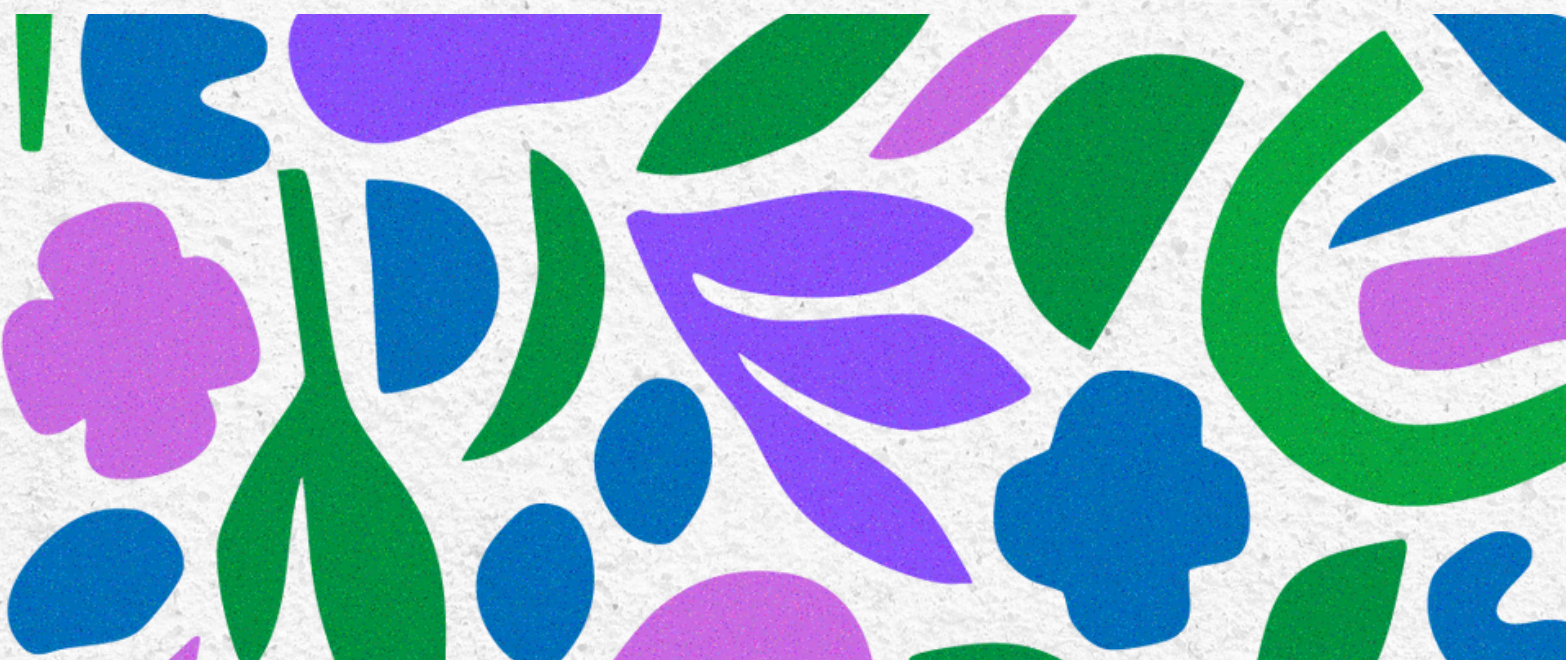


EXPLORER LES DYNAMIQUES DE GENRE DANS DES PROJETS D'EDUCATION DANS LA NATURE, FOREST SCHOOL



SOMMAIRE

1. Introduction

2. Cadre théorique

2.1 Objectifs et questions de recherche

2.2 Méthodologie de recherche

3. Qu'est-ce que le genre ?

4. Qu'est-ce que la pédagogie dans la nature / Forest School ?

4.1 Éducation basée sur la nature : les origines

4.2 Éducation basée sur la nature : perspectives non occidentales

5. Résultats issus du terrain : dynamiques de genre dans des écoles maternelles Forest School

5.1 Résultats des entretiens

5.2 Résultats des questionnaires

6. Conclusion

7. Bibliographie



INTRODUCTION

Entre deux et six ans, les garçons et les filles commencent à construire les bases de l'identité de genre (leur sentiment interne d'être masculin, féminin, les deux ou aucun des deux) à travers une interaction complexe entre maturation biologique, développement cognitif et expérience sociale.

Durant cette période, les enfants commencent à reconnaître et à étiqueter le genre, à imiter des comportements adultes et à explorer leur identité par le jeu, le langage et les relations. Selon la psychologie du développement, l'identité de genre précoce est fluide, exploratoire et fortement influencée par le contexte, plutôt que fixe ou purement biologique (Kohlberg, 1966 ; Martin et Ruble, 2004).

Le jeu, l'imagination et le retour social contribuent à la façon dont les enfants comprennent les rôles de genre et s'expriment.

Lorsque les adultes répondent avec ouverture, respect et validation (en évitant des attentes rigides), ils créent la sécurité psychologique nécessaire pour que les enfants intègrent leur identité avec confiance et authenticité.

Ainsi, soutenir l'exploration du genre dans la petite enfance ne consiste pas à orienter des

“Teach the children. We don't matter so much, but the children do. (...) Give them the fields and the woods and the possibility of the world salvaged from the lords of profit.”

—Mary Oliver, Upstream: Selected Essays

résultats, mais à laisser un espace pour la découverte, l'acceptation et l'auto-définition ; des fondations essentielles pour un développement sexuel et émotionnel sain plus tard.

Comme le souligne la recherche en sociologie, l'école est un espace clé de socialisation secondaire des enfants. C'est à l'école que les enfants découvrent ce qui est considéré comme « approprié », intériorisent des valeurs universelles et commencent à apprendre des normes sociales.

En effet, aux côtés du contexte familial immédiat et de la culture en général, les écoles sont des espaces capables de questionner ou de renforcer des rôles de genre différenciés et des stéréotypes dès le plus jeune âge. (Gecas).

Par ailleurs, bien que la recherche sur le sujet demeure limitée, la capacité des pédagogies Forest School à favoriser l'égalité de genre — en proposant des visions du monde alternatives à celles traditionnellement restreintes et en remettant en cause des normes de genre dominantes — est de plus en plus reconnue par les spécialistes. (Hine). Ainsi, pour commencer à explorer l'interaction entre genre et éducation dans des contextes fondés sur la nature, cette étude a retenu la question de recherche suivante : comment les dynamiques de genre se manifestent-elles dans le jeu et les interactions entre enfants dans des environnements d'éducation préscolaire en plein air utilisant la pédagogie Forest School ?

Ce rapport présente les résultats obtenus dans le cadre de REGEN : RE-imagining Gender in Education in Nature, un projet Erasmus+ qui propose une approche de recherche innovante à l'interface entre études de genre et éducation en plein air, reposant sur la collaboration de trois écoles de la forêt (situées en Belgique, en Italie et en Espagne) et de QUEST, un réseau européen indépendant centré sur les droits de l'enfant en éducation (basé en Belgique).

L'étude a été menée au moyen des méthodes suivantes : une revue de littérature sur les résultats antérieurs en Belgique, en Italie et en Espagne ; des observations de terrain dans les trois écoles maternelles Forest School du projet REGEN ; des entretiens enregistrés avec les éducateurs/éducatrices de ces écoles ; et, enfin, la diffusion d'une enquête en ligne ouverte aux éducateurs/éducatrices travaillant dans des projets d'éducation basée sur la nature en Europe et hors Europe (éducation préscolaire, primaire ou autres niveaux).

En abordant la question principale, cette étude offre un aperçu bref de la pédagogie dans la nature / Forest School et de l'éducation sensible au genre en Europe, en explorant les défis et les possibilités pour promouvoir l'égalité de genre dans l'éducation préscolaire en plein air.



CADRE THEORIQUE 2

2.1 Objectifs et questions de recherche

L'objectif principal de cette recherche est de contribuer à une compréhension plus large de la manière dont se développent les dynamiques de genre dans des écoles maternelles d'éducation basée sur la nature (enfants de 2 à 6 ans), en prenant comme principaux cas d'étude les trois écoles de la forêt directement impliquées dans le projet REGEN.

D'autres objectifs de recherche incluent :

- fournir une compréhension plus large de ce qu'est la pédagogie dans la nature / Forest School, de ses origines et de ses développements ;
- aider les éducateurs/éducatrices à identifier, dans leur travail, des barrières et des inégalités liées au genre.

L'objectif principal de l'étude a été formulé dans la question de recherche suivante :

Comment les dynamiques de genre se manifestent-elles dans le jeu et les interactions entre enfants dans des environnements d'éducation préscolaire en plein air utilisant la pédagogie Forest School ?

Des questions supplémentaires incluent :

- Quelles caractéristiques (physiques, expressives, personnelles) les enfants associent-ils au genre ?
- Comment des questions d'identité de genre émergent-elles dans le langage utilisé par les enfants ?
- Quand l'identité de genre est-elle mobilisée dans des dynamiques sociales (p. ex., inclusion/exclusion, mise à distance) ?
- Observe-t-on des contradictions entre les contextes familiaux/culturels et les apports des différentes équipes ?

2.2 Méthodologie de recherche

POSITIONNALITÉ

Nous considérons que reconnaître les biais de la personne qui recherche et sa vision inévitablement limitée d'un sujet peut conduire à une plus grande transparence quant aux conditions préalables sur lesquelles s'appuie la recherche. Comme le souligne Donna Haraway dans « Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective », tout savoir est « situé », c'est-à-dire façonné par le contexte social et historique de la personne qui connaît. Par conséquent, la neutralité, en tant qu'objectif, est inatteignable : la connaissance provient toujours de quelque part (Haraway).

