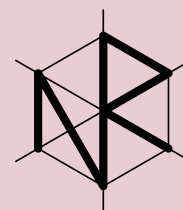


CONSTRUIRE SA CABANE : TERRITORIALISATIONS ET VALEURS ATTRIBUÉES À LA NATURE PAR LES ENFANTS



NATURE
RÉCRÉATION &

Mars 2024 - n°15

RÉSUMÉ : Cet article explore les relations que les enfants tissent avec la biodiversité lorsqu'ils construisent des cabanes et les valeurs qu'ils accordent à la nature. Cette recherche se positionne au sein de la géographie sociale et culturelle de l'environnement et des géographies des enfants. Le cadrage théorique, interdisciplinaire, mobilise notamment des travaux en psychologie de l'environnement et en biologie de la conservation, afin de problématiser un objet de recherche peu traité en géographie. La construction des cabanes prend place au sein des temps récréatifs animés par un groupe local du mouvement de scoutisme laïque des Éclaireurs et Éclaireuses de France (EEDF). La méthodologie est essentiellement fondée sur des observations participantes, effectuées lors des rencontres mensuelles au sein d'un bois de l'agglomération bordelaise. L'article démontre l'intérêt d'une approche microgéographique des cabanes afin de prendre au sérieux les territoires construits par les enfants. La construction des cabanes s'avère un contexte privilégié pour étudier la territorialisation des enfants et les valeurs qu'ils attribuent à la nature lorsqu'ils jouent en forêt.

MOTS CLÉS : ENFANTS, NATURE, CABANES, MICROGÉOGRAPHIE, SCOUTISME.

ABSTRACT : This paper explores the relationships children forge with biodiversity when building huts, and the values they place on nature. This research is based on an interdisciplinary approach: social and cultural geography of the environment, children's geographies, environmental psychology and biodiversity conservation. The huts construction takes place within leisure times organized by a local group of the secular scouting movement *Les Éclaireurs et Éclaireuses de France* (EEDF). The methodology is essentially based on participant observations, carried out during monthly meetings in a wood near Bordeaux. The article demonstrates the interest of a microgeographic approach to huts that allows us to take seriously territories built by children. Their constructions make it possible to explore children territorialization and the values attributed to nature when they play in forest.

KEYWORDS : CHILDREN, NATURE, HUT BUILDING, MICROGEOGRAPHY, SCOUTING.

Valentin ALIBERT

Doctorant contractuel en géographie,
Université Bordeaux-Montaigne,
Laboratoire Passages (UMR 5319)
Laboratoire Passages, Maison des Suds,
12 Esplanade des Antilles,
33607 Pessac Cedex
valentin.alibert@u-bordeaux-montaigne.fr

Introduction

Cet article s'intéresse aux relations que les enfants tissent avec la nature et en particulier aux différentes valeurs qu'ils lui accordent. Le terme de nature désigne ici l'ensemble des formes du vivant non-humain (biodiversité) et les relations tissées par les différentes espèces au sein des écosystèmes, y compris avec les humains¹. L'article se positionne principalement au sein de la géographie sociale et culturelle de l'environnement et des géographies des enfants. Le cadrage théorique mobilise également des travaux en psychologie de l'environnement, en biologie de la conservation et en anthropologie, afin de problématiser un objet de recherche peu traité en géographie, déconstruire les prénotions liées à l'enfance et réfléchir aux implications éthiques d'une telle recherche.

1. Le projet de recherche

La construction de cet objet de recherche s'appuie d'abord sur les travaux des chercheur-euses² qui participent aux publications scientifiques de l'IPBES. Dans un contexte de crise de la biodiversité, ces dernières

¹ Cette définition s'appuie sur le glossaire de l'IPBES (Plateforme intergouvernementale scientifique et politique sur la biodiversité et les services écosystémiques).

² L'article est écrit en écriture inclusive pour éviter autant que possible les biais sexistes de la langue. Les termes épiciques tels que « enfants » ne renvoient à aucune caractéristique sexuée particulière, ni le pronom « ils » quand celui-ci est utilisé en rappel du mot pour éviter les répétitions.

nous enjoignent à des transformations profondes dans la façon dont nous envisageons les liens avec la nature. Alors que dans les sociétés occidentales dites « modernes » (Escobar, 2007), l'ontologie naturaliste considère que les êtres humains sont coupés de la nature (Descola, 2005), l'IPBES invite à « *une prise de conscience croissante des interconnexions* »³ (IPBES, 2019b, p. 40). L'enjeu semble d'autant plus important que les façons de répondre politiquement à la crise de la biodiversité sont liées aux valeurs accordées à la nature (Pascual *et al.*, 2022, p. 4). Or, la majorité des décisions politiques s'appuient sur un nombre restreint de valeurs, notamment les profits économiques à court terme (*ibid.*). Ce nombre restreint se heurte à la diversité des valeurs possibles et néglige les autres ontologies ainsi que les multiples visions des communautés locales (*ibid.*). Parmi les chercheur-euses qui travaillent sur les différentes relations entre humains et non-humains, certain-es nous invitent à prendre davantage en compte les valeurs relationnelles (Chan *et al.*, 2016) afin de ne pas séparer les liens tissés avec la nature et entre humains. Il s'agit ainsi de proposer une approche complémentaire aux valeurs intrinsèques (la nature a de la valeur pour elle-même, indépendamment des humains) et instrumentales (la nature procure du plaisir et de la satisfaction aux humains). Cet article s'appuie également sur la typologie des façons de se connecter à la nature proposée par l'IPBES (encadré 1).

³ « *awareness of connectivity* » dans la version en anglais du rapport (IPBES, 2019a, p. 27)

Encadré 1 : typologie proposée par l'IPBES des différentes façons de se connecter à la nature (Pascual *et al.*, 2022, pp. 8-9 [adaptation personnelle en français]) :

- se considérer comme vivant de (*from*) la nature : cette-dernière est considérée comme fournissant des ressources, notamment des moyens de subsistance aux humains.
- se considérer comme vivant avec (*with*) la nature : valorisation des espèces autres qu'humains, des habitats, des processus impliquant le vivant dans son ensemble.
- se considérer comme vivant dans (*in*) la nature : valorisation du cadre de vie (paysage). La nature revêt notamment une importance culturelle, elle est support de pratiques.
- se considérer comme vivant en tant que nature (*as*) : la nature est perçue comme une partie physique, mentale et spirituelle de soi-même.

