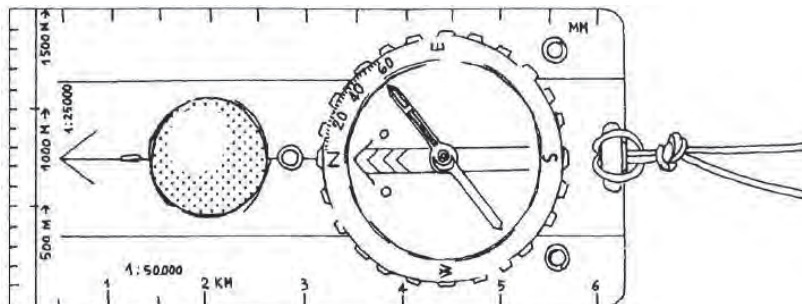


Tracer un trait en se servant du bord de l'alidade (côté pointe). Chaîner la longueur et reporter à l'échelle sur le plan d'arpentage. Numéroter le point visé.

- Une règle plate de 50 ou 60 cm en matière plastique transparente peut être utile.
- Par contre, un rapporteur transparent est indispensable. Il doit être assez grand. Le rapporteur, instrument en forme de demi-cercle, à périmètre gradué, permet de mesurer les angles ou de les construire. Il peut être étalonné en degrés ou en grades.

S'ORIENTER

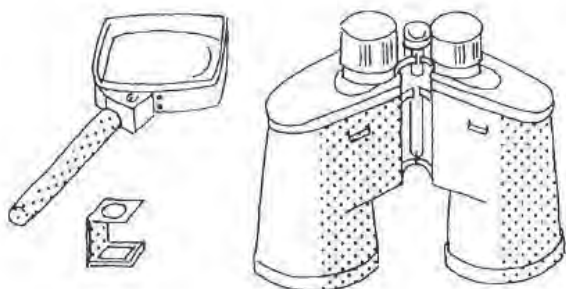
- Une boussole, genre boussole utilisée pour les courses d'orientation, à fond transparent, est utile pour s'orienter et orienter un plan. On s'habitue vite à relever les azimuts, à prendre des alignements, à tracer des coordonnées... De plus, celle-ci est adaptée à la lecture des cartes de 1/25 000 et de 1/50 000.



- À ce sujet, il est bon de rassembler les cartes publiées par l'IGN, l'Institut de Géographie National, et couvrant le milieu étudié. On les trouve au 1/25 000 et au 1/50 000. Elles ne portent pas les mêmes renseignements.
- Les photos aériennes des mêmes lieux peuvent également être utiles ainsi que toutes les cartes publiées (du Sentier de Grande Randonnée aux cartes de végétation et aux cartes géologiques).

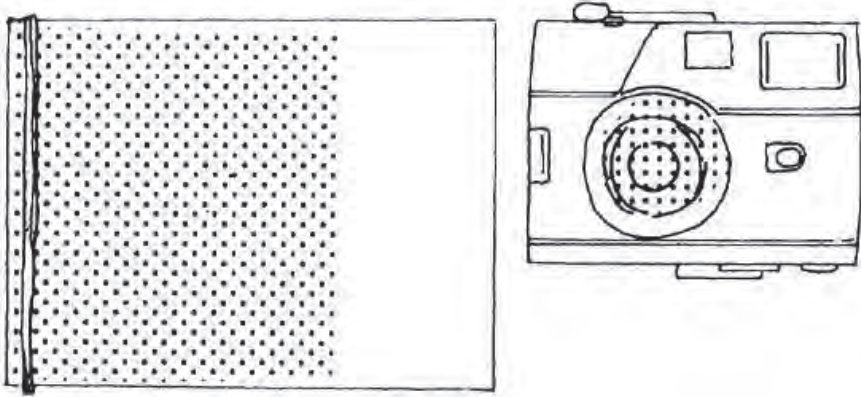
MIEUX VOIR

- Un compte-fils, comme son nom l'indique est un petit appareil de poche muni d'un verre grossissant, permettant de compter les fils d'une surface donnée, généralement 2,5x2,5 cm. Il a été inventé pour les drapiers et les « calicots » vendeurs de tissus.
- Une loupe carrée ou rectangulaire est parfois plus efficace.
- Une paire de jumelles est indispensable pour voir à grande distance. D'une manière générale, il convient de tenir compte de la relation grossissement x ouverture ; les 8x30 et les 10x40 étant les plus polyvalentes. La netteté et la luminosité sont à rechercher pour un bon outil.



DESSINER, FIXER UNE IMAGE

- Pour prendre un croquis, exécuter un dessin à l'aise, il est nécessaire de travailler sur un support rigide. Une planche à dessin, en contreplaqué de 0,5 cm d'épaisseur de 24x32 cm par exemple, est un bon outil ; muni d'un bracelet de caoutchouc pour maintenir les feuilles de papier 21 x 29,7 cm ou les cahiers.
- Certains « enquêteurs » utilisent des boîtes ayant contenu des feuilles de papier photographique ; le couvercle sert de planche et la boîte de réserve à feuilles de papier vierges et sert à préserver les dessins exécutés.



- Fatalement, il faut de quoi dessiner : crayons mine de plomb et crayons de couleurs en petites boîtes métalliques avec l'indispensable taille-crayon si l'on ne possède pas d'Opinel bien affûté. Au moment des notations, les crayons de couleurs sont préférables aux crayons feutres.
- Ajouter au papier blanc format courant en 60 g ou 80 g, du papier calque et du papier millimètre.
- Évidemment, si les lieux de la découverte offrent la possibilité de développer et tirer rapidement des clichés photographiques, un appareil photo offre la vérité des atmosphères et des sujets trop mobiles pour être « croqués ». Mais il ne faudrait pas que la technologie de la photographie l'emporte en temps d'exécution sur la joie de la découverte et fasse basculer une sensibilité qui s'installe entre le milieu et ceux qui « l'arpentent », pour une autre activité, certes passionnante. Il n'est peut-être pas inconvenant de signaler ici que les clichés des appareils du type « Polaroid » sont parfois bien décevants.

