

Le Paysage apprenant: une initiation participative des tout petits à leur espace de vie et à ses changements

Claire Planchat-Héry

Agence Vous Etes D'Ici, Unité mixte de recherche Territoires (AgroParisTech, Inra, Irstea, VetAgro Sup, Université Clermont Auvergne), France
contat@agencevedi.com

Annie Bernigot

Académie de Clermont-Ferrand, Ministère de l'Éducation Nationale, France
annie.bernigot@ac-clermont.fr

Received: March 2022
Accepted: July 2022
© 2022 The Author(s)
This article is published with Creative Commons license CC BY-SA 4.0
Firenze University Press.
DOI: 10.13128/contest-13470
<https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti>

This article presents an experiment conducted in a nursery school, in a small rural area of France. It aims to describe the idea of a learning landscape. This is an educational approach where we question the landscapes as a research subject, and how it can become an educational tool, inside and outside the school's premises, so that children, from 2 and a half onwards, can gradually familiarise themselves with a specific way of learning.

Introduction

Commencer ses premières années d'école les pieds dans la boue à dessiner les paysages, danser au bord d'une rivière, faire de la musique avec les arbres, pour apprendre à compter, écrire et lire... voici une forme d'éducation qui, depuis les années 1950, a été longuement développée en Europe, notamment en Allemagne et en Suisse (issue des méthodes Montessori et Fröbel, Damjanovic, 2016) mais reste encore peu soutenue par les institutions. Suite à la crise sanitaire, liée à la Covid, des enseignants ont souhaité renforcer cette éducation hors les murs de la salle de classe, dans le paysage environnant du village où se situe l'école (Lamy 2021). Il ne s'agit pas d'une forme d'éducation dite 'alternative' mais

bien institutionnalisée, s'appuyant sur les programmes d'enseignement dont les méthodes pédagogiques, notamment pour les maternelles, demandent à évoluer.

Cet article vise à justement proposer une méthode développée à partir d'une expérience de recherche-pédagogique (Legrand 1997) conduite sur l'année scolaire 2020-2021 à l'école maternelle de la commune d'Aulhat-Flat (Puy-de-Dôme, France). Elle a pour objectif des expérimentations pédagogiques menées sur les paysages ordinaires de proximité mobilisés pour éduquer en partie à l'environnement, mais surtout développer des interactions entre les élèves, leur communauté et leurs territoires du quotidien comme tremplin pour leurs apprentissages fondamentaux (Vander Mey, McDonald 2001, Vergnolle Mainar et al. 2017).

Nous faisons l'hypothèse que les outils pluridisciplinaires, sensoriels et participatifs adaptés aux enfants de 2 à 5 ans, expérimentés alternativement dans le paysage environnant, le village et l'école, et dans la classe en tant qu'espace formel structuré à l'échelle de l'enfant, développent de nouvelles formes d'apprentissage, aussi bien sur ces fondamentaux que sur la compréhension des lieux et des interactions sociales.

Une maternelle « hors les murs », de quoi parle-t-on ?

Les nombreux mouvements portant sur les enjeux environnementaux et climatiques, suite

aux grandes conférences internationales (Rio 1992, les différentes COP, GIEC), marquent définitivement, pour de nombreux esprits, la nécessité d'enseigner autrement les rapports qu'ont les humains avec leur environnement.

Une des missions de l'école maternelle en France est de donner envie aux enfants de découvrir divers espaces et réalités au carrefour d'un apprentissage formel transdisciplinaire, structuré par des activités définies par des programmes scolaires (Frouillou 2011 - BOEN 2020). Ce primo apprentissage conditionne celui d'aller à l'école pour apprendre, pour affirmer et épanouir leur personnalité, élargir les connaissances déjà acquises en famille, pour exercer leur curiosité sur le monde qui les entoure, tout en respectant le rythme de développement de chacun (programme national BOEN 2020 : 'Explorer le monde').

Or, en France la nature est souvent enseignée sous l'angle du risque créant des petits écoliers 'hors sols' (Lamy 2021). Des suites de l'épidémie Covid, on observe une école du numérique, ayant pour risque une déconnection à la nature et à notre fonction d'habiter la Terre.

