

Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



Master 2

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

Biologie écologie

Mémoire

**L'EXPÉRIENCE DE NATURE DES APPRENANTS EN
BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL DANS L'ENSEIGNEMENT
AGRICOLE AU TRAVERS DES CARTES NARRATIVES**

Aidane Onillon

Jury :

Isabelle FABRE, Professeure en Sciences de l'information et de la communication, UMR EFTS, ENSFEA. Directrice du mémoire

Bruno CORNEILLE, Enseignant-Formateur en aménagement des espaces paysagers, ENSFEA. Co-directeur du mémoire

Christiana CHARALAMPOPOULOU, Maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation. UMR EFTS, Université Toulouse 2 Jean Jaurès. Examinatrice

Léa ROUX, Enseignante de Biologie-écologie, LEGTA Cibeins-Mizerieux. Examinatrice

Mai 2024



Sommaire.

Sommaire.....	2
Avant-propos et remerciements.....	3
Introduction.....	4
1. Cadre théorique.....	8
1.1. La traversée d'espaces distincts en établissement scolaire	8
1.2. Le vécu des élèves en établissement scolaire	13
1.3. Le lien sensible à la Nature	17
2. Méthodologie.....	24
2.1. Démarche de la recherche	24
2.2. Les recueils de données	25
2.3. Investigation de terrain : contexte de la recherche	28
2.4. Traitement de données	34
3. Résultats, analyse et discussion	37
3.1. Résultats et premières analyses	37
3.2. Discussion.....	59
3.3. Limites.....	60
3.4. Pistes professionnelles.....	63
Conclusion.....	65
Bibliographie.....	67
Table des matières.	71
Annexes.....	73

Avant-propos et remerciements.

Je tiens à remercier tout particulièrement Isabelle Fabre et Bruno Corneille pour leur accompagnement tout au long de la rédaction de ce mémoire, notamment dans les moments de questionnement.

Je remercie aussi Isabelle Boisseau, directrice adjointe du LPA Edgard Pisani à Montreuil-Bellay, et Marie-Annick Langdorf, enseignante de biologie-écologie et tutrice de mon stage, pour avoir accepté de me laisser mener cette recherche auprès d'une classe assez facilement. Leur flexibilité et leur soutien tant pour la mise en œuvre de ce projet que pour mon apprentissage du métier ont été les bienvenus.

Je remercie les collègues avec qui j'ai pu discuter de ce sujet de mémoire, mais aussi sur toutes les situations vécues en établissement. Merci aussi de leur écoute précieuse pour répondre à toutes mes questions et de l'accueil qu'ils m'ont réservé comme un membre à part entière dans l'équipe pédagogique.

Enfin, je remercie les élèves de seconde professionnelle NJPF et Production viticole pour avoir participé de leur mieux à la réalisation du projet à chaque étape du processus, ainsi que pour leur énergie positive permanente.

Introduction.

Intégrer l'Enseignement Agricole en tant qu'élève après plusieurs années au sein d'établissements de l'Éducation Nationale (EN) a vraiment été pour moi une découverte majeure qui m'amène aujourd'hui à rédiger ce mémoire de recherche.

En effet, dès la classe de première au lycée, j'ai¹ choisi de m'orienter vers le baccalauréat Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant (STAV) avec l'option Aménagement et Valorisation des Espaces (AVE), aujourd'hui nommé « Aménagement ». En intégrant cette formation, mon objectif premier était de poursuivre mes études pour travailler dans les métiers de la protection de la nature et de l'environnement, pensant être certaine de mon orientation. C'est pourquoi je me suis inscrite dans un établissement agricole privé à proximité de ma résidence familiale.

Dans cet établissement, j'ai trouvé rapidement cette connexion avec le monde qui nous entoure que je ne retrouvais pas dans les écoles fréquentées auparavant. Cette relation au vivant se traduisait au travers des temps en classe, comme des TP ou des sorties, mais aussi sur les temps en dehors des cours.

Comme j'étais interne la semaine, nos temps en dehors la classe étaient très rythmés, mais nous profitons tout de même des infrastructures matérielles mais surtout environnementales qui composaient le lycée. En fait, l'établissement scolaire était bordé de nombreux espaces végétalisés. On y trouvait un arboretum, des zones arbustives aménagées par les élèves en bac professionnel « Aménagements paysagers », ainsi qu'un grand stade enherbé qui permettait de s'y installer sur les temps de récréations ainsi qu'en soirée. Ainsi, avec mes camarades de classe, nous habitons ces espaces extérieurs, tout comme le kiosque, situé en face de notre classe. Nous étions attachés à renouveler ce même rituel à chaque temps de pause. Cette idée de ritualisation reflète l'appropriation d'espaces spécifiques de notre établissement de vie, définit par Sgard et Hoyaux, comme « une territorialité des élèves ou d'un groupe d'élèves » (Sgard & Hoyaux, 2006). Dans l'ensemble, il était possible de voir la majorité des apprenants utiliser ces espaces et déjà, je pouvais remarquer la place importante de ces espaces sur la vie lycéenne.

¹ Pour cette première partie, le « je » sera utilisé pour introduire le sujet et poser le constat de ce travail de recherche qui m'est personnel. Par la suite, j'utiliserai le « nous » qui me semble plus formel.

En comparaison de l'EN, l'enseignement agricole (EA) me semblait donc être le bon choix, que ce soit pour mon avenir professionnel mais aussi pour mon épanouissement personnel et social. Le mélange de plusieurs formations dans les lycées agricoles permettait un partage des savoir-faire entre apprenants, et chacune d'elles y participait à son échelle dans l'établissement et sur le territoire. Cette expérience fut particulièrement enrichissante dans ma vie de lycéenne car de nombreux projets répondaient à des commandes extérieures à l'établissement avec, par exemple, les collectivités territoriales environnantes. L'immersion scolaire dans des parcs, des jardins botaniques ou des réserves naturelles, mais aussi au sein du lycée, avait pour objectif de nous familiariser avec les milieux, d'apprendre à les observer et à développer une pensée critique.

Ce rapport à l'extérieur revient à parler de l'environnement en général : cette composante vivante qui fait partie de la structure du monde et qui permet à chaque humain de bénéficier de ses services dans les activités du quotidien (alimentation, climat...) ou bien avec laquelle les professionnels du monde agricole ont à faire dans leur travail. La formation m'a amenée à vraiment développer un regard différent sur cet extérieur. Mais, j'ai pu remarquer que ce regard était davantage posé dans le cadre des modules technologiques comme les cours d'aménagement, et très peu dans le cadre des disciplines générales telles que l'économie ou les langues. J'ai notamment été surprise par le manque de concret des enseignements de biologie-écologie. Nous allions peu sur le terrain et la discipline se faisait majoritairement en classe alors que les établissements agricoles bénéficient de nombreux espaces extérieurs : il peut s'agir de l'exploitation agricole attenante au lycée ou des halls technologiques qui ont des visées pédagogiques mais également les espaces paysagers qui servent de jardin d'expérimentation.

Dans le cadre du Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), réalisé à l'École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA), afin de devenir enseignante en Biologie-écologie dans des lycées professionnels agricoles, j'ai pu observer les comportements des élèves et leurs rapports à la nature, tout d'abord au LEGTA Kernilien à Guingamp (22) au cours de l'année scolaire 2022-2023, puis au Lycée Edgard Pisani à Montreuil-Bellay (49) en cette année 2023-2024. Je suis donc passée du statut d'élève de

l'enseignement agricole à stagiaire auprès d'enseignantes dans ce même type d'établissement.

J'ai alors pu remarquer un abandon de la nature de la part des élèves, comme j'ose le qualifier, pour des espaces plus artificialisés. Tandis que les espaces extérieurs me semblaient beaucoup utilisés durant ma scolarité, j'ai remarqué, durant mes périodes de stage, que l'usage qu'ils font de ces espaces est un usage qui se limite le plus souvent aux bancs et aux tables de la cour. La pelouse est tristement délaissée par les apprenants en faveur d'espaces socialement plus fréquentés tel que le coin fumeur, le foyer ou les halls des bâtiments, où les élèves trouvent refuge dans de nombreux fauteuils et canapés mis à leur disposition.

De plus, en Biologie-écologie, comme j'ai déjà pu le constater au cours de ma scolarité, les enseignements se limitent assez souvent à des aspects scientifiques complexes qui délaissent l'approche de terrain et ce malgré des prescriptions et des grandes orientations de l'enseignement agricole. En effet, les textes réglementaires et les documents d'accompagnement des modules encouragent, voire incitent fortement, les enseignants à aller au-delà des murs de la classe pour prendre appui sur des études de terrain et ce afin d'étayer leurs enseignements. Les référentiels de diplômes précisent notamment que l'extérieur à la classe est une ressource à l'enseignement.

De plus, aborder des notions d'écosystèmes, c'est-à-dire des notions concernant les milieux qui nous entourent, avec leurs composantes vivantes et non vivantes (climat, relief...) est vivement recommandé. L'EA recherche à transmettre un avis éclairé sur le monde qui nous entoure, notamment d'un point de vue environnemental.

Enfin, depuis 2013, le Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire (MASA) a introduit dans le cadre de son premier plan à enseigner à produire autrement (EPA 1), la notion de transition agroécologique (TAE). Il s'agit ici de faire davantage de lien entre les systèmes agricoles et l'environnement occupé. Concrètement, la TAE est une branche du développement durable se concentrant autour des systèmes agro-alimentaires. Cette notion a une place importante dans les lycées agricoles qui forment les futurs acteurs du système cité juste avant. Le secteur agricole est le second secteur émetteur de gaz à effet de serre, après le secteur des transports (INSEE, 2022). L'intérêt de former les apprenants à de nouvelles pratiques plus durables est donc primordial. Cette transmission de savoir a été poursuivie par la mise en place d'un

nouveau plan « Enseigner à produire autrement 2 » (EPA2) qui a pour but de former aussi bien les enseignants, les apprenants et l'ensemble des acteurs occupants des établissements agricoles aux transitions agroécologique.

Dans l'enseignement agricole, il est donc possible de se former aux métiers du vivant et cela grâce à un fonctionnement qui lui est propre, dans son organisation mais aussi dans les enseignements qui sont dispensés, notamment avec les enseignements de biologie-écologie. Ainsi, dans le contexte actuel, les établissements scolaires agricoles semblent être des lieux privilégiés pour développer l'attention des élèves au monde qui les entoure et notamment leur sensibilité au vivant, au travers de l'environnement scolaire et des référentiels. Or, l'expérience de nature (Pyle & Lefèvre, 2016) des élèves et leur sensibilité au vivant semblent ne plus être leurs préoccupations premières lorsqu'ils sont à l'extérieur.

Il me semble donc intéressant de questionner dans ce mémoire le rapport sensible des apprenants des lycées agricoles à leur environnement et au vivant qui l'habite, d'autant plus que ce dernier sera leur futur contexte de travail, mais aussi le lieu même de leur existence au monde. Il est possible d'identifier plus précisément les trois questions de recherche suivantes :

- Est-ce que l'attention portée à la nature par les élèves trouve sa place dans les espaces de vie scolaire ?
- L'usage des espaces interstitiels du lycée pourraient-ils avoir un impact sur la sensibilité des apprenants au vivant ?
- Finalement, qu'en est-il de l'expérience de nature des lycéens ?

Le cadre théorique développé dans la première partie de ce mémoire permettra de définir les notions importantes qui seront les bases de ce travail. Tout d'abord, les notions d'espaces au sein des établissements scolaires seront précisées. Puis, nous expliciterons les conditions du bien-être à l'école, qui est intimement lié au climat scolaire résidant. Enfin, ce sera le rapport des élèves à la nature qui sera développé, avec la notion d'expérience de Nature. Dans une deuxième partie, l'étape exploratoire et la méthodologie de recherche seront exposées. Enfin, la troisième partie, présentera une analyse des résultats obtenus.

1. Cadre théorique.

Les points développés ci-après permettront d'introduire cette recherche en énumérant les savoirs théoriques nécessaires, préalablement définis dans des travaux de recherche précédents. Dans un premier temps, nous parlerons d'espaces en général et plus spécifiquement en milieu scolaire. Puis, nous parlerons du rôle de la vie scolaire et du climat scolaire en établissement, permettant d'acquérir de la part des élèves une sensibilité plus ou moins poussée pour la nature, approfondie dans le troisième chapitre.

1.1. La traversée d'espaces distincts en établissement scolaire

Notion premièrement questionnée dans ce mémoire, l'espace sera le point de départ de notre recherche. C'est l'espace que chacun de nous occupe, utilise, ou même module à sa convenance. De l'usage du mot « espace » au quotidien, à une réelle définition entretenue par des chercheurs, cette partie expose les différents espaces auxquels sont associés des usages, avant de spécifier cela au milieu scolaire.

1.1.1. L'espace scolaire

La notion d'espace est souvent un terme difficile à définir. Nous avons choisi de nous appuyer sur certains auteurs qui ont tenté d'expliquer ce terme, mettant en corrélation différentes perspectives.

Selon Moles (1998), chercheur en psychologie, l'espace fait « référence à un sujet, un groupe, un contenu, un point de vue ». L'idée d'espace est donc quelque chose de subjectif, dépendant des représentations individuelles, qui est rattachée à une dimension affective. « Ici et Maintenant » place le soi dans un espace habité par la personne, dans lequel celle-ci est centrale, et l'espace l'entoure (Moles et al., 1998). Au travers de cette approche, on comprend que le soi va tenter de trouver un intérêt à ce qui l'entoure, comme une fonction à un objet ou un endroit. À l'inverse, l'Homme peut ne pas s'approprier un espace. Alors, l'individu ne trouve pas d'intérêt à l'espace qui l'entoure et n'en tire aucun bénéfice. L'Homme s'extériorise, n'habite pas et n'appartient pas à cette espace, créant deux entités distinctes. Ces deux positionnements qui peuvent se chevaucher entraînent une dualité et la perception de l'individu fluctue selon les espaces concernés.

Notons que la confusion entre les termes d'espace et de lieu peut facilement être faite. En effet, comme le dit Moles à nouveau, le lieu est un assemblage

d'espaces, auquel il est possible d'apporter une dimension nominale. Le lieu est identifié par chacun qui établit un rapport plus ou moins développé avec celui-ci (Moles et al., 1998). Certeau (1990), détermine plus distinctement les limites entre lieu et espace. Celui-ci restreint le lieu à un endroit « organisé », c'est-à-dire que chaque constituant est à sa place, et qu'il n'y a pas de mouvement ni d'évolution. À l'inverse, Certeau (1990) définit l'espace comme un endroit en perpétuel « mouvement dans l'espace-temps » (Certeau & Giard, 1990). L'espace est clairement soumis à des changements organisationnels dans la rythmique ou l'occupation de l'espace. L'auteur ajoute que les lieux peuvent être nommés « espace » quand chaque individu les pratique. Parler de lieu à la place d'espace serait donc une confusion, chaque espace étant habité et vécu par chacun. Certeau (1990) nomme l'espace comme un lieu habité (Certeau & Giard, 1990), renvoyant à l'idée d'une dynamique évolutive constante.

En réduisant notre questionnement de l'espace aux établissements scolaires, nous nous attachons plus particulièrement à des lieux organisés et globalement stables selon un découpage en espaces nommés, situés et occupés par l'ensemble ou une partie des occupants des milieux scolaires. En effet, certains espaces peuvent être fréquentés seulement par les enseignants, comme la salle du personnel, et d'autres seulement par les élèves comme l'internat, tandis que des espaces sont partagés comme les salles de classe et la cantine.

Notons que l'espace scolaire est défini par le chercheur en éducation Mazalto comme étant un « ensemble de lieux dédiés aux différentes formes d'apprentissage des savoirs et de socialisation de celles et ceux qui les fréquentent » (Mazalto & Paltrinieri, 2013). Par cela, cet auteur élargit l'idée restreinte de l'espace-temps scolaire réduit à la classe, définie par des limites formalisées (normes et règles), pour évoquer que celui-ci intègre aussi des espaces informels et non-formels (Mazalto & Paltrinieri, 2013). En effet, les sciences de l'éducation et de la formation supposent que les temps hors la classe sont aussi des temps d'apprentissage et de socialisation, au-delà de cet espace confiné entre les murs qu'est la classe (Delory-Momberger, 2005).

Bien que l'espace scolaire se caractérise par un cadre institutionnalisé, qui est ponctué par des normes et des règlements, l'espace scolaire est aussi un endroit où les élèves se cherchent et se confrontent à eux-mêmes dans un milieu social nouveau. D'autant plus au lycée, dont les occupants sont des adolescents, la découverte de la

société est expérientielle avant d'être « lâchés » dans la société. L'école est finalement une passerelle d'un pseudo-monde à la vie réelle (Delory-Momberger, 2005). À travers les différents espaces de l'école, les « expériences intersubjectives » (Mazalto & Paltrinieri, 2013) se développent, avec une construction sociale des apprenants qui sont en interrelation permanente entre eux, ou bien avec des « adultes » de l'établissement. La construction des savoirs reste quand même centrale, fonction première de l'école. Par tous ses éléments qui le définissent, l'espace scolaire est un espace reconnaissable par ses usagers, comme par des personnes extérieures qui ont déjà fréquenté un espace scolaire auparavant.

L'espace scolaire évoque donc une fragmentation en interne, en différents sous-espaces auxquels sont rattachés des ambiances et des usages bien définis (Sgard & Hoyaux, 2006) et ceux par des utilisateurs différents dont les apprenants se confrontent à une « pré-socialisation ». Comme nous le verrons ci-après, il existe des espaces pouvant être plus aptes que d'autres à la prise de liberté de l'élève dans son établissement scolaire.

1.1.2. Les différentes formes d'espaces scolaires

Comme cité précédemment, l'espace scolaire tend à être représenté comme un lieu, c'est-à-dire un ensemble d'espaces pratiqués, dirigés et cadrés par beaucoup de réglementations et de contraintes pour ses usagers. Ce sont là les espaces formels auxquels chacun fait référence quand il parle d'École. Ces espaces se limitent à des objectifs, au suivi d'un référentiel prédéfini par les institutions d'éducation. On inclut là les salles de classe, les laboratoires et les salles de travaux pratiques. À côté de ceux-là, les « espaces interstitiels » comme les nomme Depoilly (2015) sont parfois oubliés et délaissés dans les représentations de l'école, comme si ceux-là ne représentaient pas l'espace scolaire.

Pourtant, selon Maurin, l'espace informel, ou interstitiel, serait l'espace où « l'attention est flottante » et « le corps se relâche » de toute la sphère scolaire qui impose des normes et des contraintes d'espace-temps (Maurin Souvignet, 2010). Dans ces espaces d'« interstice » (Roussillon, 1987) en institution, il s'agit d'espace de passage, d'entre-deux temps, où l'individu peut se permettre de penser d'abord à soi avant de chercher à répondre à des normes. Ce sont des espaces de jeux et de vagabondage, où des échanges entre pairs se réalisent en dehors d'un aspect formel. On inclut dans le terme d'espace informel les couloirs, les halls ou la cour. Ces espaces

sont fréquemment utilisés et font partie de la vie quotidienne. Ce sont donc des espaces favorables au développement des compétences psychosociales des élèves (cf. 1.2.1.).

De plus, la recherche de Maurin (2010) sur les espaces informels dans les lycées montre bien la nécessité d'existence de ces espaces. En effet, même quand ces derniers n'existent pas, les apprenants sont en permanence à leur recherche, s'appropriant eux-mêmes de nouveaux espaces, pour en faire des espaces informels qui leur sont propres. Ce sont aussi des espaces de socialisation ou bien d'isolement pour d'autres (Maurin Souvignet, 2010).

Ainsi, les espaces informels sont des espaces vacants où chaque individu est libre de l'utiliser comme il le souhaite, tout en suivant des normes plus allégées que celles du cadre en classe, mais bien présentes. Ce sont des espaces auxquels les utilisateurs donnent un sens en les pratiquant et en les investissant (Maurin Souvignet, 2010). Entre pairs, il y a une réelle transmission des codes d'utilisation des espaces qui diffèrent entre chaque habitant. Comme nous le disions précédemment, les espaces interstitiels sont aussi sources du partage des codes sociaux.

Les élèves s'impliquent dans la vie citoyenne de leurs établissements, même si il peut y avoir un décalage dans la vision des espaces informels entre les élèves et les agents scolaires (Depoilly, 2015). Ces endroits d'interaction sont nombreux dans les établissements scolaires mais d'autres espaces diffèrent de l'EN dans les lycées agricoles.

1.1.3. Les espaces dans les établissements agricoles

Les établissements scolaires spécifiques de l'enseignement agricole (EA) présentent des particularités qui les différencient des établissements de l'éducation nationale (EN). Outre leur organisation administrative que je n'évoquerais pas en détail dans ce travail de recherche, les EPLEFPA (Établissement Public Local d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole) relèvent d'une identité organisationnelle singulière ayant évolué depuis les années 70 (Nouvelot, 2015).

Première particularité de l'enseignement agricole, on retrouve dans chaque école, une exploitation agricole animale ou végétale, ou bien des ateliers technologiques (avec différentes activités), supports utilisés pour les travaux pratiques des apprenants et notamment par les élèves en filière professionnelle ou en

apprentissage. Une attention particulière est portée dans les domaines technologiques à ce que les élèves puissent travailler sur des thématiques concrètes directement liées au territoire dans lequel se situe l'établissement. Il y a donc une approche très pratique aux enseignements à mettre en œuvre. Les exploitations agricoles, rattachées au lycée, ont d'abord une fonction pédagogique et d'expérimentation auprès des élèves, mais doivent aussi fournir une production suffisante pour assurer son équilibre financier (Nouvelot, 2015).

Parmi ces lieux typiques des établissements agricoles, le lycée est souvent le centre constitutif moteur de l'ensemble. Or, comme chaque lieu cité avant, ils sont décomposés en espaces formels ou interstitiels.

Les espaces interstitiels informels sont singulier dans les établissements agricoles. Parmi eux, les espaces extérieurs, dont la cour et les espaces verts, peuvent être très grands, du fait que les établissements agricoles se situent en majorité dans des environnements ruraux. Ils sont généralement composés de nombreux espaces verts avec des infrastructures, tels que des bancs, des tables ou autres. Quand des filières liées à l'aménagement sont présentes sur l'établissement, il est fréquent d'y trouver des pergolas, des jardins variés ouverts à l'ensemble des membres de la communauté scolaire, où il est possible de déambuler lors des temps hors la classe. Ce sont des espaces mis à disposition des apprenants qui les utilisent durant les temps libres, en dehors des temps formels. Ils permettent aux membres de la communauté scolaire de se détendre, profiter avec les pairs ou seuls, en y trouvant des endroits parfois isolés ou confortables, en extérieur et proche de la nature. Aussi, les « lycées de campagne » ne sont pas tous cloisonnés par des barrières ou des murs, rendant la perspective de grandeur plus évidente. Ce sont davantage des lieux ouverts sur l'extérieur du lycée. Puis, on retrouve les espaces communs à tout établissement scolaire, c'est-à-dire le foyer, les couloirs, les halls, associés par les apprenants comme des espaces de détente.

Dans ce premier chapitre, nous retiendrons les notions importantes permettant de traiter les données collectées lors de l'analyse. Tout d'abord, l'espace scolaire est un lieu pratiqué, qui évolue dans l'espace et dans le temps. Ce milieu d'apprentissage est aussi source de socialisation, où les adolescents se fréquentent et apprennent les

codes de la vie en collectivité. C'est notamment le cas dans les espaces informels, c'est-à-dire les espaces où l'attention des élèves est relâchée et ces derniers se permettent de penser à autre chose que les enseignements et les temps en classe. Les règles et les normes sont aussi allégées, permettant une plus grande liberté des apprenants. Enfin, les établissements agricoles sont des ensembles qui diffèrent par leur spécificité, tant dans les centres constitutifs qui les composent que dans leurs espaces extérieurs généralement plus étendus et proches de la nature contrairement aux espaces interstitiels des établissements de l'EN.

1.2. Le vécu des élèves en établissement scolaire

Après avoir abordé la notion d'espace et notamment d'espace scolaire, nous allons voir dans cette partie comment ils sont occupés par les élèves, dans le cadre de la classe, mais surtout durant les temps en dehors des cours. Le climat scolaire, enjeu majeur actuel des politiques publiques en matière d'éducation et de formation, constituera la première partie sur le vécu des élèves en établissement scolaire. Dans un deuxième temps, nous verrons que le bien-être des élèves à l'école leur permet de prendre des libertés dans leur occupation des espaces. Le terme d'appropriation des zones de l'école sera donc approfondi. Enfin, l'idée de bien-être sera élargie à la thématique actuelle du changement climatique qui est à l'origine d'angoisse chez les jeunes générations. Ainsi, cette dernière sous-partie permettra de mettre en avant le rapport des élèves aux préoccupations environnementales.

1.2.1. L'importance du climat scolaire

Le bien-être scolaire représente le ressenti individuel dans sa vie scolaire, englobant le contexte à l'école, mais aussi ce qui gravite autour, comme le suivi familial et la communauté. Quant au climat scolaire, celui-ci regroupe les représentations individuelles de l'ensemble de la communauté. Ces deux notions sont bien souvent confondues, mais notre analyse se concentre ici sur le climat scolaire, qui a une « dimension collective, en particulier par la prise en compte des relations entre les personnes » (Debarbieux, 2015) au sein de la communauté scolaire.

Il est difficile de définir la notion de climat scolaire tant elle englobe de nombreux facteurs. Les chercheurs s'alignent sur la définition suivante : « le climat scolaire reflète le jugement des parents, des éducateurs et des élèves concernant leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école, sans pour autant résulter d'une simple perception individuelle » (Debarbieux, 2015). On retrouve la dimension

individuelle, mais celle-ci est englobée dans une dimension systémique plus large. En effet, le climat scolaire concerne tous les acteurs de la communauté scolaire, incluant donc les professeurs, les personnels de l'établissement, les parents et les partenaires.

Selon Cohen, McCabe et al. (2009), ces derniers distinguent cinq éléments participants à la définition du climat scolaire. Tout d'abord, les relations qu'entretiennent les acteurs cités ci-dessus entre eux. Ces échanges participent au bien vivre ensemble de l'établissement ainsi qu'à des aspects de socialisation par les pairs. Ce premier point fait le lien avec notre deuxième élément, qu'est l'enseignement et l'apprentissage, tant scolaire que social et préprofessionnel, permettant de mieux appréhender l'insertion future. Le troisième point à considérer dans le climat scolaire est la sécurité physique et émotionnelle des acteurs, en instaurant des règles et un cadre permettant à chacun de se sentir à sa place dans l'environnement de l'établissement. Justement, l'environnement physique, c'est-à-dire la qualité des infrastructures, des bâtiments et des espaces jouent un rôle important et constitue notre quatrième point. Enfin, le dernier point concerne le sentiment d'appartenance des élèves, qui correspond à l'engagement et l'enthousiasme à l'apprentissage dans des activités adaptées à tous. Ces cinq conditions sont singulières d'une personne à l'autre, car l'expérience « dépend largement de la manière dont les différents groupes sociaux en présence habitent [l'établissement scolaire], se sentent appartenir à « leur » école ou au moins s'y sentent accueillis » (Debarbieux, 2015).

La question du climat scolaire est beaucoup discutée depuis une dizaine d'années, à l'international. Des études ont montré la corrélation entre un bon climat scolaire et des apprentissages réussis. Selon Debarbieux (2015), « un climat positif affecterait puissamment la motivation à apprendre, favoriserait l'apprentissage coopératif, la cohésion de groupe, le respect et la confiance mutuelle ». La qualité du vécu de l'élève serait donc le moteur premier à sa réussite scolaire, sociale et professionnelle.

Cela fait le lien avec les compétences psycho-sociales (CPS) décrites par Santé Publique France comme « la capacité d'une personne à faire face aux exigences et aux défis de la vie quotidienne » (Santé Publique France, 2022). Dans l'enseignement agricole, elles tendent à se développer au travers des réformes des référentiels de formation qui axent leurs objectifs notamment vers l'acquisition de compétences transversales, favorisant l'insertion dans le monde actuel. Ses compétences

psychosociales, qui sont des compétences visant à « former des citoyens autonomes, responsables et capables d'une pensée critique » (Arboix-Calas, 2015), pourraient être des critères d'évaluation qualitative quant au climat scolaire d'un établissement scolaire. La prise de décisions et avoir de l'empathie pour les autres sont deux des dix CPS qui permettent l'épanouissement individuel en société.

Ainsi, le bien-être des élèves, élargi au bon climat scolaire de l'école, permet aux élèves d'être plus à l'aise dans leur vie de tous les jours. C'est notamment le cas dans l'utilisation des espaces informels, qui montre aussi la relation des élèves à ce qui les entoure. Fréquenter les espaces extérieurs à la classe montre une appropriation de ces espaces de façon à les rendre plus accessibles et confortables dans la vie scolaire, et améliorer leur bien-être à l'école.

1.2.2. La ritualisation et l'appropriation des espaces scolaires

Comme cité précédemment dans la définition de l'espace scolaire par Sgard et Hoyaux (2006), l'école est un lieu où chaque utilisateur est soumis à des contraintes d'espace-temps. Cela en fait un espace fortement ritualisé dans lequel l'enchaînement des cours et des temps sont séquencés. L'école « impose un mode particulier de relation à l'apprentissage », créant une injonction entre le soi en tant que personne et le soi élève (Delory-Momberger, 2005). La ritualisation de l'espace scolaire est en réalité la succession de différents temps qui sont connus par chacun et reconnus. L'apprentissage scolaire est donc un « processus mimétique » permanent (Delory-Momberger, 2005), qui survient de l'observation de ses pairs vers une appropriation de ses propres habitudes.

L'élève dans son établissement tend à se créer ses propres routines, pour tenter de s'intégrer dans l'espace scolaire et se l'approprier, d'une autre manière que la temporalité installée dans l'espace classe. Ainsi, c'est davantage dans les espaces et les temps informels que cette appropriation va être effective. Les élèves ne peuvent pas contrôler l'espace-temps dans la classe, mais trouver des routines en dehors de la classe est une façon de « se sécuriser » (Sgard & Hoyaux, 2006). Chaque apprenant occupe les lieux d'une manière différente. L'appropriation va donc dépendre de chacun ; ainsi, certains espaces seront fréquentés par un groupe d'individu plus qu'un autre.

Sgard et Hoyaux (2006) vont plus loin et nous parlent de « territorialité des élèves ou de groupe d'élèves ». Malgré la dimension structurante de l'espace scolaire, les élèves trouvent dans les espaces informels des endroits où ils peuvent se sentir bien. Il s'agit souvent d'espaces concentrés dans un coin, où les apprenants tentent de fuir les remarques des agents scolaires à leur rencontre (Depoilly, 2015). À chaque interclasse, les rituels des élèves reprennent, et on retrouve les mêmes groupes d'élèves aux mêmes endroits que les interclasses précédents. Ce sont bien des routines qui sont ancrées en chaque élève et qui leur permettent l'appropriation d'un espace.

Finalement, ce bouleversement de l'identité propre de l'élève mène à une construction sociale de celui-ci qui tente de se trouver, en appartenant à un groupe et à un territoire qu'est l'école, pour la première fois en dehors du contexte familial. Le climat scolaire décrit précédemment joue un rôle important quant à la bonne intégration de chacun et à l'appropriation des infrastructures par les élèves.

