

UNIVERSITE RENNES 2

Dossier libre

DU Animaux et société

**L'éducation par la nature :
une démarche zoinclusive ?**

Laura NICOLAS

Sous la direction d'Emilie DARDENNE

ANNEE 2023- 2024



Nos remerciements vont à Emilie Dardenne, pour son enseignement et son accompagnement.

Ce travail est, avec gratitude, dédié à

Marie-Laure Laprade,

Fabrice Ligny,

Charlotte Maignan,

Anne-Laure Meynckens,

*Pour m'avoir fait découvrir le champ
de l'éducation au respect des animaux,*

Pour leur travail admirable,

*Pour leur humour, condition essentielle pour continuer
à éduquer les enfants d'aujourd'hui afin qu'ils soient, demain,
des adultes respectueux des animaux autres qu'humains.*

A Morsky,

*Chat perché sur mon clavier d'ordinateur
durant la rédaction de ce dossier.*

Sommaire

Introduction	4
1. Méthodologie	6
2. Cadre théorique : l'éducation zoinclusive.....	7
3. L'éducation par la nature : des pratiques potentiellement zoinclusives.....	11
3.1. L'éducation par la nature, un contexte théoriquement zoinclusif	11
3.2. Des activités et des postures potentiellement zoinclusives	13
3.2.1. Le « monde animal », omniprésent en éducation par la nature.....	13
3.2.2. Des pratiques et postures orientées vers les connaissances naturalistes	16
3.3. La rencontre avec l'animal en éducation par la nature : un rendez-vous (presque) manqué ?.....	21
Pistes conclusives : vers un outillage des éducateur.ices pour un renforcement de l'approche zoinclusive en éducation par la nature	26
Bibliographie.....	30

Introduction

Eduquer les enfants « hors les murs et en nature » constitue une démarche éducative actuellement en plein essor : les initiatives de type « Classe dehors », « Crèche plein air » ou encore *Forest School* trouvent un fort écho dans les sphères éducatives, politiques et médiatiques. On a, ailleurs et précédemment, rassemblé ces démarches sous le terme d'« éducation par la nature » qui propose de les définir en tant qu' « ensemble des pratiques scolaires ou non scolaires ayant lieu dans un environnement végétalisé, minéralisé et animalisé et visant à mettre directement, cognitivement et sensoriellement les jeunes en relation avec cet environnement » (Nicolas *in* Boelen et Nicolas, 2024, p.16). Or cette définition manifeste la dimension fortement anthropocentrée et encore héritière d'une tradition naturaliste et scindante (d'un côté, les humains, de l'autre, le reste du vivant) du lien ou de la « connexion » que ces pratiques tentent d'instaurer ou de restaurer entre les jeunes animaux humains visés par cette démarche et les autres « éléments » du vivant, englobés sous le terme-valise de « nature », toujours en mal de définition.

De fait, cette approche éducative, quel qu'en soit le contexte d'occurrence, apparaît fortement enracinée dans le champ de l'éducation à l'environnement qui, tout du moins en contexte français, considère encore souvent les animaux – au même titre que les végétaux et les minéraux – sous l'angle d'une gestion globale des populations et des espèces davantage que sous celui de leurs caractéristiques individuelles, de leur sensibilité et de leur sentience. Pourtant, malgré l'apparent éloignement de cet ancrage d'avec celui proposé par les chercheurs et pédagogues s'intéressant à la question du respect des animaux, des liens apparaissent aux détours de l'observation des activités menées par les praticien.nes de l'éducation par la nature. En effet, les rencontres avec le monde animal pourraient prendre une place prépondérante au sein de ces dispositifs et pourraient ainsi, implicitement et transversalement, constituer un terreau fertile où grandiraient de futur.es citoyen.nes concerné.es par les animaux tout autant que par la sauvegarde des ressources planétaires, prises dans leur signification globale.

Aussi, ce dossier vise-t-il, très modestement, à répondre à la question suivante : dans quelle mesure la démarche dite d' « éducation par la nature » ouvre-t-elle une nouvelle voie pour la sensibilisation des enfants au respect des animaux et ce, à la fois dans les activités elles-mêmes et via les postures des éducateur.ices qui les accompagnent ?

En réponse à cette question, deux hypothèses peuvent être avancées. Premièrement, de par le caractère immersif des pratiques d'éducation « hors les murs et par la nature », les rencontres entre les enfants humains et d'autres animaux augmenteraient les occasions de « travailler autour/avec » les animaux par rapport aux situations éducatives *intra muros* et qu'elles susciteraient un fort intérêt pour les animaux de la part des enfants. Deuxièmement, ces rencontres pourraient constituer des occasions de pratiques d'éducation des enfants au respect des animaux par les éducateur.ices, ces pratiques prenant des formes variées.

Ces deux hypothèses vont faire l'objet de la réflexion qui va suivre, et qui va s'articuler selon le plan suivant : on commencera, après avoir présenté la démarche méthodologique qui a été suivie (partie 1), par définir les notions-clés, telles que le respect, l'empathie et le paradigme principal de l'étude, la zoonclusivité (partie 2). Puis le champ des pratiques éducatives en nature sera présenté comme étant potentiellement zoonclusif, du point de vue de la constitution de ce champ et des pratiques déclarées par les répondant.es au questionnaire de recherche (partie 3). Enfin, on partira de cet état des lieux concernant les pratiques pour mettre en perspective la différence fondamentale entre les éthiques environnementale et animale (partie 4), différence qu'on proposera d'atténuer à partir de quelques pistes de travail futur.

Il convient de clore ce propos introductif en précisant que le choix de ce sujet s'ancre dans un intérêt à la fois personnel et professionnel : interrogeant la notion d'altérité dans de précédents travaux de recherche en didactique des langues et des cultures, on porte déjà un intérêt scientifique particulier à la notion de relation, entre autres. Par ailleurs, la création de l'association Sologna Nature et Culture, premier organisme de formation intégralement dédié à l'éducation par la nature, nous a déjà amenée à mettre en place une ingénierie de formation dédiée à l'accompagnement des enfants en nature. Nos rencontres successives avec Marie-Laure Laprade et Anne-Laure Meynckens, respectivement présidente et vice-présidente de l'association Education Ethique Animale, de Charlotte Maignan et de Dominic Hofbauer, de L214 Education, et de Fabrice Ligny, de l'ASBL Des Pattes et des Classes, nous ont menée à la coordination d'une formation en ligne gratuite dédiée aux acteur.ices du monde de l'éducation, la formation « Enseigner le respect des animaux ». La création de cette formation pionnière, intégralement dispensée par les personnes nommées ci-dessus, a été une forte occasion de conscientisation, de notre part, du potentiel éducatif et formatif que pourrait contenir une formation sur ce même thème si elle était spécifiquement reliée au domaine de l'éducation par la nature. C'est donc dans cette récente expérience, et dans les rencontres associées, que prend racine, avec gratitude, la réflexion qui va suivre, en espérant qu'elle

apporte sa modeste pierre à l'immense édifice de la sensibilisation de l'animal humain au respect des animaux autres qu'humains.

1. Méthodologie

Afin de répondre au questionnement présenté ci-dessus, et qui porte sur la pertinence d'une formation en éducation par la nature intégrant pleinement la question du respect des animaux, la méthodologie suivante a été mise en place, contenant deux modalités de recueil :

- Une revue de littérature non exhaustive sur les deux sujets que l'on vise à mettre en lien dans cet écrit :
 - Les ouvrages et articles, majoritairement puisés dans la littérature scientifique pluridisciplinaire (*Animal Studies*, philosophie, sociologie, entre autres) mais également dans certains écrits associatifs liés au militantisme en faveur de la cause animale. On vise là à circonscrire ce que le mouvement de « la cause animale » dit de lui-même dans son lien avec le mouvement dit « écologique » afin d'en observer les points de convergence et de divergence dans leur constitution historique et dans leur actualité. Cela permet de situer la démarche d'éducation par la nature en ce qui la rapprocherait ou l'éloignerait, aujourd'hui, des mouvements liés à cette « cause animale ».
 - Les ouvrages et articles dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement, sous-domaine de la discipline des sciences de l'éducation, ainsi que les écrits de formation ou de vulgarisation rédigés par des praticiens de l'éducation par la nature. Cette revue vise, d'abord, à pouvoir présenter le domaine et, ensuite, à observer si des mentions spécifiques sont faites au sujet des animaux.

- Un recueil de données de type « discours sur la pratique » auprès de 183 éducateur.ices pratiquant l'éducation par la nature. L'objectif de ce recueil par questionnaire¹, dont le contenu a été anonymisé², est d'observer, chez ce public, les pratiques qui concernent leurs

¹ Les questions et réponses sont consultables sur ce lien : <https://forms.gle/ourLuZ39VJEzuWYj8>

² L'enquête étant toujours ouverte, le processus d'anonymation n'a pas encore été réalisé. C'est la raison pour laquelle aucune source n'apparaît à la fin des citations extraites du questionnaire.

rencontres avec des animaux quand ils sont en nature avec les enfants qu'ils accompagnent³.

Ces données nous semblent à même de constituer un socle solide sur lequel la réflexion qui suit pourra s'appuyer afin de lier entre elles les données théoriques et empiriques et de présenter, si ce n'est un constat exhaustif, au moins quelques pistes concrètes et argumentées sur le sujet qui nous occupe.

2. Cadre théorique : l'éducation zoinclusive

Il convient de dessiner les contours du terme « respect » et de celui qui lui fait souvent écho, celui d'« empathie », avant de les mettre en lien avec le paradigme de la zoinclusivité, qui permettra d'ancrer notre problématique dans un questionnement scientifique adéquat.

