



Communication climatique

DÉVELOPPER LA RELATION À LA NATURE À L'ÉCOLE EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ : UN LEVIER POUR L'ENGAGEMENT FACE AUX CHANGEMENTS CLIMATIQUES

Geneviève Paquin

Doctorante en sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi

François Vanderclayen

Professeur
Faculté des sciences de l'activité
physique
Université de Sherbrooke

Brice Favier-Ambrosini

Professeur
Département des sciences de
l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi

Les changements climatiques s'accroissent à un rythme inédit (Wang-Erlandsson et al., 2022). La transmission de connaissances environnementales et la promotion de comportements à adopter contribuent à l'engagement, mais demeurent limitées lorsqu'elles ne s'accompagnent pas d'une relation écocentrée sur la nature, rejetant la domination de l'être humain sur le vivant et le non-vivant. Une relation écocentrée présente un potentiel de persistance dans l'engagement au-delà du cadre scolaire (Nerland et Nygård, 2019).

L'école constitue un espace privilégié pour le développement de la pensée critique et l'appropriation de connaissances scientifiques qui contribuent à l'émergence de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire écocitoyens (Fuchs, Bertin-Renoux et Gottsmann, 2025). L'engagement face aux changements climatiques dépend moins de prescriptions comportementales que de la manière dont les élèves interagissent avec le monde (Nerland et Nygård, 2019).

Plusieurs disciplines scolaires contribuent au développement de ces savoirs, notamment les sciences, par la compréhension des phénomènes naturels complexes. L'éducation physique et à la santé (EPS) se distingue par son potentiel à engager le corps, les sens et les émotions dans l'interaction avec le milieu naturel (Gottsmann et Hugedet, 2024). Bien que les changements climatiques occupent une place croissante dans les préoccupations en EPS, les dimensions affectives et sensorielles des élèves restent encore peu explorées dans la transformation de leur rapport à la nature. Comprendre comment cette expérience sensible en plein air façonne l'écocitoyenneté permet de repenser les pratiques d'enseignement. Ce texte explore comment l'expérience directe et sensible de l'environnement en EPS contribue à façonner l'engagement écocitoyen des jeunes.

Cadre théorique

Notre cadre théorique s'inscrit dans le paradigme de l'énaction, selon lequel la cognition est indissociable des actions de l'individu et de son couplage avec l'environnement (Varela, Thompson et Rosch, 2017). La cognition résulte d'un processus continu de co-émergence d'un soi et d'un monde, au sein duquel les sensations, les émotions et l'action participent conjointement aux prises de décision. L'énaction permet ainsi de considérer que chaque individu fait émerger un « monde propre » à partir de ses interactions avec des environnements physiques, sociaux et culturels.

Dans cette étude, la relation à la nature est considérée comme une construction dynamique issue des interactions entre l'individu et son environnement. Cette relation s'inscrit sur un continuum allant d'un rapport anthropocentré, où la nature est principalement envisagée comme une ressource au service des besoins humains, à un rapport écocentré, qui reconnaît des valeurs intrinsèques de la nature et une forme de réciprocité entre les espèces (Kortenkamp et Moore, 2001).

L'objectif principal de cette étude était de documenter la dynamique de transformation du rapport à la nature d'élèves du secondaire en EPS, grâce à l'analyse de leur activité affective et sensorielle lors d'une séquence d'enseignement-apprentissage en plein air orientée explicitement vers le développement de l'écocitoyenneté.

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche repose sur une étude de cas instrumentale (Miles et Huberman, 2003) s'inscrivant dans un devis qualitatif et interprétatif. L'étude s'est déroulée dans une école secondaire au Québec, sélectionnée de manière raisonnée pour son programme d'EPS axé sur le développement de l'écocitoyenneté.



Nous avons articulé le programme de recherche du cours d'action (PRCA) (Poizat et San Martin, 2020), qui vise à comprendre finement l'activité humaine dans l'action, au sein du paradigme de l'énaction. Cette articulation permet d'observer le couplage individu/environnement à travers une observation participante.

PARTICIPANTS ET PARTICIPANTES

Un groupe de 28 élèves de 5^e secondaire (16-18 ans) a été observé en contexte de plein air en EPS. Parmi eux, cinq élèves volontaires ont été sélectionnés pour une analyse approfondie de leur expérience vécue.