1.2.3. Prise de conscience environnementale et le bien-être individuel

La crise environnementale s'installe depuis de nombreuses années dans la société occidentale, créant une émulation autour de cette problématique. Ainsi, cela crée des divergences d'opinion fortes concernant sa prise en compte. Les générations actuelles se retrouvent aujourd'hui immergées dans le débat, appuyé par le numérique les inondant d'informations de toutes sortes. Cela crée une perturbation de la sécurité émotionnelle des apprenants, qui peuvent se sentir impuissants face à cette prise de conscience environnementale.

Malgré une bonne qualité de vie scolaire des apprenants, l'éco-anxiété apparaît chez de plus en plus de jeunes, qui se questionnent sur leur avenir socio-environnemental. Selon Albrecht (2011), « l'éco-anxiété serait une forme de détresse psychologique et d'angoisse due au fait d'être constamment entouré par des problèmes complexes, menaçants et incertains liés à l'environnement et au climat » (Gousse-Lessard & Lebrun-Paré, 2022).

C'est d'autant plus remarquable que les établissements agricoles sont en relation étroite avec l'environnement et les écosystèmes. La prise de conscience du changement climatique a aussi eu lieu à l'échelle du Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. En effet, depuis 2013, ce dernier a mis en place une

nouvelle politique : le plan « Enseigner à produire autrement pour les transitions et l'agroécologie » (EPA), tentant de répondre aux enjeux socio-environnementaux actuels. Mis en place à la rentrée 2020 et prenant fin en 2024, le plan EPA2 vise à plusieurs modifications en faveur de la transition agroécologique. L'agroécologie est définie comme « l'écologie des systèmes alimentaires » (Francis et al., 2003), c'est-à-dire que, contrairement au développement durable qui touche la société en entier, l'agroécologie a pour objectif de s'intéresser au système de production jusqu'au système de consommation, ce qu'on pourrait finalement résumer par les systèmes du champ à l'assiette.

Ce nouveau plan tente de répondre à l'un des 5 objectifs de l'enseignement agricole, celui de contribuer aux activités de développement et d'innovation des territoires. C'est aussi un moyen de donner des billes aux jeunes futurs professionnels et leur montrer que des solutions sont possibles, de façon à pallier l'éco-anxiété bien présente. Ainsi, il est important de transmettre aux jeunes des pratiques qui s'adapteront aux défis futurs du monde agricole, dont notamment l'adaptation aux changements climatiques mondiaux.

Dans cette partie, nous retiendrons donc que le climat scolaire est défini selon cinq critères à prendre en compte, qui sont les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité physique et émotionnelle, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance. Si ces cinq points sont de bonne qualité, pour les élèves comme pour l'ensemble des activités de la communauté scolaire, alors cela permet une meilleure appropriation des espaces, allant jusqu'à installer des rituels selon les groupes. Or, la prise de conscience environnementale actuelle tend à bouleverser le bien-être individuel des élèves et à un plus large spectre, le climat scolaire. Si « de la culpabilité naît la prise de conscience » (Rancière, 2009), alors il nous faut parler du lien sensible de l'Homme à la nature, dans la partie suivante.

1.3. Le lien sensible à la Nature

Dans la partie précédente, nous avons discuté de la vie scolaire, au travers du climat scolaire et comment celui-ci pouvait être affecté par la prise de conscience actuelle vis-à-vis des changements climatiques. De plus, l'appropriation des espaces par les élèves dépend du bon climat scolaire en établissement. Cette dernière partie

se concentre sur la considération de la nature par l'être humain. Ainsi, nous questionnons ici la prise en compte de la faune et de la flore au travers de l'éducation à l'attention, par les humains.

1.3.1. La perte de la relation sensible au vivant

Dans un environnement où la perte de la biodiversité est au centre des questionnements, nous pourrions nous demander si nous n'aurions pas perdu notre sensibilité aux êtres vivants et au monde non-vivant qui nous entoure. Comme le cite le chercheur en écologie et ingénieur en agronomie tropicale, Jacques Tassin, en 2020, auteur du livre *Pour une écologie du sensible*, « nous vivons au milieu [de la nature] et nous lui sommes étrangers » (Tassin, 2020).

Mais qu'est-ce que la sensibilité ou l'aspect sensible dont nous parlons ici ? Le sensible évoque une notion de lien à quelque chose qu'on ne maîtrise pas totalement, mais auquel on donne un sens. Ce « lien entre deux entités vivantes » (Tassin, 2020) combine en réalité une connexion entre un perceptible, considéré comme un organisme vivant émetteur d'un signe ou d'une information en faveur d'un percevant qui reçoit le message. La lecture de ce signe nécessite d'être interprétée et donc de donner un sens à ce qui est reçu. Tassin nous indique que le sens que nous donnons à des événements résultent de perception et d'interprétation qui se font par l'intermédiaire des organes sensoriels (Tassin, 2020). Le sensible serait donc lié « aux impressions immédiates éprouvées par tout organisme vivant » (Tassin, 2020).

Ainsi, le sensible permet de faire du lien entre un individu et le milieu vivant qui l'entoure. Cela émet donc l'idée que chacun des deux interlocuteurs sont perçus et sont en capacité de percevoir. Ainsi, il y a derrière cela une idée de vulnérabilité de l'individu vis-à-vis de ce qui l'entoure. De cette remarque, le sensible est associé dans les mentalités au sexe faible, celui qui est fragile et émotif, s'opposant donc à la rationalité, indiquant la domination, la maîtrise de soi mais surtout la maîtrise de ce qui nous entoure (Tassin, 2020). Finalement, l'auteur conclut qu'à notre ère, la rationalité l'emporte et le sensible est caché, amenant au détachement de l'humain à la nature. Or, il serait bon de « passer d'une logique d'adversité [la rationalité] à une logique de partenariat avec le vivant » (Morizot, 2017).

Le constat préoccupant que nous évoquons depuis le début de ce travail est l'éloignement réel des humains avec le milieu dans lequel ils évoluent. Il y a une

déconnexion qui s'effectue, en retirant la nature de notre mode de vie, et ce depuis de nombreuses années. Les écrits de Descola sur « l'Anthropologie de la nature », en 2002, font remarquer que la sensibilité au vivant s'est perdue depuis l'existence de l'Homme à travers des événements marquants, dont le premier fut le passage de l'humain chasseur à l'humain sédentaire vivant de l'élevage et de la cueillette. Pourtant, le vivant rythme nos vies sans même qu'on s'en aperçoive, notamment avec les cycles circadiens (alternance du jour et de la nuit) qui induisent notre sommeil mais aussi l'histoire de vie des végétaux, et donc notre alimentation. Justement, cette dernière qui est à la base de notre survie, est aussi déconnectée de ses interactions avec les sols ou les pollinisateurs, avec une ultra-transformation des denrées brutes. Or, actuellement, le rapport à la biodiversité est dénoué de sens car, une fois rentré dans les habitudes, nous ne nous questionnons plus sur le sens des « choses communes » qui nous entoure et qui font partie de notre quotidien (Perec, 1989).

Dans le contexte scolaire, les enseignements et notamment les disciplines scientifiques ont aussi leur part à jouer dans le développement de l'aspect naturaliste et sensible des apprenants. Les enseignants, au travers de la pédagogie et des projets de classe adoptés, ont un rôle important dans le développement sensible des élèves vis-à-vis de la nature. Tout apprentissage relève des sentiments, comme l'évoque Paquot (2020) pour les enfants, mais ceci vaut aussi pour les adolescents et les adultes. En effet, on retient toujours mieux un élément qui nous aurait marqué, un fait qui nous a surpris, ou un événement auquel on ne s'attendait pas. Ce sont des sentiments qui apparaissent et auxquels on va donner un sens, une explication et une raison. De plus, les différents espaces de vie quotidienne, dépassant le cadre de la classe, aussi dénommés espaces interstitiels (Depoilly, 2015), pourraient aussi permettre une sensibilisation des apprenants à la Nature.

Finalement, et comme l'évoque Pyle, en 2016, il y a une réelle perte de l'expérience de nature qui se perpétue et s'accroît, avec une diminution des échanges avec le vivant et une intimité qui est moins profonde, certaines personnes étant complètement déconnectées de la nature (Pyle & Lefèvre, 2016). C'est ce que nous développons dans le point suivant.

1.3.2. L'expérience de nature

Tout d'abord, commençons par définir la notion d'expérience. Évoquons la définition que donne le philosophe John Dewey de cette notion, dans l'ouvrage de

Thievenaz : « la combinaison de ce que les choses nous font, en modifiant nos actions, en favorisant certaines d'entre elles et en empêchant et en en freinant d'autres, et de ce nous pouvons leur faire en provoquant de nouveaux changements, constitue l'expérience » (Dewey, 2011; Thievenaz, 2019). En reprenant cette définition, l'expérience est la prise en compte, par un individu, d'un événement permettant de s'adapter ou de réagir différemment à des événements futurs. Cette définition est importante car elle permet d'ouvrir sur l'expérience de nature, point questionné dans notre recherche.

L'expérience de nature représente l'ensemble des temps vécus par les individus y intégrant la nature. Malheureusement, Pyle s'inquiète de voir disparaître cette expérience au fur et à mesure des générations, et ce à l'échelle locale mais aussi à l'échelle globale de l'humanité. Il parle même d'« extinction de l'expérience [de nature] » (Pyle & Lefèvre, 2016). En effet, l'individu développe son expérience de nature avec son environnement proche, qu'il a autour de lui et qu'il fréquente au quotidien. Ainsi, si cette nature proche tend à disparaître à proximité de chacun, cela réduit les échanges avec le vivant et limite le développement de l'expérience de nature. L'individu en vient donc à rêver d'un monde qu'il ne connaît pas, car trop éloigné de lui, et dont il ne se sent pas concerné. Pyle (2016) parle même d'apathie face aux problèmes et dégradations écologiques actuelles, du fait de ce déchirement entre deux univers qui semblent si différent. Cela développe une dualité entre le soi et l'extérieur à soi (Zhong, 2016).

Il est donc primordial de développer son expérience de nature. Cette sensibilité croît dans le temps, en fonction des moments passés en connexion avec la nature alentour. Toutes les expériences de nature individuelles sont différentes. En plus de se développer dans le temps, elles varient aussi en fonction du vécu de chacun, des choix de vie, des loisirs et des passions. Dans le cas d'apprenants en milieu scolaire, la filière de formation joue sur le développement de l'expérience de nature dans l'espace-temps.

Pour (re)construire notre expérience de nature, des chercheurs et des scientifiques explorent d'autres manière de se comporter avec le vivant, tant dans notre rapport à lui que dans les représentations que nous pouvons en avoir. Dans leurs recherches, Zhong et Morizot proposent de redonner du sens à ce que l'Homme perçoit de l'environnement au travers de l'art, et notamment de la peinture, pour faire face à

« notre crise de la sensibilité au vivant » (Zhong Mengual & Morizot, 2018). Le paysage et l'environnement à travers l'art serait un « support de projection émotionnelle » (Zhong Mengual & Morizot, 2018). Le point suivant présente une manière plus scolaire pour enrichir son expérience de nature.

1.3.3. Éducation de l'attention

Ce chapitre prend appui sur des travaux en anthropologie qui définissent les concepts d'éducation et d'attention selon Ingold (2018). L'éducation est définie par l'anthropologue Tim Ingold comme le fait d'enseigner, d'élever ou d'inculquer à chaque nouvelle génération les meilleures manières de la société et le savoir sur lequel elles reposent (Ingold & Citton, 2018). L'«éducation est avant tout une question d'attention et non de transmission » (Ingold & Citton, 2018), cette dernière s'effectuant naturellement en prenant en compte l'autre. Par-là, on n'inclut pas la sensibilisation des jeunes au monde, mais bien de les mettre en position d'interagir avec ce qui les entoure.

L'attention de « tendere » (diriger) et « ad » (vers) est définie par Ingold comme étant la « façon dont l'esprit vérifie que tout est conforme dans le monde » (Ingold & Citton, 2018). Il s'agit là de prendre en compte ce qui nous entoure pour l'intégrer à soi et orienter ces perceptions. L'attention est une caractéristique qui permet de faire correspondre le contenu de l'esprit aux objets et d'établir des corrélations entre chaque représentation mentale et chaque caractéristique physique. L'éducation de l'attention se définirait donc, pour Descola, en l'apprentissage de l'Homme à s'intégrer au monde, et d'intégrer ce qui est qu'une fonction d'entourage à soi (Descola, 2002).

En milieu scolaire, l'extérieur à la classe est perçu comme une ressource à l'enseignement (Sgard & Hoyaux, 2006). Au travers les référentiels, les enseignants sont invités à aller au-delà des barrières de la salle de cours et à s'appuyer sur des études de terrain pour la théorie vue en classe. Ces études « hors la classe » sont aussi perçues comme un moyen de contextualisation évident pour ces futurs professionnels. L'éducation de l'attention fait aussi appel aux compétences psychosociales citées auparavant, qu'on retrouve dans les référentiels mais dont l'aspect sensible et relationnel sont évoqués. Chaque enseignant de l'EA se doit de valoriser les CPS dans ses enseignements et ce afin que les élèves puissent les développer et les conscientiser.

Chez l'individu, son attention au vivant peut être identifiée par différents éléments significatifs. En effet, Cauquelin décrit dans son ouvrage que chez l'humain attentionné, ce rapport au vivant peut se visualiser au travers de son langage verbal et corporel. Lors d'une promenade dans un jardin, l'individu qui cite chaque élément de nature un par un, qui utilise des indicateurs de lieu, « l'ici... », « Là... » permettent d'évaluer son attention et son intégration au monde qui l'entoure (Cauquelin, 2003). L'auteure distingue deux termes, le *prospect*, voir de loin, et le *perspect*, voir avec attention ce qui est à proximité (Cauquelin, 2003). Le *prospect* se limite donc dans la conformation générale du jardin, ou de l'espace de nature en intégrant l'échelle du paysage, tandis que le *perspect* se focalise sur l'individu qui est à côté de soi. Ainsi, les indicateurs choisis par le narrateur relèvent de son expérience de nature, qui diffère chez chacun.

Pour conclure, d'autres indicateurs permettent d'évaluer l'attention des individus à la nature, qualifiant ainsi leur expérience de nature. Dans un premier temps, ce sont des critères d'observation qui seront relevés. Comme cité précédemment, il est possible de s'appuyer sur des représentations et de les faire correspondre avec la réalité. Un plus ou moins grand décalage avec la réalité se traduit par une observation non détaillée de l'individu. Le deuxième point auquel on prête attention est la façon dont l'individu utilise des objets et des infrastructures, et de si l'utilisation est précisée ou non. Un troisième point consiste à observer si l'interrogé va au-delà des limites qui constitue sa zone de confort ou bien la zone qui lui est autorisée d'accéder. On parle ici de la phase exploratoire. Enfin, le dernier point concerne l'investigation, qui définit les questionnements que se pose le participant dans les espaces qu'il occupe, et qu'il fasse du lien entre plusieurs éléments pour en construire une représentation globale.

Dans ce troisième et dernier chapitre du cadre théorique, on retiendra que la relation sensible de l'être humain aux êtres vivants qui l'entoure s'est dégradée dans le temps. Les acteurs du vivant, c'est-à-dire les personnes dont l'outil de travail est le vivant, sont aussi impactés par cet éloignement, notamment dans leurs pratiques professionnelles. Cependant, les établissements scolaires, et surtout ceux de l'agricole, tentent, à travers les enseignements dispensés, de permettre aux jeunes de renouer avec le vivant, ressource de leur futur métier Mais est-ce suffisant pour

développer l'expérience de nature des jeunes et leur sensibilité au vivant ? C'est ce que nous analyserons par la suite.

2. Méthodologie.

Après avoir construit le cadre théorique, base de ce travail de recherche, cette deuxième partie permet de décrire la méthodologie utilisée. Un premier point décrit la visée ethnologique de cette étude. Puis, le recueil de données est expliqué avec l'utilisation des méthodes visuelles participatives dans un premier temps, puis l'entretien semi-directif. Ces deux étapes ont été mises en œuvre dans un contexte, celui-ci étant détaillé dans le troisième chapitre. Enfin, des techniques d'analyse des résultats constituent le quatrième point.

2.1. Démarche de la recherche

2.1.1. L'approche qualitative

Dans son ouvrage sur l'infra-ordinaire, l'écrivain Georges Perec (1989) exprime qu'il s'agit là de l'ordinaire et de l'habituel, ce qu'on ne perçoit pas mais qui rythme chaque étape de la vie d'un individu. Il résume cela comme étant « ce qui passe chaque jour et qui revient chaque jour » (Perec, 1989).

En recherche, suivant l'infra-ordinaire (Perec 1989) qui développe une sorte d'inventaire du quotidien, nous tentons d'approcher ici la relation des participants à leur environnement. Au travers de cette enquête ethnologique, qui construit un « savoir sur l'autre » (Copans & Singly, 2011), les données qualitatives ne peuvent être récupérées qu'au travers du participant, de ses paroles et de son vécu. Notre travail scientifique s'intègre dans le séminaire « Approche sensible pour questionner les espaces de formation », thématique qui nous amène à interroger les espaces du quotidien. Nous questionnons donc la relation des apprenants aux espaces, notamment l'utilisation qui en est faite et l'appropriation selon Momberger (2005) de ces lieux vécus. Au travers de l'approche qualitative, c'est aussi la notion d'expérience sensible (Dewey, 1934) et la notion d'attention (Ingold, 2018) qui sont développées ici.

2.1.2. Posture d'observation participante

En anthropologie, la posture d'observation participante a fait son apparition en 1922, quand le chercheur Bronislaw Malinowski intègre le chercheur dans le milieu d'étude. C'est au plus près du sujet que la recherche trouve sa source, permettant une immersion dans l'environnement des participants.

En adoptant la posture d'observation participante, le chercheur s'immisce dans une situation particulière. Les données singulières relevées au travers de cette posture

permettront de répondre aux questions posées préalablement, dans le but d'en faire des données généralistes, applicables à un plus large panel. Malgré que l'observation participante n'ait « pas de règles », comme le dit Hilgers (2013), elle tend à dépasser des idées préconçues pour émettre une dimension inductive qui tente de se rapprocher de la réalité de terrain (Hilgers, 2013). Finalement, cette enquête de terrain permet d'être en immersion, de façon à faire ressortir des données presque véridiques. La modération de la véracité des résultats obtenus par la posture d'observation est due à l'ensemble des biais que cela peut faire émerger, non négligeables dans la démarche.

De façon théorique, la posture de stagiaire pourrait interférer avec la posture de chercheuse dans le cadre de ce travail. Cela engage des biais relationnels quant à la fluidité des conversations et le rapport aux élèves qui pourraient prendre du recul dans les échanges. Cette difficulté pourrait aussi se retrouver dans les résultats et pourrait se traduire par un manque de sérieux et d'intérêt dans le travail.

2.2. Les recueils de données

2.2.1. Méthodes visuelles participatives : la carte narrative comme support

La première méthode utilisée est celle des méthodes visuelles participatives. Celles-ci sont peu connues en recherche car elles se basent sur des données qualitatives, difficiles à récolter et à interpréter par la suite. Toutefois, elles permettent de générer du verbal, nécessaire à l'analyse profonde de l'objet de recherche.

Ces méthodes singulières existent sous différentes formes. Que ce soit la photographie, les cartes ou le croquis, toutes s'intéressent à « l'espace en tant que lieu pratiqué » par des personnes habitant l'ordinaire, c'est-à-dire tout ce qui n'est pas perceptible directement » (Corneille & Fabre, 2021). Il y a derrière cette idée un rappel à la notion d'appropriation selon laquelle le participant fait de l'espace une utilisation propre à lui, en modifiant les éléments dans le temps, dans l'espace et dans leurs usages.

Le chercheur adopte une posture permettant d'accueillir les représentations des participants « sur leurs propres pratiques culturelles et médiatiques » (Catoir-Brisson & Jankeviciute, 2014), et ce en utilisant ces méthodes visuelles participatives. C'est donc un investissement conséquent pour le chercheur sur deux points. D'abord, la charge d'organisation est conséquente car cela nécessite du matériel et des méthodes

d'utilisation adaptées, auxquelles il est parfois nécessaire de se former. De plus, l'investissement temporel n'est pas à négliger, car une analyse du travail est indispensable en amont, pendant et en aval, pour obtenir un résultat viable. Il y a une réelle collaboration entre le chercheur et le participant. Celle-ci se doit d'être une relation de confiance, dans laquelle la rigueur est de mise pour chacun. En effet, le chercheur doit montrer l'importance de son travail pour que le participant perçoive « la valeur de la collaboration » (Corneille & Fabre, 2021) et la nécessité d'approfondir sa réflexion grâce aux méthodes visuelles participatives. C'est pourquoi l'explicitation du projet est importante pour permettre une meilleure élicitation. Cette dernière est une représentation qui tente de se rapprocher au maximum de la représentation mentale du participant, en s'appuyant sur un support visuel. L'élicitation permet de faire émerger « des représentations qui auraient pu être tuées » (Corneille & Fabre, 2021).

L'utilisation de la carte narrative comme support me semble être le plus convenable pour cette étude. Pour appuyer ceci, je dirais qu'elle permet de mettre en évidence l'attention que les apprenants interrogés portent à l'environnement qui les entoure, en permettant de replacer par le dessin et les mots leurs observations. D'ailleurs, la précision que les élèves apportent au dessin montre ce niveau d'attention recherché dans ce mémoire. Aussi, la carte narrative représente un ensemble, le milieu scolaire, qui ne se limite pas à ce qu'ils connaissent. Ainsi, c'est un appel à leur esprit, à leurs vécus et à leurs émotions qui permet de compléter la carte.

Utilisée dans cette étude, la carte narrative est l'une des méthodes visuelles participatives qui fait intervenir le dessin à partir d'un document support qu'est le plan, aussi appelé carte conformante. Selon la définition suivante de deux chercheuses en éducation, Aïcha Benimmas et Sylvie Blain, les cartes narratives sont « articulées autour d'un enjeu ou d'un thème, localisant des lieux intégrant des textes, des photographies, des vidéos et une légende » (Benimmas & Blain, 2019). Concrètement, l'utilisation de la carte narrative permet d'obtenir des données visuelles à partir de la carte conformante. Ce plan type du lycée est simplifié ne laissant d'apparent que les traits de l'architecture, des espaces urbanisés tels que la cour goudronnée et les routes, ainsi que les chemins. Le fait de simplifier la carte conformante permet de tirer des résultats plus proches de la réalité, des représentations mentales des participants sur le sujet et de limiter les biais associés à la carte narrative (cf. 2.1.2.). Des déclinaisons existent, permettant de « transgresser certains codes très normés »

(Benimmas & Blain, 2019) : dans cette étude, nous intégrons le dessin, accompagné de texte et de légende pour agrémenter le plan, sans échelle mais avec une indication du sens de la carte.

Un avantage de la carte narrative est qu'elle nécessite peu de formation en amont pour se former sur les méthodes. À l'inverse, la préparation organisationnelle se base principalement sur la préparation du matériel. Enfin, il est possible d'évoquer l'idée de réciprocité entre les participants et le chercheur (Benimmas & Blain, 2019). Tandis que les participants apportent du contenu de travail au chercheur, ce dernier peut aussi valoriser les travaux rendus en les partageant à un public plus élargi.

2.2.2. Entretien semi-directif : échange à partir des cartes narratives

La seconde méthode utilisée dans cette recherche est l'entretien semi-directif. Celui-ci vient réellement appuyer la première démarche mise en place et tente de faire émerger des données qualitatives. En effet, cet échange avec le participant permet de récupérer des verbatims précieux qui viendront étayer l'analyse de la carte narrative. Lors de l'échange, la place de l'écoute est importante chez le chercheur qui s'engage activement dans la discussion, permettant de rebondir sur les dires du participant, tout en orientant sa grille de question guidant l'échange. De plus, comme le dit Kaufmann (2011), il est important de bien rédiger ses questions par thème pour permettre de s'en détacher au mieux à l'oral. Le chercheur et le participant doivent être égaux en tant que personne durant l'échange, pour éviter la posture enseignante-élève qui peut venir biaiser le résultat (cf. 2.1.2.).

Selon la recherche en science de l'information et de la communication, l'apport de l'entretien semi-directif « servirait de cadre d'interprétation des images » (Catoir-Brisson & Jankeviciute, 2014), adaptée ici aux cartes narratives. Le chercheur, le participant et la carte narrative prennent part dans une « relation triadique » (Catoir-Brisson & Jankeviciute, 2014) dynamique et source d'interactivité entre chaque pôle. Le dessin reste tout de même le point central de l'échange, origine de l'interaction sociale entre deux individus, permettant la facilitation du recueil de verbatims. Chaque élément dessiné vient au service de la discussion, et inversement. L'échange entre interlocuteurs permet de préciser l'image et de mettre en exergue les pratiques de l'ordinaire, du quotidien. La relation triadique est représentée selon Catoir-Brisson et Jankeviciute (2014) comme la figure 1 ci-après. En aval de cet échange, les paroles sont retranscrites à l'écrit. Puis, l'analyse permet d' « interroger la moindre phrase »

(Kaufmann & Singly, 2011) et met en évidence les manquements de l'étude ainsi que les pistes de nouvelles investigations pour élargir la recherche.

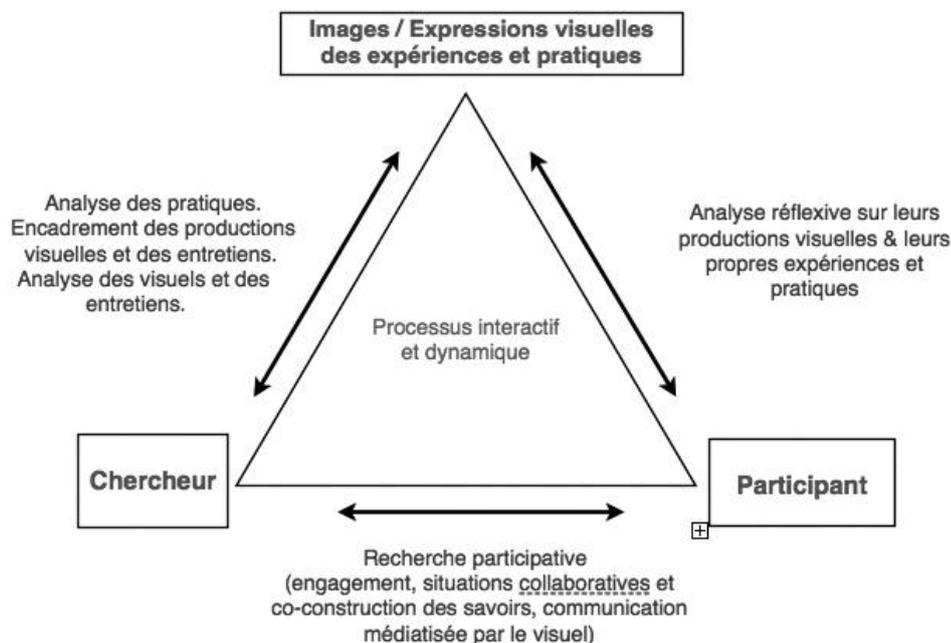


Figure 1 La relation triadique chercheur-participant-objet visuel (Catoir-Brisson & Jankeviciute, 2014)

2.3. Investigation de terrain : contexte de la recherche

2.3.1. L'établissement

L'établissement scolaire agricole d'Edgard Pisani est situé dans le sud-est du département du Maine-et-Loire (49), sur la commune de Montreuil-Bellay. Cette dernière de 4000 habitants est entourée des vignobles du Saumurois, produisant des vins de qualité.

L'EPLEFPA (Établissement Public Local d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole) comprend quatre centres constitutifs, qui répondent chacun aux demandes de formation du territoire. Nous nommerons d'abord le CFA (Centre de Formation des Apprentis) et le CFPPA (Centre de formation professionnelle et de promotion agricole) qui propose de nombreuses formations courtes ou longues, rattachées au lycée pour les formations de baccalauréat professionnel par apprentissage, dans le cadre de classe mixte. L'exploitation agricole est plutôt originale

pour l'enseignement agricole car il s'agit exclusivement d'un vignoble, mais s'intègre parfaitement au contexte territorial local. Le Domaine du Haut-Bellay s'étend sur 15 hectares et permet de sortir 60 000 bouteilles par an, de vins alcoolisés ou non ainsi que des jus de raisin. Il s'agit d'un support privilégié pour les apprenants qui disposent d'infrastructures modernes et de qualité à proximité du bâtiment principal où se déroulent les enseignements. Enfin, le lycée professionnel agricole (LPA) propose des formations de la troisième à la classe de terminale, selon 3 filières qui sont les suivantes : l'aménagement paysager (AP), une filière vitivinicole (VV) et une filière soin à la personne et aux territoires (SAPAT). Ce sont environ 200 élèves qui fréquentent le lycée, pour des durées plus ou moins longues.

Cet établissement public agricole est constitué d'une équipe pédagogique dynamique qui entretient des liens forts avec le territoire et tente de répondre aux cinq missions de l'enseignement agricole. De nombreux partenariats et des relations de confiance permettent d'effectuer des projets collectifs intégrés dans une dynamique ainsi que d'être un support de lieu de stage pour les apprenants, et ce dans chacune des filières.

2.3.2. La classe et la filière de l'échantillon

Comme cité précédemment, l'établissement public Edgard Pisani présente trois filières différentes. J'ai choisi de ne pas m'intéresser à la filière soin à la personne. En effet, cherchant à m'interroger sur le rapport précis des jeunes aux espaces extérieures, je me suis focalisée sur les deux autres filières qui tendent à développer des relations plus profondes avec la nature dans le cadre de leurs activités professionnelles futures. Par contraste, les apprenants en SAPAT entretiennent davantage de relation avec la nature sur des temps dédiés aux activités de loisirs.

L'étude s'est basée sur la classe de Seconde, qui est une classe mixte car elle regroupe deux formations professionnelles, des apprenants orientés en vitiviniculture et d'autres en aménagements paysagers. Les enseignements de module général se font en classe entière tandis que les modules professionnels se font par spécialité. L'année de seconde propose une période de formation en établissement qui est majoritaire sur cette première année ainsi qu'une période en milieu professionnel permettant aux élèves de faire les meilleurs choix d'orientation. Cette seconde période se déroule sous forme de stage en entreprise de 4 à 6 semaines, dont le but premier est de découvrir les réalités professionnelles.

Les élèves de Secondes en Bac Pro NJPF (Nature, Jardin, Paysage et Forêt) sont formés pour continuer leurs années lycéennes vers une formation de baccalauréat professionnel. Le lycée étant plutôt tourné vers le paysagisme, une majorité des élèves continuent dans cette voie. Malgré cela, la réorientation est possible à tous les niveaux de la formation. De plus, les enseignements proposés doivent permettre de faire découvrir les différents secteurs liés à cette formation, et s'intéressent donc aussi bien à la forêt qu'aux espaces naturels et ruraux dans leur globalité. Quant aux élèves de Secondes en Bac Pro Production Vigne et Vin, il s'agit majoritairement d'élèves enfants de viticulteurs, qui se forment pour reprendre la direction future de l'exploitation familiale. D'autres élèves, qui ne sont pas du tout issus du milieu, intègrent tout de même la formation, et continuent en année de première en formation initiale ou par apprentissage.

