

Faire vivre des expériences de nature : le cas d'enseignants d'éducation physique et sportive (EPS)

Anne Bertin-Renoux, Julien Fuchs, Léa Gottsmann

Résumé

Cette étude s'intéresse à des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) engagés dans des projets d'éducation à l'environnement avec leurs élèves. À travers des entretiens compréhensifs, elle met en évidence le rôle majeur des expériences vécues par ces enseignants, durant leur enfance ou leur adolescence, dans le développement d'un rapport sensible à la nature. Les résultats montrent également la façon dont l'EPS peut contribuer à une éducation par la nature à l'école. Ils soulèvent ainsi des pistes de réflexion quant à l'intérêt de faire vivre des expériences de nature aux futurs enseignants lors de leur formation initiale pour revaloriser une relation corporelle sensible à la nature.

Introduction : l'éducation par la nature, une éducation par le corps

Depuis plus de cinquante ans, les scientifiques alertent sur les dégradations de l'environnement, l'effondrement de la biodiversité et le changement climatique dus aux activités humaines. Les rapports s'accumulent sans pour autant susciter des transformations à la hauteur de l'urgence actuelle. Cette dissociation entre la connaissance et l'action interroge notre rapport au savoir dans les sociétés modernes, et témoigne aussi d'un appauvrissement de la relation sensible à la nature et au vivant. Le terme de « nature » renvoie ici à la part de l'environnement qui n'a pas été conçue et produite directement par les humains ; plus large que celui de « biodiversité », il inclut des éléments abiotiques tels que la mer, le vent ou les rochers (Maris, 2018). « En tant que culture, ce qui nous fait défaut, c'est un sens étendu de l'intimité avec le monde vivant », constatait en 1978 l'entomologiste Robert Pyle, théorisant l'extinction de l'expérience de nature (Pyle, 1978/2016 : 190). La part sensible a été

évacuée du raisonnement scientifique, créant à la fois une distance entre l'Homme et le monde et l'impression d'une maîtrise absolue sur cette extériorité (Descola, 2005). Aujourd'hui, il paraît urgent de retisser des relations sensibles avec le vivant (Tassin, 2020). À l'école pourtant, le rapport à l'environnement est principalement abordé à travers une approche cognitive, c'est-à-dire par une transmission de savoirs sur la nature, entretenant une distance vis-à-vis de celle-ci (Gottsmann et Hagedet, 2023).

Cependant, depuis quelques années, une révolution verte (Fauchier-Delavigne et Chéreau, 2019), aussi qualifiée de « révolution de velours » (Martel et Wagnon, 2022), s'engage en France, portée par des acteurs de terrain (Zwang, 2022) qui cherchent à développer une éducation par la nature au cœur de l'école. Celle-ci relève d'un véritable changement de paradigme éducatif, suscitant une mise en tension entre différentes conceptions éducatives. Il s'agit, en effet, de passer d'une conception dualiste, séparant la dimension intellectuelle du corps et du sensible, à une approche holistique engageant les élèves socialement et émotionnellement dans des apprentissages axés sur l'action (UNESCO, 2021a). La notion d'« expérience » (Dewey, 1916/2011), centrale dans l'éducation par la nature (Fleury et Prévot, 2017a), constitue une entrée permettant de penser de façon conjointe le vécu corporel de l'élève et l'acquisition de connaissances disciplinaires. Aujourd'hui, l'éducation par l'expérience du corps en mouvement et en interaction avec son environnement relève principalement de la discipline « éducation physique et sportive » (EPS), en France notamment. Celle-ci s'appuie en partie sur des pratiques permettant de vivre des expériences en pleine nature. Comment les enseignants d'EPS abordent-ils la question environnementale, particulièrement ce rapport à la nature et l'expérience vécue par l'élève ? En d'autres termes, dans quelle mesure l'EPS peut-elle contribuer à une éducation par la nature dans le cadre scolaire ?

