Le développement d'une pensée réflexive du rapport à la nature par le biais d'ateliers artistiques, chez l'enfant

Virginie Boelen

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/2333>

DOI : 10.4000/ere.2333

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Virginie Boelen, « Le développement d'une pensée réflexive du rapport à la nature par le biais d'ateliers artistiques, chez l'enfant », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 14 - 1 | 2017, mis en ligne le 15 septembre 2017, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ere/2333> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.2333>

Le développement d'une pensée réflexive du rapport à la nature par le biais d'ateliers artistiques, chez l'enfant

Virginie Boelen

- 1 Les ateliers *Art en Jardin* ont été créés après avoir découvert qu'un camp de jour en région de Montréal situé dans un endroit verdoyant n'avait mis en place aucune activité permettant une interaction des jeunes avec le lieu dans lequel ils se trouvaient. Le but était alors de favoriser à travers différentes formes d'activités artistiques, non seulement un rapprochement entre ces jeunes et leur milieu naturel, mais aussi de stimuler la dimension réflexive du rapport que l'enfant peut établir avec son milieu de vie biotique. L'art dans son expression libre, à la fois personnelle et collective, facile d'accès pour les jeunes, en sollicitant ses sens et rendant pleinement éveillé (Robinson, 2011), est un bon moyen pour favoriser ce dialogue entre l'enfant et son milieu, mais aussi pour susciter la réflexion. Ces expériences vécues lors du camp de jour pourront être transférables à l'ensemble du milieu de vie à une échelle plus grande car, même si le jardin est une toute petite parcelle du monde, elle en est un reflet de sa totalité (Foucault, 1967).
- 2 Ce texte est divisé en deux parties. La première expose les caractéristiques de l'enfant sur lesquelles nous misons pour la construction des différents ateliers. La seconde présente sommairement le déroulement de six ateliers.

Des ateliers axés sur le monde des enfants et leurs caractéristiques propres

L'art, les enfants le pratiquent tous les jours et bien souvent sans s'en rendre compte, sous forme de dessins, de jeux de rôle, d'explorations et de constructions ou encore de bricolage. Ce processus créatif, intuitif et sensible, est une expression naturelle du

rapport au monde chez l'enfant où celui-ci signifie sa « reliance à tout ce qui vit, à tout ce qui est » (Cottureau, 1999, p. 11). À travers des activités artistiques variées, l'enfant mobilise son imaginaire affectif et créatif et sa spontanéité naturelle, lesquels sont l'expression d'une forme de liberté de penser et d'agir qu'il peut mobiliser dans son rapport à son milieu de vie naturel. Cette première partie détaillera l'apport de la pensée symbolique dans le processus de construction chez l'enfant de son propre rapport au monde. On exposera également différentes formes d'intelligences (Gardner, 2011) qui mobilisent d'avantage cette relation au mondeⁱ. Enfin, les émotions et tout le domaine du sensible seront mobilisés dans le processus de pensée réflexive portant sur le rapport à la nature.

L'imaginaire affectif et créatif

- 3 Selon Postic (1989), le propre de l'être humain est de développer un rapport symbolique essentiel et actif avec le monde, où l'activité imaginaire est nourrie par des rencontres sensorielles et émotionnelles avec le réel. Imaginer, c'est créer un monde à son gré, où tout est possible, où tout peut se réaliser. Dans le champ artistique, imaginer est un acte créateur. Les êtres les plus imaginatifs sont les enfants qui sont naturellement dotés d'une pensée divergente foisonnante, source de créativité et d'innovation (Robinson, 2011). Cottureau (1994) parle d'un imaginaire affectif qui se forme à travers l'expérience sensori-motrice du réel :

La prise de conscience de l'existence d'une nature/milieu ne peut se faire sans une prise de position émotionnelle. [...] Exclure le rapport émotionnel qui se construit dans le creuset de l'imagination de chacun serait amputer l'analyse d'une variable essentielle dans la compréhension de nos comportements dans la nature.
- 4 C'est dans l'affectivité que la subjectivité prend son essor et que le sujet naît au monde (Meyor, 2002). En nourrissant l'imaginaire et en développant la fonction symbolique, on provoque chez l'enfant une résonance qui l'amène à se sentir en communauté avec l'autre (Postic, 1989). On pourrait alors parler à la fois de symbiose et de synergie (Bertrand et Valois, 1999) avec le vivant et le non-vivant qui nous entourent et dont nous faisons partie (Dansereau, 1973).
- 5 L'affectif, autrement dit le sensible, ou encore les émotions vécues dans une expérience en relation avec la nature peuvent être des déclencheurs d'une pensée réflexive, voire critique.