Selon les référentiels de formation des classes de secondes professionnelles de l'enseignement agricole, le contenu des savoirs se veut assez global, dans l'optique d'ouvrir l'esprit critique des élèves sur l'avancée de la recherche en Biologie-écologie. Pour cela, les modalités d'enseignement proposées sont spécifiques à l'enseignement agricole. Les nombreux projets pluridisciplinaires, les stages collectifs et les travaux pratiques sur l'exploitation ou les parcelles pédagogiques, permettent aux jeunes de concrétiser les savoirs dans l'ensemble des disciplines et de s'inscrire dans une dynamique de préprofessionnalisation.

2.3.3. Les élèves de l'échantillon

Comme cité ci-dessus, notre étude s'est donc reposée sur la classe de Seconde Professionnelle, composée de 23 élèves au total. On décompte une seule fille dans ce groupe pour 22 garçons. L'ensemble des apprenants avait le choix de participer ou non à la réalisation des cartes narratives. Dans le cas où ils souhaitaient participer, une autorisation parentale leur était distribuée. En effet, étant tous des mineurs, il était nécessaire de faire signer cette autorisation, dans le but final de récupérer leurs cartes narratives, et à posteriori, enregistrer leur voix lors d'entretiens semi-directif.

Lors de la réalisation des cartes narratives, dont la méthode sera explicitée ci-dessous, ce sont 17 apprenants qui se sont présentés avec l'autorisation signée et étaient partants pour participer. C'est donc cet échantillon qui a pris part au travail de méthodes visuelles participatives. Dans ce groupe uniquement composé de garçons, il était trois apprenants en Seconde option Vitiviniculture contre quinze jeunes de

Seconde option Aménagements Paysagers. Cinq des six élèves absents étaient malades et un était en mini-stage sur l'exploitation viticole.

Le choix des participants a fait part d'une première analyse de ma part, se basant selon des critères de sélection précis. Le tout est présenté dans la partie 3 du mémoire.

2.3.4. Déroulement de la récolte de données et les consignes fournies

Durant toute la durée de la récolte de données, une attitude plus relâchée, moins stricte et peut-être plus amicale fut celle adoptée de la part du chercheur envers les apprenants lors des deux étapes de ce travail d'élicitation. Cela passait par l'humour et par un lien individualisé lors de déplacements dans la salle, permettant de détendre les élèves pour dénouer le langage par la suite. Cette même posture détendue a aussi permis d'obtenir des données verbales ainsi que des données non-verbales. Le déroulement de la récolte de données par la carte narrative et par les entretiens semi-directifs sont décrit ci-dessous.

2.3.4.1. La carte narrative

Comme cité ci-dessus, cette méthode est mise en place à partir d'une carte conformante. Malgré cela, il fut difficile de trouver une carte qui convenait à cette recherche car celle-ci n'existait pas dans le lycée de Montreuil-Bellay. Elle a donc été créée à partir d'imagerie satellite Google Maps puis décalquée. La carte conformante de notre étude se trouve en annexe. On notera que les informations d'un plan classique ne sont pas toutes représentées et que seulement les bâtiments, les routes goudronnées et le point cardinal nord sont représentés. L'échelle n'y ait pas pour éviter une trop grande précision des élèves quant à ce qu'ils dessinaient. De plus, les crayons de couleurs, nécessaires pour répondre aux consignes étaient disponibles pour les participants sur la paillasse à l'avant de la classe. Ceci permettait donc aux élèves d'avoir accès à une large palette de couleur pour composer librement sur leur dessin.

Les objectifs du travail ont été expliqués oralement à l'aide d'un support diaporama projeté aux élèves au début de la séance concernée. Le déroulé de la séance d'une heure était habituellement dédiée à la vie classe et les élèves avaient obligation d'être en cours. Cependant, un travail alternatif était proposé aux élèves qui ne souhaitaient pas participer au projet ou qui n'avaient pas ramené leur autorisation,

mais ce ne fut pas nécessaire. Ainsi, après avoir présenté le contexte de l'étude, les consignes ont été révélées aux participants, en appuyant sur le support de travail et l'importance du travail individuel, pour limiter le biais cité précédemment. L'estime d'eux-même poussant à croire qu'ils n'étaient pas de bon dessinateur, il a fallu préciser que ce n'était pas un critère pertinent pris en compte dans l'étude. Après avoir lu collectivement les consignes pour s'assurer que chacun avait bien tout compris, les élèves se sont mis au travail. Ceci a valu plusieurs répétitions et quelques petites précisions évoquées ci-dessous entre parenthèses à suivre des consignes.

Les consignes données aux élèves étaient donc les suivantes :

- Colorier de la couleur de ton choix les espaces qui te font penser à la nature dans l'établissement.
- Dans les espaces coloriés, dessiner et nommer les éléments qui vous font penser à la nature (les espaces coloriés dans le premier point, quelque chose ou quelqu'un).
- Entourer de la couleur de ton choix les espaces que tu fréquentes en dehors des temps en classe (en dehors des cours, comme par exemple en dehors de ce temps en salle de laboratoire).
- Citer sur la carte ce que tu fais dans les espaces entourés (dans l'espace blanc de leur plan conformant, dans lequel il rattachait un numéro inscrit sur le dessin).

On précisera aussi que, durant l'heure de récolte de données, la mise au travail fut longue, mais malgré cela, les participants se sont recentrés sur les objectifs attendus. À leur demande, une musique douce de fond fut diffusée, participant aussi au maintien du calme. Des questions ont été posées durant l'heure mais aucune n'impactait réellement le résultat ou la discrimination des résultats de l'ensemble groupe. Par rapport d'équité, malgré le fait que certains n'aient pas terminés à la fin de la séance, les dix-sept cartes narratives ont été récupérées.

2.3.4.2. Les entretiens semi-directifs

Les entretiens semi-directifs individuels ont permis de recueillir les paroles de chaque participant choisi soigneusement lors du tri des cartes², en s'appuyant sur une

² Le choix des participants est décrit dans la troisième partie de ce mémoire.

grille d'entretien semi-directif en annexe. Celle-ci a été construite à partir des questions de recherche, évoquées au début de ce mémoire. Ces entretiens oraux individuels se sont déroulés dans un laboratoire, à l'écart du groupe classe. Le participant et le chercheur étaient assis côte à côte en angle perpendiculaire, de façon à pouvoir discuter autour du dessin suivant la même orientation. Les entretiens semi-directifs avec le participant 1 et 3 se sont déroulés sur la pause du midi, après le repas, tandis que les participants 2 et 4 ont échangés de leur dessin un après-midi, sur un temps d'étude.

Les trois thématiques abordées lors des entretiens, à la suite d'une introduction, se déclinent comme ceci :

- Thématique 1. L'attention portée à la Nature : le chercheur avait pour objectif de discuter autour des couleurs choisies, du choix des différents espaces de nature coloriés, ainsi que l'explication des éléments constitutifs de ces espaces de nature qui étaient représentés ou non selon les cartes.
- Thématique 2. Les espaces interstitiels : se portait davantage sur les résultats aux consignes 3 et 4, l'objectif est de laisser les participants mettre en avant les espaces qu'ils ont pu représenter, et simplement d'exprimer leurs vécus. Le regard du chercheur tentait de démasquer quelques données relatives à l'appropriation des espaces informels (Sgard & Hoyaux, 2006).
- Thématique 3. L'expérience de nature des élèves : le participant, dans l'ensemble de son dialogue, a pu évoquer des éléments qui montraient que celui-ci était plus ou moins sensible à la Nature. C'est sur cela que le chercheur a tenté de retenir son attention, en déliant le langage du participant. Dans cette thématique, on cherche aussi à recueillir les dires de la personne relatifs à son vécu et son expérience de vie, hors et au sein du lycée.

Consignés grâce à un enregistreur vocal, ces derniers ont ensuite été retranscrits pour permettre une meilleure analyse de contenu plus fine. De plus, durant les échanges, les participants ont pu situer physiquement les espaces dont ils parlaient. Ainsi, une carte annexe a été annotée par le chercheur pour transcrire les dires à l'écrit.

2.4. Traitement de données

2.4.1. Traiter le non-verbal : les images opératives

Un premier traitement de données s'effectue au moment du recueil des cartes narratives. Le rendu des élèves concernant ce premier travail consiste à retranscrire des représentations mentales par le dessin. Cette confrontation entre le plan conformant et leur représentation mentale donne lieu à des « images opératives » définies par Ochanine (1971). Notons que ce travail mental de la part du participant peut être plus ou moins facilité en fonction de la carte conformante utilisée. Concernant notre étude, la forme du plan et l'absence de couleur avait pour but de faciliter la prise d'information du participant.

Du point de vue du traitement des données, c'est-à-dire des cartes narratives, cela a mis en évidence trois formes d'expression différentes permettant de mettre en exergue la pensée profonde de l'élève. D'une part, une absence d'élément sur le dessin peut traduire un manque d'attention concernant ce qui l'entoure. D'autre part, il en est de même pour le choix des éléments de nature dessinés, pouvant traduire une envie de mettre en évidence des éléments qui semblent au participant être plus importants que d'autres. Enfin, le troisième point correspond à la déformation des éléments : une représentation surdimensionnée peut traduire d'une affection plus grande pour un espace ou une activité dans l'établissement.

Ces trois formes d'expression seront donc prises en compte dans l'analyse des cartes narratives, qui permettront d'identifier des participants pour les entretiens semi-directifs.

2.4.2. Traitement de données verbales : l'analyse de contenu

Les contenus recueillis par la mise en place des entretiens semi-directifs amènent à utiliser une méthode particulière, celle de l'analyse de contenu par indicateurs, développée notamment par Laurence Bardin (2013). Mais d'abord, discutons de l'évolution de l'analyse de contenu en général avant d'approfondir vers la méthode de cette auteure.

Les débuts de l'analyse de contenu remontent au début du XXe siècle. À ce moment, le contenu, de corpus, ensemble de données d'une thématique, était une analyse rigoureuse qui veillait à être objective. Selon Berelson (1948), la première définition était la suivante : « technique de recherche pour la description objective,

« systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication ». Le principe de ce traitement de données est toujours le même. Ce type d'analyse se base sur du matériel verbal, c'est-à-dire sur les paroles des interrogés, ainsi que sur leurs attitudes non verbales (gestes, symboles, signes). Malgré une idée bien avancée de la définition, celle-ci a évolué et s'est perfectionnée dans le temps.

À la fin du XXe siècle, de nouvelles définitions de l'analyse de contenu sont apparues, et on considère que cette méthode tend à s'orienter vers de l'analyse de la communication. Comme les stratégies de recueil de données citées précédemment, l'idée est de « dépasser les impressions premières » (Lazarsfeld, 1948), ce qui veut dire que le positionnement subjectif du chercheur est de mise.

Pour analyser le corps de la communication, Bardin (2013) définit le but de l'analyse de contenu comme étant « l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production, à l'aide d'indicateurs » (Bardin, 2013). Les deux fonctions fondamentales de cette méthode sont la découverte, appelée aussi fonction heuristique, et le fait de prouver, appelé aussi « administration de la preuve » (Bardin, 2013). L'association des deux permet donc de répondre à des questions de recherche, à partir d'un contenu nouveau étudié sur le terrain. Le tout se base sur des savoirs théoriques, fondamentalement définis dans des recherches précédentes, servant d'indicateurs dans l'analyse du contenu.

Le traitement de l'information est constant dans notre vie. Les informations que nous percevons sont directement traitées par notre cerveau, et cela fait partie de la vie courante des êtres vivants, notamment grâce au système nerveux chez les animaux (Mucchielli, 2006). C'est tout une mécanique de codage-décodage qui a lieu, pour « appréhender des données sensibles » (Mucchielli, 2006). Or, l'analyse de contenu plus spécifique nécessite une méthodologie en trois phases, citée par Bardin (2013). Dans un premier temps, il s'agit de réaliser une préanalyse, c'est-à-dire qu'il va y avoir une sélection des données qui seront exploitées. Elles sont ensuite reformulées, comme dans notre étude, où elles ont été retranscrites à l'écrite de façon plus lisible et utilisables pour la suite. Enfin, durant cette première étape, il s'agit de déterminer les indicateurs qui seront utiles pour la deuxième étape : l'exploitation du matériel. Au travers de celle-ci, l'information est codée, signifiant qu'après le tri, le matériel est rangé selon les critères prédéfinis. Pour finir, l'étape de traitement des données rend compte des résultats de façon claire et précise. L'analyse de contenu, par

l'intermédiaire de ces trois phases, permet donc d'interpréter des données brutes pour les rendre exploitables dans le contexte de la recherche. C'est cette méthodologie qui a été appliquée pour ce mémoire, nécessitant de comparer des données verbales entre elles, ainsi qu'avec le cadre théorique. Le tout a été organisé sous forme de tableau, selon Bardin (2013), représenté ci-dessous.

Question de recherche	Définition	Indicateurs / descripteurs	Verbatims

Tableau 1 Exemple de tableau d'analyse de contenu selon Bardin (2013)

3. Résultats, analyse et discussion

Dans cette troisième partie, nous discutons des résultats obtenus. Pour cela, les résultats de cette recherche seront croisés avec le cadre théorique défini précédemment, afin d'interpréter et de mettre en évidence des faits ainsi que des réponses aux questions de recherche.

3.1. Résultats et premières analyses

Dans le cadre de la méthodologie mise en place dans cette étude et présentée précédemment, une première étape d'analyse des cartes narratives a permis de sélectionner celles à partir desquelles nous souhaitons nous entretenir pour les échanges semi-directifs. Ainsi, dans un premier temps, une première analyse sera faite de l'ensemble des cartes narratives avant d'affiner plus en détails les formes de représentations choisies par les participants puis les entretiens semi-directifs seront aussi analysés selon la méthodologie de Bardin (2013).

3.1.1. La récolte des cartes narratives : première analyse

Après la première étape du recueil de données, une première analyse était nécessaire pour trier l'ensemble des cartes narratives récoltées (annexe 4 et 5). Les dix-sept cartes narratives ont été récupérées à la fin de l'heure de la matinée puis ont été triées par la suite suivant différents critères. Notons que quatre des dessins ont été retirés de l'étude car ils étaient incomplets sans aucune information exploitable pour la suite. La base d'étude est donc de treize cartes narratives exploitables.

L'objet d'étude de ce travail se basant sur les espaces, les cartes ont été rassemblées selon le critère suivant : **les lieux fréquentés en dehors des cours**. Selon nous, ce premier critère nous semble pertinent au regard du rapport de l'apprenant avec son environnement scolaire. Tandis que le lycée est constitué de nombreux espaces paysagers, comme des massifs, des chemins pour se balader ou de la pelouse, habillé d'infrastructures matérielles tels que des bancs ou des tables, on peut voir que sept cartes représentaient seulement des espaces fréquentés hors des cours à l'intérieur des bâtiments, et six cartes représentaient des espaces fréquentés, dont certains étaient à l'extérieur comme le montre la figure 2.

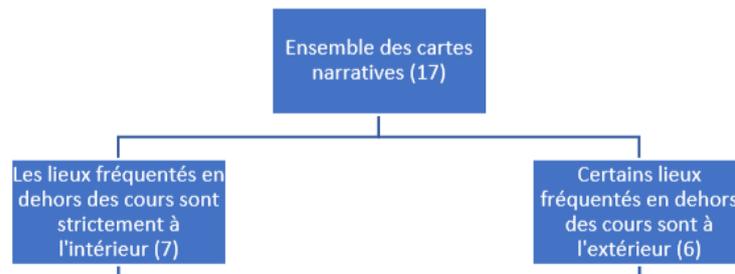


Figure 2 Premier critère pris en compte dans l'analyse des cartes narratives

Dans un deuxième temps, l'analyse s'est portée sur **les éléments constitutifs de nature**. Cela a permis de subdiviser les deux groupes déjà formés. Nous nous sommes basés sur la diversité des éléments représentés. Il pouvait s'agir d'éléments végétaux, animaux ou matériels. Cependant, aucun des participants n'a dessiné d'animaux sur les cartes. Sur certains dessins, on retrouve une homogénéité avec des éléments similaires aux mêmes endroits. On relève aussi que les proportions ne sont pas tout le temps respectées tels que les terrains de foot et de basket, souvent surdimensionnés sur certaines cartes. Cela pourrait montrer l'importance d'éléments pour certains participants. L'arbre est l'unité qu'on retrouve le plus, ainsi que les éléments constitutifs de la cour avant face aux classes et à la vie scolaire. À partir des deux groupes déjà formés dans la figure 2, on se retrouve maintenant avec quatre groupes, différenciés selon les éléments de nature représentés, le tout représenté dans la figure 3.

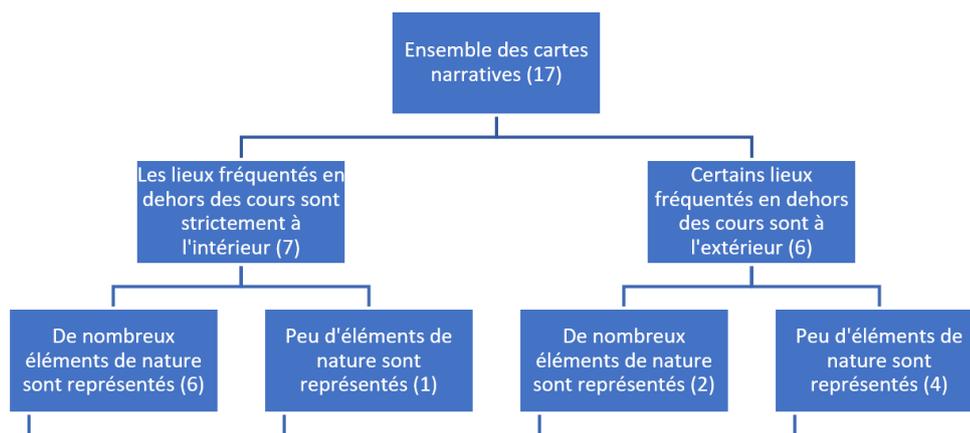


Figure 3 Deuxième critère pris en compte dans l'analyse des cartes narratives

Enfin, cette première étape de l'analyse se termine en subdivisant une dernière fois les catégories formées. Cette fois-ci, nous nous sommes basés sur le critère **de diversité des couleurs**. Ce sont elles qui donnent vie à l'ensemble de la carte

narrative et c'est un point important à ne pas négliger pour cette étude. En effet, l'utilisation des couleurs est diverse en fonction des participants. Certaines cartes sont très coloriées avec un code couleur bien défini, comme le vert pour la pelouse et le marron pour la terre (potager, vigne...). À l'inverse, d'autres ont utilisé très peu de couleur, se limitant seulement à répondre à la question 1 qui était de « colorier de la couleur de son choix les espaces de nature ». Par conséquent, les cartes narratives ont été regroupées en six groupes, le tout schématisé ci-dessous sous forme de graphique (figure 4).

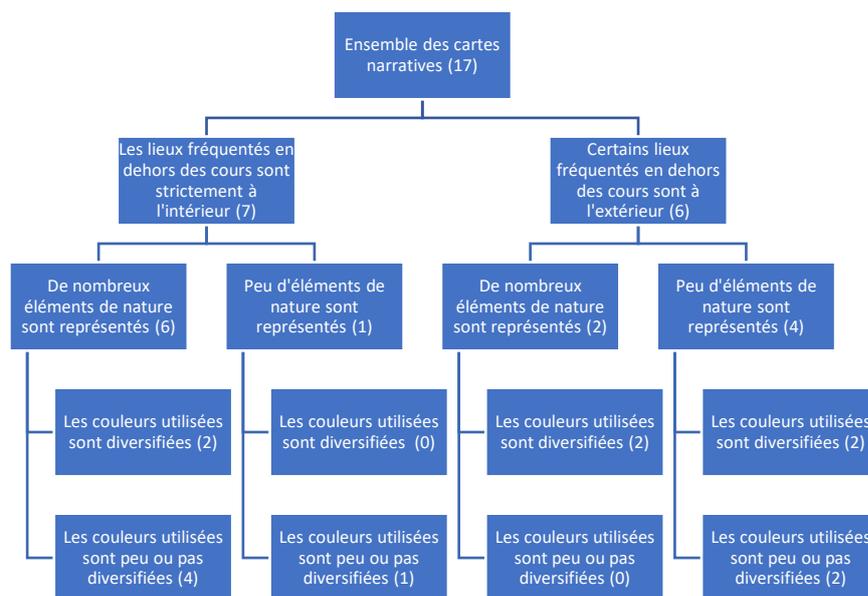


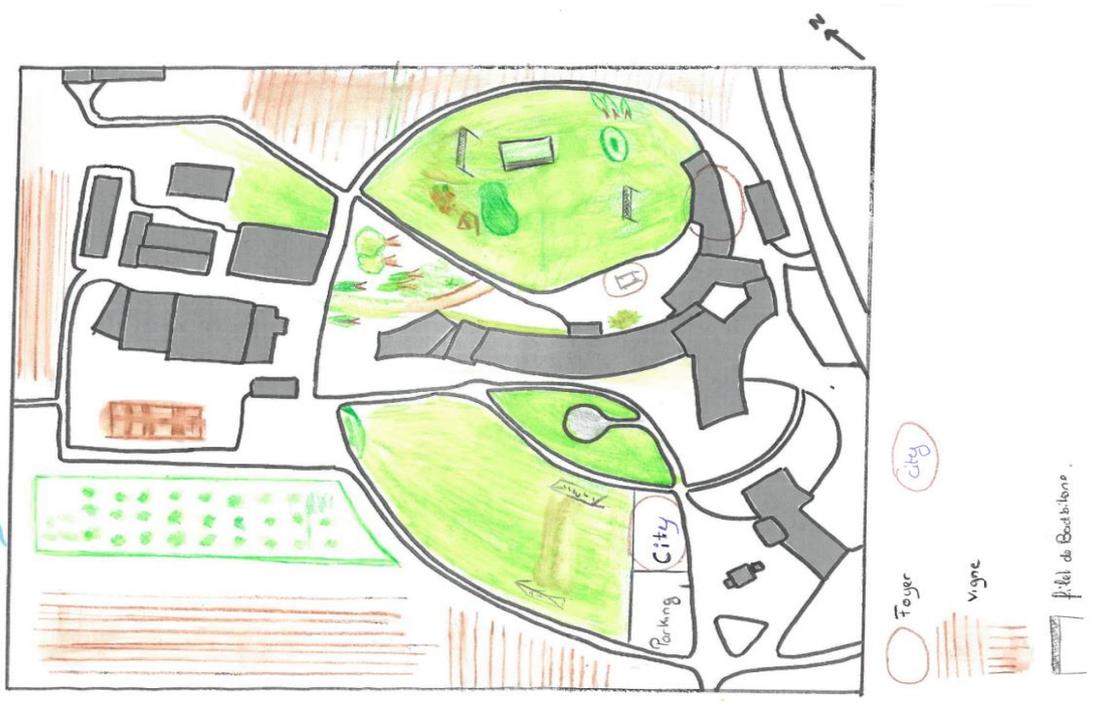
Figure 4 L'ensemble des critères pris en compte dans l'analyse des cartes narratives

À partir de cette première analyse, nous avons tenté d'extraire de chaque sous-groupe formé, une seule carte selon laquelle plusieurs questionnements apparaissaient.

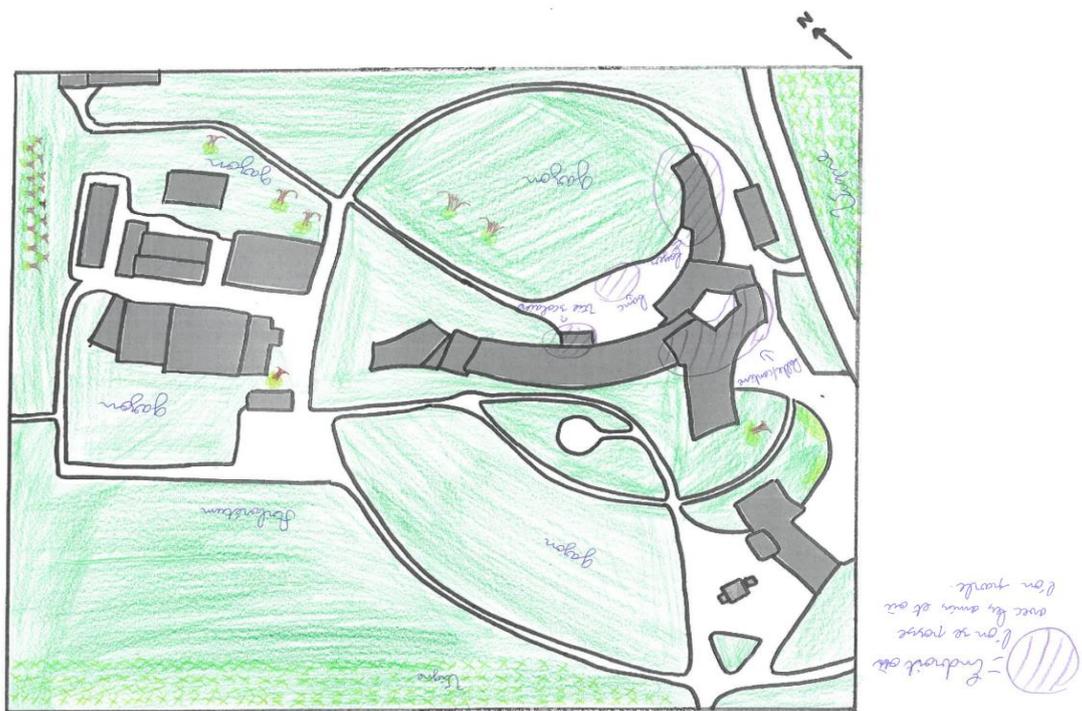
Pour les entretiens semi-directif, ce sont donc quatre cartes qui ont été choisies, dont les critères différenciés pour chacun, afin d'avoir une analyse plus large par la suite. Ainsi, voici les critères de choix qui nous ont permis de mettre au jour ces quatre participants :

- Participant 1 : des lieux fréquentés en dehors des cours strictement à l'intérieur, beaucoup d'éléments de nature représentés et la diversité des couleurs utilisées.

- Participant 3 : certains des lieux fréquentés en dehors des cours sont à l'extérieur, beaucoup d'éléments de nature sont représentés et il y a une diversité dans les couleurs utilisées.



- Participant 4 : certains des lieux fréquentés en dehors des cours à l'extérieur, peu ou pas d'éléments de nature représentés et la diversité des couleurs utilisées.



En y regardant de plus près, on peut remarquer que les quatre cartes (aussi en annexe 4) présentent un point commun : la couleur verte est utilisée par l'ensemble des participants. En s'appuyant sur les images opératives, les trois points soulevés vont guider l'analyse.

Tout d'abord, l'absence d'élément sur les cartes peut montrer un manque d'attention de la part du participant. L'exemple des éléments animaux est particulièrement flagrant, car ils sont absents sur chaque dessin. Là où il pourrait y avoir de dessiner des oiseaux ou bien des insectes, on y trouve seulement des végétaux, comme chez le participant 1 et 3. L'absence de couleur est aussi relevé chez le participant 2 qui a choisi de représenter ses éléments de nature au crayon de bois, donc grisé.

Au-delà de cette carte monochrome, les trois autres élèves ont plus ou moins insisté sur les couleurs. En effet, comme cité précédemment, le vert prédomine pour les pelouses, les feuilles des arbres ou les arbustes. Or, on voit apparaître des couleurs marronnées pour les espaces plus en lien avec la terre, comme le potager chez le participant 1 ou les vignes pour le participant 3, ainsi que les troncs d'arbre pour le participant 4, mais aussi des couleurs noires ou grises pour les installations humaines telles que le kiosque ou l'aparté. Ce choix des éléments à représenter et la façon de les schématiser seront à questionner lors des entretiens.

De plus, la forme accordée aux éléments de nature révèle aussi l'attention du participant à son environnement. En s'appuyant sur le participant 3, on remarque qu'il a représenté les arbres de deux façons différentes : certains plus arbustifs et d'autres plus allongés, ressemblant à des sapins. Au contraire, chez les autres apprenants, les arbres sont tous similaires, se rapprochant de la représentation codée de l'arbre. Notons aussi que les massifs de végétaux sont mis en exergue par une accentuation du vert aux endroits définis.

L'attention du participant dépend des zones de la carte narrative. Certains espaces de la carte ne sont pas exploités comme les zones en bas de la carte conformante alors que d'autres sont plus développés. Les élèves mettent l'accent sur la cour principale, en face des classes et de la vie scolaire. C'est une aire aménagée avec des bancs, un aparté (ou kiosque) et des terrains de volley. Notons ici que cette

cour est le lieu de passage privilégié pour aller au foyer, au CDI et un passage obligé car la sortie de la cantine se fait de ce côté-ci.

Une remarque revient sur les quatre cartes narratives. L'ensemble des éléments de nature choisis par les élèves sont simples. Les végétaux sont appelés arbres et il n'y a pas de précision sur leur nom. Là aussi, les entretiens devraient permettre d'en savoir davantage sur l'idée des élèves.

Enfin, l'appropriation de la carte et sa déformation sont des détails retrouvés dans certains dessins. C'est notamment le cas du participant 1 qui a choisi d'ajouter les chemins en terre dont l'un descend au parking inférieur et l'autre à l'exploitation. Il a aussi ajouté l'espace fumeur qui n'était pas représenté sur la carte conformante. Chez le participant 3, on remarque que les éléments sont plus ou moins déformés dans leur grandeur. Certains arbres sont plus petits que d'autres, et le terrain de foot est amplifié tout comme les buts.

Pour finir, parlons des espaces fréquentés que les élèves ont entourés puis nommés dans la couleur de leur choix. Ce point-là permet d'avoir une vision globale sur l'utilisation des espaces interstitiels par les apprenants. Sur l'ensemble des quatre cartes narratives, le participant 1 occupe des espaces en intérieur en dehors des cours. Il s'agit généralement du foyer, mis en valeur pour tous, ou bien le hall de la vie scolaire pour le participant 4. Pour deux d'entre eux, on retrouve des espaces extérieurs entourés sur les cartes narratives. Ces zones sont proches des bâtiments sur des aires goudronnées et artificialisées, et la curiosité des élèves pour ces espaces sera questionnée lors des entretiens semi-directifs.

En conclusion, cette première analyse permet de mettre en avant les points communs et les divergences entre les participants. Une hétérogénéité globale est présente, notamment selon l'utilisation des couleurs, mais la représentation des éléments de nature et la fréquentation des espaces diffère selon les individus. L'analyse de contenu des entretiens semi-directifs permettront d'étayer cette première partie qui ne réponds pas encore à toutes nos questions.

3.1.2. Les entretiens semi-directifs

La réalisation des cartes narratives couplée à une première analyse de celle-ci a donc permis d'en sélectionner quatre. Autour de celles-ci, des entretiens semi-directifs ont été réalisés puis analysés à leur tour selon la méthode de Bardin (2013). Dans cette partie, nous nous proposons de présenter les résultats au regard des trois questions de recherche en prenant appui sur les tableaux en annexe 7 et de faire une analyse des verbatims.