L'école maternelle est un des lieux où l'enfant se familiarise progressivement avec une manière d'apprendre spécifique. L'espace, en terme d'aménagement, de parcours, de lieux d'apprentissage que sont la classe, mais aussi la cour de récréation, et, dans notre cas d'étude, le paysage, ont une place tout aussi importante. Diverses études en géographie sociale (Smith,

keywords

learning landscape
educational method
nursery school



Commune d'Aulhat-Flat, en violet le tracé du parcours des paysages explorés depuis l'école, cartes IGN

Sources : Géoportail, 2022

Fig. 1

Barker 2000) ont été menées sur le rôle de l'espace dans la socialisation de l'enfant. Aussi, l'espace de la classe et celui de l'école jouent-ils un rôle crucial dans cette socialisation et l'appropriation de normes où l'enfant se retrouve dans un lieu construit par l'adulte et dirigé par l'adulte. Tandis que l'espace extérieur, dans la nature, hors de l'école, devient un lieu d'initiation participative, c'est-à-dire; où les règles sont plus complexes, diffuses, incitant l'enfant à s'affranchir de conventions, à se l'approprier, à le modeler, à y mettre en jeu son libre-arbitre. Engager toute une classe 'hors les murs' correspond à aller dehors, tout en refaisant le lien avec la classe. Cela met en évidence ce que Leïla Frouillou (2011) nomme la complémentari-

té des logiques spatiales : d'une part, le besoin d'être rassuré par l'appropriation de l'espace formel de la classe, où les enfants apprennent en même temps à entrer dans un rythme collectif (consignes, socialisation) et renoncent à leurs désirs immédiats ; d'autre part, à l'extérieur, la possibilité de développer un sentiment de conquête corollaire de la constitution de leur propre territoire, expérimentant la mise en défis des règles. Dans cette double logique, notre démarche vise à guider les enfants âgés de 2 ½ à 5 ans à prendre conscience des cadres bâtis et naturels qui les entourent-et commencer à leur faire comprendre leur rôle en tant qu'écocitoyen en devenir.



Depuis le village, vue sur le sentier et les paysages environnants

Credits : Planchat 2020

Fig. 2

Le paysage apprenant

Si le paysage, selon Convention Européenne du Paysage, se fonde sur un réel géographique, il ne prend sens qu'à travers le regard porté par un observateur (Conseil de l'Europe 2000). Considérer que les enfants sont eux aussi comme des observateurs des paysages est bien intégré dans les programmes d'enseignement les méthodes pour l'appréhender posent cependant des difficultés aux enseignants (Vergnolle Mainar et al. , 2017). Les méthodes de " paysage (jardin) pour apprendre " développées aux USA dans les écoles maternelles depuis les années 1990 (Vander Mey, McDonald 2001), nous inspirent le concept de 'paysage apprenant'. Mais les travaux de re-

cherche-pédagogique menés sur la notion de " territoire apprenant " (Gwiazdzinski et Cholat 2021) se rapportent d'avantage à notre expérimentation, se définissant à la fois comme une réflexion et toute une démarche ancrée dans " un lieu, un temps et un réseau où l'on favorise l'apprentissage *in situ* et *in vivo*, hors les murs des institutions, [...] dans lequel le partage de la connaissance par le faire devient une fonction fondamentale pour déployer un imaginaire, créer des visions et des politiques participatives pour le développement croisé des individus, des organisations et des territoires et le bien-être de tous." (Will Straw, 2002 cité dans Gwiazdzinski et Cholat 2021, p.50)