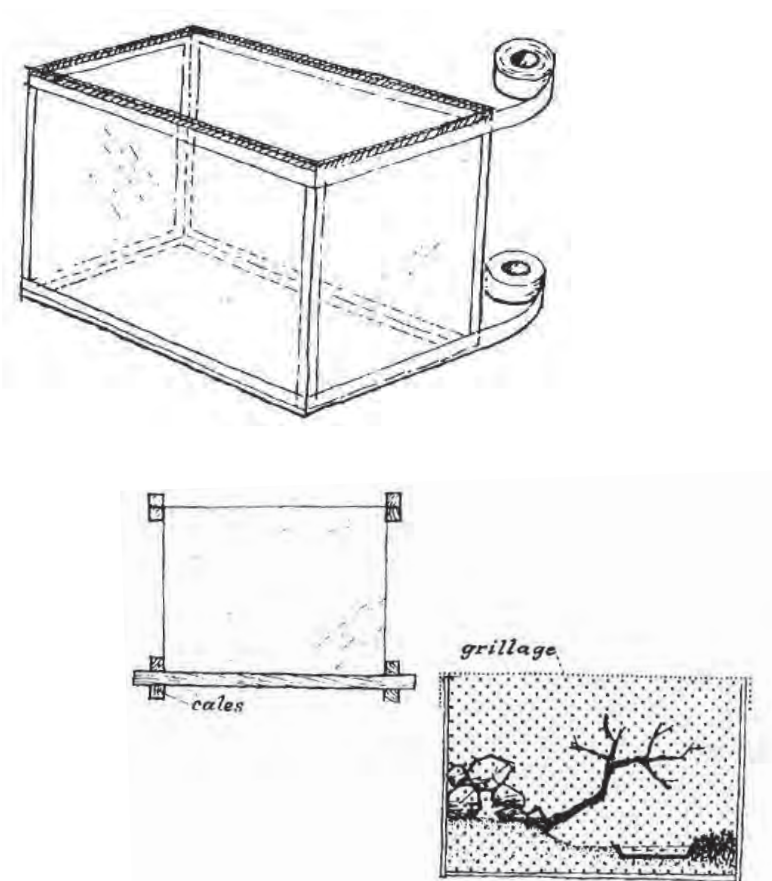
OBSERVER LE TEMPS

- Réunir un thermomètre, un baromètre, un hygromètre (que l'on peut fabriquer), un psychomètre (à construire également), une girouette.
- On peut imaginer d'autres appareils selon les besoins comme un anémomètre ou des observations correspondantes à l'échelle de Beaufort avec des tables d'utilisation construites sur place.

CONSERVER POUR OBSERVER PENDANT QUELQUES HEURES

Un terrarium permet de conserver (pour le regarder vivre en captivité) un petit animal familier.

Il en existe des modèles simples que l'on peut confectionner. Parfois un carton (si l'animal n'est pas un rongeur) couvert d'un grillage suffit.



Un aquarium peut être utile pour les mêmes observations. Mais des récipients transparents assez grands sont tout aussi utilisables.

DÉTERMINER

Donner un nom aux choses, c'est s'approprier les choses. Il existe des clés de détermination dont on ne peut faire l'économie. Flores et manuels sont donc à rassembler selon le milieu étudié.

La véritable activité, celle qui sert le développement de l'enfant, comporte nécessairement une part de prise d'un nouveau pouvoir sur l'environnement dont il faut bien faire l'apprentissage. Un outillage minimum adapté favorise cette prise de pouvoir dans le plaisir et dans l'élan de la découverte.

**« C'est toujours
sur le milieu
que l'éducateur agit... »**

Roger Cousinet

ANIMER LA BALADE NATURE

PETIT CARNET À L'USAGE DES ANIMATEURS DE CVL

Groupe Éducation à l'Environnement des Ceméa

Carnet d'activités publié dans le n° 15 des Cahiers de l'Animation en juillet 1996.

■ « DIS QUAND EST-CE QU'ON REPART EN BALADE DANS LA NATURE ? »

Rêve ou réalité pour l'animateur de CVL ?

Et si la balade redevenait une véritable activité, c'est-à-dire un moment de plaisir pour les enfants et les animateurs et une occasion de découvrir la nature. Ce petit carnet tente d'y contribuer en proposant quelques pistes. Elles peuvent aider les animateurs à donner du sens et du contenu à leurs futures balades en CVL.

Elles veulent les rassurer en leur montrant un petit bout de ce qu'on peut faire sans être forcément « spécialiste », tout en suggérant comment progresser (sélection d'outils documentaires).

Elles veulent enfin montrer la nécessité de varier les approches durant la balade. Et puis n'oublions jamais qu'en balade, « l'aventure est au coin du chemin » pour peu qu'on ait les yeux grands ouverts, les oreilles tendues. Bonnes balades nature...

Balades et précautions.

- Emporter une trousse à pharmacie.
- Repérer la balade.
- Indiquer les axes du circuit ou le secteur, les horaires, au centre avant le départ.
- Ne jamais partir un peu loin, tout seul, avec un groupe.

LA CHENILLE

Amener le groupe dans un endroit tranquille. Aligner les enfants comme pour faire une chenille (chacun pose la main sur l'épaule de celui de devant) et leur bander les yeux. Expliquer ensuite que vous allez les conduire sur un parcours en évitant tout danger et en prévenant des obstacles.

Il faudra dans le plus grand silence écouter les bruits, sentir les odeurs, toucher... pour pouvoir ensuite (bandeau enlevé) retrouver le chemin parcouru.

Maintenir le calme.

Obtenir la confiance du groupe.

Varié les endroits.

Faire des arrêts.

Inciter à toucher, sentir.

Parler ensuite du ressenti.

Bonne activité vers le début de balade pour réveiller les sens.

PARCOURS AUX ANOMALIES

Sur une zone bien délimitée, placer une dizaine d'anomalies (objets humains), que vous camouflez dans la nature en fonction de leur couleur, leur forme. Pour les plus grands, on peut inclure des anomalies naturelles (élément pas dans son milieu, ou pas à la bonne place dans celui-ci).