Dans ce contexte — et dans un souci de transparence totale — avant le début de cette étude, toutes les personnes chercheuses du projet REGEN ont été invitées à réfléchir à leurs motivations personnelles en s'appuyant sur les questions suivantes :

- Comment mon identité, mes expériences et mes biais influencent-ils ma manière d'observer et d'interpréter les dynamiques de genre ?
- Quels cadres théoriques et quelles suppositions culturelles j'apporte à cette étude sur le genre dans les écoles de la forêt ?
- Comment mon rôle et mon interaction avec les personnes participantes pourraient-ils influencer les dynamiques que j'observe ?
- Comment puis-je m'assurer que mes résultats favorisent l'inclusion et questionnent les stéréotypes de genre ?

En tenant compte de la « lentille » à travers laquelle a été analysé le phénomène des dynamiques de genre dans les écoles de la forêt, la chercheuse principale (Andreia Esteves) a tenté de préciser la portée et les limites de l'étude, ainsi que le lien personnel que chaque chercheuse entretient avec le sujet, en montrant comment cela peut éclairer les données présentées.

APPROCHE

Pour les besoins de cette recherche, une approche socioconstructiviste a été jugée appropriée.

Parmi les considérations, on inclut :

1. La recherche s'est appuyée en grande partie sur des méthodes qualitatives (entretiens et observations de terrain), bien que des données quantitatives et numériques aient également été recueillies au moyen d'enquêtes en ligne.
2. L'objectif était d'explorer un phénomène socioculturel hautement complexe, à savoir la relation entre nature et culture en forêt, en recueillant des données contextualisées sur des expériences et des perspectives vécues par des éducateurs/éducatrices et des enfants.

En synthèse, « cette approche implique une participation active et une collaboration entre chercheur/euse et participants, dans le but de co-construire du sens plutôt que de rechercher une vérité objective et distante. » (Bergold et Thomas).

En outre, en tant que méthodologie d'apprentissage, le constructivisme social « met l'accent sur la participation des apprenants, la discussion et l'échange de connaissances », des principes qui entrent en résonance avec ceux de la pédagogie dans la nature / Forest School (Saleem, Kausar et Deebea).

Enfin, une approche féministe du point de vue (feminist standpoint) a également été considérée avec attention tout au long du processus, car cette théorie « se fonde sur l'acceptation que des expériences, des besoins et des intérêts différents donnent lieu à des pratiques différentes, ainsi qu'à des manières différentes de penser et d'interagir avec le monde (...). » (Bowell).

OUTILS

L'approche méthodologique s'est appuyée sur quatre méthodes principales :

- Observations de terrain
- Revue de littérature
- Entretiens
- Enquêtes

Observations de terrain

Dans ce projet, il a été cherché à questionner le processus de recherche en proposant une approche où la théorie se génère directement à partir des données (recherche en théorie ancrée, grounded theory), permettant l'émergence des perspectives et des expériences d'éducateurs/éducatrices-chercheur/euse/s sans être limitées par une littérature préalable ou des hypothèses préétablies.

Cette méthode repose sur le fait que les personnes chercheuses soient activement impliquées dans l'environnement ou la communauté étudiée, tout en observant et en enregistrant des comportements, des interactions et des pratiques.

Afin de mieux recueillir les données, chaque partenaire REGEN s'est concentré sur une catégorie spécifique d'observation. Cette répartition a tenu compte de la spécialité de chaque membre du consortium et a été organisée comme suit :

INTERACTION AVEC L'ESPACE D'APPRENTISSAGE (EN PLEIN AIR)

(Leader: KWEEBUS, Belgique)

Axes d'attention :

- Cartographier la manière dont les enfants utilisent l'espace extérieur
- Interaction avec différents éléments naturels et éléments d'apprentissage

Questions directrices :

- Quelles zones de l'espace sont le plus souvent utilisées par les garçons, les filles ou des groupes mixtes ? Existe-t-il des « zones genrées » ?
- Comment interagissent-ils avec des éléments naturels (p. ex., grimper aux arbres, ramasser des objets) ? Cela reflète-t-il des schémas associés au genre ?
- Y a-t-il des éléments de jeu ou d'apprentissage qui attirent différemment garçons et filles ? Si oui, pourquoi ?
- Comment la conception / disposition de l'espace favorise-t-elle ou inhibe-t-elle des interactions inclusives du point de vue du genre ?

INTERACTIONS SOCIALES, DYNAMIQUES ET PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS

(Leader: EDUNAT, Espagne)

Axes d'attention :

- Comment les interactions sociales et le jeu reflètent des stéréotypes de genre
- Schémas d'inclusion/exclusion et préférences spécifiques associées au genre

Questions directrices :

- Quels rôles de leadership, s'il y en a, les garçons ou les filles assument-ils pendant les activités de groupe ? Sont-ils genrés ?
- Comment les conflits sont-ils résolus et les garçons et les filles utilisent-ils des stratégies ou des récits différents ?
- Quelles activités ou quels jeux sont les plus populaires chez les garçons, les filles ou les groupes mixtes ? Les normes de genre jouent-elles un rôle ?
- Comment des schémas d'inclusion/exclusion émergent-ils pendant le jeu ? Y a-t-il des activités ou des groupes plus ségrégués selon le genre ?

- Des caractéristiques physiques (p. ex., force, agilité) sont-elles associées au genre durant les interactions ?

ANALYSE DU LANGAGE VERBAL/CORPOREL ET DU DISCOURS

(Leader: Educare Nel Bosco Pecorile, Italie)

Axes d'attention :

- Comment des thèmes d'identité de genre émergent-ils dans le langage et la communication non verbale

Questions directrices :

- Quelles phrases ou quels commentaires les enfants utilisent-ils qui reflètent des stéréotypes ou de l'inclusivité ? (p. ex., « Ça, c'est seulement pour les filles » ou « Les garçons sont meilleurs en... »)
- Comment s'expriment-ils par le langage corporel pendant le jeu ? Y a-t-il des schémas genrés ?
- Leurs récits ou jeux de rôle incluent-ils des personnages ou des fonctions genrés ? Comment attribuent-ils les rôles ?
- Comment réagissent-ils lorsque leurs suppositions de genre sont questionnées dans la parole ou le jeu ?

RÔLE DES ÉDUCATEURS/ADULTES *(Leader: QUEST, Belgique)*

Axes d'attention :

- Comment les éducateurs/éducatrices et les adultes influencent des récits de genre par leurs actions, leur langage et leurs valeurs.

Questions directrices :

- Comment encouragent-ils ou découragent-ils des comportements ou des rôles spécifiques chez les garçons et les filles ? Les réponses sont-elles genrées ?
- Y a-t-il des différences dans les retours selon le genre ? (p. ex., féliciter les garçons pour des performances physiques et les filles pour la créativité).
- Quel langage est utilisé pour s'adresser au groupe ou aux individus ? Renforce-t-il ou questionne-t-il des normes de genre ?
- Existe-t-il des biais visibles dans la manière de structurer des activités ou de médiatiser des conflits ?
- Comment les éducateurs/éducatrices réfléchissent-ils eux-mêmes aux stéréotypes de genre dans leur pratique ?

Revue de littérature

La deuxième étape a consisté à évaluer la littérature disponible sur les dynamiques de genre dans des projets d'éducation dans la nature / écoles de la forêt, afin de systématiser, recueillir et synthétiser des recherches antérieures, et de les confronter à nos observations.

Bien que la littérature reste rare — en particulier concernant les pays du consortium (Belgique, Italie et Espagne) — des données quantitatives et qualitatives dans plusieurs langues ont été recueillies sur les rôles et stéréotypes de genre dans l'éducation dans la nature, en intégrant des résultats et des perspectives de différentes régions européennes.

Entretiens

Pour mieux comprendre le rôle que des éducateurs/éducatrices peuvent jouer dans la construction de dynamiques de genre dans leurs contextes, des entretiens enregistrés en présentiel ont été menés durant les observations.

Les chercheur/euse/s principaux des trois écoles du projet ainsi que d'autres éducateurs/éducatrices de ces équipes y ont participé.

Cet outil a été jugé pertinent car il a permis de mieux comprendre les défis rencontrés par le personnel éducatif et la manière dont ils peuvent varier selon le contexte national.

Questionnaires

Une enquête en ligne a été menée afin de recueillir des données auprès d'éducateurs/éducatrices travaillant dans l'éducation basée sur la nature en Europe et hors Europe. L'enquête était disponible en quatre langues (anglais, français, italien et espagnol) et a reçu un total de 58 réponses.

L'objectif était de capter une vision plus large des outils, ressources, expériences et défis liés à la navigation des dynamiques de genre dans des environnements de pédagogie de la forêt.

Une analyse par langue est présentée au chapitre quatre.



OU'EST-CE QUE LE GENRE ?

"Gender is not something that one is, it is something one does, an act, a 'doing' rather than a 'being'."

—Judith Butler, Gender Trouble



QU'EST-CE QUE LE GENRE ?

En examinant le genre dans le contexte de l'éducation basée sur la nature, il est essentiel de le reconnaître comme une construction sociale et culturelle, plutôt que comme une catégorie biologique fixe.

En outre, étant donné que cette recherche s'est particulièrement appuyée sur des observations de terrain, aux côtés d'autres méthodes qualitatives, l'équipe du projet REGEN a jugé essentiel de consacrer un chapitre à définir ce dont nous parlons lorsque nous parlons de genre.

Cette brève synthèse inclut des définitions clés, des manières dont le genre peut se manifester à l'école et une contextualisation des campagnes anti-genre contemporaines.

