

# Apprentissage expérientiel en contexte universitaire : retour sur un dispositif éducatif de recherche-création

DELPLANCKE MALOU

Affiliation de l'auteur 1 (Centre de Recherche en Éducation de Nantes, CREN, UR2661, Chemin de la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes Cedex 3 France, malou.delplancke@univ-nantes.fr)

DELPLANCKE MARION

Compagnie le Marlou théâtre

DA ROCHA SYLVIE PIRES

Centre de Développement Pédagogique

## TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

## RESUME

Cette communication questionne l'apport de l'apprentissage expérientiel pour l'appropriation des enjeux socio-écologiques. Il se fonde sur l'analyse d'un dispositif éducatif expérimental mené avec les étudiantes du Master Humanités environnementales de Nantes Université et porté par un collectif hybride. Ce master vise à une compréhension interdisciplinaire et systémique des défis écologiques. Dans ce module de terrain, les étudiantes étaient amenées à adapter pour l'île d'Yeu (Vendée) un jeu sérieux de prospective visant à adresser les enjeux du bouleversement climatique sur le territoire et animer ce jeu pour un public local d'habitants. Notre expérimentation révèle plusieurs leviers d'action possibles pour adresser les enjeux de l'anthropocène en situation d'apprentissage expérientiel en contexte universitaire, parmi lesquels l'importance d'encourager la créativité, de construire des dispositifs in-situ, et d'ouvrir le collectif d'enseignants-étudiantes à une pluralité d'acteurs.

## SUMMARY

This paper questions the contribution of experiential learning to the appropriation of socio-ecological issues. It is based on the analysis of an experimental educational device carried out with the students of the Master's degree in Environmental Humanities at Nantes University and supported by a hybrid collective. This master's degree aims at an interdisciplinary and systemic understanding of ecological challenges. In this field module, the students were asked to adapt a serious foresight game for the Ile d'Yeu (Vendée) to address the challenges of climate change in the area and to run this game for a local audience of inhabitants. Our experiment revealed several possible levers of action to address the issues of the Anthropocene in an experiential learning situation in a university context, including the importance of encouraging creativity, building in-situ devices, and opening the teacher-student collective to a plurality of actors.

## MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Apprentissage expérientiels, enquête, problématisation socio-écologique, médiation

## **KEY WORDS (MAXIMUM 5)**

Experiential learning, enquiry, socio-ecological problematisation, mediation

## **1. Introduction**

L'irréversibilité et la gravité de la crise écologique invitent à repenser les manières de co-habiter la Terre. L'entrée du monde contemporain dans ce qu'on appellerait l'Anthropocène : « une période géologique définie par l'ampleur des effets de l'action humaine sur le système Terre dans son ensemble » (Wallenhorst, 2020, p28) fait apparaître son lot de questions existentielles et s'accompagne d'une nécessaire rupture dans la façon qu'a l'humanité de se concevoir. Que signifie éduquer quand c'est la pérennité même de la vie sur Terre qui paraît menacée ?

## **2. Cadre théorique**

### **2.1. Eduquer en anthropocène**

L'anthropocène commence tout juste son entrée dans le champ des sciences de l'éducation et ses retombées sont d'importance. Au-delà d'un simple effet de mode, certains auteurs y voient l'émergence d'une autre façon de penser notre rapport au monde, et appellent à un changement paradigmatique en éducation et formation (Garnier et al., 2021; Hétier & Wallenhorst, 2021). Sont interpellées les habitudes didactiques et pédagogiques qui ont prévalu jusqu'à présent dans le monde éducatif, que cela concerne les frontières disciplinaires, les valeurs et savoirs à prendre en compte, ou les modalités de transmission.