Faire chercher individuellement et discrètement sans éveiller l'attention des autres.

L'intérêt de l'activité provient de la qualité des anomalies (préparer à l'avance) et de la discussion sur les camouflages et adaptations.

Plutôt vers le début de la balade, incite à observer, réveille la curiosité.

LA CARTE DES SONS

Chaque enfant dispose d'un support rigide, de papier et de crayon.

Il ira se choisir un coin.

Sur la feuille, il indiquera sa position au centre, et marquera d'un signe tout bruit entendu en indiquant l'origine (représenter par un signe, symbole), la direction et la distance par rapport à lui (avec approximation).

Le jeu se pratique les yeux fermés, l'oreille tendue et renforcée (mettre la main en coupe derrière l'oreille pour amplifier).

Choisir site avec bruits variés - 5 à 10 minutes maximum - Penser à confronter cartes et bruits identifiés.

Favorisant l'écoute, cette activité peut se situer vers le milieu de la balade. Elle permet d'enclencher facilement l'observation d'oiseaux.

L'APPAREIL PHOTO

Ce jeu se joue par deux, chacun à tour de rôle « appareil photo » et « photographe ». Le photographe va chercher des sujets divers, puis quand il a trouvé, il fera ses photos en orientant l'objectif (les yeux du joueur « appareil photo ») qu'il ouvre et ferme en tapant sur l'épaule.

Entre chaque photo de la série (4 ou 5), « l'appareil » garde les yeux fermés, y compris quand il se déplace sous la conduite du « photographe ». Il ne les ouvre qu'au signal pour environ 3 secondes. On inverse ensuite les rôles.

Faire une démonstration pour expliquer. Incitez à de l'originalité en matière de sujets, cadrage, angles de prise de vue...

Être vigilant sur le calme, le respect du partenaire.

Échanger sur les souvenirs de photos.

Cette activité permet une approche sensible, esthétique. Elle correspond bien à une pause de milieu de balade.

JOUER À « BATAILLE » AVEC DES ÉLÉMENTS NATURELS

Chaque équipe rassemble le plus possible d'éléments naturels différents dans un sac. Plus ils sont rares, originaux, plus l'équipe pourra gagner. Mais il faut aussi recueillir les plus simples, car il y a intérêt à posséder beaucoup de sortes d'éléments (en un seul exemplaire).

La recherche terminée (1/4 h.), les deux équipes s'affrontent à « bataille », comme au jeu de carte.

Tirage au sort. L'équipe A commence et présente un élément. Soit l'équipe B montre le même : il y aura bataille, elle prendra la main et montre à son tour, soit l'équipe B ne possède pas le même : A marque 1 point et garde la main. Ainsi de suite jusqu'à 7 points (durant le jeu, bien cacher ses trouvailles).

L'animateur doit bien poser les règles et les limites des prélèvements possibles.

Certains petits animaux devront être relâchés après le jeu. Il devra arbitrer la partie.

Ce jeu favorise observation, connaissance et respect de la nature. Il peut être très propice à une pause de milieu de balade, soit au retour au centre.

JEU DE PAIRES

Comme dans le jeu de société, il faut faire la paire mais en cherchant sur le terrain. Disposer une dizaine d'éléments naturels divers sous un foulard. Découvrir vingt secondes, et envoyer les enfants à la recherche des éléments identiques dans un secteur et un temps défini.

Le milieu doit permettre la recherche en sécurité. Les éléments devront être variés, plus ou moins difficiles à trouver et ramassables ou cueillables sans problème.

Ce jeu d'observation peut se jouer dans tous les milieux. N'importe quand en balade.

LA MINI-RANDONNÉE

Ce jeu nécessite de la ficelle, des loupes, le sens de l'observation et beaucoup d'imagination

Proposer à chaque enfant de se choisir une zone très petite, à 30 cm maximum du sol pour l'explorer à la loupe.

Il y choisira ensuite un parcours original, intéressant, balisé à l'aide d'une ficelle (1,50 m maxi).

À tour de rôle par deux, les enfants s'invitent pour faire faire leur rando, centimètre par centimètre, l'œil collé à la loupe, tout en dialoguant sur les découvertes.

L'animateur doit aider les enfants pour leurs trouvailles et il doit stimuler leur imagination (la mousse devient la forêt...)

Ce jeu fait rentrer dans le monde du minuscule.

Il peut se jouer en forêt, prairie, zone de rochers.

LE BÉRET NATURE

Comme au jeu de béret, vous formez et alignez deux équipes de 5 à 7 joueurs, face à face sur des lignes à égale distance d'un point central où sont disposés des éléments naturels que vous avez prélevé en chemin. Dans chaque équipe, chacun a un numéro de 1 à 5 ou 7.

L'animateur désigne un élément naturel et appelle un numéro.

Chaque joueur dans un camp doit se précipiter pour identifier l'élément désigné et le ramener dans son camp sans être touché, il aura un point. S'il est touché ou se trompe d'élément l'équipe adverse marque 1 point.

La dimension nature n'enlève rien à l'engagement physique de ce jeu. Elle introduit juste le risque d'erreur.

Activité plutôt pour le milieu ou sur le retour de la balade, après avoir vu des choses ensemble.

EN BALADE... DES HISTOIRES

Raconter une histoire, une légende, au cours d'une balade est une autre facette pour animer, favoriser la découverte.

Exemple : « La princesse et la gouvernante » ou le plantain majeur et lancéolé !

« Nous connaissons tous ces deux plantes, l'une arrondie, replète, ventrue, boulotte comme une femme trop grassouillette... l'autre mince, élancée, un peu maigre, comme une demoiselle en peine d'amour. Elles sont là toutes deux au bord des chemins, l'une près de l'autre ». Pourquoi ?