The Genderbread Person v4 by its pronounced **METROsexual** com

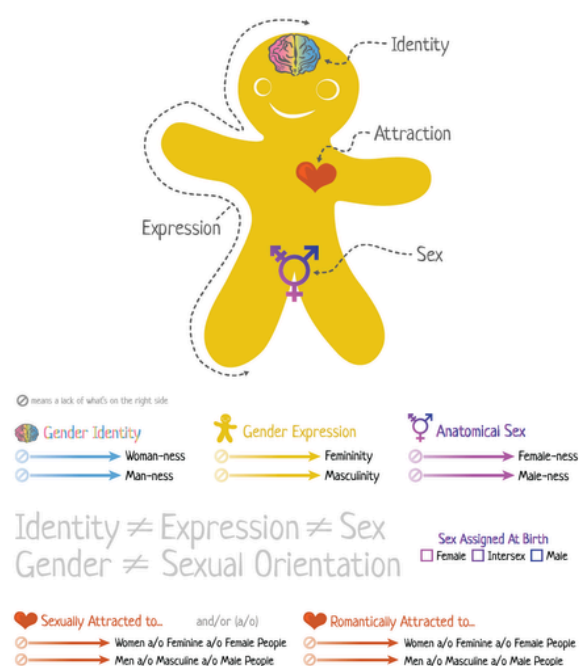


Fig. 1: The Genderbread Person

GENRE : GUIDE DE POCHE

Selon l'OMS (Organisation mondiale de la Santé), le genre renvoie à :

« les caractéristiques des femmes, des hommes, des filles et des garçons qui sont construites socialement. Cela inclut les normes, les comportements et les rôles associés au fait d'être une femme, un homme, une fille ou un garçon, ainsi que les relations entre eux. »

En tant que construction sociale, le genre n'existe pas isolément : il s'entrecroise avec d'autres marqueurs sociaux tels que l'identité de genre, l'orientation sexuelle, l'âge, le handicap, l'ethnicité et la situation socio-économique, entre autres.

Bien qu'il interagisse avec elles, le genre diffère des caractéristiques sexuelles : il n'est pas binaire, c'est-à-dire qu'il n'existe pas uniquement en catégories mutuellement exclusives, mais sur un continuum. Les termes suivants (compilés par ILGA-Europe) offrent une explication concise :

Genre

construction sociale qui établit des attentes culturelles et sociales en fonction du sexe assigné.

Expression de genre

manifestation, à l'égard d'autrui, de l'identité de genre (vêtements, manière de parler, attitudes). Elle peut correspondre ou non à l'identité de genre ou au sexe assigné à la naissance.

Identité de genre

expérience interne et personnelle du genre, qui peut correspondre ou non au sexe assigné à la naissance ; elle peut inclure une expérience corporelle et des expressions telles que vêtements, manière de parler et attitudes. Certaines identités sortent du binaire.

Sexe

classification comme masculin ou féminin. Il est assigné à la naissance et généralement enregistré sur un acte de naissance sur la base de l'anatomie externe et d'une vision binaire. Le sexe combine chromosomes, hormones, organes reproducteurs internes et externes, et caractéristiques sexuelles secondaires.

Orientation sexuelle

capacité à ressentir de l'affection profonde, une attraction émotionnelle et sexuelle, et à avoir des relations intimes/sexuelles avec des personnes d'un autre genre, du même genre ou de plus d'un genre.

Pour les enfants de 2 à 6 ans, le genre est un aspect émergent et changeant de la connaissance de soi. À ce stade, ce n'est pas une identité fixe ou profondément internalisée, mais une construction cognitive et émotionnelle en développement, influencée par la manière dont ils interprètent le monde et par la façon dont les autres répondent à leurs expressions.

Ils apprennent le genre par le langage, l'observation des rôles adultes, le jeu avec les pairs et la représentation symbolique dans des histoires ou des jouets. Leur compréhension est concrète, ludique et fluide ; et lorsque les adultes offrent acceptation, modèles divers et environnement non jugeant, ils peuvent intégrer le genre comme une dimension naturelle supplémentaire de leur identité, favorisant une confiance en soi précoce, l'empathie et le bien-être émotionnel.

GENRE EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

En éducation préscolaire, les rôles de genre peuvent influencer la manière dont les enfants se rapportent à l'environnement, accèdent à différents types de jeu et interagissent avec leurs pairs et les éducateurs/éducatrices. Toutefois, ces rôles sont fluides, ce qui rend crucial d'analyser de façon critique comment ils sont renforcés ou remis en cause dans différents contextes éducatifs.

Maynard note que les professionnel/le/s Forest School « naviguent souvent des hiérarchies de pouvoir complexes qui s'entrecroisent avec des normes de genre profondément enracinées » (Maynard, cité via Garden).

Comme exploré au chapitre 4, même s'ils ne sont pas confinés à une salle de classe traditionnelle, les enfants dans les écoles de la forêt peuvent manifester des comportements genrés provenant de la maison, qu'ils renforcent ou qu'ils subvertissent.



Par ailleurs, la littérature indique que le genre peut se manifester même dans des environnements perçus comme « neutres », car « le sens du genre comme catégorie devient psychologiquement saillant pour les enfants via des indices » comme des jouets, des vêtements ou un langage codés par couleurs, etc. (Bigler et Liben, cités via Garden).

Cela dit, Garden et Downes considèrent les écoles de la forêt comme un « espace liminal, où des rôles de genre traditionnels et progressistes coexistent et sont renégociés en continu », ce qui peut ouvrir des possibilités pour remettre en cause des binarités et favoriser un environnement plus inclusif (Garden et Downes).

04

QU'EST-CE QUE LA PÉDAGOGIE DANS LA NATURE / FOREST SCHOOL ?



QU'EST-CE QUE LA PÉDAGOGIE DANS LA NATURE / FOREST SCHOOL ?

4.1 Éducation basée sur la nature : les origines

L'éducation basée sur la nature, telle que nous la connaissons, trouve ses origines en Allemagne au milieu du XIXe siècle. L'idée d'écoles « en plein air » s'est ensuite diffusée en Europe et en Amérique du Nord, en s'établissant en Suède, au Danemark et dans d'autres pays européens dans les années 1950 (Harper).

Dans les années 1980, la Forest School, en tant que pratique pédagogique, est devenue un élément du curriculum danois de la petite enfance (Swarbrick, Eastwood et Tutton).

Après une visite au Danemark dans les années 1990, un groupe d'éducateurs de Bridgewater College a développé le concept au Royaume-Uni (Slade et al.), et depuis lors, la pédagogie Forest School s'est largement popularisée.

Bien qu'il existe de multiples définitions de l'éducation en plein air, elle renvoie généralement à un type d'éducation « dans, sur et pour l'extérieur » (Ford) dans lequel l'apprentissage se fait par l'investigation, en stimulant curiosité et émerveillement.

De plus, elle est souvent considérée comme attrayante car elle offre des opportunités de développer la confiance et l'estime de soi, ainsi que des compétences importantes telles que la responsabilité environnementale et la citoyenneté active, via des apprentissages pratiques.

Des aspects qui peuvent être relégués au second plan lorsqu'un curriculum rigide existe, comme c'est le cas dans des environnements conventionnels (Johnston).

Enfin, Vidal souligne que : « les programmes d'apprentissage portant sur l'extérieur se déroulent à tous les niveaux du système éducatif, bien qu'on les rencontre le plus fréquemment en maternelle ou en primaire », qui sont précisément les âges couverts par cette étude.

Pédagogie de la nature et sa contribution à la formation éthique et humaine de l'enfance

La pédagogie de la nature, fondement théorique et pratique des Forest Schools, a émergé comme une réponse globale aux crises du XXI^e siècle résultant de la déconnexion humaine avec la nature.

Cette approche holistique promeut le développement cognitif, émotionnel, physique, social et éthique des enfants au travers d'une relation directe, soutenue et respectueuse avec l'environnement naturel. En définitive, elle ne vise pas seulement l'acquisition de connaissances, mais à cultiver une éthique du soin, de la coopération et de la durabilité, formant une citoyenneté engagée pour un monde plus juste et plus équilibré.

L'intérêt pour l'apprentissage en environnements naturels a augmenté de manière significative ces dernières décennies, porté par des recherches montrant les bénéfices d'un contact régulier avec la nature pour la santé physique et mentale des enfants (Louv, 2005 ; Chawla, 2015 ; Kaplan et Kaplan, 1989).

Fondements philosophiques et pédagogiques

Historiquement, la pédagogie de la nature s'enracine dans la tradition scandinave du friluftsliv (« vie au grand air »), le mouvement européen d'éducation progressiste (Dewey, Montessori, Decroly...) et la pédagogie sociale de Paulo Freire.

Sa forme contemporaine, la Forest School britannique, est définie comme un processus éducatif à long terme en environnements naturels où des professionnel/le/s formé/e/s spécifiquement facilitent des expériences planifiées et auto-dirigées afin de favoriser l'autonomie, la confiance et la résilience (Knight, 2013 ; Forest School Association, 2022).

Sur le plan épistémologique, elle se fonde sur des théories constructivistes (Piaget, 1954 ; Vygotsky, 1978) et de l'apprentissage situé, qui comprennent la connaissance comme le produit de l'interaction entre l'individu, la communauté et l'environnement.

Ainsi, la forêt devient une salle de classe et l'environnement naturel un agent éducatif actif.

Dimension éthique et humaine

Au-delà du cognitif, la pédagogie de la nature constitue une pratique formatrice de valeurs humaines et éthiques essentielles.

Dans le contact quotidien avec la forêt, les enfants apprennent le respect de la vie, l'empathie envers d'autres êtres, la coopération et la responsabilité partagée.

Chaque expérience quotidienne (allumer un feu en sécurité, prendre soin d'un insecte, construire un abri, jeu libre, cuire du pain au feu, marcher, grimper, jouer sous la pluie, sauter dans des flaques, sauver un oiseau, s'adapter aux changements environnementaux, apprendre en groupes multi-âges avec de faibles ratios, vivre les phénomènes saisonniers) devient une expérience intégratrice où le soin se construit et évolue de séance en séance.