Le rôle des émotions dans le processus de développement

- 6 L'émotion ne doit pas être opposée à la raison (Guilbert *et coll.*, 1999). Le développement de l'intelligence est en effet inséparable de celui de l'affectivité, c'est-à-dire de la curiosité et de la passion, lesquelles sont à la base de la recherche philosophique ou scientifique (Morin, 1999). Pour cette raison, les émotions occupent une place centrale dans la démarche pédagogique des ateliers *Art en Jardin*. Par projection et par identification à l'autre via l'imaginaire, il est question d'effectuer un va-et-vient empreint d'empathie entre l'enfant et l'autre vivant, animal ou végétal, pour éveiller la pensée réflexive et conduire à la pensée critique. Comme le souligne Partoune, « un éclair de lucidité peut se produire par le fait d'éprouver une émotion-réflexion particulière, chargée de sens pour la personne, et d'exercer simultanément une pensée critique » (2014, p. 17).

Des formes d'intelligence rarement stimulées

- 7 Au regard de la théorie des intelligences multiples de Gardner (2011), les ateliers *Art en Jardin* privilégient l'activation de cinq formes d'intelligence, rarement sollicitées en milieu formel (Partoune, 2014) afin de stimuler l'imaginaire et les émotions dans la construction du rapport avec la nature.
- 8 L'intelligence naturaliste-écologique se caractérise par la sensibilité au regard des autres espèces et aspects du milieu naturel, tout en reconnaissant le fait d'en être soi-même un élément constituant. L'intelligence corporelle-kinesthésique concerne le corps en action (mouvement et toucher expressif) pour s'approprier son environnement. Cette intelligence est associée à l'intelligence visuo-spatiale qui fait appel à l'imagination et à la capacité de visualiser une histoire, un phénomène, notamment par le dessin. Enfin, l'intelligence intra-personnelle s'inscrit plus dans la réflexion que dans l'action, portant une attention aux pensées et aux émotions, et l'intelligence interpersonnelle rend attentif aux échanges d'idées qui sont associés au développement des capacités d'écoute et d'empathie.

La spontanéité : une liberté de penser, de bouger et d'agir

- 9 En lien avec tout ce qui a été énoncé précédemment, pour une plus grande efficacité des approches utilisées, l'animateur des ateliers *Art en Jardin* doit cultiver la spontanéité naturelle de l'enfant qui témoigne d'une réelle liberté de penser, d'agir et de bouger avec son corps. L'épanouissement de l'intelligence d'action exige en effet un minimum de liberté (Alvarez, 2016). C'est pourquoi l'exploration et les activités libres au contact avec la nature sont privilégiées ; elles ouvrent la voie de l'imaginaire et sollicitent pleinement les fonctions essentielles de l'intelligence (Alvarez, 2016 ; Cottureau, 1994, 2001). Les différents ateliers ont également été conçus pour diversifier les expériences affectives et corporelles, par exemple le fait d'enfoncer ses mains dans la terre, de sentir la malléabilité d'une terre argileuse et ses constituants organiques, mais aussi des objets étrangers, le fait de ressentir la soif, la peur. À travers ces expériences, « le corps, lieu d'accueil et d'échange avec le réel, produit un monde d'images, lui-même organisateur du monde intelligible » (Wunenberger, 1997, dans Cottureau, 2005, p. 2).
- 10 L'expression personnelle et l'individualité sont valorisées afin de développer l'estime de soi, de même que l'autonomie de penser et d'agir. Sachant que « les enfants sont guidés de manière endogène par des directives biologiques contre lesquelles nous ne pouvons pas entrer en compétition » (Alvarez, 2016, p. 331), nous devons accueillir avec confiance ce que l'enfant réalise. C'est à l'enfant d'éprouver la nécessité et d'initier l'effort cognitif et l'engagement réflexif ; il n'est nullement question d'interférer avec son activité créatrice (Alvarez, 2016).
- 11 Le recours à ces différentes approches participe à la construction d'une vision du monde multidimensionnelle et holistique, intégrant la notion de complexité, à savoir le fait que tout est lié, tissé ensemble (Morin, 1999). Les apprentissages sont réalisés selon une approche globale éco-formatrice expérientielle (Cottureau, 2001) centrée sur les lieux, associée à une pédagogie de terrain (Sauvé, 2003). Six exemples d'ateliers seront explicités dans la partie suivante permettant d'illustrer ces choix pédagogiques.

