

« Faisons-nous entendre » : l'activisme climatique des enfants dans une forêt locale

« Let's Be Heard »: Children's Climate Activism in a Local Forest

Clementina Rios¹, Alison Laurie Neilson², Isabel Menezes³

¹ CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal, clementinarios@gmail.com

² CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, FCSH, NOVA Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, aln@fcsb.unl.pt

³ CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal, isabelmz@gmail.com

RESUME. Ce travail vise à comprendre les conditions d'émergence d'une conscience écologique en étudiant le potentiel des dispositifs participatifs dans l'activisme des enfants, en cherchant à comprendre comment ces dispositifs problématisent et comment ils abordent les questions environnementales de la forêt locale au Portugal. L'activité pédagogique ici décrite a impliqué pendant trois mois consécutifs vingt-deux enfants de dix ans, scolarisés en quatrième année du premier cycle de l'enseignement primaire, dans des moments de participation interactive et dans une logique d'action-réflexion. Sur la base d'une approche de type communautaire, les enfants ont étudié la forêt locale et ont été impliqués dans un processus d'exploration des problèmes et de recherche de solutions aux problèmes qu'ils ont identifiés comme pertinents. Les données ont été recueillies au moyen de divers dispositifs : journaux de bord, dessins et projets élaborés par les enfants ; photographies, vidéos du processus et les notes de terrain de l'enquêtrice contenant des enregistrements de discussions conjointes avec les enfants et de conversations informelles avec les familles ; des entretiens semi-directifs avec les enseignantes. L'analyse montre que les enfants jouent le rôle d'agents environnementaux avec des pratiques militantes, par exemple des actions collectives qu'ils ont développées dans la forêt. On note aussi la formulation de demande de partenariats dans la communauté pour la résolution de problèmes environnementaux locaux et l'organisation d'une manifestation dans la communauté, pour se faire entendre. L'apprentissage dans les forêts a non seulement permis aux enfants de prendre conscience de l'impact de la vision anthropocentrique dominante sur la durabilité, mais les a également motivés à mettre en œuvre leur activisme environnemental.

SUMMARY. This work aims to understand the conditions of emergence of an ecological consciousness by studying the potential of participatory devices in children's activism, seeking to understand how these devices problematize and how they address the environmental issues of the local forest in Portugal. The pedagogical activity described here involved twenty-two ten-year-old children, enrolled in the fourth year of the first cycle of primary education, for three consecutive months, in moments of interactive participation and in a logic of action-reflection. Based on a community-based approach, the children studied the local forest and were involved in a process of exploring problems and finding solutions to problems they identified as relevant. Data were collected using various devices: logbooks, drawings and projects developed by children; photographs, process videos and the investigator's field notes containing recordings of joint discussions with children and informal conversations with families; semi-structured interviews with teachers. The analysis shows that children play the role of environmental agents with militant practices, for example collective actions they have developed in the forest. There was also a call for partnerships in the community to address local environmental issues and to organize a community event to be heard. Learning in forests has not only made children aware of the impact of the dominant anthropocentric vision on sustainability but has also motivated them to implement their environmental activism.

MOTS-CLÉS. conscience environnementale, capacité d'action environnementale, participation, anthropocène.

KEYWORDS. environmental awareness, capacity for environmental action, participation, anthropocene.

ELEMENTS DE CONTEXTE. Cet article a été initialement publié en portugais dans la revue *Educação sociedade & culturas*, n°62, août 2022, p. 1-26. Traduction et adaptation en français pour la présente édition de Bruno Garnier, UMR CNRS LISA 6240 (Lieux, Identités, eSpaces, Activités, Université de Corse Pasquale Paoli).

L'auteure principale, Clementina Rios, avait antérieurement présenté oralement cette recherche tirée de sa thèse de doctorat lors du premier symposium du GIS STETA (« Savoirs, Territoires et Éducation au temps de l'anthropocène ») à Corte, jeudi 4 mars 2021, dans le cadre de deux journées d'études internationales organisées par le laboratoire LISA (Université de Corse Pasquale Paoli), le laboratoire ADEF (Université d'Aix Marseille), le laboratoire LIRDEF (Université de Montpellier) et le projet Edubiomed.

Au nom d'un « bien-être » humain croissant, la Terre a subi des impacts qui la mettent sous pression depuis longtemps, avec une incidence particulière depuis les débuts du capitalisme et du colonialisme qui ont inauguré une « longue ère mondiale de destruction » (Worster, 1989, p. 4) humaine et naturelle, avec des agressions biologiques, politiques et culturelles aux peuples et aux terres colonisées au nom de l'expansion économique des pays colonisateurs. Depuis lors, le « *self-aggrandizing Man* » (Myers, 2018, p. 53), une vision mythique soutenue par l'idée d'une suprématie masculine et blanche, instiguée par la politique capitaliste de l'économie planétaire (Shotwell, 2016), met en cause la durabilité de la Terre du point de vue de l'environnement, mais également au point de vue social et économique. L'action humaine a conduit à la fin de l'ère géologique de l'Holocène et à l'émergence de l'ère de l'Anthropocène. À cette nouvelle ère, contrairement à la précédente, l'impact humain est enregistré dans les couches stratigraphiques de la Terre. La révolution industrielle, par exemple, a été la période de la plus forte détérioration de la couche d'ozone, avec l'augmentation de la concentration de dioxyde de carbone et de méthane dans l'atmosphère (Crutzen, 2002). Or, les changements climatiques causés par des impacts anthropiques mettent en danger la vie sur Terre ainsi que les systèmes sociaux, économiques et politiques (Kopnina, 2016), générant une injustice sociale (Bates, 2002), environnementale (Rios et al., 2021) et intergénérationnelle (Biswas & Mattheis, 2021). Ces injustices impliquent la domination et l'oppression des êtres humains et des non-humains, tant par le contexte géoculturel et politique que par des questions de genre, d'âge, de race et d'espèce (Bell & Russell, 2000 ; Kopnina, 2016).

Il est donc urgent d'atténuer les « changements climatiques et [de promouvoir] l'intégrité de la biosphère », car, comme l'affirme Paulo Artaxo (2014), le « temps court contre l'humanité » (p. 21). L'éducation à l'action climatique doit donc remettre en question les « idéologies humanistes du progrès absolu et de la gestion technocentrique » (Cutter-Mackenzie & Rousell, 2019, p. 101). Les enfants et les jeunes héritent de tous les problèmes sociaux, environnementaux, économiques et politiques, et ont très peu participé à leur création et à leur atténuation (Cutter-Mackenzie & Rousell, 2019). Pour cette raison, Lucie Sauvé (2017) préconise des pratiques pédagogiques avec une dimension plus active et militante sur les aspects d'égalité socio-écologique et de justice, et la dynamisation des espaces démocratiques avec des discussions qui donnent du pouvoir aux enfants et aux jeunes. L'éducation peut ainsi inciter les enfants et les jeunes à devenir des « agents de changement dans leur famille et dans les différents contextes dans lesquels ils vivent » (Rois, 2013, p. 7), car l'action locale a des implications sur la durabilité de la Terre (Percy-Smith & Burns, 2013). La reconnaissance des enfants en tant qu'agents de changement vise leur participation engagée et active aux questions qui ont un impact sur leur vie (Schusler, 2009), ce qui, en plus de permettre de connaître la réalité à partir de leurs réflexions, expressions, formes de communication et relations (Ferreira, 2010), permet également son implication dans les processus d'« activisme démocratique ». Pour ce faire, les enfants doivent profiter dès leur plus jeune âge des expériences réelles découlant de la vie quotidienne dans leur communauté (Vare & Scott, 2007) et acquérir des connaissances et des compétences (Green et al., 2015) de participation et de citoyenneté qui fondent des initiatives et des actions conscientes et critiques (Percy-Smith & Burns, 2013). Ces compétences rendent leurs contributions valables et significatives, allant bien au-delà de la spontanéité et de la sensibilité que l'on reconnaît souvent aux enfants. Dans cette optique, la stratégie de l'Union européenne sur les droits de l'enfant (Commission européenne, 2021) souligne récemment l'importance de la participation des enfants à la vie politique et démocratique de l'Union européenne (UE), en tant qu'acteurs du changement avec « une participation significative et inclusive [...] au processus décisionnel des institutions européennes et des agences de l'UE, notamment par des consultations » (p. 5) et « l'élaboration des politiques dans l'UE » (p. 24), en tant qu'ambassadeurs du pacte européen pour le climat.