La littérature spécialisée indique que ces expériences renforcent la conscience écologique et le sentiment d'appartenance au monde vivant (Carson, 1956 ; Naess, 1989 ; Capra, 1996).

L'éthique environnementale s'intériorise comme une pratique vécue d'interdépendance. Comme l'argumente Sobel (2008), l'engagement écologique authentique à l'âge adulte émerge de relations émotionnelles avec la nature.

Implications sociales et écologiques

Sur le plan social, ce modèle favorise la coopération, la résolution pacifique des conflits et la communication non violente (Rosenberg, 2003).

Les dynamiques de groupe en environnements naturels facilitent des relations horizontales, inclusives et empathiques.

Du point de vue de l'éducation environnementale critique, ces expériences contribuent à la formation d'une citoyenneté écologique consciente des limites planétaires et de la nécessité de transitions vers des modes de vie durables (Elliott et Kruse, 2020).

En définitive, la pédagogie de la nature et les Forest Schools ne sont pas seulement une méthode, mais une proposition culturelle et éthique : restaurer la relation symbiotique humanité-biosphère, en dépassant des logiques anthropocentriques qui soutiennent la crise environnementale.

Elle intègre connaissance, émotion et éthique ; elle éduque à l'être et à la coexistence, pas seulement au savoir.

En reconnectant l'enfance au monde naturel, elle pose les bases d'une société plus juste, plus pacifique et plus durable.

4.2 Éducation basée sur la nature : perspectives non occidentales

Bien que cette étude ait été menée en Europe, il a été jugé pertinent de reconnaître des perspectives non occidentales en éducation en plein air, car elles peuvent élargir les compréhensions face à des visions limitées. Des autrices telles que Newbery soutiennent que les forest schools demeurent des formes occidentales socialement et culturellement construites et devraient être restructurées pour inclure l'histoire des peuples autochtones et reconnaître des héritages coloniaux.

Les différences commencent dans le langage.

Alors que l'éducation occidentale utilise des termes comme kindergarten et Forest School, les perspectives autochtones tendent à préférer le terme land (terre/territoire). Johnston déclare que le mot land implique « notre connexion directe et soutenue avec la terre », de sorte que « même lorsque nous sommes à la maison, à l'école ou au travail, nous sommes sur la terre ».

De plus, face à des approches occidentales, les approches autochtones favorisent souvent un modèle holistique où la connexion du peuple avec l'environnement naturel, la terre, « existe au-delà de la connexion concrète à un lieu » (Hansen).

C'est une cosmovision qui reconnaît que tout être vivant a un esprit et est interconnecté. L'écrivain autochtone Ailton Krenak affirme que la planète n'est pas une ressource à exploiter, mais un être vivant, vibrant et sacré, où chaque élément a valeur, rôle et dignité.

Alors que cette compréhension fait partie de la sagesse autochtone, pour le reste de l'humanité elle est arrivée via la recherche scientifique (Oliveira).

Krenak suggère que notre futur sur Terre est, en réalité, ancestral : un avenir meilleur se trouve en regardant en arrière, vers la sagesse des communautés autochtones :

Les enfants autochtones ne sont pas enseignés, ils sont guidés.

Ils n'apprennent pas à être des gagnants, parce que pour que certains gagnent, d'autres doivent perdre. Ils apprennent à partager l'endroit où ils vivent et ce qu'ils ont à manger. Ils ont l'exemple d'une vie où l'individu compte moins que le collectif.

C'est le mystère autochtone, un héritage qui passe de génération en génération. Ce que nos enfants apprennent dès petits, c'est à mettre leur cœur en syntonie avec le rythme de la terre.

-Ailton Krenak



05

**RÉSULTATS ISSUS
DU TERRAIN :
DYNAMIQUES DE
GENRE DANS DES
ÉCOLES
MATERNELLES
FOREST SCHOOL**



RÉSULTATS DU TERRAIN : DYNAMIQUES DE GENRE DANS DES ÉCOLES MATERNELLES FOREST SCHOOL

5.1 Résultats des entretiens

Dans cette section, une sélection d'entretiens réalisés par QUEST auprès d'éducateurs/éducatrices d'EDUNAT et d'Educare Nel Bosco Pecorile est analysée.

Il a été demandé aux personnes interviewées de développer leur approche pédagogique concernant les dynamiques de genre et de fournir des exemples de stéréotypes ou de barrières observés.

Les axes principaux sont synthétisés ci-dessous.

ENTRETIEN AVEC PATRICIA ET GABRIEL (EDUNAT)

Lorsqu'on les interroge sur des stéréotypes de genre dans le langage des enfants, Patricia affirme : « l'année dernière, c'était la première fois que j'entendais un commentaire (comme ça) de la part d'un enfant.

Un garçon, pendant l'une de nos séances, a dit à un autre : 'Tu ne peux pas jouer avec ça, parce que ça, ce n'est pas pour les filles'.

«Cet épisode a justement ressorti parce qu'il était très peu fréquent».

L'équipe pédagogique rapporte qu'elle ne détecte généralement pas de problèmes de stéréotypes dans sa forest school ni dans les observations d'autres écoles, ce qui les a amenés à penser que «peut-être que les projets d'éducation dans la nature faisons quelque chose de bien».

Les observations des équipes belge et italienne durant des visites à Majorque l'ont



confirmé et attribuent cette dynamique à des principes fondateurs: accompagnement respectueux, faibles ratios adulte-enfant, familles collaboratives soutenant le projet éducatif, caractère démocratique de l'apprentissage en plein air et « les incroyables opportunités qu'offre la Mère Nature ».

En définitive, ils l'interprètent non comme une innovation, mais comme un retour à une manière plus naturelle d'être. Comme le réfléchit Patricia : « Nous n'inventons rien, nous revenons à la nature ». Patricia et Gabriel ajoutent : « si tu vas dans une cour de récréation de n'importe quelle école ordinaire en Espagne ou en Europe, l'espace extérieur est majoritairement du béton et il y a des zones délimitées pour le football. »

Cette observation est confirmée par l'accès à des images satellites d'écoles dans plusieurs pays, publiques comme privées, où des cours dominées par des marquages de football occupent souvent plus de 80 % de l'espace. Le rapport explique comment cette infrastructure renforce des dynamiques sociales : le football devient un jeu dominé par un genre et inclut rarement des filles ou des garçons ayant des intérêts différents.

Cela contraste avec les environnements forest school (Italie, Belgique et Espagne), où les « installations » sont la nature elle-même : inclusive, moins stéréotypée et ouverte à des formes créatives et diverses de jeu. Gabriel apporte une nuance : l'exclusion dans le football scolaire n'est pas



seulement une question de genre ; elle peut aussi s'entrecroiser avec le niveau d'habileté ou la taille : tu ne joues pas parce que tu ne joues pas bien, tu ne joues pas parce que tu es plus petit, etc. La sélection pour l'intégration dans ce jeu (football) en vient à poursuivre un objectif de résultat (marquer plus de buts pour gagner).

Des recherches de Honorata Grzesikowska et Ewelina Jaskulska sur l'occupation de la cour de récréation sont citées : dans un rapport de 2024, elles soutiennent que la cour, en tant qu'espace de plus grande liberté par rapport au contrôle adulte, montre clairement l'imposition des rôles de genre ; c'est là que l'acceptation et l'exclusion apparaissent pour la première fois, avec évaluation de l'apparence et de la condition physique. Dans des observations de trajectoires dans une école de Cracovie, elles ont

trouvé que «les schémas de mouvement des garçons impliquent un mouvement intense et concentré sur le terrain », tandis que la « carte des filles montre une activité périphérique ».

Sur la base d'observations et d'enquêtes, elles infèrent que l'absence des filles du terrain peut indiquer qu'« elles ne s'y sentent pas 'bienvenues' » ou que l'activité souhaitée ne correspond pas au cadre classique du terrain sportif.

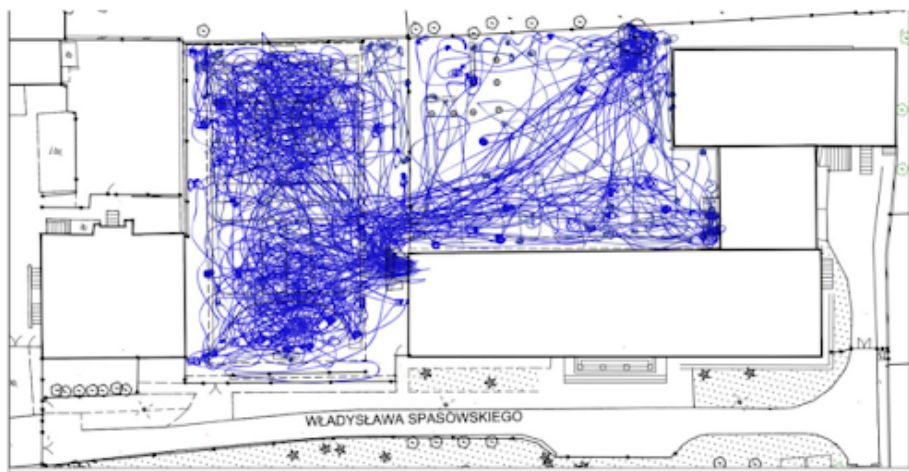


Fig. 4 Map of boys' movement in the school area

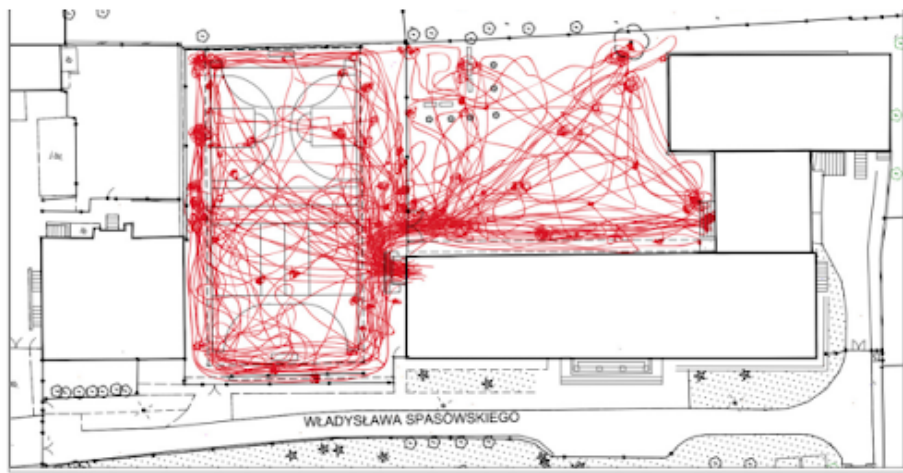


Fig. 5 Map of girls' movement in the school area

Dans une étude menée dans deux écoles en Catalogne, elles ont trouvé un schéma similaire : « les garçons (principalement athlétiques) utilisent le terrain tandis que les autres (filles et garçons non intéressés par les sports dominants) restent exclus » (Subramanian et Rice).