3.1.2.1. Question 1 : Est-ce que l'attention portée à la nature par les élèves trouve sa place dans les espaces de vie scolaire ?

Le tableau ci-dessous est une synthèse des indicateurs pris en compte dans l'analyse de cette première question. Le tableau global avec les verbatims est aussi en annexe 7 de ce mémoire.

Question de recherche	Définitions	Indicateurs
Question 1 : Est-ce que l'attention à la nature portée par les élèves trouve sa place dans les espaces de vie scolaire ?	<p><u>L'attention et éducation à l'attention (Cauquelin, 2003; Ingold & Citton, 2018)</u></p> <p>L'éducation est l'éveil des générations futures au monde qui les entourent. Cela n'est pas de la transmission mais du développement de l'attention chez les jeunes.</p> <p>L'attention correspond à la prise en compte de ce qui nous entoure, et de comparer la conformité de l'ensemble. Cela permet aussi d'établir des corrélations et d'adapter le fait à soi.</p> <p>L'éducation à l'attention est plébiscitée dans les enseignements, mais peut aller au-delà des barrières de la classe. Cela permet de développer les compétences psychosociales des élèves.</p>	<p><i>Des indicateurs de position « l'ici », « là » ...</i></p> <p><i>Des critères d'observation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Éléments constitutifs plus ou moins bien définis</i> • <i>Association d'éléments à des couleurs</i> <p><i>L'exploration : aller au-delà des limites, vers des espaces où d'autres ne vont pas</i></p> <p><i>L'investigation ou questionnement</i></p>

Pour cette première question, nous nous attardons sur des indicateurs de positionnement et d'observation qui montrent l'attachement plus ou moins fort des apprenants au monde qui les entoure. Du vocabulaire plus ou moins spécifique et la justification des couleurs sont attendus. De plus, des verbatims relatifs à l'exploration

et à l'investigation sont recherchés de façon à mettre en avant leur utilisation plus poussée des espaces en général, pour permettre d'ouvrir sur la deuxième question.

Les entretiens semi-directifs commençaient par une première question de focalisation, permettant de directement mettre l'accent sur un élément du dessin. À chaque participant, il était donc demandé : « peux-tu me dire par quoi tu as commencé ? T'en souviens-tu ? ». Cela nous a permis de mettre en avant l'attention des participants à l'environnement global qui les entoure dans leur vie scolaire. Ceci permet au chercheur de recontextualiser le travail et au participant de se souvenir de ce qu'il a fait au début de son travail. Deux apprenants ont commencé par les espaces de nature tandis qu'un des interrogés à commencer par le foyer.

Dans un premier temps, nous pouvons nous appuyer sur des **indicateurs de position**. Ceux-là étaient utilisés par les élèves pour montrer, sur leurs cartes narratives, les endroits dont ils me parlaient et cela me permettait de rebondir sur leurs dires. Quand l'endroit n'était pas cité directement, les participants utilisaient un vocabulaire plutôt vague avec les termes « ici », « ça », « par-là ». Parfois, les indications pouvaient être plus précises, indiquant une direction et prenant en compte l'environnement alentour à l'espace visé. Il pouvait s'agir de « plus à droite », « vers ce côté de la cour » ou « à côté de ». À l'inverse, durant les entretiens, l'ensemble des apprenants étaient capables de nommer les espaces qu'ils occupaient, preuve qu'ils étaient bien définis. On peut aussi relever le fait que les espaces fréquentés par les élèves sont les mêmes, mais nous en reparlerons après.

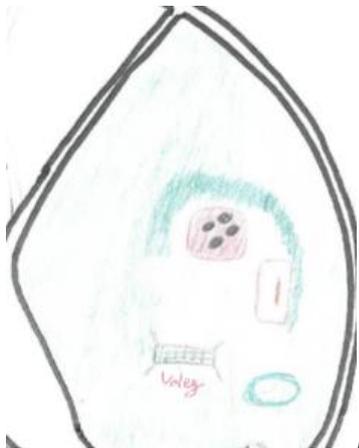
Rappelons-nous que, lors de l'étape de réalisation des cartes narratives, il était demandé aux élèves de dessiner et de nommer les éléments qui les faisaient penser à la nature. De cette consigne, les résultats ont été divers mais on relève là-aussi de nombreuses similitudes dans la façon de les nommer.

« Ici le terrain de volley, avec le filet de volley [...] on travaille à côté à l'arboretum » (Participant 1)

« Le terrain de volley, et là aussi il y en a un deuxième. Puis il y a l'aparté qui est une œuvre artistique et l'ancien trou de mare qui est là et un autre qui est là... » (Participant 2).

« Ça c'est une ancienne mare [...] qu'il y a près du coin fumeur, près des vignes et près du foyer » (Participant 3).

Les représentations graphiques des élèves sont aussi proches, comme le montre les découpes des cartes narratives ci-dessous.



Participant 1



Participant 3



Participant 2

Sur ces trois extraits de cartes, on retrouve communément l'aparté, avec une forme plus ou moins réelle, les haies ornementales en forme arrondie, le trou de marre et les filets de volley, éléments constitutifs de leur paysage scolaire qui ressortent à l'oral.

Or, nous pouvons noter que l'attention portée à d'autres parties du lycée sont moins réalistes, comme les espaces à gauche de la carte narrative, hormis le city stade et le terrain de foot pour certain, qui sont plutôt incomplets. Les jeunes expriment réellement leur manque d'observation dans ses espaces, en affirmant qu'ils ne savent pas ou plus.

« La partie gauche du bâtiment, on n'y va pas, je n'y suis jamais allé parce que là c'est l'amphi, là c'est des vignes, là je crois c'est un massif d'herbe, du coup comme je n'y vais jamais je ne l'ai pas en tête... » (participant 4)

D'une façon plus subtile, le manque d'attention se traduit aussi par « et tout » (participant 3) ou « il y a plein de trucs » (participant 4). Nous remarquons tout de même qu'il semble y avoir une confusion pour ce qu'on nomme « élément de nature » et l'ensemble des éléments qu'on trouve en extérieur. Enfin, l'aparté ou les bancs ne sont pas des éléments naturels mais ils sont assimilés à des éléments de nature par les apprenants.

De ce constat, les éléments de nature d'origine « naturelle » restent tout de même vagues pour les élèves. Ainsi, quand nous leur avons demandé de mettre des mots sur leur dessin, le vocabulaire retenu pouvait être le suivant : « de la pelouse », « des herbes hautes », « des haies », « des arbres » ou encore « les vignes ». C'est un vocabulaire généraliste qui a été choisi et ces termes manquent de précision quant à l'espèce du végétal. Or, pour certains éléments, leur attention semblait être plus grande : l'accentuation verbale permet de justifier cette interprétation, et d'un vocabulaire généraliste, les jeunes sont passés à des paroles plus naturalistes.

« C'est les herbes hautes, la pelouse est plus grande ici pour laisser place à la biodiversité, aux insectes. » (Participant 1)

« Des épineux surtout » (Participant 3)

« Le gros, le très très gros sapin [...] bien large parce qu'il est pas mal colossal cet arbre-là [...] » (Participant 3)

« Il y a plein de conifères » (Participant 4)

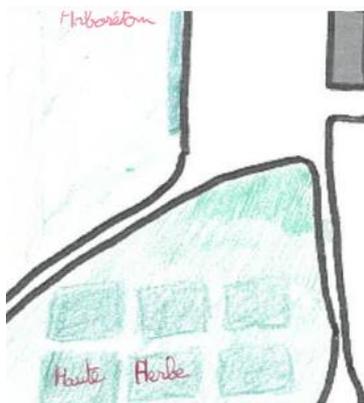
À noter que, comme le fait remarquer le participant 4 dans son entretien, ce ne sont que des végétaux qui ont été représentés et aucun ne nous a parlé de la biodiversité animale qu'il y a sur le lycée (hormis les insectes en lien avec leur projet de hautes herbes).

Après les éléments de nature, qui semblent plutôt similaires entre les quatre apprenants, il est possible de relever la concordance **des couleurs** soulevée dans chacun des entretiens. La couleur verte utilisée par les élèves est justifiée comme étant une évidence. Malgré la saison hivernale de l'entretien, la nature est toujours verte selon les participants, et c'est pourquoi la majorité des espaces de nature sont colorés en vert. L'un d'eux parle même de règle artistique. Cette même couleur trouve tout de même des variations sur les cartes narratives. Les élèves différencient les

éléments de nature par une teinte plus ou moins claire dans leur schéma, dans le but de bien les différencier les uns des autres.

« Il y a aussi des règles dans les couleurs, en soit, donc vert, hop vert, pelouse, parce que c'est ce qu'il y a en majorité sur le site... Et les vignes, verts clairs, parce qu'on se dit, hop, ça change, c'est de la vigne... Et j'ai modélisé sous forme de croix, une croix juste on coche et hop, voilà... » (Participant 4)

« J'ai pris le vert, parce que c'est de la pelouse. Le vert c'est la couleur du végétal... Le vert kaki, ça représente plutôt les vignes, le vert clair plutôt la pelouse et ce qui est vert foncé, c'est tout ce qui est haie arbuste, hautes herbes, ou arbres, tout ça... » (Participant 1)



Participant 1



Participant 4



Participant 3

D'autres nuances apparaissent pour représenter les éléments constitutifs de nature. L'utilisation du rouge, du marron et du noir est favorisée. Cette diversification concerne principalement les chemins, le potager, les troncs d'arbres et les ceps de vigne pour le marron, et les infrastructures humaines comme les filets de volet ou le stade pour le noir. Cette dernière couleur n'est pas justifiée par les apprenants mais

c'est le cas de la couleur marron qui est aussi associée à des végétaux, mais plutôt des arbres.

« Le paysage pour le vert, donc tout ce qui est herbe pour du vert, un peu de rouge, de marron, ça c'est pour les arbres, quand ils sont en fleur [...] donc ouais, tout ce qui est vert, c'est un peu la nature. » (Participant 3)

Seul un des participants s'est contenté du crayon de bois pour les éléments constitutifs, du fait qu'il n'avait pas d'autres couleurs en sa possession.

Les jeunes habitent les espaces, mais cet usage n'est pas le même pour chacun. Tandis que certains se limitent à des espaces à l'intérieur ou même sur la cour principale, par intérêt ou pensant y être « confinés » selon le règlement, d'autres explorent les espaces les moins fréquentés du lycée. Concernant le participant 1 et 4, ces deux jeunes ne semblent pas utiliser les espaces peu occupés par d'autres élèves. Ils ne sortent pas de leur zone de confort et se cantonnent à des espaces plus peuplés. Tout de même, le participant 4 se questionne sur les espaces qu'il peut ou ne peut pas aller explorer.

« Mais non, sinon on n'y va pas entre nous car on n'y trouve pas l'utilité... » (participant 1)

« La partie gauche du bâtiment, on n'y va pas, je n'y suis jamais allé » ; « En fait je ne sais pas si on n'a vraiment pas le droit mais en tout cas, ici c'est sûr, et ici, il n'y a personne qui y va » (participant 4)

D'autres occupent des espaces car ce sont des lieux de passage, pour se rendre d'un point A à un point B, comme l'utilisation des chemins vers les plateformes de TP ou vers le coin fumeur. Enfin, l'exploration est maximale pour un des interrogés, qui ne se limite pas à du mimétisme mais qui ose parcourir les espaces de l'établissement scolaire.

« On marche vraiment partout, dans les couloirs, les carrés potagers des troisième, notre futur arboretum qu'on est en train de finaliser » (participant 3)

L'ensemble des indicateurs ci-dessus démontrent l'attention des élèves vis-à-vis des espaces qu'ils habitent durant leur vie scolaire, qui semble varier selon le taux de fréquentation de ces mêmes espaces.

Pour conclure sur cette première question, nous pouvons remarquer que l'attention des jeunes à la nature n'est pas très poussée. Le vocabulaire utilisé et la représentation des espaces de nature le montre bien. Tout de même, l'attention au monde qui les entoure est présente mais reste faible et seulement concentré aux espaces qu'ils fréquentent le plus. L'analyse de la deuxième question nous permet de mettre l'accent sur l'usage des espaces et l'aspect sensible.

3.1.2.2. Question 2 : L'usage des espaces interstitiels du lycée pourraient-ils avoir un impact sur la sensibilité des apprenants au vivant ?

Comme pour la première question, le tableau ci-dessous est la synthèse des indicateurs pris en compte pour analyser la question 2. Le tableau global est en annexe 7 de ce mémoire.

Question de recherche	Définitions	Indicateurs
Question 2 : L'usage des espaces interstitiels du lycée pourraient-ils avoir un impact sur la sensibilité des apprenants au vivant ?	<p><u>Espaces interstitiels (Depoilly, 2015; Maurin Souvignet, 2010)</u></p> <p>Les espaces interstitiels sont des lieux avec des règles allégées. La socialisation est importante mais il est aussi possible de se retrouver soi-même.</p> <p>Il y a moins de contraintes réglementaires. Ce sont des espaces de la vie quotidienne en dehors des temps en classe.</p>	<p><i>Le city, la cour, les bancs, le foyer, le hall...</i></p> <p><i>« L'attention est flottante » et « le corps se relâche »</i></p> <p><i>Le droit ou pas le droit</i></p> <p><i>« Des espaces de jeux et de vagabondage »</i></p> <p><i>« Des échanges entre pairs se réalisent »</i></p> <p><i>Des endroits où ils sont seuls sur les temps libres</i></p>
	<p><u>Climat scolaire (Debarbieux, 2015)</u></p> <p>Il représente l'expérience de la vie et du travail au sein de l'école, d'un point de vue global, de l'ensemble des membres de la communauté éducative.</p>	<p><i>Sécurité physique et émotionnelle</i></p> <p><i>La qualité des infrastructures</i></p>
	<p><u>Ritualisation et appropriation (Sgard & Hoyaux, 2006)</u></p> <p>L'espace scolaire possède des rituels, c'est-à-dire différents temps connus par tous. En dehors des cours, les élèves tentent de se créer des rituels, des habitudes, qui permettent de se déconnecter des règles trop restrictives de la classe. Pour cela, il y a une appropriation des espaces et en se créant des habitudes. C'est une forme</p>	<p><i>Des routines en dehors des cours et un vocabulaire de temporalité : toujours, souvent, parfois, quand, tous les...</i></p> <p><i>Modification de l'organisation de l'espace</i></p> <p><i>Adaptations des habitudes à des contextes particuliers</i></p> <p><i>Un vocabulaire d'appartenance : notre endroit, nos bancs, notre zone, nos habitudes...</i></p>

	de construction sociale pour laquelle le climat scolaire joue un rôle important.	
	<p><u>Relation sensible au vivant (Paquot, 2020; Tassin, 2020)</u></p> <p>Percevoir et interpréter permet de donner un sens aux informations que nous recevons.</p> <p>Le sensible serait donc lié « aux impressions immédiates éprouvés par tout organisme vivant ».</p> <p>La sensibilité est opposée à la rationalité, qui se déconnecte de tout ce qui est hors de soi et dont l'individu n'a pas le contrôle.</p> <p>Il est plus facile d'apprendre et de donner du sens quand on émet des sentiments ou des émotions.</p>	<p><i>La Nature est perçue par l'apprenant, il la remarque</i></p> <p><i>Idée de rationalité et de contrôler ce qui l'entoure</i></p> <p><i>Idée de vulnérabilité vis-à-vis d'un élément qui entoure l'élève, relevant du vivant</i></p> <p><i>Sentiments émis</i></p>

Pour cette seconde question, les indicateurs sélectionnés sont divers. Tout d'abord, des indicateurs de lieux sont attendus ainsi que l'usage qui en est fait. L'expression de sentiments positifs ou négatifs seront la traduction du bien-être individuel des apprenants et à plus large échelle du climat scolaire. Ce dernier point est nécessaire pour permettre l'appropriation et la ritualisation des élèves, remarquables par des indicateurs de fréquence et d'appartenance. Enfin, des sentiments rattachés à des espaces particuliers sont aussi attendus. Nous avons commencé à parler des espaces dans le développement précédent mais nous allons axer l'analyse de la deuxième partie plus spécifiquement autour des espaces interstitiels, de leur appropriation et le développement sensible ou non des élèves dans leur usage.

Pour rappel, les espaces interstitiels sont des espaces hors la classe, fréquentés par les élèves sur leur temps de pause. Sans vouloir répéter ce qui a été décrit dans la partie précédente, les espaces interstitiels sont bien cités par les élèves. Ils parlent principalement du foyer, du city et de la cour (composée de la mare, de la pergola et de l'aparté). L'ensemble des quatre jeunes semblent fréquenter les mêmes espaces, signe de la socialisation et du mimétisme entre pairs. Le foyer, situé en intérieur, est entouré sur toutes les cartes et revient dans tous les entretiens. Son usage est le même pour tous.

*« On y est avec les gars et on parle, on regarde nos téléphones et tout. »
(Participant 1)*

« C'est le foyer : en hiver, on y va beaucoup, on fait que ça d'y aller et on va surtout dans la salle parce qu'il y a la console, une PS4 neuve de cette année 2023 [...] après on va tous là » (Participant 2)

« On est un peu sur nos téléphones vu qu'on en a un peu marre des cours donc on se diverte sur nos téléphones, on joue à la Play, à la ps4, on fait du babyfoot, on s'amuse... » (Participant 3)

Comme dans la définition des espaces interstitiels de Maurin-Souvignet (2010), les élèves semblent lâcher prise et se déconnecter complètement des temps formels en classe. L'usage du foyer résulte aussi de la qualité des infrastructures intérieures. Les quatre garçons précisent que les nouveaux ameublements jouent sur la fréquentation du lieu par de nombreux jeunes. Le foyer est qualifié de chaud et confortable.

*« Le foyer, c'est là où il y a les meilleurs bancs, les meilleurs fauteuils »
(participant 4)*

À ce premier élément du climat scolaire, représentant l'expérience d'un point de vue global de la vie dans le lycée, la sécurité physique et émotionnelle, et l'ambiance entre pairs, participent à l'usage de cet espace.

Dans les espaces interstitiels, les règles sont adoucies contrairement à celles de la classe. Or, des règles bien définies ne laisseraient pas de place à une confusion dans l'esprit des élèves, notamment celles concernant les espaces que les jeunes peuvent ou ne peuvent pas fréquenter. Comme cité précédemment, tandis que certains pensent que la zone de l'exploitation ou l'arrière du lycée (à gauche de la carte) leurs sont interdits, d'autres s'y aventurent volontiers.

Concernant l'usage des espaces interstitiels extérieurs aux bâtiments du lycée, la même réflexion peut être faite. Le city stade est plutôt fréquenté par les apprenants de cette classe. Or, il est réglementé par des règles plus contraignantes, nécessitant de demander la permission aux assistants d'éducation pour s'y rendre. C'est la cour principale qui est la plus fréquentée par les élèves. Les bancs et les tables, et notamment la pergola, sont des endroits cités même si les rituels d'usage varient en

fonction d'un facteur commun à tous, la météo. Les infrastructures sont aussi parfois limitées par leur nombre, ne permettant pas de les utiliser à chaque temps hors la classe et nécessitant d'adapter les habitudes.

« Ça serait là [la pergola] et ça serait le petit préau, quand il fait chaud surtout... » (participant 2)

« Il y a des bancs avec une table de pique-nique, avec le petit groupe qu'on aime bien, qui est sympathique... » (Participant 3)

« Il y a aussi une sorte de cabane, donc si ici [la pergola] c'était pris on allait là-bas et vice-versa... » (participant 4)

Qu'ils soient fréquentés en petit groupe ou en groupe plus conséquent, l'avis des jeunes semblent le même sur les espaces extérieurs.

Deux des élèves se sont appropriés la carte narrative ou nous ont parlé des chemins qui mènent au parking en contre-bas, ceux-là leur permettant d'attraper leur bus pour aller et venir au lycée chaque jour ou chaque semaine.

« Parce que je passe toujours devant le matin [...], comme je viens en bus, je passe juste devant » (participant 4)

« C'est parce que ce n'était pas sur le plan, c'est les chemins qu'il n'y a pas sur le plan. C'est des chemins que j'utilises pour descendre au bus ou pour monter le lundi au lycée. » (Participant 1)



Participant 4



Participant 1

Le chemin vers les parcelles de TP et l'exploitation reviennent aussi dans le discours des élèves et l'un d'eux s'est même approprié la carte pour le représenter. La représentation ou la prise de conscience de ces chemins montrent leur attention mais aussi leur sensibilité du fait de leurs attachements à ces espaces interstitiels de passage.



Participant 3

Leurs choix de représentation ou d'expression orale de ces espaces sont aussi la résultante de rituels. Le fait de toujours passer par ce chemin pour se rendre en TP sur l'exploitation augmente leur sensibilité à ces coins de nature. De même quand les jeunes se rendent au parking pour prendre leur bus. Comme cité par Paquot (2020), il est plus facile de donner du sens à quelque chose quand on ressent des émotions. Ainsi, le fait qu'ils fréquentent les espaces, et qu'ils en aient des routines associées, cela développe leur ouverture au monde qui les entoure. À des espaces de nature sont associés des sentiments comme le disent les élèves en entretiens, ceux-là pouvaient être positifs ou négatifs.

« Quand je dois appeler ma mère comme ça je suis tranquille... [...] les gars ils ne m'embêtaient pas... [...] Oui, voilà [je me sens paisible]. Je peux faire mes petites affaires sans que personne ne me voit ou ne me dérange. Des fois je m'assoie ou juste je marche en rond. » (Participant 2)

« Quand on est dehors, c'est surtout qu'on est sur les bancs, on est au grand air, on respire, c'est agréable, il y a la nature... » (Participant 4)

À partir de ses espaces interstitiels, se créent des rituels et des appropriations des espaces et notamment des espaces de nature. Cela participe au développement d'une sensibilité plus ou moins grande des élèves pour l'environnement alentour. Ces

résultats, avec ceux analysés pour la question trois, permettra de mettre en lumière l'expérience de nature globale des élèves de ce lycée professionnel.

Pour conclure, les élèves semblent bien investir la majorité des espaces interstitiels de l'établissement, malgré un manque d'investigation des espaces moins fréquentés et inconnus. Ils sont utilisés pour se détendre et couper des temps formels en classe seul ou en groupe. On remarque même des rituels, symbole de l'appropriation par les élèves, permis par un climat scolaire favorable. Malgré cela, la sensibilité des apprenants au vivant n'est pas développée. Ils semblent que les apprenants fréquentent davantage les espaces extérieurs pour répondre à des besoins sociaux que pour le lien sensible avec le vivant.

3.1.2.3. Question 3 : Finalement, qu'en est-il de l'expérience de nature des lycéens ?

Enfin, ce dernier tableau synthétique rassemble les indicateurs nécessaires pour l'analyse de la troisième et dernière question. Le tableau global avec les verbatims se trouve en annexe 7.

Question de recherche	Définitions	Indicateurs
Question 3 : Finalement, qu'en est-il de l'expérience de nature des lycéens ?	<p><u>Expérience de nature (Dewey, 2011; Pyle & Lefèvre, 2016)</u></p> <p>L'expérience, c'est « la combinaison de ce que les choses nous font, en modifiant nos actions, en favorisant certaines d'entre elles et en empêchant et en en freinant d'autres, et de ce nous pouvons leur faire en provoquant de nouveaux changements »</p> <p>L'expérience de nature représente l'ensemble des temps vécus par les individus y intégrant la nature. Cette expérience se développe dans son environnement proche, qu'il a autour de lui et qu'il fréquente au quotidien mais aussi dans le temps en fonction du vécu et des choix de parcours.</p>	<p><i>Des modifications et adaptations liés à la nature</i></p> <p><i>Extinction de l'expérience de nature</i></p> <p><i>Des moments passés en connexion avec la nature</i></p> <p><i>Vécu de l'apprenant (choix de vie, loisirs, passions, passe-temps)</i></p> <p><i>La filière scolaire</i></p>

De nombreux éléments permettant de répondre à cette troisième question ont déjà été cités dans l'analyse des deux questions précédentes. Des indicateurs liés à l'expérience de nature sont ceux sur lesquels nous nous attardons. Le vécu de l'apprenant tant personnel que scolaire seront des verbatims importants pour l'analyse

des résultats. Dans cette partie, les résultats précédents seront donc recoupés en faveur d'une analyse de l'expérience de nature des lycéens, prenant en compte leur sensibilité au vivant décrite ci-dessus mais aussi de leur vécu personnel, social et scolaire.

Nous avons déjà discuté des espaces interstitiels juste avant. Rappelons que ces usages dépendent de facteurs environnementaux précis qu'est la météo. On remarque qu'à cause des températures trop froides, les espaces où les apprenants stationnaient en dehors des cours sont délaissés en faveur de ceux en intérieur. Le confort et la peur d'être malade sont les raisons principales. Leur expérience évolue et leurs actions en sont modifiés.

Les temps vécus par les individus sont de trois types : les temps dans les espaces interstitiels (cité précédemment), les temps dans leur vie personnelle en dehors du lycée et les temps formels vécus en cours.

Les choix personnels des participants, que ce soit au cours de leurs loisirs ou pour leur future vie professionnelle, indiquent l'intérêt qu'ils portent à la nature et l'environnement dans lequel ils ont évolués au cours de leur vie. En effet, les activités qui relatent du personnel soulèvent une première expérience de nature, différente pour chaque individu du fait de leur parcours.

« La première question que je me suis posé c'était de savoir si je voulais travailler en intérieur ou en extérieur [...] j'ai dit interdiction de bosser à l'intérieur donc il va falloir bosser à l'extérieur, du coup ensuite, j'ai réfléchi à plusieurs métiers, puis j'avais mon oncle qui est paysagiste, je lui ai demandé si je pouvais venir avec lui un samedi [...] et ça m'a bien plu, donc j'y suis retourné une semaine pendant les vacances ça m'a toujours plu du coup j'ai fait des recherches pour faire des études en paysagisme » (participant 1)

« J'ai hésité à faire de la viti, j'ai mon père qui est vigneron et mon frère qui est en BTS alternance dans un entreprise de viti du coup ça me taquine, sauf que j'ai tous les oncles qui sont dans le paysage, vu que c'est une entreprise familiale donc je suis partagé entre les deux. » (Participant 3)

« Puis en même temps, je suis sur le terrain, on fait des projets donc ça me plaît donc voilà... Puis, à la maison, j'aime bien faire des petits travaux que mon

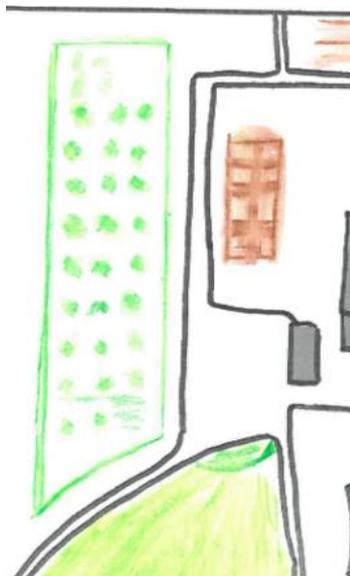
père me demande ; je fais un peu de tout, de l'aménagement, du terrassement... » (Participant 4)

Le contexte familial est un argument fort pour le choix de leur filière professionnelle actuelle. Finalement, le résultat le plus marquant pour l'ensemble des quatre jeunes, est l'impact de leur scolarité, qui ressort énormément dans leurs entretiens, mais aussi dans les cartes narratives. Dans la description des espaces de nature, la relation a des travaux ou des projets de TP ou de classe argumente leurs choix.

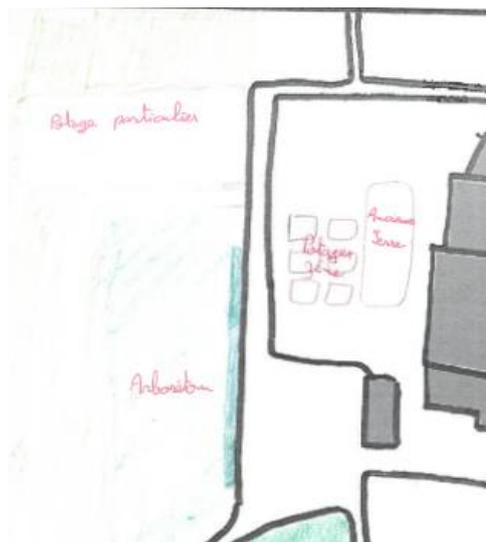
« On y reste parfois aux temps de pause quand on a eu cours au niveau de l'arboretum » (participant 1)

« J'ai fait tous les espaces verts, tout ce qu'on peut faire comme chantier, où on travaille... [...] Je sais qu'elle existe parce que l'année dernière on l'a fait avec Madame L., avec les escargots et les prélèvements d'escargots. [...] Mais principalement, sur les endroits où on va le plus souvent à l'extérieur des bâtiments où on fait nos aménagements de TP par exemple. Là, on a fait pas mal d'aménagements avec la classe, j'ai conduit le tracteur donc je vois vraiment où c'est... » (Participant 3)

« J'ai commencé par l'arboretum, parce qu'on y travaille en aménagement paysager [...] donc là on doit tout enlever et tout refaire avec les autres et monsieur G. Après j'ai fait le verger parce que pareil, on y a travaillé et c'est juste à côté. » (Participant 4)



Participant 3



Participant 1



Participant 4

Relevons qu'il y a même une accentuation volontaire des représentations graphiques. En effet, l'un des apprenants indique une réelle volonté à mettre en avant les espaces de nature qu'ils manipulent durant les TP d'aménagements paysagers.

« C'est le passage qu'on prend pour aller en TP, pour aller se changer parce qu'il y a là le nouveau bâtiment et c'est cette allée qu'on prend pour aller aux vestiaires donc je préférais la mettre plus en valeur [...] Il y a plusieurs différentes espèces d'arbres qui sont représenté ici dans l'angle, du coup on est en train de finaliser tout l'espace, paillage et tout, donc je voulais quand même le mettre en valeur. » (Participant 3)



Participant 3

Nous pouvons donc remarquer que la majorité des temps passés en extérieur pour les élèves sont associés à des temps en TP d'aménagements paysagers ou de Biologie-écologie, même si l'usage des espaces de nature semblent plus fréquent lors des périodes plus chaudes.

Pour finir, on peut retenir que l'expérience de nature diffère entre chaque apprenant, du fait de son vécu personnel. Les travaux pratiques en extérieur s'ajoutent au développement de l'expérience mais on remarque que celle-ci favorise l'attention plus que la relation sensible au vivant. Ainsi, leur expérience de nature croît mais les moments passés au contact de la nature sont restreints en dehors des temps obligatoires en classe.

3.2. Discussion.

L'ère dans laquelle nous vivons est de plus en plus déconnectée avec le vivant qui nous entoure. Le développement d'une expérience de nature chez les élèves semble aller dans ce sens en lycée agricole. Leurs représentations et leurs descriptions au cours de ce travail mettent en avant l'attention que les apprenants éprouvent pour les espaces qu'ils fréquentent au quotidien, dans leur conception. Du fait de l'homogénéité des consignes et du matériel mis à disposition, on pouvait s'attendre à une représentation similaire de chaque participant. Or, l'hétérogénéité des travaux met en évidence la multitude d'appropriation et d'usage des espaces chez les individus interrogés.