D'un point de vue institutionnel, les attentes sont réelles, puisque l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), promeut notamment dans son agenda Éducation 2030 « une pédagogie transformatrice orientée vers l'action en associant les apprenants à des processus participatifs, systémiques, créatifs et novateurs de pensée et d'action dans le contexte des communautés locales et de la vie quotidienne des apprenants » (Rieckmann et al., 2017). En France, le rapport Jouzel (2022) incite à « faire évoluer toutes les formations de l'Enseignement supérieur » pour « préparer tous les citoyens à la Transition écologique, entendue comme la transformation de la société »

### **2.2. Un apprentissage expérientiel par l'enquête**

Nous nous situons dans une perspective pragmatiste qui considère que la connaissance et l'action (*l'agir*) sont indissociables. Selon Dewey, l'action exige une réflexion (Dewey, 2018). Dans cette lignée, la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) souligne

l'importance de placer les apprenants dans des situations qui reflètent la réalité pour réaliser des apprentissages. Il convient de ne plus séparer expérience de vie et expérience d'apprentissage. Dans sa théorie de l'enquête, Dewey (1993) désigne toutes les situations de la vie dans lesquelles l'individu est amené à adopter une conduite réflexive et à élaborer de nouvelles connaissances à cette occasion. L'enquête prend alors la forme d'une résolution de problème situé. Dans une perspective didactique, elle permet d'intégrer les interactions entre acteurs et la diversité des raisonnements impliqués dans différents domaines scientifiques, économique, politique ou éthique. Différents travaux ont déjà montré les potentialités de la démarche d'enquête pour répondre aux enjeux éducatifs de notre monde actuel (Simonneaux, 2019). Les différentes phases de l'enquête, privilégiée en tant qu'instrument pour comprendre et mener des actions, conduisent à articuler une variété de dispositifs didactiques : débats, jeux de rôle, dérangements épistémologiques, situations problèmes, échanges interculturels, rencontres d'acteurs. Plus spécifiquement, l'enquête peut permettre d'explorer le passé et le présent d'un territoire pour construire une opinion quant à son futur (Chalmeau et al., 2018) et implique une éducation de la relation à l'environnement qui développe la capacité à s'impliquer activement dans la mise en œuvre des projets de société (Morin, 2018).

### **3. Question de recherche et méthodologie**

Notre communication s'insère dans la lignée des recherches qui questionnent les pratiques pédagogiques mises en œuvre pour l'enseignement des phénomènes de changement et de transformation de la société mis en lumière par le concept d'Anthropocène, et invitent à un changement du paradigme éducatif traditionnel (Redondo & Ladage, 2021). Nous proposons d'aborder l'apport de l'apprentissage expérientiel pour le questionnement et la problématisation des enjeux socio-écologiques.

Notre dispositif méthodologique porte sur une expérimentation menée lors d'un module de terrain avec des étudiantes de Master. Notre questionnement est double : d'une part, en quoi le dispositif pédagogique mené relève d'apprentissages expérientiels ? Et d'autre part, dans quelles mesures l'apprentissage expérientiel permet de développer un environnement capacitant, contribuant à l'enseignement de la complexité des enjeux sociétaux et environnementaux en Anthropocène ? Par capacitant, nous désignons un environnement qui permet le développement de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, et l'élargissement des possibilités d'action (Falzon & Mollo, 2009).

Notre recherche-création vient rencontrer un dispositif de recherche – action, où chacune devient alternativement acteur et auteur d’un processus de production de savoir et de transformation sociale et invite toutes personnes touchées par la sphère créative à contribuer au processus reliant le sensible et l’intelligible. L’analyse se fonde sur ce dispositif assumé comprenant à la fois l’encadrement et l’observation de l’expérimentation. Cela s’inscrit dans la lignée des recherches-interventions en  ducation (Marcel, 2016). Le corpus est constitué de différentes données : les productions des étudiantes, des auto-évaluations et écritures réflexives, des photos, les enregistrements audios des séances et des observations. La nécessité de mener de front enquête et pratique s’est heurtée à des difficultés d’ordre méthodologique et épistémologique, inhérentes à toute démarche de recherche-action (Clot, 2008). Même si leur inventaire exhaustif ne peut faire l’objet de cette communication, on peut citer notamment la difficulté à concilier à la fois la mise en œuvre d’une action et le recueil de données pour son observation. La sélection des verbatims vise à illustrer les différents thèmes identifiés lors des analyses <sup>1</sup>.