Concernant les stéréotypes dans leur propre contexte, Gabriel ajoute que l'école n'est pas « à l'épreuve du genre » : des filles arrivent en tutu ou déguisées en princesse, ou des garçons avec des t-shirts de tracteurs ou de personnages masculins stéréotypés.

En forêt, les déguisements finissent tachés, déchirés ou accrochés à une branche ; cela ne leur importe pas.

L'équipe essaie de ne pas juger ni d'alimenter la recherche d'approbation à travers ce qu'ils portent.

Ils observent si un personnage renforce un stéréotype rigide ; ils soulignent que les rôles dans le jeu changent facilement et sont attribués sans « respect » particulier au fait d'être garçon ou fille ; cela est considéré comme sain.

Ce qui est rigide et répétitif mérite observation et discussion en équipe.

Ils expliquent aussi que « tout ce qui vient 'de dehors' entre chaque jour » dans la forest school, mais qu'ils se sentent chanceux de pouvoir discuter avec les enfants de personnages, de stéréotypes dans les jouets, les livres, les déguisements, les vêtements, depuis une posture critique et réflexive, non confrontante.

Quand les enfants demandent un avis sur un déguisement, ils leur renvoient la question : s'ils sont contents, s'ils se sentent à l'aise. « C'est redonner la responsabilité à l'enfant. » Tous deux insistent : « nous ne voulons pas alimenter ces comportements (stéréotypés), parce que la société s'en charge déjà. »

Apparaît aussi le jeu des « pistolets », qui est souvent apporté « de dehors », majoritairement par des garçons.



Dans leur projet, il existe une position rigide et intransigeante de l'équipe à l'égard de ce phénomène : ils sont fermes sur un point : on ne joue pas à porter des armes, viser, tirer et « tuer », sans négociation possible ; c'est simplement quelque chose que nous ne faisons pas ici. Nous nous tenons fermes face au jeu de simulation d'armes.

Ils en parlent toujours avec les familles et constatent qu'elles sont alignées avec cette « règle » pendant les séances ; ils perçoivent aussi du soulagement, car malheureusement cette « culture des armes » imprègne les multiples contacts sociaux externes avec des pairs et d'autres enfants.

Ils signalent que beaucoup d'enfants ne comprennent pas la signification réelle du geste et demandent toujours s'ils savent ce qu'ils simulent.

Gabriel rapporte le cas d'une mère terrorisée parce que l'enfant a pointé son doigt vers sa grand-mère (qui était enfant pendant la Seconde Guerre mondiale).

Ils n'avaient jamais eu de jouets-armes ni de télévision. Ils concluent : ils ne sont pas isolés ; le thème des armes est présent culturellement.

Gabriel interprète le « pistolet » comme un objet magique doté d'un pouvoir absolu (semblable à une baguette, un génie, une épée, un super-héros), et estime crucial d'y travailler, en particulier avec les garçons.

L'équipe est catégorique : « Ici, nous ne jouons pas aux pistolets. »

Et ils cherchent à interrompre la transmission culturelle des armes aux générations futures.

L'auto-observation, la révision des attitudes, comportements, stratégies de communication, didactique, langage, posture et attachement des éducateurs/éducatrices, avec attention aux nuances culturelles et à l'enseignement du consentement comme priorité quotidienne, sont assumées comme une pratique professionnelle quotidienne.

ENTRETIEN AVEC FRANCESCO (EDUCARE NEL BOSCO PECORILE)

Francesco a de l'expérience dans l'enseignement à des enfants et adolescents en situation de handicap et présentant des difficultés d'apprentissage. Il souligne les bénéfices de la Forest School : socialisation et apprentissage auto-dirigé. « La pédagogie forest school a du sens pour moi. Les enfants apprennent en faisant... Ils apprennent une autre manière d'interagir... Je pense que les murs sont un problème, parce qu'ils contiennent les enfants. Quand ils sont contenus, ils ne s'expriment pas. »

Concernant les dynamiques de genre, il observe des différences par rapport aux écoles traditionnelles : « ici, il est difficile d'identifier quels sont les jeux de filles et les jeux de garçons. » Il apprécie qu'ils puissent observer et intervenir sans « surveiller », et il se sent plus libre et détendu en observant et en écoutant (par rapport aux écoles publiques).

Il conclut que lorsqu'un stéréotype est perçu comme violent, une impulsion d'intervention apparaît ; mais il pense que c'est principalement culturel et que le contexte culturel changera lentement.



ENTRETIENS AVEC FRANCESCA ET ANNALISA (EDUCARE NEL BOSCO PECORILE)

Bien qu'enregistrés séparément, ils sont présentés ensemble en raison de schémas communs. Francesca souligne que les rôles domestiques persistent dans la culture italienne : dans les jeux apparaissent des rôles traditionnels, avec le féminin lié au domestique/au care (« la maman travaille à la maison avec les enfants et le papa dehors »). Quand elle demande si la mère travaille aussi, ils répondent que oui, mais dans les « choses de la maison ».

Annalisa ajoute que l'idée « les garçons ne pleurent pas » est encore présente : elle observe une pression entre garçons pour ne pas exprimer la tristesse. Elle affirme que l'expérience forest school aide à la socialisation et à la régulation émotionnelle ; ceux qui la vivent « savent se relier de manière saine et ajustée », avec un impact social.

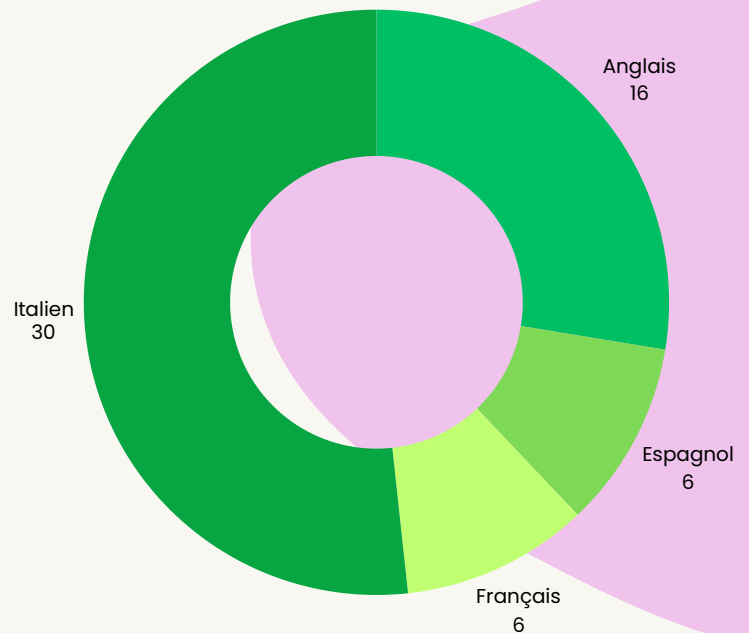
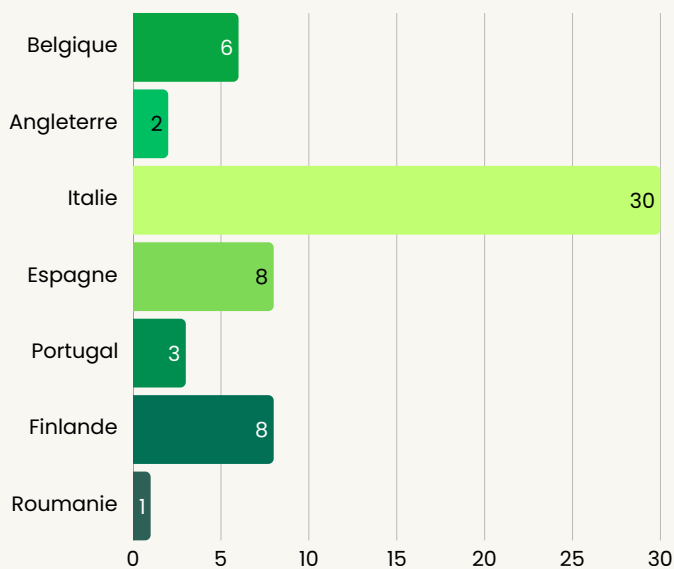
Il est conclu que le contexte national influence fortement les rôles traditionnels. Il est proposé de se demander comment cela changerait si des modèles familiaux non traditionnels existaient dans la communauté scolaire (familles queer, adoptives, communautaires ou polyamoureuses, etc.).