Les vieux le savent. Ils disent que c'est une princesse et sa gouvernante. Elles vivaient seules dans un château, au bord d'une route fréquentée où beaux seigneurs, riches marchands demandaient parfois l'hospitalité. Plusieurs tombèrent amoureux de la princesse, mais elle trouvait l'un trop grand, l'autre trop petit. Un jour, un beau chevalier vint à passer. Son charme frappa la princesse et la gouvernante. « J'aime ta minceur et ta beauté dit-il à l'une, j'admire les formes rondes dit-il à l'autre ». La nuit fût une grande et belle fête au château, durant laquelle le chevalier déclara son amour à la princesse.

Au matin, il annonça son départ, pour aller demander à son père de bénir leur future union. La princesse le regarda s'éloigner. Il ne revint jamais. Toutes deux l'attendirent à la fenêtre, puis au bord du chemin. Désespérées, elles y sont restées et... ont fini par prendre racine. Elles resteront plantain, plantées là, jusqu'au retour du chevalier.

D'après M. Gevers. L'herbier légendaire - Stock

Et si vous inventiez vous-même une petite histoire

Pourquoi cette fleur, cet arbre, cet animal a-t-il cette forme, cette couleur, cette caractéristique ? Ce sera l'histoire à inventer, ensemble avec les enfants, en balade.

PERCER QUELQUES SECRETS DE LA NATURE EN BALADE

Plaisir peut aller avec connaissances... trois milieux... trois exemples en balade

Découvrir l'acide formique

En forêt vous avez déjà vu de grands monticules d'aiguilles de conifères : ce sont des fourmilières. Trois manipulations peuvent vous plonger au cœur de ce monde particulier des fourmis rouges. Elles dégagent par l'extrémité de l'abdomen une substance qui est leur arme secrète : l'acide formique. Pour le voir : prenez une fourmi sur la main, provoquez-la. Elle se dresse, replie l'abdomen

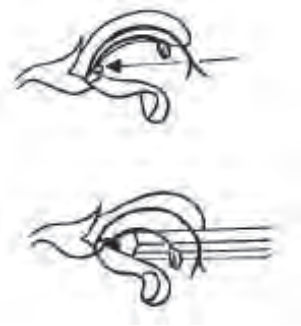
et projette l'acide. Pour le sentir : tapotez doucement la fourmilière avec la paume de la main. Pour le voir agir : provoquez une réaction en jetant une fleur bleue... qui progressivement rougira !



DÉCOUVRIR L'ASTUCE DE LA SAUGE

La sauge des prés, toute en hauteur, exhibe ses belles fleurs bleues en été dans les prairies.

Enfoncez la pointe d'un crayon, tel l'insecte qui vient chercher le nectar de la fleur. Surprises, les étamines s'abaissent, libérant du pollen sur le clos de l'insecte présumé. Enlevez doucement, les étamines reviennent à leur place. Vous avez trouvé l'astuce mécanique de la sauge pour la fécondation.



DÉCOUVRIR UN TRÉSOR DES RUISSEAUX : LES « PORTE-BOIS »

Quand on les soulève, les pierres des ruisseaux révèlent parfois des trésors cachés, comme les trichoptères à fourreaux ou « porte bois ».

Des insectes ont déposé ces larves dans l'eau. Pour se camoufler, celles-ci secrètent une soie et assemblent débris minéraux et végétaux en une forme de fourreau.

Avec une petite tige on peut pousser la larve à sortir.

À regarder à la loupe. Remettre en place ensuite.

Ces larves sont signes d'une eau de qualité !



EN BALADE, LIRE LE PAYSAGE

Au cours de la balade, on rencontre un paysage intéressant. Mais comment s'y prendre pour le faire découvrir à des enfants qui eux à priori, ne s'y intéressent pas.

Le paysage en 5 traits

Proposer de représenter sur une feuille de papier le paysage avec 15 traits maximum, puis 10, puis 5. Cela mettra en évidence les lignes principales.



Jeu du portrait

L'animateur choisit un élément caractéristique du paysage regardé ensemble et les enfants essaient de le découvrir par des questions auxquelles il répond par oui ou non.

Le paysage en mots

Par petits groupes, proposer de caractériser le paysage en 10, 7, 5, puis 3 mots. Faire expliquer les derniers choix sur la vision globale qui se dégage.

Kim-paysage

Faire observer le paysage en équipes, puis faire se retourner. L'animateur pose des questions aux deux équipes sur des éléments caractéristiques.

Peindre le paysage

Avec des éléments naturels (terres, fleurs écrasées, herbes peuvent donner une palette intéressante de marrons, jaunes, bleus, verts).

Ces activités sont des façons d'entrer dans une lecture du paysage que l'animateur peut exploiter pour aller plus loin (comprendre la formation, l'évolution, trouver de nouveaux objets de découverte).

TRACES ET INDICES D'ANIMAUX EN BALADE

Que chercher ?

Il est difficile de voir les animaux, mais les balades peuvent nous livrer nombre de signes de leur présence qui permettent de les connaître.

- ils se déplacent, laissant poils, plumes, empreintes au sol ;
- ils se nourrissent, laissant des restes (cônes de pins, noisettes, arbustes ronges), des traces (sol gratté), des crottes, des pelotes de rejection;
- on peut rencontrer leur habitat (nids, terriers, couchettes grattées au sol) ;
- il y a aussi le combat pour la vie (os, plumes...).



Où chercher ?

Voici quelques « trucs ». Les barbelés des clôtures livrent souvent des poils, comme les vieilles souches ou arbres à terre, des restes de repas. Les chemins de terre humides sont de bons « pièges » à empreintes. On trouve les fameuses pelotes de rejection des rapaces dans les vieilles granges.

Faire un moulage d'empreinte

Matériel :

Un vieux ballon plastique coupé au 2/3 dans lequel on portera un sac de plâtre de Paris (prise rapide), bouteille d'eau, vieille cuillère, couteau, brosse à dents.

Technique :

- 1 - Entourer l'empreinte d'un boudin de terre.
- 2 - Préparer dans le ballon un plâtre encore un peu liquide.
- 3 - Remplir soigneusement l'empreinte, puis recouvrir au ras du boudin
- 4 - Attendre 15 à 20 minutes pour sortir le moulage.