## **4. Le dispositif pédagogique**

### **4.1. Description du dispositif**

Notre étude se focalise sur le dispositif de terrain qui s’est déroulé à l’ile d’Yeu (Vendée) du 17 au 21 octobre 2022 avec la première promotion du Master Humanités environnementales (13 étudiantes), au sein de la mention Cultures, Civilisations, Sociétés de la faculté des Langues et Cultures Etrangères de Nantes Université. Ce master vise à une compréhension interdisciplinaire et systémique des défis écologiques. Le module de terrain avait pour objectif d’accompagner les étudiantes à transposer pour l’ile d’Yeu un jeu sérieux de prospective de territoire<sup>2</sup> visant à adresser les enjeux du bouleversement climatique sur le territoire, et de les outiller en vue d’animer ce jeu pour un public local d’habitants (une trentaine de personnes) convoqués pour l’occasion à la fin du séjour. Le 5 octobre, ces étudiantes avaient vécu en tant que participantes le jeu sérieux de médiation « Nantes futurable »<sup>2</sup>, qui est un jeu de prospective

---

<sup>1</sup> Nous présentons, dans cet article, les écrits tels qu’ils ont été rédigés par les étudiantes sans aucune correction orthographique.

<sup>2</sup> <https://www.futurable.fr/>

Des équipes de 4 à 7 joueurs sont constituées. Chaque joueur incarne un membre tiré au sort du Parlement de l’Estuaire en 2039. Le parlement doit prendre des décisions collectives assurer la survie des populations dans les zones à risques, et mettre en place protocoles d’urgence. Les thématiques traitées sont l’accès à l’eau potable, l’agriculture et alimentation, la santé et sécurité, et l’énergie.

du territoire local estuarien, développé par l'association du même nom et fondé sur les résultats de la recherche académique (climatologie, géographie, science de l'environnement, sciences humaines...).

L'expérimentation a été conçu et porté par un collectif hybride composé de la compagnie de Marlou théâtre, ayant déjà porté différents dispositifs éducatifs de recherche-crédation sur le territoire (Delplancke et al., 2021), l'association Nantes Futurables, le projet de recherche ODySéYeu (porté conjointement par l'IGARUN (Institut de Géographie et d'Aménagement Régional de Nantes Université), l'association Yeu Demain et la municipalité de l'île d'Yeu, et l'équipe pédagogique du master. Le dispositif s'est déroulé comme suit :

- deux journées axées sur une démarche d'enquête. Les étudiantes ont été répartis en 5 groupes thématiques (alimentation, biodiversité, mobilités/relations avec l'extérieur, tourisme et patrimoine, urbanisme/artificialisation des sols). Ces thèmes prédéfinis par l'équipe encadrante ont guidé les choix des étudiantes lors de la conduite des entretiens, des lectures, des observations, de l'arpentage de l'île. Des rendez-vous avaient été pris en amont par l'équipe pédagogique pour que les étudiantes puissent faire 4 à 5 entretiens dès leur arrivée avec des personnes ressources pour leur thématique (comme les responsables des service urbanisme, Natura 2000 et réseaux, Patrimoine, Office du tourisme, agriculteur, etc).

- deux journées autour d'une démarche de créativité à travers différents dispositifs. Notamment, un atelier de « géographie expérientielle » (Gaujal, 2019) menant à la construction collective de cartes sensibles du territoire en s'appuyant sur ses expériences spatiales, pour provoquer des savoirs d'expérience collectifs et élaborer des savoirs théoriques. Des ateliers d'écriture conduisant à la scénarisation du jeu sérieux (récit inaugural, péripéties, construction de personnages), des ateliers d'improvisation (issues de pratiques théâtrales, travail du corps et de la voix pour incarner des personnages de fiction).