5.2 Résultats des enquêtes

Vue d'ensemble

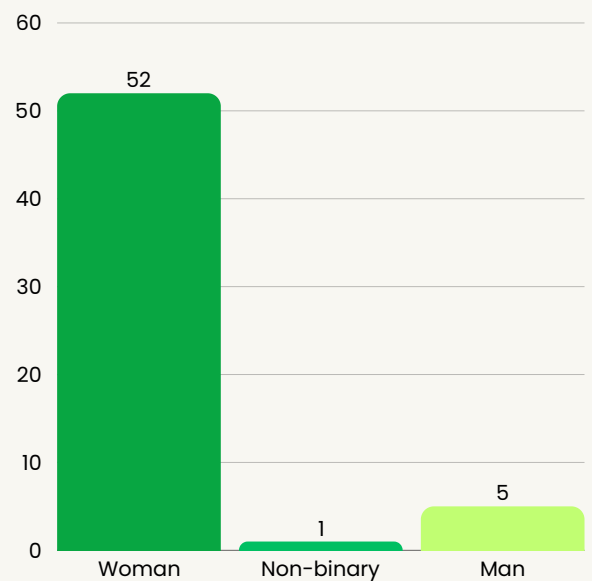
TOTAL: 58



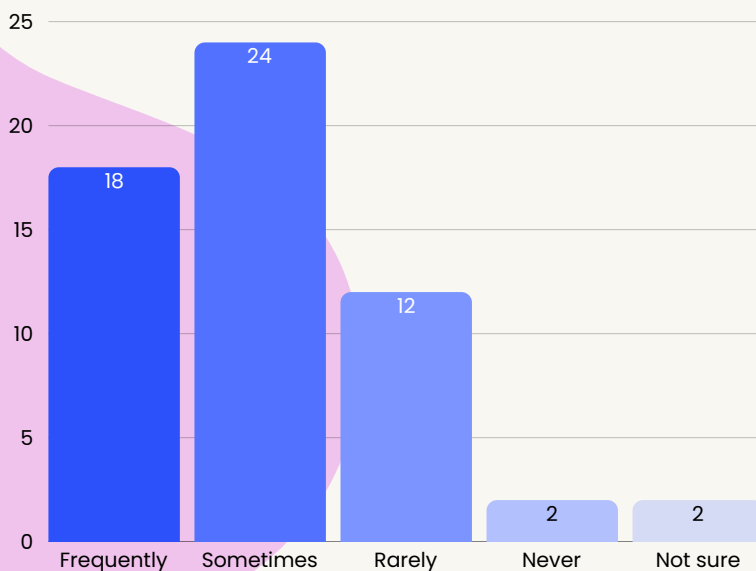
Primaria (6-12 años)



Pre-escolar (2-6 años)



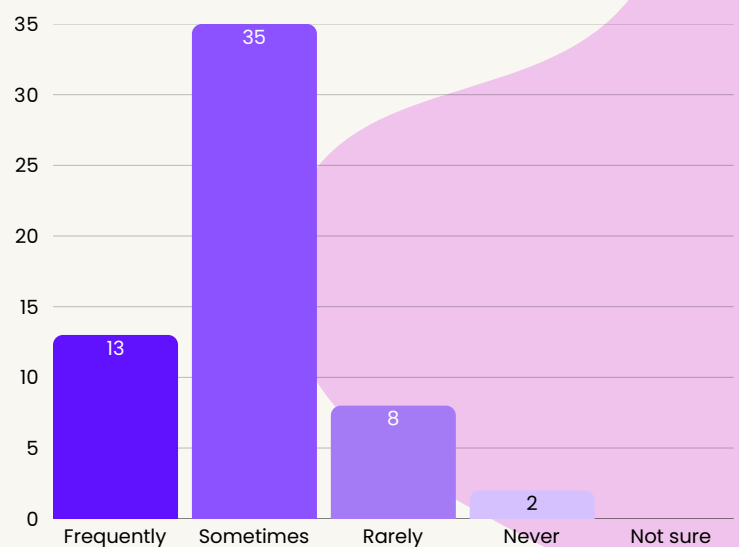
As-tu déjà regardé ton groupe avec une “lentille” de genre ? Y as-tu pensé ?



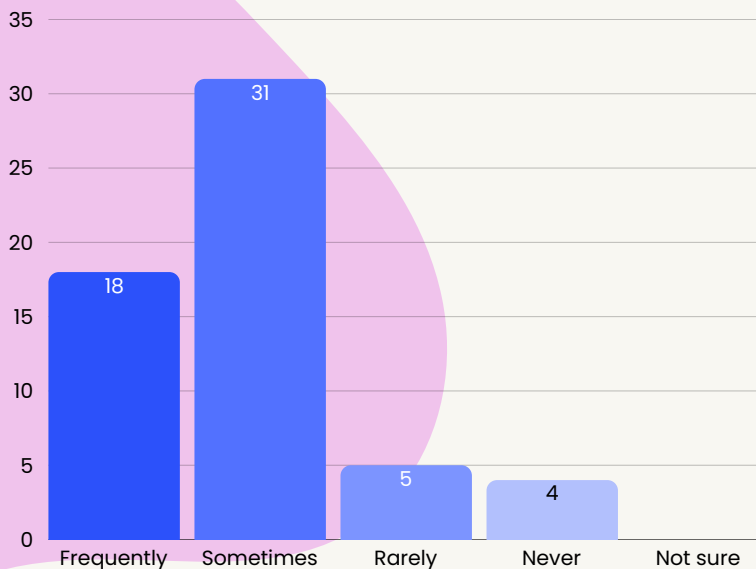
La majorité déclare avoir pris en compte le genre en observant des dynamiques de groupe en forest schools.

À quelle fréquence remarques-tu des schémas fondés sur le genre dans la manière dont les enfants s'impliquent dans des activités (p. ex., prise de risque, utilisation d'outils, jeu de care, jeu libre) ?

Environ 35 éducateurs/éducatrices ont remarqué des schémas avec une fréquence plutôt inconstante ; 15 disent l'avoir observé fréquemment.



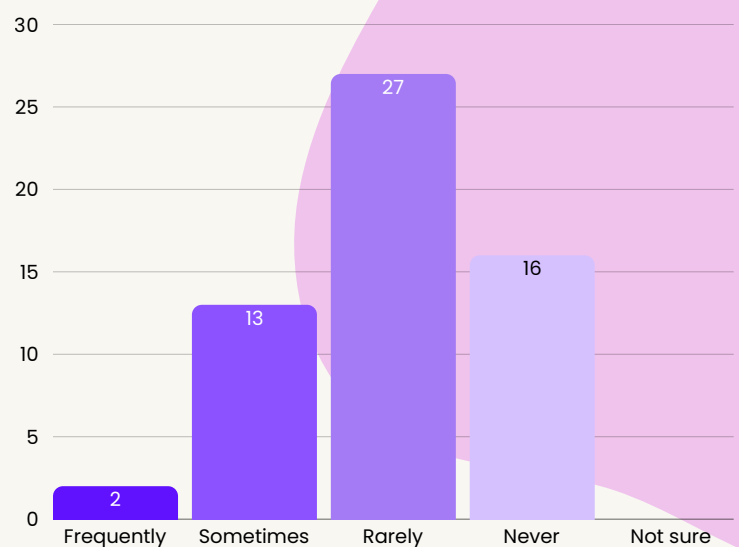
Les enfants ont-ils tendance à former des groupes de jeu basés sur le genre ?



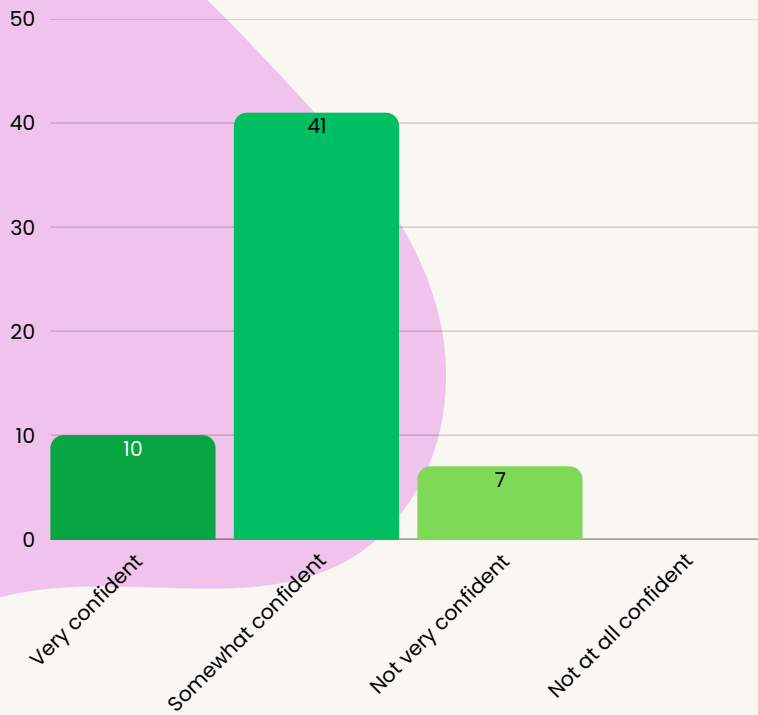
Plus de la moitié indique que cela arrive parfois ; le groupe suivant en taille dit que cela arrive fréquemment.

As-tu observé qu'ils "se surveillent" entre eux avec des attentes de genre ?

Presque la moitié dit l'avoir vu rarement ; le deuxième groupe le plus grand (environ 15 personnes) affirme ne l'avoir jamais vécu.