Vidéoprojections sur les murs de la classe des premières explorations paysagères

Credits : Bernigot 2020

Fig. 3

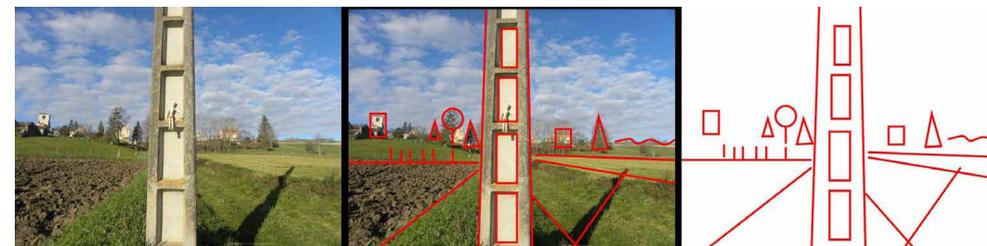
Le paysage, sujet et objet, comme un objet de connaissance, de communication et de représentation (Deffontaines 2006) est comme un livre ouvert où il faut lire et rendre intelligible les signes inscrits dans le territoire par les activités humaines et leurs imbrications entre elles. Proposer une méthode pédagogique mobilisant le paysage apprenant vise à : 1. nous focaliser sur ces signes, les mobiliser, les manipuler, les dessiner, les danser, les ressentir comme paysage-sujet et paysage-support d'apprentissage ; 2. aider les élèves à appréhender autrement leur territoire quotidien ; 3. mobiliser des outils sensibles pluridisciplinaires autour de l'analyse de portions d'espaces, alternativement dans et au-dehors de la classe et comme support et médium d'une compréhension de la nature et du paysage du quotidien des enfants. Autrement dit, le paysage apprenant, mis en œuvre par une pédagogie combinant les activités dans et hors les murs de la classe, vise à faire apprendre et partager un langage commun pour lire, expliquer, mais aussi faire comprendre et

protéger ce qu'on appelle la Nature dont les humains sont un des maillons.

Une démarche sur un an

L'école maternelle d'Aulhat, dans la commune d'Aulhat-Flat, est située en zone rurale (926 habitants- INSEE 2019). L'unique classe accueille 25 élèves de 2½ à 5 ans. Durant l'année scolaire 2020-2021, nous avons élaboré une démarche visant la mise en œuvre de divers ateliers, avec pour règle, tous les vendredis, la réalisation de la classe hors les murs, le long d'un sentier reliant le cœur du village à des espaces de grandes cultures, un moulin et les espaces naturels liés à un cours d'eau (voir fig.1 et 2). Pour chaque sortie, des parents accompagnaient le groupe d'enfants. Pour certaines sorties, des intervenants de disciplines diverses étaient présents : naturaliste, musicien, géographe, plasticien, danseur, médiateur du patrimoine ...

Notre démarche s'est déroulée sur un an, en 4 grandes étapes, combinant les temps hors les murs et en classe ; les deux premières entre no-



Décomposition du paysage à partir des formes géométriques

Credits : Planchat 2020

Fig. 4

vembre 2020 et janvier 2021, les deux suivantes entre février et mars 2021 et la dernière en mai 2021.

Découvrir le paysage proche

A l'extérieur

Cette première étape débuta par une sortie sur le chemin allant de l'école à la rivière. Les objectifs pédagogiques portaient principalement sur " faire et expliquer l'expérience de l'espace " (BOEN 2020): acquérir des connaissances par l'expérience de déplacements, accumuler des ressentis, des signes permettant aux enfants d'explorer des environnements variés.

Divers outils furent utilisés à cette étape : appareils photo, enregistreur de sons et carnet de notes pour l'adulte pour relever les mots des enfants. Pour aider les enfants au repérage et à la lecture des signes, nous leur avons mis à disposition des gabarits évidés en carton : un jeu par enfant représentant les formes géométriques travaillées en classe : le rectangle pouvant rappeler la forme de bâtiments dans le village, le

triangle pour certains conifères, etc. L'apprentissage porta sur l'interrelation entre signe (les rectangles et triangles), signifiant (les maisons et leurs toits) et signifié (le village) (Michelin et al. 2011). Cette étape permet d'introduire les termes de Paysage et de Campagne voire d'en co-construire une définition avec les enfants.