Six ateliers au service d'une conscientisation du rapport au monde

- 12 Bien que les ateliers *Art en Jardin* puissent être vécus séparément, ils suivent une séquence chronologique au cours de laquelle l'enfant construit progressivement un rapport au vivant selon la dynamique suivante : *partir du global pour aller au détail et partir de soi pour arriver à l'autre*. Voici, sommairement présentée, la séquence de ces six ateliers.

Faire connaissance avec le jardin en activant les émotions

- 13 Lors de ce premier atelier, les enfants établissent un premier contact avec le jardin. De façon symbolique, les enfants et les plantes se découvrent mutuellement. Pour l'enfant, il s'agit de « faire connaissance » avec les différentes plantes du jardin en utilisant ses cinq sens :
- la vue, pour apprécier les couleurs et les formes ;
 - l'odorat, pour apprécier les parfums et les odeurs ;
 - le toucher, pour apprécier les textures et les consistances ;
 - le goût, pour apprécier les saveurs ;
 - l'ouïe, pour apprécier l'environnement sonore du jardin.
- 14 La consolidation des apprentissages se fait par le jeu : « *En me cachant les yeux, puis-je reconnaître la plante au seul toucher, à l'odeur ou au goût ?* ». Les enfants ont la possibilité de dessiner les plantes qui les ont le plus attirés en les identifiant et donnant quelques caractéristiques associées.
- 15 Les cinq ateliers suivants sont divisés en deux temps. Le premier temps prolonge la découverte opérée lors du premier atelier et consiste à effectuer un petit rituel de la visite du matin et du soin des plantes du jardin communautaire. Cette étape, axée sur la pédagogie de la découverte, est une mise en situation incontournable dans le processus de « reliance » (Cottureau, 1999 ; Sauv, 2016) o la fidlit est de mise. C'est un moment privilgi pour vivre pleinement tout le registre des motions associes la dcouverte sans cesse renouvele du jardin. Chaque semaine est diffrente : l'merveillement devant la pousse qui a grandi et qui offre ses nouvelles fleurs ou ses premiers fruits, l'inquitude et l'empathie en constatant les troues dans les feuilles des choux de Bruxelles ronges par des chenilles, la joie d'aider le plant de tomate se hisser, la satisfaction de donner boire aux plantes, la surprise face l'pret du got d'une feuille de cleri, le bonheur de manger la premire petite tomate mre...
- 16 Ce premier temps est une sorte de prambule pour pouvoir passer au deuxime temps de chaque atelier qui vise amener l'enfant adopter une attitude d'ouverture et de confiance envers la nature. En favorisant la libert dans l'exercice de ses sens et dans l'expression de ses motions, l'enfant n'a pas peur de toucher, de cueillir adquatement et goter une herbe aromatique, de se salir les mains en creusant la terre et en la modelant avec de l'eau ou de se mouiller en arrosant.