1. L'EPS, un levier pour éduquer par la nature

L'EPS, par l'expérience incorporée qu'elle permet de vivre, pourrait constituer un véritable levier de reconnexion entre les corps et leur environnement (Gottsmann et Hagedet, 2023). Cependant, les contenus des programmes actuels visent davantage des apprentissages *sur* le corps (connaissances du fonctionnement) et *pour* le corps (santé, entretien de soi) que *par* le corps (Paintendre *et al.*, 2021). En effet, la référence sportive des

pratiques en EPS rend plus difficile la prise en compte et le travail sur le ressenti corporel (Vigarello, 2015). La question du « sensible » demeure principalement associée aux pratiques artistiques et les enseignants d'EPS peinent à dépasser une gestuelle performative issue de la culture sportive (Froissart et Lemonnier, 2020). Ainsi, la capacité de l'élève à optimiser son engagement, sa performance et son efficacité dans l'action prévaut généralement sur l'expérience corporelle qu'il vit dans l'instant (Paintendre *et al.*, 2021).

La relation à la nature dans les pratiques physiques à l'école est également façonnée par une approche sportive compétitive. Le traitement des activités physiques de nature (APN) en EPS s'oriente principalement vers des contenus à vocation sécuritaire ou de performance. En outre, ces activités s'organisent la plupart du temps dans un milieu artificiel, standardisé et contrôlé (Schnitzler et Saint-Martin, 2021). La question de la relation sensible au vivant est ainsi écartée au profit d'un rapport utilitaire à la nature, favorisant une mise à distance et une volonté de contrôle sur cet environnement. Cependant, les pratiques sportives, nées d'une recherche de domination de l'environnement, offrent paradoxalement l'opportunité aux élèves en EPS de construire une complicité avec les autres et le milieu naturel (Terré, 2021). Certains enseignants cherchent ainsi à développer d'autres formes de pratiques physiques dans la nature, privilégiant les émotions vécues par les élèves à la recherche unique de performance.

Dans l'académie de Rennes, un groupe académique rassemble des enseignants d'EPS qui se saisissent de différents dispositifs (aires éducatives⁵⁷, classes à option, formation des éco-délégués, activités dans le cadre de l'association sportive, voyages scolaires) pour proposer des formes de pratiques favorisant une approche sensible, axée sur l'expérience corporelle et le vécu de l'élève. Nous nous sommes intéressés aux dispositions à agir de ces enseignants qui les amènent à impulser des projets d'éducation physique dans et par la nature dans leurs établissements. La notion de « disposition » renvoie à des manières de faire, de dire et de penser qui sont intériorisées par l'individu à l'issue de processus de socialisation (Zolesio, 2018). En effet, les expériences vécues durant la petite enfance (Chawla et Derr, 2012) sont déterminantes dans le type de valeur affectée à la nature (Bozonnet, 2017), en particulier les valeurs relationnelles fondées sur le lien entre les humains et la nature (Piccolo, 2017). Il s'agit ainsi d'identifier les différentes expériences socialisatrices

favorisant l'engagement professionnel de ces enseignants sur les questions environnementales. Un des objectifs de cette étude est de pouvoir proposer des pistes pour la formation des enseignants afin que chacun puisse expérimenter et développer des projets d'éducation à l'environnement.

Des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2016) ont été menés avec douze enseignants d'EPS du groupe académique, qui sont impliqués dans des projets d'éducation à l'environnement dans des collèges ou des lycées. Ils se sont déroulés dans différents lieux où les enseignants se sentaient à l'aise pour parler librement (à leur domicile, dans un café, une salle d'une bibliothèque ou de leur établissement). Une cartographie des différents champs de questionnements a servi de support aux entretiens pour appréhender la complexité dispositionnelle et la multiplicité des expériences de socialisation (Lahire, 2002). Ce guide souple permettait d'explorer différentes sphères de socialisation (familiale, amicale, professionnelle, de loisirs, etc.) au fil de l'entretien. L'ensemble des verbatim a ensuite été rassemblé dans différentes catégories d'analyse, concernant notamment leurs rapports à la nature ou leurs conceptions éducatives.

2. Vivre des expériences de nature

2.1 Une socialisation dans un cadre familial et de loisirs

Tous les enseignants interrogés dans le cadre de cette étude ont vécu des expériences de nature durant leur enfance et/ou leur adolescence, qui les ont amenés à développer une relation de proximité avec ce milieu. Cette socialisation s'est déroulée la plupart du temps dans le cadre familial lors de week-ends ou de vacances :

La nature c'étaient les vacances quand on louait une petite bicoque, où il n'y avait pas d'électricité [...]. Je partais avec les cousins en vadrouille, à vélo à travers champs [...]. Ce rapport, oui, collectif, familial, d'aller se promener dans la nature (E3).