A l'intérieur

De retour en classe, sur plusieurs semaines, l'enseignante put plus facilement passer d'un apprentissage des perceptions en 3D à la représentation en 2D et inversement. En reprenant l'observation des notes, des sons et des photos, mais aussi en manipulant à nouveau les formes géométriques, les élèves renforcèrent leur vocabulaire dont le terme d'Horizon. L'enseignante invita les enfants à redécorer l'espace de la classe à partir de vidéo-projections des paysages observés en extérieur (fig.3). Ils dessinèrent sur les murs les formes géométriques et leur rapport à une ligne d'horizon. En enlevant l'image du paysage (fig.4), seuls les dessins



Explorations paysagères et changement d'échelle par l'intermédiaire d'un petit bonhomme en bois – chaque groupe d'enfants positionne le bonhomme selon leur propre choix de point de vue à observer

Credits : parents et enfants
Fig. 5

restent permettant de réfléchir à la complexité de la nature et de noter que certains signes sont compréhensibles car en interrelation avec ce qui les entoure.

Zoomer sur des portions d'espaces qui posent question

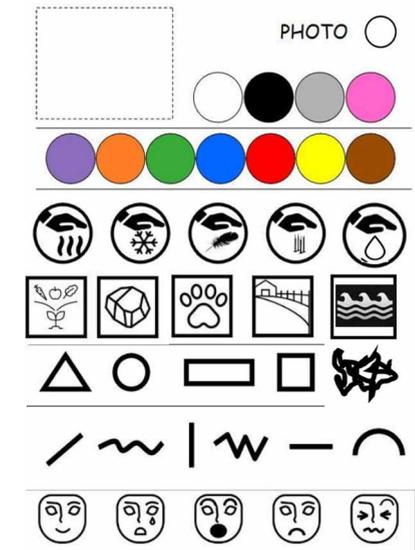
Il existe une relation étroite entre paysage et territoire qui peut s'analyser selon deux volets : 1. une relation idéologique où le paysage est une dimension spécifique et autonome des

rapports des sociétés à leur environnement (Di Méo, 1998) ; 2. une relation géographique où " le paysage annonce le territoire " (Gamache et al 2004) et donne à voir le résultat des processus d'aménagement. Les évolutions paysagères montrent que la construction du territoire est toujours en cours. Les apprentissages expérimentés à cette deuxième étape ont permis de faire prendre conscience aux enfants de ces deux volets.



Carnet de l'aventurier utilisé par les petits pour analyser les sensations du paysage

Credits : parent accompagnateur 2021
Fig. 6



A l'extérieur

De nouveau hors les murs, nous avons proposé deux outils : un bonhomme en bois à positionner dans le paysage, à prendre en photo et expliquer pourquoi c'est intéressant qu'il soit là ? (fig.5). Le second est le 'carnet de l'aventurier', dans lequel les enfants cochent des pictogrammes qui présentent un répertoire de couleurs de l'environnement, de formes, de lignes, de matières, mais aussi des ressentis sensoriels, leur permettant d'expliquer sans écriture ce qu'ils perçoivent (fig.6).

A travers ce carnet, les enfants apprennent à partager leurs émotions et un langage du paysage

vis-à-vis des espaces vécus. L'image du bonhomme fut un incroyable interface entre parents et enfants. Ces derniers purent l'utiliser comme objet intermédiaire (Vinck 2009), c'est-à-dire permettant d'accéder à une description issue des savoirs familiaux antérieurs et pas seulement des savoirs scolaires, et de révéler les rapports qu'ont les enfants envers le paysage observé. Dans leurs discours, nous retenons des rapports liés aux activités humaines (« le fermier dans son champ »), à l'esthétique (« le bonhomme est beau dans le ciel bleu »), à des besoins affectifs (« le bonhomme étant petit, il faut prendre soin de lui »)... L'usage de cet ob-



Dessins à travers les vitres en classe et à l'extérieur

Credits ; Bernigot et Planchat, 2021
Fig. 7

jet intermédiaire en extérieur facilite davantage l'expression de ces représentations spontanées que dans l'espace formel de la classe.

A l'intérieur

En classe, le bonhomme devient un confident avec qui on peut prendre le temps de revoir sa photo dans le paysage et à qui on peut expliquer ses sensations ressenties. Ce temps en classe a réactivé le lexique des émotions, couleurs, formes, langage du paysage. Par tout un vocabulaire de description du rapport de son corps à l'espace (petit, grand, dessous, proche,...), les petits découvrent également la notion de changement d'échelle dans l'optique évoquée d'un

paysage annonçant le territoire. L'enfant s'identifie inconsciemment au bonhomme, comme objet intermédiaire de sa propre personne et de la nécessité de l'intégrer au groupe. Cela lui permet d'appréhender autrement la notion de socialisation et de partager avec les autres enfants, mais aussi avec les adultes, ses perceptions paysagères à différentes échelles.