Crédit photo : Jeff Tumalesur Unsplash

COLLECTE DE DONNÉES

La collecte s'est échelonnée sur neuf séances d'EPS en plein air (vélo, orientation, survie). Plusieurs outils cohérents avec les approches employées ont été mobilisés (Soyez-Lozac'h, Gottsmann et Fuchs, 2024). Les notes de terrain, issues de l'observation participante, ont été consignées tout au long des séances pour documenter le contexte. Des entretiens *in situ*, réalisés durant l'action, visaient à capter des données immédiates sur l'activité des élèves. Des récits d'expérience audio ont été recueillis auprès des cinq volontaires à l'issue de chaque séance : réalisés au « je » et au présent (Terré, Sève et Huet, 2020), ils documentent les dimensions affective et sensorielle de l'interaction avec les éléments naturels.

ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse s'est effectuée de manière continue, traitant les observations, les entretiens *in situ* et les récits d'expérience au fur et à mesure de la collecte. Ces données ont permis de reconstruire le cours d'expérience des élèves, défini comme la partie de leur activité dans la conscience pré-réflexive, rendue racontable et montrable par les récits. En s'appuyant sur le cadre du PRCA, ces matériaux ont fait l'objet d'une analyse par le signe hexadique (Poizat et San Martin, 2020). Ce cadre d'analyse décompose l'activité en unités de signification à travers les six composantes que sont l'engagement, l'anticipation, le référentiel, le représentamen (perceptions), l'unité de signification et l'interprétant (connaissance). Cette approche permet de rendre compte de la manière dont l'élève configure un monde propre et d'expliquer comment se construit, dans l'action, son rapport à la nature.

Résultats

L'analyse a permis de faire émerger trois dimensions qui influent sur la dynamique de transformation du rapport à la nature chez les élèves : les conditions météorologiques, les techniques corporelles et l'appréciation esthétique des lieux.

LES CONDITIONS MÉTÉOROLOGIQUES

Parmi les dimensions identifiées, les conditions météorologiques apparaissent comme celle influençant le plus la dynamique des transformations à la nature. Elle génère des sensations et des émotions marquées qui orientent les décisions des élèves dans l'action. L'analyse met en évidence deux dynamiques distinctes dans la manière dont les élèves composent avec ce phénomène naturel : une transformation de l'activité et une réinterprétation des sensations.

Au début de la situation d'apprentissage, les élèves perçoivent majoritairement les phénomènes naturels (pluie, froid) comme des obstacles à leur confort ou à la réussite de l'activité. Leur rapport à la nature est principalement anthropocentré : le milieu est un adversaire dont il faut se protéger ou qu'il faut « subir ». Lorsque l'inconfort devient trop saillant, l'élève a tendance à modifier son activité pour en atténuer les conséquences (l'ombre sous un arbre ou la construction d'un abri).

L'analyse montre que ces épreuves liées aux conditions météorologiques participent à une transformation des cadres de référence tout au long de la situation d'apprentissage. Une expérience initialement vécue comme difficile (une sortie sous la pluie) est progressivement réinterprétée et racontée comme une épreuve « vivifiante » lors des séances subséquentes. Ce passage de la souffrance à la vivification est un processus clé de l'apprentissage.

France au plaisir dans la rétrospection témoigne d'une réinterprétation sensorielle : la nature n'est plus seulement un obstacle à dominer, mais un milieu avec lequel on apprend à cohabiter.

TECHNIQUES CORPORELLES

Les techniques corporelles désignent la manière dont un individu ajuste son corps de la façon la plus pertinente et la plus économique possible, en prenant en considération les informations issues de son propre corps et de son environnement, afin de répondre efficacement aux contraintes dictées par la réalisation d'un objectif précis et du milieu. L'évolution des techniques corporelles mobilisées par les élèves fonctionne comme des modes d'engagement qui orientent leur rapport à l'environnement.

Dans notre étude, lorsque l'activité est dictée par une logique de performance comme la course d'orientation, les éléments naturels sont perçus à travers le prisme de l'efficacité. Ils deviennent des nuisances s'ils freinent l'action, provoquant de la frustration. Parfois, les éléments naturels deviennent des ressources qui contribuent à la performance, comme des roches servant d'appuis pour traverser un ruisseau. Le rapport à la nature configuré est alors davantage anthropocentré : le milieu est un outil ou un obstacle que le corps doit dominer pour performer.

Lors de séquences pédagogiques laissant place à une plus grande autonomie, les élèves apprennent et mobilisent des techniques corporelles pour transformer l'environnement naturel en espace de jeu. Par exemple, lors de dérapages contrôlés à vélo sur les flaques d'eau, les élèves s'amusent avec les éléments naturels. Bien que cette activité procure du plaisir, la relation à la nature demeure instrumentale : l'élément naturel, comme la boue, est perçu et utilisé comme une ressource au service du divertissement.