On entend le terme de « respect » en tant que sentiment, d'une part, et comme comportement/attitude, d'autre part. Il s'agit d'un « sentiment de considération envers quelqu'un, et qui porte à le traiter avec des égards particuliers [et des] manifestations de ces égards » (Larousse⁴). Le respect fait partie des sentiments moraux et possède une forte dimension sociale (le respect de la hiérarchie, de l'ordre établi, etc.). Deux dimensions du terme nous intéressent particulièrement par rapport à ce qui va suivre : l'observation et le changement de regard :

L'étymologie du mot « respect » montre qu'il appartient à une famille de termes dont la racine indo-européenne *Spek* signifie « contempler, observer » ; racine qu'on retrouve en germanique, dans une forme de l'ancien haut allemand, *speha*, qui veut dire « observation attentive ». En latin, *respectare* a pour sens « prendre en considération » et *respectus*, « considération ». Ainsi, le respect renverrait d'emblée

³ Le choix a été fait de ne poser aucune question portant directement sur le respect ou le bien-être des animaux au sein du questionnaire adressé aux praticiens afin d'éviter d'orienter les réponses. Le poids des mots est tel qu'on a utilisé un lexique le plus neutre possible dans les questions et de laisser des questions ouvertes qui pouvaient provoquer des réponses contenant du lexique plus « animalistes », le cas échéant. L'hypothèse étant qu'un.e praticien.ne incluant un travail sur le respect ou le bien-être animal ne pouvait, si c'était bien le cas, que le préciser au sein d'un questionnaire comme celui-ci.

⁴ Définition consultable en ligne à : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/respect/68670>

à la façon de voir l'autre, en d'autres termes au regard que nous portons sur lui (Laprade et al., 2023, en ligne)⁵.

Ici, la notion de respect se passe difficilement de celle d'empathie, qui peut se définir comme « la capacité à ressentir et comprendre les expériences affectives d'autrui » (Narme *et al.*, 2010, p.292). Aussi suppose-t-on que, lors de la rencontre avec un animal, plus le sentiment d'empathie sera présent, plus il favorisera l'émergence de comportements respectueux chez les enfants vis-à-vis de l'animal rencontré. Le respect d'un traitement adapté aux impératifs de l'espèce de chaque animal rencontré suppose en effet une empathie cognitive, alimentée par des connaissances de type naturaliste/scientifique et une empathie émotionnelle, forgée au sein de dispositions entraînées par l'éducateur.ice⁶. La gamme éducative sur laquelle l'adulte pourra jouer lors de rencontre *in situ* se déclinera via des pratiques favorisant l'empathie cognitive et émotionnelle qui amèneront l'émergence du respect de cet animal en présence, ce jour-là, devant ce groupe d'enfants. Ensuite, pourrait s'effectuer une réflexion pédagogique ancrée dans le paradigme de la zoinclusivité et qui permettrait d'aller au-delà de la rencontre avec un animal particulier pour donner des outils de pensée et d'action aux enfants dans le but d'inclure, de manière juste et équilibrée, les autres animaux.

L'approche zoinclusive, récemment proposée par E. Dardenne (2023) dans le domaine des *Animal Studies*, s'ancre dans le constat d'une maltraitance généralisée, par les animaux humains, des animaux non humains. Partant, cette notion s'arrime à celle d'inclusivité en invitant « à considérer les animaux dans tous les sens du terme : d'une part, les regarder avec attention, les observer⁷, et les prendre en compte, d'autre part, les respecter et les avoir en estime. [...] Elle s'appuie sur la notion de « vivre-ensemble », sur la volonté de construire un avenir commun » (p.8). L'un des apports majeurs de cette approche, qu'on ne peut que survoler

⁵ En complément, indiquons la préface de l'ouvrage « Vivre avec eux ! De l'éducation du chien et de l'enfant » (Moussy et Senègre, 2023) que Jean-Philippe Pierron intitule « Apprendre à être assez bête » et où il pose, d'entrée de jeu, la nécessité de considérer l'animal : « Considérer ! Ce beau mot de notre langue signifie à la fois accepter de regarder attentivement, porter attention et tenir compte des vivants dans leur singularité – pour se laisser toucher par leur manière de faire. Considérer, c'est se demander comment ils s'y prennent pour faire, avec la vie, leur vie, comment ils se débattent pour être » (p.9).

⁶ En termes neuroscientifiques, on définira ces deux types d'empathie de la manière suivante : « L'empathie émotionnelle désign[e] les réponses affectives de l'observateur (sa propre émotion) face à l'émotion d'autrui ; l'empathie cognitive référ[e] à la capacité d'adopter la perspective d'autrui ainsi qu'à des processus de régulation » (Narme *et al.*, 2010, p.293).

⁷ On retrouve ici la référence à l'observation et au regard qu'on a mentionnée plus haut dans la définition même du terme « respect ».

ici mais qui mériterait un plus large commentaire au vue de sa fertilité, est qu'elle vise à dépasser l'opposition souvent rencontrée, à savoir celle entre « ceux qui agissent pour les animaux » et « ceux qui n'agissent pas ». Il s'agit d'un paradigme orienté vers l'action, s'adressant à toutes et tous, par toutes et tous, chacun.e à son niveau de vie et dans tous les domaines sociétaux. Il propose, plutôt qu'il impose, à tout animal humain d'adapter autant que faire se peut ses comportements, ses actions et ses projets en prenant en compte, fondamentalement, l'impact de ses actions sur les animaux, à tous les niveaux de ces actions⁸.

Le choix d'un tel paradigme, plutôt qu'un autre, pour le traitement de notre sujet, vient premièrement de son potentiel pragmatique et didactique. On est pleinement, en effet, dans le cadre des applications de la zoinclusivité que Dardenne liste comme appartenant « au niveau éducatif, épistémique et académique (elle implique de connaître les autres animaux, leurs comportements, leurs habitudes *a minima* » (2023, p.39). La deuxième raison de ce choix vient du fait que la notion d'inclusivité est déjà bien présente dans le monde éducatif, en particulier scolaire, et qu'elle est, de plus, actuellement très discutée parmi les spécialistes de l'éducation par la nature. En effet, le lien a tôt été fait entre les violences faites aux animaux humains et celles faites aux autres animaux (cf. la littérature portée par l'initiative *National Link Coalition*)⁹. Les discriminations de tous types sont ainsi éclairées par les traitements réservés aux animaux, en particulier par celui de leur mise à mort : « Un cadavre animal dit le social, et tous les biais élitaires et raciaux associés » (Pouillard, 2019, p.429). Revenant à notre contexte, statuons que l'école dehors, en particulier, semble très réceptive aux questions d'inégalités et/ou de « différences », ainsi que le montrent différents ouvrages portant sur la question du genre (Réseau IDée, 2018) ou sur l'inclusion d'enfants atteints de troubles spécifiques (James, 2018 ; Brugnot, 2022). Si, à l'heure actuelle, la notion de zoinclusivité n'a pas encore vu le jour au sein de la littérature en éducation par la nature, on fait l'hypothèse d'une certaine proximité

⁸ En termes théoriques, le paradigme de la zoinclusivité s'ancre dans la branche de la philosophie morale dite de l'éthique animale et dans le domaine des *Animal Studies* ; c'est ce rapprochement fécond entre ces deux domaines qui permet de proposer d'inclure l'animal aux côtés des autres sujets de l'inclusivité, souvent au cœur des *Studies*. Ce paradigme s'inscrit, entre autre, dans une visée remédiate à « l'anthropodéni » (de Waal, 1999) qui est défini par Dardenne (2023) comme « la tendance de notre espèce à nier les similitudes entre les êtres humains et les autres animaux sur les plans cognitif, émotionnel et comportemental, [ce qui] est un biais idéologique » (p.21).

⁹ On connaît la célèbre intervention de Lévy-Strauss à l'Unesco en 1978 : « « Les problèmes posés par la lutte contre les préjugés raciaux reflètent à l'échelle humaine un problème beaucoup plus vaste et dont la solution est plus urgente : celui des rapports entre l'homme et les autres espèces vivantes, et il ne servirait à rien de prétendre le résoudre sur le premier plan si on ne s'attaquait aussi à lui sur l'autre, tant il est vrai que le respect que nous souhaitons obtenir de l'homme envers ses pareils n'est qu'un cas particulier du respect qu'il devrait ressentir pour toute forme de vie », en ligne sur le site de l'UNESCO à l'adresse : <https://www.unesco.org/archives/multimedia/document-5606>

théorique qui permettrait la bonne réception de cette notion dans cette sphère. On prend donc le parti, pour l'analyse des pratiques rapportées, de poser l'interrogation suivante : « Telles pratiques et telles postures éducatives permettent-elles de prendre en compte les intérêts de tel ou tel animal en tant que sujet potentiellement affecté par l'action que nous allons mener/avons menée, et ce dans un cadre éducatif se déroulant en nature et pouvant ainsi, peut-être davantage que d'autres types de dispositifs, entrer en contact, voire en conflit, avec ces intérêts ? ».

Dans une telle perspective zoinclusive, éduquer au respect d'un animal lors d'une rencontre en sortie nature pourrait se définir comme la mise en place de stratégies et d'attitudes qui s'étendraient sur une gamme qu'on gradue via les quatre modalités qui suivent, modalités dont l'ordre peut être interchangeable et qui peuvent être co-occurentes :

1. Observer en sécurisant : on fait en sorte que les enfants portent un intérêt à la présence de cet animal et l'observent attentivement tout en préservant sa sécurité et son bien-être (absence de manipulation et de mauvais traitements).
2. Dispenser des connaissances naturalistes : on suscite la curiosité des enfants pour la découverte des propriétés de l'espèce à laquelle appartient l'animal rencontré, ce qui permet d'asseoir le développement d'une empathie cognitive.
3. Encourager à se mettre à la place de l'animal : on amène les enfants à « se mettre dans la peau » de l'animal, à prendre en compte ses intérêts comme s'ils étaient les nôtres, et à incorporer – via des jeux de rôle, par exemple – les préoccupations physiques et émotionnelles de l'animal rencontré.
4. Elargir le débat : on amène une réflexion ancrée dans l'éthique animale qui vise à faire intégrer aux enfants les notions de sentience, de sensibilité, de souffrance, d'intelligences animales (par exemple, en abordant la question de la chasse, en forêt, ou des animaux que l'on mange).

Figure 1. Modalités d'éducation au respect des animaux

La question qui anime finalement la présente étude est celle de la fréquence et du degré d'occurrence de ces quatre modalités de mise en relation, par les éducateur.ices, entre les enfants et les animaux qu'ils rencontrent en nature : parmi ces quatre modalités, lesquelles sont les plus fréquentes et comment sont-elles mises en place ?