1.1. Liens tissés par les enfants avec la nature : un objet de recherche peu traité en sciences sociales en général et en géographie francophone en particulier

Les travaux en psychologie de l'environnement et en biologie de la conservation sont des ressources précieuses pour théoriser l'enjeu des relations des enfants à la nature. Une méta-analyse d'études corrélationnelles conduites par une équipe d'écologues démontre que les personnes avec un fort sentiment d'appartenance à la nature (HNC)⁴ sont plus heureuses et en meilleure santé, particulièrement lorsqu'elles participent à des activités de pleine conscience (Barragan-Jason *et al.*, 2022, p. 5). Cependant, ce même article qui s'appuie sur un ensemble de travaux quantitatifs publiés en anglais, pointe la sous-représentation de travaux concernant les enfants parmi les biais les plus importants de l'étude.

Parmi les publications disponibles, plusieurs font la démonstration de l'éloignement des enfants à la nature au sein des sociétés occidentales. Le concept « *d'extinction de l'expérience* » (Pyle, 2016, [1993]) exprime la diminution des contacts directs avec la nature, tout particulièrement à l'échelle locale (*ibid.*, p. 189). Une synthèse des enquêtes quantitatives menées aux États-Unis, au Royaume-Uni et au Japon (Soga et Gaston, 2016) permet de donner des ordres de grandeur à ce phénomène. Concernant les États-Unis, la durée hebdomadaire pendant laquelle les enfants pratiquent les espaces extérieurs a diminué d'environ 30% entre 1997 et 2003 (Hofferth, 2009). En France, le temps consacré aux jeux en extérieur a également été quantifié à partir des données de l'Étude nationale nutrition santé (Salanave *et al.*, 2015) : 39% des enfants de 1 à 10 ans ne jouent jamais en plein air si on prend pour référence une journée d'école complète (p. 565). L'étude pointe également l'influence des caractéristiques socio-économiques du foyer : la pratique des jeux en extérieur est moindre chez « *les enfants issus des ménages ayant les revenus les plus faibles* » (*ibid.*, p. 568). Or, cette diminution des expériences de nature affecte la santé physique et morale des enfants (Louv,

⁴ Voir notamment les appendices de l'article pour une connaissance fine des indicateurs pris en compte pour quantifier ce sentiment de connexion humain-nature. Dans l'article, le terme renvoie à la façon dont les humains se considèrent comme faisant partie de la nature.

2010, [2005]⁵ ; Soga et Gaston, 2016, p. 97). Elle affecte également les attitudes et les comportements à l'égard de la nature, notamment la valeur accordée aux lieux et les affinités émotionnelles (Soga et Gaston, 2016, pp. 97-98 ; Kahn, 2002).

Ces différents enjeux sont peu traités en géographie. Les géographies des enfants et des jeunes sont un sous-champ de recherche encore émergent (Lehman-Frith et Vivet, 2011). Les travaux anglophones étudient davantage les pratiques spatiales des enfants depuis les années 1970 (Aitken, 2018), d'abord dans une approche développementaliste puis de plus en plus au sein de travaux de géographie critique. Les publications liées aux *Children's geographies* sont un guide précieux concernant les enjeux éthiques de la recherche impliquant du jeune public et interrogent de façon critique la construction sociale des classes d'âge (Holloway et Valentine, 2000 ; Holt, 2011). Ces travaux démontrent que les conceptions de l'enfance sont territorialisées. Dans le cadre d'une recherche sur les espaces publics, Gill Valentine propose une « *géographie des craintes parentales* » et révèle l'existence de « *cultures parentales locales* » (Valentine, 2004 [Valerion, 2011 pour la traduction]). Ces craintes ont tendance à attribuer la sécurité à l'espace domestique et à soustraire les enfants d'une pratique autonome de l'espace extérieur considéré comme dangereux (Valentine, 2004 ; Paquot, 2015). Ces publications défendent également l'importance de mettre en avant *l'agency* des enfants, c'est-à-dire leur capacité d'agir et leur part de liberté et d'autonomie, tout en prenant en compte les contraintes liées aux structures sociales qui s'exercent sur leurs pratiques spatiales. Or, Louise Holt (2011) déplore que cette double approche soit souvent déséquilibrée. D'une part, l'attention sur *l'agency* des enfants peut amener à sous-estimer les contraintes qui s'exercent sur ce public. D'autre part, limiter les recherches à certaines institutions comme l'école ou la famille peut amener à évacuer la part d'agentivité des enfants. S'intéresser aux activités récréatives de plein air pratiquées par les enfants s'inscrit dans ce

⁵ Le syndrome de manque de nature ou « *nature deficit disorder* » (Louv, 2010, [2005]) est conceptualisé en lien avec la diminution de l'expérience directe de nature. Appliqué à des enfants des sociétés occidentales, il renvoie à un contexte où leur emploi du temps est de plus en plus supervisé par les parents et où la vie familiale de plus en plus retranchée dans les espaces intérieurs.

mouvement de diversification des contextes d'étude et vise à étudier leur « *pouvoir d'institution* » de « *formes symboliques relativement originales* » (Lignier et Pagis, 2017, p. 23) lorsqu'ils jouent entre pairs et interagissent collectivement.

1.2. Jeux en plein air, scoutisme et cabanes

La valorisation des activités récréatives de « *plein air* » au sein des sociétés occidentales est considérée comme une « *invention* » de la fin du XIXe siècle (Sirost, 2009) et participe de l'essor du scoutisme. En lien avec ce contexte, la cabane fait partie de l'ensemble plus large des « *abris de loisir* » (Raveneau et Sirost, 2016, pp. 13-28). Il est important de ne pas naturaliser la construction des cabanes par les enfants. Cette activité est historiquement située. Elle prend son essor avec l'émergence des pédagogies de pleine nature. Dès le début du XXe siècle, les mouvements de jeunesse, à l'instar des mouvements scouts, se saisissent des abris de loisir « *à des fins d'encadrement pédagogique – voire idéologique* » (*ibid.*) : cabanes, tipis ou tentes coloniales font partie des différents abris utilisés. La cabane, en tant que « *forme extériorisée des relations entre nature et culture* » (*ibid.*), permet de croiser différents points de vue. Pour les associations de scoutisme, la construction de cabanes est notamment valorisée à travers la pratique du froissartage et l'apprentissage des nœuds. Concernant les enfants, les cabanes sont des territoires qu'ils aménagent selon leurs préférences et leur capacité d'action.