Le rapport à la nature est ainsi lié à un milieu social et une culture où elle est associée aux loisirs, au temps passé en famille et à la détente.

Dans ces situations, la relation à la nature passe par le corps et les sens, où les souvenirs marquants sont souvent associés à des émotions ressenties lors de certaines expériences :

Se balader, aller voir les oiseaux, les animaux, tout ça faisait partie du spectacle en fait, et c'était juste magique. [...] ça rejoint un peu la dimension contemplative de la nature où t'es là : ouah ! (E6).

Il y a eu le matin où fallait se lever à l'aube, donc il faisait encore nuit et on allait étudier les empreintes des animaux dans la forêt. Mais c'est un souvenir de malade pour moi ! J'ai pas dormi de la nuit avant parce que c'est quelque chose que je ne connaissais pas en tant que citadine et c'est une émotion qui a été extraordinaire alors que je me rappelle même plus de ce qu'on a vu. C'est pas du tout la connaissance, c'est le plaisir de faire quelque chose de nouveau dans un environnement différent. Et une vraie émotion positive par rapport à ça (E3).

Ce rapport émotionnel et récréatif constitue pour beaucoup des enseignants interrogés une entrée dans les APN qui sont une manière de poursuivre ces expériences : « L'été, j'allais me baigner dans la mer, dans les rivières, j'adorais ça. [...] Et puis après j'ai découvert la montagne, le ski, j'ai adoré ça et je me suis mis dans les activités de pleine nature » (E2).

2.2 L'articulation entre différents espaces de socialisation

Chez la majorité des enseignants, les APN demeurent associées principalement aux loisirs et sont axées sur l'envie de vivre des émotions et se fondre dans un environnement : « La résonance avec l'environnement, je l'ai c'est sûr. Et là, avec l'apnée, la pêche sous-marine, je la retrouve et j'essaie de [...] faire corps avec l'environnement » (E5). « Ces pratiques-là, c'était toujours hédoniste [...] l'idée c'était d'aller en grande voie en falaise. C'était plutôt, voilà, vivre un peu des émotions fortes » (E7). La pratique d'activités physiques dans et avec la nature suscite aussi un sentiment d'humilité face à la puissance des éléments. Cette sensation est véritablement physique ; les enseignants de l'étude perçoivent le danger et leur vulnérabilité dans un environnement qu'ils ne maîtrisent pas et auquel ils doivent s'adapter, par exemple lors d'une randonnée en montagne :

Tu vis la condition météo très dure et là tu fais : « OK on est tout petits, là. On rentre ! » [...] C'est des choses fortes, c'est émotionnel en fait, parce que ça peut être dur physiquement. Mais surtout c'est prendre conscience de ce que tu ne maîtrises pas ! (E6).

Ces sensations se retrouvent dans différents types d'environnements :

Je faisais de la plongée pour aller chercher des crabes. J'ai touché un petit peu ce qu'ils disent, c'est-à-dire de sentir l'élément sur toi, que c'est la nature qui est au-dessus. Quand la mer est forte, tu sais t'entends, ça gronde, tu as tout un tas de sens et tu te dis : « wow, là c'est pas moi qui domine » (E10).

Ainsi, les APN ne sont pas réalisées dans un esprit de compétition ni de performance. « En surf, j'ai jamais fait de compèt'. Non, l'idée c'est d'être dehors, de se baigner et puis de s'amuser, d'avoir les sensations » (E11).