Donner sens au paysage de son quotidien

Pour appréhender cette étape, nous avons proposé une succession d'événements dedans et dehors, de février à mars. L'objectif vise à des apprentissages qui s'inscrivent dans un temps long et sur des progrès liés à une itération de la

méthode. Dans cette étape, les enfants sont amenés à dessiner sur les vitres de la classe, puis sur des grands plexiglas en extérieur et à nouveau sur les vitres (fig.7). A travers cette diversité de situations, les enfants ont à chaque fois su décrire ce qu'ils voient.

L'usage de la fenêtre est très intéressant car ils parviennent à 'décalquer' en quelque sorte ce qu'ils observent. Tous reconnaissent un élément commun : l'église toute proche de l'école. Comme les dessins restent sur la fenêtre, chacun peut alors expliquer aux autres où il était placé et ce qu'il a représenté.

En plein air, les enfants réalisent à nouveau cet exercice sur de grands plexiglas. Ils se retrouvent non plus face à un paysage mais dans le paysage avec l'église au loin. Sur les plexiglas, certains élèves se mettent à dessiner, en plus des éléments matériels du paysage, les éléments sensibles tels que les bruits des tracteurs, le chant des oiseaux... (Dessin d'oiseau fig.7) Si en classe les dessins portent sur des éléments du quotidien, comme la maison et l'église, le dessin dans le paysage porte à la fois sur les éléments non visibles liés aux émotions et aux sensations, mais aussi sur des détails construisant les représentations entre ce qui est naturel et agréable et ce qui est d'origine mécanique, anthropique et n'est pas toujours agréable. Certains enfants d'agriculteurs parviennent à dessiner puis expliquer en détail les types de bâtiments agricoles (entre un silo et une grange), différencier les champs cultivés des prairies...

Cette expérience met bien en évidence les capacités des enfants à décrire les structures de l'espace et des activités liées qui donnent forme à leur village, à renouer avec les espaces naturels en comparaison avec les espaces habités, à gérer les changements d'échelle entre l'extérieur et la classe, à reconnaître et surtout prendre conscience de la position de l'habitat, de l'habité, et de l'habitant vis-à-vis de la nature. A notre étonnement, en dessinant à travers les vitres des formes du paysage, les enfants ont accéléré leur apprentissage de l'écriture basé sur les figures horizontales, verticales, rondes, boucles, etc.

Danser le paysage ; danser son paysage

Prendre conscience de la nature et du paysage c'est aussi prendre conscience de la place de son corps dans l'espace et de son rapport à la nature vis-à-vis de son corps. A cette étape, notre objectif était d'apprendre aux enfants à exprimer, par le corps (danse), leurs pensées et à écouter celles des autres. Mais aussi être dans l'écoute de leur corps, de l'environnement et de la musicalité des lieux. Pour Montessori (Damjanovic, 2016), l'enfant est naturellement poussé par le mouvement car il lui permet d'agir sur son environnement, de construire sa pensée.

Ainsi, après une exploration dansée en extérieur, pour la dernière étape, nous avons proposé, aux petits de reprendre les dessins faits sur la fenêtre de leur classe et de les projeter au rétroprojecteur au sol et au mur (fig.8). Les en-



Explorations du paysage par la danse

Photo et vidéo : Bernigot 2021

Fig. 8

fants devaient reconnaître, nommer les lignes tracées. S'appuyant sur le tracé de leurs éléments de paysage, les petits ont essayé de les suivre avec le corps et de recréer les sensations de l'extérieur à travers une danse.

Un an après (février 2022), nous avons diffusé un questionnaire auprès des familles pour connaître les éléments que les enfants ont retenus de cette expérience. Sur 21 élèves impliqués, 12 parents ont accepté que leur enfant réponde à notre enquête.