La littérature en sciences de l'éducation conçoit la cabane comme un « *lieu d'initiation [à la nature]* » (Bachelart, 2012, p. 8) qui permet « *de découvrir la dépendance au monde* » (*ibid.*). Leur construction s'inscrit du côté des « *jeux spontanés* » (*ibid.*) et peut en cela être comparée aux « *terrains d'aventure* »⁶ actuellement étudiés dans le cadre du programme de recherche TAPLA⁷. Pour les cabanes comme pour les terrains d'aventure, le jeu est une « *activité productrice d'espace* »⁸. La construction des cabanes s'apparente à un processus de territorialisation, qui consiste en l'occurrence « *en une appropriation [...] symbolique*

(*le sentiment d'appartenance, de connivence*) » de l'espace (Bouron et Tabarly, 2022).

Cet article vise ainsi à répondre aux questionnements suivants : quels types de valeurs les enfants attribuent-ils à la nature quand ils construisent des cabanes ? Quelles sont les différentes façons de se connecter à la nature lors des processus de territorialisation liés aux cabanes ?

2. Terrain et méthodologie

Cette recherche s'appuie sur les sorties à la journée d'un groupe local des Éclaireurs et Éclaireuses de France (EEDF, scoutisme laïque), situé dans l'agglomération bordelaise. Les rencontres, d'une durée de huit heures environ, ont lieu un à deux dimanches par mois. Le rendez-vous est fixé à 9h30 et la journée se termine à 17h30. Les rencontres se déroulent dans une forêt urbaine composée de nombreux pins, chênes, arbousiers, fougères, houx, ajoncs. La composition sociologique du groupe demeure inconnue mais le fichier statistique national des adhérent-es EEDF en 2009 (N=8776) révèle « *une proportion de 40% de classes moyennes, contre 11% d'employés et 3% d'ouvriers déclarés* » (Vanhoenacker, 2012, p. 228).

Les données sont issues d'une enquête ethnographique menée en observation participante. Cet article s'appuie sur les 19 rencontres auxquelles j'ai pu assister entre septembre 2021 et mars 2023. L'observation participante est « *ouverte* », c'est-à-dire « *transparente et déclarée* » (Soulé, 2007, p. 128) à la fois auprès des responsables du groupe, des animateur-rices et des parents. Je me suis également présenté à plusieurs reprises auprès des enfants, en insistant particulièrement sur le fait que je ne suis pas animateur. Je leur rappelle souvent que je suis là pour découvrir comment se passent les sorties et apprendre d'eux ce qu'ils aiment faire lors des rencontres. La démarche de recherche est processuelle. L'une des méthodologies adoptées s'inspire de « *l'observation flottante* » (Pétonnet, 1982) qui « *consiste à rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis [...] afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans a priori, jusqu'à ce que des points de repères, des convergences, apparaissent et que l'on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes.* » (*ibid.*, p. 39). Mon attitude consiste alors à me déplacer entre les différentes cabanes et à rester disponible lorsque les enfants souhaitent me montrer



⁶ Source : <https://tapla.hypotheses.org/category/a-propos> [dernière consultation le 23 juin 2023].

⁷ Programme de recherche « Terrains d'aventure du passé/pour l'avenir »

⁸ *Ibid.*

une création. À partir de cette « *disponibilité attentive* » (*ibid.*), je me rends compte que la construction des cabanes est un contexte d'étude d'échelle réduite qui me permet d'approcher les différentes valeurs que les enfants accordent à la nature. En cela, ma démarche prend appui sur les conceptualisations de la micro-géographie (Hoyaux et al., 2020). Cette méthode de recherche se propose d'analyser des espaces restreints pour saisir des processus qu'il serait difficile à étudier autrement : « *l'approche adoptée [...] n'a pas pour objectif d'atteindre une représentativité quelconque, mais de comprendre des processus existants qui ne sont pas forcément lisibles à des échelles plus vastes* » (Chabrol, 2011, p. 89).

Ma façon d'observer alterne entre deux postures. Tout d'abord, des moments où j'observe les cabanes plutôt à distance et où mon rôle d'observateur tend à se faire oublier des enfants. L'autre posture consiste à prendre part aux interactions de la construction pour mieux comprendre les intentions qui président à son aménagement. Il m'arrive ainsi de demander si je peux visiter leur cabane ou bien d'être sollicité pour apporter mon aide, par exemple pour déplacer un rondin.

Les données présentées sont issues des prises de notes des carnets de terrain. Ce travail d'écriture s'effectue en deux temps. Je réalise d'abord une prise de notes *in situ*, soit sur un petit carnet, soit sur mon téléphone portable. Il s'agit de retenir la chronologie des activités proposées et les observations relatives aux cabanes. Ce qui est pris en note immédiatement concerne surtout les échanges entendus, que je suis susceptible d'oublier rapidement. Outre le matériau langagier, je consigne autant que possible l'emplacement des constructions, les lieux de prélèvement des matériaux et les activités qui prennent place au sein des cabanes. Dans un second temps, le soir et le lendemain de la rencontre, je reprends et complète ces notes sur un carnet de terrain tapuscrit pour préciser les observations et formuler des questionnements pour la rencontre suivante. La prise de photographies s'avère également un aide-mémoire utile qui permet de retravailler *a posteriori* l'analyse de l'aménagement des cabanes.

Lors des sorties étudiées dans cet article, deux à quatre animateur·rices sont présent·es et le nombre d'enfants varie de huit à vingt-trois. Ma recherche porte surtout attention aux sous-groupes des « lutin·es »

(6-8 ans) et des « louveteaux/louvettes » (8-11 ans). Les activités proposées changent selon les rencontres : grands jeux collectifs, constructions de cabanes, initiation à la vannerie, parcours d'orientation ou encore apprentissage des nœuds sur les foulards du groupe. Les animateur·rices laissent généralement beaucoup de temps libre aux enfants pour qu'ils construisent les cabanes. Pour ces sorties, les animateur·rices ne donnent pas de consignes particulières sur la forme que doivent prendre les constructions, ce qui explique en partie la variété des cabanes observées. En revanche, le matériel apporté a une influence sur les choix de construction. On peut prendre l'exemple des bâches qui, lorsqu'elles sont apportées, sont souvent mobilisées par les enfants pour former un toit.