Ayant en tête ce questionnement, avançons vers la présentation de notre objet d'études, celui des pratiques d'éducation par la nature, dont on synthétisera l'histoire et les grandes caractéristiques, en insistant sur les points de convergence d'avec l'éducation au respect des animaux.

3. L'éducation par la nature : des pratiques potentiellement zoinclusives

L'objectif de cette partie est d'interroger le potentiel zoinclusif des pratiques d'éducation par la nature en ce qui a trait à l'éducation des enfants au respect des animaux, du point de vue théorique autant qu'empirique, la double hypothèse étant ici que 1) le contexte extérieur favorise *per se* les rencontres avec des animaux et 2) que ces rencontres amènent potentiellement le groupe à une réflexion autour du respect des animaux.

3.1. L'éducation par la nature, un contexte théoriquement zoinclusif

Les démarches d'éducation par la nature, quel que soit leur nom à l'époque, sont relativement anciennes, ainsi que le décrit l'ouvrage de Martel et Wagnon (2022) qui en retrace l'histoire. Avec des inspirations aussi variées que les mouvements scouts, les jardins d'enfants en nature allemands, les *forest schools* britanniques (Walmsley et Westall, 2021), les *Udesköle* scandinaves et, plus largement, le mouvement de l'*Outdoor education* anglo-saxon (Powell, 1987 ; Taylor, 2012), l'éducation à/dans/par/avec « la nature » constitue une forme d'éducation plus ou moins « buissonnière » en ce qu'elle peut s'affranchir, au sein du contexte éducatif institutionnel, de certaines normes du même contexte.

Pour ancien qu'il soit, on assiste actuellement à un essor fulgurant de ce mouvement, souvent qualifié de « révolution verte de l'éducation » (Chéreau et Fauchier-Delavigne, 2019), et ce à partir de la période qui a suivi le confinement lié à la pandémie de Covid-19 (2020-aujourd'hui). Cette croissance manifeste, et c'est en grande partie ce qui la différencie des initiatives plus anciennes, la conscientisation croissante de l'existence d'une déconnexion des jeunes générations d'avec les espèces végétales et animales qui (ne) les entourent parfois (plus). Nommée « amnésie (générationnelle) environnementale » (Kahn et Kellert, 2002), cette absence de lien avec la nature va souvent de pair avec des symptômes englobés sous le terme de *nature deficit disorder* (Louv, 2005), telles que le dysfonctionnement de la motricité fine et globale, la perte de repères dans l'espace, etc. Souvent reliés, quand ils se pratiquent au sein de la sphère scolaire, aux pédagogies Montessori, Decroly et Freinet ou encore aux écoles démocratiques ou d'inspiration Steiner-Waldorf, les dispositifs d'éducation par la nature affichent désormais des objectifs très actuels de sensibilisation écologique, voire de réponse aux Objectifs de développement durable. Aujourd'hui encouragés par l'Education nationale, entre autres, ces dispositifs commencent à bénéficier de nombreux supports, allant de financements alloués à la formation des éducateur.ices à des budgets pour l'achat du matériel,

en passant par l'édition de manuels dédiés¹⁰ et le financement de recherches-actions sur le sujet (Girault et Galvani, 2022 ; Boelen et Nicolas, 2024).

La démarche d'éducation par la nature se présente comme un ensemble de pratiques inclusives, immersives, expérimentales, sensibles, holistiques et transversales. Une très brève analyse du discours scientifique, scolaire et associatif¹¹ visant à définir cette démarche montre que la caractéristique première va à l'immersion et à l'expérimentation : l'enfant est laissé, à travers la pratique du jeu libre, en particulier, dans une relative autonomie en milieu « naturel », ce qui lui permet de passer du temps au contact d'autres vivants que l'humain et d'ensuite expérimenter cette « matière », seul ou en groupe. Comme le dit le proverbe, « On ne peut aimer que ce que l'on connaît », et cette immersion-expérimentation semble être un premier pas vers la connaissance de l'autre, ici l'animal. Imbriquée dans cette première caractéristique, vient ensuite la dimension sensible, qui prend également de l'ampleur actuellement, y compris dans les milieux naturalistes. Le tout dernier Cahier Technique de la Fédération CPN (Clubs Connaître et Protéger la Nature), dédié à l'approche sensible en éducation à la nature, a été salué comme la manifestation d'un virage du monde de l'éducation à l'environnement qui délaierait l'approche naturaliste qui l'a jusqu'aujourd'hui caractérisé pour intégrer une approche plus sensible, visant une découverte du vivant à travers les sens. « Succinctement, l'attachement est une histoire de sens » écrit C. Béata (2020, p.31) dans un texte portant sur l'attachement de l'enfant à l'animal. On peut donc poser l'hypothèse qu'une « éducation au sensible par le sensible », comme les porteurs d'éducation par la nature aiment à présenter leurs pratiques éducatives, sera le terreau fertile de la création d'un attachement entre enfants et animaux rencontrés. Comme le dit un (autre) proverbe : « On ne peut protéger que ce que l'on aime ». Dans cette logique, l'empathie cognitive activée par la connaissance des caractéristiques techniques des espèces animales (fortement présentes en particulier en milieu scolaire, via la démarche d'investigation), se doublerait donc d'une empathie émotionnelle que les éducateurs viseraient à développer à travers une approche sensible.

Tout cela amène à supposer l'existence d'un lien fort entre les démarches d'éducation par la nature et celle du respect des animaux, du moins dans le registre de la définition. Il s'agit

¹⁰ Voir, entre autres, en bibliographie : EcoConseil (2018), Chapelle (2022), Cree et Rob (2021), Ferjou et Fauchier (2020), Martel et Wagnon (2022), Partoune (2020), Ribeaud et Collectif Tous Dehors (2022), Roux (2021), Wauquiez et al. (2019), Wauquiez (2023).

¹¹ On trouvera la liste de ces caractéristiques dans la totalité des ouvrages cités en note de bas de page précédente.

donc maintenant d'approcher du registre de la pratique afin d'observer concrètement les conditions d'émergence de ce lien.

3.2. Des activités et des postures potentiellement zoinclusives

Comme mentionné en introduction, les dispositifs d'éducation par la nature sont diversifiés, tant au niveau de leurs contexte d'occurrence, de leurs modalités de mise en place, de leurs publics et de leurs visées. Pour autant, le questionnaire ayant été soumis à la liste de diffusion de l'association Sologna Nature et Culture, dont le public le plus assidu est celui des enseignant.es, la majorité des répondant.es (73%) indique pratiquer l'éducation par la nature en contexte scolaire. Les autres contextes mentionnés sont ceux de la petite enfance (crèche, halte-garderie, maison d'assistante maternelle) pour 10%, centres de loisirs (6%), et structures d'éducation à l'environnement (12%). 8% indiquent pratiquer dans le cadre d'une *forest school*, tous contextes confondus¹².

11% des répondants indiquent pratiquer avec des enfants de 0 à 3 ans, 66% de 3 à 6 ans, 69% auprès des 6-9 ans, 30% auprès des 9-12 ans, 7% auprès des 12-15 ans et 7% auprès des 15-18 ans. A l'heure actuelle, où peu de supports ont encore été pensés pour les enfants de plus de 10 ans, les éducateur.ices des publics de 3 à 9 ans sont surreprésenté.es dans l'échantillon.

La grande majorité des répondant.es indique pratiquer en forêt (87%) et/ou en prairie (45%). Un nombre non négligeable d'enseignant.es pratiquent également dans la cour d'école (54% des enseignants). Moins fréquemment, les praticien.nes investissent les rues (20%) ou le bord de mer (9%).

3.2.1. Le « monde animal », omniprésent en éducation par la nature

Dans ces milieux, les rencontres avec des animaux surviennent, selon les répondant.es¹³, de manière fréquente en nature, en particulier concernant les insectes (59% disent rencontrer « Souvent » ou 37% « A chaque fois » des insectes tandis que les principaux indicateurs concernant les animaux sauvages sont « Rarement » (46%) et « Jamais » (35%). Les enquêté.es

¹² Précisons que les répondant.es avaient le choix de cocher plus réponses, ce qui permettait de prendre en compte les nombreuses personnes qui interviennent dans plusieurs contextes. Cela explique aussi pourquoi le nombre total de réponses est souvent supérieur au nombre de répondant.es.

¹³ La très grande majorité des répondants ont effectué plus de 10 séances en nature (76%). Seuls 14% ont effectué entre 5 et 10 séances et 9% ont effectué moins de 5 séances. Ce résultat participe à l'explication de la fréquence élevée des rencontres avec les animaux.

ont parfois indiqué rencontrer des animaux liminaires (soit « Souvent », à 38%, soit « Rarement », à 38%), tandis que peu de répondant.es indiquent rencontrer des animaux de rente (l'indicateur principalement choisi étant « Jamais », à 52%). Les animaux domestiques sont rencontrés soit « Souvent », pour 41% d'entre les répondant.es ou bien « Rarement » (33%). Notre première hypothèse, qui portait sur le fait que, de par le caractère immersif des pratiques d'éducation « hors les murs et par la nature », les rencontres entre les enfants humains et d'autres animaux augmenteraient 1) les occasions de « travailler autour/avec » les animaux par rapport aux situations éducatives *intra muros* et 2) susciteraient davantage d'intérêt pour les animaux de la part des enfants, se vérifie amplement. En effet, 37% des répondant.es déclarent aborder davantage le sujet des animaux dehors que dedans et 54% d'entre eux/elles confirment que l'intérêt des enfants est supérieur en contexte de nature qu'entre les murs. Seules 16 personnes sur 183 répondent qu'elles n'ont vérifié aucun de ces deux phénomènes, ce qui est minoritaire.

L'effet provoqué par la rencontre avec un animal sur les enfants est, de manière quasi-unilatérale, déclaré comme presque systématiquement intéressant et excitant : on obtient en effet une majorité écrasante de la réponse « Toujours » à la question « [Les enfants sont] intéressés » (68%) et un score élevé de la combinaison de « Souvent » et de « Toujours » à la question « [Les enfants sont excités » (86%), ainsi qu'une très faible occurrence, dans les deux cas, des réponses « Jamais » et « Rarement ». Ce résultat est à mettre en lien avec la tranche d'âge des enfants qui est majoritaire dans le public répondant au questionnaire, celle des 3-6 ans, une tranche d'âge que Baratay et Hardouin-Fugier (1998) décrivent comme étant la plus intéressée par les animaux¹⁴. Il faut souligner que très peu de répondant.es ont coché « Cela dépend de l'animal rencontré » (10% seulement) quand il s'agit de mesurer l'intérêt des enfants pour l'animal, comme si la présence d'un animal, quel qu'il soit, était toujours un événement remarquable qui monopolise l'attention du groupe.