Une exception notable marque l'émergence d'une posture plus écocentrée. Pour un des élèves, grimper dans un arbre qu'il fréquente depuis l'âge de 10 ans dépasse la performance. L'émotion est celle de la nostalgie : il retrouve l'arbre « qu'il a connu » plus jeune. Cette technique de grimpe ne vise pas la performance, mais active une relation de familiarité avec un arbre en particulier. Ce moment montre que les techniques corporelles apprises pourraient soutenir une connexion au milieu.

L'APPRÉCIATION ESTHÉTIQUE DES LIEUX TRAVERSÉS

En se déplaçant dans une diversité de milieux (urbains ou ruraux) lors des séances d'EPS observées, les élèves développent progressivement un regard sensible, voire contemplatif, sur les lieux traversés.

C'est dans l'appréciation esthétique que se manifestent le plus de moments écocentrés, où l'élève sort d'une logique d'usage pour entrer dans une forme de connexion contemplative avec le vivant. Un exemple saillant est survenu lors d'une course d'orientation en milieu urbain : malgré le contexte compétitif, l'ensemble des élèves a marqué un temps d'arrêt devant les couleurs automnales des arbres entourant un pont. Cet instant, décrit comme un « filtre de beauté », montre comment l'émerveillement peut suspendre l'action pour laisser place à une reconnaissance de la valeur intrinsèque de la nature, même au cœur de la ville.

À l'inverse, les données montrent que cette appréciation peut être entravée. Pour certains élèves du groupe, les milieux naturels fréquentés quotidiennement tendent à devenir un simple décor auquel ils n'accordent plus d'attention (« on voit ça tous les jours »). De plus, l'analyse des récits d'expérience souligne que les bruits ambiants, comme les voitures ou les personnes qui manifestent lors d'un rassemblement sur le climat en milieu urbain, réduisent la disponibilité nécessaire à l'appréciation du lieu traversé et à la connexion au milieu.



UN RAPPORT À LA NATURE EN CONSTANT AJUSTEMENT

L'analyse globale de ces dimensions montre que le rapport à la nature chez les élèves de cette étude n'est ni figé ni uniforme, mais s'inscrit dans un processus d'ajustement continu. À chaque instant, l'activité de l'élève change entre ses préoccupations immédiates et sa disponibilité à entrer en relation avec le milieu. Cette dynamique émerge au point de rencontre entre l'expérience directe vécue en EPS et les dispositions sociales préalablement forgées lors de la socialisation primaire. Dans la perspective des changements climatiques, cette instabilité souligne que l'engagement des jeunes ne peut être ni présumé ni prescrit. Il se module au fil des interactions directes avec le milieu, lesquelles façonnent le rapport à la nature qui influence l'écocitoyenneté préalable à l'engagement envers les changements climatiques.

LA RELATION À LA NATURE COMME CONDITION DE L'ENGAGEMENT FACE AUX CHANGEMENTS CLIMATIQUES

L'engagement envers les changements climatiques des jeunes ne se réduit pas à l'adoption de comportements prescrits. Il repose plus largement sur le rapport à la nature qu'ils développent (Nerland et Nygård, 2019). Il est particulièrement difficile pour les jeunes de s'engager durablement face à une crise climatique qu'ils n'ont pas eux-mêmes engendrée et dont les responsabilités leur sont souvent transférées. Par conséquent, un engagement fondé uniquement sur des impératifs moraux apparaît fragile.

À l'inverse, un engagement qui s'ancre dans une relation vécue avec la nature, comparable à celle qui motive l'engagement envers un ami ou une amie, s'avère plus propice à durer dans le temps. Un engagement de l'ampleur de celui requis face aux changements climatiques implique des formes de renoncement et d'abnégation qui deviennent plus soutenables lorsqu'elles reposent



Crédit photo : NEOM sur Unsplash

sur un sentiment d'appartenance et de connexion au monde du vivant, plutôt que sur une logique de sacrifice et d'injonction (Nerland et Nygård, 2019). C'est en travaillant sur ces modes de relation au monde, en s'éloignant des réflexes de domination pour laisser place au sensible, que l'EPS peut contribuer à favoriser une éthique écocentrée.