Une fois sec, au centre, on peut brosser et reproduire l'empreinte sur de l'argile

PETITS JOUETS DE BALADE

Toucher, manipuler, expérimenter est aussi un plaisir de balade et une autre façon encore d'approcher et de découvrir la nature. Voici quelques idées parmi d'autres.

- Faire tourner la feuille de houx comme une perceuse entre ses doigts.



- Couper en deux une graine de buis et faire apparaître une tête de hibou.



- Faire claquer le silène enflé sur sa main.



- Faire de la « magie » en déchirant très délicatement la feuille de cornouiller (la sève invisible et élastique relie les deux parties).

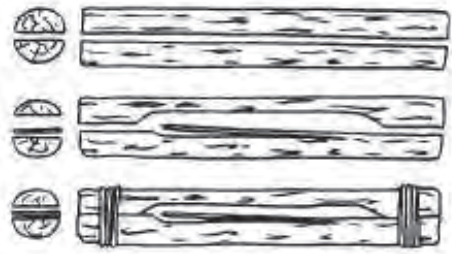


- **Revenir en musique avec un sifflet**

Fendre entièrement un morceau de bois plein (par exemple un rejet de noisetier que l'on peut couper sans problème, mais bien net à la base).

Tailler au couteau une lamelle fine sur une moitié, et creuser vis-à-vis sur l'autre l'espace où elle pourra vibrer.

Ligaturer sur un bord, laisser de la ficelle assez longue pour passer autour du cou et ligaturer l'autre bord. On a ainsi un sifflet collier. Souffler au travers et mouiller si le bois sèche.



■ QUELLE DOCUMENTATION ?

« Pistes » de *L. Espinassous* (Milan), Le manuel de l'animateur nature.

Des livres et fichiers d'activités (Jeux, « secrets nature », histoires et légendes, bricolages nature, activités naturalistes).

Des guides d'identification.

■ AUTOUR DES BALADES, LE COIN DÉCOUVERTE

Un coin découverte. Qu'est-ce que c'est?

Dans un endroit fréquenté, une table, un panneau d'affichage, une étagère avec :

- du matériel qui provoque la découverte : jumelles, loupes, beaucoup de récipients pour collecter (sacs congélation, boîtes loupes, boîtes hermétiques, etc.) ;
- de la documentation stimulante, type la collection des Copains (Milan), les yeux de « la découverte » (Gallimard), quelques guides d'identification ;
- carte IGN, posters nature...
- des trouvailles exposées (plume, nid, champignons...).

Ce lieu évolue. Il vit des trouvailles ramenées des balades ou des explorations plus autonomes des enfants. Avec les adultes il est le lieu privilégié des identifications, documentations, qui prolongent la balade. Mini musée vivant, il devient source de motivation pour les balades.

« S'il est vrai que le genre humain possède en lui des ressources créatrices inépuisées, alors on peut entrevoir pour le troisième millénaire la possibilité d'une nouvelle création dont le XX^e siècle a apporté les germes et embryons : celle d'une citoyenneté terrestre. Et l'éducation, qui est à la fois transmission de l'ancien et ouverture d'esprit pour accueillir le nouveau, est au cœur de cette nouvelle mission. »

Edgar Morin

***Les sept savoirs nécessaires
à l'éducation du futur***

UNE CARTE PARLANTE

Jean-Louis Colombiès*

Article publié dans *Les Cahiers de l'Animation*, n° 21, janvier 1998.

Vous voulez préparer votre séjour en appui sur les ressources qu'offre le milieu proche du centre, vous voulez créer un lieu incitatif aux activités de découverte ? Vite, dépêchez-vous de réaliser une carte « parlante » !

Mais, attention, il s'agit d'une démarche de travail qui se réalise en plusieurs étapes et peut mobiliser du monde, de l'équipe de direction jusqu'aux enfants, en passant aussi par le personnel de service s'il connaît bien les lieux.

RÉALISER LE FOND DE CARTE

Il s'agit de représenter les alentours du centre, de manière assez fiable sous forme d'un plan de base, avec le bâtiment, les voies d'accès, les éléments significatifs (bois, ruisseau, prairies, autres bâtiments...).

Pour réaliser ce fond, en gardant assez d'exactitude (localisation, distances...) plusieurs solutions s'offrent à nous :

- Soit agrandir la carte par la technique de quadrillage. Délimiter une zone sur la carte IGN au 25000e autour du centre, quadriller avec des carrés de 1 cm sur 1 cm, reporter ce quadrillage agrandi sur votre affiche (par exemple multiplier par 10) et dessiner les points importants des carrés de la carte sur votre plan (sur la carte IGN 1 cm = 250 m de terrain).
- Soit plus simple, vous servir d'un cache diapo vide, y glisser un petit morceau de papier calque, reproduire avec un crayon bien affûté les éléments significatifs de la carte au 25000e, projeter cette diapo avec un appareil sur votre base en papier et reproduire les lignes.

Deux conseils utiles :

- Avec les plus jeunes enfants, il vaudra mieux représenter le milieu très proche, avec un autre ordre de grandeur adapté à leur âge, pour favoriser leur repérage.
- Si vous utilisez la carte « parlante » dans une préparation du séjour, pensez à réaliser le fond avant. C'est possible, même à 1000 kilomètres de distance grâce à la carte IGN (elles se commandent en librairie).

* Ancien directeur des Ceméa à Toulouse et chargé de mission éducation à l'environnement aux Ceméa.

RÉALISER L'INVENTAIRE DES RESSOURCES

Le fond de carte est prêt à accueillir toutes les découvertes que vous allez faire. Au passage, le tracé de base peut déjà être instructif, invitant : suivre tel chemin, la rivière, entrer dans le bois... Par efficacité, pour couvrir le territoire, vous avez intérêt à vous répartir, en petites équipes d'adultes, les carrés de votre quadrillage. Cette activité préparatoire peut concerner tous les adultes du centre, sur un temps assez réduit. C'est une manière de vivre concrètement le projet éducatif et pédagogique du séjour, de nouer aussi des relations.