Le rôle de l'école quant au développement de compétences transversales semble rempli quand nous observons les résultats de l'attention des élèves au monde qui les entoure. L'école peut donc être qualifiée de facteur favorisant le contact à la

nature, uniquement dans les disciplines techniques. Leur vécu et leur filière d'étude sont des facteurs positifs. Quand l'environnement personnel et scolaire façonne qui on est, les actions menées dans ce contexte favorisent l'expérience de nature. La prise en compte de leur futur outil de travail est nécessaire pour leur futur professionnel, et ces élèves semblent se l'être correctement approprié.

Tout de même, une réserve est mise sur le développement de l'aspect sensible des élèves vis-à-vis de la nature lors des temps interstitiels. Ils ne semblent pas en tirer d'avantage et ne semblent pas aller investiguer dans la précision les éléments de nature qui les entourent. Cela se remarque dans le manque de vocabulaire naturaliste utilisé, se limitant à des éléments végétaux généralistes.

Aussi, malgré l'organisation interne des établissements agricoles qui possèdent des espaces paysagers et agricoles vastes, auxquels les élèves ont accès du fait de leur rattachement au lycée, le lien sensible au vivant est faible. Les élèves habitent les espaces sans réellement les connaître, servant majoritairement de support. De plus, la météo journalière semble être un frein sur les temps passés en extérieur et donc sur le développement de l'expérience de nature, dans le cas des temps interstitiels

Ainsi, chaque personne se construit différemment au contact de la nature, mais le rôle de l'école ne semble pas rempli quant au développement de l'expérience de nature des élèves. Il y a une réelle perte de la relation sensible au vivant qui a été mise en avant dans cette recherche. De plus, nous avons relevé des limites à notre travail.

3.3. Limites.

Le recueil de données et l'analyse des résultats en particulier auraient pu être menés autrement afin d'éviter quelques biais à différents niveaux.

3.3.1. Limites des méthodes de recueils de données

Notons que le recueil de données s'est déroulé au mois de décembre. L'utilisation des espaces extérieurs par les apprenants ciblés ne s'arrêtent pas en fonction de la météo dans leur pratique en classe, ce qui signifie que les travaux pratiques en cours d'aménagements paysagers ont toujours lieu, même si les conditions météorologiques ne sont pas adéquates. Or, leur pratique des espaces interstitiels en décembre se concentrait davantage sur des espaces à l'intérieur des bâtiments, au foyer ou dans les couloirs de l'établissement, où les apprenants peuvent trouver des fauteuils et des canapés pour s'y installer. Malheureusement, sur les cartes

narratives, les apprenants ont seulement représenté les espaces interstitiels qu'ils fréquentaient en période hivernale. La projection vers des saisons plus adéquates à leur fréquentation des espaces extérieurs n'a pas opéré. En entretien semi-directif, la question de la saisonnalité est aussi ressortie, les quatre participants interrogés évoquant que leur utilisation évoluerait si la météo le permettait, en faveur des espaces extérieurs des établissements, dont principalement la cour principale.

Les contraintes matérielles et organisationnelles sont aussi des limites dans cette étude. Tout d'abord, les cartes ont été réalisées sur un créneau d'une heure, dédiée normalement à un cours de Biologie-écologie de ces élèves. De plus, le changement de salle entre deux heures de cours implique le déplacement des élèves d'une salle à l'autre. Ainsi, en plus des explications et des consignes du projet, le temps de réflexion et de création par les élèves fut court. Pour une majorité des élèves, leurs travaux n'étaient pas aboutis ni finalisés, rendant compliqués l'analyse par la suite. Cette limite pourrait être facilement levée en fixant des créneaux de cours plus long. La réalisation de la carte narrative pourrait aussi être réalisée sur des temps hors classe, permettant un réel lâcher prise sur le papier.

Un autre point concernant les contraintes matérielles serait que la réalisation des cartes narratives a eu lieu dans une même salle de laboratoire. Celui-ci pouvant accueillir vingt-six élèves au total, les participants se sont donc parfois retrouvés côte-à-côte avec leurs pairs. Deux limites peuvent découler de ce contexte : un premier serait la proximité entre les pairs, ne pouvant pas limiter les échanges non-verbaux de données, comme le regard sur le travail de son camarade. Cela s'est remarqué dans les résultats des cartes narratives où les élèves qui étaient côte à côte ont des dessins très similaires. Les séparer dans une salle plus grande ou même dans deux salles différentes serait une solution à cette remarque. La seconde limite, en lien avec ce qui a déjà été dit ci-dessus, serait que la proximité entre chacun entraîne une peur du jugement par les pairs. Pour être plus précise, une faible distance entre chacun amène des regards les uns sur les autres. Un temps trop long consacré à la précision parfaite du dessin résulterait de cette proximité permettant les remarques et échanges entre chacun.

3.3.2. Limites et biais de la démarche utilisée

Premièrement, il existe des biais concernant la posture adoptée au cours de cette année de stage au lycée Edgard Pisani. D'une part, la posture de stagiaire était

majeure pendant les dix semaines sur l'établissement. Ceci engendrait donc une relation enseignant-élève qui était cadrée par des règles de classe. De plus, cette interaction avec les apprenants se limitait à l'espace classe, sous la tutelle de l'enseignante tutrice de Biologie-écologie. D'autre part, lors de cette étude, le positionnement de chercheuse, que ce soit dans la récolte des cartes narratives ou dans les entretiens semi-directifs, était plus relâchée. C'était donc délicat de composer avec cette classe car les apprenants pouvaient prendre du recul sur ce qu'ils disaient et donc se limiter dans la parole.

Deuxièmement, il apparaît aussi des biais sociaux, notamment du fait de l'échantillon choisi. Le genre des élèves, exclusivement masculin, hormis une fille absente le jour de la récolte des données, peut aussi engendrer des résultats qui ne représenteraient pas une réalité généraliste, comme c'est l'objectif principal au travers de cette posture. Diversifier le public et le nombre d'interrogé serait donc à envisager dans de futurs travaux.

Aussi, il peut y avoir eu des biais dans la forme et le déroulement du recueil de données. Lors de la transmission des consignes, celles-ci ont pu être mal tournées amenant des écueils de compréhension de la part des apprenants. Entre autres, le manque de précision des consignes pourrait aussi être soulevé. L'absence d'échelle sur la carte conformante était choisie. En effet, la présence d'échelle aurait pu amener les élèves à être précis, et donc passer du temps sur leur dessin, tout cela en fonction de l'échelle.

Enfin, une dernière limite à cette étude concerne l'exploitation des cartes narratives en vue du recueil des voix. En effet, dans le protocole, une autorisation de recueil d'image et de voix a été distribuée aux apprenants concernés, et ils avaient une semaine pour la remplir et nous l'amener en début de séance du projet. Or, deux élèves nous ont ramené l'autorisation avec la mention « prise de voix » rayée, indiquant donc que seule la carte narrative de l'élève pourrait être exploitée. Ainsi, deux résultats de cartes n'ont pas pu être choisis en entretien. C'est une limite qui n'a pas forcément eu un gros impact dans cette étude car ils étaient peu nombreux à être dans ce cas vis-à-vis de l'échantillon mais c'est aussi une limite à prendre en compte pour un futur travail de recherche.

3.3.3. Limites du cadre théorique

Dans la rédaction du cadre théorique, peu de limites sont apparues. Tout de même, certaines sont à relever dans ce mémoire. Tout d'abord, l'enseignement agricole est un milieu très peu étudié, les études se basant principalement sur les écoles de l'éducation nationale. Ainsi, les données relatives à l'agricole sont minimales, compte-tenu notamment de l'expérience de nature des élèves de filières agricoles ou environnementales. De plus, cela se retrouve aussi dans la notion d'espace scolaire. Les grands espaces extérieurs des lycées agricoles ne se retrouvent pas tellement dans les lycées généraux de l'EN. Ainsi, les parcelles d'herbes, l'exploitation agricole et les multiples espaces de nature sont peu cités dans les ouvrages de recherche. Notre travail de recherche permettra donc d'étayer les données sur l'aspect sensible dans les établissements de l'EA, malgré que le cadre théorique se base globalement sur l'EN.

3.4. Pistes professionnelles.

Pour évoquer les pistes professionnelles de ce travail, je choisis de revenir au « je ». Ce que je retiens principalement de ce travail de recherche est l'idée de toujours tenter de remettre en question ces pratiques, en essayant de se mettre à la place de nos élèves. Cela semble plus facile quand nous-même, nous avons ce vécu d'apprenant mais les générations évoluent et les élèves rencontrés en même temps. Cette année, j'ai été confronté à la réalité de terrain, lors de mon stage dans une posture de stagiaire mais aussi de future enseignante de Biologie-écologie.

Cette thématique de recherche m'interpelle beaucoup dans le sens où la discipline que je serais amené à dispenser, mais aussi le rôle que je tiendrais au sein d'un établissement scolaire, pourra m'amener à réaliser certains projets en tenant compte de mes résultats. La construction de séquence pédagogique, ou de séance plus simplement, nécessite de faire l'état des pré-acquis des élèves. Il est important d'analyser ces élèves pour savoir d'où ils partent, quels sont leurs savoirs de base et leur relation avec la discipline de Biologie-écologie, associé plus largement à la relation avec la nature. La première analyse des élèves permet de proposer des enseignements adaptés à eux, dans l'optique de répondre à des objectifs disciplinaires ou transversaux. La posture de chercheuse adoptée dans ce travail me permettra donc d'avoir un autre regard sur mes élèves, d'adapter mes objectifs vers ce qu'il me semble être important (sans oublier les objectifs des référentiels et/ou programmes) et de

proposer des cours plus dynamiques permettant de développer leur sensibilité au vivant et leur expérience de nature. Notons tout de même que la future enseignante que je suis devra être capable de faire l'état de sa propre expérience de nature, ainsi que d'améliorer son attention au monde qui l'entoure.

Plus concrètement, dans des pratiques enseignantes, j'aimerais favoriser une approche expérientielle, permettant de rendre les élèves acteurs de leurs savoirs. Cela passe par des temps de classe tournés vers la réalité de terrain pour accompagner les apprenants vers leur future profession. L'envie d'être une enseignante qui emmène ses élèves en pleine nature, qui fait « l'école dehors », a donc grandi suite au constat réalisé dans cette recherche. Cet engouement pour le monde vivant, j'aimerais la transmettre au maximum aux élèves pour les éveiller à des réalités actuelles et des enjeux futurs.

Le développement de la sensibilité au vivant se crée tout au long de l'année en classe, mais aussi tout au long de leur scolarité. De plus, à plus large échelle, en tant que membre de la communauté éducative, ces résultats de recherche seraient un bénéfice pour tous les enseignants, de l'enseignement agricole ou non, qui souhaitent améliorer leurs pratiques pédagogiques, si ceux-là sont sensibles eux-mêmes au vivant. Le questionnement de la perception des espaces extérieurs par les élèves pourrait permettre aux enseignants de prendre conscience de la perte d'expérience de nature de nos élèves, et donc de reconstruire leurs cours dans cette perspective de reconnexion. La sensibilisation et l'éducation à l'attention étant l'affaire de tous dans la vie scolaire, les projets interdisciplinaires seraient aussi une occasion privilégiant l'ouverture d'esprit des enseignants sur l'importance de l'expérience de nature des élèves.

Enfin, je garde l'idée d'utiliser davantage le support du dessin pour exprimer et faire exprimer aux élèves leurs représentations. C'est aussi une façon de valoriser leurs travaux auprès d'autres camarades, en les exposant dans les espaces interstitiels par exemple.

Conclusion.

Cette conclusion marque la fin de ce travail de recherche, même si la thématique demanderait à être étendue à un public plus large et plus diversifié. Il s'agissait pour moi d'éveiller ma réflexion quant aux pratiques des élèves en dehors des temps de classe. Cela m'a permis d'aller au-delà de mes aprioris et de prendre moi-même conscience du contexte qui m'entoure en tant que stagiaire en lycée agricole. On retiendra de ce travail trois grands points :

- L'attention à la nature chez les jeunes est un aspect essentiel à développer au cours de leur formation mais aussi leur donner goût, au sein des enseignements, à aller au-delà des murs. Les temps en dehors des cours pourrait nourrir cet intérêt à l'environnement qui les entoure. Développer plus d'espace dans les espaces scolaires extérieurs permettant d'accueillir plus d'élèves est à favoriser. De plus, l'idée de transmission de savoir pourrait aussi passer par des projets moins formels, permettant à tous les élèves de profiter de ces espaces de nature pour développer son attention envers la biodiversité proximale.
- Des espaces interstitiels confortables permettent une meilleure appropriation par les élèves. Cela peut entraîner chez eux une plus grande sensibilité à l'environnement qui les entoure. Ainsi, en tant que membre de la communauté éducative, il est important de veiller à ce que les espaces que les élèves fréquentent soient accessibles à tous.
- Enfin, l'expérience de nature varie chez chaque élève. Il est donc important de tenir compte d'où part chaque élève pour mieux appréhender les difficultés ou réactions potentielles. Les valeurs portées par les jeunes et leur sensibilité permettent de construire des projets innovants sur les établissements, alors il semble bon de leur donner davantage la parole.

Ce travail marque aussi la fin de mon cursus de formation initiale ainsi que mon entrée dans la vie active professionnelle. À l'heure actuelle, aucune précision sur mon avenir professionnel ne semble claire. Pour autant, animée par l'envie d'être enseignante de Biologie-écologie depuis de nombreuses années, ces années de master ne sont qu'un début. Malgré tout, je suis certaine que le travail de ce mémoire

viendra alimenter mes enseignements. Peu importe le lycée, les élèves et les filières enseignées, la démarche réflexive développée et acquise dans ce travail viendra éveiller mes pratiques futures, pour former au mieux les citoyens de demain.

Bibliographie.

- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). PUF.
- Benimmas, A., & Blain, S. (2019). Créer une carte narrative sur Google Maps : Étude du raisonnement géographique et de la cohérence textuelle chez les élèves de la 9e année secondaire. *Éducation et francophonie*, 47(2), 145-171.
<https://doi.org/10.7202/1066452ar>
- Catoir-Brisson, M.-J., & Jankeviciute, L. (2014). Entretien et méthodes visuelles : Une démarche de recherche créative en sciences de l'information et de la communication. *Sciences de la société*, 92, Article 92. <https://doi.org/10.4000/sds.1130>
- Cauquelin, A. (2003). *Petit traité du jardin ordinaire*. Payot & Rivages.
- Certeau, M. de, & Giard, L. (1990). *Arts de faire* (Nouv. éd). Gallimard.
- Copans, J., & Singly, F. de. (2011). *L'enquête ethnologique de terrain* (3e éd. refondue). A. Colin.
- Corneille, B., & Fabre, I. (2021). Approcher les pratiques ordinaires de l'espace par des méthodes visuelles participatives : Penser la place des élèves dans la réflexion sur les espaces scolaires. *Cahier de recherche ENSFEA*, 4, 47-54.
- Delory-Momberger, C. (2005). Espaces et figures de la ritualisation scolaire. *Hermès*, n° 43(3), 79. <https://doi.org/10.4267/2042/23992>
- Depoilly, S. (2015). Filles, garçons... et les interstices de l'école. *Diversité*, 179(1), 105-109.
<https://doi.org/10.3406/diver.2015.3997>
- Descola, P. (2002). L'anthropologie de la nature. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 57(1), 9-25. <https://doi.org/10.3406/ahess.2002.280024>
- Dewey, J. (2011). *Democracy And Education*. Read Books.

- Gaborieau, I., Vidal, M., & Mayen, P. (2022). *Enseigner à produire autrement : Repères, démarches et outils pour former aux transitions agroécologiques*. Éducagri éditions, Eduter ingénierie.
- Gousse-Lessard, A.-S., & Lebrun-Paré, F. (2022). Regards croisés sur le phénomène « d'écoanxiété » : Perspectives psychologique, sociale et éducationnelle. *Éducation relative à l'environnement, Volume 17-1*. <https://doi.org/10.4000/ere.8159>
- Hilgers, M. (2013). Observation participante et comparaison : Contribution à un usage interdisciplinaire de l'anthropologie. *Anthropologie et Sociétés*, 37(1), 97-115. <https://doi.org/10.7202/1016149ar>
- Ingold, T., & Citton, Y. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Presses universitaires de Rennes.
- Kaufmann, J.-C., & Singly, F. de. (2011). *L'entretien compréhensif* (3e éd). A. Colin.
- Maurin Souvignet, A. (2010). Un espace potentiel au collège : Les espaces et les temps informels, lieux et moments adolescents. *Agora débats/jeunesses*, N° 55(2), 83-94. <https://doi.org/10.3917/agora.055.0083>
- Mazalto, M., & Paltrinieri, L. (2013). Introduction : Espaces scolaires et projets éducatifs. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, 31-40. <https://doi.org/10.4000/ries.3592>
- Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. (2022, août 31). *L'enseignement agricole engagé dans la transition agroécologique*. Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire. <https://agriculture.gouv.fr/lenseignement-agricole-engage-dans-la-transition-agroecologique>

- Moles, A. A., Rohmer, E., & Schwach, V. (1998). *Psychosociologie de l'espace*. Harmattan.
- Morizot, B. (2017). Nouvelles alliances avec la terre. Une cohabitation diplomatique avec le vivant. *Tracés*, 33, 73-96. <https://doi.org/10.4000/traces.7001>
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu : Des documents et des communications* (9e éd). ESF.
- Nouvelot, M.-O. (2015). Les spécificités organisationnelles des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole à l'épreuve de la décentralisation. *Pour*, 228(4), 169-179. <https://doi.org/10.3917/pour.228.0169>
- Ochanine, D. (2016). Rôle de l'image opérative dans la saisie du contenu informationnel des signaux. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 18-1. <https://doi.org/10.4000/pistes.4660>
- Paquot, T. (2020). À l'école de l'écologie. *Diversité*, 198(1), 26-30. <https://doi.org/10.3406/diver.2020.4879>
- Perec, G. (1989). *L'infra-ordinaire*. Seuil.
- Pyle, R. M., & Lefèvre, M. (2016). L'extinction de l'expérience. *Ecologie & politique*, N53(2), 185. <https://doi.org/10.3917/ecopo1.053.0185>
- Rancière, J. (2009). *The emancipated spectator*. Verso.
- Sgard, A., & Hoyaux, A.-F. (2006). L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens : *L'Information géographique*, Vol. 70(3), 87-108. <https://doi.org/10.3917/liq.703.0087>
- Tassin, J. (2020). *Pour une écologie du sensible*. Odile Jacob.

Thievenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Éditions Raison et Passions ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/enqueter-et-apprendre-au-travail--9782917645567.htm>

Zhong Mengual, E., & Morizot, B. (2018). L'illisibilité du paysage. Enquête sur la crise écologique comme crise de la sensibilité. *Nouvelle revue d'esthétique*, 22(2), 87-96. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/nre.022.0087>

Table des matières.

Sommaire.....	2
Avant-propos et remerciements.....	3
Introduction.....	4
1. Cadre théorique.....	8
1.1. La traversée d'espaces distincts en établissement scolaire	8
1.1.1. L'espace scolaire	8
1.1.2. Les différentes formes d'espaces scolaires	10
1.1.3. Les espaces dans les établissements agricoles	11
1.2. Le vécu des élèves en établissement scolaire	13
1.2.1. L'importance du climat scolaire	13
1.2.2. La ritualisation et l'appropriation des espaces scolaires	15
1.2.3. Prise de conscience environnementale et le bien-être individuel.....	16
1.3. Le lien sensible à la Nature	17
1.3.1. La perte de la relation sensible au vivant.....	18
1.3.2. L'expérience de nature.....	19
1.3.3. Éducation de l'attention.....	21
2. Méthodologie.....	24
2.1. Démarche de la recherche	24
2.1.1. L'approche qualitative	24
2.1.2. Posture d'observation participante	24
2.2. Les recueils de données	25
2.2.1. Méthodes visuelles participatives : la carte narrative comme support	25
2.2.2. Entretien semi-directif : échange à partir des cartes narratives	27
2.3. Investigation de terrain : contexte de la recherche.....	28
2.3.1. L'établissement.....	28
2.3.2. La classe et la filière de l'échantillon	29

2.3.3. Les élèves de l'échantillon.....	30
2.3.4. Déroulement de la récolte de données et les consignes fournies.....	31
2.4. Traitement de données	34
2.4.1. Traiter le non-verbal : les images opératives	34
2.4.2. Traitement de données verbales : l'analyse de contenu.....	34
3. Résultats, analyse et discussion	37
3.1. Résultats et premières analyses	37
3.1.1. La récolte des cartes narratives : première analyse	37
3.1.2. Les entretiens semi-directifs	44
3.2. Discussion.....	59
3.3. Limites.....	60
3.3.1. Limites des méthodes de recueils de données.....	60
3.3.2. Limites et biais de la démarche utilisée	61
3.3.3. Limites du cadre théorique	63
3.4. Pistes professionnelles.....	63
Conclusion.....	65
Bibliographie.....	67
Table des matières.	71
Annexes.....	73
Annexe 1. Autorisation voix et image distribuée aux participants.....	73
Annexe 2. Carte conformante pour les méthodes visuelles participatives.	74
Annexe 3. Grille d'entretien simplifiée pour les entretiens semi-directifs.....	75
Annexe 4. Les quatre cartes narratives sélectionnées et exploitées en entretien semi-directifs.	76
Annexe 5. Les cartes narratives non sélectionnées pour réaliser les entretiens semi-directifs (les cartes incomplètes ne sont pas mises en annexe).	80
Annexe 6. Retranscription des entretiens semi-directifs avec les participants.	89
Annexe 7. Tableau d'analyse des entretiens semi-directifs selon Bardin (2013).	100

Annexes.

Annexe 1. Autorisation voix et image distribuée aux participants.



Autorisation de captation et de diffusion de l'image / de la voix (personne mineure)

Descriptif du projet audiovisuel

Présentation du projet	Ressource à des fins de formation dans le cadre du Master MEEF (Master d'Enseignement, d'Éducation et de Formation) Mémoire portant les liens qu'entretiennent les élèves avec les espaces de l'établissement scolaire – œuvre visuelle (carte narrative) et échange oral
Date(s) et lieu(x) d'enregistrement	Décembre 2023 Lycée agricole de Montreuil-Bellay
Nom et adresse du producteur	ONILLON Aidane, enseignante stagiaire de Biologie-écologie - deuxième année de Master MEEF Rattachement à l'École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole - 2 route de Narbonne à Auzeville (31320)

Modes d'exploitation

Le bénéficiaire de l'œuvre visuelle créée par l'élève et de l'enregistrement exercera l'intégralité des droits d'exploitation attachés à cette œuvre et cet enregistrement. L'œuvre et l'enregistrement demeureront sa propriété exclusive. Les œuvres pourront être diffusées sur internet (monde entier) pour une durée illimitée, mais le bénéficiaire s'engage à ne pas diffuser l'enregistrement.

Le bénéficiaire de l'autorisation, s'interdit expressément de céder les présentes autorisations à un tiers. Il s'interdit également de procéder à une exploitation illicite, ou non prévue ci-avant, de l'enregistrement de la voix de la personne susceptible de porter atteinte à sa dignité, sa réputation ou à sa vie privée et toute autre exploitation préjudiciable selon les lois et règlements en vigueur.

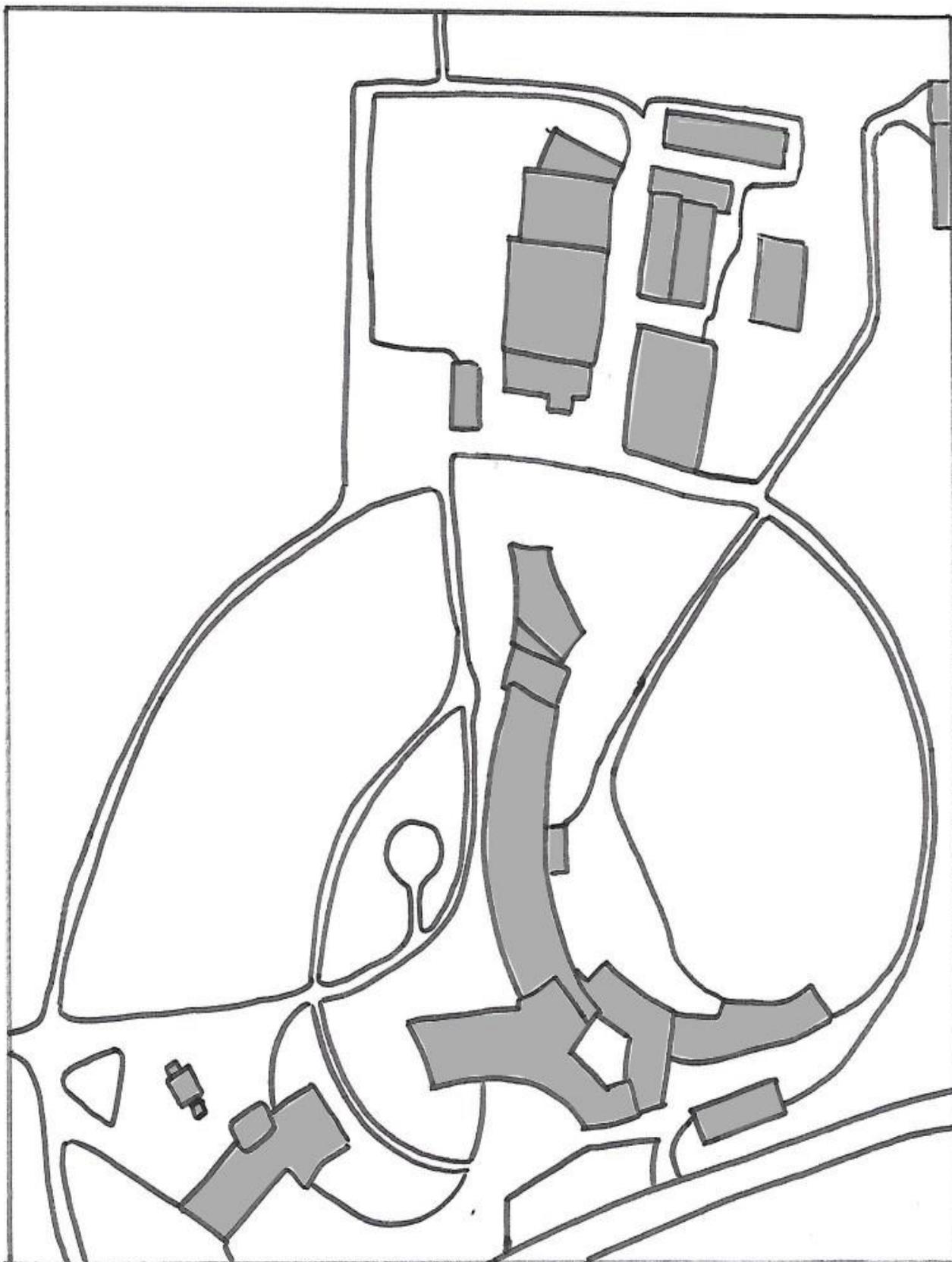
Autorisation de l'élève et du/des responsables légaux.

Je soussigné(e), _____, représentant légal de (Nom et prénom de l'élève) _____, reconnais expressément que le mineur ci-dessus désigné n'est lié par aucun contrat exclusif pour l'utilisation de son image et sa voix. **Je donne mon accord pour la fixation et l'utilisation**, sans aucune contrepartie financière, de son image et de sa voix, dans le cadre exclusif du projet ci-dessus exposé et pour les modes d'exploitation ci-dessus désignés. Cette autorisation exclut toute autre utilisation, notamment dans un but commercial ou publicitaire. Elle est consentie avec la réserve de ne pas mentionner son nom (seul son prénom sera éventuellement utilisé).

Date et signature du/des responsables légaux	On m'a expliqué et j'ai compris à quoi servait ce projet, et je suis d'accord pour qu'on enregistre, pour ce projet, mon œuvre visuelle et ma voix. Date et signature de l'élève mineur
---	---

Annexe 2. Carte conformante pour les méthodes visuelles participatives.

NOM-PRÉNOM :

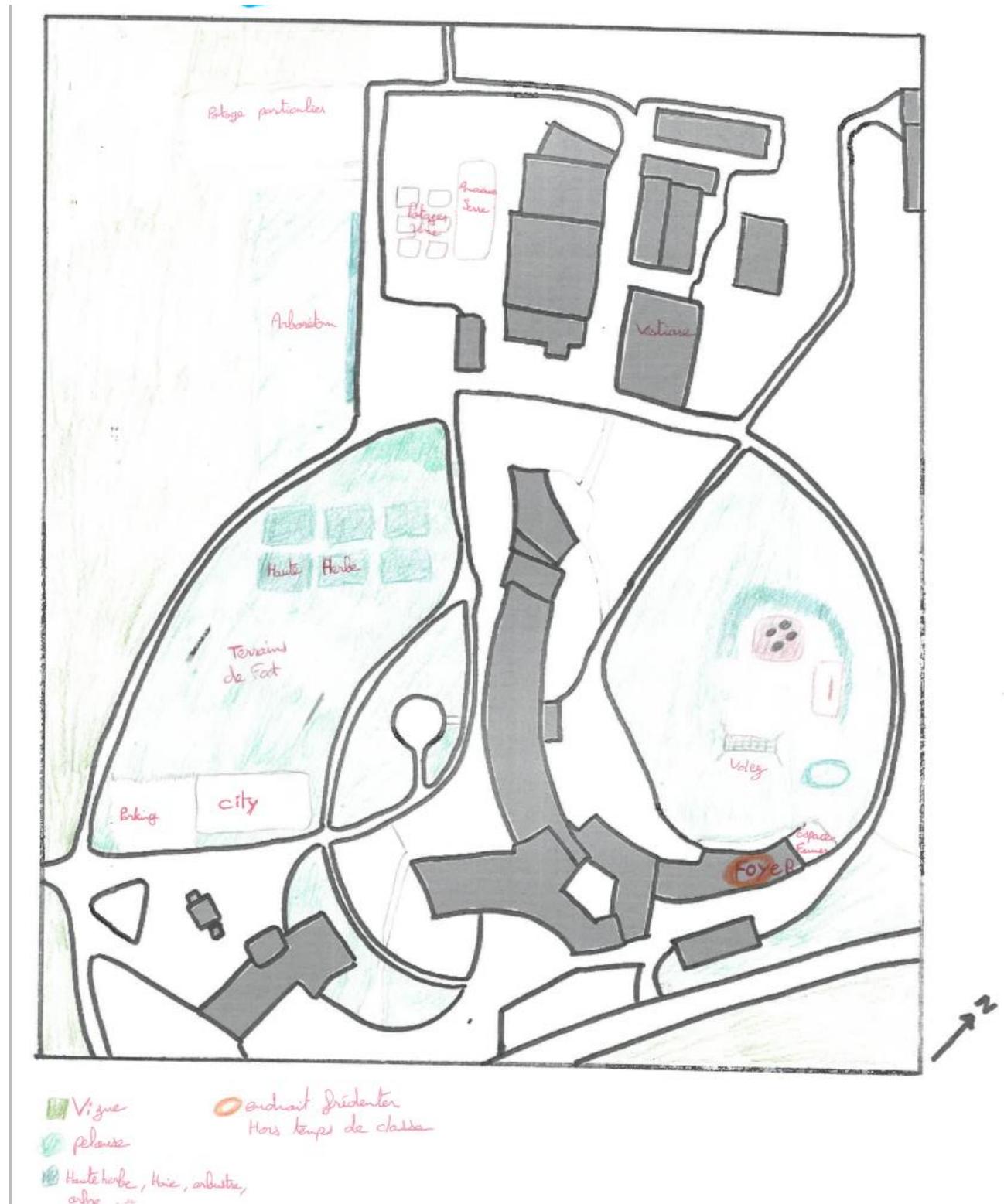


Annexe 3. Grille d'entretien simplifiée pour les entretiens semi-directifs.