Pourtant, la plupart de ces enseignants pratiquent par ailleurs différents sports en club (sports collectifs, arts martiaux, athlétisme, natation) et

notamment en compétition. La dimension compétitive peut apparaître en contradiction avec une recherche de résonance (Rosa, 2018) et de symbiose avec la nature, générant parfois des tensions entre ces différentes formes de pratiques. La compétition et la coopération sont deux modes de sélection naturelle et d'adaptation à un environnement. La compétition agit sur les individus, sélectionnant les plus forts, alors que la coopération agit sur les groupes, favorisant la diversité et la complémentarité entre les individus, voire entre les espèces (Roddiier, 2021). La coexistence entre ces différentes formes d'action et de rapport au monde caractérise la pluralité des socialisations et des dispositions incorporées par l'individu (Lahire, 1998). L'aspect compétitif est toutefois de plus en plus remis en cause par ces enseignants dans leurs pratiques pédagogiques, de façon plus ou moins radicale. Une partie d'entre eux considère, en effet, qu'il devient urgent, voire vital, d'éduquer les élèves à la coopération ainsi qu'au respect et au partage des ressources environnementales.

Si tous les participants à l'enquête ont vécu des expériences de socialisation dans la nature au cours de leur enfance et de leur adolescence, pour certains d'entre eux l'arrivée à l'université est l'occasion de découvrir un nouveau rapport à la nature à travers d'autres pratiques. Tous ont suivi un cursus en sciences du sport (licence STAPS – sciences et techniques des activités physiques et sportives –), au cours duquel ils ont pratiqué différentes activités, dont des activités de nature. Ces enseignements ont permis à certains d'entre eux d'acquérir les bases techniques pour pratiquer ensuite de manière autonome. Ici encore, le plaisir du contact avec la nature est à la fois le moteur et l'objectif de l'activité :

Ma première année à la fac, rapidement, j'ai pris un baudrier, une corde et je suis allé grimper avec les copains, les copines, alors je cherchais pas la perf'. [...] moi c'était la nature, le vent, les oiseaux, l'odeur, c'est ces sens-là qui me plaisent (E2).

La socialisation par les pairs, dans ce nouvel environnement, joue un rôle important dans la découverte de nouveaux rapports à la nature :

J'ai découvert à la fac avec des amis ce que c'est que ce milieu justement beaucoup plus proche de la nature. Clairement. Et la nature, c'étaient les promenades sur les sentiers côtiers, c'était ça, tu vois ? [...] Les copines en question, c'est même pas... des vertus écologiques, c'est vraiment ancré dans leur façon d'être. [...] C'est vraiment par la culture des amis que je me suis faits là-bas (E3).

Ces multiples expériences de socialisation ont joué un rôle significatif dans les trajectoires personnelles de ces enseignants, les amenant à faire des choix

(lieux d'habitation ou de vacances, loisirs) qui leur permettent de retourner régulièrement, voire quotidiennement, dans la nature. Ils ont conscience de l'importance de ces contacts directs avec la nature (mer, montagne, forêt) pour leur bien-être. Ils souhaitent faire partager aux élèves les émotions qu'ils ont eux-mêmes ressenties, à travers la pratique d'activités physiques.

3. Faire vivre des expériences de nature aux élèves

Le souhait de faire vivre des expériences dans la nature à leurs élèves, à la fois pour le plaisir qu'elles procurent ainsi que pour leurs vertus éducatives, ressort des témoignages de tous les enseignants :

J'ai remarqué que ces expériences avec la nature, je sais pas pourquoi, mais spontanément en fait, je l'ai mis en œuvre dès ma première année d'enseignant-stagiaire. J'ai essayé de mettre en place de la course d'orientation pour des sixièmes, et donc trouver un car, monter un petit budget, et puis voilà, aller en pleine nature (E6).

Certains des enseignants sont dans des établissements où les élèves n'ont pas l'occasion de partir en vacances, ni même de vivre des expériences de nature dans un cadre familial ou de loisirs. Ils ont conscience du rôle que peut jouer l'école dans la découverte de l'environnement naturel.

C'était plutôt là, sur un aspect culturel ou du micro-tourisme, d'aller sortir du béton parce que c'est vraiment très moche. Et du coup, je m'étais dit la dune, la forêt de pins, le sable, la mer, ce sera une belle expérience pour eux (E7).

Cet éloignement de la nature n'est pas forcément géographique, mais surtout social et culturel ; il s'agit donc de tisser ce lien en les amenant à découvrir la richesse des milieux naturels à proximité :

C'est ça que j'aime, amener les élèves à l'extérieur, parce qu'ici, on est à dix minutes à pied de la digue mais t'as des élèves [au collège], quand tu les emmènes ils te disent : « mais c'est super beau, madame ! » Au début, la première année, je dis : « tu te fous de moi ou quoi ? » Mais non, ils n'étaient jamais venus là ! (E1).