Depuis 1989, la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant reconnaît le pouvoir d'action des enfants et leur accorde le droit d'agir dans les décisions qui les concernent (Johnny, 2006). En particulier, dans cette recherche, nous soulignons l'importance de l'article 12 relatif à la liberté de

pensée, de réflexion et de liberté d'expression et d'opinion et de l'article 29 relatif au droit à l'éducation (UNICEF, 1989).

C'est également la raison d'être de certains documents d'orientation qui participent au cadre théorique de cette recherche. L'actuel Agenda 2030 aborde l'action pour le climat, en particulier dans le 13^e Objectif de développement durable, en faisant référence à la nécessité pour les nations d'intégrer dans leurs politiques, stratégies et plans de lutte contre le changement climatique. En ce qui concerne l'éducation, le même Agenda considère comme crucial la reconnaissance de la capacité d'agir des enfants et des jeunes, en les impliquant activement dans les questions locales, nationales et mondiales de durabilité (United Nations, 2015).

Le programme d'éducation sur le changement climatique pour le développement durable a également renforcé le rôle de l'éducation dans la sensibilisation et la promotion des actions d'adaptation au changement climatique (UNESCO, 2015). Ce programme vise (i) à favoriser la compréhension des causes et des impacts du changement climatique en abordant des thèmes liés à la « durabilité environnementale, viabilité économique et justice sociale » (p. 5) ; (ii) à la prise de conscience de la réalité de la Terre et (iii) à permettre aux enfants et aux jeunes d'agir et d'adopter des modes de vie plus durables. À cette fin, ce programme met en valeur l'utilisation de méthodes participatives qui permettent aux enfants et aux jeunes d'agir en faveur du développement durable. En bref, la pratique de l'éducation sur le changement climatique pour le développement durable rend les enfants et les jeunes, en tant qu'agents d'atténuation, conscients de leur empreinte climatique et des moyens de la réduire.

D'une manière générale, la recherche a souligné l'importance pour les enfants et les jeunes (i) d'être des chercheurs et acteurs des facteurs ayant une incidence sur le changement climatique (Cutter-Mackenzie & Rousell, 2019) ou des acteurs environnementaux, civiques et politiques dans leur contexte (Marques & Reis, 2017) ; (ii) d'avoir une éducation active et critique avec des actions collectives (Baptista et al., 2018) et la possibilité de découvrir et de réfuter les idées fausses sur le changement climatique (Monroe et al., 2019) ; et (iii) de participer et de réfléchir aux processus politiques liés au changement climatique en agissant aux côtés des scientifiques (Dunlop et al., 2021). C'est dans ce contexte que la présente étude se situe, en cherchant à comprendre le potentiel de dispositifs participatifs dans l'activisme des enfants, afin de comprendre comment ils problématisent et comment ils interviennent dans les questions environnementales du patrimoine naturel local.

Aspects théoriques de la méthodologie, description de l'action et recueil des données

Cette étude, menée dans le cadre d'une thèse de doctorat, s'appuie sur une méthodologie de recherche-action participative, une logique d'action-réflexion, en utilisant le profil communautaire comme approche inspirante et en utilisant les activités de l'école forestière pour se rapprocher du patrimoine naturel local. Il s'inscrit dans le « paradigme critique » (Taylor & Medina, 2013), car il vise à exploiter les impacts d'une approche de recherche-action participative dans un contexte local avec les enfants. Il s'agit d'identifier, de contester et d'aider à résoudre les « inégalités et injustices » (p. 6) et de faire en sorte que des « voix critiques » (p. 9) soient entendues et aient une action directe sur les questions environnementales qui sont les plus sensibles dans la communauté.

La méthodologie de recherche-action participative reconnaît et stimule l'autonomisation des enfants, en tant que « moyen puissant d'informer et de catalyser l'organisation et la revitalisation de la communauté », et motive une participation et une action démocratique des parties prenantes qui favorise une plus grande « conscience critique » vis-à-vis de la communauté locale (Chawla & Malone, 2003, p. 128). Ce type de méthodologie présente l'avantage de reconnaître les enfants comme des « agents compétents » (Higgins et al., 2007, p. 105), en les impliquant « en tant que participants » à la recherche tout au long du processus, de la conception à la mise en œuvre, analyse et, enfin, diffusion du projet (London, 2007). Elle peut également contribuer à une recherche localement pertinente et culturellement sensible, impliquée dans l'action pour la durabilité (Fals-Borda & Rahman, 1991).

L'étude de la participation des enfants emprunte à l'approche du profil communautaire (Menezes & Ferreira, 2014), dans la mesure où elle met en lumière les possibilités pour les enfants de construire et d'exercer leur citoyenneté environnementale dans la communauté locale, ainsi que leur « potentiel réfléchissant et politisant » (p. 135), mais aussi émancipateur. Pour cette raison, cette recherche a voulu impliquer les enfants de manière collaborative et active tout au long du processus de recherche, en favorisant une plus grande connaissance et implication dans leurs contextes de vie. Nous nous sommes donc efforcés de faire participer les enfants à une recherche participative sur les questions de leur vie quotidienne, ce qui a impliqué un processus de formation. En effet, ce processus les a impliqués dans l'identification de sources et d'outils de collecte de données. Il a également constitué un processus de recherche, dans la collecte et l'analyse et la discussion de ces données, ainsi que dans l'identification de solutions à ces questions dans le présent et en prévoyant leurs implications futures (Menezes & Ferreira, 2014).

Enfin, le fait de se rapprocher du patrimoine local, tel que cela a été décrit à propos de l'école forestière (Maynard, 2007; L. O'Brien & Murray, 2007), s'articule bien avec ces hypothèses. C'est une approche éducative centrée sur les participants, dans une logique de participation autonomisante au sein d'un environnement à la fois démocratique et inclusif (Maynard, 2007), visant à promouvoir le développement émotionnel, personnel, cognitif et moteur, et à travailler sur l'estime de soi, la confiance en soi, l'indépendance, l'éducation environnementale et la résilience. Cette approche éducative implique l'évaluation des risques contrôlés qu'assument les participants (risk-taking). L'approche éducative VAK (vision, audition et kinesthésie) elle favorise la diversité des apprentissages en permettant le libre choix en connaissance de cause (L. O'Brien & Murray, 2007). L'apprentissage se déroule dans une logique expérientielle, par immersion interactive dans le contexte éducatif, avec des séances régulières facilitées par un moniteur certifié et par des bénévoles ou des assistants (McCree et al., 2018). Plusieurs études révèlent que l'école de la forêt favorise le lien avec la nature, encourage l'action environnementale en faveur de la durabilité locale et développe des modes de vie plus sains (par exemple, Maynard, 2007; McCree et al., 2018; L. O'Brien & Murray, 2007).

L'école privée « École Bleue¹ » a accueilli cette enquête. Le choix de cette école se justifie par trois raisons : (i) la facilité d'accès, à un moment particulier, en raison des mesures restrictives visant à contenir la pandémie, (ii) une école à forte composante environnementale et (iii) sa localisation. Bien qu'elle soit à proximité d'une grande ville dans le nord littoral du Portugal, cette école a la particularité de s'intégrer dans une zone rurale avec plusieurs champs de culture, des fermes et un accès facile à un petit espace forestier. Depuis 2016, l'école met en œuvre le programme « éco-écoles ». Ce programme environnemental a une dimension interdisciplinaire dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, prévoit une planification annuelle avec des activités de durabilité mondiales et locales et favorise la participation à des pratiques participatives dans la communauté. Au Portugal, le programme des éco-écoles est très répandu, car c'est le programme suggéré par la Direction générale de l'éducation pour travailler l'éducation environnementale pour le développement durable (Gomes, s.d.).

Pour l'entrée sur le terrain, l'enquête a été portée à la connaissance de la direction de l'école. Puis, avec le professeur et la coordinatrice, les ressources physiques, matérielles et humaines nécessaires à l'entrée sur le terrain ont été organisées, et les mesures de prévention de la contagion du Covid-19 ont été prises : obligation du port de masque aux adultes à l'intérieur comme à l'extérieur, désinfection des mains à l'entrée et à la sortie de l'école ; distanciation sociale. Le personnel enseignant et non enseignant a collaboré à la recherche pour assurer la sécurité et la mobilité des enfants, car la recherche s'est déroulée principalement dans un contexte naturel en dehors de l'école, sans barrières physiques et impliquant un déplacement à pied. Le professeur, avec l'autorisation de la direction, a organisé les horaires scolaires de la classe de manière à fournir environ quatre heures hebdomadaires pour le développement de la recherche. L'accès à la salle de classe et aux ressources matérielles (feuilles, crayons de couleur, iPads, ordinateurs, livres, accès internet...) a été prévu, et l'école a facilité l'accès à

¹ Le nom de l'école a été changé.

la forêt locale. La date d'entrée sur le terrain a été conditionnée par la pandémie et n'a donc pu être établie qu'après la période de quarantaine, lors de la réouverture des écoles, au cours du dernier trimestre de l'année scolaire 2020-2021. La recherche a duré la période scolaire d'un semestre et a impliqué 22 enfants répartis également par sexe, âgés de 10 ans, en quatrième année du premier cycle de l'enseignement primaire².