Si les deux catégories « Apeurés » et « Dégoutés » sont moins plébiscitées (avec une majorité tout de même écrasante de « Parfois », à 56% pour « Apeurés » et à 54% pour

¹⁴ Par expérience, on retrouve d'ailleurs en séance d'éducation par la nature les comportements enfantins bien identifiés par Baratay et Hardouin-Fugier (1998) lors des visites en zoos : « L'attention des enfants au zoo est à son maximum entre quatre et dix ans. Auparavant, ils ne voient que les petites bêtes (pigeons, moineaux) ; plus tard, ils se désintéressent quelque peu du sujet. Entre ces deux âges, ils projettent leur bestiaire imaginaire sur les animaux qu'ils regardent, qui illustrent ainsi une réalité virtuelle. Car ils scrutent d'abord leurs morphologies, remarquent leurs traits caractéristiques (trompe, cou, bosse...) et utilisent leur culture pour les identifier. Ils s'enquêtent de leurs noms ou les affublent de ceux qu'ils connaissent (...). Les plus jeunes (4-6 ans) s'adressent aux animaux, leur assignent un univers humain (la maison, le papa, la maman...) et préfèrent les espèces qui ressemblent à leurs peluches » (p.220).

« Dégoutés », il est surtout intéressant de voir l'adhésion des répondant.es à la case « Ça dépend de l'animal rencontré », qui est ici beaucoup plus élevée (22% pour « Apeurés » et 21% pour Dégoutés ») que pour l'indicateur « Intéressés »¹⁵. Boris Cyrulnik, neuropsychiatre spécialiste de la résilience enfantine, explique l'émergence de ces sentiments en revenant vers la construction de l'animal en tant que figure d'altérité chez le jeune enfant, dans le lien toujours individuel mais également éminemment social et culturel¹⁶, que tout individu entretient avec l'autre que soi : « L'animal venait de naître dans notre âme, comme un être vivant, différent et stimulant quand nous avons été sécurisé. Mais il devenait différent et effrayant quand nous avons été insécurisés. A cet objet extérieur, nous pouvions attribuer un affect de plaisir ou de peur selon notre développement intime » (2020, p.23). Les sentiments de l'enfant et ses attitudes, qui en découlent, sont ainsi pleinement inscrits dans son rapport au monde, qui s'ancre à la fois dans son histoire individuelle et dans les représentations sociales qui l'ont forgée. Dans ce domaine, les praticien.nes de l'éducation par la nature sont généralement outillé.es pour travailler autour des représentations, dans la mesure où ces dernières s'activent également en ce qui a trait au vivant autre qu'animal (par ex : « la terre et la boue, c'est sale ! » ou « on tombe malade quand il pleut ou qu'il fait froid »).

Si l'on interroge ensuite les pratiques et postures des éducateur.ices, telles qu'elles sont déclarées par les praticien.nes eux/elles-mêmes, deux premiers éléments apparaissent de manière extrêmement prépondérante :

- La très grande majorité des répondant.es (94%) déclare avoir travaillé au sujet des animaux en lien avec la notion de biodiversité, terme qui définit « l'ensemble des formes de vie sur Terre ainsi que les écosystèmes dans lesquelles elles vivent [ainsi que] les interactions des espèces entre elles et avec leurs milieux » (Dardenne, 2023,

¹⁵ Le questionnaire n'était pas dédié à différencier les espèces en fonction des sentiments et émotions qu'elles suscitent mais trois années d'expérience de pratique nous ont renseignée sur la propension des enfants, et parfois des éducateur.ices, à être dégoûtés par les invertébrés (vers de terre et limaces davantage qu'escargots) et apeurés par les insectes (guêpes et moustiques davantage qu'abeilles et libellules) et certains gros mammifères (sangliers et loups davantage que cervidés), sentiments que l'on voit d'ailleurs rapidement évoluer vers d'autres plus « positifs » au fur et à mesure des rencontres avec des animaux appartenant à ces espèces. Pour aller plus loin sur les proximités affectives des humains, on renvoie à la carte affective du vivant pour l'exposé des préférences humaines de certaines espèces, en termes d'empathie et de compassion (Miralles et al., 2019).

¹⁶ Ainsi, Bègue-Shankland (2022) montre à quel point les comportements de cruauté envers les animaux sont favorisés par les normes collectives, encore empreintes d'anthropodéni, qui amènent l'appareil judiciaire autant qu'éducatif à minimiser le poids des souffrances faites aux animaux.

p.151), terme qui, de par sa dimension globalisante, est facilement mobilisable par les pédagogues.

- La quasi-totalité des enseignant.es déclarent pouvoir aborder la question animale dans le cadre des cours de Sciences et Vie de la Terre (87% des enseignant.es), réponse qui devance largement les suivantes (Education morale et civique pour 37%, Philosophie pour 14%, Français pour 35% et Autres (dont arts plastiques, mathématiques, etc.) pour 18%.

Ces deux résultats semblent indiquer la présence d'une approche fortement liée à l'écologie, au sens scolaire et scientifique du terme, à savoir l'étude des écosystèmes et des espèces. La prédominance du terme « biodiversité » dans la littérature scolaire, scientifique et naturaliste¹⁷ sur laquelle ont l'habitude de s'appuyer les éducateur.ices laisse à penser qu'une forme d'acculturation lexicale est à l'œuvre parmi ce public. On peut faire l'hypothèse, qui restera en suspens ici, que le cadre écologico-scientifique agit comme instance de légitimation à la fois des sorties en nature et de l'étude des animaux, deux types de démarches qui se trouvent encore à la marge des pratiques éducatives habituelles.

3.2.2. Des pratiques et postures orientées vers les connaissances naturalistes

En ce qui concerne les pratiques mises en place par les éducateur.ices lors des rencontres avec les animaux en nature, la première place revient très largement à l'observation des animaux. En effet, 87% des répondant.es indiquent des activités d'observation d'insectes et de mammifères, et le terme « observation » apparaît 60 fois dans les réponses aux questions « Accepteriez-vous de décrire une activité que vous avez menée en nature autour d'un ou plusieurs animaux et que vous et/ou les enfants avez particulièrement aimée ? » et « Accepteriez-vous de décrire une activité que vous avez menée en nature autour d'un ou plusieurs animaux et que vous et/ou les enfants avez particulièrement aimé ? ». La première modalité de la gamme des stratégies et attitudes d'éducation au respect de l'animal telle qu'on l'a définie en partie 2, l'observation, semble donc omniprésente.

Mais dès lors que l'on s'approche plus en détails de la manière dont sont menées ces observations, on voit apparaître des pratiques qui s'éloignent du modèle zoinclusif pour aller davantage vers une perspective fortement anthropocentrée (parce qu'elle amuse ou intéresse

¹⁷ Pour exemple, voir l'(excellent) ouvrage *A l'école de la biodiversité*, édité par la région Grand Est qui vise à accompagner les pratiques d'éducation à une « attention portée à la biodiversité [et au] respect de l'environnement » (préface).

l'enfant), comme c'est le cas avec les pratiques de manipulation d'insectes. En effet, 30% des répondant.es ont adhéré à la phrase « Je laisse les enfants manipuler l'animal quand c'est possible et qu'ils en ont très envie ». La précaution zoinclusive est cependant suivie par une majorité de répondant.es, dont 46% d'entre eux/elles adhèrent, à l'inverse, à la phrase « J'interdis toute manipulation et j'invite les enfants à observer calmement pour ne pas déranger l'animal ». On voit ainsi comment, au sein d'une pratique constituant a priori une première étape vers le respect de l'animal (la pratique d'observation) viennent s'articuler des micro-mouvements pouvant être zoinclusifs (interdire la manipulation) ou non (autoriser la manipulation).

Moins fréquente que l'observation mais néanmoins bien représentée, la pratique dite de « Narration d'une histoire ou d'un conte sur les animaux » apparaît à 42% tandis que son corollaire « Lecture par les enfants d'un texte sur les animaux » atteint 30%. La littérature jeunesse est très présente en éducation par la nature, notamment en contexte scolaire en période d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (public surreprésenté parmi les répondant.es, rappelons-le). Par ailleurs, la pratique du conte est très développée dans le monde de la petite enfance occidentale. Ajoutons la pratique du petit théâtre japonais, nommé *kamishibai*, très plébiscitée en nature mais pour lequel peu de supports existent encore en français¹⁸. Ce type d'activités contient un potentiel zoinclusif qui oscille entre la modalité 2 (Dispenser des connaissances naturalistes), 3 (Encourager à se mettre à la place de l'animal) et 4 (Elargir le débat)¹⁹.

La pratique du « Débat-échange au sujet de la vie, du comportement des animaux » occupe également une large place parmi les activités citées (48%). Le questionnaire ne constituant pas un outil adéquat au recueil de discours (contrairement à des entretiens semi-directifs, plus appropriés à ce type de recueil), il ne renseigne pas sur ce qui est précisément

¹⁸ L'un des supports souvent utilisés est *Les animaux de la forêt*, disponible sur le site des éditions MK67 et qui fournit une approche naturaliste ludique tout en montrant explicitement les émotions des animaux qui demeurent néanmoins très anthropomorphisés. Pour aller plus loin, voir l'article *Un kamishibai dans les bois* que nous avons rédigé à destination des praticien.nes, disponible sur ce lien : <https://mapetiteforet.fr/un-kamishibai-dans-les-bois/>

¹⁹ La littérature scientifique sur les représentations des animaux dans les albums jeunesse montrent leur rôle puissant dans le développement, chez les enfants de l'empathie émotionnelle vis-à-vis des individus animaux, au risque, souvent, d'une surenchère anthropomorphique (voir, sur ce sujet, Hara et Koda, 2020). Si de nombreux albums utilisent les animaux comme médiums éducatifs en ce qu'ils excellent à « étaye[r] le développement des enfants, notamment en leur permettant de s'identifier sans se mettre en jeu totalement » (Armengaud, 2017, p.190), une large gamme d'albums donnent aussi à voir les animaux pour ce qu'ils sont réellement (et non pas un substitut d'humain), avec leurs émotions, leurs intelligences, leurs centres d'intérêt, etc. (voir, par exemple, *Socrate* de Rascal et G. Bogaerts, *La révolte des animaux* de S. Webster et H. Shoemith ou *Chamour et Dis, que manges-tu ?* d'E. Vast).

abordé ni sur la manière de l'aborder. Par ailleurs, il est intéressant de noter que seule 1 réponse (sur 110) à la question ouverte invitant à décrire une activité mentionne une activité de discussion, comme si l'échange verbal n'entraînait pas véritablement dans la catégorie des actions/activités. Alors que l'on connaît l'impact du langage sur la création des représentations et des dispositions, individuelles et collectives²⁰.