Principaux apprentissages retenus

Dès les premières années de vie, les enfants s'appuient fortement sur ce qu'ils perçoivent visuellement, mais aussi corporellement. Corrélié au langage, cela leur permet de comprendre et de retenir plus facilement (BOEN 2020). Parmi leurs premiers souvenirs, un an après cette expérience, les enfants évoquent principalement des actions qui ont été réalisées hors les

murs et non pas celles en classe. En priorité, ils citent des actions où le paysage permet de comprendre la nature et surtout sa présence : « Photo avec des tournesols », « Ramassage de glands, de feuilles d'automne », « Écouter le chant d'un oiseau », « Voir le moulin et l'eau », « Regarder les petits pas des animaux ». En second, ils citent des activités où le paysage est sujet : « Les plantations en ligne », « les dessins sur plastique (vitres) », « Regarder le paysage », « on a dessiné le paysage », « photo avec le petit bonhomme ». Nous confirmons donc que les apprentissages menés en dehors de la classe formelle ont une réelle efficacité. L'enfant devient acteur de ses explorations et sa curiosité prend un sens partagé par les adultes et par le groupe d'élèves. (Lamy 2021)

Sans nous attendre à une position forte du paysage sujet dans les premières réponses de ce questionnaire, nous avons été surprises de voir que 70% des élèves se sentaient en capacité

de définir le paysage. Dehors, l'enfant apprend aussi à se découvrir (Lamy 2021). On distingue au final deux types d'appréhension : 1. celle du regard mais en lien avec le corps et le rapport à l'espace : « On regarde dehors, l'extérieur c'est le paysage », « C'est que je regarde en extérieur », « La vue de dehors », « c'est ce que l'on voit de loin », « C'est ce qu'on regarde » ; 2. celle de la compréhension des lieux et de leur appréciation : « C'est un champ quand il doit être beau », « c'est regarder la nature », « C'est le pré que l'on voyait ». Nous observons que, mentalement, les petits recourent aux situations vécues et ne font pas seulement appel à leurs connaissances apprises mais aussi à des valeurs sensorielles et esthétiques ressenties et enregistrées.

Nous avons, dans le questionnaire, proposé de repartir du petit bonhomme comme objet de transition et demandé aux enfants ce qu'il doit continuer de faire pour protéger les paysages et la nature. Leurs réponses confirment que l'éducation par le paysage apprenant est aussi une pédagogie centrée sur le rôle de chacun. Même à 5-6 ans, ils parviennent à évoquer la nécessité d'un développement harmonieux des humains au contact de la nature :

« Soigner les animaux blessés. Ne rien jeter dans la nature. Prendre moins la voiture », « Éviter de polluer, ramasser les déchets, ne pas gaspiller de l'eau », « Regarder la nature », « Ne pas la polluer et ne pas arracher les fleurs qui y poussent, ne rien abîmer », « il faut protéger la planète, prendre que ce que l'on peut manger », « Mettre

des barrières pour protéger les animaux », « Silence, écouter les oiseaux ».

Dans les réponses données par les enfants, nous constatons que cet enseignement par le paysage apprenant a conduit à un état d'empathie vis-à-vis de l'environnement comme par exemple la beauté d'un champ, mais aussi de l'activité de leurs parents vis-à-vis de l'usage de la voiture. Les réponses précédentes montrent que cette démarche éducative a reposé sur le contact direct et l'interaction entre les enfants, les adultes accompagnants et leur environnement quotidien. Ceci est particulièrement important dans le contexte actuel d'une déconnexion probable des enfants à la nature.

En guise de conclusion

On connaît aujourd'hui l'efficacité des démarches pédagogiques et participatives mobilisant le paysage sujet et objet (Vergnolle Mainar et al. , 2017, Vander Mey, McDonald 2001), mais la démarche de paysage apprenant développée par cette expérience, rend lisible et reproductible la nécessité d'un apprentissage inclusif des tout petits par des mises en situations et des explications qui leur permettent, ainsi qu'à leurs parents, d'identifier et de s'approprier leur rôle en tant qu'habitant d'un village où l'environnement a une place importante pour leur bien-être. La combinaison d'un enseignement dans et en dehors de la classe encourage à développer des expériences nouvelles pour le petit et pour le groupe, à prendre des initiatives

vis-à-vis des espaces qui conditionnent la place de son corps et intrinsèquement de ses pensées et à apprendre progressivement à construire ses connaissances pour mieux expliquer ce rôle.