Pour respecter les principes éthiques de la recherche, toutes les procédures ont été préalablement validées par le comité d'éthique de la faculté. Le consentement éclairé a été requis auprès de tous les participants et aux tuteurs, qui ont pris connaissance de l'enquête et confirmé leur collaboration, l'anonymat des données étant assuré (suppression et changement des noms de personnes et des lieux). Les enfants, désignés par des pseudonymes, ont été avertis qu'ils pouvaient renoncer à tout moment à leur participation.

L'approche du contexte naturel a été réalisée par les activités de l'école forestière pour favoriser le contact régulier, les expériences, ainsi que pour promouvoir la connaissance, l'implication et la conscience du patrimoine naturel local. La recherche-action participative s'est structurée en douze sessions sur douze semaines (une par semaine), dans une logique d'action-réflexion continue et critique, afin de renforcer l'activisme des enfants et de problématiser les questions environnementales de la forêt locale.

Description de la recherche-action

Au début de chaque session, une immersion dans le contexte naturel a été réalisée à travers les activités de l'école forestière : randonnées sur le sentier forestier, observation et exploration d'éléments naturels avec loupe et jumelles, parcours d'orientation dans la forêt avec boussole, exploration et expériences sensorielles, manipulation d'éléments naturels, jeux de groupe. Un exercice de production d'images a également été réalisé dans la forêt qui a contribué à une plus grande immersion dans le contexte, car il a exploré et réveillé les sens au contact de la forêt. Les scénarios d'imagerie ont des finalités multiples, y compris évoquer le stress ou la détente, car les images que chaque personne génère sont influencées par son histoire personnelle (La Roche et al., 2011), c'est-à-dire par les expériences de peur ou de bien-être dans les espaces naturels. Pour cet exercice, le scénario suivant a été élaboré :

Faisons un exercice qui fera voyager nos sens dans la forêt. Après ce voyage, nous nous raconterons notre expérience. Donc, nous allons nous détendre, nous asseoir les jambes croisées sur la couverture, les mains sur les genoux, le dos droit et respirer lentement : inspirez (comme si vous remplissiez un ballon dans le ventre) et expirez (comme si vous videz le ballon), très lentement, et maintenant fermez les yeux... les yeux fermés nous aident à nous détendre et à sentir mieux tout ce qui nous entoure.

... sentez-vous une brise... est-ce agréable ou non ?... si vous la sentez, dans quelles parties de votre corps la sentez-vous ?... est-ce une sensation agréable ?... ou pas ?... pourquoi ?...

...ressens-tu de la chaleur, du froid ?... ressens-tu une sensation de chaleur dans ton corps... provoquée par un élément météorologique...

... tu aimes sentir la forêt les yeux fermés ?

... concentre-toi sur les sons qui t'entourent... les sons que tu entends le plus près de toi... d'où viennent-ils ?... Découvre plus de sons, des sons plus lointains que tu peux encore entendre... et essaie d'imaginer d'où ils viendront...

² Cette classe correspond au CM1 en France.

... appréciez la forêt les yeux fermés... appréciez tout autour de vous... explorez ce que vous aimez le plus...

... ouvrez les yeux lentement...

... voyez ce que vous avez devant vous, découvrez-le avec votre vision la forêt... voyez les couleurs, les formes de la nature... profitez du paysage que vous voyez...

[pause silencieuse]

Quand vous le souhaitez, serrez-vous bien. Et quand vous êtes prêts, vous pouvez commencer à partager votre voyage sensoriel à travers la forêt.

Pour les sessions dans la forêt, le grand groupe a été divisé en deux groupes de onze enfants qui se sont divisés en trois groupes : deux avec trois enfants et les autres avec quatre (choisis par les enfants). Six « groupes de recherche-action environnementale » dans la forêt (GRAE) ont été créés. Chaque GRAE a identifié une problématique environnementale de la forêt.

Les enfants ont également été orientés sur la constitution d'un processus de recherche, en mettant l'accent sur les étapes qui le composent. Chaque GRAE a élaboré des projets de recherche, a formulé une question environnementale importante à étudier dans la forêt. Puis, les GRAE ont fixé des objectifs, planifié l'action après avoir exploré de nombreuses pistes, défini un calendrier et collecté des données dans la forêt (photographies, vidéos, dessins, recherche et exploitation du site avec prélèvements d'échantillons, loupes, jumelles, boussoles...). Durant la phase suivante, les GRAE ont recueilli des informations théoriques sur des questions environnementales avec la chercheuse, l'enseignante, des proches, des encyclopédies et des manuels scolaires et en ligne. Ils ont notamment recueilli des informations sur les associations et stations locales de collecte des déchets. Ils ont rassemblé et sélectionné des informations pour mettre en œuvre leurs projets ; ils ont défini les ressources nécessaires, impliqué les familles dans la réalisation de leurs projets (élaboration de peintures naturelles, coupe de bois, cordes...). Les groupes ont entrepris des actions collectives de nettoyage de la forêt (y compris le ruisseau) et de reboisement avec l'ensemencement de nouvelles plantes. Enfin, ils ont élaboré des actions de sensibilisation de la communauté locale (manifestation dans la rue avec affiches, élaboration d'une chanson pour la radio avec paroles sur les questions environnementales, réalisation d'un théâtre pour la communauté scolaire, élaboration d'affiches pour exposer dans la forêt locale, vidéos de sensibilisation environnementale partagées sur *Youtube*).

Chaque semaine, les enquêtes ont fait l'objet d'une surveillance et d'une supervision continues, afin d'identifier les difficultés et de susciter une réflexion critique sur le processus d'enquête. Des moments d'analyse et de discussion à propos des données recueillies et de leurs implications entre la chercheuse et chaque GRAE ont été organisés.

En définitive, si la discussion au sein de chaque groupe a été encouragée, ainsi que la diffusion des échanges, il n'a pas été possible, en raison du protocole de prévention du Covid-19, d'y associer les membres des familles ni de réunir d'autres classes de l'école. La diffusion des discussions et des productions des élèves en direction de la communauté scolaire et des amis de la communauté scolaire s'est faite sur la page *Facebook* de l'école et lors d'une réunion informelle en ligne avec les familles des enfants, qui y ont été associées par le partage d'un diaporama (*PowerPoint*) et d'une discussion finale. Le rôle de la chercheuse, avec les enfants, a consisté à faciliter la recherche dans une logique systématique, théorique et pratique. Il a également organisé un moment informel auprès des parents et des entretiens avec les enseignantes responsables des groupes pour une appréciation globale de l'impact de la recherche sur le comportement des enfants.

Dans le cadre du recueil des données, pour garantir la fiabilité de la recherche qualitative (Lietz & Zayas, 2010), la collecte de données sur le terrain, avec un engagement consécutif de trois mois, a été obtenue par l'intermédiaire de diverses sources : enregistrements dans le journal de bord de

l'enquêtrice, débats communs (enregistrés en audio), présentation de chaque GRAE au grand groupe, dialogue avec chaque GRAE au cours de ses recherches dans la forêt, élaboration d'une réflexion collective au cours des sessions, photographies et vidéos enregistrées par l'enquêtrice de certains moments des séances avec les enfants. Les matériaux des projets des GRAE furent les suivants : échanges d'idées, objectifs, tâches, recherches, actions et dissémination, photographies, enregistrements picturaux, enregistrement audio du partage informel des parents des enfants et des entretiens avec les enseignants.

Après la collecte de toutes les données sur le terrain, l'auteure principale de la recherche a fait une analyse thématique (Braun & Clarke, 2006) des extraits des journaux des enfants, des registres écrits par les enfants dans les GRAE et des dialogues enregistrés et transcrits des sessions. Initialement, la transcription des données a été effectuée pour se familiariser avec le matériel empirique. Ensuite, des lectures attentives ont été effectuées pour trouver des significations, le matériel étant codifié selon l'analyse théorique et les thèmes qui ont émergé des dispositifs de discussion collective avec les enfants (Dias & Menezes, 2014 ; Lietz & Zayas, 2010). Ce processus interactif s'est poursuivi jusqu'à ce que les thèmes et les sous-thèmes soient organisés et nommés de manière cohérente. En conclusion, le rapport a été produit avec des unités d'enregistrement incorporées dans le récit analytique. En outre, les thèmes des enfants présents dans leurs archives picturales et dans les photographies qu'ils ont prises ont été analysés.