- la dernière matinée a été consacrée à la réalisation de bilans individuels et collectifs afin de construire une réflexivité sur l'expérience.

Le tableau 1 ci-dessous précise le déroulé pédagogique de façon chronologique.

**Tableau 1 : Déroulé pédagogique du dispositif Ile d'Yeu**

	Jour 1 : Enquêter	Jour 2 : Arpenter	Jour 3 : Scénariser	Jour 4 : Expérimenter	Jour 5 : Réflexivité
Démarches	Démarche d'enquête	Démarche d'enquête	Démarche créative	Démarche créative	Démarche réflexive

Dispositifs	-Travail bibliographique et restitution collective sur une carte de territoire - Conduites de 4 à 5 d'entretiens avec des personnes ressources	-Aller à la rencontre des acteurs -Construire un tracé d'arpentage du territoire, aux vues de sa problématique	-Ateliers d'écriture individuel et collectif - Mettre en récit et transposer un jeu de territoire - Scénariser, mettre en fiction	-Ateliers d'improvisation individuels et collectifs	-Ecriture réflexive individuelle -Evaluation collective
Productions	-Construction en groupe thématique d'une carte de territoire à partir du dossier bibliographique (schématisation académique)	-Construction en groupe thématique : d'un diagnostic du territoire et d'une carte sensible du territoire -Atelier d'écriture automatique individuelle	-Construction d'un scénario, mise en récit fictionnelle d'un futur en cohérence avec le diagnostic du territoire au présent -Scène inaugurale, -Catastrophes identifiées - Fiches témoins	-Construire une posture de médiation : - scribe - conteur - - témoin	-Ecriture réflexive sur le dispositif et les apprentissages
Objectifs	-Apprendre à coopérer (groupe thématique) -Problématiser des questions socio-écologiques à partir de lectures bibliographiques	-Coopérer avec les habitants d'un territoire -S'appuyer sur ses expériences spatiales, pour provoquer des savoirs d'expérience collectifs et élaborer des savoirs théoriques - Problématiser des questions socio-écologiques en articulant une diversité de données	-Coopérer et collaborer pour construire un jeu sérieux de médiation - Rassembler des savoirs pluriels sur un territoire pour construire un scénario de fiction cohérent	-S'outiller pour s'approprier différentes postures de médiations (scribe, conteur.e.us.e, témoin) -Mener un jeu sérieux de prospective de territoire (mise en corps, mise en voix)	-Réflexivité sur le dispositif et ses apprentissages du point de vue personnel et de la formation

## 4.2. Quels apprentissages expérientiels effectifs ?

Pour caractériser notre dispositif du point de vue des apprentissages expérientiels, nous avons procédé à une analyse qualitative des bilans individuels des élèves, en nous inspirant des éléments constitutifs de ce type d'apprentissage de Mandeville (2001). Le tableau 2 présente les extraits de verbatim des étudiantes qui nous semblent illustrer de façon significative les dimensions expérientielles que le dispositif a permis de traverser. Notamment, il ressort que l'animation du jeu auprès des habitants a été une expérience très forte et fondatrice pour l'ensemble des étudiantes, et a été vécue comme le prolongement et l'accomplissement de l'ensemble du dispositif.

**Tableau 2 : Analyse des dimensions expérientielles du dispositif Ile d'Yeu, selon les éléments constitutifs d'un apprentissage expérientiel de Mandeville (2001).**

Dimension expérientielles	Conditions d'utilisations	Extrait de verbatim des étudiant.e.s (Écriture réflexive)
L'expérience est en continuité transactionnelle avec l'environnement	Concrétude de l'expérience Indissociabilité expérientielle Expérience progressive Expérience long terme Moment propice au changement	« Mise en pratique d'une réelle professionnalisation, c'est la première fois que j'entrevois à quoi pourrait ressembler ma vie professionnelle » « Avoir travaillé sur le terrain avant le jeu nous a permis de nous sentir plus légitimes » « Il faut être attentif aux détails » « En tant que scribe : évolution de notre posture (...) REELLE PROGRESSION »
L'expérience est signifiante pour la personne qui l'a vécue	Réponse à un besoin Propension à l'expérience Défi à relever	« Le jeu final a été fort (...) parce ça a donné du sens à notre travail de préparation, ça nous a