Moins plébiscitée (16%)²¹, la « Rédaction sur un animal rencontré » n'en constitue pas moins l'une des pratiques-phares de l'école dehors en ce qu'elle en symbolise le fonctionnement : on observe *in situ*, en expérimentant en milieu réel et a-didactique, pour ensuite, rentrés *intra muros*, revenir aux exercices plus classiques du monde scolaire, souvent de l'ordre de la rédaction ou de l'exposé sur ce qui a été vécu en nature. En termes de zoinclusivité, la rédaction est déjà, en soi, l'occasion d'un retour sur l'expérience vécue avec l'animal et peut potentiellement devenir le lieu d'une mise en mots de connaissances naturalistes (niveau 2 de notre échelle) ou d'une réflexion élargie sur la condition animale, soit le niveau 4 « Elargir le débat » de la même échelle.

La dimension ludique est fortement représentée, à travers les indicateurs « Jeux collectifs sur les animaux » (30%) et « Jeux de rôle où les enfants jouent le rôle d'un animal » (28%). Là encore, notamment pour le deuxième type de jeux, la zoinclusivité semble être de mise, faisant potentiellement atteindre le niveau 3 « Encourager à se mettre à la place de l'animal » de notre gamme de stratégies et attitudes présentée initialement.

On peut conclure cette trop brève analyse en faisant le constat que l'ensemble de ces activités portent toutes en elles un potentiel zoinclusif en ce que, déjà, elles en constituent la base, le niveau zéro, pourrait-on dire, tel qu'il est mentionné par Dardenne en ces termes, rappelons-le : « connaître les autres animaux, leurs comportements, leurs habitudes *a minima* » (2023, p.39).

Néanmoins, deux éléments de résultats apparaissent très explicitement à l'analyse : la prédominance des activités de type naturaliste (modalité 2) et la dimension fondamentalement anthropocentrée de l'éducation par la nature.

²⁰ Il serait, sur ce point, intéressant de mettre en discussion les travaux de Lahire (2002), en sociologie, sur la construction des dispositions par didactisation et ceux de Marsolier (2020) sur l'univers lexical de la « ségrégation animale » et d'en mesurer les applications en contexte d'éducation par la nature.

²¹ Ce faible résultat s'explique certainement par le fait que le public le plus représenté (3-6 ans) n'est pas encore scripteur et que ce type d'activités concerne les enfants des classes d'âge suivantes.

Sur le premier point, on a déjà constaté la prédominance des activités d'observation et de recherche d'informations de type naturaliste au sujet des animaux rencontrés, aux dépens parfois de la sécurité des animaux, souvent manipulés²². On peut également souligner que, parmi les postures privilégiées par les éducateur.ices, telles qu'eux/elles-mêmes les déclarent, la plus fréquente est celle d'un accompagnement à la découverte de connaissances au sujet de l'animal rencontré (65% des répondants), très loin devant la posture d'encouragement à se mettre à la place de l'animal rencontré (28%). Par ailleurs, sur les 29 réponses apportées à cette question ouverte « Quelles autres activités en lien avec les animaux menez-vous en nature ? », 20 répondent principalement à la modalité 2 (Dispenser des savoirs naturalistes), par exemple : « Recensement, comptage, identification, nourrissage, aide à la nidification », « Observation d'empreintes et utilisation d'une classification pour trouver de quel animal il peut d'agir », « Recherche dans des livres pour identifier l'animal après avoir vu ses crottes. Pistage », « Etude d'un écosystème : mare, haie bocagère », « jeux de tris et classification des vivants », « Observation et connaissance des oiseaux », « Sciences : anatomie, mode de vie, reproduction, alimentation, prédateurs, mode de déplacement, régime alimentaire », « Confection de mangeoires, de nichoirs, d'hôtels à insectes, d'abris pour les hérissons, de bombes à graines mellifères pour les abeilles », etc.

Les réponses à la question ouverte « Accepteriez-vous de décrire une activité que vous avez menée en nature autour d'un ou plusieurs animaux et que vous et/ou les enfants avez particulièrement aimé ? » ont également majoritairement trait à la modalité 2 (78 réponses sur 97 visent l'acquisition de connaissances naturalistes et/ou posent une action-intervention à destination des animaux sauvages), par exemple : « Trouver l'animal caché grâce à des indices dans la nature : son empreinte, son régime alimentaire, une caractéristique physique (queue touffue marron cachée dans un arbre) ».

La prédominance des activités de type naturaliste manifeste ainsi l'apport essentiel des démarches d'éducation par la nature en ce qui a trait à la diffusion de connaissances des caractéristiques des espèces animales, un point qui, s'il n'est pas le seul composant d'une approche zoinclusive et qu'il ne suffit pas à éduquer au respect des animaux, peut néanmoins constituer une base solide pour cette approche.

²² Il sera intéressant de questionner plus avant la double injonction souvent rencontrée en nature (bien voir l'animal pour mieux le connaître et assurer la sécurité de l'animal, en même temps) et telle que la rapporte cet extrait de terrain : « Ne pas oublier pendant et après l'observation le bien-être animal et de le relâcher dans son milieu », une phrase qui peut, sous l'angle d'une éthique zoinclusive, apparaître comme fortement paradoxal.

Le deuxième point sur lequel il convient d'insister est le suivant : les résultats rappellent qu'il faut considérer les activités d'éducation par la nature pour ce qu'elles sont en contexte éducatif, majoritairement scolaire qui plus est, à savoir des occasions d'apprentissage centrées sur l'enfant lui-même. Les éducateur.ices excellent généralement – c'est le cœur de la profession – à faire usage du contexte et des éléments contenus dans ce contexte dans le but de faire progresser les connaissances et les aptitudes des enfants. Aussi est-il généralement sous-entendu que la rencontre avec l'animal constitue une occasion, parmi d'autres, de développement pour l'enfant.

Il s'agit là d'observer, en parallèle des activités elles-mêmes, s'il se tisse, en filigrane du didactique, une construction d'une considération, d'un respect et d'une empathie pour l'animal rencontré. Ainsi, pour exemple, citons la description faite par un.e répondant.e d'une activité qu'il/elle qualifie de « Mise en situation dans la peau d'un animal en déplacement » et qui, toujours dans les termes de l'enquête.e, vise un travail de motricité pour l'enfant (et non un travail sur l'empathie, comme on aurait pu le supposer). L'analyse des postures des éducateur.ices vient alors compléter celle des activités, durant lesquelles ils/elles effectuent une pluralité d'actions, dont des actions langagières. Ces actions manifestent un certain nombre de postures, qu'on pourrait définir comme des « manières d'être en action » ou une « modalité de présence », qui vont fortement influencer le degré de zoinclusivité, si ce n'est la nature même de zoinclusivité, contenu dans l'activité elle-même. Ainsi, les extraits suivants montrent bien que le point de focalisation majeure, chez les éducateur.ices, est l'atteinte d'un apprentissage ou d'un bien-être chez les enfants :

Lorsqu'un élève a crié de joie, tout émerveillé et courant vers nous en nous montrant un vers de terre dans sa main, je me suis dit que j'étais heureuse et encore plus convaincue de sortir afin qu'ils découvrent les trésors de la nature qui les entourent. Cet élève arrivant de Chine n'était jamais allé en forêt et n'avait donc jamais vu de vers de terre. C'est ça, ma mission, leur transmettre ma passion des animaux et de la nature.

La manipulation (avec les arthropodes) étant au cœur des apprentissages chez les jeunes enfants, il me semble intéressant qu'ils puissent interagir avec eux. Si on apprend la bonne attitude à avoir envers l'animal, les manipulations se font en douceur et accompagnées. L'enfant n'oubliera jamais les sensations qu'il a ressenties en faisant passer une araignée sur sa main. Ça aide à déconstruire des peurs souvent induites par les adultes. C'est assez magique !

Ça les amuse, quand je traite les fourmis de profiteuses et les coccinelles d'amies.
[Nous avons fait une] récolte de petites bêtes de la mare. Les enfants ont aimé utiliser l'épuisette et découvrir ce qu'ils avaient récolté. L'observation à la boîte loupe a été très appréciée.

On voit qu'activités et postures visent principalement à exploiter le potentiel didactique contenu dans le milieu naturel, où l'intérêt de l'enfant trouve souvent réponse dans la rencontre (ou la trace) d'un animal. Ce dernier est avant tout vecteur d'apprentissage et de développement ; il porte une utilité psycho-affective orientée vers un but didactique. Dans ce contexte, le potentiel zoinclusif inclus dans la situation éducative elle-même (une fréquence plus élevée de rencontres avec des animaux et des enfants naturellement attirés par ces derniers) se trouve très régulièrement confronté à la priorité anthropocentrée inhérente à l'action éducative qui, elle, vise premièrement l'enfant humain. Si les deux visées ne s'opposent pas – on a ainsi rapporté des exemples d'articulations entre respect des animaux et éducation des enfants – il s'agira de réfléchir aux manières d'intégrer davantage de considération pour les individus animaux rencontrés, sous peine d'aboutir à de multiples « rendez-vous manqués », du point de vue de l'éducation au respect des animaux.