Ces expériences leur paraissent également essentielles pour comprendre la nécessité de préserver cet environnement : « on voulait leur faire [aux éco-délégués] une formation sur le terrain, c'est-à-dire en pleine nature et qu'ils puissent vivre l'extraordinaire » (E2).

Qu'ils [les élèves] aient des expériences positives comme ça dans la nature, c'est... je pense que tout le côté écologique vient forcément de là. Si t'as pas de plaisir à être dans la mer ou à côté de la mer ou dans une forêt à bouger, à avoir des émotions positives là-dedans, t'as aucune envie de t'occuper de ce truc-là, ça passera pas par la morale (E3).

Ainsi, la nature est considérée comme un espace éco-formateur qui permet de faire vivre des situations éducatives aux élèves en les confrontant à des

problématiques complexes et à la nécessité de trouver une solution pour s'en sortir :

C'est toujours les mêmes choses qui m'ont amené à travailler les APN avec les élèves. C'est ce côté « impossible d'abandonner ». Parce qu'ils ont quand même tendance à abandonner, à être résignés. Dès que c'est trop dur là, ils sont bah en désespoir, acquis à l'école quand même beaucoup hein. Alors quand les élèves s'énervent à deux sur le bateau qui n'avance pas, bah ils peuvent s'engueuler comme ils veulent mais personne viendra. Donc là moi j'aimais bien ce côté, on peut pas abandonner, il faut trouver une solution à deux [...]. Donc ils doivent arriver à coordonner leurs actions (E7).

La dimension sensible et expérientielle du rapport à la nature est davantage valorisée et recherchée :

Quand nous on va faire des pratiques sportives en pleine nature, ce qu'on aime c'est pas forcément aller vite, c'est plutôt apprendre à sentir l'environnement. [...] en développant ces sens, peut-être qu'on finirait par développer une conscience du milieu naturel chez les élèves (E10).

Ainsi, solliciter le ressenti de l'élève n'est pas tant l'objet d'un programme ou d'un contenu mais relève davantage d'une démarche pédagogique de l'enseignant qui veille à ce que « l'éprouvé » soit présent (Vigarello, 2015). Cependant, la culture à la fois sportive et scolaire de l'EPS incite davantage à une mise à distance des émotions au profit de la performance ou de la rationalité. Par ailleurs, prendre en compte les perceptions du corps et de l'environnement nécessite des conditions de pratique qui sont difficiles à réunir dans le cadre d'un cours d'EPS.

3.1 La mise en tension avec les contraintes du cadre scolaire

Lors du cours d'EPS, la gestion du temps, couplée au grand nombre d'élèves par classe, s'accorde difficilement avec un travail sur l'expérience vécue par chacun :

On est pris par le temps, on a 1 heure 30, on a du matériel, on a 30 gamins, et en fait, je trouve qu'on n'a pas le temps vraiment de se centrer sur l'expérience vécue. [...] À cause de cette temporalité où il faut aller vite, on est toujours un peu à presser les élèves. Enfin, ils s'amusent et ils progressent mais sur ce qu'ils ont vraiment vécu, on n'a pas le temps de revenir là-dessus, on passe à côté de ça (E10).

Aussi, pour s'affranchir de certaines de ces contraintes et créer des conditions plus favorables à une approche sensible de la nature, la plupart des projets portés par ces enseignants sortent du cours quotidien d'EPS, ne s'adressant alors qu'à une part restreinte des élèves : classe à option, élèves inscrits à l'association sportive et plus rarement à un niveau de classe, lors de voyages par exemple. Ces modalités de pratiques permettent de se centrer

davantage sur l'expérience vécue. Certains projets, autour d'un voyage de classe en fin d'année par exemple, permettent ainsi de coordonner différents enseignements (EPS, physique, mathématiques, technologie, professeur documentaliste) autour d'activités physiques de nature :

L'idée c'était le cycle de vie du plastique et donc de partir faire du catamaran pour tracter des petits filtres de plastique et voir si, dans une zone qui était très protégée, imperméable à la mer puisque c'est un lac, on pouvait aussi retrouver des pollutions plastiques. Ils [les élèves] aimaient bien ce côté différent des enseignements, ils étaient intrigués, ils aimaient beaucoup la posture de se mettre dans la peau d'un scientifique, parce que le projet c'était quand même de construire du matériel pour faire des recherches expérimentales. Je trouve que ça donne un sens un peu au savoir livresque (E7).