Résultats

Comme indiqué dans la méthodologie, les enfants organisés en GRAE ont choisi les problèmes environnementaux de la forêt qu'ils voulaient aborder dans leurs projets. Pour cette étude, les résultats présentés et discutés portent sur les questions environnementales identifiées dans la forêt locale par les enfants, les solutions et les actions qu'ils ont proposées pour les résoudre et sensibiliser la communauté locale. Comme on l'a dit, dans l'enquête qui s'est déroulée dans la forêt, les enfants ont été divisés en deux grands groupes pour des raisons logistiques : un groupe s'est appelé « Maison dans la forêt ». Ce nom lui a été donné parce que le groupe a décidé d'agir pour que la forêt soit un espace propre, beau, agréable et sûr pour tous les êtres, et pour sensibiliser à l'objectif de minimiser les futurs impacts néfastes sur cet espace et d'autres espaces naturels (aspect problématisé par le groupe quand ils ont vu les ordures qui se trouvaient dans la forêt). Ce groupe s'est divisé en trois sous-groupes de recherche-action environnementale : (i) protection de l'eau et des animaux aquatiques ; (ii) protection de l'habitat des insectes pollinisateurs ; (iii) protection des animaux terrestres. L'autre groupe s'est nommé lui-même « Gardiens de la forêt », car il a décidé de protéger tous les êtres qui habitent la forêt et, par conséquent, de rechercher chaque animal qu'il a rencontré et ce qui pourrait créer un impact négatif sur son habitat (idée née lors de l'exploration et de la découverte de la faune et de la flore locales). Ce groupe s'est également divisé en trois sous-groupes de recherche-action environnementale : (i) la pollution sonore et les impacts sur la vie des forêts ; (ii) la protection des forêts ; (iii) la protection des animaux.

Dans le cadre de cet article, nous considérons trois thèmes que nous allons expliciter ci-dessous : (i) l'apprentissage dans la forêt ; (ii) la conscience environnementale et (iii) la capacité d'action environnementale des enfants.

Apprentissage dans la forêt

Lors des premières séances sur le terrain, la chercheuse a constaté une certaine peur et insécurité de certains enfants en contact direct avec la forêt. Cependant, avec l'enchaînement des expériences dans le contexte naturel de la forêt, ces enfants ont pris confiance et ont montré des évolutions de leurs représentations initiales grâce à cet apprentissage. Ces évolutions peuvent être constatées à travers les réflexions individuelles qui ont été notées. Par exemple, Elvira a décrit que le contact et l'apprentissage acquis lui ont permis d'apprécier le contact avec les grenouilles et d'autres animaux qui sautent :

J'ai un peu peur quand je vois des animaux sauter, mais maintenant j'ai appris à regarder les grenouilles sans me faire peur avec leurs pattes parce que j'ai réalisé qu'elles ne sautent pas sur moi, elles ont aussi peur de moi.

Ana a aussi décrit un apprentissage tiré du contact avec des insectes qui l'effrayaient au départ :

J'ai appris qu'il ne faut pas effrayer les animaux parce que ce sont des êtres vivants. Et maintenant, si je vois une sauterelle sauter ou une abeille près de moi, je ne crie plus et je ne cours plus, car je sais que je vais les effrayer et j'aurai peur aussi.

Sara, dans ses recherches sur la « pollution sonore et les impacts sur la vie des forêts », a déclaré qu'elle avait appris à profiter de l'espace et à respecter la forêt sans bruit :

J'ai appris que c'est beaucoup mieux d'être dans la forêt sans faire trop de bruit, car nous pouvons nous détendre, apprendre et être dans la forêt sans effrayer les animaux. Nous sommes tous heureux !

Et Pedro a décrit dans son journal l'apprentissage qu'il a fait tout au long des sessions dans la forêt : le besoin de savoir évaluer la sécurité d'être dans un espace naturel.

J'ai appris que dans la forêt, nous devons être conscients de ce qui peut être dangereux pour notre sécurité. Par exemple, ne pas s'approcher des arbres qui tombent, ne pas toucher les champignons car ils peuvent être toxiques, ne pas mettre la main dans un terrier parce qu'il peut y avoir un animal là-bas et se sentir menacé et mordre, et d'autres choses importantes.

Conscience environnementale

La conscience environnementale des impacts humains sur la forêt de la communauté locale a été exprimée et mise en évidence par tous les enfants. Sur le trajet piéton de l'école à la forêt, les enfants ont exprimé leur mécontentement et leur critique du comportement humain, car ils ont trouvé plusieurs objets de grande taille laissés par des personnes au milieu de la végétation, comme le montre la photo (Figure 1) prise par Martim.



Figure 1. Résidus volumineux à l'entrée de la forêt. Source : Photographie prise par Martim

Toujours à propos de la pollution représentée sur cette photographie, dans l'un des moments collectifs de discussion et de réflexion, certains enfants ont exprimé de manière critique leur

incompréhension et leur mécontentement face au manque d'empathie et de responsabilité des personnes qui ont « intentionnellement » déposé de grosses ordures dans la forêt, comme si c'était une « poubelle » :

Bruno - *Je n'aime pas voir ce canapé et ces bois sur le chemin de la forêt. Ce n'est pas un bout de papier qui est tombé par accident. Laisser ces meubles brisés là, c'était exprès.*

Dinis - *Les gens ont essayé de les cacher au milieu des plantes.*

Miriam - *Et ils pourrissent là-bas.*

Bruno - *Je ne comprends pas comment ils peuvent polluer la nature.*

Rosa - *C'est tellement agréable d'être dans la forêt, mais ce n'est pas agréable de voir les gens sans soin, sans respect.*

Dinis - *Ils détruisent la nature, ils font de la forêt une poubelle.*

Tout au long des séances, en contact régulier et direct avec la forêt, les enfants ont décrit davantage d'aspects qui les préoccupaient à propos des impacts humains sur l'environnement. Certains de ces impacts n'ont pas été immédiatement perceptibles dans les premières sessions. Une plus grande immersion dans le contexte forestier a été nécessaire. Dans la présentation de ses recherches, le GRAE du projet « pollution sonore et impacts sur la vie de la forêt » a décrit la succession des expériences et des découvertes qu'ils ont faites dans la forêt, notamment à travers l'exercice d'imagerie qu'ils ont appelée « méditation », qui a attiré l'attention du groupe sur les nuisances sonores sur place et sur leur impact sur la vie des animaux, comme le montrent les extraits suivants:

Antonio - *Cette idée est apparue dès le premier jour dans la forêt. Parce que Clementina a combiné avec nous un son de la nature pour rassembler le groupe et nous avons combiné le hurlement du loup.*

Sara - *Il suffit de faire le hurlement du loup, de se rassembler tous ou d'appeler seulement notre groupe.*

Ana - *On fait Oh, Oh, Oh, qui est un son de la forêt. Et nous n'avons plus besoin de crier les noms de tout le monde. [...]*

Rui - *Ensuite, quand nous avons fait de la méditation, nous sommes restés en silence total et avons mieux entendu la forêt.*

Antonio - *Nous avons découvert des bruits de voitures et d'avions que nous n'avions jamais entendus auparavant.*

Ana - *Et l'autre jour, nous avons entendu le bruit des tronçonneuses, c'est quand ils ont coupé ces arbres au fond. [...]*

Antonio - *Nous avons remarqué la pollution sonore de la forêt.*

Sara - *Un jour dans les bois, nous avons utilisé la boussole pour localiser le son et nous avons remarqué que le son des voitures venait de l'autoroute.*

Ana - *Nous avons été très surpris de voir comment le bruit de l'autoroute se fait entendre dans les bois, parce que c'est encore loin d'ici.*

Rui - *Nous avons décidé en groupe qu'il était important d'avertir les gens qui passent ici que le bruit dérange les animaux de cette forêt.*

Antonio - *Nous avons comme devise de notre groupe : faisons-nous entendre, mais sans crier.*

Dans les réflexions individuelles exprimées durant les séances, les enfants ont également décrit les changements intervenus dans leur conscience environnementale qui ont motivé des changements dans leurs comportements, leurs émotions, leurs actions et leur relation avec la nature. François, à la fin de ses recherches, a décrit un apprentissage qu'il considère comme fondamental pour la vie sur terre :

J'ai appris que la destruction de la nature peut mener à notre destruction, et c'est très mauvais. Nous devons tous protéger la nature, car nous nous protégeons aussi.

