

La RAP « Grandir avec la nature » : vers un partenariat apprenant d'éducation et de recherche

The “Growing up with Nature” PAR (participatory action research) project: Towards an education and research learning partnership

Aurélie Zwang¹, Dominique Cottereau², Christian Reynaud¹, Agnès Perreau⁴

Avec l'implication de : Emeline De Bouver⁵, Pascal Galvani⁶, Mathilde Garrone⁷, Marie-Laure Girault⁸, Florian Houdelot⁹, Nadia Lienhard¹⁰, Nathalie Roux¹¹ et Alexiane Spanu¹²

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de recherche en Didactique, Éducation, Formation, Université de Montpellier, France, aurelie.zwang@umontpellier.fr

² Réseau Éducation à l'Environnement de Bretagne, REEB, France, d.cottereau@reeb.asso.fr

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de recherche en Didactique, Éducation, Formation, Université de Montpellier, France, christian.reynaud@umontpellier.fr

⁴ Coordinatrice nationale de la recherche-action participative « Grandir avec la nature » entre 2019 et 2021, réseau français d'éducation à la nature et à l'environnement, FRENE, France

⁵ Chargée de publication et de recherche, association Écotopie, Laboratoire d'Écopédagogie, Belgique

⁶ Enseignant-chercheur émérite, Université de Rimouski, Québec

⁷ Coordinatrice animation scolaire, animatrice et formatrice, Les écologistes de l'Euzière (Hérault), France

⁸ Éducatrice à l'environnement, Association en Chemin... (Lozère), France

⁹ Animateur réseau, GRAINE Bourgogne Franche-Comté, France.

¹⁰ Professeure des écoles, École maternelle Libération de Rochefort (Poitou-Charentes), France

¹¹ Conseillère pédagogique départementale (Lozère), France

¹² Animatrice de réseau, GRAINE Poitou-Charentes, France

RÉSUMÉ. Cette contribution présente et modélise le processus de co-construction des savoirs et des pratiques au sein d'une recherche-action participative (RAP) en sciences de l'éducation et de la formation : la RAP « Grandir avec la nature ». Celle-ci a pour objet l'étude des effets de l'éducation au dehors sur les enfants et les adultes en milieu scolaire selon les pratiques et les espaces. Portée par le Réseau français d'éducation à la nature et à l'environnement, cette recherche partenariale est marquée dans ses méthodes, ses outils et ses principes par une culture associative d'horizontalité. Cet article tend à montrer que les étapes du design de processus de la RAP sont issues de pratiques de partenariat apprenant en lien avec cette culture, de sorte que la RAP se construit comme un partenariat apprenant d'éducation et de recherche. Ce cadre pourrait in fine fournir des indicateurs pour ce type de recherche afin d'évaluer les moyens au même titre que les fins.

ABSTRACT. This paper presents and models the co-built knowledge and practice process in participatory action research in the field of Sciences of Education and Training: the « Growing up with Nature » PAR project. This research studies the effects of outdoor education on children and on adults, in their school environment according to practice and space. Furthered by the French Network for Nature and Environment Education, through its methods, tools and principles, this research partnership is characterized by a horizontality associative culture. This article demonstrates that the design stages of the PAR process is derived from learning partnership practices related to this culture, and PAR projects are fashioned as Education and Research learning partnerships. This framework might in the long run provide markers for this kind of research so as to assess both means and ends.

MOTS-CLÉS. Recherche-action participative, Partenariat apprenant, Design de processus, Ecole dehors, Chercheur collectif, Méthodes de recherche.

KEYWORDS. Participatory action research, Learning partnership, Process design, Outdoor education, Collective researcher; Research methods.

Introduction

« Grandir avec la nature » (ci-après GALN) est un projet de recherche-action participative (RAP). Son objet de recherche est l'éducation au dehors dont une partie est connue par le grand public sous

le vocable « d'école dehors ». Plus exactement, elle vise à étudier les effets des pratiques pédagogiques menées et des espaces de plein-air en contexte scolaire sur les enfants et sur les adultes. C'est une recherche-action car elle répond à un problème identifié par des acteurs qui souhaitent développer des approches pédagogiques au contact de la nature en milieu scolaire. C'est une recherche participative car elle associe en partenariat des praticiens experts et des chercheurs en sciences de l'éducation et en psychologie dans un groupe hétérogène d'acteurs en une forme de « chercheur collectif » [BAR 96] [SOU 13]. Ce collectif est non réduit à la somme ni de ses membres, ni de leurs statuts et sa visée est l'implication et la reconnaissance de la responsabilité de chacun pour une circulation permanente entre recherche et action.

Cette recherche poursuit trois objectifs : la recherche, l'action et la recherche-action. La recherche, car GALN vise la production de savoirs académiques. L'action, car GALN s'appuie sur les pratiques et sur les savoirs professionnels. La recherche-action, car les méthodes et les outils de la recherche et de l'action s'élaborent de façon couplée selon une condition de possibilité : la participation des acteurs « non scientifiques » au côté des « scientifiques ». L'objet de cet article est de documenter et d'analyser la manière dont les différents partenaires en présence se mettent en recherche dans ce programme démarré en 2018 avec l'ensemble des acteurs. Plus particulièrement, c'est la dimension « apprenante » de GALN qui est examinée à travers l'« art d'élaborer la méthodologie qui convient à la situation » [CHE 21, p.4] pour construire son « design de processus » (ibid.). En réponse à l'appel à contribution de ce numéro qui propose d'examiner la façon dont le « patrimoine » de chercheur, de consultant ou d'associatif influe sur la conception de GALN, nous interrogeons comment un concept issu de l'analyse de pratiques coopératives en éducation à l'environnement, le « partenariat apprenant » [BRU 02], est en mesure d'orienter son ingénierie, soit l'ensemble des méthodes et de procédés qui construisent progressivement la recherche-action par la participation. En d'autres termes, dans quelle mesure notre processus de GALN traduit-il par les techniques mobilisées des pratiques de partenariat apprenant ? En interrogeant l'inscription de notre ingénierie dans ses pratiques, il en résulte une modélisation progressive de notre processus, soit la construction collective d'une RAP articulant plusieurs échelles.

1. Épistémologie d'une RAP en partenariat et en mouvement : les techniques en question

1.1. Le partenariat apprenant comme boussole éthique et conceptuelle de GALN

GALN est un projet porté par le réseau français d'éducation à la nature et à l'environnement, le FRENE (anciennement Réseau école et nature). Ce réseau est constitué d'environ 20 000 acteurs de l'éducation à l'environnement (EE) parmi lesquels l'IFREE (Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement), les GRAINE (Groupement Régional d'Animation et d'Initiation à la Nature et à l'Environnement) et les REE (Réseau d'Education à l'Environnement) de Bretagne et de Lozère. En l'absence de forte structuration académique française autour de l'objet « éducation relative à l'environnement » (ERE), ce réseau a une importance dans le développement de recherches associatives, issues de rencontres avec des chercheurs indépendants, parfois « chercheur[s] indigène[s] » [BRU 07] qui conduisent à des contributions théoriques et praxéologiques reconnues scientifiquement dans le champ à l'international [BID 16] [COT 16]. Construites aux interfaces de plusieurs mondes professionnels, par des personnes à la fois adhérentes, pédagogues et docteurs, en somme des « marginales sécantes » [CRO 77], ces recherches irriguent ce réseau associatif et participent de sa culture. Ainsi, la première recherche-action sur « l'école dehors » date de 2010 et est issue des travaux de deux adhérentes du FRENE, une chercheuse et une enseignante et ancienne animatrice nature [FER 20a].

Parmi les apports théoriques qui ont émergé de ces recherches associatives figure le « partenariat apprenant » en ERE (Education Relative à l'Environnement), formulé par Yannick Bruxelles [BRU 02] dans le cadre d'un mémoire de Diplôme Universitaire d'études de la pratique sociale de

l'Université de Tours en lien avec une recherche-action-formation menée entre l'IFREE, le GRAINE Poitou-Charentes et l'Éducation Nationale. Selon cette autrice, l'apprenance correspond à un processus dynamique de construction des savoirs, par les personnes qui apprennent en contexte. Son hypothèse est que :

« le partenariat en EE est apprenant : il permet d'accéder à des compétences nouvelles. Fondé sur de nouvelles valeurs, il modifie les relations humaines et contribue à des changements sociaux importants » [BRU 02].

L'apprenance en partenariat est donc une question de développement de la relation entre les membres et des membres eux-mêmes, qui « sont partenaires ». Postérieurement, Philippe Carré définit l'apprenance en réponse à une problématique de formation tout au long de la vie, comme :

« l'ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives [qui se rapporte à la volonté, l'effort], favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » [CAR 05].

Par ailleurs, Corinne Mérini caractérise le partenariat comme un système d'action concret construit au sein d'un réseau considéré comme un :

« lieu de partage de la décision de l'action et des responsabilités qu'elle engage » [MER 99, p.32].

À la lumière de ces auteurs, le partenariat apprenant en éducation peut être défini comme un système d'action concret qui repose sur des principes éthiques relationnels entre différents acteurs qui acceptent, par leurs dispositions affectives, cognitives et conatives, d'apprendre ensemble des situations vécues et de construire collectivement et intentionnellement les conditions de cet apprentissage. Compte tenu de la généalogie de ce concept dans le réseau qui porte la recherche, nous faisons l'hypothèse que s'il n'a pas été conscientisé comme tel par l'ensemble des adhérents, il relève néanmoins, d'une boussole éthique en mesure de guider les pratiques. De fait, une étude récente a montré l'existence chez des membres d'associations adhérentes au réseau d'une conception partagée du partenariat comme processus de co-construction [ZWA 21]. Mais qu'induit la transposition du partenariat apprenant en éducation dans un contexte de recherche ?

1.2. Le design de processus de GALN sous l'angle du partenariat apprenant en éducation

Jacques Chevalier et al. [CHE 21] définissent la RAP comme une démarche apprenante. Constituée d'activités de formation, de prises de décision et de mise en œuvre de stratégies d'intervention ainsi que de collecte et d'interprétation de données, elle se nourrit et produit des savoirs vivants, en mouvement. Autrement dit, c'est une co-construction permanente, fondée sur une éthique, une quête de sens, d'actions et de connaissances, dont le principe organisateur, aux confins de la complexité des interactions humaines, se situe entre ordre et désordre dans la mesure où, malgré une planification selon des schémas directeurs (objectifs fixés, temporalités choisies, moyens privilégiés), il est impossible, et ce serait même un contresens, d'établir à l'avance les effets, les produits et les résultats de la recherche :

« toutes les formes de savoir, y compris les théories et méthodes bien articulées, fonctionnent comme des organismes vivants. » [CHE 19 p.382].