3. Résultats

3.1. Récolter les matériaux

Dans cette forêt de l'agglomération bordelaise, les cabanes sont construites à l'aide de nombreux bâtons, rondins et autres matériaux, parfois qualifiés par les enfants eux-mêmes de « naturels », trouvés par terre. Elles sont aussi construites à partir de végétaux qui sont coupés ou arrachés. Des portions de mousses, des branches, des fougères ou encore des feuilles, peuvent servir à tapisser le sol ou à recouvrir les rondins. Comme le souligne Tiberghien, la cabane est « *faite de matériaux hétérogènes* » (2019, p. 24), des « *rebuts, des choses abandonnées, trouvées sur place* » (*ibid.*). Ce processus de récolte des matériaux apparaît alors comme un moment propice pour étudier les valeurs attribuées à la biodiversité, ne serait-ce que dans les considérations vis-à-vis d'un acte apparemment aussi anodin que celui qui consiste à prélever des végétaux pour aménager sa cabane. La cueillette d'un végétal en particulier est-elle le signe d'un attachement affectif et/ou sensoriel vis-à-vis de celui-ci ? Y-a-il une prise en compte du caractère vivant de certains matériaux qui vont être utilisés ? Existe-t-il des catégorisations morales sur les prélèvements possibles d'éléments naturels ? Celles-ci font-elles l'objet de discussions ? Autant de questions qu'il semble possible de travailler dans les interactions qui ont lieu lors de cette activité. Dans l'exemple suivant, la cabane est construite par un groupe de trois enfants : deux filles d'environ 9 et 10 ans et un garçon d'environ 7 ans (encadré 2 et figures 1 et 2).



Encadré 2 : Extrait du carnet de terrain du 06/03/22

Le groupe a l'idée de ramener de la mousse pour recouvrir le rondin qui constitue à la fois une limite et qui va être aménagé comme un « banc » confortable, pour s'asseoir. Le garçon ramène de la mousse aux deux filles, qui la placent ensuite sur le rondin [figure 1]. La mousse qui est utilisée provient d'un autre tronc, plus loin, en décomposition [figure 2]. Le garçon ramène à chaque fois un morceau qu'il récupère sur ce tronc. [...] L'une des filles affirme en parlant de l'espace recouvert de mousse : « *ce sera la meilleure place* ».



Figure 1 : rondin recouvert de mousse pour aménager un banc dans la cabane (ALIBERT, 2022)



Figure 2 : tronc en décomposition, lieu de prélèvement de la mousse (ALIBERT, 2022)

Dans cet exemple, la mousse est utilisée pour le confort des humains, et possiblement pour sa dimension esthétique. La valeur instrumentale semble dominer. En reprenant la typologie de l'IPBES sur les façons de se connecter à la nature, on peut interpréter cette situation comme une façon de « *se considérer comme vivant de (from) la nature* » (encadré 1), où

la nature fournit des ressources pour les besoins des humains. Pour autant, les rencontres fortuites avec d'autres formes de vivant modifient les interactions : la seule lecture instrumentale n'épuise pas le contenu de la relation avec ce tronc recouvert de mousse. Voici un protagoniste non-humain qui est l'objet d'une « *surprise* » (encadré 3 et figure 3).

64



DOSSIER
Mars
2024
n°15

Encadré 3 : Extrait du carnet de terrain du 06/03/22

[...] Le garçon retourne chercher de la mousse sur le vieux rondin. En soulevant l'écorce, il trouve une « *guêpe morte* ». Il souhaite la montrer à ses copines. Il revient vers elles et leur demande de venir. Il veut leur montrer une « *surprise* » mais une surprise « *triste* » dit-il. Les filles vont voir, regardent, et disent qu'elle est morte. Elles repartent. Le garçon remet l'écorce à son emplacement, telle qu'elle était. Il recouvre l'insecte. J'interprète son geste comme une forme de respect. Curieux, moi aussi je me dirige plus près pour voir ce qu'il a montré, je soulève l'écorce et m'approche. Le garçon me demande : « *Pourquoi tu regardes ?* ». Je lui réponds que je voulais voir ce que c'était. [...] Ensuite, le garçon continue de prendre de la mousse mais à l'extrême opposé de là où il a vu l'insecte mort.



Figure 3 : la « *guêpe morte* » trouvée par le garçon chargé de collecter la mousse (ALIBERT, 2022)

Des entretiens seraient nécessaires pour prolonger l'observation participante et consolider les pistes d'interprétation. On peut néanmoins envisager plusieurs hypothèses. Soit le garçon attribue une valeur intrinsèque à l'insecte, laissé tranquille indépendamment des besoins en mousse. En reprenant la typologie de l'IPBES, on propose alors une interprétation du côté du « [se sentir] *vivant avec (with) la nature* » (encadré 1) et le tronc apparaît comme un habitat désormais partiellement préservé des prélèvements de mousse. On peut également faire l'hypothèse d'un évitement lié à la crainte face à cet insecte. Dans ce cas, les émotions négatives ne doivent pas être négligées puisqu'elles participent à la diversification des façons de se connecter à la nature (Clayton *et al.*, 2017, p. 648). On peut enfin supposer la construction de valeurs relationnelles (Chan *et al.*, 2016) où humains et non-humains semblent étroitement liés, en atteste la volonté de partager cette surprise qualifiée de « *triste* ». Le garçon semble d'autant plus concerné qu'il a un contact direct et prolongé avec cet arbre, impliquant le toucher (contact haptique).

Ainsi, cette même situation de prélèvement en mousse permet d'observer et d'envisager une diversité de relations avec la nature.

3.2. Construire sa cabane : un processus de territorialisation

La cabane est un espace imaginé, construit et aménagé par les enfants, parfois guidés par les animateur-rices. Sa construction permet d'étudier la façon dont les enfants s'approprient une portion d'espace dans la forêt. L'un des exemples les plus démonstratifs peut être analysé à partir des cabanes dont la conception reproduit certaines des caractéristiques

des espaces domestiques tels que définis par Staszak (2001).

Tout d'abord, la cabane est un espace anthropique qui « *demande un aménagement* » (*ibid.*, p. 344) : « *on fait la cabane et après on va essayer de créer quelques petites choses pour aménager la cabane* » (enfant de 11 ans, carnet de terrain du 11/09/22). Dans la cabane tout comme dans les espaces domestiques, « *les habitants y mettent leur marque* » (Staszak, 2001, p. 344). Dès l'arrivée sur place, les enfants placent d'emblée leurs manteaux et sacs à dos à l'endroit qui fait l'objet d'une appropriation (encadré 4).

Le placement d'objets, apparemment aussi anodins qu'un sac à dos, permet d'affirmer non seulement une appropriation de l'espace pour soi-même mais permet aussi de signifier aux autres que cet espace est déjà occupé. La cabane s'affirme progressivement comme un « *chez-soi* » (Staszak, 2001, p. 345). Prenons l'exemple d'une cabane (figure 4) construite par deux filles qui appartiennent à la branche louteteaux-loutettes (8-11 ans). Tout d'abord, la territorialisation s'effectue en établissant des limites. Les rondins sont placés de telle sorte à matérialiser une discontinuité entre l'intérieur et l'extérieur de la cabane. Par ailleurs, l'observation participante permet de confirmer que ce territoire s'apparente à un « *chez-soi* » des personnes qui la construisent. N'importe qui ne peut pas y pénétrer, c'est paradoxalement un « *espace privé* » (*ibid.*) sans barrière visuelle. Les habitantes ont défini un mot de passe. Pour autant, la connaissance du mot de passe ne vaut pas consentement pour franchir le seuil de leur cabane.