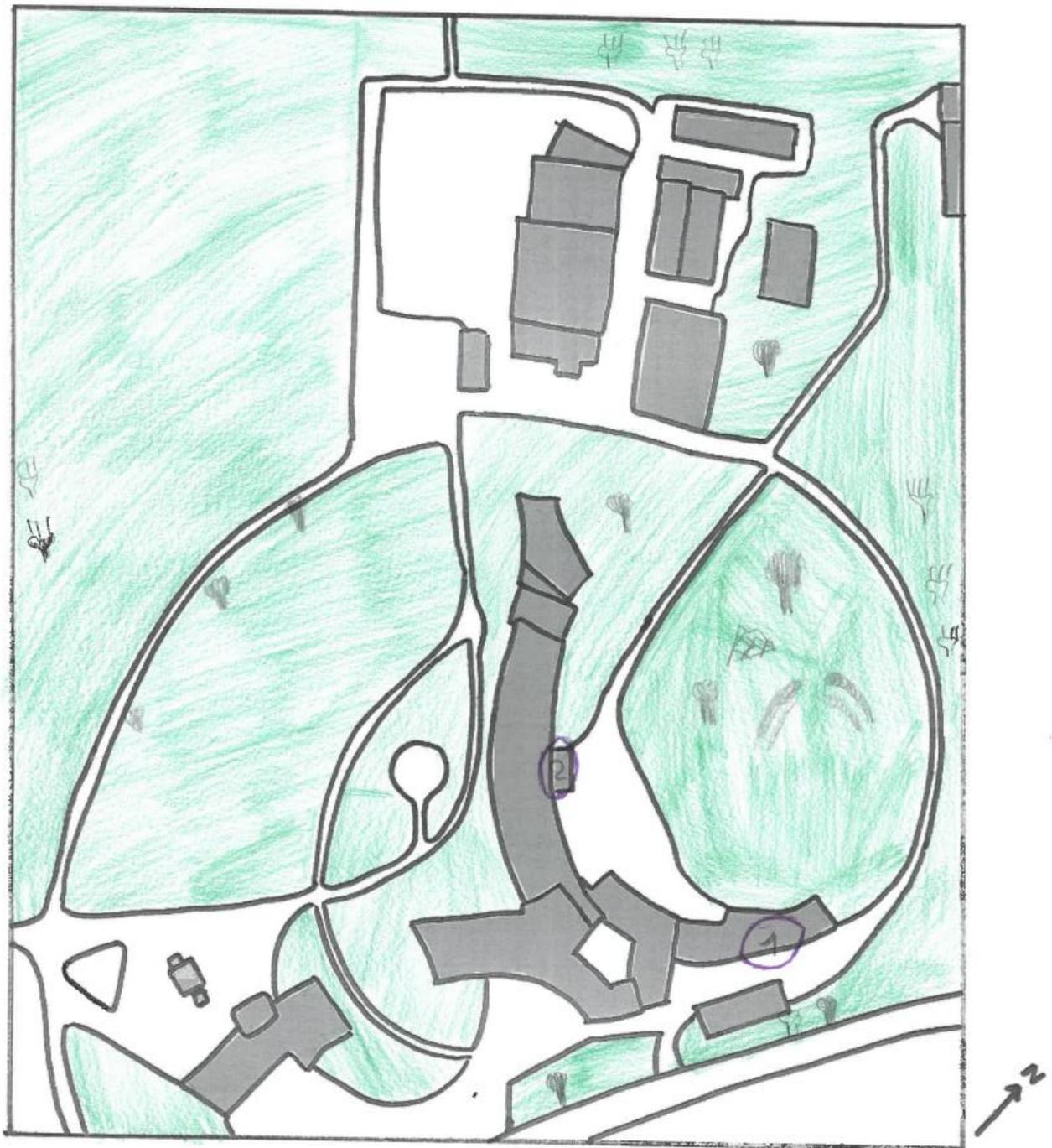
<p>Introduction</p> <ul style="list-style-type: none">- S'assurer de la bonne volonté du participant.- Préciser les infos suivantes : anonymat, non-évalué, les objectifs de formation de ce travail.
<p>Thématique 1 : attention portée à la nature</p> <ul style="list-style-type: none">- Les couleurs choisies.- Les différents espaces de nature coloriés.- Choix de ces espaces.- Éléments constitutifs de ces espaces de nature.
<p>Thématique 2 : les espaces interstitiels</p> <ul style="list-style-type: none">- Les espaces nommés.- Hierarchie et priorité de ces espaces.- Les pratiques qui y font.- Les moments où ils y vont.- La façon de les occuper.
<p>Thématique 3 : l'expérience de nature</p> <ul style="list-style-type: none">- Relation sensible aux éléments constitutifs / au vivant.- Lien au vécu.

Annexe 4. Les quatre cartes narratives sélectionnées et exploitées en entretien semi-directifs.

Participant 1



Participant 2



 = arbre

 = haie

 = vigne

 = Apparté.

④ Dans c'est endroit je me repose et je parle.

Dans le ① c'est la fouiller donc repos.

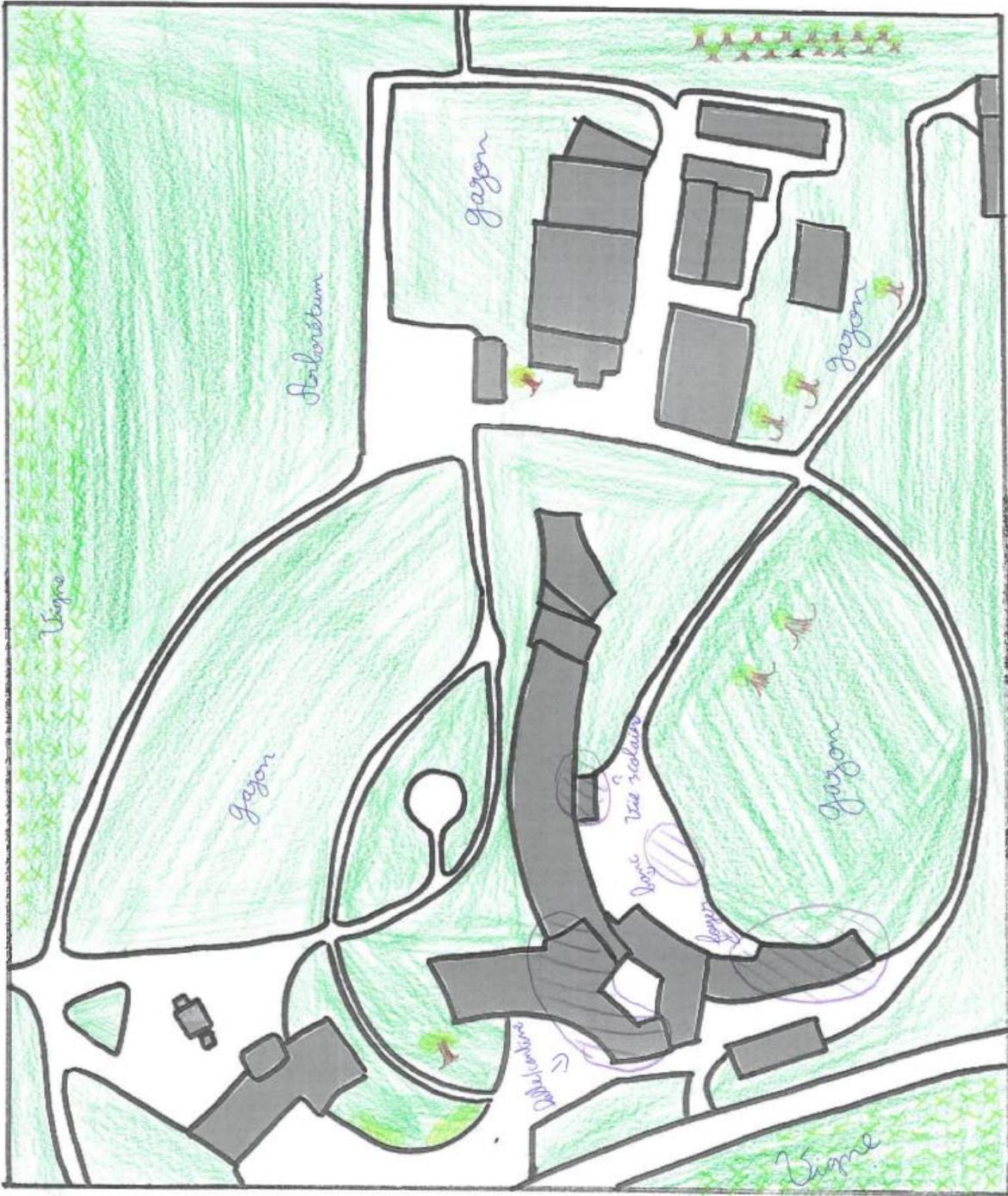
Dans le ② c'est l'entrée donc la je parle
avec les amis

Participant 3



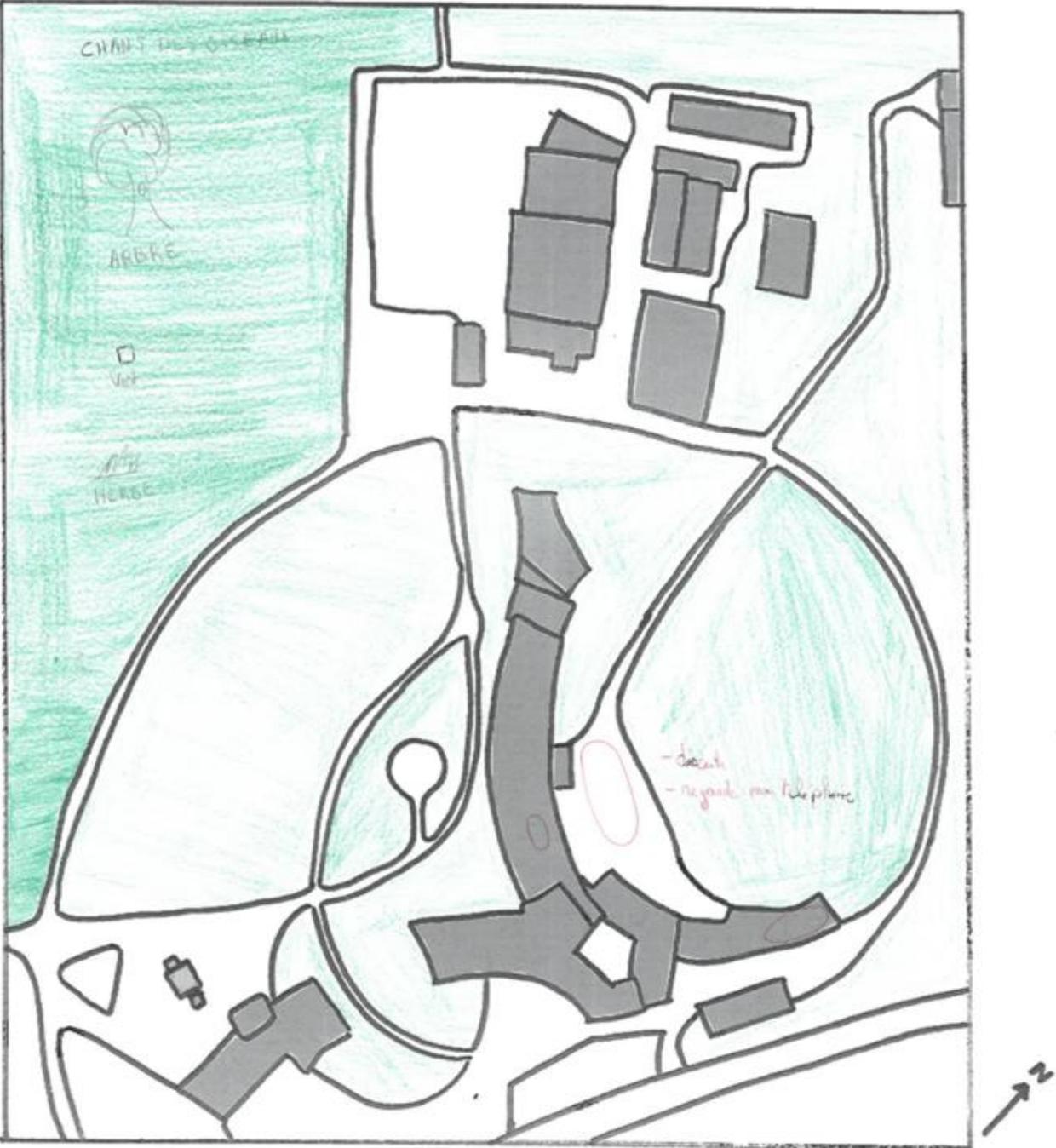
-  Foyer
-  city
-  vigne
-  filet de Barbitone

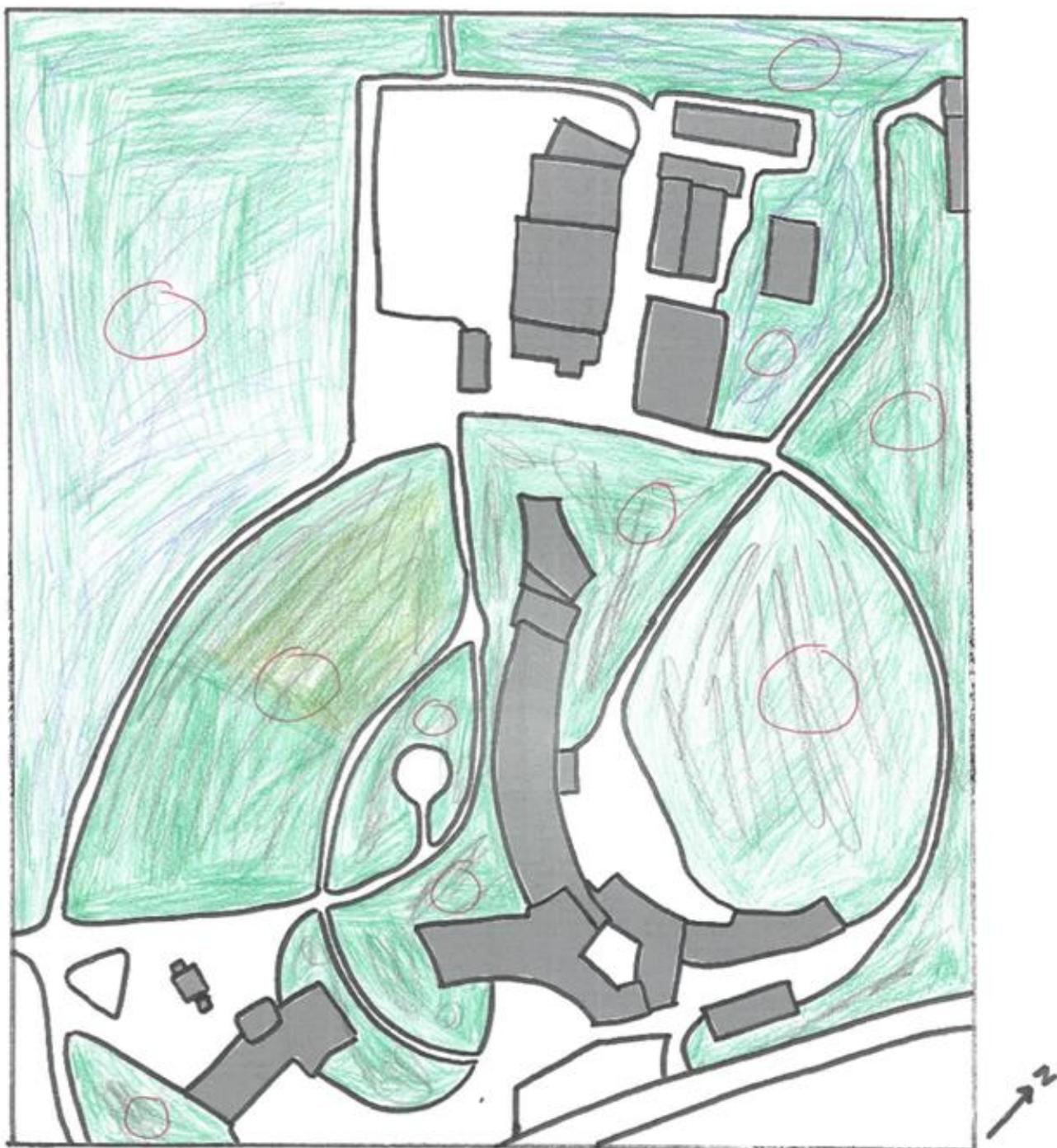
Participant 4




 - Endroit où
 l'on se passe
 avec les amis et où
 l'on parle.

Annexe 5. Les cartes narratives non sélectionnées pour réaliser les entretiens semi-directifs (les cartes incomplètes ne sont pas mises en annexe).

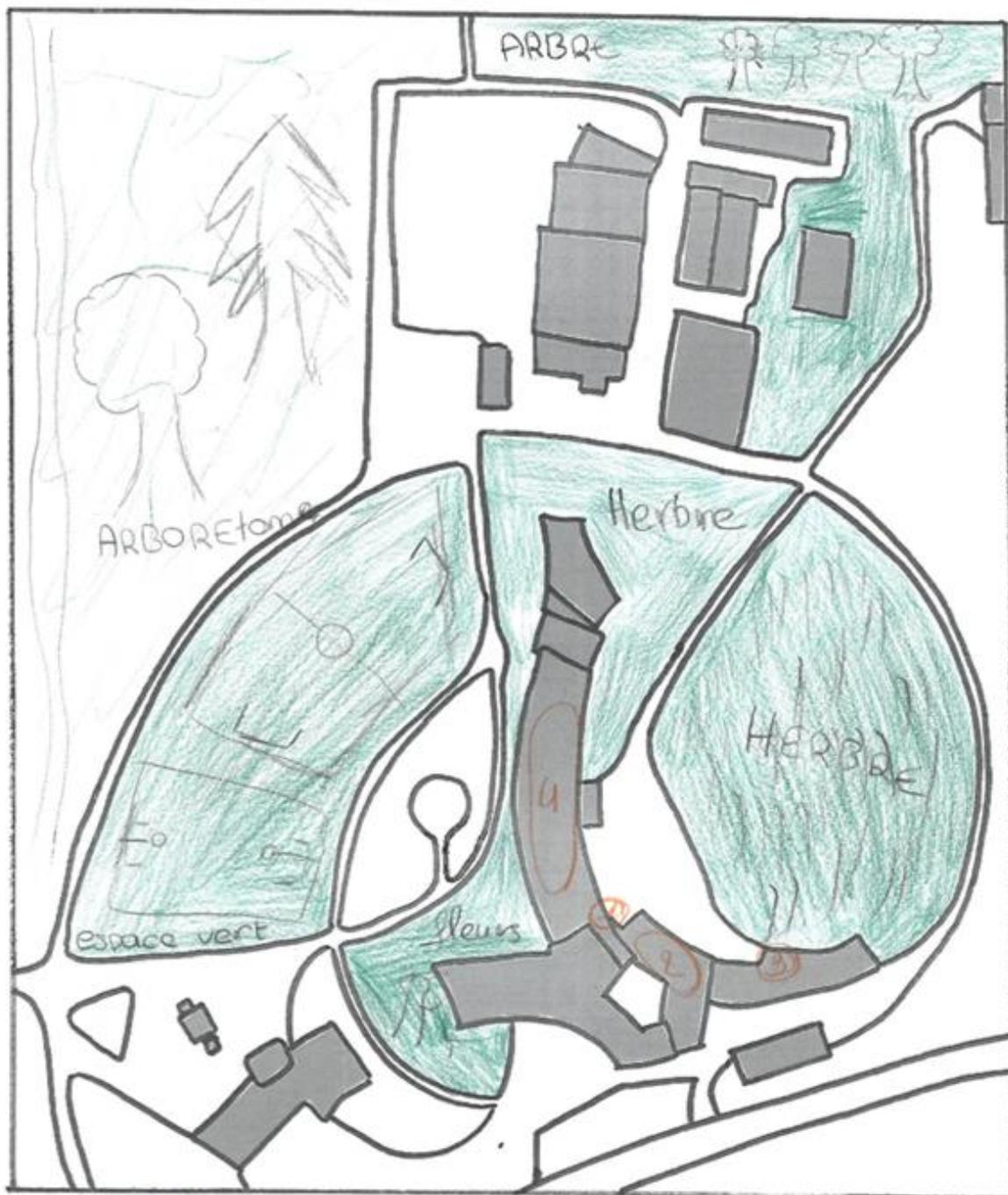




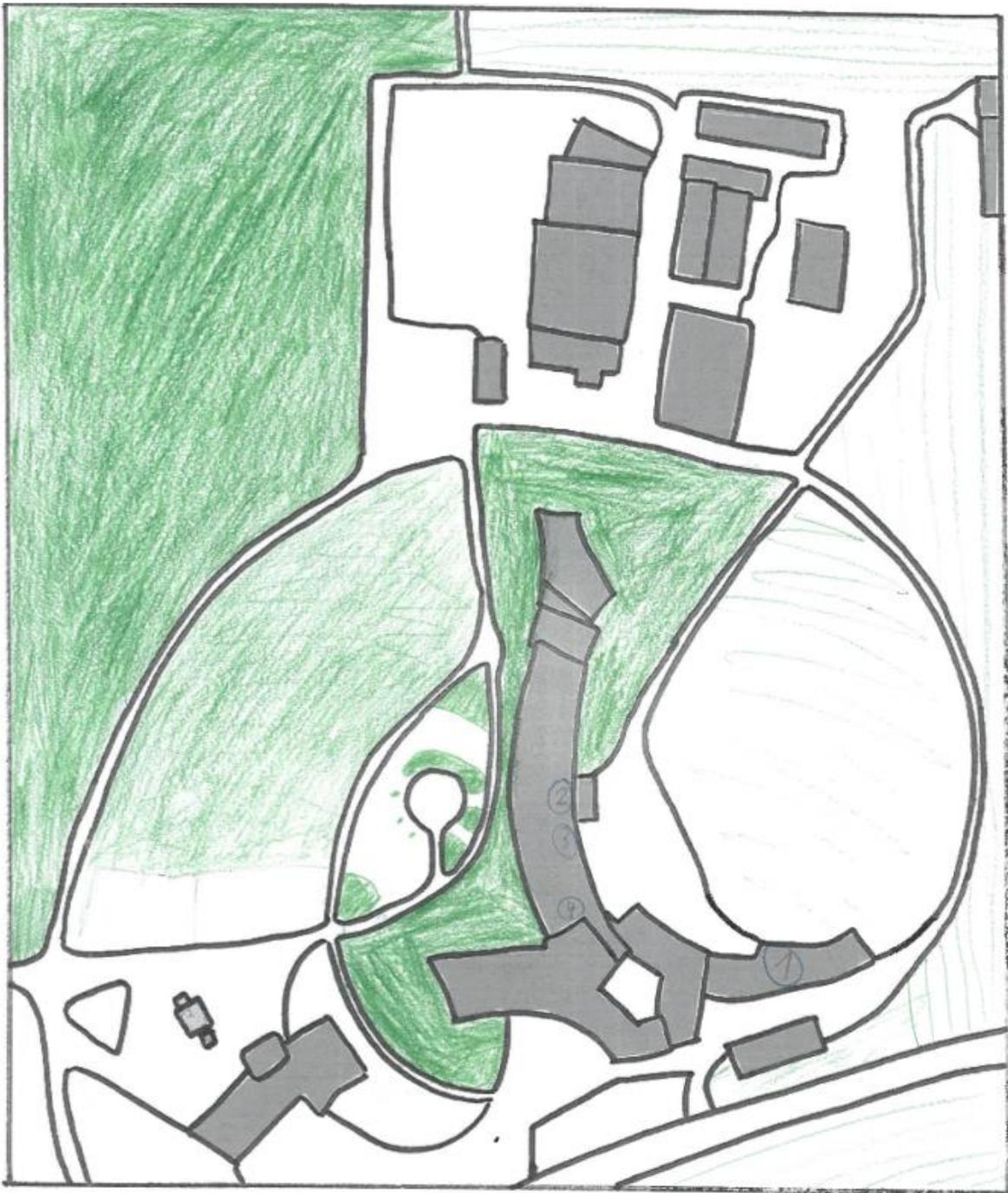
- place de travail
- arbre et place
- : Je parle avec les copains



- 1: terrain de foot
- 2: terrain de volley
- 3: banc
- 4: vigne
- 5: vigne

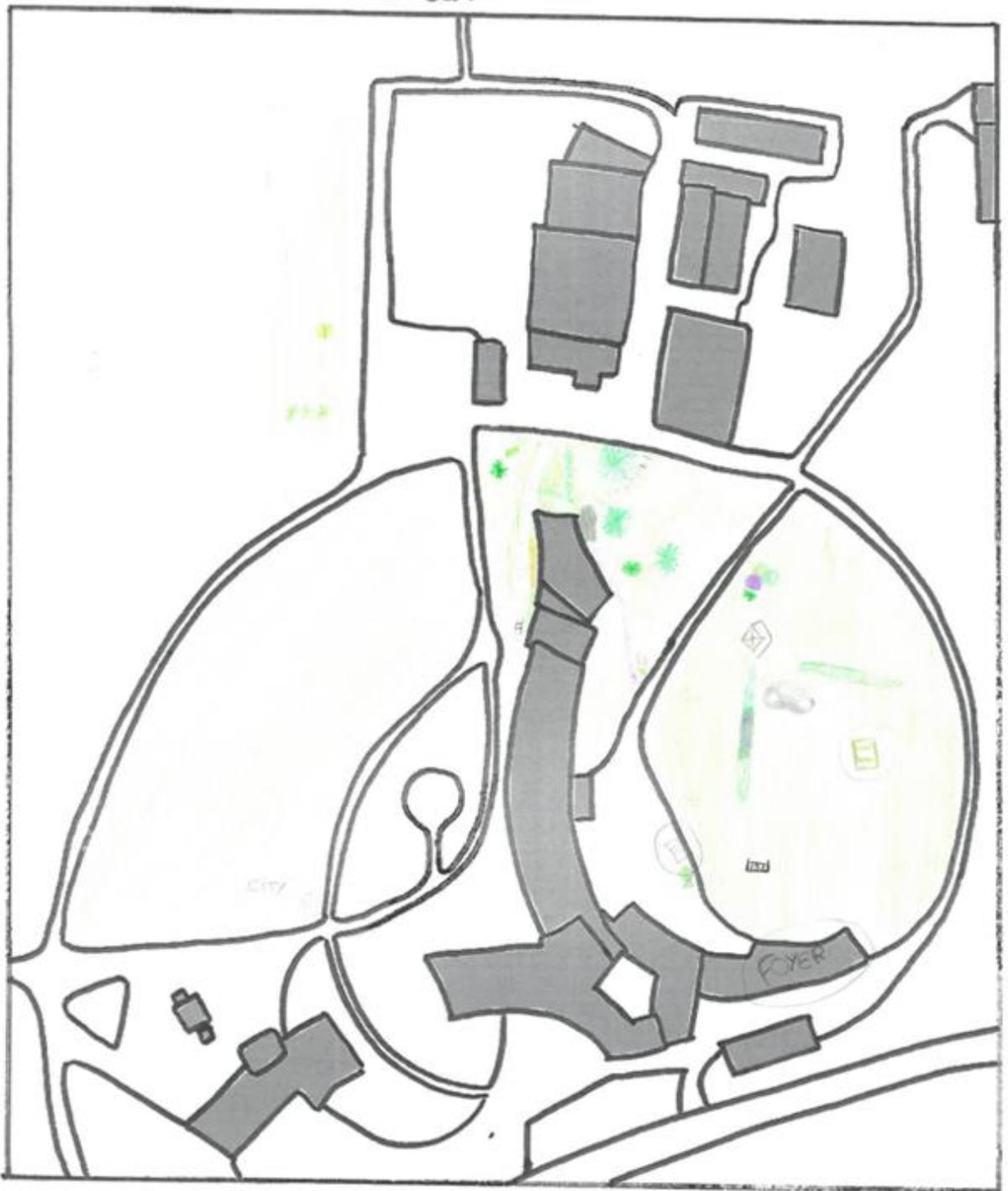


- 1 = toilette
- 2 = cantine = je mange
- 3 = foyer = on se pose
- 4 = vouloir = mardo



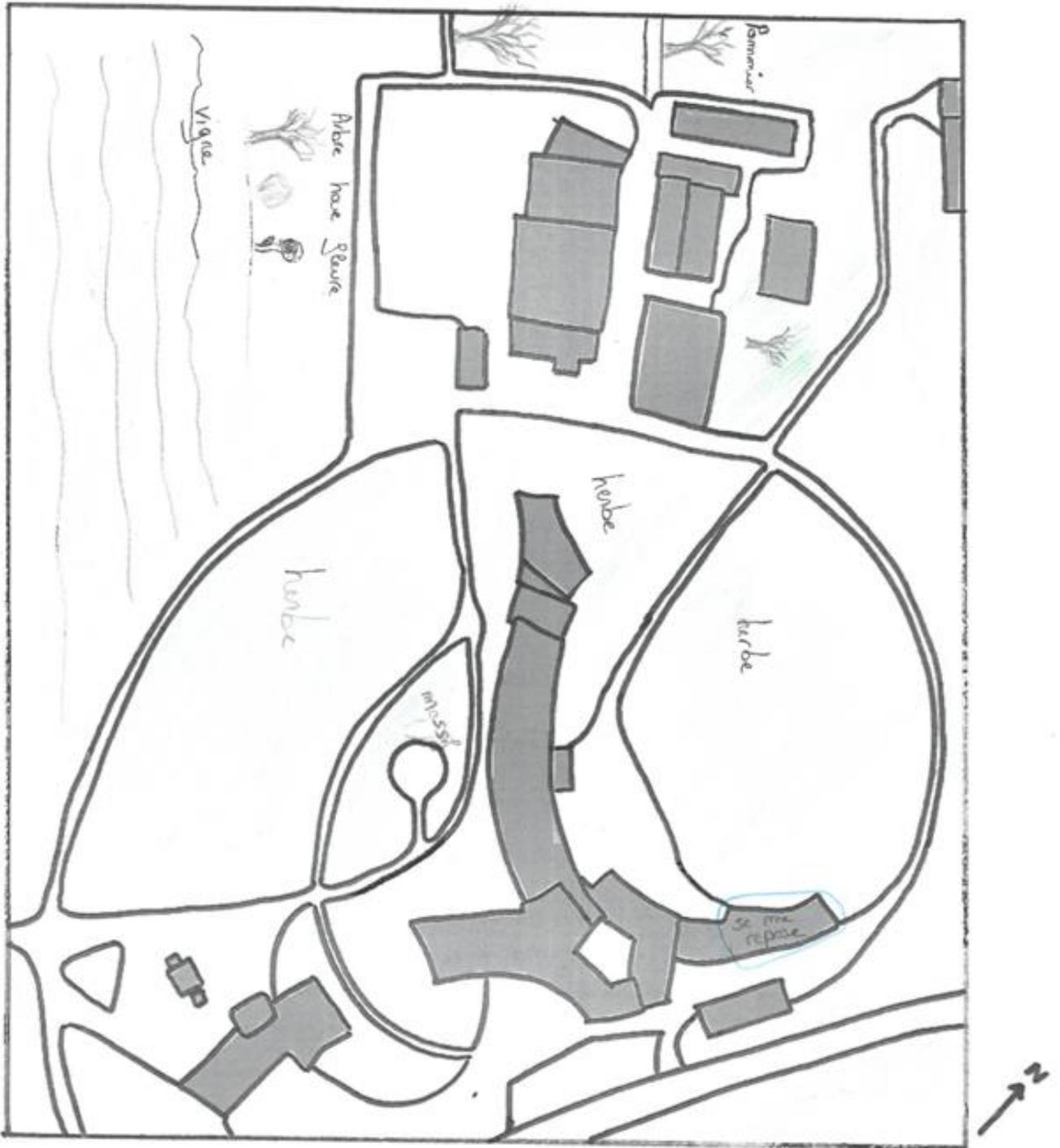
• - 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.