3.3. La rencontre avec l'animal en éducation par la nature : un rendez-vous (presque) manqué ?

« Il y a, entre l'histoire de l'environnement et l'histoire des animaux, largement un rendez-vous manqué » (Pouillard, 2019, p.428).

Mettre en perspective les résultats obtenus suppose de revenir aux fondements mêmes de l'éducation à l'environnement, qui constitue la discipline-mère des initiatives de type éducation à/dans/par/avec la nature. Lepeltier (2020) distingue ainsi l'éthique environnementale, soit le souci des écosystèmes et des espèces, et l'éthique animale, soit le souci porté aux animaux pris individuellement. Pour l'auteur, ces deux éthiques n'ont cessé de se confronter depuis plusieurs décennies, malgré leur point commun, du moins en tant que disciplines universitaires, du fait qu'elles sont toutes deux nées, dans les années 1970, en réaction aux éthiques uniquement anthropocentrées qui les avaient précédées. Elles s'ancrent, et c'est là leur point de divergence, dans des représentations du vivant bien distinctes : pour la première, c'est du respect du milieu naturel qu'il s'agit, toutes espèces confondues et en tant

qu'espèces (le point de vue est collectif). Pour la seconde, la primauté va au critère de sentience comme critère moral, en tant qu'il est individuellement vécu, et uniquement par les animaux, à l'exclusion des plantes et des végétaux. Dans son lien avec la zoinclusivité, ancrée en éthique animale, on peut résumer cette divergence de la manière suivante :

L'écologie (niveau écocentré ou biocentré) s'intéresse sur le plan scientifique à l'étude des milieux où vivent les êtres vivants, ainsi que des rapports de ces vivants avec leur milieu ; alors que la zoinclusivité (niveau zoocentré ou sentiocentré) s'intéresse aux individus de différentes espèces animales et aux relations entre ces individus et les membres des sociétés humaines (Dardenne, 2023, p.154).

Dans certains cas, les deux logiques convergent. Ainsi, si tant est que l'on traduise, par exemple, cet extrait : « [Avec les enfants, je fais de la] sensibilisation au partage de ressources avec le monde sauvage » en « langage zoinclusif » par les termes de « Je montre aux enfants comment chaque individu animal dans cette forêt a besoin de cette nourriture et de cet espace et qu'ils doivent respecter ses besoins », les deux propos peuvent sembler identiques, du moins dans l'intentionnalité des locuteurs. Mais il arrive que l'approche pathogène de l'individu proposée par l'éthique animale puisse s'opposer, *per se*, à la préservation de l'intégrité du vivant dans son ensemble telle que prônée par l'éthique environnementale. Les applications d'une telle opposition sont concrètes et tangibles : une éthique animale refuserait l'abattage d'une espèce sous prétexte qu'elle nuit à une espèce végétale, au risque de voir disparaître cette dernière, alors que la chasse apparaît comme une solution éthique, du côté de la branche environnementale, dès lors qu'elle permet de protéger une espèce végétale menacée.

Dans la même logique, fortement engagée en faveur des espèces animales et végétales menacées, l'éthique environnementale ne se soucie pas de la souffrance des animaux d'élevage (même si elle s'inquiète du bilan carbone dû à l'industrie agro-alimentaire, par ailleurs), du seul fait qu'il ne s'agit pas d'espèces menacées. En trame de fond, c'est finalement la logique d'un bien commun supérieur aux biens individuels qui est en jeu entre les deux éthiques. Même si des tentatives de rapprochement sont à l'œuvre (cf. Lepeltier, 2020), les deux éthiques ont donné lieu à une littérature et à une culture très distincte.

Or l'éducation par la nature « à la française » est fortement héritière des efforts mobilisés, depuis les années 1980, par les organismes d'éducation à l'environnement pour intégrer les milieux scolaires et associatifs. Aujourd'hui, de nombreux animateur.ices nature

salariés de ces organismes sont formé.es – nous participons de manière récurrente à ce type de formation – à accompagner des enseignant.es souhaitant faire classe dehors. Aussi amènent-ils avec eux/elles une culture environnementaliste qui, bien qu'elle prenne le tournant sensible dont il a été question ci-dessus, reste fortement écocentrée (centrée sur les écosystèmes et leurs composants).

Ainsi, cet extrait, qui a retenu notre attention parce qu'il était l'un des rares à contenir le terme de « respect », manifeste la présence d'un éco/biocentrisme au détriment d'une forme de zoinclusivité : « Je laisse toucher [l'insecte] quand c'est possible. Cela suscite l'intérêt, le respect, la connaissance des espèces et des règles de manipulation. En ayant un intérêt pour la nature [les enfants] seront conscients de prendre soin de la nature ». On se situe ici au cœur même de la contrainte éducative telle qu'elle se présente, en particulier, en contexte dit « naturel » : l'intention des praticien.nes qui est, le plus souvent, d'éduquer les enfants à respecter la nature amène des comportements qui sont en désaccord avec l'éthique animale (par exemple : prendre le risque de blesser ou de tuer un insecte). En termes d'éthique, on pourrait dire que dans le but d'un « bien commun supérieur » (que l'enfant humain respecte la nature dans son ensemble) vaut le sacrifice d'un bien individuel, qui est parfois la vie de l'insecte²³.

D'autres pratiques peuvent venir questionner la dimension zoinclusive de cette « connexion à la nature », par exemple :

- Ramener les animaux en classe pour en faire l'élevage,
- Utiliser des éléments perturbateurs ou toxiques visant à faire sortir des animaux de leur habitat pour mieux les voir (verser de la moutarde pour faire sortir les vers de terre, faire du bruit pour voir s'envoler un oiseau, etc.),
- Interférer systématiquement avec le déroulement des étapes de vie des animaux, une forme d'activités qu'on peut inclure sous le qualificatif d' « interventionnistes » (placer des nichoirs ou des abris en des lieux non propices, soigner maladroitement des animaux, etc.)

²³ Il serait éminemment pertinent, en d'autres lieux, de mesurer l'empan des discours produits en termes de « centrisme ». A titre d'exemples éloquents, ces deux extraits, illustrant, pour le premier, un anthropocentrisme et pour le second, un zoocentrisme : « [Il est important] d'expliquer le rôle de chacun [des animaux] dans la nature pour permettre aux enfants de les respecter car ils nous sont nécessaires » et « [J'ai opéré] un refus d'avoir un aquarium ou un animal en cage à l'école et [j'ai mené] une explication auprès des enfants ». Les deux activités langagières menées par les éducateur.ices sont centrées sur les enfants qui en sont les destinataires mais les deux propos sont, dans un cas, anthropocentrés (« X est nécessaire à Humain ») et dans le deuxième cas zoocentré (« Humain doit comprendre que X ne vit pas enfermé » (sous-entendu : même si Humain a très envie de le voir au quotidien).

qui, en dépit d'intentions louables, peuvent provoquer un mal-être ou des décès chez les animaux²⁴.

Pour autant, les enquêté.es déclarent se sentir intéressés par la question du respect des animaux (54% répondent « Oui » et 46% « Beaucoup »)²⁵ et par l'éducation des enfants au respect des animaux (49% répondent « Oui » et 50% « Beaucoup »). Ils/elles déclarent ressentir des émotions positives vis-à-vis des animaux (48% répondent « Oui » et 41% « Beaucoup » tandis que seuls 6% répondent « Non »). En termes de pratiques personnelles, la balance entre investissement et non investissement pour la « cause animale » est en faveur du second champ : à la question « Êtes-vous investi.e sur la question des animaux (par ex : bénévolat, militantisme, régime végétarien ou végane, etc. », 42% répondent « Beaucoup », ou « Oui », tandis que 58% répondent « Peu » ou « Non ». Cet investissement est néanmoins bien davantage représenté parmi ce public que sur la moyenne nationale ou, pour exemple, on trouve seulement 2, 2% de personnes s'abstenant de manger de la chair animale (Dardenne, 2023).

Mais les occurrences libres du terme « respect » revêtent toutes une dimension désindividualisante, soit en termes sémantiques, soit en termes lexicaux :

« [J'encourage] le respect de la biodiversité (par exemple, on peut attraper un insecte mais on le manipule dans l'idée de le relâcher en bonne santé à l'endroit de prélèvement) ».

« Dans ma classe, nous travaillons le respect total de la végétation et des animaux ainsi que les interactions entre eux ».

« J'apprends à mes élèves à respecter la nature et toutes les espèces qu'elle abrite ».

« [J'apporte une] perspectives autochtone avec le respect de la nature, de la flore et de la faune ».

Cette approche écocentrée se traduit également, en éducation par la nature, par la prédominance d'ouvrages, de revues et de manuels d'éducation à l'environnement. Il faut rappeler, à cette occasion, que la majorité des personnes qui pratiquent l'éducation par la nature ne sont pas des éducateur.ices à l'environnement (ou « animateur.ices nature ») et sont en

²⁴ On retrouve ici la dimension anthropocentrée déjà commentée ci-dessus, à savoir que la probabilité de maltraiter un animal ne possède pas un poids éthique suffisant par rapport à celui de faire plaisir aux élèves ou de leur faire découvrir quelque chose.

²⁵ On se demande si ce pourcentage aurait été si élevé si on avait ajouté le terme d' « individus » avant celui d' « animaux ». En effet, l'expression « respect des animaux » n'induit pas, par défaut, une approche zoinclusive et est susceptible d'être entendu d'un point de vue écocentré comme l'intérêt pour « la protection des espèces ».

grande demande de ressources au sujet des espèces végétales et animales. Aussi considèrent-elles logiquement la littérature éducative en environnement comme la source principale, et la plus utile, en termes de contenus à dispenser en nature. Pour preuve, à la question « S'il vous arrive de vous appuyer sur des ouvrages en support, acceptez-vous de partager leur titre ? », les réponses concernent majoritairement des ouvrages édités par des organismes d'éducation à l'environnement (en particulier la revue *La (petite) Salamandre*²⁶. Cette « littérature nature » très riche et brillamment didactisée véhicule, ne serait-ce qu'au niveau des consignes et des type d'activités une approche nécessairement naturaliste sans toujours prendre les précautions – alors qu'il s'agit d'un public d'enfants ! – d'attirer l'attention des éducateur.ices sur de potentielles souffrances physiques ou psychologiques, voire de décès, des individus animaux qui croisent le chemin des groupes. L'invisibilisation de l'individualité animale, bien qu'elle doit être nuancée aujourd'hui en raison du tournant sensible dont il a déjà été question, est profondément instituée dans les discours officiels et les manuels de formation en éducation à l'environnement²⁷. Si l'on se rapporte à la cartographie des attitudes d'anthropodéni réalisée par Dardenne (2023), on observe, dans la littérature, une « désindividuation » prégnante des animaux. Ce terme circonscrit une attitude qui « pose les animaux non humains comme des êtres interchangeable au sein d'une même espèce » (p.24). En effet, il n'est jamais question d'étudier l'animal en tant que sujet sentient mais comme représentant d'un groupe dont il permet d'étudier les spécificités.