Une RAP peut être ancrée c'est-à-dire, vécue, construite et théorisée « recherche faisant » [GON 14]. Pour autant, selon Chevalier et al. [CHE 21], le design de processus d'une RAP est une approche systémique et flexible qui comporte plusieurs étapes (numérotées pour s'y référencer ensuite) :

D1. Déterminer le contexte général et le type de scénario selon trois planifications possibles : prévisible, immédiate ou en réajustement permanent par l'intégration des interactions entre les acteurs et des inattendus ;

D2. Cerner le but de la recherche-action c'est-à-dire les enjeux à l'origine de la démarche, la portée et les objectifs, en formulant des questions de recherche initiales à valeur stratégique ;

D3. Identifier les modalités préétablies soit le nombre de participants, leur rôle, la définition des tâches et leur distribution ;

D4. Déterminer et clarifier les principales questions à laquelle la recherche-action est censée apporter des réponses avec les participants selon un langage compréhensible par toutes et tous et selon un ordre séquentiel de questions et de sous-questions ;

D5. Choisir les techniques et déterminer la séquence c'est-à-dire les méthodes retenues pour répondre aux objectifs et questions notamment le niveau de précision pour assurer une participation optimale ;

D6. Prévoir le processus de documentation c'est-à-dire les traces du processus par des compte-rendu, le recueil des résultats et leur communication.

Nous faisons l'hypothèse que le concept de partenariat apprenant dans le cadre d'une RAP, en tant que système d'action de participation à la recherche-action, permettrait de déterminer des indicateurs clarifiés de la construction du collectif, affirmés comme un objectif en soi du processus :

« La position éthique d'ouverture à l'altérité sert d'obstacle nécessaire à un savoir négocié et présuppose un effort constant des acteurs de différents champs et occupant différentes fonctions, à s'engager ensemble, en synergie (de *syn* = avec et *erg* = travail), dans une réflexion critique émergeant de la mise en liaison entre leurs savoirs respectifs » [BOU 07, p.3].

C'est pourquoi, nous proposons d'examiner le design de processus sous l'angle du partenariat apprenant ; plus exactement à l'aune des pratiques identifiées par Yannick Bruxelles (tableau 1). Il s'agit notamment d'établir l'intérêt pour la recherche du partenariat apprenant, en particulier pour tenter de résoudre les tensions entre objectifs pour l'éducation et objectifs pour la recherche.

Pratiques du partenariat apprenant	Intérêts
Mettre en commun ses envies, ses questions, ses objectifs (P1)	Percevoir une communauté de préoccupations
Exprimer ses représentations du projet et de ses compétences par rapport aux autres (P2)	Se situer en tant que professionnel : renforcer son identité et son autonomie
Connaître et faire connaître le contexte global du projet partenarial (P3)	Pouvoir se situer dans un environnement complexe
Pratiquer les « regards croisés », accepter différents rythmes, modes de pensée et de faire (P4)	Mettre à profit la diversité. Approcher le principe de démocratie.
Réaliser des productions communes négociées (P5)	Développer ensemble des savoir-agir
Répondre collectivement à l'imprévu (P6)	Développer des savoir-faire et accepter l'idée de l'absence de solutions toutes prêtes
Développer des temps de prise de recul notamment sur la pratique (P7)	Développer la réflexivité
Évaluer collectivement (P8)	Assumer une responsabilité partagée

Tableau 1. Pratiques et intérêts du partenariat apprenant (d'après Bruxelles, 2002)

Comme le soulignait René Barbier [BAR 96, p.2], le processus même de recherche-action est existentiel, « animé par le sens du développement du potentiel humain », à l’instar du partenariat apprenant. En tentant une « cohérence des fins et des moyens de notre pensée en action » [CHE 21, p.2], nous ne séparons pas les questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques [BOU 07]. Nous pensons également qu’en travaillant en format recherche-action participative, nous serons mieux à même de saisir, collectivement, ce qui se joue dans les interactions enfants-nature, enseignants-nature voire enseignants-élèves-nature¹. Nous nous situons ainsi dans la lignée de l’hypothèse du « tiers secteur scientifique » qui remet en cause le monopole des scientifiques dans la production du savoir [CAL 98]. Nous souhaitons nous mettre en « recherche ensemble » dans une « éthique d’égalité des intelligences » [SOU 15, p.6], soit une éthique relationnelle qui symétrise recherche et pratique par la confiance et les liens établis entre les acteurs.

Il en résulte que notre recherche-action est un processus participatif et le résultat de ce processus. En d’autres termes, GALN repose sur l’habileté à construire en partenariat, par la participation, la recherche-action. Mais les techniques que nous mettons en œuvre dans la RAP sont-elles le reflet d’une participation qui la construit selon des pratiques de partenariat apprenant ? En quoi ces techniques ont-elles un intérêt pour la recherche ?

1.3. Méthodologie d’analyse des techniques de GALN comme construction d’un partenariat apprenant d’éducation et de recherche

L’analyse qui suit procède d’un regard internaliste à la RAP. Cependant depuis la genèse du projet, de nombreuses traces ont été générées, en particulier par la coordination du FRENE, et permettent de réaliser une analyse historique et critique sur les intentions et les actes qui l’ont construites par divers moyens, outils et méthodes. Depuis 2016, soit deux ans avant le lancement officiel, et jusqu’à aujourd’hui, 3 notes d’intention et de projet, près de 30 comptes rendus de réunions, 7 comptes rendus de séminaires, plus de 53 « pads » servant de documents de travail ou de prises de note, 28 pages d’un wiki renvoyant à plus de 50 liens externes et recueillant près de 200 fichiers déposés par les membres, des centaines de photographies partagées sur d’autres espaces numériques (près de 214 en juillet 2021), des mails échangés probablement de l’ordre du millier témoignent des productions et des pratiques collectives, si ce n’est des vécus. Ce faisant, nous montrons d’ores et déjà que dans notre design de recherche, la documentation n’a pas constitué la dernière étape mais la première de tout le processus. C’est celle qui nous permet d’étudier la RAP GALN aujourd’hui.

GALN est toujours en cours et du recul est nécessaire pour l’analyse de l’ensemble du processus. Aussi, nous la restreignons à un corpus constitué des comptes rendus de réunions et de séminaires entre 2016 et 2019, exception faite d’extensions chronologiques sur quelques items des « pads » documents de travail et des pages du wiki postérieures afin de comprendre la logique d’ensemble pour l’articulation des échelles temporelle et spatiale (section 4). Au cours de la période 2016-2019, des étapes clefs du design de processus ont été déterminés. Par une lecture attentive et chronologique (tous les documents sont datés), il s’est agi d’identifier ces étapes ainsi que les techniques employées pour étudier leur correspondance vis-à-vis de pratiques de partenariat apprenant, en particulier lors des deux premiers séminaires nationaux de 2018 et 2019. Les comptes rendus des séminaires témoignent des pratiques mais ne peuvent se substituer à une analyse des pratiques enregistrées sur le moment. C’est pourquoi, cette investigation ne rendrait pas compte du processus si elle ne rentrait en résonance avec l’expérience et les souvenirs des moments de la construction de GALN. Ils sont donc convoqués en complément, en cohérence avec une conception épistémologique de l’apport des savoirs expérientiels pour la recherche [GAL 20].

En ce sens également, un questionnement sur le vécu de GALN a été posé au collectif en explorant de façon complémentaire le sens du processus, le regard des répondants sur ses moyens et

¹ Sans oublier les éducateurs à l’environnement qui constituent des partenaires importants pour le développement des pratiques éducatives au dehors en milieu scolaire [ZWA 21].

sur ses enjeux. Deux questions seront retenues pour jauger de l'intérêt des pratiques expérimentées : une sur la caractérisation du processus de construction collective de GALN et une sur l'impact de GALN pour le développement professionnel et personnel des enseignants, des éducateurs à l'environnement et des chercheurs. Les réponses formulées par les contributeurs de cet article, sont estimées comme savoirs d'expérience sur la RAP et sont insérées dans la synthèse de cet écrit sous forme de verbatim entre guillemets, comme résultante d'une réflexivité à l'échelle individuelle en mesure de générer de la réflexivité collective ; l'article étant relu et corrigé par tous les contributeurs.

Le positionnement épistémologique de cet écrit se veut donc le reflet partiel des principes éthiques qui guident la RAP, à savoir une mise à distance, autant que possible dans cet exercice académique, d'une prise de pouvoir des scientifiques. Ce parti-pris, allié aux méthodes exposées plus haut, fait de notre texte un hybride entre objectivation et intersubjectivité. Il comporte donc sa part de récit et de retour d'expérience, dans une structure polyphonique. L'ensemble est mis au service de l'analyse d'un processus potentiellement inspirant. Mais quel est le design de processus de la RAP « Grandir avec la nature » ? Est-il le fruit de techniques comme expressions de pratiques de partenariat apprenant ?

2. Émergence de GALN comme élaboration progressive et collective

GALN prend racine dans les réflexions d'un groupe d'acteurs de l'éducation à l'environnement, de l'Éducation nationale, de l'éducation populaire et des sports de nature et du plein air, qui constatent le déclin des activités éducatives « au dehors » et au contact de la nature dans leurs différents champs professionnels. Il fonde en 2008 le collectif « Dynamique Sortir » qui est coordonné par le FRENE. Ce collectif produit un document diffusant au grand public l'hypothèse du « syndrome de manque de nature »² [LOU 20]. Argumentant à partir d'écrits scientifiques et journalistiques anglo-saxons et français, il alerte sur l'existence d'un problème socio-écologique touchant les enfants et les adultes, aux conflits de la santé publique et de la protection des écosystèmes. En 2016, lors d'une rencontre de la « Dynamique Sortir », deux adhérentes lancent l'idée d'une réflexion-action collective. Durant une période de deux ans, le processus s'élabore sur l'identification du contexte et du but général de la recherche, des principes éthiques la sous-tendant mais très lentement sur l'identification des participants et de leurs rôles.

2.1. D'un collectif engagé à l'idée de RAP : de la visée aux types d'objectifs d'une recherche

Le problème auquel les premiers membres du collectif souhaitent répondre est posé dès la première note d'intention du projet : des recherches existent dans différents domaines sur les relations entre les humains et la nature (santé, psychologie et sociologie de l'environnement) mais, en France, peu de recherches existent en sciences de l'éducation et de la formation. Le constat est que :

« les praticiens sont amenés à développer leur pratique pédagogique par leur intuition dans un premier temps, puis par la réflexivité qu'ils acquièrent au cours de leur expérience » (note du 25 avril 2016).

Il s'agit donc d'outiller la pratique par la réflexion, et ceci selon trois scénarios possibles : une recherche-action, une expérimentation-action ou une évaluation-action, selon que le partenariat soit possible ou non avec un laboratoire de recherche.

Plusieurs mois sont nécessaires pour constituer un premier groupe partenarial qui réunit des représentants de la direction du FRENE et de l'IFREE, des adhérents du FRENE, une représentante de CEMEA (Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active) et deux membres du LIRDEF

² https://frene.org/wp-content/uploads/2020/09/le_syndrome_de_manque_de_nature-130925.pdf Consulté le 9/11/2021

(Laboratoire Interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation). Ce groupe s'institue comme comité de pilotage du projet et se réunit pour la première fois en mars 2017. Le choix d'une recherche-action à portée académique est rendu possible par la présence du LIRDEF. Une note d'intention est mise au travail par les partenaires qui sont amenés à l'amender sur un document collaboratif numérique par le partage de leurs représentations et envies sur le projet. Le problème à résoudre, qui est une caractéristique des recherches-actions [MOR 13] émerge plus clairement :

« Plus spécifiquement, on constate une diminution des pratiques éducatives du dehors et un besoin, une émergence du terrain qui demande à re-questionner le rapport d'une éducation à, par et dans la nature. » (pad de mars 2017).