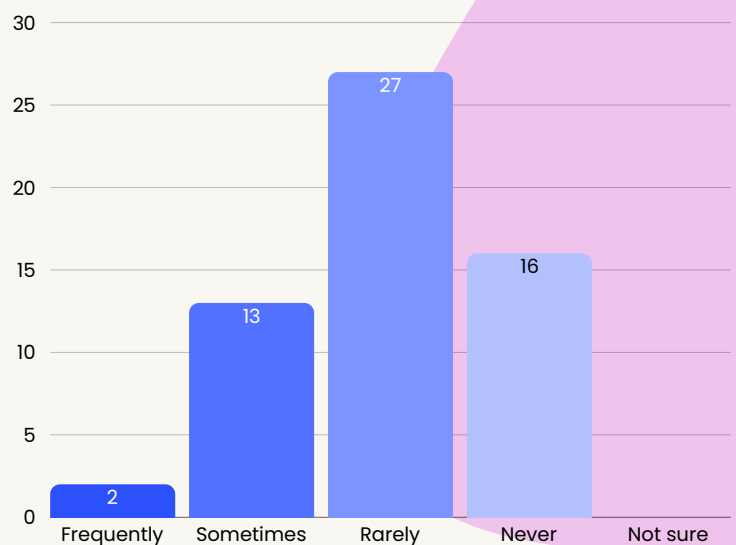
Te sens-tu en confiance pour identifier des stéréotypes ou des biais de genre ?



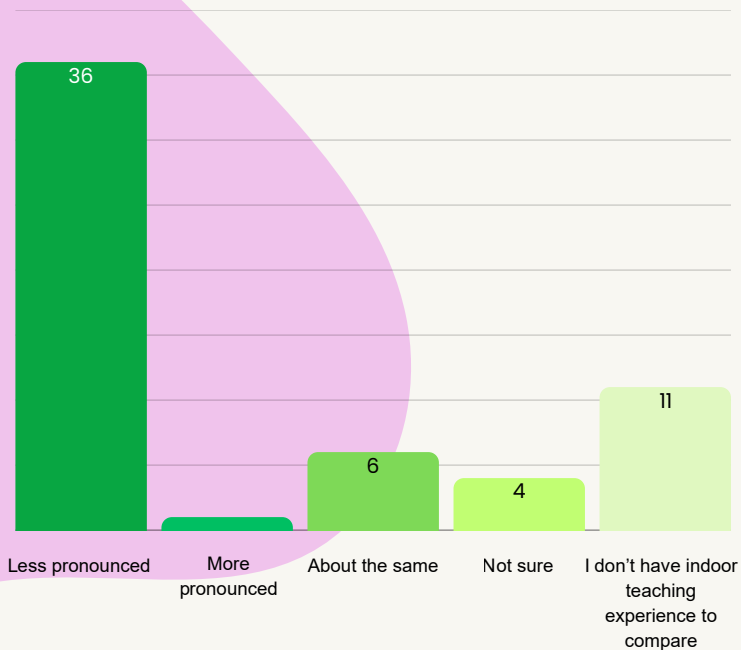
Plus de 40 personnes disent se sentir « plutôt » en confiance.

À quelle fréquence intervien-tu lorsque tu remarques des comportements stéréotypés qui limitent la participation ?

La majorité intervient toujours ou souvent.



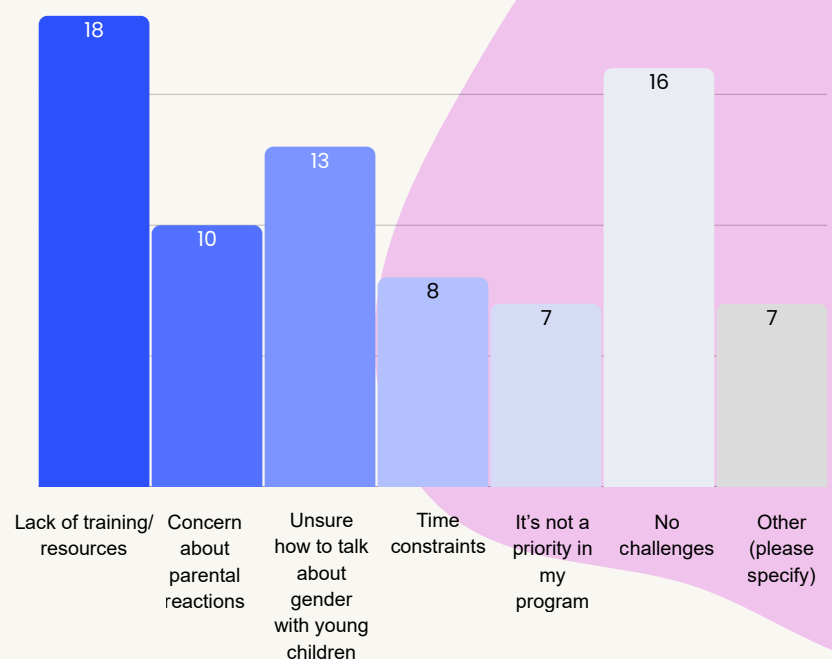
Penses-tu que les stéréotypes sont moins prononcés, plus prononcés ou similaires en extérieur vs en intérieur ?



Consensus général : moins prononcés en extérieur. Il est nuancé que 10 des 58 n'ont pas d'expérience comparable en intérieur.

Quels défis rencontres-tu ?

Entre 15 et 20 signalent un manque de formation et de ressources ; ensuite, une insécurité pour parler du genre avec de très jeunes enfants et une préoccupation quant aux réactions des familles. Plus de 15 déclarent ne rencontrer aucun défi.



Outre les questions à choix multiples obligatoires mentionnées ci-dessus, le formulaire comprenait deux questions ouvertes facultatives. Les principales conclusions et tendances observées dans les réponses fournies sont présentées ci-dessous.

Question facultative 1 : Pouvez-vous donner un exemple d'une occasion où vous avez abordé ou géré avec succès une dynamique de genre au sein de votre groupe ?

En décrivant des exemples de la manière dont ils abordaient les dynamiques de genre dans un environnement de groupe, les éducateurs ont fait référence aux stéréotypes qu'ils rencontraient dans le langage utilisé par les enfants, notamment en ce qui concerne les capacités physiques et les différences dans la participation aux activités (par exemple, jeux pour filles/garçons, binaires d'inclusion/exclusion dans les jeux de rôle). Une réponse à l'enquête italienne indique ce qui suit :

« (Les enfants) parlaient souvent de caractéristiques physiques, comme les cheveux courts, qui « sont pour les garçons ». Ils ont trouvé cela intéressant lorsque nous avons commencé à donner des exemples de filles, de garçons ou de femmes que nous connaissons qui ont les cheveux courts, et ils ont conclu en disant « ah oui, c'est vrai ». Cela a été plus difficile lorsque nous avons parlé de couleurs comme le rose ou des vêtements en général, mais cela a été agréable de leur rappeler que les couleurs ne sont que des couleurs et qu'elles ne déterminent pas qui est un homme et qui est une femme. Mais ce sont des concepts difficiles à démanteler ».

Une autre réponse du même sondage repose sur ce stéréotype concernant les cheveux longs/courts :

« Je me souviens que lorsque quelqu'un appelait « petite fille » un garçon aux cheveux longs, c'était lui qui disait aux autres qu'il était un garçon. Nous parlions de différentes coiffures, de ce que signifiait pour eux être un homme ou une femme ou... ».

En termes de performativité de genre, il est intéressant d'observer à quel point certaines notions rigides sur l'habillement semblent être ancrées, puisque les éducateurs révèlent avoir entendu les enfants de leurs écoles faire des commentaires sur certains vêtements qui n'appartiennent qu'à un groupe spécifique :

Nous parlions de vêtements et un garçon a dit que seules les filles portaient des jupes, et je me suis dit : « Tu penses que seules les filles portent des jupes ? » Il a répondu : « Oui, je suis un garçon et je n'en porte pas. Tu n'aimes pas ça ? » Il a répondu que non, que c'était pour les filles, que seules les filles en portaient. Avant que je puisse lui poser une autre question, une fille (qui était généralement très calme) est intervenue et a dit : « Je suis une fille et je ne porte pas de jupes, je ne les aime pas, elles me dégoûtent. » Il est resté silencieux, pensif. Je lui ai demandé d'expliquer ses pensées et il m'a répondu que toutes les filles n'aiment pas les jupes. J'ai ajouté que tous les garçons n'aiment pas nécessairement que les pantalons.

Cependant, il est important de souligner les dimensions culturelles et les nuances intersectionnelles lors de l'analyse de ces réponses. Comme le mentionne Sara Salih : « Le genre d'une personne se construit de manière performative, tout comme le choix des vêtements est limité, voire prédéterminé, par la société, le contexte, l'économie, etc. dans lesquels elle se trouve ». (Salih)

En outre, les éducateurs font référence à des cas où des stéréotypes sur les capacités physiques étaient présents : « En ce qui concerne la force, un garçon a dit un jour (en réponse à un défi entre garçons et filles) : « Eh bien, nous allons gagner parce que les garçons sont plus forts ». Une autre réponse dit : « Match de football américain. Les garçons voulaient jouer avec des garçons du même âge parce qu'ils se considéraient comme plus forts et plus rapides et ne voulaient donc pas jouer avec des filles ou des garçons plus jeunes ».

En ce qui concerne les approches interventionnistes, les méthodes les plus couramment utilisées pour aborder ces dynamiques de genre semblent être les questions curieuses et l'utilisation d'exemples pour ouvrir les enfants à des réalités et des visions du monde alternatives. Un éducateur déclare : « Je me suis approché de lui et lui ai demandé pourquoi il pensait cela », un autre mentionne que « grâce à des exemples et à la discussion, nous avons pu parvenir à une conclusion ».

Question facultative 2 : Quel type de soutien ou de ressources vous aiderait à vous sentir plus à l'aise pour promouvoir l'égalité des sexes dans votre pratique de l'éducation en plein air ?