De ce fait, de même que, dans le champ scientifique, les deux éthiques, environnementale et animaliste peuvent s'affronter, les deux paradigmes éducatifs peuvent, sur le terrain et dans les pratiques déclarées²⁸, prendre des directions diamétralement opposées. On a pu le constater lors de l'analyse des résultats : la rencontre avec un insecte peut, d'un côté, donner lieu à une capture (au risque de blesser l'animal ou de l'oublier dans la boîte-loupe et qu'il brûle au soleil) ou bien à une simple observation respectueuse (à l'aide de loupes simples, s'il n'y a pas de risque pour l'animal).

²⁶ On observe quelques rares occurrences d'albums jeunesse (par exemple, les éditions *L'Elan vert*, qui transmettent une culture écologique à travers le conte) mais très minoritaire par rapport aux supports issus de l'éducation à l'environnement.

²⁷ Voir les - par ailleurs excellents - ouvrages suivants, Cheriki-Nort (2010) et Cottureau (2012), qui sont d'éloquents exemples de cette littérature en ce que, nulle part, ne sont mentionnées les animaux, même en tant qu'espèces.

²⁸ Concernant les pratiques, il s'agira de compléter l'étude par des observations de terrain pour confirmer l'hypothèse d'une faible réalisation des étapes 3 et 4.

Héritiers de l'éthique environnementale, la littérature scientifique, scolaire et associative et les manuels associés qui fondent aujourd'hui l'éducation par la nature tendent à mettre l'accent sur deux dimensions, à l'exclusion du respect des animaux : l'intérêt pour l'enfant humain et la sensibilisation écologique, cette dernière incluant, de manière très relative, les notions de respect ou d'empathie (ou leurs champs lexicaux) vis-à-vis des autres vivants. Si de notables exceptions commencent à apparaître (cf. Wauquiez, 2023, qui propose un exercice d'empathie à travers des jeux de rôle), il apparaît souhaitable de penser des solutions susceptibles de pallier la désindividuation à l'œuvre vis-à-vis des individus animaux.

Pistes conclusives : vers un outillage des éducateur.ices pour un renforcement de l'approche zoinclusive en éducation par la nature

A l'issue de ce bref exposé sur les pratiques déclarées par les éducateur.ices par la nature en ce qui a trait aux animaux rencontrés, on peut émettre certaines pistes de réponses aux hypothèses de départ.

La première hypothèse posait que les démarches d'éducation par la nature constituent des occasions de rencontre des animaux qui, de par leur fréquence et leur déroulement *in situ*, au cœur de l'habitat naturel des animaux, possèdent un très fort impact psycho-affectif sur les enfants. Les résultats, qui ont très largement confirmé cette hypothèse, encouragent à poursuivre le travail sur ces pratiques d'éducation spécifique, d'autant plus qu'elles sont menées par des personnes qui déclarent, pour la grande majorité d'entre elles, se sentir déjà concernées et investies au sujet de l'éducation des enfants au respect des animaux. Cibler ce public d'éducateur.ices pour une future recherche-formation paraît d'autant plus stratégique que la démarche zoinclusive dans la sphère éducative reste à la marge. Sensibiliser des publics déjà acquis à une éthique environnementale et rencontrant très régulièrement des individus animaux pourrait, en quelques sortes, constituer un « fer de lance » d'un mouvement zooéducatif en éducation - dans la continuité des initiatives déjà menées *intra muros* - particulièrement impactant. Au-delà de son impact pour l'avancée de la démarche zoinclusive en éducation, le ciblage de ce public d'éducateur.ices peut s'envisager comme une nécessaire précaution : des initiatives d'éducation par la nature, en particulier en milieu scolaire, voient le jour au quotidien. De nombreux éducateur.ices, non formé.es, investissent les milieux peuplés d'animaux, une situation qui commence à inquiéter certains organismes de préservation de l'environnement de par les dégâts qu'elle peut engendrer de par le nombre d'enfants sur ces lieux quand les adultes qui les accompagnent ne maîtrisent pas les règles environnementales. Il

importe ainsi que ce public d'adultes soit (in)formé d'une démarche zoinclusive, à tous les niveaux de leur action éducative en nature.

Dans la continuité, on postulait également – et le traitement de cette hypothèse a constitué le cœur du dossier – que les rencontres avec des animaux pouvaient constituer des occasions de pratiques d'éducation des enfants au respect des animaux par les éducateur.ices. On a pu constater une forte prédominance de pratiques liées à l'observation des animaux rencontrés et à la recherche ou la diffusion d'informations sur leurs caractéristiques en tant qu'espèces, ce qui vient conforter l'hypothèse d'un premier pas vers la zoinclusivité (modalités 1 et 2 de l'échelle proposée). On a pu voir que la modalité 1 (l'observation) était parfois largement amputée de sa dimension zoinclusive lorsque les insectes sont manipulés, entre autres situations. Ce constat nous amène à souligner le fait que la zoinclusivité n'est pas constituée d'une activité en tant que telle, même si le type d'activités importe, mais constitue une démarche composée de micro-mouvements qui « véhiculent » du respect pour les animaux. La démarche zoinclusive en éducation est ainsi composée d'actions, de postures, y compris langagières, et d'attitudes plurielles et toujours contextualisées, propres à faire incorporer, par les enfants, des sentiments et des comportements de respect vis-à-vis des animaux. Les deux autres modalités d'apprentissage du respect des animaux qui ont été proposés initialement sont peu apparues à l'analyse. Soit par contraintes méthodologiques (l'âge des enfants, majoritairement de cycle 1 et 2 ne permettant pas toujours d'aller vers la mise en débat, par exemple), soit par manque de données (les activités de discussion – pourtant essentielles pour ces deux modalités – n'étant pas commentées par les répondant.es), il apparaît que la « mise à la place des animaux » et la « mise en débat » ne sont pas prioritaires dans les pratiques éducatives en nature. L'hypothèse est ici, et elle nous amènera à proposer quelques pistes, celle d'un manque de supports adéquats et de formations, chez les éducateur.ices, qui leur permettent de mener ces débats. C'est la principale piste conclusive qui sera abordée dans les paragraphes qui suivent.

L'éducation des enfants, dedans ou dehors, est un exercice fortement anthropocentré au sein duquel les animaux ont souvent, nous l'avons vu, le rôle de vecteurs et/ou de supports d'enseignement et d'apprentissage. Largement plébiscités pour leur inégalable aptitude à faire surgir la motivation chez les enfants, les animaux, d'autant plus les animaux sauvages et les insectes, commencent à peine à se faire une place d'« êtres de droit » à part entière, dans le monde des animaux humains. Si les éducateur.ices par la nature se déclarent très concernés.es par la question du respect des animaux et de son enseignement auprès des enfants qu'ils/elles accompagnent, ils/elles souffrent certainement d'un manque d'information, de formation et de

supports pour avoir, à leur disposition, d'autres voies éducatives qui complèteraient l'approche naturaliste, qui, elle, est florissante et qui se révèle très utile, mais qui ne remplace pas l'approche animaliste qui, pour l'heure, porte seule la question du respect individuel des êtres sentients que sont les individus animaux dans leur singularité. Dans cette situation, la majorité des éducateur.ices optent exclusivement pour la « voie royale » que constitue la culture du champ de l'éducation à l'environnement, d'autant que celle-ci excelle dans la didactisation de ses supports et la vulgarisation scientifique.

Aussi, la proposition serait de viser la multiplication des supports pédagogiques et la formation des éducateur.ices afin qu'ils/elles aient à disposition – sur un même pied d'égalité et toujours en complémentarité des outils naturalistes – d'autres alternatives éducatives enracinées dans une éthique zoinclusive. Quelques supports existent déjà, aux côtés d'une littérature jeunesse qui inclut de plus en plus le point de vue de l'animal. Citons, entre autres, la mise à disposition gratuite de ressources pédagogiques et du magazine *Mon Journal Animal*, par L214 Education, les ouvrages tels que « Respecter les animaux à petits pas » (Florence Pinaud et Anne-Lise Combeaud, 2013), « A l'école des animaux » (Anna Alter et Boris Cyrulnik, 2017), « Les droits des animaux, ça me concerne ! » (Florence Pinaud et Amélie Fontaine, 2018), « Le bien-être animal » (Cécile Benoist et Marie Spénale, 2019), entre autres. Mais, de la même manière que l'on édite aujourd'hui des manuels d'éducation par la nature qui didactisent intégralement l'apprentissage, notamment en lien avec le programme scolaire (par ex : Roux, 2022), il s'agirait peut-être d'encourager la publication de manuels explicitant, vulgarisant et didactisant systématiquement le lien qui peut être fait entre la très large « question animale » et les fondamentaux de l'éducation, notamment les « Compétences psycho-sociales » qui, depuis récemment, viennent tisser du lien entre les programmes scolaires et le développement holistique de l'enfant. On retrouve parmi ces compétences les notions d'empathie et de respect, dans le lien que ces notions entretiennent avec les dimensions relationnelles et émotionnelles, entre autres. C'est déjà une voie qui permet de créer du lien entre l'éducation « dedans » et l'éducation en nature et, prometteuse, elle nous semble pouvoir être à même d'amener une intégration de démarches zoinclusives (en ce qui concerne la sphère scolaire).