Une note de synthèse (avril 2017) pose les 3 types d'objectifs :

1. de recherche, autour du manque en sciences de l'éducation sur l'analyse des situations éducatives dans la nature en milieu scolaire ;
2. d'actions, centrés sur la production d'outils de réflexion sur la pratique et la diffusion d'innovations pédagogiques ;
3. de recherche-action, par « la participation au développement des relations sciences et société ».

Une réflexion collective lors d'une journée d'étude à l'été 2017 fait émerger l'idée de RAP. Une méthodologie permettant de partager les réflexions individuelles sur les « attentes, souhaits et questions » (P1) sert de support à une réflexion de groupe et à l'élaboration d'une première caractérisation. Il s'agit désormais de

« développer une méthodologie de recherche-action adaptée et réaliste mais aussi ouverte et innovante » (CR du 13 juillet 2017).

Mais le mot « participatif » ne fait son apparition qu'en octobre 2017. Il permet d'affirmer la part du collectif parmi les modalités de recherche-action possibles [GON 14], choix nourrit notamment des apports d'un des chercheurs impliqué dans le Groupe de recherche *Participatory Action Research and Citizen Sciences* [BLA 18a]. Il en résulte une difficulté à mobiliser un « deuxième cercle » qui aurait été constitué « d'experts » pour faire le lien entre le comité de pilotage et un « troisième cercle », celui des participants sur le terrain. La conception vis-à-vis de la participation commence ainsi à devenir « holistique » [BLA 18b] par l'intégration souhaitée au système de réflexion scientifique des enseignants et animateurs qui expérimentent cette pratique.

2.2. Premier construit participatif : la problématique

La construction de la problématique est la première manifestation d'un processus participatif conçu comme holistique [REY 17] [BLA 18b]. Elle est effective lors d'un premier séminaire de 3 jours qui a lieu en juillet 2018 réunissant 40 personnes. Elles sont représentatives de tous les types de membres de la recherche-action en construction : animateurs nature, salariés d'associations d'éducation à l'environnement et d'éducation populaire, animateurs de réseaux, maîtres de conférence, enseignants d'écoles primaires, directrices d'écoles et conseillères pédagogiques. Les enfants, objets de l'étude, ne sont pas intégrés comme membres construisant la RAP, bien que la question ait été évoquée de nombreuses fois.

L'ancrage théorique pour entrer dans l'élaboration collective est l'écoformation. Toutes et tous sommes écoformés, c'est à dire formé-es par le contact direct et répété avec des milieux, des matières, des paysages, des ambiances extérieures, mais le processus formateur est la conscience de ce rapport, notamment développée par un retour sur l'expérience vécue [COT 14]. Pour faciliter la

réminiscence de souvenirs écoformateurs, une déambulation solitaire de 20 minutes permet d'entrer en recherche d'une expérience fondatrice de sa relation à la nature (figure 1). Puis deux à trois partenaires présentent leurs souvenirs dans une écoute empathique. Au retour en salle, un tableau invite à caractériser ses expériences à travers trois éléments : la nature, les pratiques éducatives et les effets.

Ce triptyque constitue une base pour entrer dans un processus de traduction [CAL 98] des différents langages professionnels : enseignement, animation et recherche. Puis la méthode d'animation de « la boule de neige » permet, à partir de questionnement individuel, des regroupements successifs par 2, 4, 8 puis 16 personnes. À chaque étape, une nouvelle question est construite, résultant d'un consensus entre les groupes et les formulations précédentes. Dans une autre étape, les groupes formés enrichissent leur question avec des éléments de compréhension, des postulats et/ou des hypothèses. Chaque groupe restitue et chaque personne exprime son intérêt par un système de gommettes. À l'issue de ces phases, le comité de pilotage propose une synthèse problématisée : « Quels sont les effets identifiables de différents paramètres (approches pédagogiques, « forme de nature », durée de l'action) sur le développement de l'enfant dans un contexte scolaire, et dans ses multiples dimensions (cognitive, affective, comportementale, existentielle) ? »



Figure 1. La déambulation pour plonger dans les souvenirs écoformateurs. (Source : GALN 2018)

2.3. Le scénario de planification comme conséquence de la problématisation collective

Le type de planification choisi, ouverte et adaptative (D1), résulte de l'approfondissement du triptyque pour caractériser le projet de recherche. Sous forme de world-café, les participants sont divisés en groupes restreints autour de tables. Chaque table représente un axe. Après une concertation, des « voyageurs » vont vers les autres tables sauf un qui accueille et présente la proposition du groupe aux autres. Ceux-ci passent un temps limité à la table, soulignent les intérêts et les limites des propositions explorées, et retiennent les idées susceptibles d'enrichir leur propre proposition. À la fin du dispositif, ils reviennent à leur table pour compléter la proposition initiale.

À l'issue du word-café, le triptyque élargit l'étude des effets sur les enfants et les adultes, il pose des hypothèses relatives aux approches pédagogiques employées, à la durée et à la fréquence des pratiques ainsi qu'à la nécessité de caractériser précisément les espaces par un « gradient » comportant plus ou moins de « nature » (figure 2). Face au constat d'une multiplicité d'envies d'investigation, la décision est prise de laisser s'exprimer une diversité dans les questions et les méthodes émergentes des terrains, tout en conservant le triptyque comme le liant de l'ensemble. Aussi pour rendre ce tout intelligible et cohérent, le choix est fait de construire progressivement une méthode d'analyse transversale (D5) aux différents terrains.

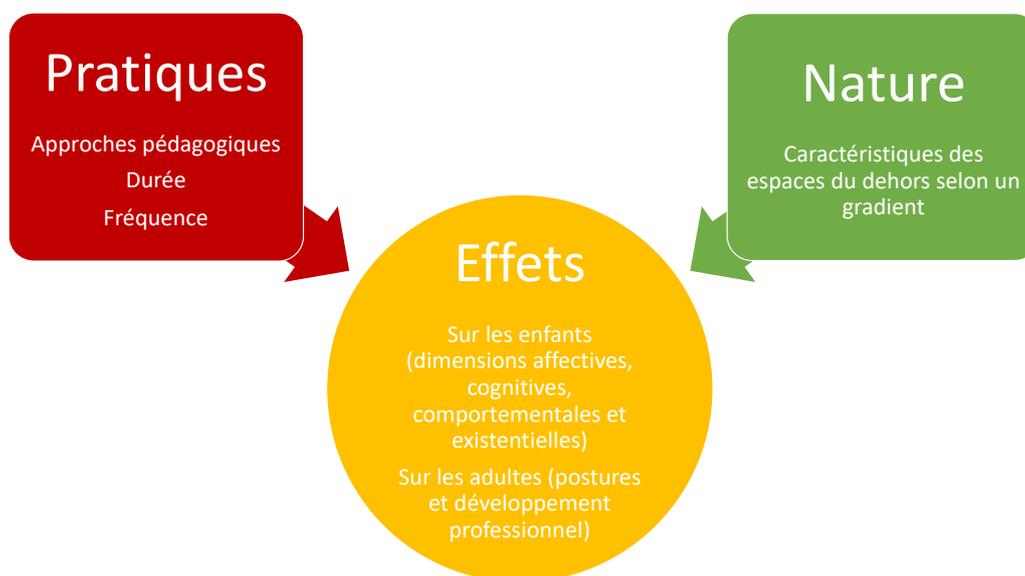


Figure 2. Le triptyque de recherche de la RAP « Grandir avec la nature » construit collectivement.
(Copyright : GALN 2018)

3. Le passage à grande échelle : les moyens, outils et méthodes du réseau partenarial

La mise en œuvre du scénario de planification n'est effective qu'une fois l'ensemble des partenaires mobilisés et le rôle des participants et les différents terrains connus (D3). Ce sont aux différentes échelles spatiales et temporelles que se déterminent et se clarifient les principales questions de recherche (D4) dont les outils et les méthodes de collecte (D5) se bâtissent et s'affinent par un ensemencement croisé.

3.1. Les partenaires à organiser en système d'action concret pour la recherche

Le réseau de recherche s'étoffe pour se stabiliser. En plus du FRENE, de l'IFREE et du LIRDEF, d'autres structures associatives rejoignent le projet : les Écologistes de l'Euzière, le REEB, le REEL par l'association En chemin..., les GRAINE Bourgogne Franche-Comté et Poitou-Charentes, l'Association Départementale d'Education pour la Santé du Rhône et de la Métropole de Lyon et l'association belge Écotopie. Ces partenaires et les membres initiaux de l'éducation scolaire vont eux-mêmes mobiliser et/ou être sollicités sur leurs territoires par des enseignants intéressés par développer des projets d'éducation au dehors.

Le choix de planification en mode ascendant confronte GALN à une mise en tension potentielle entre une multiplicité de terrains de recherche et d'action, et la cohérence des investigations pour produire des résultats communs à l'échelle nationale. Pour contribuer à la résoudre, l'idée d'un groupe d'experts est abandonnée définitivement au profit de la création d'une fonction d'accompagnateur. Les accompagnateurs font le lien entre le comité de pilotage et les projets de terrain. La visée holistique de la participation se voit ainsi affirmée. Les accompagnateurs ont une double qualité. La première est qu'en tant qu'adhérents du réseau FRENE, ils connaissent les pratiques de l'éducation au dehors. La deuxième est de posséder une expérience de la recherche sans être nécessairement chercheur de profession. Ils sont donc pensés dans une double fonction d'appui au développement des pratiques pédagogiques au dehors, d'aide à l'élaboration des protocoles locaux, de suivi des processus et de formalisation des résultats.

GALN s'appuie *in fine*, sur une organisation reposant sur trois cercles d'acteurs tous co-chercheurs, qui participent selon une conception « holistique » de la participation, et dont la composition est moins déterminée par la provenance professionnelle que par des fonctions :

- le comité de pilotage coordonne à l'échelle nationale le partenariat, il est le garant du cadre de la construction collective de la recherche-action, par la participation ;
- les « pédagogues-chercheurs » sont les acteurs éducatifs des milieux scolaires et associatifs qui élaborent les projets pédagogiques sur le terrain, choisissent des objectifs de recherche et d'action, collectent et co-analysent les données ;
- les « accompagnateurs-chercheurs » agissent à l'échelle territoriale, en aidant les pédagogues-chercheurs à définir et à clarifier des investigations menées sur leur terrain, et organisent les conditions de l'analyse croisée à l'échelle du territoire.

Ces trois fonctions structurent en 3 échelles le système d'action concret de recherche (figure 3) : une échelle macro, via le comité de pilotage, une échelle méso, par les accompagnateurs et une échelle micro, par les pédagogues-chercheurs de terrain. Des membres communs facilitent les interactions permanentes entre les échelles nationales et locales. Une fois cette structuration établie, les projets se sont déployés sur les territoires avec leurs propres temporalités.