## Apprentissage expérientiel en contexte universitaire

	Nouveauté de l'expérience	<i>donné la force du collectif, il a permis de nous accomplir ». A propos du jeu : « C'est fort parce que ça me rappelle que notre action est à petite échelle et que les difficultés rencontrées renvoient à des problématiques bien supérieures, systémiques, à notre société qui est complexe et difficile à changer car régit par des mécanismes très complexes ».</i>
L'expérience en est une d'engagement	Investissement Participation Responsabilisation	<i>« Faire des efforts pour comprendre les autres » « Moment de cohésion de groupe où on sent l'intelligence collective, les moments d'écoute, de restitution où je me suis sentie d'égal à égal avec mes camarades de classe mais aussi les encadrant.e.s »</i>
L'expérience implique une relation significative d'assistance	Relation significative Relation d'assistance	<i>« partage avec les habitants car on ne partage pas qu'un savoir c'est une rencontre, on donne de soi mutuellement »</i>
L'expérience est une possibilité de reconnaissance de l'accomplissement	Accomplissement Reconnaissance	<i>« Le moment du jeu avec les habitant.e.s était émotionnellement riche, (...) m'a permis de me sentir légitime à communiquer avec eux sur ces sujets ». « Le jeu (...) : beaucoup de satisfaction et de joie ». « Le jeu : moment intense de stress pour moi, mais fière de ce que j'ai fait »</i>
L'expérience en est une d'actualisation	Découverte personnelle Consolidation de son identité Changement personnel	<i>« J'ai appris à mieux me connaître » « J'ai découvert une voix de scribe qui sommeillait en moi, j'ai appris à poser des limites » « Cette expérience était plus qu'enrichissante à titre personnel et professionnel, je me sens chanceuse d'y avoir participé ... »</i>
L'expérience contribue au développement de métacompétences	Comprendre par l'expérience Apprendre à apprendre	<i>« On a vécu physiquement ce qu'on voulait apprendre » « Ce qui permet la confiance c'est qu'on a adopté le plus de points de vue différents possibles ». «mener des entretiens, savoir mieux rebondir sur ce que disent les gens » « réussir à créer un échange riche et utile grâce à la communication verbale et non verbale » « Apprentissage de la complexité : les enjeux et problèmes sont complexes et touchent plusieurs domaines. Une bonne idée dans un domaine peut avoir des conséquences négatives dans un autre. Grande interdépendance des acteurs. Apprendre à avoir une vue d'ensemble pour saisir toute la complexité d'un territoire ».</i>

### 4.3. Développement de compétences pour des transitions écologiques et sociales

Pour caractériser le dispositif en tant qu'environnement capacitant qui crée du pouvoir d'agir (Falzon, 2013) du point de vue des enjeux de l'anthropocène, nous avons interrogé dans quelles mesures le dispositif contribue à développer les compétences préconisées dans le Rapport Jouzel (2022). Le tableau 3 résume notre analyse qualitative, en reprenant les compétences telles que formalisées et choisies par l'équipe encadrante pour être support à une auto-évaluation par les apprenants. Ce travail d'auto-évaluation a été mené par les apprenantes lors du dernier jour, selon les groupes de travail correspondants aux jours 1, 2, 3, et 4.