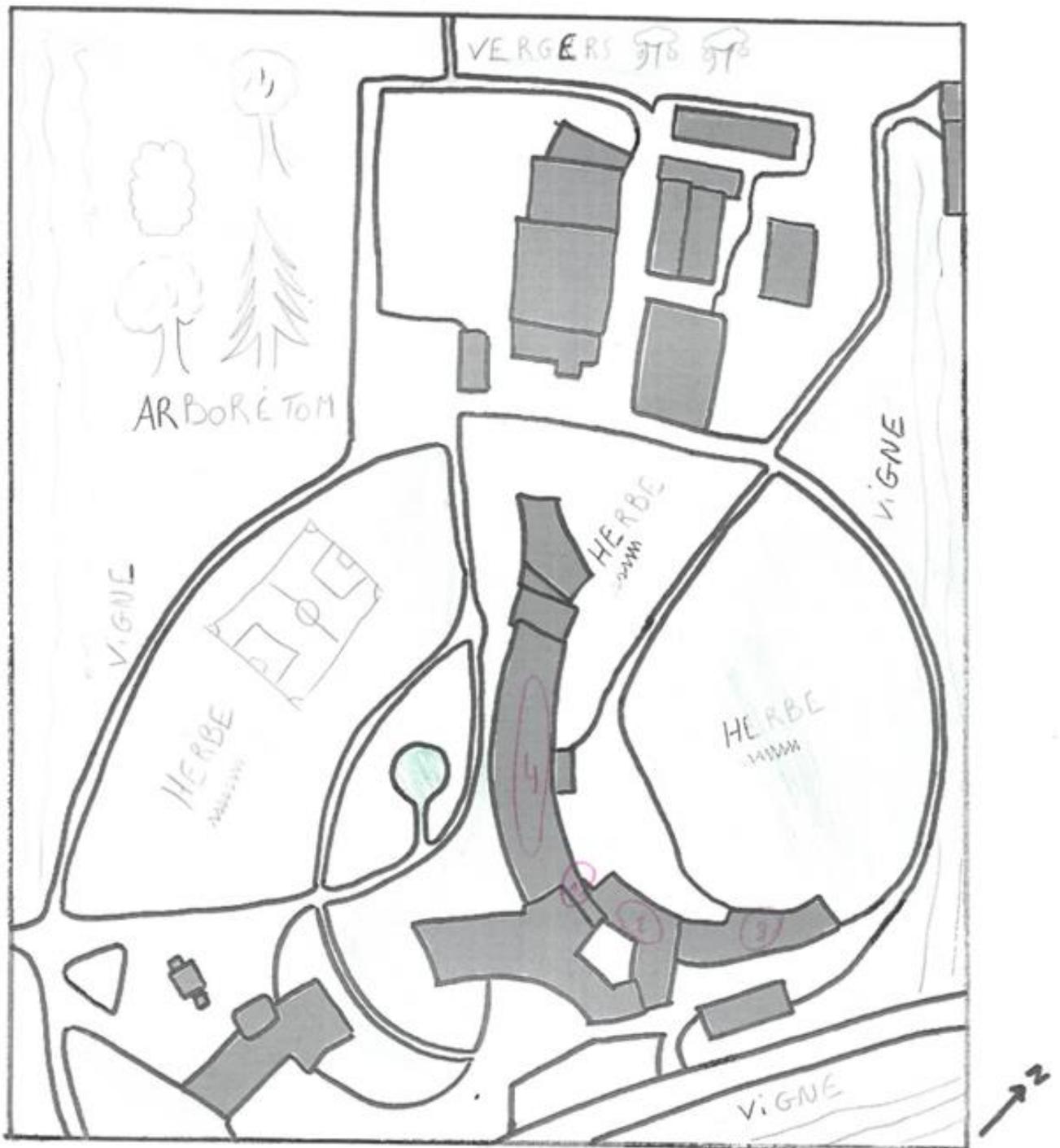
• - 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100.





- 1 → bac à sable : On fait de la création (pose pavage)
- 2 → Atelier : on fait de l'entretien ou on range le matériel
- 3 → Alternat : on dort et on discute
- 4 → Salle de sport : on fait la section musculation et l'altérophilie ou le sport
le jeudi
- 5 →oyer on se repose, on parle, et on joue à la console (ps6)





- 1 = Toilette = je fait ma toilette
- 2 = cantine = je mange
- 3 = foyer = on se repose
- 4 = couloir = je marche

Annexe 6. Retranscription des entretiens semi-directifs avec les participants.

Participant 1

C : On est parti alors. Pour commencer, est-ce que tu peux me dire par quoi tu as commencé ? Tu t'en souviens ?

P1 : Le foyer, parce que c'est l'endroit où on passe le plus de temps. Comme je suis interne, c'est le foyer que je fréquente le plus en dehors des cours et en dehors de l'internat.

C : Qu'est-ce que tu trouves de bien au foyer ?

P1 : C'est confortable, on est au chaud. On y est avec les gars et on parle, on regarde nos téléphones et tout.

C : Concernant les couleurs que tu as choisi sur ton dessin, tu pourrais m'en dire plus ?

P1 : J'ai pris le vert, parce que c'est de la pelouse. Le vert c'est la couleur du végétal... Le vert kaki, ça représente plutôt les vignes, le vert clair plutôt la pelouse et ce qui est vert foncé, c'est tout ce qui est haie arbuste, hautes herbes, ou arbres, tout ça...

C : Ce que tu as ajouté là (zone exploitation), c'est quoi ?

P1 : C'est le jardin particulier, ce n'est pas un endroit où on va mais on travaille à côté à l'arboretum et l'année dernière au potager... L'arboretum, c'est notre projet, on déracine, on enlève certaines plantes et on refait tout l'arboretum au niveau des classifications, soit par les grandes familles, ou par la couleur de floraison, soit d'une manière où on pourrait les distinguer, on ne sait pas encore...

C : et toi, tu aimerais les classer comment ?

P1 : selon les grandes familles, comme ça c'est facile à s'y retrouver.

C : Et au niveau de cet arboretum, vous allez vous y balader sur les temps hors classe ?

P1 : On y reste parfois aux temps de pause quand on a eu cours au niveau de l'arboretum. Mais non, sinon on n'y va pas entre nous car on n'y trouve pas l'utilité...

C : Qu'est-ce que tu as cherché à représenter par ces carrés ?

C'est les herbes hautes, la pelouse est plus grande ici pour laisser place à la biodiversité, aux insectes. Ce n'est pas un projet de cours ; je n'y vais pas mais pareil, on travaille à côté...

C : Je vois que tu as identifié le terrain de foot et le city : est-ce que tu y vas ?

P1 : Le soir, après manger, on allait jouer, maintenant on ne peut plus vu qu'il fait nuit trop tôt mais c'était un espace où on allait jouer après manger, sur le city ou sur le terrain de foot.

C : c'est un endroit où tu peux aller librement ?

P1 : Il faut demander au surveillant.

C : À ce niveau-là (la cour), tu peux me décrire ce que tu as mis ?

P1 : C'est la cour en soit, donc bah ici le terrain de volley, avec le filet de volley... il y en a un autre derrière... ici, c'est le truc rouge avec les trucs blancs qu'il y a au milieu pour s'asseoir et se reposer

C : tu y vas ?

P1 : Non, je n'y vais pas. Ça, c'est la structure en bois avec un banc. J'y allais au début d'année quand il faisait beau pour profiter du soleil. La pelouse foncée ici, c'est parce que les arbustes qui font un cercle comme ça et ici aussi parce que l'herbe est plus haute et c'était un ancien étang. Si j'avais eu le temps, j'aurais continué la vigne ici (à droite du schéma).

C : Ici tu as retracé les chemins, il y a une raison ?

P1 : C'est parce que ce n'était pas sur le plan, c'est les chemins qu'il n'y a pas sur le plan. C'est des chemins que j'utilises pour descendre au bus ou pour monter le lundi au lycée. Et là le chemin pour aller aux vestiaires qu'on utilise pour les TP.

C : Parmi les endroits que tu utilises en dehors des cours, tu vas où d'abord ?

P1 : Je vais en premier au foyer, à la récré, le midi, le self aussi le midi, de temps en temps l'espace fumeur. Et le soir, on va plutôt au foyer ou sinon on monte à l'internat. Et autrement quand il faisait jour tard, on allait au city. C'est surveillé et il y a un surveillant qui vient nous surveiller là-bas. De temps en temps il passe.

C : tu y vas pour faire quoi au city ?

P1 : On y va pour jouer au foot. Quand il faisait beau, on allait au terrain de volley aussi.

C : Tu as précisé « vestiaire » sur ton dessin, il y a une raison ?

P1 : Parce que c'est là où on se change pour aller en aménagement, c'est là où je passe du temps et en plus, c'est un endroit que j'aime parce que ça veut dire qu'on va en aménagement alors que quand je vais en classe, moins.

C : Est-ce qu'il y a des endroits où tu vas tout seul ?

P1 : La douche... Aux toilettes... Non en vrai, pas du tout, on est toujours ensemble partout donc voilà.

C : Qu'est-ce que tu prévois comme formation future ?

P1 : Je vais au Fresne, pour faire un apprentissage mais toujours en bac pro... En quatrième, je ne savais pas encore quoi faire plus tard, et ce qui était sûr, c'est que je ne voulais pas faire une troisième général, donc j'ai commencé à chercher ce que je voulais faire plus tard, ensuite, la première question que je me suis posé c'était de savoir si je voulais travailler en intérieur ou en extérieur, parce que c'est déjà une grosse différence, j'ai dit interdiction de bosser à l'intérieur donc il va falloir bosser à l'extérieur, du coup ensuite, j'ai réfléchi à plusieurs métiers, puis j'avais mon oncle qui est paysagiste, je lui ai demandé si je pouvais venir avec lui un samedi tatata, pour découvrir tatata, et ça m'a bien plu, donc j'y suis retourné une semaine pendant les vacances ça m'a toujours plu du coup j'ai fait des recherches pour faire des études en paysagisme il m'a dit qu'il était venu là donc bah parfait il y a une troisième et au Fresne non...

C : Qu'est-ce que tu aimes dans ta formation ?

Dans l'aménagement, paysager, j'aime qu'on travaille à l'extérieur... je préfère être dehors, d'abord parce qu'on est avec la nature, ensuite on fait des choses, comme des plans qu'on peut faire nous-même et qu'on présente au particulier et si ça lui plait, on peut commencer le projet et du coup tu te dis, c'est ton plan, c'est toi qui a choisi, du coup ça te fait un petit plaisir de satisfaction... pareil quand tu finis de tailler, tu dis ah ouais c'est pas mal autrement tu te dis ah c'est pas bien il faudrait que je corrige ça la prochaine du coup on apprend en même temps aussi mais j'aime bien être dehors, travailler avec la nature, les arbres, et tout...

Participant 2

C : Pour commencer, est-ce que tu peux m'expliquer les couleurs que tu as choisies ?

P2 : On nous avait demandé de colorier les zones de nature et comme la plupart, c'est beaucoup de pelouse et il n'y a qu'une couleur, j'ai pris du vert. Ça me paraît plutôt logique.

C : Pourquoi c'est logique pour toi ?

P2 : A part en été où c'est jaune la pelouse, sinon en hiver, c'est vert. Donc ça me paraît logique d'utiliser du vert.

C : Et sinon, les végétaux que tu as dessinés, tu as choisi de ne pas mettre de couleur ?

P2 : Je n'avais pas d'autres couleurs, et il ne restait pas beaucoup de temps et surtout, parce que c'était un schéma que je faisais donc souvent on utilise du crayon de bois.

C : Et si tu avais eu à utiliser d'autres couleurs, tu aurais utilisé quoi ?

P2 : La vigne je l'aurais faite en marron surtout pour le cèpe, et l'aparté, qui est une œuvre artistique je l'aurais faite en marron aussi. Les arbres, j'aurais mis le tronc en marron et puis après en vert.

C : Est-ce que tu te souviens par quelle zone tu as commencé ?

P2 : J'ai commencé à colorier en vert, par-là (*zone côté cour*), parce que celle-là j'étais sûr au moins qu'il y avait de la nature et après petit à petit je savais où il y en avait. Et là, c'est quand on sort par la vie scolaire côté cour, c'est la pelouse, et des haies, et le terrain de volley, et là aussi il y en a un deuxième. Puis il y a l'aparté qui est une œuvre artistique et l'ancien trou de mare qui est là et un autre qui est là...

C : Comment tu sais que c'est un ancien trou de mare ?

P2 : Bah parce qu'il n'y a plus que le trou. Puis on nous la déjà dit donc voilà.

C : D'accord. Et après tu as dessiné plutôt quoi ?

P2 : Ici (*espace enherbé CFA*), on y va juste pour traverser et aller aux vestiaires Puis après l'exploitation ici, et là c'est les parcelles de vigne et il y a une plateforme de TP, les arbres (*arboretum*), il y a les pommiers, et la vigne est plus à droite, et là les arbres fruitiers (*verger*) et l'espace de tri des déchets verts.

C : Ce sont *des* endroits où tu vas ?

P2 : En dehors des cours pas trop, c'est surtout pendant les cours qu'on va dans les vignes surtout.

C : Et donc sur ton temps libre, tu vas plutôt où ?

P2 : On n'a pas le droit d'aller sur l'exploitation en dehors des TP. Par contre, là (*zone arrière*) on y a le droit que le soir avec le city stade et il faut demander. Et c'est que quand il fait beau donc au printemps et à l'automne.

C : Et donc si je comprends bien, les espaces que tu utilises le plus sont à l'extérieur ?

P2 : Oui, enfin, ça dépend. Il y a un petit préau, surtout à l'automne et sûrement au printemps après, on se met là (*la pergola*). C'est peut-être un peu compliqué parce qu'il n'y a peut-être pas assez de bancs pour tout le monde. Et puis le terrain de volley qu'on utilisait beaucoup à l'automne...

C : Est-ce que tu aurais rajouté d'autre chose ?

P2 : Oui si j'avais eu du temps en plus, j'aurais fait une allée de rosier pour aller au coin fumeur, plusieurs sortes de fleurs et d'arbres, des buissons... Une haie malade aussi ici (*route vers l'exploitation*). Ça se voit qu'elle est malade parce qu'elle a des trous...

C : Parmi les espaces que tu as entourés, est ce que tu peux me les présenter ?

P2 : Le numéro 1 c'est le foyer : en hiver, on y va beaucoup, on fait que ça d'y aller et on va surtout dans la salle parce qu'il y a la console, une PS4 neuve de cette année 2023... Déjà il n'y a plus de bar parce qu'il y a eu des problèmes, il y a eu des vols...heu du coup, sinon après on va tous là comme ça on a tous notre endroit, y'a pas beaucoup de place mais il y en a assez normalement et sinon, c'est là, le préau de la vie scolaire surtout, on y va pas beaucoup, c'est quand on n'a pas le temps d'aller au foyer, car la récréation elle est petite, elles ne sont pas assez longues, bah on reste sous le préau.

C : Tu manges bien à la cantine ? Tu ne l'as pas représenté sur ton dessin ?

Oui je vais à la cantine, mais on n'a pas le choix d'y aller... enfin, je veux dire, on le fait tout le temps donc voilà.

C : Et si on était en été, quels espaces tu fréquenterais ?

P2 : Ça serait là (*la pergola de la cour*) et ça serait le petit préau, quand il fait chaud surtout... Sinon j'utilise le vestiaire sur les récréations quand on a TP après, on doit aller se changer, sinon on se fait gronder par le prof, si on n'est pas prêts... Et le city stade aussi quand il fait beau. Le foyer, c'est vraiment bien, ils ont racheté du nouveau matériel, on est plus à l'aise dans les sièges, l'an dernier il n'y avait pas beaucoup de fauteuils par rapport à cette année, déjà il y avait des chaises en bois, moins confortables et quand il y en a un qui était disponible tu étais content et puis là maintenant il y a assez de place pour tout le monde.

C : Ah c'est chouette pour vous que le foyer soit mieux. Et donc, j'ai retenu que vous alliez souvent sous le préau (*entrée vie scolaire*) : vous y faites quoi ?

P2 : C'est souvent pour le goûter, l'après-midi, on doit manger dehors et on n'a pas le temps d'aller au foyer donc on reste là... On n'a pas le droit de manger à l'intérieur mais il y en a bien qui le font... On reste là, c'est juste pour parler de toutes façons... Souvent, c'est quand on sort de maths, on sort deux, trois minutes après et puis ça ne dure pas longtemps...

C : Est-ce qu'il y a des endroits où tu vas seul ?

P2 : Je vais là (*zone enherbée – cour*). Il n'y a rien, juste trois arbres et puis je vais toujours là le mercredi après-midi quand je dois appeler ma mère comme ça je suis

tranquille... ça fait depuis un an que j'appelle ici parce que au moins j'étais tranquille, les gars ils ne m'embêtaient pas... puis même moi je les embêtais donc j'ai trouvé la technique et au moins j'étais tranquille...je savais que j'étais tranquille là... et cette année, je me suis dit aller on va faire comme l'an dernier donc tout le temps ici...

C : et donc là-bas, tu te sens paisible ?

P2 : Oui, voilà. Je peux faire mes petites affaires sans que personne ne me voit ou me dérange. Des fois je m'assoie ou juste je marche en rond.

C : Pour toi qui es interne, le mercredi après-midi, tu vas où et tu fais quoi ?

P2 : À 13h30, on récupère nos sacs dans les salles, on va au super U chercher à manger, ensuite, quand il faisait chaud on allait au stade et on revenait pour 15h ici, puis après on va au foyer jusqu'à 15h30, et après on remonte à l'internat et après je redescend appeler ma mère à un moment donné et après c'est tout, on est à l'internat. Deux ans que je suis dans la même chambre, j'ai pris direct le lit le meilleur, on est quatre par chambre. Cette année, on monte à 20h30 donc on peut prendre nos douches plus tôt, parce que sinon c'était 21h pour monter : c'était tard.

Participant 3

C : On est parti. Est-ce que tu peux me dire par quels espaces tu as commencé ?

P3 : J'ai commencé par le plus simple, selon mon aspect à moi et ma formation, le paysage pour le vert, donc tout ce qui herbe pour du vert, un peu de rouge, de marron, ça c'est pour les arbres, quand ils sont en fleur, il y a des cerisiers je crois, il y a des sapins en vert... donc ouais, tout ce qui est vert, c'est un peu la nature.

C : Tu sais par où tu as commencé de colorier ?

P3 : Vers ce côté de la cour, le foyer, le terrain de badminton et tout, parce que là je sais tout ce qu'il y a comme objet, comme vie dans le lycée... C'est des endroits où je vais souvent dans la cour mais plus dans le foyer aussi, donc je sais que le passage (passage CDI-foyer) qu'on prend c'est par ici donc je peux voir le visu de toute la cour qu'on a.

C : Et après, tu as continué par quoi ?

P3 : J'ai fait tous les espaces verts, tout ce qu'on peut faire comme chantier, où on travaille... et ce qu'il y a autour, c'est le marron, c'est les vignes du lycée, du vignoble, que les vitis (étudiants en viticulture) travaillent là-bas... donc marron ça représente les ceps de vignes, les rangs...

C : Et tu as été plus précis à cet endroit (chemin exploitation), il y a une raison ?

P3 : C'est le passage qu'on prend pour aller en TP, pour aller se changer parce qu'il y a là le nouveau bâtiment et c'est cette allée qu'on prend pour aller aux vestiaires donc je préférerais la mettre plus en valeur. Donc j'ai dessiné l'allée, et de l'herbe un peu autour, et ça c'est les arbres qu'il y a autour du bâtiment. Il y a des épineux surtout.

C : Si on regarde les autres couleurs, tu as mis différents verts c'est ça ?

P3 : Là c'est le gros, le très très gros sapin qu'il y a près de la vie scolaire, en face du bureau de Madame B., du coup je l'ai fait bien large parce qu'il est pas mal colossal cet arbre là (préau – lycée) ... et là-bas c'est les contours du lycée, les espaces verts (route droite). Ça c'est une ancienne mare, elle avait été faite par les paysagistes, mais oui, c'est une ancienne mare qu'il y a près du coin fumeur, près des vignes et près du foyer (mare -côté cour) Je n'y vais pas trop dans ce coin là mais je sais qu'elle existe parce que l'année dernière on l'a fait avec Madame L., avec les escargots et les prélèvements d'escargots.

C : Est-ce que tu as mis une priorité sur certains espaces ?

P3 : Oui, je n'ai pas eu le temps de tout mettre donc voilà. Mais principalement, sur les endroits où on va le plus souvent à l'extérieur des bâtiments où on fait nos aménagements de TP par exemple. Là (zone arrière), on a fait pas mal d'aménagements avec la classe, j'ai conduit le tracteur donc je vois vraiment où c'est...

C : Sinon, en dehors des espaces de TP, tu vas où plutôt ?

P3 : Le city, l'année dernière on y allait pas mal de temps, cette année un peu moins parce que j'ai eu pas mal d'accident donc je ne veux pas trop y aller... et le foyer, on y va de plus en plus parce que maintenant il fait moins chaud, quand même, on peut le dire, les températures sont froides donc on préfère rester au chaud.

C : Et sinon, tu veux bien me parler des autres endroits que tu as entouré ?

P3 : Dehors, j'ai entouré l'appentis qui est dehors, presque en face le bureau de Madame B., mais au tout début de l'année on y allait pas mal de temps, je ne sais pas, quand il fait chaud, on aime bien aller dehors. On parle, on discute, il y a des bancs avec une table de pique-nique, avec le petit groupe qu'on aime bien, qui est sympathique...

C : Et ce qu'il y a des endroits où tu vas tout seul ?

P3 : Non je suis pas mal de temps avec des amis... ou sinon avec N., on se trimballe dans les couloirs, on aime bien marcher. Ça permet de couper avec certaines

personnes. On marche vraiment partout, dans les couloirs, les carrés potagers des troisième, notre futur arboretum qu'on est en train de finaliser

C : tu y vas de temps en temps ?

P3 : Oui, pour le visiter, on y va quelque fois.

C : Et dans le foyer, tu fais quoi ?

P3 : Copains, ou on parle, on discute, ou on est un peu sur nos téléphones vu qu'on en a un peu marre des cours donc on se divertie sur nos téléphones, on joue à la Play, à la ps4, on fait du babyfoot, on s'amuse...

C : Est-ce qu'il y a un endroit où tu te sens le mieux dans le lycée ?

P3 : En TP mais vraiment dehors sur tout le lycée, avec la conduite de tracteur, mais ça fait du bien de sortir de la classe.

C : Il y a une raison pour que tu aies mis les filets de badminton en avant dans ta description ?

P3 : Pas forcément de raison non, juste je sais qu'ils sont là et j'ai déjà joué pas mal de fois, quelque fois l'année dernière et ça j'aime bien donc voilà...

C : Qu'est-ce que tu as tenté de représenter ici ?

P3 : Ça c'est l'aparté, c'est une forme d'escargot pour représenter le lycée, c'est la forme de la coquille du lycée, du coup c'est l'aparté qui a été créé en 2015, 2016 par des BP, bac pro.

C : Tu vas poursuivre ta formation dans le paysagisme l'année prochaine ?

P3 : J'ai hésité à faire de la viti, j'ai mon père qui est vigneron et mon frère qui est en BTS alternance dans une entreprise de viti du coup ça me taquine, sauf que j'ai tous les oncles qui sont dans le paysage, vu que c'est une entreprise familiale donc je suis partagé entre les deux.

C : Est-ce que tu aurais rajouté des choses sur ton dessin ?

P3 : J'aurais rajouté un peu de verdure sur les vignes, parce que c'est marqué dans la légende mais voilà. Et j'aurais précisé d'autres petites choses ;

C : Et seulement une dernière précision, qu'as-tu représenté ici (corner route exploitation) ?

P3 : C'est l'angle du parking et là c'est un aménagement qu'on a créé là, et il y a plusieurs différentes espèces d'arbres qui sont représentés ici dans l'angle, du coup on est en train de finaliser tout l'espace, paillage et tout, donc je voulais quand même le mettre en valeur.

Participant 4

Positionnement de son dessin en paysage

C : Tu le prends dans ce sens-là ?

P4 : Ouais, bah c'est bon dans ce sens. C'est dans le sens où j'ai écrit.

C : Pas de soucis, très bien. On y va alors. Par quels espaces tu as commencé ? Tu te souviens ?

P4 : Par les espaces verts, parce que c'était un peu le thème. J'ai commencé par l'arboretum, parce qu'on y travaille en aménagement paysager. Déjà on dit arboretum, mais il y a que des arbustes, il y a plein de conifères et après, je ne sais pas, il y a plein de trucs... Il y en avait un à l'époque mais sauf, il était mal fait, parce que genre, ils n'étaient pas classés, donc là on doit tout enlever et tout refaire avec les autres et monsieur G. Après j'ai fait le verger parce que pareil, on y a travaillé et c'est juste à côté donc le crayon, il ne fallait pas beaucoup le tourner... et après, en fait, j'ai commencé un peu par les grandes parties, j'ai fait celle-là (*arboretum et exploitation*), celle-là (*zone arrière*) et après le reste, je ne sais plus...

C : Et qu'est-ce que tu peux me dire des couleurs que tu as choisies ?

P4 : Ça me paraissait logique parce qu'il y a aussi des règles dans les couleurs, en soit, donc vert, hop vert, pelouse, parce que c'est ce qu'il y a en majorité sur le site... Et les vignes, verts clairs, parce qu'on se dit, hop, ça change, c'est de la vigne... Et j'ai modélisé sous forme de croix, une croix juste on coche et hop, voilà...

C : Est-ce que c'était évidemment pour toi de colorier toutes ces espaces en vert, ou tu as eu plus de mal ?

P4 : La partie gauche du bâtiment (*zone arrière*), on n'y va pas, je n'y suis jamais allé parce que là c'est l'amphi, là c'est des vignes, là je crois c'est un massif d'herbe, du coup comme je n'y vais jamais je ne l'ai pas en tête... Cette partie-là, on y va beaucoup (*arboretum et exploitation*), celle-là c'est en face des classes du coup, ça va (*zone arrière proche des salles*) et puis, ici c'est la cour devant la vie scolaire donc voilà...

C : En classe, tu es à côté de la fenêtre ?

P4 : Je suis dans le fond de la classe mais pas à côté de la fenêtre mais j'aime bien regarder par la fenêtre quand il a des gens qui passent surtout... Après, des fois, je m'ennuie, du coup, je regarde dehors.

C : Je vois que tu as dessiné des arbres, tu peux m'en dire plus ?

P4 : Deux à l'entrée de la vie scolaire, ici il y en a d'autres, il y en a un peu partout des arbres... comme une haie... J'ai fait des massifs ici (*descente bus*) parce que je passe toujours devant le matin donc je me suis dit tiens je vais les faire, comme je viens en bus, je passe juste devant (*à préciser qu'il est demi-pensionnaire*).

C : Quels sont les différents endroits où vous allez ?

P4 : On n'a que le droit d'aller dans la partie là (*cour vie scolaire*) ... En fait je ne sais pas si on n'a vraiment pas le droit mais en tout cas, c'est sûr (*sur l'exploitation*), et ici (*à gauche du bâtiment*), il n'y a personne qui y va donc du coup on reste là... Enfaite, on n'a pas le droit de sortir de l'établissement, ce n'est pas comme à Saint Louis, où quand on a une pause, on peut sortir et tout... on doit rester donc on n'a pas le droit de sortir... Pas au-delà des routes en tous cas...

C : Tu as choisi de dessiner que des arbres, c'est ça ?

P4 : Les arbres, déjà c'est imposant donc on les remarque vite. Après, j'en ai oublié pas mal, je pourrais faire des massifs, des arbustes, des buissons, des haies... Mais j'ai pensé à ça directement et en effet, que des végétaux...

C : Si on passe aux espaces que tu as entourés, est-ce que tu peux me les présenter ?

P4 : Ducoup, il y a la vie scolaire, on s'assoit, on regarde rapidement les titres qui passent sur France 3, pour suivre toujours l'actualité, c'est important. Ducoup, les bancs, c'était plus en début d'année, quand il faisait chaud et on se mettait dehors on respirait et tout, mais maintenant, il fait trop froid, je ne veux pas être malade. Puis au foyer, ... en fait, on fait un peu la même chose partout, on s'assoit, on parle, on regarde nos téléphones... Dans le hall, il y a des bancs donc au moins on peut être assis. On va surtout dans des endroits où il y a de la place...

Le foyer, c'est là où il y a les meilleurs bancs, les meilleurs fauteuils et tout, du coup, hop trop bien... Après il y a souvent du monde, du coup ça varie, ça dépend des semaines, des fois il y a les BTS et les CAP, donc quand ils sont là, ça fait direct beaucoup de monde... Surtout, je pense que c'est l'hiver... En début d'année, on était vraiment sur ce banc là (*la pergola*) ... bon après, il n'y a pas beaucoup d'îlots de bancs confortables du coup, il y a aussi une sorte de cabane, donc si ici (*la pergola*) c'était pris on allait là-bas et vice-versa...

C : Et à côté de ça, est-ce qu'il y a des endroits que tu fréquentes seul ?

P4 : Heu non, c'est mieux d'être avec les copains s'il nous arrive un truc, je ne sais pas, crise cardiaque, je ne sais pas, hop je ne me sens pas bien, hop il y a quelqu'un, hop même côté fraternel, côté tribu, et même après je trouve ça fait un peu dépressif...

C : Comment tu te sens quand tu es dehors ?