On peut également y déceler des sous-espaces différenciés qui font référence à des pièces que l'on retrouve habituellement au sein des espaces domestiques (*ibid.*). Lors de la sortie du 11 décembre 2022,

Encadré 4 : Extrait du carnet de terrain du 19/03/23

- E24* (F, 8 ans) : « *On nous a piqué notre cabane ?* »
- Moi : « *Ah bon ?* »
- E24 : « *Mais regarde, tu sais pas lire ?* ». Elle me montre un sac à dos qui n'est pas le sien, suspendu à une branche de l'arbre qui matérialisait leur cabane.

* L'ensemble des identités sont anonymisées. Les personnes rencontrées sont désignées par un numéro aléatoire. E24 (F, 8 ans) désigne une fille de 8 ans portant le n° 24.



la cabane se compose d'une « cuisine », d'une « salle de bains » et d'un « salon ». D'une sortie sur l'autre, on retrouve un découpage fonctionnel qui évolue assez peu. Lors de la sortie du 19 février 2023, les deux louvettes me montrent les différentes pièces qu'elles ont créées (figure 4) : une « entrée », après l'entrée à gauche la « salle de bain », juste après la salle de bain le « mini parc », le « salon / salle à manger » et le « jardin ». Le mini-parc deviendra très vite la « salle de jeux ».



Figure 4 : Cabane de deux louvettes (8-11 ans), sortie du 19 février 2023 (ALIBERT, 2023). La numérotation renvoie aux différentes pièces créées : 1- entrée ; 2- salle de bain ; 3- salle de jeux ; 4- salon/salle à manger ; 5- jardin

La présence des objets vient étayer les fonctions attribuées aux différentes pièces. Dans la cabane que ces deux filles construisent le 11 décembre 2022, elles ont minutieusement placé au sein de leur « cuisine » les aliments apportés pour le pique-nique : sandwiches, boîtes hermétiques, tomates-cerises et compotes. Elles aménagent également une « étagère pour la salle de bains » avec du bois qu'elles ramassent autour. Elles dressent ainsi une structure à la verticale, à l'assemblage fragile, sur laquelle elles disposent en équilibre des objets tels qu'un paquet de mouchoirs, une boîte de mouchoirs, deux baumes à lèvres, des crayons de couleur et des feutres.

Le groupe qui construit sa cabane constitue une « communauté élective » (Staszak, 2001, p. 346). Les deux louvettes de cette cabane sont en l'occurrence deux amies d'enfance et restent ensemble lors des sorties. Rares sont les nouvelles personnes qu'elles incluent. Enfin, terminons l'analogie avec l'espace domestique en affirmant que les cabanes sont « à la mesure [de leurs] corps » (*ibid.*). Par exemple, un

garçon qui participe à la construction d'un lit dans une cabane (figure 7) s'allonge dessus et rentre tout juste en largeur : « On aura un peu de pics [aiguilles de pin au sol] dans les fesses mais ça va aller » (sortie du 11/09/22, carnet de terrain). Les vestes placées au sol, les rondins, ou encore les lits fabriqués, indiquent que les cabanes sont souvent des constructions conçues à leur échelle. À l'inverse, si je franchis le seuil d'une cabane, mon propre corps me semble parfois inadapté et gauche. Lors d'une invitation à visiter, il m'est ainsi arrivé de faire tomber un bâton placé en équilibre à l'horizontale, en hauteur, et de « casser la porte » (sortie du 19 mars 2023).

Ainsi, construire une cabane est un processus de territorialisation majeur pour les enfants lors des sorties au sein de cette forêt. Les différentes formes d'appropriation de l'espace, selon les cabanes, font l'objet de discussions dont les dissensus révèlent la multiplicité des valeurs attribuées à la nature.

3.3. Des désaccords qui expriment les différentes valeurs accordées à la nature

Tout d'abord, le processus de territorialisation lui-même est source de divergences entre les participant-es (encadré 4, figures 5 et 6 sur la page suivante).

La contestation porte sur l'acte qui consiste à tracer une limite afin de s'approprier une portion d'espace. La volonté d'une appropriation individuelle de la nature, pour soi, entre en tension avec l'idée d'une nature envisagée comme un bien commun.

Les dissensus concernent également les matériaux sélectionnés. C'est le cas de la cabane représentée sur la figure 7 (voir page suivante). Elle est construite par quatre participants lors de la première sortie de l'année. Un autre enfant qui jouait à l'arc et qui passe à côté s'exclame : « elle est trop belle votre cabane ! Par contre vous arrachez beaucoup de trucs [en référence aux feuilles], [petite pause] mais en même temps... » (E23, M, sortie du 11/09/22).



Figure 5 : « Je trace mon trait de défense, mon territoire »
(E21) – (ALIBERT, 2023)



Figure 6 : territoire tracé par E21 tandis que E27 se situe en dehors du tracé
(ALIBERT, 2023)

Encadré 4 : Extrait du carnet de terrain du terrain du 22/01/23

- E21 (M, environ 8 ans) dessine une ligne avec son pied : « *Je trace mon trait de défense, mon territoire* » [figure 5].
- E27 (M, 7 ans) conteste cette fois-ci la façon de faire de son camarade. Il se trouve à nouveau exclu de la construction [figure 6] : « *c'est la nature, c'est pas à toi !* ».
- E21 : « *J'ai bien le droit de faire un trait noir* ». Le tracé révèle en effet la terre et l'humus, ce qui donne une couleur très sombre en surface.
- E27 : « *on va avoir le droit de rentrer alors dans ton trait noir. Elle est pas à toi la nature.* »
- E21 : « *Elle est pas à toi non plus* », « *La nature elle a le droit de choisir. Et pourquoi elle aimerait pas que moi ?* »
- E27 : « *Et pourquoi pas que moi ? C'est pas que (à) toi la nature* »

Ils se disputent sérieusement cette fois-ci, pas un jeu de rôle. [...] je note aussitôt les échanges sur mon téléphone portable. Signe de la dispute, ils jettent des bâtons, se fâchent et se séparent.