Si les enseignants interrogés soulignent l'intérêt de relier les expériences de nature aux connaissances acquises dans les autres disciplines, ils constatent également l'absence de coordination entre les contenus d'enseignement dans le cadre des cours traditionnels :

Ce qui va manquer, c'est l'interdisciplinarité parce qu'ils ont beaucoup de contenu en SVT (sciences de la vie et de la Terre), en physique là-dessus et nous on est dehors dans ces cadres-là. Donc il faudrait des formations sur l'interdisciplinarité, la possibilité de trouver des choses, des appuis. Voilà, c'est des profs de SVT qui nous présentent leurs programmes et qui disent : « bah voilà, nous, on aurait besoin de ça, faire vivre une expérience là-dessus » (E11).

Articuler l'expérience vécue avec les contenus d'apprentissage des différentes disciplines permet non seulement d'« incarner » et de contextualiser les connaissances mais également de leur donner un sens en les mobilisant sur le terrain.

Cependant, le vécu et la connaissance par corps du milieu vivant sont considérés par une partie de leurs collègues d'autres disciplines comme ne relevant pas du domaine scolaire. En effet, les activités nautiques, en particulier, associées au bien-être, aux loisirs, à la plage, sont souvent peu perçues comme des sources d'apprentissages. Ainsi, certains enseignants d'EPS affrontent des critiques virulentes lorsqu'ils organisent, par exemple, une journée de découverte du surf pour des élèves de lycée professionnel en filière Agora (assistance à la gestion des organisations et de leurs activités).

On a essayé des frondes pas possibles : « c'est un scandale ! Vous allez au surf, y a pas d'autres choses à faire ? Une semaine avant l'examen ! Les activités de détente pourraient être faites après ! » Donc là, tu dis : « allez, je lis plus les messages », et il y en a eu un paquet ! [...] Je connaissais ces élèves-là, j'étais leur prof principale et on les avait eus pendant le confinement et tout donc je connaissais leurs besoins. Il y en avait 70 % qui n'avaient jamais fait de surf de leur vie. Et c'était génial de voir ces jeunes filles, qui ont eu du mal à me donner leur taille et leur poids, enfiler la combi (combinaison) ce jour-là, aller dans l'eau, avoir peur, voilà. [...] C'était très bien, les élèves ça leur a fait un bien fou et ça avait un sens (E4).

Le développement d'une relation sensible à la nature relève en partie de ces situations informelles, lors de jeux libres ou de moments de détente (Girault et Galvani, 2021). Cependant, à l'école, l'accent est mis sur les dispositifs formels d'apprentissage, occultant en grande partie la dimension éducative des multiples processus de socialisation par le corps (Delalande, 2007 ; Brougère, 2007). La prise en compte de l'expérience vécue par les élèves *in situ* et son articulation avec les connaissances constitue pourtant l'une des réponses pour faire face aux défis de l'éducation au XXI^e siècle. Il s'agit, en effet, de permettre aux élèves d'appréhender le monde réel dans sa complexité (Morin, 2015), de les amener à tisser des liens entre les connaissances et à mobiliser ces connaissances face à des problématiques concrètes. Ainsi, les dispositions des enseignants interrogés à mener des projets avec leurs élèves et à gérer une classe en extérieur contribuent de manière significative à leur engagement dans des pratiques d'éducation par la nature. Pourtant, la formation initiale demeure axée principalement sur les savoirs disciplinaires, abordés de façon cloisonnée ou en dehors de tout contexte réel d'une classe ou d'un groupe d'élèves.

3.2 Des compétences pédagogiques et logistiques pour éduquer par la nature

La capacité des enseignants d'EPS à porter des projets pédagogiques dans les établissements ressort de la plupart des entretiens : « Les projets, c'est beaucoup les profs d'EPS [...] je suis référente "développement durable" mais aussi référente "aide aux devoirs" » (E1). « Nous, les collègues d'EPS, on a beaucoup l'étiquette de grands logisticiens [...] et donc les collègues, ils nous sollicitent » (E4).