P4 : Quand on est dehors, c'est surtout qu'on est sur les bancs, on est au grand air, on respire, c'est agréable, il y a la nature...

C : Et donc, toi tu as choisi la filière aménagements paysager, qu'est-ce qui fait que tu as choisi cette voie ?

P4 : Je n'aime pas l'école puis surtout pour terminer plus vite les études... Parce qu'une générale, ça m'aurait amené, je n'aurais pas pu faire un métier après la générale donc j'aurais dû faire un BTS dans une spécificité mais du coup, ça m'amenait à beaucoup plus d'étude, puis en même temps, je suis sur le terrain, on fait des projets donc ça me plaît donc voilà... Puis, à la maison, j'aime bien faire des petits travaux que mon père me demande ; je fais un peu de tout, de l'aménagement, du terrassement...

C : Veux-tu rajouter autre chose ?

P4 : Peut-être que j'aurais aimé un peu plus de temps pour faire plus de choses précises.

Annexe 7. Tableau d'analyse des entretiens semi-directifs selon Bardin (2013)

Questions de recherche	Définitions	Indicateurs	Verbatims
<p>Question 1 : Est-ce que l'attention à la nature portée par les élèves trouve sa place dans les espaces de vie scolaire ?</p>	<p>L'attention et éducation à l'attention (Cauquelin, 2003; Ingold & Citton, 2018)</p> <p>L'éducation est l'éveil des générations futures au monde qui les entourent. Cela n'est pas de la transmission mais du développement de l'attention chez les jeunes.</p> <p>L'attention correspond à la prise en compte de ce qui nous entoure, et de comparer la conformité de l'ensemble. Cela permet aussi d'établir des corrélations et d'adapter le fait à soi.</p> <p>L'éducation à l'attention est plébiscitée dans les enseignements, mais peut aller au-delà des barrières de la classe. Cela permet de développer les compétences</p>	<p><i>Des indicateurs de position « l'ici », « là » ...</i></p> <p><i>Des critères d'observation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Éléments constitutifs plus ou moins bien définis</i> • <i>Association d'éléments à des couleurs</i> <p><i>L'exploration : aller au-delà des limites, vers des espaces où d'autres ne vont pas</i></p> <p><i>L'investigation ou questionnement</i></p>	<p>Participant 1</p> <p>« Ici le terrain de volley, avec le filet de volley [...] ici, c'est le truc rouge avec les trucs blancs qu'il y a au milieu pour s'asseoir et se reposer »</p> <p>« Le jardin particulier » ; « l'arboretum » ; « potager » ; « Ce n'est pas un endroit où on va mais on travaille à côté à l'arboretum »</p> <p>« C'est les herbes hautes, la pelouse est plus grande ici pour laisser place à la biodiversité, aux insectes. Ce n'est pas un projet de cours ; je n'y vais pas mais pareil, on travaille à côté... »</p> <p>« Non, je n'y vais pas. »</p> <p>« Ça, c'est la structure en bois avec un banc [...] La pelouse foncée ici, c'est parce que les arbustes qui font un cercle comme ça et ici aussi parce que l'herbe est plus haute et c'était un ancien étang. »</p> <p>« C'est des chemins que j'utilise pour descendre au bus ou pour monter le lundi »</p> <p>« Mais non, sinon on n'y va pas entre nous car on n'y trouve pas l'utilité... »</p> <p>Participant 2</p>

	psychosociales des élèves.	<p>« J'ai commencé à colorier en vert, par-là parce que celle-là j'étais sûr au moins qu'il y avait de la nature et après petit à petit je savais où il y en avait. Et là, c'est quand on sort par la vie scolaire côté cour, c'est la pelouse, et des haies, et le terrain de volley, et là aussi il y en a un deuxième. Puis il y a l'aparté qui est une œuvre artistique et l'ancien trou de mare qui est là et un autre qui est là... »</p> <p>« Ici, on y va juste pour traverser et aller aux vestiaires. Puis après l'exploitation ici, et là c'est les parcelles de vigne et il y a une plateforme de TP, les arbres (arboretum), il y a les pommiers, et la vigne est plus à droite, et là les arbres fruitiers et l'espace de tri des déchets verts. »</p> <p>« J'aurais fait une allée de rosier pour aller au coin fumeur, plusieurs sortes de fleurs et d'arbres, des buissons... Une haie malade aussi ici. Ça se voit qu'elle est malade parce qu'elle a des trous... »</p> <p>Participant 3</p> <p>« Le paysage pour le vert, donc tout ce qui est herbe pour du vert, un peu de rouge, de marron, ça c'est pour les arbres, quand ils sont en fleur [...] donc ouais, tout ce qui est vert, c'est un peu la nature. »</p> <p>« Vers ce côté de la cour, le foyer, le terrain de badminton et tout, parce que là je sais tout ce qu'il y a comme objet, comme vie dans le lycée... [...] je sais que le passage qu'on prend, c'est par ici, donc je peux voir le visu de toute la cour qu'on a. »</p>
--	----------------------------	--

			<p>« J'ai fait tous les espaces verts, tout ce qu'on peut faire comme chantier, où on travaille... et ce qu'il y a autour, c'est le marron, c'est les vignes du lycée, du vignoble, que les vitis travaillent là-bas... donc marron ça représente les ceps de vignes, les rangs... »</p> <p>« L'allée » ; « de l'herbe » ; « les arbres qu'il y a autour du bâtiment » ; « des épineux surtout ».</p> <p>« Le gros, le très très gros sapin qu'il y a près de la vie scolaire, en face du bureau de Madame B [...] bien large parce qu'il est pas mal colossal cet arbre-là [...] et là-bas c'est les contours du lycée, les espaces verts. Ça c'est une ancienne mare [...] qu'il y a près du coin fumeur, près des vignes et près du foyer »</p> <p>« Là, on a fait pas mal d'aménagements avec la classe »</p> <p>« Plusieurs différentes espèces d'arbres qui sont représenté ici dans l'angle [...] on est en train de finaliser tout l'espace, paillage et tout ».</p> <p>« On marche vraiment partout, dans les couloirs, les carrés potagers des troisième, notre futur arboretum qu'on est en train de finaliser »</p> <p>Participant 4</p>
--	--	--	---

			<p>« Déjà on dit arboretum, mais il y a que des arbustes, il y a plein de conifères et après, je ne sais pas, il y a plein de trucs... »</p> <p>« J'ai fait le verger »</p> <p>« J'ai commencé un peu par les grandes parties, j'ai fait celle-là, celle-là et après le reste, je ne sais plus... »</p> <p>« Il y a aussi des règles dans les couleurs, en soit, donc vert, hop vert, pelouse, parce que c'est ce qu'il y a en majorité sur le site... Et les vignes, verts clairs, parce qu'on se dit, hop, ça change, c'est de la vigne... Et j'ai modélisé sous forme de croix, une croix juste on coche et hop, voilà... »</p> <p>« La partie gauche du bâtiment, on n'y va pas, je n'y suis jamais allé parce que là c'est l'amphi, là c'est des vignes, là je crois c'est un massif d'herbe, du coup comme je n'y vais jamais je ne l'ai pas en tête... »</p> <p>« Cette partie-là » ; « celle-là, c'est en face des classes » ; « ici c'est la cour devant la vie scolaire »</p> <p>« Deux à l'entrée de la vie scolaire, ici il y en a d'autres, il y en a un peu partout des arbres... comme une haie... »</p> <p>« Des massifs ici »</p> <p>« Les arbres, déjà c'est imposant donc on les remarque vite. Après, j'en ai oublié pas mal, je</p>
--	--	--	--

			<p>pourrais faire des massifs, des arbustes, des buissons, des haies... »</p> <p>« En effet, que des végétaux... »</p>
<p>Question 2 : L'usage des espaces interstitiels du lycée pourraient-ils avoir un impact sur la sensibilité des apprenants au vivant ?</p>	<p>Espaces interstitiels (Depoilly, 2015; Maurin Souvignet, 2010)</p> <p>Les espaces interstitiels sont des lieux avec des règles allégées. La socialisation est importante mais il est aussi possible de se retrouver soi-même. Il y a moins de contraintes réglementaires. Ce sont des espaces de la vie quotidienne en dehors des temps en classe.</p>	<p><i>Le city, la cour, les bancs, le foyer, le hall...</i></p> <p>« <i>L'attention est flottante</i> » et « <i>le corps se relâche</i> »</p> <p><i>Le droit ou pas le droit</i></p> <p>« <i>Des espaces de jeux et de vagabondage</i> »</p> <p>« <i>Des échanges entre pairs se réalisent</i> »</p> <p><i>Des endroits où ils sont seuls sur les temps libres</i></p>	<p>Participant 1</p> <p>« C'était un espace où on allait jouer après manger, sur le city ou sur le terrain de foot. Il faut demander au surveillant. »</p> <p>« C'est la cour en soit, donc bah ici le terrain de volley, avec le filet de volley [...] c'est le truc rouge avec les trucs blancs qu'il y a au milieu pour s'asseoir et se reposer »</p> <p>« Ça, c'est la structure en bois avec un banc. J'y allais au début d'année quand il faisait beau pour profiter du soleil. »</p> <p>« Au foyer, à la récré, le midi, le self aussi le midi, de temps en temps l'espace fumeur. Et le soir, on va plutôt au foyer ou sinon on monte à l'internat. Et autrement quand il faisait jour tard, on allait au city. C'est surveillé et il y a un surveillant qui vient nous surveiller là-bas. De temps en temps il passe. On y va pour jouer au foot. Quand il faisait beau, on allait au terrain de volley aussi. »</p> <p>« Non en vrai, pas du tout, on est toujours ensemble partout donc voilà. » ; « On y est avec les gars et on parle, on regarde nos téléphones et tout. »</p> <p>« On y reste parfois aux temps de pause quand on a eu cours au niveau de l'arboretum. Mais non, sinon</p>

			<p>on n'y va pas entre nous car on n'y trouve pas l'utilité... »</p> <p>Participant 2 « On n'a pas le droit d'aller sur l'exploitation en dehors des TP. Par contre, là, on y a le droit que le soir avec le city stade et il faut demander. Et c'est que quand il fait beau donc au printemps et à l'automne. »</p> <p>« Il y a un petit préau, surtout à l'automne et sûrement au printemps après, on se met là. [...] Et puis le terrain de volley qu'on utilisait beaucoup à l'automne... »</p> <p>« Le numéro 1, c'est le foyer : en hiver, on y va beaucoup, on fait que ça d'y aller et on va surtout dans la salle parce qu'il y a la console, une PS4 neuve de cette année 2023... [...] après on va tous là [...] et sinon, c'est là, le préau de la vie scolaire surtout »</p> <p>« Ça serait là [la pergola] et ça serait le petit préau, quand il fait chaud surtout... Sinon j'utilise le vestiaire sur les récréations quand on a TP après [...]. Et le city stade aussi quand il fait beau. »</p> <p>« On reste là, c'est juste pour parler de toutes façons... »</p> <p>Participant 3 « La cour, le foyer, le terrain de badminton et tout »</p>
--	--	--	---

			<p>« Le city, l'année dernière on y allait pas mal de temps [...] et le foyer, on y va de plus en plus parce que maintenant il fait moins chaud. »</p> <p>« J'ai entouré l'appentis qui est dehors, presque en face le bureau de Madame B. »</p> <p>« Il y a des bancs avec une table de pique-nique, avec le petit groupe qu'on aime bien, qui est sympathique... »</p> <p>« J'ai déjà joué pas mal de fois, quelque fois l'année dernière et ça j'aime bien donc voilà... »</p> <p>« C'est des endroits où je vais souvent dans la cour mais plus dans le foyer aussi »</p> <p>« Je suis pas mal de temps avec des amis... ou sinon avec N., on se trimballe dans les couloirs, on aime bien marcher [...] On marche vraiment partout, dans les couloirs, les carrés potagers des troisième, notre futur arboretum qu'on est en train de finaliser »</p> <p>« Copains, ou on parle, on discute, ou on est un peu sur nos téléphones vu qu'on en a un peu marre des cours donc on se divertie sur nos téléphones, on joue à la Play, à la ps4, on fait du babyfoot, on s'amuse... »</p> <p>Participant 4</p> <p>« La partie gauche du bâtiment, on n'y va pas, je n'y suis jamais allé parce que là c'est l'amphi, là c'est des vignes, là je crois c'est un massif d'herbe, du</p>
--	--	--	---

			<p>coup comme je n'y vais jamais je ne l'ai pas en tête... »</p> <p>« Cette partie-là, on y va beaucoup, celle-là c'est en face des classes du coup, ça va et puis, ici c'est la cour devant la vie scolaire donc voilà... »</p> <p>« On n'a que le droit d'aller dans la partie là... En fait je ne sais pas si on n'a vraiment pas le droit mais en tout cas, ici c'est sûr, et ici, il n'y a personne qui y va donc du coup on reste là... Enfaite, on n'a pas le droit de sortir de l'établissement, [...] on doit rester donc on n'a pas le droit de sortir... Pas au-delà des routes en tous cas... »</p> <p>« Il y a la vie scolaire, on s'assoit, on regarde rapidement les titres qui passent sur France 3, pour suivre toujours l'actualité, c'est important. [...] les bancs, c'était plus en début d'année, quand il faisait chaud et on se mettait dehors [...] Puis au foyer, ... en fait, on fait un peu la même chose partout, on s'assoit, on parle, on regarde nos téléphones... Dans le hall, il y a des bancs donc au moins on peut être assis. On va surtout dans des endroits où il y a de la place... »</p> <p>« En début d'année, on était vraiment sur ce banc-là »</p> <p>« Il y a aussi une sorte de cabane, donc si ici [la pergola] c'était pris on allait là-bas et vice-versa... »</p> <p>« C'est mieux d'être avec les copains s'il nous arrive un truc, [...], crise cardiaque [...] je ne me sens pas</p>
--	--	--	---

			bien, hop il y a quelqu'un, hop même côté fraternel, côté tribu, et même après je trouve ça fait un peu dépressif... »
	<p>Climat scolaire (Debarbieux, 2015)</p> <p>Il représente l'expérience de la vie et du travail au sein de l'école, d'un point de vue global, de l'ensemble des membres de la communauté éducative.</p>	<p><i>Sécurité physique et émotionnelle</i></p> <p><i>La qualité des infrastructures</i></p>	<p>Participant 1 « C'est confortable, on est au chaud [au foyer] »</p> <p>Participant 2 « C'est peut-être un peu compliqué parce qu'il n'y a peut-être pas assez de bancs pour tout le monde. »</p> <p>« Déjà il n'y a plus de bar parce qu'il y a eu des problèmes, il y a eu des vols... [...] Le foyer, c'est vraiment bien, ils ont racheté du nouveau matériel, on est plus à l'aise dans les sièges, l'an dernier il n'y avait pas beaucoup de fauteuils par rapport à cette année, déjà il y avait des chaises en bois, moins confortables et quand il y en a un qui était disponible, tu étais content et puis là maintenant il y a assez de place pour tout le monde. »</p> <p>Participant 3 « Le city, l'année dernière on y allait pas mal de temps, cette année un peu moins parce que j'ai eu pas mal d'accident donc je ne veux pas trop y aller... »</p> <p>« Avec le petit groupe qu'on aime bien, qui est sympathique... »</p> <p>Participant 4 « Le foyer, c'est là où il y a les meilleurs bancs, les meilleurs fauteuils [...] Après il y a souvent du</p>

			monde, du coup ça varie, ça dépend des semaines, des fois il y a les BTS et les CAP, donc quand ils sont là, ça fait direct beaucoup de monde... Surtout, je pense que c'est l'hiver... [...] bon après, il n'y a pas beaucoup d'îlots de bancs confortables. »
	<p>Ritualisation et appropriation (Sgard & Hoyaux, 2006)</p> <p>L'espace scolaire possède des rituels, c'est-à-dire différents temps connus par tous. En dehors des cours, les élèves tentent de se créer des rituels, des habitudes, qui permettent de se déconnecter des règles trop restrictives de la classe. Pour cela, il y a une appropriation des espaces et en se créant des habitudes. C'est une forme de construction sociale pour laquelle le climat scolaire joue un rôle important.</p>	<p><i>Des routines en dehors des cours et un vocabulaire de temporalité : toujours, souvent, parfois, quand, tous les...</i></p> <p><i>Modification de l'organisation de l'espace</i></p> <p><i>Adaptations des habitudes à des contextes particuliers</i></p> <p><i>Un vocabulaire d'appartenance : notre endroit, nos bancs, notre zone, nos habitudes...</i></p>	<p>Participant 1</p> <p>« C'est le foyer que je fréquente le plus en dehors des cours et en dehors de l'internat »</p> <p>« Le soir, après manger, on allait jouer, maintenant on ne peut plus vu qu'il fait nuit trop tôt mais c'était un espace où on allait jouer après manger, sur le city ou sur le terrain de foot. »</p> <p>« C'est parce que ce n'était pas sur le plan, c'est les chemins qu'il n'y a pas sur le plan. C'est des chemins que j'utilises pour descendre au bus ou pour monter le lundi au lycée. Et là le chemin pour aller aux vestiaires qu'on utilise pour les TP. »</p> <p>Participant 2</p> <p>« C'est souvent pour le gouter, l'après-midi, on doit manger dehors et on n'a pas le temps d'aller au foyer donc on reste là... On n'a pas le droit de manger à l'intérieur mais il y en a bien qui le font... On reste là, c'est juste pour parler de toutes façons... Souvent, c'est quand on sort de maths, on sort deux, trois minutes après et puis ça ne dure pas longtemps... »</p> <p>« Je vais toujours là le mercredi après-midi quand je dois appeler ma mère comme ça je suis tranquille... »</p>

			<p>ça fait depuis un an que j'appelle ici [...] ... et cette année, je me suis dit aller on va faire comme l'an dernier donc tout le temps ici... [...] Des fois je m'assoie ou juste je marche en rond. »</p> <p>« Après on va tous là comme ça on a tous notre endroit »</p> <p>« C'est quand on n'a pas le temps d'aller au foyer, car la récréation elle est petite. »</p> <p>Participant 3</p> <p>« C'est des endroits où je vais souvent dans la cour mais plus dans le foyer aussi, donc je sais que le passage qu'on prend c'est par ici »</p> <p>« C'est le passage qu'on prend pour aller en TP, pour aller se changer parce qu'il y a là le nouveau bâtiment et c'est cette allée qu'on prend pour aller aux vestiaires »</p> <p>« Le city, l'année dernière on y allait pas mal de temps [...] et le foyer, on y va de plus en plus parce que maintenant il fait moins chaud »</p> <p>« Mais au tout début de l'année on y allait pas mal de temps »</p> <p>Participant 4</p> <p>« Cette partie-là, on y va beaucoup »</p> <p>« J'ai fait des massifs ici (<i>descente bus</i>) parce que je passe toujours devant le matin [...], comme je viens en bus, je passe juste devant »</p>
--	--	--	---

			<p>« Et ici, il n'y a personne qui y va donc du coup on reste là »</p> <p>« On regarde rapidement les titres qui passent sur France 3, pour suivre toujours l'actualité »</p> <p>« Ducoup, les bancs, c'était plus en début d'année, quand il faisait chaud »</p> <p>« On fait un peu la même chose partout, on s'assoit, on parle, on regarde nos téléphones... »</p> <p>« En début d'année, on était vraiment sur ce banc [...] il y a aussi une sorte de cabane, donc si ici c'était pris, on allait là-bas et vice-versa... »</p> <p>« Quand on est dehors, c'est surtout qu'on est sur les bancs »</p>
	<p>Relation sensible au vivant (Paquot, 2020; Tassin, 2020)</p> <p>Percevoir et interpréter permet de donner un sens aux informations que nous recevons.</p> <p>Le sensible serait donc lié « aux impressions immédiates éprouvés par tout organisme vivant ».</p> <p>La sensibilité est opposée à la rationalité, qui se déconnecte de tout ce qui est hors de soi et dont l'individu n'a pas le contrôle.</p>	<p><i>La Nature est perçue par l'apprenant, il la remarque</i></p> <p><i>Idée de rationalité et de contrôler ce qui l'entoure</i></p> <p><i>Idée de vulnérabilité vis-à-vis d'un élément qui entoure l'élève, relevant du vivant</i></p> <p><i>Sentiments émis</i></p>	<p>Participant 1</p> <p>« On y reste parfois aux temps de pause quand on a eu cours au niveau de l'arboretum. Mais non, sinon on n'y va pas entre nous car on n'y trouve pas l'utilité... »</p> <p>« Dans l'aménagement, paysager, j'aime qu'on travaille à l'extérieur... je préfère être dehors, d'abord parce qu'on est avec la nature, ensuite on fait des choses, comme des plans qu'on peut faire nous-même et qu'on présente au particulier et si ça lui plait, on peut commencer le projet et du coup tu te dis, c'est ton plan, c'est toi qui a choisi, du coup ça te fait un petit plaisir de satisfaction... pareil quand tu finis de tailler, tu dis ah ouais c'est pas mal autrement tu te dis ah c'est pas bien il faudrait que je corrige ça la prochaine fois du coup on apprend</p>

	<p>Il est plus facile d'apprendre et de donner du sens quand on émet des sentiments ou des émotions.</p>		<p>en même temps aussi mais j'aime bien être dehors, travailler avec la nature, les arbres, et tout... »</p> <p>Participant 2</p> <p>« Si j'avais eu du temps en plus, j'aurais fait une allée de rosier pour aller au coin fumeur, plusieurs sortes de fleurs et d'arbres, des buissons... Une haie malade aussi ici. Ça se voit qu'elle est malade parce qu'elle a des trous... »</p> <p>« Quand je dois appeler ma mère comme ça je suis tranquille... [...] les gars ils ne m'embêtaient pas... [...] Oui, voilà [je me sens paisible]. Je peux faire mes petites affaires sans que personne ne me voit ou ne me dérange. Des fois je m'assoie ou juste je marche en rond. »</p> <p>Participant 3</p> <p>« [Je me sens le mieux] en TP mais vraiment dehors sur tout le lycée, avec la conduite de tracteur, mais ça fait du bien de sortir de la classe. »</p> <p>Participant 4</p> <p>« Quand on est dehors, c'est surtout qu'on est sur les bancs, on est au grand air, on respire, c'est agréable, il y a la nature... »</p>
--	--	--	---

<p>Question 3 : Enfin, qu'en est-il de l'expérience de nature des lycéens ?</p>	<p>Expérience de nature (Dewey, 2011; Pyle & Lefèvre, 2016)</p> <p>L'expérience, c'est « la combinaison de ce que les choses nous font, en modifiant nos actions, en favorisant certaines d'entre elles et en empêchant et en freinant d'autres, et de ce nous pouvons leur faire en provoquant de nouveaux changements »</p> <p>L'expérience de nature représente l'ensemble des temps vécus par les individus y intégrant la nature. Cette expérience se développe dans son environnement proche, qu'il a autour de lui et qu'il fréquente au quotidien mais aussi dans le temps en fonction du vécu et des choix de parcours.</p>	<p><i>Des modifications et adaptations liés à la nature</i></p> <p><i>Extinction de l'expérience de nature</i></p> <p><i>Des moments passés en connexion avec la nature</i></p> <p><i>Vécu de l'apprenant (choix de vie, loisirs, passions, passe-temps)</i></p> <p><i>La filière scolaire</i></p>	<p>Participant 1</p> <p>« L'arboretum, c'est notre projet, on déracine, on enlève certaines plantes et on refait tout l'arboretum au niveau des classifications, soit par les grandes familles, ou par la couleur de floraison, soit d'une manière où on pourrait les distinguer »</p> <p>« J'ai commencé à chercher ce que je voulais faire plus tard, ensuite, la première question que je me suis posé c'était de savoir si je voulais travailler en intérieur ou en extérieur, parce que c'est déjà une grosse différence, j'ai dit interdiction de bosser à l'intérieur donc il va falloir bosser à l'extérieur, du coup ensuite, j'ai réfléchi à plusieurs métiers, puis j'avais mon oncle qui est paysagiste, je lui ai demandé si je pouvais venir avec lui un samedi tatata, pour découvrir tatata, et ça m'a bien plu, donc j'y suis retourné une semaine pendant les vacances ça m'a toujours plu du coup j'ai fait des recherches pour faire des études en paysagisme »</p> <p>« On y reste parfois aux temps de pause quand on a eu cours au niveau de l'arboretum. Mais non, sinon on n'y va pas entre nous car on n'y trouve pas l'utilité... »</p> <p>« Dans l'aménagement, paysager, j'aime qu'on travaille à l'extérieur... je préfère être dehors, d'abord parce qu'on est avec la nature, ensuite on fait des choses, comme des plans qu'on peut faire nous-même et qu'on présente au particulier et si ça lui plait, on peut commencer le projet et du coup tu</p>
--	---	--	--

			<p>te dis, c'est ton plan, c'est toi qui a choisi, du coup ça te fait un petit plaisir de satisfaction... pareil quand tu finis de tailler, tu dis ah ouais c'est pas mal autrement tu te dis ah c'est pas bien il faudrait que je corrige ça la prochaine du coup on apprend en même temps aussi mais j'aime bien être dehors, travailler avec la nature, les arbres, et tout... »</p> <p>Participant 2</p> <p>« Bah parce qu'il n'y a plus que le trou. Puis on nous la déjà dit donc voilà. »</p> <p>« Ici, on y va juste pour traverser et aller aux vestiaires. Puis après l'exploitation ici, et là c'est les parcelles de vigne et il y a une plateforme de TP, les arbres, il y a les pommiers, et la vigne est plus à droite, et là les arbres fruitiers et l'espace de tri des déchets verts. »</p> <p>Participant 3</p> <p>« J'ai fait tous les espaces verts, tout ce qu'on peut faire comme chantier, où on travaille... et ce qu'il y a autour, c'est le marron, c'est les vignes du lycée, du vignoble, que les vitis travaillent là-bas... donc marron ça représente les ceps de vignes, les rangs... »</p> <p>« C'est le passage qu'on prend pour aller en TP, pour aller se changer parce qu'il y a là le nouveau bâtiment et c'est cette allée qu'on prend pour aller aux vestiaires donc je préférerais la mettre plus en valeur. Donc j'ai dessiné l'allée, et de l'herbe un peu</p>
--	--	--	---

			<p>autour, et ça c'est les arbres qu'il y a autour du bâtiment. »</p> <p>« Je sais qu'elle existe parce que l'année dernière on l'a fait avec Madame L., avec les escargots et les prélèvements d'escargots. »</p> <p>« Mais principalement, sur les endroits où on va le plus souvent à l'extérieur des bâtiments où on fait nos aménagements de TP par exemple. Là, on a fait pas mal d'aménagements avec la classe, j'ai conduit le tracteur donc je vois vraiment où c'est... »</p> <p>« Non je suis pas mal de temps avec des amis... ou sinon avec N., on se trimballe dans les couloirs, on aime bien marcher. Ça permet de couper avec certaines personnes. On marche vraiment partout, dans les couloirs, les carrés potagers des troisième, notre futur arboretum qu'on est en train de finaliser »</p> <p>« Il y a plusieurs différentes espèces d'arbres qui sont représenté ici dans l'angle, du coup on est en train de finaliser tout l'espace, paillage et tout, donc je voulais quand même le mettre en valeur. »</p> <p>« J'ai hésité à faire de la viti, j'ai mon père qui est vigneron et mon frère qui est en BTS alternance dans un entreprise de viti du coup ça me taquine, sauf que j'ai tous les oncles qui sont dans le paysage, vu que c'est une entreprise familiale donc je suis partagé entre les deux. »</p>
--	--	--	--

			<p>Participant 4</p> <p>« J'ai commencé par l'arboretum, parce qu'on y travaille en aménagement paysager [...] donc là on doit tout enlever et tout refaire avec les autres et monsieur G. Après j'ai fait le verger parce que pareil, on y a travaillé et c'est juste à côté. »</p> <p>« Là je crois c'est un massif d'herbe, du coup comme je n'y vais jamais je ne l'ai pas en tête... »</p> <p>« Celle-là c'est en face des classes du coup, ça va [...] Après, des fois, je m'ennuie, du coup, je regarde dehors »</p> <p>« J'ai fait des massifs ici (<i>descente bus</i>) parce que je passe toujours devant le matin donc je me suis dit tiens je vais les faire, comme je viens en bus, je passe juste devant (<i>à préciser qu'il est demi-pensionnaire</i>). »</p> <p>« Les bancs, c'était plus en début d'année, quand il faisait chaud et on se mettait dehors on respirait et tout, mais maintenant, il fait trop froid [...] En début d'année, on était vraiment sur ce banc là (<i>la pergola</i>) ... bon après, il n'y a pas beaucoup d'îlots de bancs confortables du coup, il y a aussi une sorte de cabane, donc si ici (<i>la pergola</i>) c'était pris on allait là-bas et vice-versa... [...] Quand on est dehors, c'est surtout qu'on est sur les bancs, on est au grand air, on respire, c'est agréable, il y a la nature... »</p>
--	--	--	---

			<p>« Je n'aime pas l'école puis surtout pour terminer plus vite les études... Parce qu'une générale, ça m'aurait amené, je n'aurais pas pu faire un métier après la générale donc j'aurais dû faire un BTS dans une spécificité mais du coup, ça m'amenait à beaucoup plus d'étude, puis en même temps, je suis sur le terrain, on fait des projets donc ça me plaît donc voilà... Puis, à la maison, j'aime bien faire des petits travaux que mon père me demande ; je fais un peu de tout, de l'aménagement, du terrassement... »</p>
--	--	--	---

**L'EXPÉRIENCE DE NATURE DES APPRENANTS EN BACCALAURÉAT
PROFESSIONNEL DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE AU TRAVERS DES
CARTES NARRATIVES**

Auteur : Aidane Onillon

Directeurs de mémoire : Isabelle Fabre ; Bruno Corneille

Année : 2024

Nombre de pages : 119

Résumé :

L'enseignement agricole semble être un lieu privilégié pour développer l'expérience de nature des apprenants. Celle-ci représente l'ensemble des moments passés en contact du vivant qui nous entoure. Pourtant, l'expérience de nature disparaît de génération en génération, l'homme s'extériorisant de son milieu. L'éducation de l'attention, abordée par l'anthropologue Tim Ingold, est un concept sur lequel s'appuyer pour permettre aux élèves d'accroître leur sensibilité au vivant. C'est à partir de la réalisation de cartes narratives que ce mémoire tend à questionner le rapport sensible des apprenants des lycées agricoles au vivant et à leur environnement, d'autant plus que ce dernier sera leur futur contexte de travail, mais aussi le lieu même de leur existence au monde.

Mots-clés :

Carte narrative, éducation de l'attention, expérience de nature, lien sensible au vivant

Abstract:

Agricultural education seems to be a privileged place to develop learners' experience of nature. This represents all the moments spent in contact with the living things that surround us. However, the experience of nature disappears from generation to generation, human externalizing himself from his environment. The education of attention, discussed by the anthropologist Tim Ingold, is a concept to rely on to allow students to increase their sensitivity to living things. It is from the creation of narrative maps that this thesis tends to question the sensitive relationship of learners from agricultural high schools to living things and to their environment, especially since the latter will be their future work context, but also the place even of their existence in the world.

Keywords:

Narrative map, education of attention, nature experience, sensitive link to the living world