La terre sous nos pieds

- 17 Après avoir fait la découverte des plantes du jardin, nous nous intéressons à ce qui se passe en dessous, dans la terre, là où poussent les racines de ces plantes. Il s'agit de creuser la terre n'importe où dans le quartier et de découvrir tout ce qu'il y a dans le sol, ce qui est vivant et non-vivant. Nous nous posons les questions suivantes : « Est-ce que la terre des bacs est identique à celle de notre milieu de vie ? Qu'est-ce qui fait qu'une terre est bonne pour les plantes ? Partons à la découverte de la terre du quartier ! ». L'enfant est amené à imaginer ce que la terre lui dirait si elle pouvait lui raconter ce que les êtres humains lui ont fait subir pour devenir ce qu'elle est aujourd'hui à cet endroit précis : « Écoute, la terre veut te raconter son histoire ! ». En creusant la terre, l'enfant découvre du fer rouillé, du goudron, du plastique et du métal. Cet atelier déclenche un processus réflexif sur l'impact de l'activité humaine sur l'environnement dégradé en profondeur, alors qu'en surface on ne voit qu'une surface de gazon. Cette première étape est exploratoire, sensorielle et affective.
- 18 La seconde étape est plutôt holistique et créative. Lorsque la terre du quartier est de nature argileuse, l'enfant est invité à en prélever pour ensuite la modeler. L'attention est alors focalisée sur la préparation et la transformation de cette terre brute et pleine de vie, présentant presque systématiquement des corps étrangers, en une terre lisse prête à être modelée pour donner naissance à de petits objets.

Un rapprochement identitaire

- 19 Ce troisième atelier opère un va-et-vient entre l'enfant et l'autre vivant : une plante, une fleur, un fruit ou un légume. L'enfant est amené à se comparer à cet *autre* et à trouver des éléments de rapprochement et d'identification, en se référant à ce qu'il connaît de son propre corps (peau, chair, eau, etc.). Lors de cet atelier, l'attention est portée sur la tomate : « Dans la tomate, il y a beaucoup d'eau. Et dans notre corps, y a-t-il autant d'eau ? »
- 20 L'atelier met l'accent sur l'acquisition de vocabulaire et sur l'imaginaire créatif pour amener l'enfant à décrire ce qu'il voit et touche lors de la coupe de la tomate selon différents angles. À travers le dessin, l'enfant exprime sa perception du fruit et traduit ses apprentissages. La dégustation des différentes sortes de tomates récoltées clôture l'atelier. Lors de l'expérimentation, tous les enfants ont voulu y goûter, même ceux qui disaient ne pas aimer les tomates, comme si cette approche exploratoire leur avait mis l'eau à la bouche !

Vivre dans la peau d'une plante

- 21 Cet atelier exploite la stratégie du mime alors que l'enfant est appelé à incarner une plante. Cette stratégie permet de favoriser la conscience de soi, voire un changement d'attitude (Taylor, 1983, dans Sauvé, 2003) face à l'autre. Cette fois encore, l'enfant part de lui-même, de ce qu'il connaît, pour aborder l'autre qu'il découvre. Trois mises en situation sont vécues durant l'atelier. Pour chacune, l'enfant imagine d'abord ce qu'il

ferait en tant qu'être humain, puis il rejoue la même situation en s'imaginant, par exemple, être un fraisier :

1. Une forte pluie avec un vent frais : « Si j'étais un être humain, j'irais vite m'abriter dans ma maison et me mettre au chaud. Oui, mais voilà, je suis une plante... Comment je vis cela ? » ;
 2. Il fait très chaud depuis trois jours : « Si j'étais un être humain, j'irais dans ma maison et j'irais boire un verre d'eau fraîche. Oui, mais voilà, je suis une plante... Comment je vis cela ? » ;
 3. Quelqu'un de menaçant vient vers moi : « Si j'étais un humain, j'irais vite près de mes parents qui me protégeront. Oui, mais voilà, je suis une plante... Que va-t-il m'arriver ? ».
- 22 Ce jeu de rôle s'inscrit dans l'approche conscientisante (Foucault, 1967), à savoir que les enfants prennent conscience de ce que pourrait vivre une plante en de telles circonstances. Ce type d'activité plaît aux enfants qui comprennent leur part de responsabilité vis-à-vis des plantes et les éventuelles conséquences des changements climatiques sur les écosystèmes « sans défense ». Généralement, à la suite de cet atelier, les enfants apparaissent spontanément plus engagés dans le soin apporté aux plantes.