Enfin, vient la piste incontournable d'une formation transversale des éducateur.ices à l'approche zoinclusive. Une représentation simpliste, parfois entendue, est qu'emmener des enfants dehors ne demande aucune formation particulière. On peut aussi imaginer qu'une approche zoinclusive pourrait également s'en passer. Il est vrai qu'on arrive souvent à la zoinclusivité par sensibilité, au détour d'un chemin de vie qui a gagné en conscientisation,

tout au long d'un parcours de développement personnel qui n'appartient qu'à chacun.e. Mais l'espèce humaine s'est déconnectée des autres espèces à tel point qu'on la voit désormais subir un syndrome de manque de nature qui la détruit en même temps qu'elle détruit, en tant que société, ces espèces dont elle s'est déconnectée. Dans ce cadre, comment (re)créer le lien sensible entre animaux humains et animaux autres qu'humains de manière à ce que les premiers, du moins ceux qui ont un pouvoir éducatif, puisse renverser la balance du côté du respect des seconds, et ce, de manière la plus efficace et la plus rapide possible ? A notre sens, la transformation des attitudes ne se passera pas de la formation à des aptitudes, parmi lesquelles on retrouvera les modalités de l'échelle des stratégies d'enseignement et d'apprentissage proposé en début de dossier : savoir observer tout en préservant l'intégrité de l'animal observé, savoir chercher une information naturaliste de qualité (deux types de savoirs qui demandent des connaissances théoriques et concrètes en termes scientifiques), savoir se mettre soi-même à la place d'un.e autre (indépendamment qu'il soit animal humain ou autre qu'humain, puisque le processus est le même), savoir argumenter et mener un débat (ce qui suppose des connaissances en éthique mais également sur l'actualité en lien avec d'autres espèces animales). La construction d'une telle formation sera d'autant plus efficace si elle est pensée de concert entre formateurs en éducation par la nature et formateurs en éducation au respect des animaux, tentant d'aboutir à la création d'une culture commune et d'un langage similaire qui seuls permettront la délivrance de contenus largement compréhensibles. On proposerait, à cette fin, de mettre en lien la démarche zoinclusive avec d'autres sujets qui concernent le monde de l'éducation, à différents degrés : le lien avec celui qui existe entre toutes les violences, le lien avec le développement de l'empathie entre enfants, le lien avec les compétences psycho-sociales, le lien avec les programmes scolaires et le lien avec d'autres questions socialement vives (écologie, féminisme, inclusivité des enfants « atypiques », etc.).

L'intérêt de ce type de formation, c'est qu'elle existe déjà. La formation « Enseigner le respect des animaux », dont il a été question en introduction, repose sur ces bases. Elle ne demande plus qu'à être remodelée aux couleurs de l'éducation par la nature afin de pouvoir être dispensée en présentiel, sur le terrain. 144 éducateur.ices par la nature (sur 183 personnes, soit 79% des répondant.es) ont déclaré, au sein de l'enquête, être intéressé.es par ce type de formation.

C'est à cette tâche que nous nous dédions à l'issue de la rédaction du présent dossier, qui aura grandement participé à son élaboration.

Bibliographie

ARMENGAUD, Françoise, (2007) « Enfants et animaux dans la littérature jeunesse », *L'école des parents*, n°5, pp.187-208.

BARATAY, Eric et HARDOUIN-FUGIER, Elisabeth (1998) *Zoos : histoire des jardins zoologiques en Occident, XVIè-XXè siècle*, Paris : La Découverte.

BEATA, Claude (2020) « La force, la beauté et le risque d'aimer : l'attachement, tuteur de résilience », in B. Cyrulnik et S. Bélair (dirs.) *L'enfant et l'animal. Une relation singulière*. Savigny sur Orge : Editions Philippe Duval, pp.29-38.

BEGUE-SHANKLAND, Laurent (2022) *Face aux animaux. Nos émotions, nos préjugés, nos ambivalences*, Paris : Odile Jacob, 339 pages.

BRUGNOT, Hervé (2022) *Se reconnecter à la nature avec toutes nos différences : Livret pédagogique pour enseignants et éducateur*, Parc National du Mercantour. Livret disponible en ligne à : <https://www.mercantour-parcnational.fr/fr/des-actions/sensibiliser-eduquer-et-accueillir/accessibilite-et-handicap/se-reconnecter-la-nature>

BOELEN, Virginie et NICOLAS, Laura (2024) *L'éducation par la nature : théories, pratiques, formation*, Paris : Le Manuscrit.

CHAPELLE, Cindy (2022) *L'Ecole du Dehors. L'éducation dans et par la nature*. Toulouse : Plume de carotte.

CHEREAU, Matthieu et FAUCHIER DELAVIGNE, Moïna (2019) *L'enfant dans la nature. Pour une révolution verte de l'éducation*. Paris : Fayard.

CHERIKI-NORT, Juliette (coord.) (2010) *Guide pratique d'éducation à l'environnement : entre humanisme et écologie*, Montpellier : Editions Yves Michel.

CONSTABLE, Karen (2019, 2nd edition) *The Outdoor Classroom in Practice, Ages 3-7*. Abingdon: Routledge.

COTTEREAU, Dominique (2014) *L'éducation à l'environnement : l'affaire de tous ?*, Paris : Belin.

CREE, Jon et ROBB, Marina (2021) *The essential guide to Forest School and Nature Pedagogy*. Abingdon: Routledge.

CYRULNIK, Boris et BELAIR, Sandie (dirs.) (2020) *L'enfant et l'animal. Une relation singulière*. Savigny sur Orge : Editions Philippe Duval.

DARDENNE, Emilie (2023) *Considérer les animaux. Une approche zoinclusive*. Paris : Presses Universitaires de France.

DESPRET, Vinciane (2022) *Et si les animaux écrivaient ?* Montrouge : Bayard.

ECOCONSEIL (2018) *Manuel de l'école du dehors*, Strasbourg : ECOConseil.

FERJOU, Crystèle et FAUCHIER Moïna (2020) *Emmenez les enfants dehors*, Paris : Robert Laffont.

GIRAULT, Marie-Laure et GALVANI Pascal, 2021. *Grandir avec la nature. Expérience d'école dehors en Lozère*, rapport de recherche-action, disponible à : https://frene.org/wpcontent/uploads/2022/12/Grandir_Rapport_Lozere.pdf

HARA, Kanae et KODA, Naoko (2020) "Quantitative Analysis of Anthropomorphic Animals in Picture Books: Roles and Features of Animals". *International Journal of Literature and Arts*. Vol. 8, No. 6, pp. 308-315.

JAMES, Michael (2018) *Forest School and Autism. A Practical Guide*. London: Jessica Kingsley Publisher.

KAHN, Peter H. et KELLERT, Stephen R. (2002), *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*, Boston: MIT Press.

LAHIRE, Bernard (2002) *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris : Nathan.

LAPRADE, Marie-Laure, LIGNY, Fabrice, MAIGNAN, Charlotte, MEYNCKENS, Anne-Laure et NICOLAS, Laura (2023) *Enseigner le respect des animaux*, formation en ligne disponible à : <https://formationenseignerrespectanimaux.thinkific.com/courses/enseignerrespectanimaux>

LEPELTIER, Thomas (2017) *L'imposture intellectuelle des carnivores*, Paris : Max Milo.

LEPELTIER, Thomas (2020) « Les animaux versus l'environnement : la querelle des éthiques », *La Relève et la Peste*, n°5, pp.31-49.

LOUV, Richard, (2005) *Last child in the woods. Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*, London: Atlantic Books, 400 pages.

MARSOLIER, Marie-Claude (2020) *Le mépris des « bêtes ». Un lexique de la ségrégation animale*. Paris : PUF.

MIRALLES, Aurélien, RAYMOND, Michel, LECOINTRE, Guillaume (2019) Empathy and compassion toward other species decrease with evolutionary divergence time, *Scientific Reports*, n°9, vol.1, disponible à : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31862944/>

MARTEL, C. et WAGNON, S. (2022), *L'école dans et avec la nature. La révolution pédagogique du XXIème siècle*, Lyon : ESF.

MOUSSY, Bernadette et SENEGRE, Isabelle (2023) *Vivre avec eux ! De l'éducation du chien et de l'enfant*, Condé sur Noireau : Edition Voir et être Vu.

NARME, Pauline, MOURAS, Harold, LOAS, Gwénoélé, KRYSTKOWIAK, Pierre,

PARTOUNE, Christine, 2020. *Dehors, j'apprends*, Liège, Edipro, coll. « HELMo ».

POUILLARD, Violette (2019) *Histoire des zoos par les animaux. Impérialisme, contrôle, conservation*. Ceyzérieu : Champ Vallon.

POWELL, Gary (1987, rééd. 2023) *Outdoor Education at school. Practical activities and problem-solving lessons*, Melbourne : Amba Press.

RESEAU IDEE (2018) « L'ERE fait de son genre », *Symbioses*, n°117.

RIBEAUD, Alexandre et COLLECTIF TOUS DEHORS (2022) *Faire classe dehors*, Paris: Retz.

ROUSSEL, Martine, BOUCART, Muriel et GODEFROY, Olivier (2010) « Vers une approche neuropsychologique de l'empathie », *Revue de neuropsychologie, neurosciences, cognitives et cliniques*, n°2, vol.4, pp. 292-298.

ROUX, Nathalie (2021) *E l'école de la nature, on sort ! 50 activités pour apprendre en plein air*. Paris : ESF Sciences humaines.

TAYLOR, Craig (2012) *Advanced Outdoor Learning. Creating a whole-school culture*. Frome, Sommerset: Attitude Matters Publication.

DE WAAL, Franz (1999) « Anthropomorphism and Anthropodenial : Consistency in our Thinking about Humans and Other Animals », *Philosophical Topics*, n° 27, vol.1, pp.255-280.

WALMSLEY, Naomi et Westall, Dan (2021) *Urban Forest School. Outdoor Adventures and Skills for City Kids*. Lewes: Guild of Master Craftsman Publication.

WAUQUIEZ, Sarah (2023) *Future Skills. Cultiver en plein air les compétences d'avenir*. Norderstedt: Books on Demand.

WAUQUIEZ, Sarah, BARRAS, Nathalie et HENZI, Martina (2019) *L'École à ciel ouvert. 200 activités de plein air pour enseigner le français, les mathématiques, les arts ...*, Neuchâtel : La Salamandre.