Figure 7 : Cabane construite lors de la sortie du 11/09/22. Un « lit » est aménagé entre deux morceaux de bois et tapissé de feuilles de châtaigner (ALIBERT, 2022)

Le prélèvement de végétaux est un exemple emblématique d'une activité qui révèle la multiplicité des valeurs et leur dimension non consensuelle. Les termes utilisés par les enfants reflètent ces différences de points de vue : « *vous arrachez* » (E23, M, 11/09/22), « *on fait de la cueillette* » (E24, F, 8 ans, 22/01/23). En tant qu'adulte, demander de ne pas arracher, de ne rien prélever pour ramener chez soi, font parties des normes possiblement transmises aux enfants. La démarche de recherche vise ainsi à questionner à la fois les injonctions des adultes et les pratiques de prélèvement de la part des enfants. Or, Catherine Larrère affirme qu'il « *n'est pas nécessaire d'opposer la valeur intrinsèque à la valeur instrumentale, il suffit de faire apparaître la diversité des valeurs instrumentales. L'utilité n'est pas seulement immédiate, ou matérielle ; il faut prendre en considération qu'il y a un avenir, et des générations futures, qu'il y a des intérêts désintéressés, comme le sont les intérêts esthétiques ou cognitifs* » (2010, p. 410). La dimension esthétique est justement présente dans cette cabane, en atteste l'appréciation de l'enfant spectateur qui la juge à l'aune de sa beauté. Quant à l'aspect cognitif, d'autres observations seront nécessaires mais l'enfant

qui récolte la mousse et qui découvre la « *guêpe* » dans le tronc en décomposition fait la rencontre avec un insecte rarement rencontré dans son habitat.

Force est de constater que l'activité qui consiste à cueillir, à récolter s'avère aussi une façon de tisser des liens sensibles avec la nature (encadré 5, figure 8)



Figure 8 : Les végétaux récoltés sont disposés par E24 (F, 8 ans) dans sa cabane (ALIBERT, 2023)

Encadré 5 : Extrait du carnet de terrain du terrain du 22/01/23

Au niveau du pin, E22 (M, 9 ans) décide de construire une « *cabane dans les arbres* », « *comme les écureuils* ». [...] À côté, E24 (F, 8 ans) et E27 (M, 7 ans) construisent une petite cabane, tout en récoltant à trois les matériaux. Je m'installe à nouveau près du grand pin à proximité pour noter leurs échanges pendant la construction. E24 ramasse des écorces de pin au pied de l'arbre et des morceaux d'écorces qui se détachent facilement du tronc :

- E 24 : « *Les écorces c'est mon plat préféré* ».
- E 27 : « *Est-ce que ça se mange les écorces ?* »
- E 22 : « *Non mais c'est pour imiter les écureuils. On est des écureuils* ». Puis il va ramasser quelques fougères : « *oh des fougères ! J'adore les fougères !* » [...]
- E24 : « *Ah miam on va se régaler cet hiver* ». Elle constitue un tas d'écorce au pied de l'arbousier qui sert d'emplacement à sa cabane. [...] « *On fait de la cueillette* ». Les trois semblent prendre beaucoup de plaisir pendant cette activité.
- E22 : « *J'ai trouvé mon plat préféré : des aiguilles de pin* »
- « *J'ai trouvé des baies* ». Ce sont des baies de petit houx (fragon). Puis ils ramassent du « *lierre* ».
- On retrouve tous ces éléments dans leur cabane, superposés au pied de l'arbousier, tel un butin [figure 8].

E24 ramène des morceaux de mousse :

- E24 : « *Elle est trop belle !* »
- E27 : « *Quoi ?* »
- E24 : « *La mousse, regarde !* »

Le plaisir du jeu dans ses dimensions esthétique et sensorielle est particulièrement présent dans cet exemple : « *plat préféré* » répété à deux reprises, « *j'adore* », « *troop belle* ». Les sens de la vue, du toucher et même le goût, sont mobilisés dans ce jeu de rôle où ils et elles s'amuse à être des écureuils. Louise Chawla, dans ses réflexions sur les façons de développer des formes d'engagement et de soin (*care*) envers la nature, rappelle que les apprentissages environnementaux ont lieu à la fois dans les « *interactions directes avec le monde physique* » et à travers les « *interactions sociales* » (Chawla, 2017, p. 204). Or, dans l'acte d'arracher, certains enfants tissent des relations sensibles avec les végétaux et le prélèvement traduit parfois l'attachement affectif au végétal en question : « *J'adore les fougères !* » (encadré 5).

Enfin, la réaction de l'enfant 23, face à la cabane de la figure 7, montre bien que la construction des cabanes permet de questionner collectivement ces ambivalences. Alors que les animateur·ices sont absent·es dans cet exemple, on constate que les échanges entre pairs conduisent à la discussion de certaines valeurs. L'enfant 23 admire la cabane de ses camarades et se pose lui-même la question du sens à donner au fait d'arracher des feuilles pour tapisser le lit. Catherine Larrère propose de lier les éthiques relationnelles (ou pragmatistes) et « *les valeurs démocratiques du pluralisme* » (2010, p. 411) au sens où la délibération permet d'explorer la diversité des liens qui nous unissent au vivant : « *Il ne s'agit pas seulement de laisser à quelques-uns la possibilité de vivre selon leurs convictions, il s'agit de prendre collectivement en charge nos rapports avec notre environnement.* » (*ibid.*, p. 411). L'acte d'arracher des végétaux mérite ainsi d'être étudié plus amplement lors d'entretiens de groupe afin de questionner les différents sens que les enfants donnent à leurs pratiques. Si l'arrachage apparaît comme un geste de domination chez certain·es participant·es, on peut supposer qu'il puisse également refléter l'attachement affectif, sensoriel ou cognitif, vis-à-vis de certains végétaux en particulier.

4. Discussion

Les grilles de lecture mobilisées par l'IPBES, concernant les valeurs et les façons de se connecter à la nature, sont des outils conceptuels qui permettent d'être attentif à la diversité des valeurs que les enfants attribuent à la nature lorsqu'ils jouent collectivement.

De même, Catherine Larrère défend l'intérêt de prendre en compte les éthiques environnementales relationnelles qui nous invitent à considérer « *la pluralité des valeurs qui nous lient à notre environnement* » (2010, p. 411) : « *[à] explorer les multiples raisons qui nous font attacher de la valeur à un lieu, on découvre d'autant plus d'arguments pour le protéger* » (*ibid.*, p. 410). Cette invitation à prendre au sérieux la diversité des valeurs semble d'autant plus importante quand il est question du jeune public. En effet, il s'agit d'être vigilant aux injonctions possiblement transmises par les adultes quant à la définition de bonnes manières d'entrer en contact avec la nature. Cet article démontre que les enfants sont des acteurs sociaux à part entière qui produisent des systèmes de valeurs originaux, devant être considérés comme légitimes.