Les plantes amies

- 23 Cet atelier illustre le fait que certaines plantes s'adaptent bien les unes aux autres, alors que pour d'autres, c'est l'inverse. Il s'agit ici d'exprimer le fait que les plantes ont des affinités entre elles, tout comme les humains. Dans un premier temps sur le terrain, les enfants explorent les raisons pour lesquelles certaines plantes cohabitent et d'autres pas. Dans un second temps, un conte sert de moyen pour aborder ce thème. L'histoire amérindienne des trois sœurs le maïs, le haricot grimpant et la courge est racontée aux enfants par un conteur qui dessine son histoire en même temps qu'il la raconte pour mieux accompagner les enfants dans l'imaginaire associé à ce conte. À la fin de l'activité, les enfants ont la possibilité d'illustrer eux-mêmes ce conte.

Un retour réflexif et festif

- 24 Ce dernier atelier se veut festif et vise à rappeler et à consolider selon une approche globale toutes les activités éco-formatrices au cours desquelles l'enfant a pu développer son « être-au-monde » (Cottureau, 1999) à travers différents médiums artistiques (les dessins, le modelage, le conte, le mime). La remise d'un certificat de participation aux enfants avec leurs créations artistiques – comme autant de traces de leur participation aux six ateliers – est l'occasion d'inviter chacun à partager ce qu'il a vécu.

Conclusion

- 25 Selon notre expérience des ateliers *Art en jardin*, la pratique d'animation misant sur le registre de l'imaginaire et des émotions-réflexions vécues par les enfants dans toute leur corporéité à travers des expériences artistiques apporte des résultats significatifs sur le plan psychosocial en ce qui concerne le développement d'une conscience écologique associée au milieu de vie. Ici, l'animation amène les enfants à s'exprimer et à ressentir en toute liberté. Les enfants sont alors plus réceptifs et à l'écoute de leur milieu de vie naturel. L'attention qu'ils portent au soin des plantes du jardin se fait grandissante au fil des ateliers. Ils vont même jusqu'à en prendre soin après le camp de

jour, partageant leurs expériences avec leurs parents et leurs amis qui n'ont pas bénéficié des ateliers. Certains enfants ont exprimé le fait qu'ils font plus attention aux plantes et aux animaux dans leur propre jardin et autour d'eux en général.

- 26 Dans le cadre d'un partenariat établi avec les responsables de la division de l'éducation du Musée de l'Éducation Gabriela Mistral à Santiago au Chili, nous avons partagé les connaissances acquises à travers la conception et le pilotage de ces ateliers. Ce partage a permis aux animateurs chiliens d'enrichir leurs stratégies d'éducation relative à l'environnement auprès d'élèves du primaire. Ne demandant pas un grand investissement matériel, ces ateliers peuvent être réalisés en milieu formel, selon la motivation et l'implication de l'enseignant.
- 27 La pertinence des approches et des stratégies axées sur le développement des intelligences corporelle-kinesthésique et visuo-spatiale, en plus de favoriser un imaginaire affectif et créatif, et de susciter des émotions en lien avec l'expérience vécue en pleine nature, a été validée au moyen de l'analyse des réponses à un questionnaire remis à des animateurs naturalistes, à la suite de nouveaux ateliers créés spécifiquement pour un centre écologique dans la région de Charlevoix et expérimentés avec des groupes de jeunes. Les apprenants qui cette fois-ci étaient âgés de 8 à 17 ans, se sont sentis plus investis dans le processus de rapprochement avec la nature et ont davantage consolidé les apprentissages réalisés en matière de perception du milieu naturel. Cela s'est vérifié notamment dans la façon dont ces apprentissages ont fait l'objet de communications vis-à-vis des pairs à la fin du camp.
- 28 Signalons enfin que les approches et stratégies exploitées dans ces ateliers feront l'objet d'un manuel pédagogique contenant des fiches détaillées d'activités à l'attention des animateurs naturalistes.