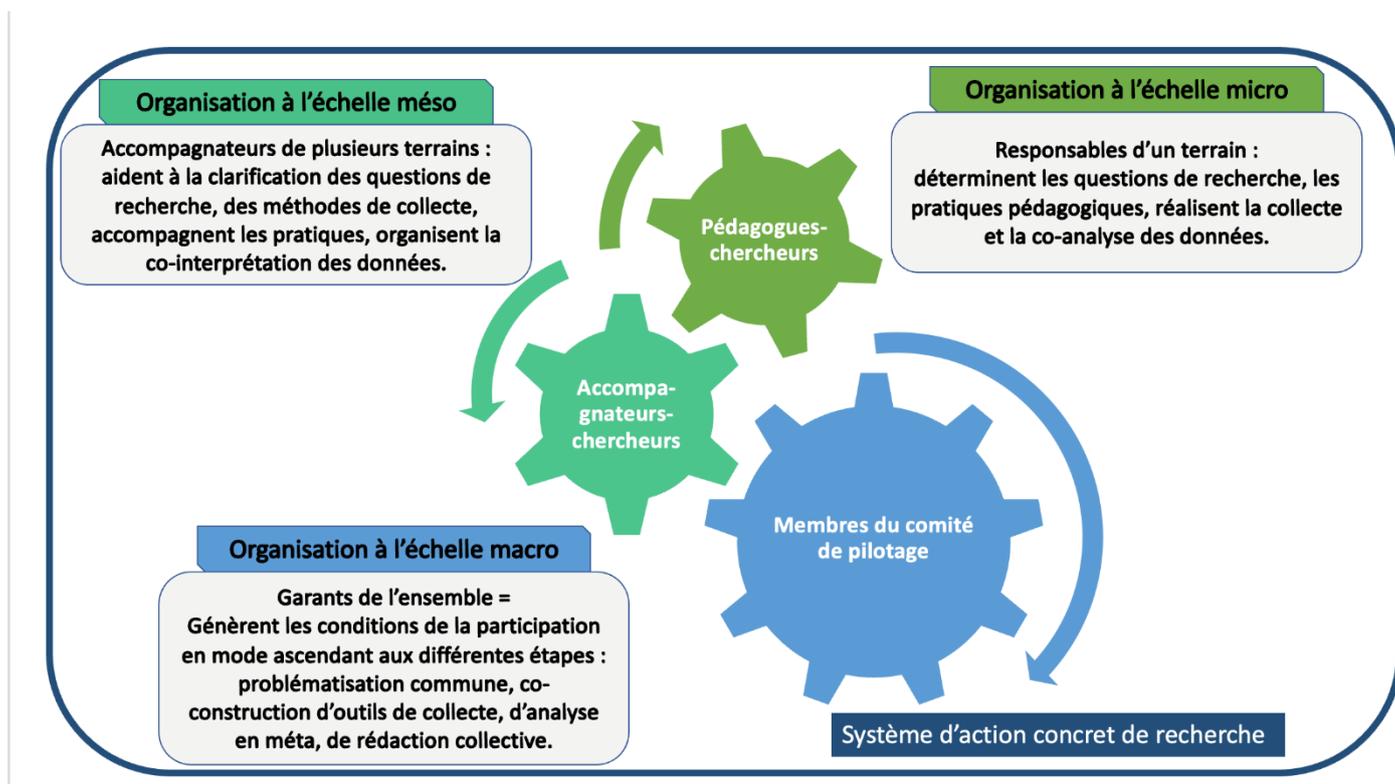


Figure 3. Modélisation de l'organisation fonctionnelle du partenariat de la RAP « Grandir avec la nature ». (Copyright : Zwang et al. 2022)

3.2. Outiller la RAP GALN pour son déploiement à grande échelle

« Participer, c'est être en situation d'apporter quelque chose » [GRO 02, p.141]. Pour le pédagogue chercheur, c'est exercer sa liberté de se poser ses propres questions à investiguer dans le cadre de la problématique générale. C'est également choisir ses outils et ses méthodes de collecte de données pendant un temps fixé selon ses objectifs pédagogiques et sa pratique d'éducation au dehors ; le tout en concertation avec les accompagnateurs-chercheurs. Pour l'accompagnateur-chercheur, c'est veiller à animer un groupe à l'échelle d'un territoire pour échanger et créer une dynamique locale d'action et de recherche. C'est aussi adopter une posture qui laisse la place à l'initiative des acteurs de terrain tout en les outillant. Dans une perspective constructiviste, il est reconnu par le comité de pilotage que la participation active des accompagnateurs puisse orienter scientifiquement et méthodologiquement le suivi des expérimentations menées notamment par une culture de recherche préexistante (compte rendu du 15 mars 2019). Il est donc admis que le réseau

doit composer avec une diversité à l'échelle des territoires, avec l'objectif d'une analyse en méta. (cf. paragraphe 4.3)

Préserver une diversité de méthodes de recherche et d'approches pédagogiques, en particulier pour favoriser le développement de dispositions conatives par l'émergence de questionnements en lien avec des objectifs de développement professionnel, ne signifie pas pour autant accepter la dispersion. Pour le membre du comité de pilotage, la participation c'est donc s'investir pour générer de la cohérence en mobilisant des outils et en développant des techniques de la mise en commun et de l'ensemencement croisé. Entre le premier séminaire collectif de juillet 2018 et le deuxième de juillet 2019, un double mouvement se crée. Des terrains pilotes commencent en Bourgogne-Franche-Comté (3 écoles), en Bretagne (portés par un écomusée, une association et une école) et en Lozère (une dizaine de classes, en réponse à un appel à projet). Le comité de pilotage : (i) recueille les intentions territoriales suite à la diffusion d'un questionnaire de positionnement en ligne à remplir par les acteurs de terrain qui souhaitent effectivement participer, (ii) constitue plusieurs listes de diffusion (comité de pilotage, accompagnement, générale), et (iii) pense la mise en commun des avancées par les technologies de l'information et de la communication mais aussi par la conception d'un séminaire dédié à ce partage.

La coordination du FRENE prend en charge la création d'un espace collaboratif de travail, un « wiki »³ dont l'architecture est une formalisation de l'expression des besoins qui ont émergé lors du séminaire de 2019. Il répond à plusieurs objectifs : récapituler la démarche globale, rendre compte des séminaires, regrouper les différents outils de collecte de données dans une outillthèque et réunir différentes ressources bibliographiques et webographiques sur l'éducation relative à l'environnement, l'éducation au dehors et la recherche-action. Chaque territoire, via son coordinateur, peut contribuer au wiki en présentant les différents projets qui s'y développent via une rubrique spécifique. La recherche est donc documentée en continu par et pour toutes et tous (D6).

L'outillthèque regroupe les productions d'outils de collecte de données générées lors du deuxième séminaire où une « fiche-outil » type permettant de lister : les effets recherchés, les objectifs de recherche, l'utilisateur, la cible, la période de recueil, le matériel nécessaire et le déroulement précis de la méthode. Ont ainsi été partagés, entre autres : le journal de bord, l'arbre des ressentis, l'entretien individuel, la grille d'observation, le parcours commenté, les photos légendées et les questionnaires. La « fiche projet » est également partagée dans le wiki, à la rubrique des projets locaux, et testée lors d'un « speed dating project » organisé au deuxième séminaire. Elle permet de partager les avancées des différents terrains. Sa structure, commune à l'ensemble des terrains permet à chaque pédagogue-chercheur d'y inscrire sa question de recherche, la ou les pratique(s) mises en œuvre, les effets qu'il recherche et selon quelle méthodologie ; le tout y est graphiquement représenté dans le tryptique nature/pratiques/effets. Complétées au fur et à mesure, ces fiches permettent de construire une première vision d'ensemble.

3.3. Bilan 1 : les premiers jalons de GALN, résultants de pratiques de partenariat apprenant

GALN adopte une démarche de RAP lors du premier séminaire de 2018. Plusieurs techniques relèvent de pratiques de partenariat apprenant (tableau 1). Il s'agit des méthodes et des procédés permettant de faire cheminer ensemble les participants sur la représentation commune d'une RAP, ses visées par la problématique (D2), mais aussi le type de planification (D1). Suite au deuxième séminaire, une répartition des rôles entre les co-chercheurs permet la mise en place du système d'action concret de recherche. Mais pour qu'il devienne fonctionnel, différentes techniques permettant le partage de connaissances et de compétences construisent les outils collectifs (tableau 2) qui permettent ensuite à la recherche de se déployer (D4 et D5).

³ https://wiki.reseaucoleetnature.org/RAP_ECRIN/?PagePrincipale Consulté le 27 mars 2022.

Pratiques du partenariat apprenant	Techniques soit l'ensemble des méthodes et des procédés employés	
Mettre en commun ses envies, ses questions, ses objectifs	S1	Expression des questionnements à partir des éléments du triptyque, expression des envies et des objectifs en petits groupes puis construction en grand groupe d'un visuel « notre RAP c'est ça »
	S2	Recueil des attentes pour le séminaire : affiche « je viens pour »
Exprimer ses représentations du projet et de ses compétences par rapport aux autres	S1	Échanges en grand groupe sur les représentations initiales d'une recherche-action, retours d'expériences sur des recherches actions vécues
	S2	Partage de connaissances et de compétences relativement à des outils de collecte
Connaître et faire connaître le contexte global du projet partenarial	S1	Présentation du contexte en début de séminaire, présentation par un grand témoin de ce qu'est une recherche-action, World Café pour amender le triptyque en intégrant les hypothèses
	S2	Rappel en grand groupe sur le processus, l'organisation de la RAP, les acteurs, sur l'idée de chercheur collectif et sur le triptyque, affiche de projet et « speed dating project », accord sur la structuration et la mise en place du wiki
Pratiquer les « regards croisés », accepter différents rythmes, modes de pensée et de faire	S1	Écoute empathique lors des partages de souvenirs écoformateurs, adaptation aux différents rythmes par le changement de programme prévisionnel, forum de partage des ressources
	S2	Partage des outils issus de différentes cultures (recherche et animation), séquence « je me souviens » pour que les « nouveaux » s'approprient la RAP
Réaliser des productions communes négociées	S1	Visuel « notre RAP, c'est ça », cartes mentales des immersions des groupes dans le milieu, le triptyque amendé, la problématique
	S2	Gabarit de fiche projet selon un canevas commun, plusieurs fiches outils, le « gradient de nature » (version 1), un premier échancier
Répondre collectivement à l'imprévu	S1	Changement du programme prévisionnel du séminaire pour prendre en compte la dynamique de groupe et des besoins exprimés
	S2	
Développer des temps de prise de recul notamment sur la pratique	S1	Temps d'immersion et d'introspection dont l'atelier « Les tensions existantes dans ma pratique en termes d'effets éducatifs »
	S2	Aménagement de temps de repos et de temps informels, amendement individuel de la fiche-projet
Évaluer collectivement	S1	Bilan oral en cercle et expression écrite individuelle
	S2	Bilan oral collectif de fin de séminaire : méthode du cercle

Tableau 2. Les techniques relevant de pratiques du partenariat apprenant lors des deux premiers séminaires (S1 et S2) de la RAP. (Copyright : Zwang et al. 2022)

4. Les enjeux de l'articulation des échelles de la RAP

Si les pratiques du partenariat apprenant s'expriment lors des séminaires nationaux, les différentes échelles spatiales et temporelles nécessitent elles par contre une articulation. Il ne s'agit pas ici de faire une étude exhaustive des méthodes et procédés employés sur les territoires ; mais de montrer à travers quelques focus qui témoignent de l'ingénierie mise en œuvre pour construire la recherche à l'échelle macro, et en quoi elles s'inscrivent également dans des pratiques de partenariat apprenant.