La plupart des éducateurs qui ont répondu à cette question ont souligné la nécessité de disposer de ressources adéquates sous forme de formation et de matériel multimédia, tels que des livres, ainsi que d'échanges entre pairs :

« Je souhaiterais me former et réfléchir à ce sujet avec d'autres éducateurs, en échangeant des expériences et des points de vue, du matériel, des idées, des stratégies à utiliser avec les familles et, peut-être, des cours de supervision pédagogique spécifiques dans lesquels nous pourrions observer puis réfléchir à ce que nous avons vu. »

« Ressources permettant d'identifier les dynamiques de genre lorsqu'elles se produisent (ce qu'elles sont, comment savoir si elles sont liées au genre, etc.) et savoir comment les aborder sur le moment (en parler ouvertement, en groupe ou individuellement, à travers des jeux de rôle, etc.) ».

Il est intéressant de noter qu'un éducateur finlandais fait remarquer que le fait d'utiliser un langage non sexiste peut faciliter le processus de promotion de l'égalité des sexes dans les environnements éducatifs basés sur la nature :

« En finnois, nous n'avons pas de pronoms liés au genre pour elle/lui ou sien/sienne... nous n'avons qu'un seul pronom, « hän », pour tous les genres, ce qui favorise grandement la neutralité de genre ! Cela permet également à la division des genres dans le langage de ne jamais se limiter à seulement deux genres. « Hän » convient à tous les genres et ne définit absolument pas le genre. »

Discussion

Les réponses reflètent un désir de ressources sous forme de formations et de cours spécifiques sur les dynamiques de genre dans l'éducation dans la nature, suggérant un manque de littérature dans plusieurs pays.

La Finlande apparaît comme une exception, avec des réponses reliant la confiance à une formation adéquate.

Un engagement à démanteler des stéréotypes potentiellement nuisibles est observé, étant donné la forte proportion de personnes qui interviennent lorsque le genre limite le jeu libre ou la participation.



06 CONCLUSION



CONCLUSION

Dans le cadre du projet Erasmus+ REGEN, l'étude a montré que les enfants dans des écoles maternelles Forest School participent à un éventail complexe de comportements qui à la fois confirment et interrompent des normes traditionnelles de genre.

Les observations soulignent le potentiel particulier de l'environnement extérieur comme « toile » pour une auto-expression plus fluide, moins définie par des structures rigides.

L'étude reconnaît que la persistance de stéréotypes, souvent issus de l'extérieur de l'école, constitue un défi. Cependant, dans la nature non structurée et ouverte de la pédagogie de la forêt émerge une opportunité : le monde naturel, avec sa diversité et son absence de règles manufacturées, semble favoriser passivement des explorations au-delà de limites conventionnelles, y compris celles du genre.

Cela suggère que les projets d'éducation dans la nature / forest schools peuvent fonctionner comme contrepoids à des contextes aux normes sociales plus rigides.

Pour nourrir pleinement ce potentiel, il est crucial de développer des formations et des ressources spécifiques qui aident les éducateurs/éducatrices à identifier et à contester avec sensibilité les barrières liées au genre.

Les guides pratiques générés à partir de cette étude constituent un pas pour autonomiser les éducateurs/éducatrices en tant que « gardien/ne/s » d'un espace plus équitable.

De plus, l'échange de pratiques et de connaissances devrait s'élargir au-delà d'une région afin d'inclure des perspectives nationales et culturelles diverses.

De cette manière, la communauté des projets d'éducation dans la nature / Forest School peut renforcer son rôle dans le démantèlement progressif de binarités oppressives, en cultivant consciemment la terre comme un lieu de découverte et d'acceptation, où chaque enfant peut explorer qui il est dans une atmosphère de plus grande liberté et de sécurité.

BIBLIOGRAPHIE



Bergold, Jarg, and Stefan, Thomas. Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. 2012,

https://www.researchgate.net/publication/262090416_Participatory_Research_Methods_A_Methodological_Approach_in_Motion

Bigler, Rebecca, and Liben, Lynn. Developmental intergroup theory explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*. 2007;16:162–166. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x>

Bowell, Tracy. “Feminist Standpoint Theory.” *Internet Encyclopedia of Philosophy*. <https://iep.utm.edu/fem-stan/#SH7c>

Butler, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge, 2006.

Campbell, Olivia. *When Climate Change Comes for the Fairy Tale Forest*. 2017, <https://lithub.com/when-climate-change-comes-for-the-fairy-tale-forest/>.

Ford, Phyllis. 1986. Outdoor Education: Definition and Philosophy. Retrieved from ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV; ERIC Digests in Full Text: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267941.pdf>

Garden, Angela. 2025. Challenging gender and power dynamics in Forest Schools: an ecofeminist perspective. *Education 3-13*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/03004279.2025.2483327>

Garden, Angela, and Downes, Graham. 2023. “New Boundaries, Undecided Roles: Towards an Understanding of Forest Schools as Constructed Spaces.” *Education 3-13* : 1–13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2170187>.

Gecas, Viktor. “Sociology of Socialization.” *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2001, pp. 14525-14530. *ScienceDirect*, <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01964-1>.

Gender and health. *WHO*. <https://www.who.int/health-topics/gender>

Halim, May Ling D et al. “Gender Attitudes in Early Childhood: Behavioral Consequences and Cognitive Antecedents.” *Child development* vol. 88,3 (2017): 882-899. doi:10.1111/cdev.12642.

Haraway, Donna. 1991. "Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In *Siminans, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. London: Free Association Books.

Harper, Nevin. 2017. Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the "risk society": A forest and nature school perspective. *Child & Youth Services*, 38(4), 318–334.
<https://doi.org/10.1080/0145935X.2017.1412825>.

Hine, Shirin. 2023. 'Sometimes there are rules about what girls can do': a rights-based exploration of primary-aged children's constructions of gender in Forest School. *Education 3-13*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2168500>

Jaskulska, Ewelina, and Honorata Grzesikowska. „The City Gives Me Challenges Here.” Report on the Research on the Use of Urban Space by Cracow Women. 2024.
<https://urbact.eu/sites/default/files/2025-02/ResearchUseofUrbanSpacebyKracowWomen.pdf>.

Johnston, Lisa. 2020. Forest School Pedagogy and Indigenous Educational Perspectives. In: Trifonas, P. (eds) *Handbook of Theory and Research in Cultural Studies and Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56988-8_63

Kind und Samleving, Girls and Public Space, 2020. <https://k-s.be/ruimte-omgeving/publieke-ruimte/girls-and-public-space/>

Krenak, Ailton. *Futuro ancestral*. Edited by Rita Carelli, Companhia Das Letras, 2022.

Maynard, Trisha. 2007. "Encounters with Forest School and Foucault: A Risky Business?" *Education 3–13* 35 (4): 379–391. <https://doi.org/10.1080/03004270701602640>

Newbery, Liz. 2012. Canoe pedagogy and colonial history: Exploring contested spaces of outdoor environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 17, 30–45.
<https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1112>.

Oliveira, Maria Victória. "Revista Casa Comum – "Temos que ter a coragem de ouvir a terra", afirma Ailton Krenak." *Revista Casa Comum*, 17 September 2024,
<https://revistacasacomum.com.br/temos-que-ter-a-coragem-de-ouvir-a-terra-afirma-ailton-krenak/>.

Oliver, Mary. *Upstream: Selected Essays*. Penguin Publishing Group, 2019.

“On Judith Butler and Performativity.” *Judith Butler: Essential Guides for Literary Studies* (Routledge Critical Thinkers), by Sara Salih, Routledge, 2002, pp. 55-56. https://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD2020/IPD2020%20No.2/Salih-Butler-Performativity-Chapter_3.pdf.

Our glossary. ILGA-Europe. <https://www.ilga-europe.org/about-us/who-we-are/glossary/>

Paternotte, David, et al. *Report on anti-gender campaigns in Belgium*. Université Libre de Bruxelles, 2024. https://igvm-iefh.belgium.be/sites/default/files/media/documents/183%20-%20Report%20on%20anti-gender%20campaigns%20in%20Belgium_1.pdf

Perceptions of personal safety and experiences of harassment, Great Britain: 2 to 27 June 2021. 2021. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/crimeandjustice/bulletins/perceptionsofpersonalafetyandexperiencesofharassmentgreatbritain/2to27june2021>.

Roberts, Anna. *Forest school and mental wellbeing*. 2017. Canterbury Christ Church University, https://repository.canterbury.ac.uk/download/520a74ac8f0096e583f05ca0c46c7b1e3c919d35b4ce42660a864f7d9666e3e4/938729/Anna_Roberts_MRP_2017.pdf.

Saleem, Amna, Kausar, Huma, and Deeba, Farah. 2021. Social Constructivism: A New Paradigm in Teaching and Learning Environment. *PERENNIAL JOURNAL OF HISTORY*, 2(2), 403-421. <https://doi.org/10.52700/pjh.v2i2.86>.

Slade, Melanie, et al. “Evaluating the impact of Forest Schools: a collaboration between a university and a primary school.” *Support for Learning*, vol. 28, no. 2, 2013, pp. 66-72, <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9604.12020>.

Subramanian, Aditi, and Rice, Cassandra. *GIRLS JUST WANNA HAVE FUN*. 2023. https://research.perkinswill.com/wp-content/uploads/2024/08/20240724-Incubator_Girls-Just-Wanna-Have-Fun_v3.pdf.

Swarbrick, Nick., Eastwood, Glynnis., & Tutton, Kris. 2004. Self-esteem and successful interaction as part of the forest school project. *Support for Learning*, 19, 142-146. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0268-2141.2004.00337.x>.

Vidal, Ivet Orellana. *THE CHALLENGES OF SCHOOLS IN NATURE IN SPAIN*. 2019, <http://hdl.handle.net/20.500.14342/1503>.

White Arkitekter. LFA: Flickrum – Places for girls. 2018. <https://whitearkitekter.com/project/places-for-girls/>

RE-imagining Gender in Education in Nature



REGEN

Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor EACEA can be held responsible for them.



Co-funded by
the European Union