**Tableau 3 : Analyse de l'acquisition des compétences travaillées par le dispositif pédagogique, du point de vue des apprenants et au regard des enjeux de transition écologique et sociales**

Compétences travaillées	Auto-évaluation du point de vue des apprenants (par groupe)		Compétences préconisées (Jouzel, 2022)
	Acquises	En cours d'acquisition	
Conduites d'entretiens (J1-J2)	3 groupe sur 5	2 groupe sur 5	Appréhender les équilibres et les limites de notre monde par une approche systémique
Observation sensible (J1-J2)	4 groupe sur 5	1 groupe sur 5	
Capacité de synthèse (J1-J2)	2 groupe sur 5	3 groupes sur 5	
Gestion de l'incertitude (J3-J4)	3 groupes sur 3		Saisir les ordres de grandeur et les incertitudes par une analyse prospective
Mise en récit, transformation des connaissances en scénario (J3-J4)	3 groupes sur 3		Co-construire des diagnostics et des solutions
Coopération au sein du groupe et entre les groupes (J3-J4)	3 groupes sur 3		Agir en responsabilité

L'analyse fait émerger qu'un tel dispositif constitue un environnement capacitant du point de vue des apprenants, et ouvre de nombreuses potentialités éducatives, du point de vue des transitions écologiques et sociales.

## **5. Discussion : quels leviers pour des apprentissages expérientiels en Anthropocène ?**

### **5.1. Enquête in situ et processus de création**

L'enquête a eu sa pertinence dans la démarche de création. En introduisant la recherche du réel et des faits comme préalable d'une démarche créative, les rencontres, les questionnements et les résultats de l'enquête ont été un terreau fertile pour le passage à la fiction. La construction d'un scénario fictionnel (état des lieux de l'île d'Yeu en 2044, scène inaugurale, péripéties, personnages) comme point de départ du jeu de médiation s'est fait à partir de la matière puisée dans l'enquête. En outre, certains ateliers d'écriture ont fait l'objet

d'un travail en pleine nature, l'endroit choisi était une plage ouverte sur l'horizon. Cette séance a particulièrement marqué les étudiantes, qui la relatent avec enthousiasme dans leurs écritures réflexives. Notamment car elle sort du quotidien mais aussi parce qu'elle permet de changer en profondeur le rapport aux savoirs « ne pas être enfermé sur ces tables, chaises, murs, plafonds qui nous ont appris à mettre des frontières là où il n'y en n'a pas » et d'entrer dans un autre régime d'attention : « scénarisation sur la plage, cadre inhabituel permettant paradoxalement une meilleure attention à ce qui est dit /échangé en étant distrait par l'environnement ». Une étudiante dans son bilan réflexif livre que « l'atelier d'écriture sur la plage ouvre davantage la créativité ». Ici, le travail en nature a permis d'ouvrir de nouveaux récits, en vivant une expérience sensible indélébile, un ressenti « extra » ordinaire.



**Photo1 : atelier d'écriture sur la plage (jour 3, création de la fiction de médiation)**

Plus largement l'expérience du dispositif s'accompagne d'une prise de conscience éthique. Par exemple, une étudiante<sup>3</sup> expose comment elle a été transformée d'un point de vue éthique, ce qui se traduit par l'acceptation d'un pluralisme de valeurs : « J'ai compris encore plus qu'avant que nos idées et valeurs sont légitimes mais qu'elles dépendent de là d'où je viens, ma situation sociale, mon expérience. Je soutiens Sea Shepherd mais je comprends le point de vue des pêcheurs ». Les liens entre expérience et formation des valeurs ont été éclairés par Dewey pour qui la formation des valeurs est une conséquence immédiate de l'expérience. Ce à quoi nous

---

<sup>3</sup> Cette étudiante avait affiché ses valeurs, en arborant un pull aux couleurs de l'association de préservation des océans Sea Shepherd. Elle avait très mal vécue le fait qu'on lui demande de retirer ce pull, avant de réaliser une série des entretiens, étant donné les relations conflictuelles entre cette association et certains pêcheurs de l'île d'Yeu, et le contexte sensible de la pêche sur ce territoire. (voir pour cela : Finger, 2021)

tenons, ce que nous chérissons, émerge du processus de la vie et de son expérience (Dewey, 2005).