On porte tellement de projets : projet voyage, secourisme, AME (aire marine éducative⁵⁸), liaisons sixième-CE2, c'est les profs d'EPS qui vont enclencher le truc. [...] on porte tout, enfin beaucoup de choses, je dirais 90 %. Et les principaux [chefs d'établissement] commencent à s'en rendre compte [...] et là on n'arrête pas de leur dire l'AME, ce n'est pas EPS, c'est un projet d'établissement, il faut que les autres se l'approprient (E3).

Par ailleurs, tous les participants à l'enquête témoignent du caractère « naturel » de l'encadrement d'élèves, en groupe et en mouvement, dans l'environnement extérieur. Ces compétences « logistiques » constituent une ressource pour faire vivre des expériences de nature aux élèves.

Quand on va à l'extérieur, c'est pas du tout la même gestion de classe. Le gamin quand il est dehors avec ses bottes en caoutchouc, les mains dans la vase, il est pas... il peut pas être pareil qu'avec toi en classe. [...] Il y a beaucoup de profs qui sont paniqués quand ils sont dehors parce qu'ils ont plus les élèves devant eux. Comme ils sont paniqués, ils n'interviennent plus ou alors ils crient pour tout et n'importe quoi (E3).

« Il faut lever les peurs, peur de pas pouvoir enseigner, peur de perdre le contrôle sur les élèves » (E9).

Il faut dire que si la pratique sportive contribue probablement à l'acquisition de ces compétences par les enseignants d'EPS et à leur capacité à travailler en équipe, leur formation initiale joue également un rôle dans le développement de dispositions à encadrer des élèves en extérieur.

On est mieux dotés quand on sort de la formation que les collègues, ouaip franchement. Et puis avec l'expérience en plus, voilà, nous, on n'a pas peur d'aller à l'extérieur, [...] on sait comment réagir (E1).

En effet, tout au long de leur formation, les étudiants en STAPS se préparant à l'enseignement de l'EPS suivent des cours, à la fois théoriques et pratiques, pour apprendre à gérer les élèves et à créer des conditions favorables aux apprentissages. Ils acquièrent ainsi des connaissances et des compétences leur permettant d'assurer la sécurité, de gérer l'hétérogénéité des élèves, de réguler les interactions afin de maintenir une dynamique de groupe et de favoriser l'engagement dans les apprentissages. Certains contenus de formation des enseignants d'EPS relatifs à l'encadrement des élèves en extérieur paraissent ainsi être transférables à l'ensemble des formations des enseignants, pour développer des compétences pédagogiques et logistiques qui leur permettraient de se sentir capables de développer ce type de projet de nature.

Conclusion : sortir du cadre disciplinaire pour vivre des expériences de nature, un enjeu pour la formation des enseignants

Les entretiens menés avec les enseignants d'EPS mettent en évidence le rôle que peut jouer cette discipline pour développer des pratiques d'éducation par la nature dans le cadre scolaire. Ils confirment également l'importance des multiples expériences de socialisation dans la nature de ces enseignants, vécues durant l'enfance et l'adolescence, dans leur engagement pour des projets d'éducation à l'environnement avec leurs élèves. En effet, leurs expériences vécues dans le cadre familial ou amical, dans un esprit d'aventure et de découverte, les incitent à vouloir proposer des pratiques d'éducation à et par la nature en EPS. Ces résultats soulèvent différentes pistes de réflexion pour la formation des enseignants. En effet, une étude récente montre que les personnes socialisées à la nature durant l'enfance ne s'éloignent jamais vraiment, une fois adultes, des pratiques de plein air (Van Tilbeurgh et Atlan, 2022). Il s'agit, cependant, dans le cadre de la formation des enseignants

d'EPS, de les amener à s'interroger sur leurs rapports à la nature, dans les pratiques sportives notamment, et de mettre davantage l'accent sur la perception sensible et la relation à l'environnement.