Miriam a fait dans son journal une réflexion sur l'impact de ces sessions sur son rapport avec la nature :

J'ai senti que mon attitude envers la forêt avait changé, car je suis beaucoup plus attentive à tout ce qui m'entoure, je suis plus curieuse de connaître plus de choses sur la nature et je suis hyperprotectrice de la nature.

La plupart des GRAE ont estimé qu'il était important d'envoyer des messages d'alerte et de sensibilisation à l'environnement à la communauté locale. Ils ont réalisé des affiches pour la manifestation dans la communauté et pour être ensuite placés dans la forêt. La figure 2 est un exemple de la conscience environnementale du groupe « protection des animaux terrestres », qui défend la Terre comme la maison commune de toutes les espèces.



Figure 2. Affiche 1 du groupe « protection des animaux terrestres »³

Source : Photographie prise par l'enquêtrice dans la forêt

Capacité d'action environnementale

Lors des premières sessions dans la forêt, les enfants ont dit qu'ils étaient indignés par la pollution qu'ils y ont constatée et ont décidé collectivement d'agir pour changer l'état de la forêt avec des séances de nettoyage. Les figures 3 et 4 illustrent les moments de cette action collective.

³ Traduction du texte de l'affiche : « Retourne chez toi et ne pollue pas l'environnement ! Merci ».



Figure 3. Sacs à ordures ramassés dans la forêt Source : Photographie prise par l'enquêtrice dans la forêt.



Figure 4. Collecte des ordures de la crique Source : Photographie prise par l'enquêtrice dans la forêt

L'extrait qui suit renforce cette indignation et l'action motivée, soit par le contact avec la réalité à laquelle ils ont été confrontés lors des séances de nettoyage des forêts, soit par l'impact potentiel que l'expérience pourrait avoir sur la durabilité environnementale de la Terre au niveau mondial :

J'étais en colère contre les ordures que nous avons ramassées dans les bois, parce que nous avons rempli beaucoup de grands sacs remplis de déchets. J'ai envie de faire une grande protestation pour lutter contre la pollution et vivre dans un monde meilleur. (Ivone)

Toutefois, les enfants se sont heurtés au problème des déchets volumineux parce que, compte tenu de leur taille et de leur poids, il n'y avait aucun moyen de les transporter au recyclage. Dans une

réflexion commune, ils ont cherché un partenariat dans la communauté. Ils ont enquêté et découvert des informations sur une association environnementale de collecte de déchets volumineux. Ils ont décidé d'écrire un e-mail collectif avec la demande suivante (les données ont été pseudonymisées) :

Bonjour, nous sommes en quatrième année de l'école Bleue.

Nous avons découvert sur Internet que votre entreprise collecte des déchets volumineux dans notre localité. C'est pourquoi nous vous demandons votre aide dans une situation qui nous préoccupe chaque semaine. Nous allons tous les vendredis dans une forêt qui est proche de notre école. Là, nous observons la nature, nous voyons des animaux, des arbres... Nous courons, jouons, nous nous amusons beaucoup, nous apprenons beaucoup et nous prenons soin de la forêt. Cela a été une expérience formidable ! Cependant, nous n'aimons pas voir des ordures sur le sol. Nous avons donc fait plusieurs nettoyages de la forêt, mais il y a des objets que nous ne pouvons pas ramasser et emporter à la poubelle, par exemple un canapé, une armoire et de grandes planches de bois (nous envoyons des photographies ci-jointes). Nous voulions donc demander à votre société d'aller à l'entrée de la forêt et de retirer ces objets. La forêt serait beaucoup mieux avec votre aide. Pouvons-nous compter sur vous ? Voici l'adresse et le numéro de téléphone de notre collège. Merci.

Les enfants du groupe « maison dans la forêt » ont créé une devise qu'ils ont répétée tout en faisant les trajets piétons de l'école au collège et vice versa. Ceci est un simple exemple d'exercice d'activisme environnemental dans la communauté pendant les sessions dans la forêt, qui a été créé par les enfants et a fait connaître à la communauté la mission qu'ils se sont fixés de faire dans la forêt. Leur devise était :

Nous ne voulons pas de déchets sur le sol.

Nous allons nettoyer jusqu'à ce que nous n'en voyions plus.

Protester est notre mission.

Protéger jusqu'au bout !

Bien que le contexte forestier soit commun à tous les enfants, les GRAE ont développé des projets basés sur les questions environnementales qu'ils jugeaient les plus pertinentes : ils ont identifié un problème environnemental dans la forêt, ils ont effectué des recherches sur place et à l'aide d'autres sources, afin d'en savoir plus sur cette question. Ils ont réfléchi, discuté et défini des tâches sur ce qu'ils voulaient faire, ils ont agi pour sensibiliser, alerter et enseigner aux questions de durabilité locale et mondiale, afin de changer les comportements humains et de protéger la forêt. Les groupes ont planifié le travail de leur GRAE sur la plateforme *Dreamshaper*⁴ avec enregistrement de la question initiale, du calendrier, des objectifs et des résultats attendus. La planification du groupe « protection des animaux » (figure 5) en est un exemple. Les GIAA ont fait une « pluie d'idées » des tâches qu'ils ont planifiées, comme le montre la figure 6.

⁴ *DreamShaper* est l'outil d'apprentissage en ligne qui promeut les compétences d'apprentissage des élèves de l'enseignement primaire et secondaire pour ce projet.

Pergunta inicial
Como podemos proteger os animais da nossa região.
Nome do projeto
Guardiões da floresta -proteger os animais
Data de início
05/21/21
Data de fim
06/25/21

Objetivos

- proteger os animais da floresta da nossa região, limpando a mesma; - sensibilizar as pessoas para não poluírem a floresta, através de um anúncio na rádio; - sensibilizar as pessoas para o respeito dos animais.

Resultados esperados

- pedir ajuda aos nossos amigos para que juntos limpem a floresta; - pedir a ajuda a uma rádio mais próxima para passar uma anúncio a sensibilizar para a importância de cuidar dos animais da nossa floresta.

Figure 5. Planification du groupe « protection des animaux »⁵

Source : Extrait d'une page du projet du groupe « protection des animaux » tiré de la plateforme Dreamshaper