Apports et limites de l'EPS face aux enjeux climatiques

L'EPS présente un potentiel comme vecteur d'éducation face aux enjeux climatiques en raison de la place centrale qu'elle accorde à l'expérience vécue. En proposant des situations ancrées dans l'action et le milieu, elle favorise une confrontation directe aux éléments naturels, soutenant le développement de connaissances incarnées et d'un rapport sensible à la nature (Gottsmann et Hugedet, 2024). Toutefois, ce potentiel doit être nuancé : nos résultats montrent que l'EPS peut tout aussi bien renforcer des rapports de domination si la logique de performance masque la relation au milieu. Le rôle de la personne enseignante est déterminant : c'est par la conception de ses dispositifs qu'elle peut choisir d'orienter l'attention des élèves vers le sensible plutôt que la performance.

Le recours à l'EPS comporte également des limites institutionnelles, curriculaires, sécuritaires et organisationnelles qui restreignent la fréquence des expériences en plein air. De plus, même face à un dispositif identique, les élèves peuvent configurer des mondes différents. Les inégalités d'accès aux expériences de nature, liées aux contextes scolaires ou socioéconomiques, rappellent que chaque élève arrive avec un bagage de dispositions issues de sa socialisation primaire (Fuchs, Bertin-Renoux et Gottsmann, 2025). Cela module l'influence de l'école : là où un élève familier du plein air entrera potentiellement en relation écocentrée avec le milieu, un autre pourra rester dans une posture de retrait ou d'indifférence. L'équité de ces dispositifs éducatifs reposerait sur la capacité de la personne enseignante à prendre en compte cette diversité de vécus pour accompagner chaque élève vers une éthique écocentrée.

Conclusion

Cette étude souligne la difficulté de s'engager durablement envers un milieu avec lequel on n'a jamais appris à entrer en relation. L'engagement environnemental des jeunes ne relève pas uniquement de comportements prescrits, mais repose sur un rapport écocentré à la nature. Sans cette relation, les enjeux climatiques demeurent abstraits et peu mobilisateurs.

Sous réserve de dispositifs pédagogiques et didactiques prenant en compte la diversité des rapports à la nature des élèves préalables aux apprentissages, l'EPS peut devenir une discipline d'expériences sensibles et de mise en relation avec l'environnement. Toutefois, cette ambition soulève des défis pour la formation des personnes enseignantes. Cette limite ouvre la voie à de futures recherches visant à accompagner le personnel enseignant dans la mise en œuvre de dispositifs capables de former des jeunes aptes à habiter un monde en profond changement (Gottsmann et Hugedet, 2024).

RÉFÉRENCES

- Fuchs, J., Bertin-Renoux, A., et Gottsmann, L. (2025). Les enjeux de l'éducation à l'environnement : prise de conscience d'une crise de sens de l'éducation contemporaine. *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, (56), 131-159. <https://doi.org/10.4000/14qqw>
- Gottsmann, L., et Hugedet, W. (2024). Vers un nouveau modèle sportif durable?. *Staps*, 145(2), 153-163. <https://doi.org/10.3917/staps.1.0080>
- Kortenkamp, K. V., et Moore, C. F. (2001). Ecocentrism and anthropocentrism: Moral reasoning about ecological commons dilemmas. *Journal of environmental psychology*, 21(3), 261-272. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0205>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Nerland, J. E. et Nygård, A. (2019). The Roots of Friluftsliv in a Pedagogical Context. *Pathways*, 31(3), 4-11.
- Poizat, G. et San Martin, J. (2020). Le programme de recherche « cours d'action » : repères historiques et conceptuels. *Activités*, 17(17-2). <https://doi.org/10.4000/activites.5277>
- Soyez-Lozac'h, B., Gottsmann et Fuchs, J. (2024). Accéder à l'expérience « invisible » en pleine nature : un défi théorique et méthodologique ? *L'Éducation par la nature : théories, pratiques, formations*. ([hal-04768836](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-04768836))
- Terré, N., Sève, C. et Huet, B. (2020). La construction conjointe d'un observatoire et d'un objet théorique : l'exemple du récit d'expérience et de l'espace d'actions. *Activités*, 17(17-2). <https://doi.org/10.4000/activites.5556>
- Varela, F. J., Thompson, E., et Rosch, E. (2017). *The embodied mind, revised edition: Cognitive science and human experience*. MIT press.
- Wang-Erlandsson, L., Tobian, A., van der Ent, R. J., Fetzer, I., te Wierik, S., Porkka, M., et Rockström, J. (2022). A planetary boundary for green water. *Nature Reviews Earth & Environment*, 3(6), 380-392.



© Auteur(s), 2026. [Le Climatoscope dispose d'une licence non exclusive de publication et de diffusion. Article publié sous licence CC BY 4.0.](#)