Par cette démarche de paysage apprenant, l'enseignant, comme le parent, sert à stabiliser les premiers repères de l'enfant et à lui faire expliciter l'activité qui va être la sienne. Il l'amène à reformuler ce qui a été dit, à produire lui-même des explications pour d'autres à propos d'une action qu'il aura vécu, à faire en sorte que, comme l'adulte, il se sente responsable, ait un vrai rôle à jouer pour son environnement.

Références

- BOEN-Bulletin Officiel de l'Education Nationale, 2020, URL https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/89/4/ensel712_annexe_1312894.pdf (03/22)
- Conseil de l'Europe 2000. Convention européenne du paysage. URL <http://conventions.coe.int/Treaty/fr/Treaties/Html/176.htm>: Florence (02/22).
- Damnjanovic K. 2016, L'héritage des pédagogies de Maria Montessori et de Friedrich Fröbel dans les classes enfantines valaisannes, respectivement dans le Valais romand et dans le Haut-Valais, Mémoire de fin d'études, Haute école pédagogique du Valais - HEP-VS, Saint-Maurice
- Dé Meo G. 1998. Géographie sociale et territoires. Nathan, Fac. Géographie, Paris
- Deffontaines J.-P. 2006. Analyse du Paysage, In : M. Benoît, J.-P. et S. Lardon (ed), Acteurs et territoires locaux : vers une géoagronomie de l'aménagement, Savoir Faire, INRA, Paris pp.69-84
- Frouillou L. 2011, Géographie d'un espace conçu pour les élèves, approprié par les enfants : L'école maternelle française, « Carnets de géographes », n°3, URL <http://journals.openedition.org/cdg/2133> ; DOI : 10.4000/cdg.2133 (05/19)
- Gamache N., Domon G., Jean Y. 2004. Pour une compréhension des espaces ruraux : représentation du paysage de territoire français et québécois. « Cahiers d'économie et sociologie rurales », n°73, pp.71-102.
- Gwiazdzinski L., Cholat F. 2021. Territoires apprenants. Un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel. 256 p., 2021, L'innovation autrement, Elya Editions, Seyssinet-Pariset

Lamy A. 2021, Enseignement, La révolution verte en marche, « L'école des parents », Érès. 2021/3 n° 640 p. 37-41

Legrand L. 1997, Qu'est-ce que la recherche pédagogique?, « Revue française de pédagogie », 120, Penser la pédagogie. pp. 39-47

Michelin Y., Joliveau T., Planchat-Héry C. 2011. Landscape in Participatory Process: Tools for Stimulating Debate on Landscape Issues?, In M. Stenseke et M. Jones (ed.) The European Landscape Convention, Challenges of Participation: Landscape Series, Springer, pp.145-174

Peloux I., Lamy A. 2014, L'École du Colibri. La pédagogie de la coopération, Actes Sud, Arles

Smith F., Barker J. 2000, Out of school, in school. A social geography of out of school childcare, in S. L. Holloway, G. Valentin (ed.), Children geographies: playing, living, learning, Routledge, London, pp. 245-256

Vinck D. 2009, De l'objet intermédiaire à l'objet-frontière. Vers la prise en compte du travail d'équipement, « Revue d'anthropologie des connaissances » 2009/1, Vol. 3, n° 1, p. 51-72

Vander Mey B. J., McDonald S. I. 2001. Landscapes for Learning: Growing Children, Youth, Schools, and Communities. Linking Learning with Life. National Dropout Prevention Center, Clemson, SC. Betsy M. Campbell Foundation, Greenville, SC. URL <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452407.pdf> (06/22)

Vergnolle Mainar C., Julien M-P., Léna J.-y., Calvet A., Chalmeau C., 2017. Le paysage de proximité à l'école, par des photographies répétées : un levier d'implication dans son territoire. « Projets de paysage » . URL <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01587422/document> (06/22)