Par ailleurs, les enseignants interrogés regrettent qu'une partie de leurs collègues considère les activités physiques de nature, associées aux loisirs, au tourisme ou aux vacances, comme ne relevant pas d'une formation scolaire. Pourtant, ces situations moins formalisées sont riches d'apprentissages par le corps et par les sens (Fuchs et Brougère, 2021 ; Brougère et Peyvel, 2023). L'éducation par la nature questionne la place et le statut de ces temps informels à l'école. Relier l'expérience et le vécu du corps à l'acquisition de savoirs disciplinaires constitue l'un des enjeux actuels de l'éducation pour amener les élèves à développer une connaissance sensible de la nature et du vivant. Ainsi, l'enjeu porte également sur les futurs enseignants, qui ne perçoivent pas le potentiel éducatif des activités dans la nature ou qui n'ont pas vécu ce type d'expérience durant leur enfance ou leur adolescence. Dans quelle mesure la formation initiale peut-elle permettre de développer des affects positifs vis-à-vis de la nature ?

Des trajectoires de socialisation montrent le caractère non définitif de la socialisation primaire à la nature, et la possibilité de bifurcations, notamment du fait de la rencontre avec de nouvelles instances de socialisation. La socialisation professionnelle, non seulement à travers l'institution mais également par les pairs, peut permettre d'intérioriser de nouvelles réalités par une recomposition des valeurs, des normes et des attitudes acquises (Darmon, 2016). Pour cela, l'individu doit bénéficier de l'appui d'un groupe de référence et d'un cadre conceptuel permettant à d'autres individus de l'introduire émotionnellement dans une autre réalité (Berger et Luckman, 1966/2018). Une étude récente dans le cadre de séjours immersifs en classe de mer pour de futurs enseignants en formation montre, par exemple, le rôle des émotions vécues à l'occasion d'activités de loisirs dans la nature (kayak, pêche à pied) pour appréhender d'autres modalités d'apprentissages, par le corps et par les sens (Brougère *et al.*, à paraître). Faire vivre des expériences de nature aux futurs enseignants en formation, notamment par la pratique d'activités physiques, semble l'un des leviers possibles pour dépasser une conception dualiste de l'éducation et conjuguer une approche sensible de la nature avec l'objectivation de connaissances sur cet environnement. Cependant, ces modalités de formation sortent du cadre académique traditionnel et engagent à

tisser des liens entre l'éducation physique et les disciplines intellectuelles pour revaloriser une approche sensible de la connaissance.

Présentation des auteur·es

Anne Bertin-Renoux est professeur d'EPS à l'université de Bretagne occidentale, docteure en sciences de l'éducation et post-doctorante à l'École normale supérieure de Rennes et au laboratoire VIPS² (UR 4636). Ses recherches portent sur la créativité de l'agir, l'apprentissage par l'expérience et l'éducation à l'environnement. Elle participe au projet RAME (recherche sur les aires marines éducatives) coordonné par Julien Fuchs et Léa Gottsmann. <https://rame.hypotheses.org/>

Julien Fuchs est professeur des universités en sciences du sport et de l'éducation à l'université de Bretagne occidentale. Il est membre du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD EA 3875). Ses recherches portent sur les pratiques corporelles et les mouvements socio-éducatifs. Aujourd'hui, ses travaux se concentrent sur les acteurs éducatifs et socio-éducatifs participant à l'éducation à l'environnement.

Léa Gottsmann est agrégée-préparatrice au département Sciences du sport et éducation physique de l'École normale supérieure de Rennes, responsable de la formation à l'agrégation d'EPS et membre du laboratoire VIPS² (UR 4636). Ses travaux de recherche portent sur l'analyse de l'activité et de l'expérience des enseignants et des élèves dans des dispositifs pédagogiques d'éducation à l'environnement. Elle copilote le groupe académique « EPS et environnement ».

⁵⁷ L'aire éducative est un dispositif spécifique de classe en plein air, géré par l'Office français de la biodiversité, qui s'adresse aux classes du CE2 au lycée, où les élèves gèrent de manière participative un petit territoire naturel en collaboration avec différents acteurs locaux. <https://www.ofb.gouv.fr/aires-educatives>.

⁵⁸ Une étude exploratoire sur les aires marines éducatives dans les collèges en Bretagne a, par exemple, révélé que les trois quarts des porteurs de projet étaient enseignants d'EPS (Troader *et al.*, 2022).