PRÊTS À PARTIR AVEC VOTRE CARTE, VOTRE SECTEUR ? PAS TOUT À FAIT

Vous avez intérêt à définir ensemble une liste type d'éléments à chercher, ce qui constituera la base de la légende de la carte : eau, bois, arbres, constructions, chemins, éléments en relief (choisir des symboles, des couleurs). Définissez aussi des axes de recherche : terrains de jeux, matériaux utilisables, possibilités de petits aménagements, cabanes, curiosités diverses (mare, moulin...) présence d'animaux ou indices de passages fréquents, possibilité de pique-nique, camping, lieux dangereux, lieux interdits, etc. Cette nomenclature pourra servir ultérieurement à réaliser les fiches qui accompagnent la carte. Et n'oubliez pas de tout noter en ayant soin de bien localiser vos découvertes.

FINIR ET INSTALLER LA CARTE

Ne vous arrêtez pas en si bon chemin, cette carte doit figurer en bonne place dans un coin découverte, à aménager spécialement dans le centre (voir le numéro 17 de janvier 1997 des *Cahiers de l'Animation*). Quelques précautions seront utiles à prendre : installer votre carte à plat, posée sur une plaque ou une table de manière à voir par dessus et à pouvoir tourner autour. L'idéal sera aussi de l'orienter en référence à un repère bien visible ou connu ; et pourquoi pas de l'orienter au nord. Sous la plaque en bois, installez une plaque de polystyrène que vous collerez. Celle-ci vous permettra de planter facilement des petits repères (épingles de couleurs).

Avant de poser votre fond de carte, après avoir rassemblé collectivement les diverses données ramenées par les équipes, reporter avec un choix de couleurs les éléments qui vont la compléter (eau en bleu, végétaux en vert, chemins en marron, constructions en noir...). Attention à ne pas surcharger le fond de carte. Ne garder que les éléments de base, qui structurent le milieu et éviter d'écrire. Votre carte est maintenant prête et installée, elle représente le milieu environnant le centre avec ses principaux repères physiques, naturels et humains. Il reste à la faire vivre, à la rendre « parlante ».

FAIRE VIVRE LA CARTE PARLANTE

Quelques exemples, qui seront aussi peut-être des suggestions, des incitations pour certaines découvertes, mériteront d'être signalés sur la carte, de manière à montrer com-

ment ça marche. Exemple : au bord du ruisseau (en bleu sur la carte), au niveau d'un bâtiment en ruine (une forme noire), vous pouvez planter une épingle à tête verte avec un papier collé portant le n° 1. Celle-ci renvoie à une fiche verte portant le numéro qui se trouvera dans une enveloppe verte installée sur un panneau à proximité de la carte : cette fiche indique une petite roselière où l'on peut observer des oiseaux et attraper (avec délicatesse et précaution) de magnifiques petites rainettes vertes ! Avec les enfants les plus jeunes, ce système est trop complexe, il faudra une représentation sur la carte elle-même.

AVEC LES ENFANTS COMMENT UTILISER LA CARTE PARLANTE ?

Elle peut constituer un point de départ et un point de retour.

On peut :

- Y choisir avec eux des lieux, des activités ;
- Repérer ensemble l'itinéraire ;
- Enrichir la carte au retour des découvertes faites en les situant sur la carte avec l'épingle et en réalisant une fiche (ceci peut être une occasion de consulter des ouvrages d'identification, de pousser plus loin la découverte vers des connaissances, avec souplesse) ;
- Installer aussi, à côté dans le coin découverte des trouvailles, des captures...

La carte parlante est un outil qui peut donc aider, avec le coin découverte et comme d'autres coins permanents, une activité plus autonome et plus individuelle des enfants durant les temps calmes. Elle peut aussi aider à rendre plus attrayantes les balades. Elle constitue aussi un élément de sécurité, délimitant par exemple un territoire autorisé pour des investigations, permettant de repérer des endroits dangereux, que l'on aura pris soin de montrer et d'expliquer aux enfants au préalable.

QUELQUES PROLONGEMENTS DE LA CARTE PARLANTE

Carrefour de la découverte dans le centre, la carte peut être améliorée en relation avec les activités des enfants. On peut passer de la représentation en plan à la construction d'une maquette (par exemple avec du papier mâché, ou des plaques de polystyrène ou de carton plume pour le relief, des décors naturels...).

On peut aussi enrichir la carte de quelques éléments photographiés, dessinés.

On peut enfin élargir le secteur représenté par la carte en réalisant des extensions au fur et à mesure que les investigations élargissent le territoire connu des enfants.

P.S. : En tant que directeur de CVL, je me suis servi de la carte parlante dans une démarche collective de préparation du séjour avec les adultes, avant d'en faire un élément clé du coin découverte. Cela se passait en milieu montagnard, mais une transposition est possible en milieu urbain. Cette démarche est aussi utilisée parfois en BAFA 3 pour la découverte de l'environnement.

**« Dans les champs
et les bois, l'activité
sans conscience
n'est que ruine
de l'environnement.
Bien conduite,
l'activité est essentielle
à la connaissance. »**

Robert Lelarge
Vers l'éducation nouvelle, n° 332

LE COIN DÉCOUVERTE EN CENTRE DE VACANCES ET DE LOISIRS

Jean-Louis Colombiès*

Article publié dans *les Cahiers de l'Animation*, n° 17, janvier 1997

Le coin découverte évoque toujours chez moi les exploits entomologiques des petits Paul et Marcel dans le roman de **Marcel Pagnol** « La gloire de mon père ». Drôle d'association d'idées... et pourtant !

Laissons parler d'abord quelques-uns de ces souvenirs d'enfance...