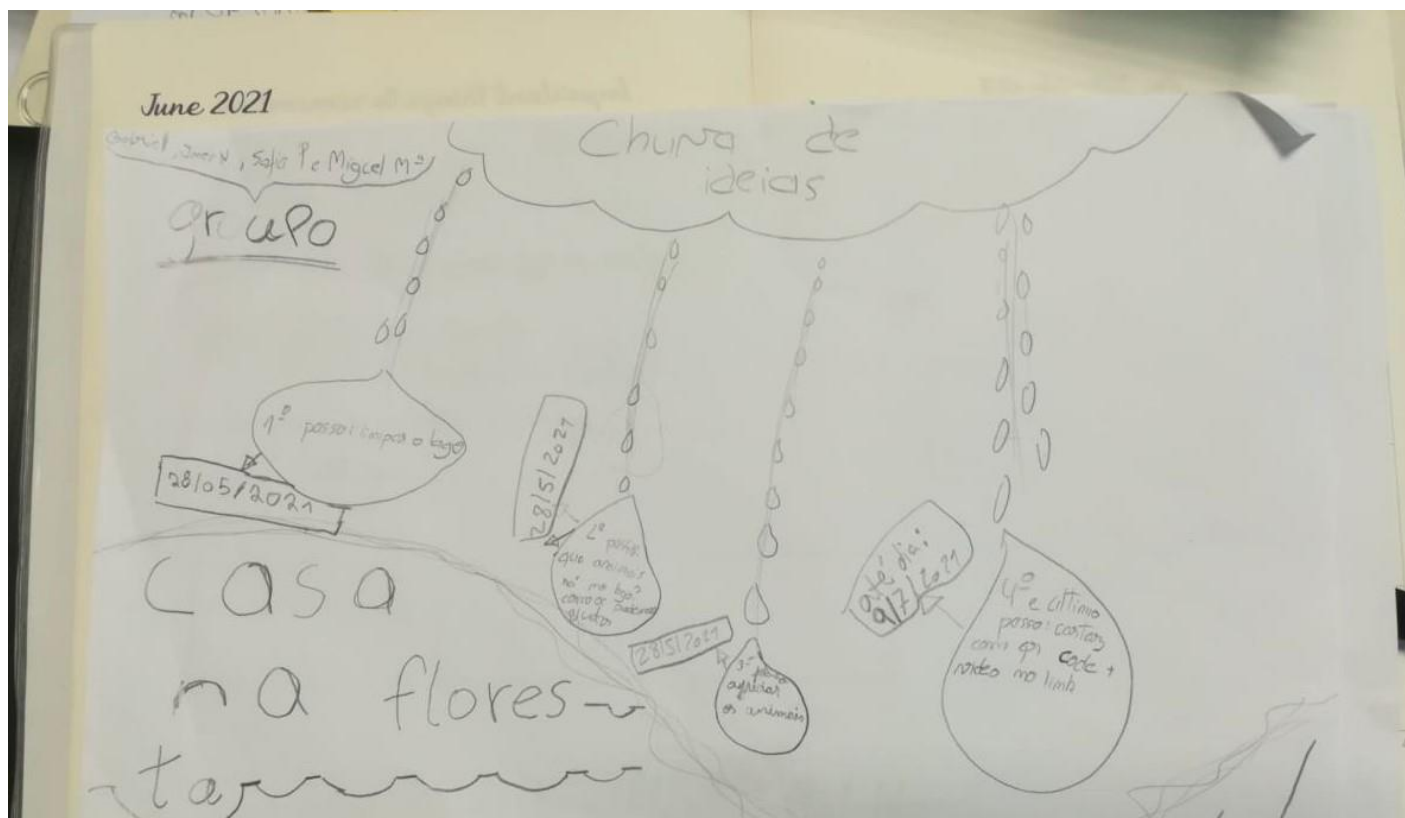


Figure 6. La pluie et les idées du groupe « protection de l'eau et des animaux aquatiques »

Source : Photographie prise par l'enquêtrice.

⁵ Traduction du cadre bleu :

« Question initiale : Comment protéger les animaux de notre région. Nom du projet : Gardiens de la forêt - protéger les animaux.

Date de début : 5/2/21. Date de fin : 06/05/21 »

Traduction du cadre blanc :

« Objectifs

- protéger les animaux de la forêt de notre région en la nettoyant ;
- sensibiliser les gens à ne pas polluer la forêt par une annonce à la radio ;
- sensibiliser les gens à la repousse des animaux.

Résultat attendu

- demander à nos amis de nettoyer la forêt ensemble ;
- demander l'aide d'une radio plus proche pour passer une année à sensibiliser à l'importance de prendre soin des animaux de notre forêt ».

Tous les GRAE ont exploité la forêt comme une source d'information pour fonder leur projet. Pour ce faire, ils ont effectué des observations à l'œil nu, à la loupe et aux jumelles ; ils ont prélevé des échantillons d'éléments naturels pour observer, par exemple, l'eau du ruisseau avant et après le nettoyage ; ils ont fait des relevés picturaux et des photographies de la faune et de la flore de la forêt ; Ils ont étudié l'orientation des nuisances sonores avec la boussole et l'emplacement ultérieur sur la carte locale. Les figures 7 et 8 représentent une partie de cette recherche.

Les GRAE ont théoriquement fondé leurs recherches sur le terrain en recueillant des informations auprès de diverses sources d'information, telles que des encyclopédies, des manuels scolaires et des ressources éducatives en ligne. Pour accomplir leurs tâches, certains enfants ont parlé de la collaboration de leurs familles.

Bruno - *Ensuite, nous avons décidé qu'il était important de faire des affiches biodégradables pour pouvoir les mettre ici dans la forêt.*

Francisca - *Le père de Miriam a beaucoup de bois et nous l'a offert.*

Miriam - *Parce que j'ai un terrain et que mon père coupe les arbres pour construire notre nouvelle maison. Mon père a dit qu'il pouvait nous offrir les affiches. Il a coupé le bois en carrés pour les affiches, puis je l'ai aidé à poncer le bois pour qu'il n'y ait pas d'échardes.*

La diffusion du travail des GRAE a commencé par une manifestation de la communauté locale (Figure 9), où les enfants montraient leurs affiches et disaient leur devise (déjà décrite ci-dessus).



Figure 7. Observation à la loupe Source : Photographie prise par l'enquêtrice dans la forêt



Figure 8. Prélèvement d'échantillons d'eau du ruisseau Source : Photographie prise par l'enquêtrice dans la forêt



Figure 9. *Manifestation Source : Photographie prise par la chercheuse dans la communauté*

Le groupe « Protection de l'habitat des insectes pollinisateurs » a fait une affiche interactive sur l'importance des insectes pollinisateurs dans la vie de la Terre et les conséquences de leur extinction (Figure 10) avec l'explication suivante au grand groupe :



Figure 10. *Affiche du groupe « protection de l'habitat des insectes pollinisateurs »
Source : Photographie prise par l'enquêtrice dans la forêt*

Nous pensons qu'il est important de faire une affiche avec un QRcode ouvrant un lien vers une vidéo sur Youtube. Parce que ceux qui passent par ici peuvent lire l'affiche avec des informations importantes sur

le rôle des pollinisateurs dans la vie de la Terre. Et puis, si vous entrez dans le cadre de notre affiche, les gens peuvent aussi en apprendre davantage sur les conséquences de l'extinction de ces animaux et de leur habitat. (Vasco)

Sur la base des expériences de déforestation, ainsi que de la recherche sur la protection des espèces animales, le groupe « protection des animaux » a décidé d'agir pour la protection de la biodiversité, en appelant à des changements dans le mode de vie des humains. Pour cela, les enfants ont jugé essentiel de faire parvenir leur message au plus grand nombre. Ils ont écrit une chanson et l'ont envoyée à la radio. La lettre, écrite par les enfants, décrit les actions et les conséquences des actes humains anthropocentriques et donne comme solution l'importance d'une conception de la nature plus inclusive (biocentrique), appelant les gens à « penser avec le cœur » au détriment d'actions ayant un but purement économique. La lettre rappelle également l'égalité entre tous les êtres vivants :

Oui... protéger les animaux, c'est notre mission. On ne peut pas les mettre en danger. Et la déforestation n'est pas une raison. Si nous voulons gagner de l'argent, nous devons penser avec notre cœur ! Un passe-temps, ce n'est pas chasser. Parce que les animaux doivent être respectés. Nous ne sommes pas supérieurs aux animaux. Nous pouvons les aimer comme s'ils étaient nos parents ! Oui... Nous ne devons pas les mettre en danger. Et la déforestation n'est pas une raison. Pour gagner de l'argent, il faut penser avec son cœur !

Discussion

Cette étude visait à « rompre avec les notions de pouvoir unilatéral entre adultes et enfants, à créer des contextes relationnels qui leur permettent de faire entendre leur voix et d'être écoutées, et à tenir compte des contributions des méthodologies participatives » (Ferreira & Sarmiento, 2008, p. 79-80), afin de comprendre le potentiel des dispositifs participatifs dans l'activisme des enfants, en cherchant à comprendre comment ils problématisent et comment ils interviennent dans les questions environnementales de la forêt locale. La recherche auprès des enfants, d'un point de vue heuristique, tire avantage de leur participation active. Elle suppose que les contributions des participants au projet sont spontanées, sensibles et susceptibles d'enrichir et de diversifier la recherche, et elle mise sur la capacité d'articuler recherche et action locale (Mackey, 2012). Bien que limitée par le contexte pandémique, cette recherche a seulement pu être mise en œuvre au cours de douze sessions, ce qui a limité l'approfondissement des questions environnementales des GRAE. Cependant, les analyses des résultats ont révélé que l'impact de cette expérience de participation et d'activisme des enfants avait des aspects encourageants pour leur sensibilisation à l'environnement et leur efficacité environnementale (Budziszewska & Głód, 2021 ; Reis, 2021). Ces aspects ont été complétés tout au long du processus de recherche-action des GRAE, car ils ont motivé l'acquisition de compétences de recherche, l'acquisition de connaissances environnementales, les changements dans la conduite des enfants, les moments de réflexion individuelle et collective, des actions impliquant la perspective de résoudre et/ou de minimiser les problèmes locaux, ainsi que des actions de sensibilisation au sein de et vers la communauté locale et au sens large. En bref, la capacité d'action environnementale a impliqué une intervention dans un certain contexte temporel, local et relationnel, ainsi qu'une sensibilisation croissante à l'environnement et une prise de décision consciente (Caiman & Lundegård, 2014).