4.1. Conjuguer les échelles et modalités de la participation dans l'espace et le temps

Une cartographie participative numérique recueille progressivement l'ensemble des terrains et des classes concernés. Elle permet aux participants de connaître et de faire connaître leurs projets pour une vue d'ensemble de chacun (P3, tableau 1). Depuis le début du projet, une cinquantaine de terrains répartis dans l'espace français et belge, en particulier autour de six pôles régionaux se sont investis dans la recherche-action (figure 4). Ces terrains sont essentiellement des écoles primaires : de la maternelle à l'élémentaire. La collecte des données se fait le plus souvent sur le temps scolaire (de septembre à juin). Du côté des enfants, les pédagogues se questionnent sur les effets de leur pédagogie « dehors » sur la créativité, le langage, la relation aux autres, le lien à l'environnement, l'acquisition de connaissances naturalistes, etc. À partir des outils partagés via le wiki, ils documentent leurs observations à des moments précis (jeu libre, moments signifiants) en se dotant d'un journal de bord, d'un journal de séance, de grilles d'observables, remplies parfois à l'aide des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles ou des parents. Ils collectent aussi des données par les dessins et peintures des enfants, l'enregistrement de moments précis d'interactions entre enfants (aidés de collègues) ou lors de parcours commentés. Du côté des adultes, c'est l'effet sur leurs propres pratiques qui est recherché à travers une réflexivité sur les postures d'une part et d'autre part sur le processus conjoint d'action et de recherche.

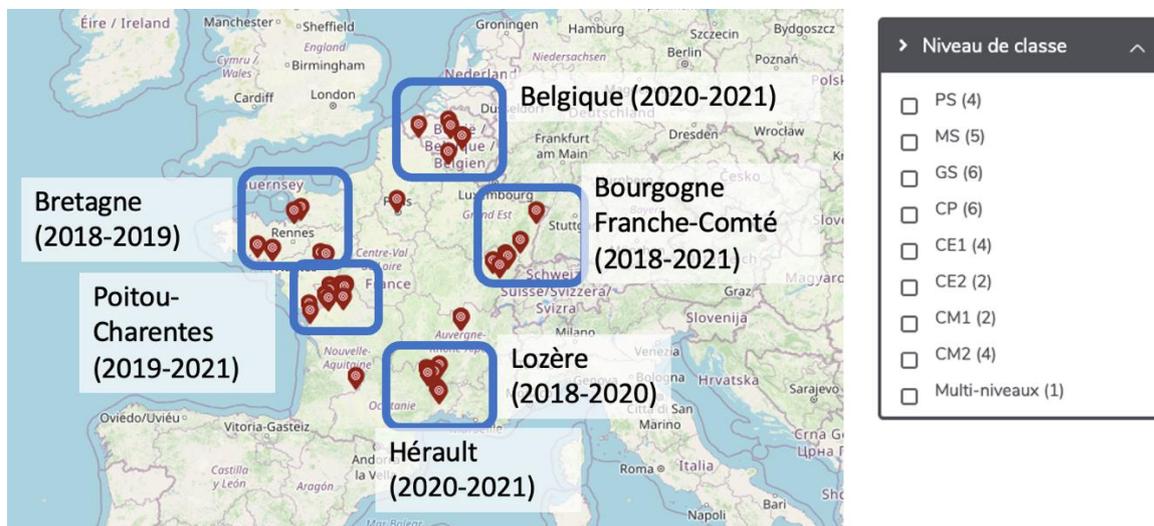


Figure 4. Capture écran 2021 de la cartographie participative, légendée par territoire et selon les temps de collecte. PS, MS, GS (petite, moyenne ou grande section de maternelle).

https://wiki.reseauterrestre.org/RAP_ECRIN/?Carto

Les accompagnateurs sont libres d'animer le réseau local selon une temporalité propre, en dialogue avec la temporalité nationale. Ils jouent un rôle important dans l'orientation méthodologique, liée à des épistémologies différentes et donc à des modalités de participation différentes à l'échelle méso. Le territoire lozérien démarre par exemple dès 2018 (figure 4) et choisit de façon commune un outil de collecte de données, le journal de bord et une méthode d'analyse dans le cadre de la « recherche-formation expérientielle » [GAL 20]. L'analyse des moments décisifs de la pratique est collective [GIR 22] dans une participation structurée par un arrière plan scientifique préexistant à la RAP [BLA 18b]. La Bourgogne Franche-Comté, elle, commence également dès 2018 (figure 4) en se situant plutôt dans le courant anglo-saxon du « Outdoor Learning » [KUO 19] et se basant sur des grilles d'observations conçues antérieurement par le Réseau associatif régional d'éducation à la nature et à l'environnement en Alsace [ARI 19]. Des tests standardisés en psychologie comme le « Connectedness to Nature Scale » [MAY 04] sont également employés qui, alliés à des « focus group » d'enfants sont ensuite analysés par un seul accompagnateur-chercheur [WAU 19]. La participation des pédagogues-chercheurs à l'échelle méso peut donc être davantage limitée à du recueil [BLA 18b] ce qui ne les empêche pas de s'impliquer à l'échelle macro lors des rencontres nationales par une participation holistique. Quant au territoire picto-charentais qui a

démarré en 2019 (figure 4), la position choisie est pragmatique, sans cadre *a priori*, dans une temporalité qui suit des étapes du design de processus (D4 et D5) de GALN et dont les grandes articulations sont présentées dans la figure 5. Pour résumer, la collecte des données par les enseignantes commence lorsque les questions de recherche sont clarifiées et les outils de collecte discutés et choisis. Des réunions régulières permettent d’accompagner les enseignantes dans leurs démarches pédagogique et de recherche. Les analyses croisées lors d’ateliers de co-interprétation sont en cours et font suite à la rédaction de rapports intermédiaires mais aussi d’écrits sur la RAP (dont [FER 20b] [LIE 21] [SPA 21]). L’écriture aux échelles méso et micro sur tous les territoires cités est en effet un levier important de réflexivité et de formalisation des démarches engagées.

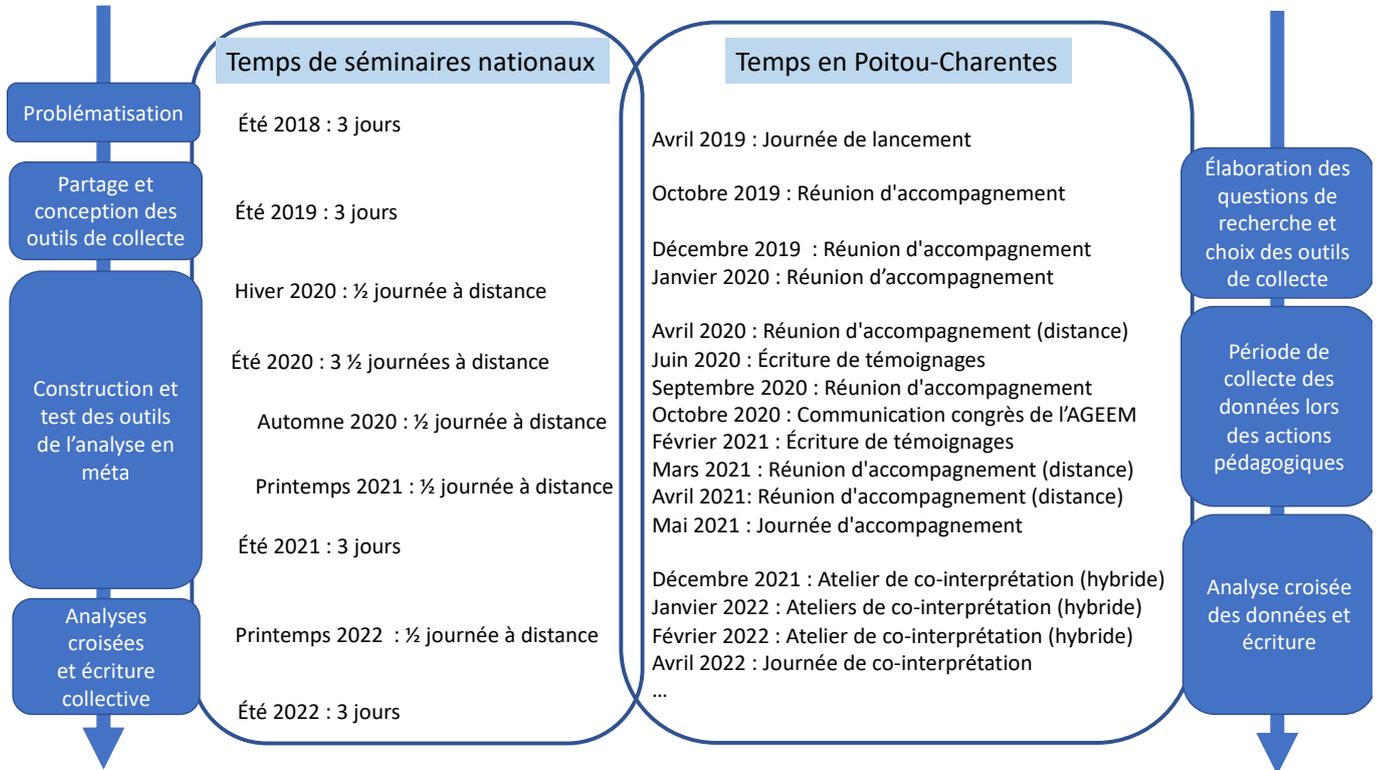


Figure 5. Articulation des temps nationaux et territoriaux à travers l'exemple du Poitou-Charentes. (Copyright : Zwang et al. 2022)

L’acceptation des différents rythmes, des différentes manières de faire et de penser est une pratique effective de notre partenariat (P4 tableau 1). Pour autant, GALN tente d’avancer dans une construction coordonnée entre l’échelle nationale et l’échelle locale. Dans une logique bottom-up, les territoires déjà avancés alimentent la progression sans pour autant être modélisants. Ceci bénéficie aux autres territoires à la temporalité plus synchrone avec le développement global et la participation holistique organisée à l’échelle macro. Des réunions régulières qui facilitent l’ensemencement sont donc mises en place à distance dès 2019, entre tous les accompagnateurs et, dès l’hiver 2020, sous la forme de séminaires intermédiaires. Des méthodes favorisant l’entraide pour répondre à des problèmes spécifiques des pédagogues-chercheurs y sont développées, tels des ateliers dits d’« accélérateurs de projet », inspirés des étapes de séances de codéveloppement professionnel [PAY 05].