« La première quinzaine de juillet fut bien longue... Nous poursuivions sans conviction ces jeux d'écoliers tout à coup rapetissés et désenchantés par l'approche lente mais sûre des jeux éternels des grandes vacances. Je me répétais sans cesse quelques mots magiques : les pinèdes, les collines, les cigales... Je n'en avais jamais vu de près... c'est pourquoi écoutant les chanteuses égarées qui nous narguaient... je pensais sans la moindre poésie : "toi ma vieille, quand nous serons dans les collines, je te mettrai la paille au cul !", telle est la gentillesse des petits anges de huit ans... » conclut délicieusement **Pagnol**.

Je vous passe, ou plutôt vous invite à lire ou relire les « expériences scientifiques » menées sur les fourmis, cigales et autres mantes religieuses qui occupaient les journées de ces deux petits citadins, à la découverte de la nature, de leur environnement. J'imagine des sourcils protecteurs se froncer : est-ce de l'éducation à l'environnement que d'enflammer les fourmilières, de livrer des sauterelles en pâture aux araignées ou d'organiser des combats de « tigres des insectes », pardon de mantes religieuses ? Que devient le respect du vivant ? D'aucuns pourraient répondre que comme la science, l'éducation ne se fait pas sans « casser des œufs » et qu'en matière de respect du vivant (à commencer par le respect des droits de l'homme) les adultes sont parfois mal placés pour ce type d'indignation.

Mais la réponse est ailleurs... revenons au CVL et au coin découverte.

UNE FORME D'ANIMATION INDIRECTE QUI STRUCTURE SOUPEMENT L'ESPACE ET LE TEMPS DE VIE DE L'ENFANT

Les coins permanents d'activités incitent, facilitent, rendent possible une activité choisie et autonome de l'enfant qui part de sa réalité, qui ne fige pas son activité dans le seul schéma des adultes, tout en permettant aussi de faire évoluer celle-ci vers des objectifs d'éducation (y compris à l'environnement)... On sait combien dans des formes de loisirs

* Ancien directeur des Ceméa à Toulouse et chargé de mission éducation à l'environnement aux Ceméa.

collectifs, les temps calmes, les temps non animés, les temps individualisés, les temps choisis, sont importants. Ils n'ont rien à voir avec ce que certains appellent à tort des temps libres dans lesquels l'animation s'effacerait au profit d'un type de garderie, durant laquelle seule la sécurité des enfants serait encore un objectif !

Les coins permanents d'activités sont une réponse concrète. Forme d'animation indirecte, ils permettent à l'adulte un autre type d'intervention que la seule conduite d'activité. Plutôt une présence, un accompagnement, résultat d'un travail d'organisation antérieur. Ils permettent aussi cette observation des enfants qui offre souvent, pour peu que l'on sache et que l'on veuille regarder, la réponse à la sempiternelle question de la réunion du soir « qu'est-ce qu'on pourrait faire demain ? ». L'observation un peu fine de ces temps met en évidence des centres d'intérêt que des activités judicieusement proposées pourront venir prolonger.

Parmi les coins permanents d'activités, le coin découverte, sans bien entendu exercer un quelconque monopole (il existe aussi le coin lecture, peinture, jeux, expression...) peut occuper une place importante et même constituer un véritable « pivot » d'un projet de découverte et d'éducation à l'environnement en CVL.

UN CARREFOUR AVEC TROIS CRITÈRES DE BASE ET UN MINIMUM DE MATÉRIEL

Un coin découverte, cela ressemble à une croisée des chemins des enfants dans le centre réunissant les caractéristiques suivantes : un lieu familier et visible, une surface de pose minimale et une surface d'affichage. Le décor est planté : un hall ou une salle à manger, deux ou trois tables avec une étagère, des murs avec des panneaux où l'on peut afficher. Du matériel ? Oui, mais rien de très sophistiqué :

- des contenants, beaucoup de contenants faciles à transporter en toute sécurité (boîtes plastiques transparentes, boîtes de pellicules photos, sacs congélation, petites boîtes loupes, voire boîtes fermées et aérées vendues en magasins spécialisés, des petites épui-settes, filets pour les captures (nous y revoilà) ;
 - des contenants plus importants, donc non mobiles, qui accueilleront les trouvailles, les captures, comme des aquariums, des terrariums (trouvables en commerce, à récupérer ou à fabriquer) ;
 - un peu de matériel d'observation : quelques jumelles, des loupes, et comble de la richesse, une loupe binoculaire (chère mais quelle manière d'approfondir la découverte en plongeant dans l'univers microscopique !) ;
 - quelques ouvrages documentaires, à la fois pour la détermination (les carnets nature des Éditions Milan sont d'un excellent rapport qualité-prix et très accessibles) pour inciter à approfondir la découverte (la série des Copains chez Milan, des ouvrages Gallimard).
- Un petit musée vivant, point de départ et point d'aboutissement des activités de découverte.

Le coin découverte vit comme un carrefour où l'on vient librement prendre des « outils » de capture et de découverte (ce qui signifie au passage qu'avec quelques règles posées, c'est autorisé, voire encouragé), ou tout naturellement et parfois triomphalement on expose aussi ses trouvailles (les contenants de réception sont là pour cela). Les boîtes sont donc un peu le symbole du coin.

Le coin découverte devient une sorte de « musée vivant », à la taille des enfants, réalisé par les enfants, et pour les enfants. Lieu d'aller-retour, on y prend, on y ramène, et on vient y voir.

Au début du coin, les « rois » en seront les petits animaux (têtards, insectes, lézards, crustacés...) qui fascinent les enfants et sont aussi accessibles à la capture (laissons s'exprimer cet atavisme en posant juste quelques règles de respect !).

Mais cela peut évoluer avec le temps et pour peu que les adultes jouent le jeu. Les enfants sont « fouineurs », « dénichéurs » (l'origine des mots est intéressante !) et ils ramènent quantité de trésors (plumes, os ou squelettes, nids, écorces, cailloux, fleurs, champignons...). Les adultes ont un rôle à jouer : s'intéresser à ces trouvailles, aider à identifier, observer, comprendre, aider aussi à mettre la trouvaille en valeur (cette forme de socialisation est importante : poser la plume sur un joli papier, imaginer le jeu de devinette pour les écorces, faire tester aux autres la dureté de la roche, donner des informations sur les crustacés...).