Les moments d'immersion dans la forêt ont été fondamentaux pour créer le lien que les enfants établissaient avec le contexte naturel, favorisant la connaissance factuelle et le sens du souci des espèces humaines et non humaines qui habitent la forêt (Rios & Menezes, 2017), ainsi que le développement d'actions contre la dégradation de l'environnement local (Spiteri, 2021). L'importance de ces expériences réelles dans la nature, dès l'enfance, a un effet sur la promotion de la citoyenneté environnementale des enfants et sur l'engagement qu'ils établissent avec la nature tout au long de leur vie (Asah, et al., 2018 ; Rios et Menezes, 2017).

Bien que les recherches des GRAE se soient déroulées dans le même contexte, la diversité créative de leurs productions a été constatée, car, malgré la similitude des questions environnementales

abordées, les approches et les axes d'action et de diffusion furent différents. Cette perspective rejoint celle soutenue par Agostinho Ribeiro (2002), lorsqu'il affirme que les enfants devraient avoir la possibilité de « penser [avec] la liberté de ne pas renoncer au plaisir d'imaginer » (p. 80). En ce sens, il considère que les expériences de l'enfance devraient stimuler la capacité « d'imaginer les expériences et les besoins des autres » (p. 61), afin de « renforcer les ressources affectives et imaginatives de la personnalité, la capacité de se comprendre soi-même et comprendre les autres » (Nussbaum, 2010, p. 63), que ces autres soient humains ou non humains.

Les résultats montrent comment les enfants ont approfondi leurs compétences en matière de recherche et de travail en équipe, mais aussi leur capacité à analyser de manière critique les problèmes de durabilité environnementale locale. Les enfants se sont principalement concentrés sur la question de l'injustice entre espèces (Kopnina, 2016), mettant en évidence le début du détachement d'une vision égocentrique (centrée sur les affects négatifs), vers une relation bio- et écocentrique dans leur conception de la nature, c'est-à-dire portée par une réflexion sur les conséquences des faits constatés et la mise en œuvre d'une pensée hypothético-déductive sur les causes et sur les moyens de remédier à cette situation de dégradation de l'environnement. Les enfants ont valorisé la préservation et la protection des êtres vivants et non vivants, ont décrit les préoccupations concernant la biodiversité et les éléments abiotiques et ont défendu la lutte pour l'égalité des espèces. Ils ont mis en évidence une citoyenneté écologiquement compromise, soucieuse, active, consciente de l'urgence des problèmes environnementaux de la forêt et de la nécessité de remettre en question la vision dominante anthropocentrique (Kopnina, 2012).

Démontrant une conscience environnementale non anthropocentrique, les enfants ont critiqué les structures de domination de la nature (Bell & Russell, 2000) en dénonçant le style de vie hégémonique et impactant de l'empreinte écologique humaine (Solarina et al., 2019). C'est ce qui s'est passé, par exemple, lorsqu'ils ont censuré l'utilisation de la forêt comme « poubelle ». La recherche dans les GRAE a engagé la participation active des enfants dans leur contexte quotidien, avec une prise de rôles et de responsabilités dans la communauté locale (Vare & Scott, 2007). Ce travail a donc donné aux enfants les moyens de acteurs de leur propre apprentissage et de l'acquisition de connaissances, et facilité une « action communautaire informée » (Rois, 2021, p. 11) sur des questions d'intérêt concernant la forêt locale, en permettant la mise en pratique des idées et des actions discutées et réfléchies individuellement et collectivement.

Dans le travail de leurs GRAE, les enfants ont assumé des rôles de chercheurs, d'éducateurs, de citoyens et de partenaires communautaires (Percy-Smith & Burns, 2013), ont agi collectivement dans la forêt (nettoyage), ont sollicité des partenariats au sein de la communauté locale (association environnementale de collecte de déchets volumineux), ont manifesté en faveur de la préservation et de la protection de l'écosystème forestier local (marche avec affiches et slogans). Ils ont diffusé leurs connaissances et leurs idées en utilisant des affiches en forêt et des réseaux sociaux pour enseigner et sensibiliser aux questions de durabilité environnementale et « interdire » les actions qu'ils jugeaient néfastes pour la forêt. L'exercice de ces actions de militantisme environnemental a démontré du courage et de la résistance au comportement environnemental de la société d'aujourd'hui et remet en question les dimensions intergénérationnelles de la crise climatique. (K. O'Brien et al., 2018; Reis, 2013).

Les discours des enfants ont également révélé leur inquiétude et leur « non-conformité » (Percy-Smith & Burns, 2013) avec la pollution et la destruction qu'ils ont constatées dans la forêt. Voici quelques expressions comme « c'était exprès », « je ne comprends pas comment vous pouvez », « vous détruisez la nature », « j'étais en colère ». Tout au long du processus, il a été constaté que l'apprentissage dans la forêt a favorisé une prise de conscience de la part des enfants qui les a motivés à leur tour à exercer l'activisme environnemental. Cela s'est également reflété dans les discours des enfants, par exemple dans la défense de l'argument de la recherche-action environnementale de leur GRAE. Les discours ont exprimé l'autonomisation, la conscience environnementale et l'action, avec un langage de protestation, d'appel au changement et d'enseignement (Biswas & Mattheis, 2021). En

témoignent les expressions telles que « c'est interdit », « nous pensons qu'il est important de faire une affiche avec un QRcode lié à une vidéo sur *Youtube* », « si vous entrez dans le cadre de notre affiche, les gens peuvent aussi apprendre », « pouvons-nous compter sur vous ? » « protéger est notre mission », « tout cela détruit la forêt », « nous ne sommes pas supérieurs aux animaux ».

L'évaluation des risques touchant la sécurité des personnes dans les forêts et les risques environnementaux causés par les conduites humaines a également émancipé les enfants dans cette expérience, car il s'agissait d'une expérience d'apprentissage qui s'est déroulée à travers un contact réel avec la forêt, qui a motivé l'adoption de comportements responsables et réfléchis sur les pratiques quotidiennes dans la forêt. Cela révèle la lutte pour la justice intergénérationnelle, pour défier le protectionnisme hégémonique de l'enfance dans les sociétés occidentales (Biswas & Mattheis, 2021).

En résumé, cette recherche montre comment les enfants jouent le rôle de chercheurs dans une recherche-action sur les problèmes environnementaux réels de leur communauté, et comment leur contexte quotidien leur offre des possibilités d'apprentissage, d'enquêter, d'exercer leur citoyenneté et leur activisme environnemental (Biesta & Lawy, 2006) afin de contribuer au bien-être de leur communauté. Elle montre également l'importance de renforcer, dans les écoles, les expériences réelles de participation des enfants dans la communauté, par leur potentiel d'apprentissage et d'enrichissement des programmes, mais aussi par la validation de la contribution des enfants par le monde adulte, notamment en faveur de la durabilité de la Terre. Il faut envisager des pratiques éducatives participatives et centrées sur les enfants, impliquant un contact régulier avec le patrimoine naturel, la communauté et les organes politiques locaux, ainsi que la création d'espaces de réflexion dans la communauté scolaire, la discussion et l'action conjointe ayant des répercussions sur les institutions politiques locales, nationales et internationales. À cet égard, nous soulignons combien il est important que de futures recherches sur les enfants approfondissent la manière dont ils peuvent participer aux organismes politiques locaux de manière plus inclusive et systématique. C'est un long chemin qui implique de repenser les pouvoirs et les hiérarchies instituées, vers une communauté plus égalitaire et démocratique, dans laquelle toutes les voix sont entendues.

Financement : Ce travail a été soutenu par des fonds nationaux, à travers la Fondation pour la science et la technologie, la propriété intellectuelle (FCT), et par le Fonds social européen (FSE), à travers le Programme opérationnel pour le capital humain (POCH) de Portugal 2020 (SFRH/ BD/ 137233/2018), dans le cadre du programme doctoral FCT en sciences de l'éducation de l'Université de Porto ; Il a également été soutenu par des fonds nationaux à travers le FCT dans le cadre du programme stratégique CIIE (UID/CED/00167/2019 ; UIDB/00167/2020).