## 5.2. Les effets de la médiation-création

Pour analyser les effets de ce dispositif sur les apprenants, nous reprenons comme grille de lecture les différents modèles de médiation repérés préalablement par Clavel & Gonzalez (2017). Il se dégage comme élément central l'importance d'impliquer les étudiantes dans la conceptualisation de la médiation-création. Les savoirs scientifiques acquis à travers l'enquête sur des phénomènes socio-écologiques, et les savoirs expérientiels développés par l'observation du territoire, les ont amenés à poser leurs propres regards, à clarifier leur compréhension des réalités, à questionner le futur du territoire à travers sa mise en fiction. Les étudiantes ont pris confiance et sont devenues responsables : « avoir pris connaissance des problématiques du territoire de leurs habitats m'a permis de me sentir légitime à communiquer avec eux sur ces sujets » « Les rendus de synthèse en groupe pour se partager les expériences et savoirs [qui ont mené à ] à la prise de conscience dans nos responsabilités, dans nos actions et choix ». Les étudiantes ont été impliqués dans la conception du scénario de médiation, sa mise en œuvre et sa mise en scène. Les trois rôles différents lors de la médiation (scribe, conteur, témoin, voir photos) ont permis à chacun de s'approprier des postures de médiation différentes, avec un pouvoir d'improvisation et d'interprétation théâtrale plus ou moins grand, de sorte qu'il y a eu une place offerte à chaque étudiant dans le processus.



**Photo 2 : En haut, bilan collectif en fin de médiation. En bas à gauche, des étudiantes incarnant les témoins qui ont vécu le devenir de l'île d'Yeu de 2022 à 2044. En bas à droite, une scripte et une conteuse anime une des 4 parties qui se sont jouées en parallèle.**

## 6. Conclusion et perspectives

Ces premiers résultats reposent en grande partie sur des éléments déclaratifs, recueillis à la fin du séjour. Nous projetons de les enrichir avec l'analyse de certaines productions étudiantes ainsi que la conduite d'entretiens, à mener en fin d'année universitaire. En outre, cette expérimentation a pour ambition d'être répliquée pour les futures promotions du master Humanités environnementales, ce qui pourrait permettre d'accroître la cohorte.

Notre expérimentation révèle plusieurs leviers d'action possibles pour adresser les enjeux de l'anthropocène en situation d'apprentissage expérientiel en contexte universitaire, parmi lesquels l'importance d'encourager la créativité en contexte in-situ, l'ouverture du collectif d'enseignants-étudiantes à une pluralité d'acteurs, et l'importance de ménager des espaces de réflexivité.

Les discussions au cours de la médiation ont fait émerger collectivement que nous sommes à la fois responsables et agents de transformation. Ce constat participe d'une nouvelle manière de se représenter le monde en Anthropocène, en faisant partie de la nature, et non pas en extériorité. Le jeu a contribué à l'expérience collective de notre interdépendance et de notre vulnérabilité commune, que ce soient pour les étudiantes qui ont animé le jeu que les joueurs. Cette prise de conscience partagée, issue d'un dispositif pédagogique de co-construction d'une forme de médiation appelle à réinterroger les frontières poreuses entre le monde de l'éducation et de la médiation.