L'IPBES souligne également l'importance de prendre en considération les asymétries de pouvoir et les rapports de domination dans les processus de construction sociale des valeurs attribuées à la nature (Pascual *et al.*, 2022) : celles et ceux qui ont le moins de pouvoir voient leurs valeurs ignorées dans la pratique des prises de décisions publiques. Cela a notamment été démontré au sujet de la place accordée aux enfants en ville (Paquot, 2015). En étudiant les cabanes des enfants, j'essaie de me saisir de cette réflexion sur les asymétries de pouvoir dans la légitimation des valeurs accordées à la nature. L'enjeu scientifique consiste à prendre au sérieux la façon dont les enfants accordent une diversité de valeurs à la nature quand ils ont la possibilité de jouer ensemble.

L'approche microgéographique de cette recherche vise à se saisir de cet enjeu. Elle s'efforce notamment d'être « *attentive aux individus, à ce qu'ils disent, à ce qu'ils font, et à ce qui légitime leur place* » (Petit, 2014, p. 20). Les interactions lors de la construction des cabanes, permettent d'accéder aux délibérations des enfants et aux valeurs qu'ils construisent collectivement. Les désaccords liés aux territorialisations et aux prélèvements en végétaux révèlent bien la multiplicité des valeurs attribuées à la nature. Une telle démarche méthodologique est tout particulièrement intéressante pour mettre au jour des valeurs qui se construisent en situation, à l'image de la « *guêpe* » morte (figure 3) rencontrée lors des prélèvements en mousse. Enfin, une microgéographie des cabanes permet d'appréhender les processus de territorialisation des enfants et de prêter attention à des détails qui



autrement pourraient passer inaperçus. Le placement des objets y est signifiant, à l'image de celui des sacs à dos qui permet de lire les appropriations symboliques de l'espace. Ainsi, leur agencement est riche en détails qui méritent d'être analysés pour légitimer les territorialisations des enfants.

Pour ce qui est des considérations éthiques de la recherche, la fabrication des cabanes me semble un moment relationnel privilégié lorsque je suis sur le terrain. Les enfants sont en général fiers de me montrer leurs créations et je prends part à des interactions où ce sont eux qui m'expliquent comment les construire. Lors de ces échanges, la cabane permet une forme de « redistribution de l'expertise » (Whatmore, 2006, [cité par Ott, 2020]). Je m'inspire alors du positionnement d'Anne-Cécile Ott qui cherche « à placer les enfants en position d'experts tout au long de [sa] présence sur le terrain » (2020, p. 74). En raison des rapports de domination qui peuvent exister entre les chercheur·ses et les enfants, les travaux critiques des *Children's geographies* pointent les enjeux éthiques sous-jacents, en particulier le risque que les enfants soient étudiés sans leur consentement éclairé (Cahill, 2019, p. 98). Ces réflexions encouragent le développement de méthodologies participatives, visant à rendre les enfants actifs lors du processus de recherche. À ce titre, la cabane peut devenir un support d'interaction pour construire des méthodologies plus participatives. Les résultats présentés ici seront enrichis par d'autres protocoles de recherche futurs, sous forme d'entretiens de groupe, où nous discuterons ensemble de leurs cabanes. J'essaierai également de mettre en place des entretiens par photo-élicitation (Bigando, 2013). Le protocole consiste à faire réagir les enfants sur un corpus varié de différents types de cabanes photographiées au fur et à mesure des rencontres. Il s'agit de permettre aux enfants de réagir sur les créations des uns et des autres, de confronter les différents points de vue, d'explicitier les choix effectués et d'accéder à certaines réactions affectives lors de la présentation des photographies (Lavabre, 2002).

5. Conclusion

Cette contribution propose ainsi une approche microgéographique des formes d'appropriation de l'espace par les enfants lorsqu'ils jouent en forêt. L'article démontre que la cabane émerge comme un

processus de territorialisation emblématique pour les enfants qui participent aux sorties EEDF étudiées. La cabane apparaît notamment comme un « chez-soi » qui s'inspire des caractéristiques des espaces domestiques. Cette contribution souligne surtout l'intérêt heuristique d'une approche microgéographique des cabanes afin d'appréhender les valeurs que les enfants attribuent à la nature. Les résultats de cet article ne visent pas un objectif de représentativité. Il s'agit plutôt de montrer que les cabanes sont une échelle pertinente pour analyser des situations concrètes où les enfants attribuent une diversité de valeurs à la nature. L'exemple des prélèvements d'éléments naturels pour construire sa cabane permet de faire émerger une pluralité de valeurs qui dépassent la seule lecture instrumentale. Une telle démarche permet ainsi de documenter les différentes valeurs qui sont mises en discussion, s'opposent ou coexistent lorsque les enfants jouent collectivement.

Je tiens à remercier Sylvain Guyot et Anne-Caroline Prévot pour la direction et le suivi attentif de ma recherche. Cet article s'appuie sur un travail de terrain en cours, mené en accord avec les responsables d'un groupe EEDF de l'agglomération de Bordeaux. Je les remercie de m'accueillir pour permettre le bon déroulement de cette thèse. Merci aux enfants pour leurs échanges et aux parents pour l'intérêt qu'ils portent à la démarche.

BIBLIOGRAPHIE

- AITKEN S. (2018), « Children's Geographies: Tracing the evolution and involution of a concept », *Geographical review*, 108, pp. 3-23.
- BACHELART D. (2012), « « S'encabaner », art constructeur et fonctions de la cabane selon les âges », *Éducation relative à l'environnement*, 10.
- BARRAGAN-JASON G., DE MAZANCOURT C., PARMESAN C., SINGER M. C. et LOREAU M. (2022), « Human-nature connectedness as a pathway to sustainability: A global meta-analysis », *Conservation Letters*, 15, pp. 1-7.
- BIGANDO E. (2013), « De l'usage de la photo elicitation interview pour appréhender les paysages du quotidien : retour sur une méthode productrice d'une réflexivité habitante », *Cybergeo: European Journal of Geography*.