4.2. Faire vivre GALN entre présence et distance

L’articulation des temps aux différentes échelles se conçoit dans une forme d’hybridité entre présence et distance (figure 5). Mais la pandémie affecte la recherche dans sa construction collective et dans sa mobilisation. La question des fins et des moyens aux prises avec les dispositifs techniques informatisés se trouve posée avec l’enjeu de continuer à faire vivre la convivialité et la réflexivité sans rencontre physique. La réponse collective à l’imprévu (P6 tableau 1) se manifeste par le développement d’une ingénierie en ligne préservant autant que possible la co-construction. De

nombreux outils sont donc mobilisés notamment lors des visioconférences, comme les cartes mentales, les tableaux virtuels de post-it, les « murs collaboratifs », au service de la mémoire de la pensée et de la structuration des idées du collectif.

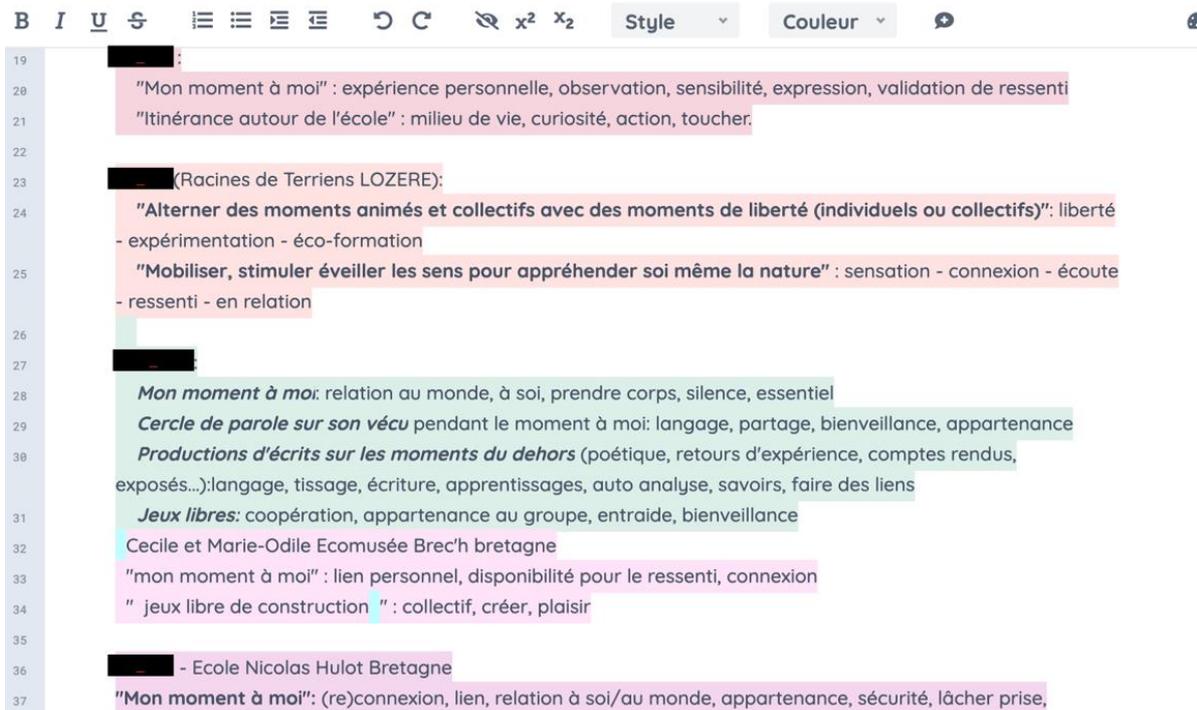


Figure 6. Les "pad" matérialisent graphiquement la réflexion collective. (Source : GALN 2019)

Parmi eux, les textes collaboratifs constituent un point central du fait de leur usage fréquent au sein du collectif mais aussi de leurs propriétés communicationnelles. De façon synchrone, le jeu des couleurs permet en effet de matérialiser en temps réel les différentes contributions, comme autant de traces qui témoignent de l'activité collective en cours et qui peuvent opérer comme soutien à la coopération [ZWA 19]. Ainsi, lors du séminaire en ligne de juillet 2020, l'usage d'un pad contribue à la construction d'un outil pour l'analyse en méta des approches pédagogiques. Dans cette séquence de recul sur les pratiques (P7 tableau 1), le partage numérique met en évidence une approche commune : « mon moment à moi », correspondant à un temps pédagogique où l'élève est temporairement isolé, dans un lieu qu'il choisit, et dans lequel il exerce une activité introspective en lien avec le dehors (figure 6). De façon asynchrone, les pads peuvent être repris et retravaillés ce qui ajoute une dimension dynamique inscrivant en permanence la construction collective. La circulation en continu de textes et leur transformation matérialise le processus à l'œuvre en attestant de l'évolution progressive de la réflexion en commun.

4.3. Focus sur le diagramme des espaces de nature : premier « construit » pour l'analyse en méta

L'analyse en méta permet d'agrèger les résultats des études locales, a priori indépendantes et disparates mais portant sur la problématique commune, de manière à augmenter leur significativité (précision des paramètres) et leur robustesse (puissance statistique). La définition précise de la démarche d'analyse en méta est une étape constitutive de la recherche qui dépend étroitement des données disponibles. En relation avec le tryptique, le premier outil construit en commun est le diagramme des espaces de nature. Son élaboration de la version initiale à la version finale s'est inscrite dans des pratiques de partenariat apprenant.

Il est initié lors du séminaire de juillet 2019 pour construire une vision collective de la diversité des espaces dans lesquels ont lieu les projets pédagogiques. À partir d'une déambulation à l'extérieur par deux ou trois (P4 tableau 1), des items de caractérisation émergent. Il s'agit ensuite de les placer sur des post-it au sol selon un gradient pensé de façon linéaire (figure 7) en référence

aux recherches qui proposent des modélisations sur les “*Experiences of Nature*” [CLA 16]. Mais la mise en commun fait sortir de la linéarité si bien que la première séquence de la construction de ce gradient conduit davantage à constater la complexité de la manière dont les espaces peuvent être caractérisés qu’à aboutir à une version adoptable pour tous. L’interaction entre les participants fait émerger un imprévu (P6 tableau 1) et une deuxième séquence aboutit à un schéma provisoire en étoile (figure 7) dans laquelle les critères qui font débat sont signifiés en rouge très explicitement. Ces questions sont mises en commun (P1 tableau 1) pour être retravaillées.

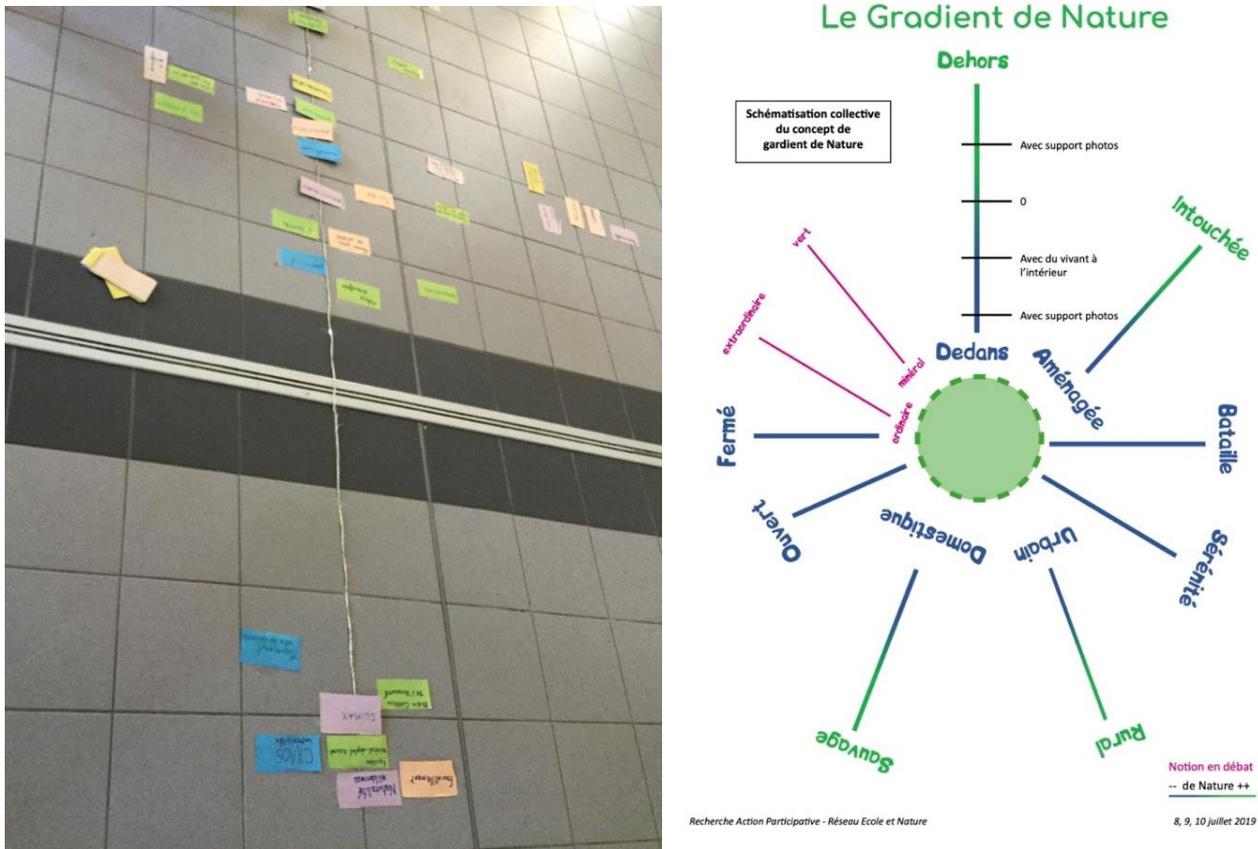


Figure 7. Du gradient linéaire au sol à la première version du « gradient de nature » (Source photographie : Marie-Laure Girault) (Copyright : GALN 2019)

Ce premier modèle est expérimenté avant le séminaire à distance de l’hiver 2020 où il est évalué collectivement en sous-groupe (P8 tableau 1). Les restitutions font émerger de nouvelles questions communes (P4 tableau 1) sur la définition des termes (bataille, sérénité, ouvert, fermé), sur la limite de l’espace (écologique ou des pratiques), sur la place du point de vue et de la subjectivité ou de l’évolution saisonnière. Des propositions sont faites dont dégager un vocabulaire commun pour clarifier les ressentis et graduer de 0 à 4 des items pour une analyse statistique. Elle sont synthétisées par le groupe de la Lozère qui réalise un diagramme de Kiviati ainsi qu’une notice explicative, lesquels sont rediscutés par les participants en juillet 2020 : la nature peut-elle finalement être qualifiée sous forme de gradient ? Des propositions sur le nom de l’outil sont donc soumises au vote via un pad (P4 tableau 1) : la production commune négociée (P5 tableau 1) devient alors le « diagramme des espaces de nature » (figure 8), renseigné par les participants en 2021.