BIBLIOGRAPHIE

- Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Paris : Les Arènes.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : les Éditions Nouvelles.
- Cottureau, D. (1999). *Chemins de l'imaginaire. Pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*. La Caunette : Éditions de Babio.
- Cottureau, D. (2001). *Formation entre terre et mer. L'alternance écoformatrice*. Paris : L'Hartmann, collection Écologie et Formation.
- Cottureau, D. (2005). L'imaginaire anthropologique et l'éducation à l'environnement. Dans *Chemins de traverse*, Revue transdisciplinaire d'éducation à l'environnement, Numéro 1 Solstice d'été. Édition les amis de Circée.
- Dansereau, P. (1973). *La terre des hommes et le paysage intérieur*. Montréal : Leméac.
- Guilbert, L., Boisvert, J. et Ferguson, N. (dir.). (1999). *Enseigner et comprendre le développement d'une pensée critique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

- Foucault, M. (1967). Des espaces autres. Conférence au Cercle d'études architecturales, 14 mars 1967, Tunisie, dans *Dits et écrits : 1954-1988*, t. IV (1980-1988). Paris : Gallimard, collection Bibliothèque des sciences humaines, p. 752-762.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligence*. New York : Basic Books.
- Meyor, C. (2002). *L'affectivité en éducation. Pour une pensée de la sensibilité*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO.
- Partoune, C. (2014). *Reconnaître et valoriser les intelligences multiples dans votre classe en s'inspirant du modèle théorique proposé par Howard Gardner*. Récupéré le 15 août 2016 sur www.lmg.ulg.ac.be/spip/IMG/IM-synthese.pdf
- Postic, M. (1989). *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris : Presse universitaire de France.
- Robinson, K. (2011, 6 avril). *Du paradigme de l'éducation*. Récupéré le 12 février sur www.youtube.com/watch?v=e1LRrVYb8IE
- Sauvé, L. (2003). *Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement. Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM.
- Sauvé, L. (2016). *Art, éducation et environnement* Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – présenté en cours DDD8530 à l'UQAM.
- Wunenburger, J.-J. (1997). *Philosophie des images*. Paris : Presses universitaires de France.

NOTES DE FIN

i. Certes, la théorie des « intelligences multiples » proposée par Gardner (2011) peut être discutée. Elle offre cependant des repères intéressants pour diversifier les approches et stratégies pédagogiques.

RÉSUMÉS

Cet article présente les principes directeurs utilisés pour la conception d'ateliers *Art en Jardin* dispensés dans le cadre d'un camp de jour d'été pour des enfants de 5 à 10 ans, autour d'une approche éco-formatrice expérientielle centrée sur les lieux et associée à une pédagogie de terrain. L'aménagement d'un petit jardin communautaire devient un prétexte pour animer une série de situations éducatives dans lesquelles les enfants expérimentent différentes formes d'expressions artistiques pour construire et enrichir leur rapport à la nature. La dimension réflexive et critique de la relation entretenue avec le milieu de vie biotique est recherchée. Celle-ci est favorisée en stimulant le rapport au monde spontané, affectif et symbolique propre aux enfants ainsi que certaines formes d'intelligences, dont les intelligences corporelle-kinesthésique et visuo-spatiale.

This article exposes the guiding elements used for workshops that have been designed and experimented with children from five to ten years old during a day camp, based on an experiential approach in relation with the natural living environment. In association with the creation of a community garden, children explore different ways of art creation in order to

develop a stronger relation with the surrounding nature. The purpose is to stimulate reflective and critical thinking about the relation with the natural world. Different intelligences such as bodily-kinesthetic and visuospatial have been requested putting emphasis upon emotions and a great freedom in the way of acting and thinking.

INDEX

Index géographique : Québec

Keywords : surrounding nature, art, critical thinking, multiple intelligences, experiential learning.

Mots-clés : milieu de vie naturel, art, pensée critique, intelligences multiples, approche expérientielle

AUTEUR

VIRGINIE BOELEN

Candidate au doctorat en éducation et assistante de recherche au Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté de l'Université du Québec à Montréal, Virginie Boelen est fondatrice des ateliers L'Arbre de Vie, ateliers multidisciplinaires depuis 2009, utilisant l'art pour favoriser le rapport à la nature.