- BOURON J.-B. et TABARLY S. (2022), « Territoire, territorialisation, territorialité », *Géoconfluences* [en ligne, consulté le 22 mars 2023].
- CAHILL C. (2019), « Theorizing Youth Participation », in SKELTON T. et AITKEN S. (dir.), *Establishing Geographies of Children and Young People*, Singapour, Springer, pp. 95-128.
- CHABROL M. (2011), *De nouvelles formes de gentrification ? : dynamiques résidentielles et commerciales à Château-Rouge (Paris)*, Thèse de géographie, Poitiers.
- CHAN K. M. A., BALVANERA P., BENESSIAH K., CHAPMAN M., DÍAZ S., GÓMEZ-BAGGETHUN E., GOULD R., HANNAHS N., JAX K., KLAIN S., LUCK G. W., MARTÍN-LÓPEZ B., MURACA B., NORTON B., OTT K., PASCUAL U., SATTERFIELD T., TADAKI M., TAGGART J. et TURNER N. (2016), « Why protect nature? Rethinking values and the environment », *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113, pp. 1462-1465.
- CHAWLA L. (2017), « Le soin de la nature chez les enfants et les adolescents », in FLEURY C. et Prévot A.-C. (dir.), *Le souci de la nature: apprendre, inventer, gouverner*, Paris, CNRS éditions, pp. 191-206.
- CLAYTON S., COLLÉONY A., CONVERSY P., MACLOUF E., MARTIN L., TORRES A.-C., TRUONG M.-X. et PRÉVOT A.-C. (2017), « Transformation of experience: Toward a new relationship with nature », *Conservation Letters*, 10, pp. 645-651.
- DESCOLA P. (2005), *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard.
- ESCOBAR A. (2007), « Worlds and Knowledges Otherwise », *Cultural Studies*, 21, pp. 179-210.
- HOFFERTH S. L. (2009), « Changes in American children's time – 1997 to 2003 », *Electronic international journal of time use research*, 6, pp. 26-47.
- HOLLOWAY S. et VALENTINE G. (2000), *Children's geographies: playing, living, learning*, Londres, Routledge.
- HOLT L. (2011), « Introduction: geographies of children, youth and families: disentangling the socio-spatial contexts of young people across the globalizing world », in HOLT L. (dir.), *Geographies of children, youth and families*, Londres et New York, pp. 1-8.
- HOYAUX A.-F., OLDRA A., PETIT E. et BERTHOMIERE W. (2020), « Micro(-)géographie : Approches, Méthodes, Echelles ? », UMR 5319 Passages, [en ligne : <https://microgeo.hypotheses.org/positionnement-scientifique/>].
- IPBES (2019a), *Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services*.
- IPBES (2019b), *Le rapport de l'évaluation mondiale de la biodiversité et des services écosystémiques - Résumé à l'intention des décideurs*.
- KAHN P. H. (2002), « Children's affiliations with nature: Structure, development, and the problem of environmental generational amnesia », in KAHN P. H., KELLERT S. R. (dir.) *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*, Cambridge, MIT Press, pp. 93-116.
- LARRÈRE C. (2010), « Les éthiques environnementales », *Natures Sciences Sociétés*, 18, pp. 405-413.
- LAVABRE M.-C. (2002), « Un exemple d'utilisation de méthode projective en sociologie », in DONEGANI J. M., DUCHESNE S. et HAEGEL F. (dir.), *Aux frontières des attitudes : entre le politique et le religieux. Textes en hommage à Guy Michelat*, Paris, L'Harmattan, pp. 297-311.
- LEHMAN-FRISCH S. et VIVET J. (2011), « Géographies des enfants et des jeunes », *Carnets de géographes*, 3.
- LIGNIER W. et PAGIS J. (2017), *L'enfance de l'ordre: comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil.
- LOUV R. (2010 [2005]), *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*, Londres, Atlantic Books.
- OTT A.-C. (2020), « Explorer le monde des enfants. Défis théoriques et méthodologiques de l'analyse des représentations enfantines du monde », *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 146, pp. 56-80.
- PAQUOT T. (2015), *La ville récréative: enfants joueurs et écoles buissonnières*, Infolio.
- PASCUAL U., BALVANERA P., CHRISTIE M., BAPTISTE B., GONZALEZ-JIMENEZ D., ANDERSON C., ATHAYDE S., BARTON D., CHAPLIN-KRAMER R., JACOBS S., KELEMEN E., KUMAR R., LAZOS E., MARTIN A., MWAMPAMBA T., NAKANGU B., O'FARRELL P., RAYMOND C., SUBRAMANIAN S. et VATN A. (2022), *Summary for policymakers of the methodological assessment of the diverse values and valuation of nature of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (IPBES)*.
- PETIT E. (2014), « Faire avec l'espace. Pour une lecture micro-géographique des artefacts du souvenir », *Géographie et cultures*, 91-92, pp. 83-106.
- PETONNET C. (1982), « L'observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien », *L'Homme. Etudes d'anthropologie urbaine*, 22, pp. 37-47.
- PYLE R. M. et LEFEVRE M. (2016 [1993]), « L'extinction de l'expérience », *Écologie politique*, 53, pp. 185-196.
- RAVENEAU G. et SIROST O. (dir.) (2016), *Anthropologie des abris de loisirs*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Nanterre.
- SALANAVE B., CASTETBON K., HERCBERG S., VERNAY M., DESCHAMPS V. et VERDOT C. (2015), « La pratique de jeux en plein air chez les enfants de 3 à 10 ans dans l'Étude nationale nutrition santé (ENNS, 2006-2007) », *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, 30-31, pp. 561-570.
- SIROST O. (dir.) (2009), *La vie au grand air - Aventures du corps et évasions vers la nature*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- SOGA M. et GASTON K. J. (2016), « Extinction of experience: the loss of human-nature interactions », *Frontiers in Ecology and the Environment*, 14, pp. 94-101.



- SOULE B. (2007), « Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches Qualitatives*, 27, pp. 127-140.
- STASZAK J.-F. (2001), « L'espace domestique : pour une géographie de l'intérieur », *Annales de Géographie*, vol. 110, no 620, pp. 339-363.
- TIBERGHIE G. A. (2019), *De la nécessité des cabanes*, Montrouge, Bayard.
- VALENTINE G. (2004), *Public Space and the Culture of Childhood*, Londres, Routledge.
- VALERION C. (2011), « Gill Valentine (2004), Public Space and the Culture of Childhood », *Carnets de géographes*, 3.
- VANHOENACKER M. (2012), « *Suis-moi et tu seras autonome!* » : *Ethnographie de la citoyenneté dans le scoutisme laïque des EEDF*, thèse de doctorat, Paris, EHESS.
- WHATMORE S. (2006), « Materialist Returns: Practising Cultural Geography in and for a more-than-Human World », *Cultural Geographies*, 13(4), pp. 600-609.