La coopération au sein du réseau de recherche, dont les pratiques de partenariat apprenant sont les indicateurs, permet d’élaborer les conditions de possibilité de la production des savoirs issus de l’action et de l’investigation. Nos pratiques témoignent que la RAP s’oriente vers la construction d’un partenariat apprenant d’éducation et de recherche.

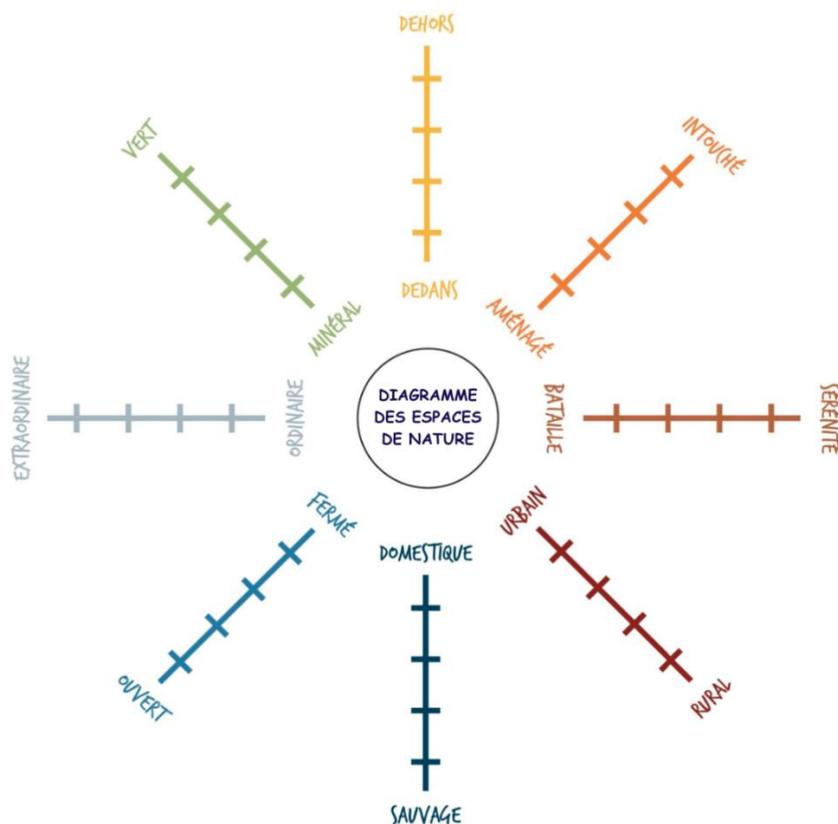


Figure 8. Version finale du diagramme des espaces de nature : une production commune négociée
(Copyright : GALN 2021)

5. GALN comme construction d'un partenariat apprenant d'éducation et de recherche

5.1. Synthèse du questionnement collectif

S'il est trop tôt pour démontrer que GALN est effectivement un partenariat apprenant dans la mesure où une méthodologie spécifique axée sur les apprentissages effectifs et la circulation des savoirs au sein du réseau serait nécessaire, nous pouvons néanmoins commencer à estimer l'intérêt des pratiques que nous avons démontrées. Les réponses au questionnement collectif permettent de rendre compte des composantes de la définition du partenariat apprenant énoncée plus haut, selon le parti pris d'une polyphonie⁴.

Selon les réponses à la dimension participative de GALN, il semble que l'éthique relationnelle du système d'action serait en mesure de soutenir des dispositions affectives, cognitives et conatives pour apprendre et construire en commun : « le principe de relation horizontale, bienveillante et bienveillante [est] source d'élan de contribution, de condition nécessaire et suffisante pour travailler sur un temps long » (PC1) ; « la bienveillance et la coopération qui guidaient nos échanges ont nourri de passionnantes analyses réflexives » (PC3) ; « il n'y a pas les chercheurs d'un côté et les acteurs de terrain de l'autre [...] c'est une œuvre vivante dont chaque membre est à la fois acteur et chercheur » (PC2). Pour autant, nous n'idéalisons pas le processus à l'œuvre : si « les ateliers mettent tous les participants au même niveau de réflexion et de construction [...] nous ne sommes pas aux mêmes emplacements » (PC1). Ainsi, l'une de nous note « l'accompagnatrice de recherche que je suis passe beaucoup plus de temps que le reste du groupe à réfléchir au sujet, à lire, à répertorier les contenus théoriques pertinents et surtout, à organiser les idées » (AC1). Il peut aussi exister une « tension relative à cette approche : entre le positionnement de « praticien » et « d'accompagnant » » (AC2).

⁴ Les fonctions sont : AC pour Accompagnateur-Chercheur, CP pour Comité de pilotage, PC pour Pédagogue-Chercheur.
© 2022 ISTE OpenScience – Published by ISTE Ltd. London, UK – openscience.fr

Concernant les apprentissages effectués et la dimension formatrice de GALN, la réflexivité est au cœur des témoignages : « ma curiosité a été nourrie et j'ai eu besoin d'approfondir la compréhension de plusieurs éléments méthodologiques, mais également de contenus afin de pouvoir à mon tour les partager et expliquer aux autres [...] cela m'a permis une prise de recul et de faire évoluer ma posture d'accompagnateur » (AC2) ; la recherche-action muscle ma capacité à « faire un pas de côté », à jongler avec l'action et la réflexion. Elle m'apprend à évaluer en permanence les dispositifs mis en place et à porter un regard neuf sur ma pratique » (PC2). Pour les pédagogues-chercheurs, GALN conduit à légitimer la pratique : « je me sens désormais plus en mesure d'affirmer ce que je ressentais intuitivement sur les nombreux bénéfices de ces pratiques. Je me sens plus à l'aise pour défendre ce projet tant au niveau de ma hiérarchie qu'à celui des parents » (PC 3) ; « [la RAP] m'apprend à préciser mon langage et développer l'acuité de ma pensée. Enfin, les échanges avec le groupe nourrissent ma culture et mon sentiment d'appartenance » (PC2). Ce bénéfice de légitimation est lié à l'intérêt des pratiques de partenariat apprenant pour renforcer l'identité et l'autonomie professionnelle (tableau 1).

Cette courte synthèse met en évidence que les pratiques de GALN reposent sur des valeurs dont l'égalité d'estime, l'équité des intelligences et le partage et sur une pluralité de savoirs : professionnels, théoriques et existentiels [GAL 20]. Ces savoirs et ces valeurs irriguent les pratiques à l'origine de notre processus de recherche et d'action (figure 9).

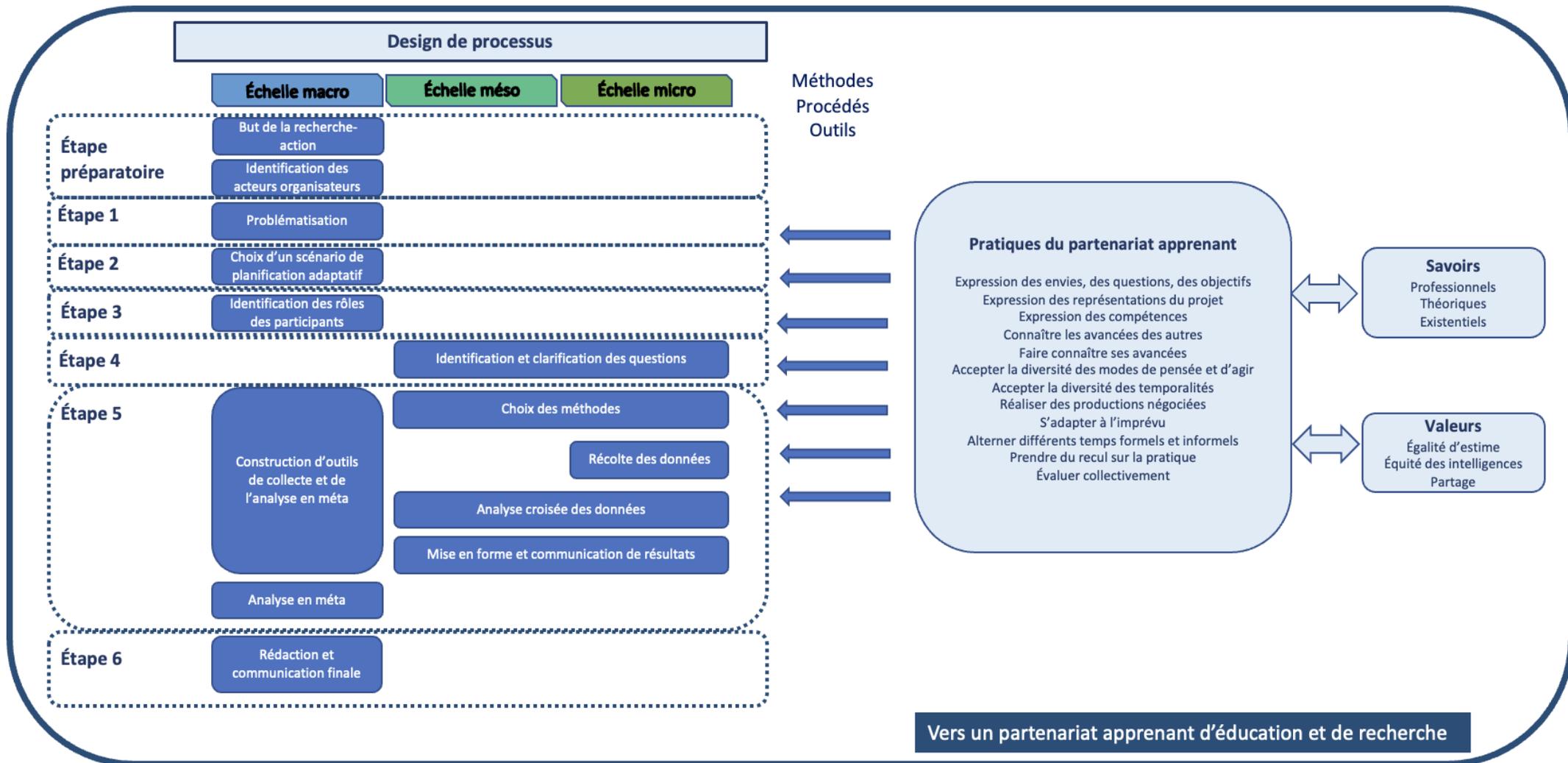


Figure 9. Le design de processus de la RAP « Grandir avec la nature », résultat d'une ingénierie comme expression de pratiques de partenariat apprenant. La documentation a lieu tout au long du processus et n'est donc pas représentée. (Copyright : Zwang et al. 2022)

5.2. Bilan 2 : Un modèle de la RAP comme construit issu de pratiques de partenariat apprenant

Nous avons pu montrer que notre design de processus se structure en plusieurs étapes et à différentes échelles. À l'échelle macro, une étape préparatoire ne sépare pas l'identification des acteurs du but de la recherche puis de la problématisation qui est collective (étape 1), un scénario de planification adaptatif est choisi (étape 2), les rôles des participants sont identifiés (étape 3) ce qui précède, aux échelles méso et micro, l'identification et la clarification des questions (étape 4). L'étape 5 se déploie en parallèle à l'échelle macro, par la construction des outils de collecte et de l'analyse en méta, aux échelles méso, par le choix des méthodes, et à l'échelle micro par les recueil des données. Cette étape se termine par la co-analyse des données et la mise en forme des résultats aux échelles méso et micro puis à l'échelle macro par l'analyse en méta. L'étape ultime de documentation, qui a lieu tout au long de la RAP, est la rédaction et la communication du rapport final. Ces étapes sont construites par des pratiques de partenariat apprenant mises en œuvre concrètement par une ingénierie reposant sur différentes techniques et outils (figure 9). Ces méthodes et procédés sont au cœur des choix éthiques de GALN. Elles explicitent le « recherche faisant » et sont fortement liées à une culture qui irrigue le réseau associatif, en se transmettant de formation en coopération, de projet partagé en animation. Fortement ancrées dans l'éducation populaire, ces techniques alimentent et orientent la manière d'être en recherche. Elles permettent la reconnaissance de la diversité des savoirs, entre précurseurs de l'éducation en plein air [WAU 08] et novices en la matière dont les scientifiques font partie ; entre connaisseurs de méthodologies a priori et explorateurs de méthodologies émergentes du collectif. En somme, elles incarnent le partage du pouvoir ; de sorte que nous pouvons considérer notre RAP comme la construction d'un partenariat apprenant d'éducation et de recherche.