### Références bibliographiques

- Chalmeau, R., Mainar, C. V., Léna, J.-Y., Julien, M.-P., Bédouret, D., & Calvet, A. (2018). Des démarches d'enquête pour explorer son territoire dans le futur. In *La démarche d'enquête* (p. 83-102). Educagri éditions. <https://www.cairn.info/la-demarche-d-enquete--9791027501878-page-83.htm>
- Clavel, J., & Gonzalez, R. (2017). Médiation dansée pour une nature en péril. *Éducation relative à l'environnement : regards - Recherches - Réflexions*, 14(1). <https://www.erudit.org/fr/revues/ere/2017-v14-n1-ere04638/1060257ar/>
- Delplancke, M., Picard, S., Patillon, C., Kervarrec, M., & Vimal, R. (2021). Transition écologique : Du défi scientifique au défi pédagogique. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, Volume 21 numéro 3, Article Volume 21 numéro 3. <https://doi.org/10.4000/vertigo.34621>
- Dewey, J. (1993). Logique : La théorie de l'enquête (Édition : 2e éd). Paris: Presses Universitaires de France–PUF.
- Dewey, J. (2005). « La réalité comme expérience » (P. Saint-Germier & G. Truc, Trad.). *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.4000/traces.204>
- Dewey, J. (2018). VIII. L'expérience – moyens et buts de l'éducation. In *Démocratie et éducation* (p. 515-516). Armand Colin. <https://www.cairn.info/democratie-et-education--9782200621896-p-515.htm>

- Falzon, P. (2013). *Pour une ergonomie constructive* (p. 1). <https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2013.01.0001>
- Falzon, P., & Mollo, V. (2009). Para uma ergonomia construtiva : As condições para um trabalho capacitante. *Laboreal*, 5(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/laboreal.10429>
- Finger, S. (2021, février 17). Dauphins : Sea Shepherd s'engouffre dans la pêche. *Libération*. [https://www.liberation.fr/environnement/dauphins-sea-shepherd-sengouffre-dans-la-peche-20210217\\_MRA4WV2HZNFARG3WAZOGUW2FF4/](https://www.liberation.fr/environnement/dauphins-sea-shepherd-sengouffre-dans-la-peche-20210217_MRA4WV2HZNFARG3WAZOGUW2FF4/)
- Garnier, A., Hétier, R., Martinez, M.-L., & Wallenhorst, N. (2021). Éduquer en Anthropocène: un paradigme éducatif à construire pour le 21ème siècle. *Recherches & éducations*, 23, Article 23. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.11527>
- Gaujal, S. (2019). La cartographie sensible et participative comme levier d'apprentissage de la géographie. *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement*, Volume 19 Numéro 1, Article Volume 19 Numéro 1. <https://doi.org/10.4000/vertigo.24604>
- Hétier, R., & Wallenhorst, N. (2021). L'éducation à l'heure de l'Anthropocène. *Études, Mars*(3), 63-73. <https://doi.org/10.3917/etu.4280.0063>
- Jouzel, J. (2022). *Sensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'enseignement supérieur*.
- Kolb, D. A. (1984). The process of experiential learning. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, 20-38.
- Lange, J.-M. (2018). Éducatifs à : Penser l'articulation des savoirs et des valeurs au service de l'agir sociétal . L'exemple révélateur de l'éducation au développement durable. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 48. <https://doi.org/10.4000/edso.2957>
- Mandeville, L. (2001). Apprendre par l'expérience : Un modèle de formation continue. In *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. (Raymond, D. (dir.) Éditions du CRP, p. 151-164).
- Marcel, J.-F. (2016). La recherche-intervention : Question(s) de forme(s). In *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation* (p. 223-230). Educagri éditions. <https://www.cairn.info/la-recherche-intervention-par-les-sciences-de-l-ed--9791027500277-page-223.htm>
- Morin, O. (2018). Problématiser et... re-problématiser les QSVE ; vers une démarche d'enquête structurée par la rencontre de rationalités. In *La démarche d'enquête* (p. 43-64). Educagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.simon.2018.01.0043>
- Redondo, C., & Ladage, C. (2021). La pédagogie de l'enquête dans le contexte de l'Anthropocène. *Recherches & éducations*, 23, Article 23. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.11629>
- Rieckmann, M., Mindt, L., & Gardiner, S. (2017). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable. Objectifs d'apprentissage*.
- Simonneaux, J. (2019). *La démarche d'enquête : Une contribution à la didactique des questions socialement vives*. Educagri Éditions.
- Wallenhorst, N. (2020). *La vérité sur l'Anthropocène* (Le Pommier).