Références bibliographiques

- Artaxo P. (2014). Uma nova era geológica em nosso planeta : O Antropoceno? *Revista USP*, 103, p. 13-24.
- Asah S., Bengston D, Westphal L, et Gowan C (2018). Mechanisms of children's exposure to nature : Predicting adulthood environmental citizenship and 23 commitment to nature-based activities. *Environment and Behavior*, 50(7) p. 807-836.
- Baptista M., Reis P. et Andrade V. (2018). Let's save the bees! An environmental activism initiative in elementary school. *Visions for Sustainability*, 9, p. 41-48.
- Bates D. (2002). Environmental refugees? Classifying human migrations caused by environmental change. *Population and Environment*, 23(5), p. 465-477.
- Bell A. et Russell C. (2000). Beyond human, beyond words: Anthropocentrism, critical pedagogy, and the poststructuralist turn. *Canadian Journal of Education*, 25(3), p. 188-203.
- Biesta G. et Lawy R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), p. 63-79.
- Biswas T. et Mattheis N. (2021). Strikingly educational: A childist perspective on children's civil disobedience for climate justice. *Educational Philosophy and Theory*, 54(2), p. 145-157.

- Braun V. et Clarke V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), p. 77-101.
- Budziszewska M. et Głód Z. (2021). “These are the very small things that lead us to that goal”: Youth climate strike organizers talk about activism empowering and taxing experiences. *Sustainability*, 13(19), 11119.
- Caiman C. et Lundegård I. (2014). Pre-school children’s agency in learning for sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), p. 437-459.
- Chawla L. et Malone K. (2003). Neighborhood quality in children’s eyes. In Pia Christiansen & Margaret O’Brian (Eds.), *Children in the city: Home, neighborhood, and community*. Routledge, p. 118-141.
- Comissão Europeia. (2021). Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões: Estratégia da UE sobre os direitos da criança. EUR-Lex. En ligne, Consulté le 15 décembre 2023. URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0142>
- Cutter-Mackenzie A. et Rousell D. (2019). Education for what? Shaping the field of climate change education with children and young people as co-researchers. *Children’s Geographies*, 17(1), p. 90-104.
- Crutzen P. (2002). The effects of industrial and agricultural practices on atmospheric chemistry and climate during the Anthropocene. *Journal of Environmental Science and Health*, 37(4), p. 423-424.
- Dias T. et Menezes I. (2014). Children and adolescents as political actors: Collective Visions of politics and citizenship. *Journal of Moral Education*, 43(3), p. 250-268.
- Dunlop L., Icon L., Stubbs J. et Diepe M. (2021). The role of schools and teachers in nurturing and responding to climate crisis activism. *Children’s Geographies*, 19(3), p. 291-299.
- Fals-Borda O et Rahman M. (1991). *Action knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research*. The Apex Press.
- Ferreira M. (2010). “– Ela é a nossa prisioneira!”: Questões teóricas, epistemológicas e eticometodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Acção*, 18(2), p. 151-182.
- Ferreira M. et Sarmiento J. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças : (In)Visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, 2(2), p. 60-91.
- Gomes M. (dir.). (s.d.). *Guia eco-escolas*. Associação Bandeira Azul da Europa.
- Green C., Kalvaitis D. et Worster A. (2015). Recontextualizing psychosocial development young children: A model of environmental identity development. *Environmental Education Research*, 22(7), p. 1025-1048.
- Higgins J., Nairn K. et Sligo J. (2007). Peer research with youth negotiating (sub)cultural capital, place and participation in Aotearoa/New Zealand. In Sara Kindon, Rachel Pain, & Mike Kesby (dir.), *Participatory action research approaches and methods connecting people, participation and place*. Routledge, p. 104-111.
- Isin E. (2009). Citizenship in flux: The figure of the activist citizen. *Subjectivity*, 29, p. 367-388.
- Johnny L. (2006). Reconceptualising childhood: Children’s rights and youth participation in schools. *International Education Journal*, 7(1), p. 17-25.
- Kopnina H. (2012). Education for sustainable development (ESD): The turn away from ‘environment’ in environmental education? *Environmental Education Research*, 18(5), p. 699-717.
- Kopnina H. (2016). Of big hegemonies and little tigers: Ecocentrism and environmental justice. *The Journal of Environmental Education*, 47(2), p. 139-150.
- La Roche M., Batista C. et D’Angelo E. (2011). A content analyses of guided imagery scripts: A strategy for the development of cultural adaptations. *Journal of Clinical Psychology*, 67(1), p. 45-57.
- Lietz C. et Zayas L. (2010). Evaluating qualitative research for social work practitioners. *Advances in Social Work*, 11(2), p. 188-202.
- London J. (2007). Power and pitfalls of youth participation in community: Based action research. *Children, Youth and Environments*, 17(2), p. 406-432.
- Mackey G. (2012). To know, to decide, to act: The young child’s right to participate in action for the environment. *Environmental Education Research*, 18(4), p. 473-484.
- Marques A. et Reis P. (2017). Research-based collective activism through the production and dissemination of vodcasts about environmental pollution in the 8th grade. *Sisyphus Journal of Education*, 5(2), p. 116-137.

- Maynard T. (2007). Forest schools in Great Britain: An initial exploration. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(4), p. 320-331.
- McCree M., Cutting R. et Sherwin D. (2018). The hare and the tortoise go to forest school: Taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors. *Early Child Development and Care*, 188(7), p. 980-996.
- Menezes I. et Ferreira P. (2014). Cidadania participatória no cotidiano escolar: A vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em Revista*, 53, p. 131-147.
- Monroe M., Plate R., Oxarart A., Bowers A. et Chaves W. (2019). Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25(6), p. 791-812.
- Myers N. (2018). How to grow livable worlds: Ten not-so-easy steps. In Kerry Oliver-Smith (Ed.), *The world to come: Art in the age of the Anthropocene*. Samuel P. Harn Museum of Art, p. 53-63.
- Nussbaum M. (2010). Uma crise planetária da educação. *Courrier Internacional*, 175, p. 60-65.
- O'Brien L. et Murray R. (2007). Forest school and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), p. 249-265.
- O'Brien K., Selboe E. et Hayward B. (2018). Exploring youth activism on climate change: Dutiful, disruptive, and dangerous dissent. *Ecology & Society*, 23(3), 42.
- Percy-Smith B. et Burns D. (2013). Exploring the role of children and young people as agents of change in sustainable community development. *Local Environment*, 18(3), p. 323-339.
- Reis P. (2013). Da discussão à ação sociopolítica sobre controvérsias sócio-científicas: Uma questão de cidadania. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, 3(1), p. 1-10.
- Reis P. (2021). Cidadania ambiental e ativismo juvenil. *Encitec - Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, 11(2), p. 5-24.
- Ribeiro A. (2002). *A escola pode esperar: Textos de intervenção sobre educação de infância*. ASA.
- Rios C. et Menezes I. (2017). I saw a magical garden with flowers that people could not damage! Children's visions of nature and of learning about nature in and out of school. *Environmental Education Research*, 23(10), p. 1402-1413.
- Rios C., Neilson A. et Menezes I. (2021). COVID-19 and the desire of children to return to nature: Emotions in the face of environmental and intergenerational injustices. *The Journal of Environmental Education*, 52(5), p. 335-346.
- Sauvé L. (2017). Education as life. In Bob Jickling & Stephen Sterling (Eds.), *Post-sustainability and environmental education: Remaking education for the future*. Palgrave Macmillan, p. 111-124.
- Shotwell A. (2016). *Against purity: Living ethically in compromised times*. University of Minnesota Press.
- Solarina S., Tiwarib A. et Belloa M. (2019). A multi-country convergence analysis of ecological footprint and its components. *Sustainable Cities and Society*, 46, p. 101422.
- Schusler T., Krasny M., Peters S. et Decker D. (2009). Developing citizens and communities through youth environmental action. *Environmental Education Research*, 15(1), p. 111-127.
- Spiteri J. (2021). Can you hear me? Young children's understanding of environmental issues. *International Studies in Sociology of Education*, 30(1-2), p. 191-213.
- Taylor P. et Medina M. (2013). Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic. *Journal for Meaning Centered Education*, 1(1), p. 1-16.
- UNICEF. (1989). Convention on the rights of the child. UNICEF. En ligne, consulté le 15 décembre 2023. URL : <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text#>
- UNESCO. (2015). Not just hot air : Putting climate change education into practice. UNESCO. En ligne, consulté le 15 décembre 2023. URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233083>
- United Nations. (2015). Transforming our world : The 2030 agenda for sustainable development. United Nations. En ligne, consulté le 15 décembre 2023. URL : <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- Vare P. et Scott W. (2007). Learning for a change. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), p. 191-198.
- Worster D. (dir.). (1989). *The ends of the Earth: Perspectives on modern environmental History*. Cambridge University Press.