Les adultes peuvent aussi aider à faire vivre et évoluer le coin avec quelques trouvailles originales ou prestigieuses qu'ils mettront en évidence avec des petits « trucs » interactifs : faire voir une sporée de champignons, des poils de sangliers, une pelote de réjection de rapaces à faire décortiquer, faire expérimenter telle astuce d'une plante... Autant d'appâts qui fonctionnent bien !

De même, avec doigté, ils peuvent accompagner les trouvailles en affichant quelques documents visuels tirés de revues nature pour enfants, telles que *Wapiti*, *Hibou*, de fiches de *La Hulotte* ou de la *Gazette des terriers*, qui permettront de prolonger la découverte. D'autres évolutions sont possibles : le coin suscite des envies et permet autour de lui d'en parler... partir à la recherche de traces et indices de présence d'animaux, explorer la mare ou la côte rocheuse, aller voir des oiseaux ou des marmottes... Autant d'activités que le coin pourra prolonger aussi sous forme de mini-expositions réalisées par les enfants sur tel ou tel thème.

L'ADULTE DOIT SAVOIR ÊTRE PRÉSENT SANS IMPOSER SA PRÉSENCE

Les adultes devront avoir plusieurs rôles :

- prévoir et installer, on l'a déjà vu, ce qui veut dire aussi suivre au quotidien : qu'en est-il du matériel ? des captures ? des trouvailles ? Il faudra être vigilant à ce que les règles de base soient respectées. Parmi celles-ci, la particularité du coin découverte, c'est de « manipuler du vivant », et plutôt que de moraliser ou de théoriser abstraitement, il y a

là une occasion d'apprentissages réels : comment nourrit-on le lézard capturé ? combien de temps le garde-t-on ? dans quelles conditions ? Il faut éviter de transformer le coin en mouroir en responsabilisant les enfants sur leurs trouvailles ;

- provoquer en enrichissant le coin pour stimuler de nouvelles découvertes, faire évoluer celui-ci, car sinon il perdrait vite de son intérêt ;

- accompagner la découverte. C'est sans doute le plus délicat. Cela nécessite de la disponibilité durant les temps calmes. Au début, surtout, il faut éviter de marquer trop la présence adulte qui pourrait effaroucher. Savoir être présent donc, sans imposer sa présence, le dosage est subtil ! Lors des retours des trouvailles, il faut savoir montrer son intérêt, questionner (où ? quand ? quoi de particulier ?...), se poser aussi des questions en observant avec les enfants (que l'on ait ou pas les réponses, on finira bien par les trouver). Il faut aussi éviter d'identifier à leur place, en les aidant plutôt à faire et à vérifier des hypothèses. Il faut inciter enfin à valoriser la trouvaille dans le coin, sans se substituer à l'enfant ;

- savoir voir ou entendre des intérêts : le coin nature a ses habitués qui l'alimentent et le visitent régulièrement, quand ils ne le font pas visiter eux-mêmes ! Directement ou non, ils font entendre ou montrent des prolongements possibles : faire une balade oiseaux, aller pêcher, tenter de voir des animaux... Il a aussi ses visiteurs furtifs qui ne veulent pas trop s'y montrer et qui attendent, se contentant de « butiner » en attendant peut-être un jour de...

Alors, et si finalement le coin découverte n'était qu'une façon de permettre à des millions de petits Paul ou Marcel de pouvoir vivre en CVL la magie de l'exploration et de la découverte de leur environnement proche ?

« Ces jeux éternels des grandes vacances », dont parlait si justement **Pagnol**, sont aussi une forme d'éducation à l'environnement, voire à l'enfance, une étape indispensable de celle-ci.

**Pour
ne pas
conclure**

L'ÉDUCATIF, UN IMPÉRATIF DU DÉVELOPPEMENT DURABLE

Extrait du manifeste rédigé à l'issue du 10^e congrès des Ceméa, à Aix, le 27 août 2010. Ce document rassemble une série d'ambitions militantes fondatrices du projet associatif des Ceméa. Voici, celle intitulée « L'éducatif, un impératif du développement durable ».

Les Ceméa, mouvement d'Éducation Nouvelle, condamnent le modèle de développement actuel de la société, à vocation volontairement économique, centré sur le profit et la consommation outrancière, dans la mesure où il menace les droits fondamentaux des êtres humains et les milieux naturels.

Ils inscrivent leur action dans la perspective d'un développement au service des peuples, dans la dignité, en référence à des valeurs de respect, de solidarité et d'humanisme.

Les Ceméa revendiquent un projet de développement qui assure une approche complexe des réalités du monde, qu'elles soient sociales, culturelles, économiques ou environnementales. Pour ce faire, ils actionnent les leviers de l'éducation relative à l'environnement et de l'éducation à la consommation, pour renforcer les liens entre le respect de l'individu, les principes démocratiques et la préservation de l'environnement.

Conception, préparation et coordination

Direction de la Vie Pédagogique

Vincent CHAVAROCHE

Benjamin DUBREUIL

Laurent MICHEL

Patrice RAFFET

avec

la contribution active du groupe de pilotage du Groupe pédagogique national Éducation relative à l'environnement

(Stéphane BERTRAND, Jacques BOUTIN, Julia CHABANAIS,
Jean Philippe DURRENBERGER, Myriam FRITZ-LEGENDRE, Delphine JACOB,
Élisabeth LE BRIS, Emmanuel LECRIVAIN)

Maquette

Béatrice NARCY

Secrétariat

David RAIMBAULT

Gaëlle SAILLIER

Contact

benjamin.dubreuil@cemea.asso.fr

laurent.michel@cemea.asso.fr

patrice.raffet@cemea.asso.fr

Avril 2015

Collection documents pédagogiques

Collection
documents pédagogiques
Ceméa



Un mouvement d'Éducation nouvelle
www.cemea.asso.fr

CEMÉA
24, rue Marc Seguin
75883 Paris cedex 18
Tél. / Fax : +33(0)1 53 26 24 24 / 19