7. Conclusion

Le présent article n'a pas pour objet les résultats de recherche eux-mêmes mais de présenter le processus complet pour comprendre l'articulation fine des choix méthodologiques comme partie intégrante d'une épistémologie de la construction collective. Ce texte a permis de montrer pas à pas comment le design de processus de la RAP « Grandir avec la nature » se construit comme un partenariat apprenant d'éducation et de recherche c'est-à-dire comme un système d'action concret pour l'éducation et la recherche. Celui-ci repose sur une éthique relationnelle en mesure de soutenir des dispositions cognitives, affectives et conatives des participants pour l'apprentissage mutuel de et sur les pratiques éducatives, par et pour l'élaboration collective des conditions de cet apprentissage.

Cet article a également permis de discuter la manière dont les méthodes et procédés de l'éducation populaire et de l'éducation à l'environnement sont mobilisés pour faire de la recherche. Autrement dit, il a interrogé comment une culture portée par un réseau associatif peut orienter une ingénierie de RAP. Il est contributeur de la façon dont les pratiques de partenariat apprenant peuvent servir d'indicateurs pour évaluer la participation effective des acteurs à toutes les étapes de la construction d'une RAP, en particulier l'implication des praticiens réflexifs aux côtés des chercheurs, pour produire des moyens de co-interprétation des données et d'analyse des résultats. Considérer une RAP par ce prisme permet également de poser la question éthique comme un indicateur central des sciences participatives. En somme, raisonner en termes de pratiques de partenariat apprenant permet d'ouvrir très explicitement la boîte du « comment nous cherchons » en le constituant comme un aiguillon qualitatif. Ainsi, la manière dont des moyens sont choisis, convoqués et élaborés collectivement acquiert une valeur aussi importante que celle des savoirs produits.

Remerciements

L'ensemble des participants n'a pas pu écrire ce texte mais que chaque membre du collectif de la RAP GALN, en tant qu'acteur du partenariat apprenant d'éducation et de recherche, soit remercié. À noter également que les partenaires financiers de GALN sont l'Agence française pour la biodiversité et

la fondation Total. Ils ne sont jamais intervenus dans l'élaboration du processus, faisant confiance à la coordination du FRENE. Qu'ils en soient remerciés.

6. Bibliographie

- [ARI 19] ARIENA, *Guide Grandir dehors* (<https://ariena.info/s/Dd7snLzQmTW4T6L> [Accédé le 12 décembre 2021]), ARIENA, 2019.
- [BAR 96] BARBIER R., *La recherche action*, Anthropos : diff. Économica, Paris, 1996.
- [BAZ 18] BAZIN H., « Récit d'une recherche-action en situation », *Cahiers de l'action*, vol. 51-52, n° 2, p. 7-17, 2018.
- [BID 16] BIDOU J.-É. (dir.), « Entre deux mondes : la recherche et les associations en éducation à l'environnement », *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, n° 13-1, 2016.
- [BLA 18a] BLANGY S., BOCQUET B., FIORINI C., FONTAN J.-M., LEGRIS M., REYNAUD C. « Recherche et innovation citoyenne par la Recherche Action Participative », *Technologie et innovation*, n° 4, 2018.
- [BLA 18b] BLANGY S., LHOSTE V., ARNAL C., CARRE J., CHAPOT A., CHUINE I., DARMON G., JOLY A., MONESTIEZ P., BONNET P., « Au-delà de la collecte des données dans les projets de sciences citoyennes : ouvrir le champ de l'analyse et de l'interprétation des données aux citoyens », *Technologie et innovation*, n° 3, 2018.
- [BOU 07] BOURASSA M., BELAIR L., CHEVALIER J. *Les outils de la recherche participative*, 2007.
- [BRU 07] BRUXELLE Y., « Le partenariat, entre réticences et fascination : quels questionnements éthiques pour l'institution scolaire ? », *Éducation relative à l'environnement : regards-recherches-réflexions*, n° 6, p. 159-176, 2007.
- [BRU 02] BRUXELLE Y., « Peut-on parler de partenariat apprenant en éducation à l'environnement ? », *Éducation Relative à l'Environnement : regards, recherches, réflexions*, n° 3, p. 37-61, 2002.
- [CAL 98] CALLON M., « Des différentes formes de démocratie technique », *Annales des Mines*, n° 38, p. 63-73, 1998.
- [CAR 05] CARRE P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod, Paris, 2005.
- [CHE 19] CHEVALIER J.M., BUCKLES D.J., *Participatory action research: theory and methods for engaged inquiry*, Routledge, Taylor & Francis Group, London, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, 2019.
- [CHE 21] CHEVALIER J.M., BUCKLES D.J., BOURASSA M., *Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participatives*, SAS2 Dialogue, Ottawa, 2021.
- [CLA 16] CLAYTON S., COLLÉONY A., CONVERSY P., MACLOUF E., MARTIN L., TORRES A.-C., TRUONG M.-X., PRÉVOT A.-C., « Transformation of Experience: Toward a New Relationship with Nature », *Conservation Letters*, vol. 10, n° 5, p. 645-651, 2016.
- [COT 14] COTTEREAU D., *L'éducation à l'environnement : l'affaire de tous ?* Belin, Paris, 2014
- [COT 16] COTTEREAU D. « Recherches-actions associatives : Le praticien réflexif ou la recherche sans « chercheur » », *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, n° 13-1, 2016.
- [CRO 77] CROZIER M., FRIEDBERG E. *L'Acteur et le système. Les Contraintes de l'action collective*, Points, Paris, 1977.
- [FER 20a] FERJOU C., FAUCHIER-DELAVIGNE M., *Emmenez les enfants dehors !* Robert Laffont, Paris, 2020.
- [FER 20b] FERJOU C., SPANU A. « Accompagnatrices de projet », dans S. CONNAC, J.-C. LEON, ET J.-M. ZAKHARTCHOUK (dir.), *Construire ensemble l'école d'après*, ESF sciences humaines : Cahiers pédagogiques, Paris, p. 129-130, 2020.
- [GAL 20] GALVANI P., *Autoformation et connaissance de soi*, Chroniques sociales, Lyon, 2020.
- [GIR 22] GIRAULT M.-L., GALVANI P., *Grandir avec la nature : expériences d'école dehors en Lozère*, En chemin et Canopé, 2022.
- [GON 14] GONZALEZ-LAPORTE C., Recherche-action participative, collaborative, intervention... Quelles explicitations ? Diss. Labex ITEM, 2014.
- [GRQ 02] GROUPE DE RECHERCHE QUART MONDE-PARTENAIRE, *Le croisement des pratiques : quand le quart-monde et les professionnels se forment ensemble*, éd. Quart Monde, Paris, 2002.
- [KUO 19] KUO M., BARNES M., JORDAN C., « Do Experiences with Nature Promote Learning ? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship », *Frontiers in Psychology*, vol. 10, 2019.
- [LIE 21] LIENHARD N., « Des changements vivifiants ! », *Les cahiers pédagogiques*, n° 570, p. 19-20, 2021.
- [LOU 20] LOUV R., *Une enfance en liberté*, Leduc.s Editions, Paris, 2020.

- [MAY 04] MAYER F.S., FRANTZ C.M., « The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature », *Journal of Environmental Psychology*, n° 24-4, p. 503-515, 2004.
- [MER 99] MERINI C., *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*, Paris, 1999.
- [MOR 13] MORRISSETTE J., « Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 25, n° 2, p. 35-49, 2013.
- [PAY 05] PAYETTE A., CHAMPAGNE C., *Groupe de codéveloppement professionnel*, Sainte-Foy, Québec, 2005.
- [REY 17] REYNAUD C., FRANC S., BLANGY S., « Démarches collaboratives et participatives », dans A. BARTHES, J.-M. LANGE, ET N. TUTIAUX-GUILLON (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, L'Harmattan, Paris, p. 376-379, 2017.
- [SOU 13] SOUCHARD N., *La fabrique du social, expérimentation et innovation*, Collège coopératif en Bretagne, Rennes, 2013.
- [SOU 15] SOUCHARD N., BONNY Y., « La recherche-action coopérative, une voie contributive aux productions de la société civile ? » dans *Actes du colloque Chercheur.es et acteur.es de la participation : Liaisons dangereuses et relations fructueuses*, GIS Démocratie et participation, Paris, 2015.
- [SPA 21] SPANU A., « Grandir avec la nature », *Les cahiers pédagogiques*, n° 570, p. 43-44, 2021.
- [WAU 19] WAUQUIEZ S., Enseigner dehors dans le Doubs. Evaluation de trois classes de l'école publique. Rapport Graine Bourgogne Franche Comté, 2019.
- [WAU 08] WAUQUIEZ S., *Les Enfants des Bois : pourquoi et comment sortir en nature avec de jeunes enfants*, Books on Demand GmbH, Paris, 2008.
- [ZWA 19] ZWANG A., « Quand le numérique interroge la culture scolaire. Une étude de cas en éducation au développement durable », *Spirale : revue de recherches en éducation*, n°63, 1, p. 77-88, 2019.
- [ZWA 21] ZWANG A., FERJOU C., SPANU A. « Éducation non formelle et développement de la « classe dehors » : une reconfiguration des partenariats dans l'Éducation nationale ? », Dans B. Besse-Patin, F. Bouillon, & C. Rozenholc (Dir.), *Symposium : Des écoles de plein air aux forests schools : Un « nouveau souffle » pour l'école primaire ? Communication au colloque l'école primaire au 21e siècle*, Université de Cergy-Pontoise, 2021.