

GRANDIR AVEC LA NATURE

Expériences d'école dehors en Lozère

**Ceuvre collective coordonnée
par Marie-Laure Girault et Pascal Galvani**



***GRANDIR
AVEC LA NATURE***

**Expériences d'école dehors
en Lozère**

**Œuvre collective coordonnée
par Marie-Laure Girault et Pascal Galvani**

Le groupe de recherche-action Lozère

Marie-Laure Girault, coordinatrice de l'association « En chemin... », membre du comité de pilotage national de la recherche-action: **coordination du projet et du rapport, co-rédactrice.**

Pascal Galvani, enseignant chercheur de l'Université du Québec à Rimouski: **conseil méthodologique de la recherche-action, coordination du rapport et co-rédacteur.**

Orane Bischoff, ingénieure de formation à L'institut Agro-Florac et chercheure au LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation): **relecture critique et co-rédactrice.**

Enseignant-es

- Alice Bernard, classe élémentaire, École d'Ispagnac
- Fabienne Boineau, classe maternelle, École de Vébron
- Aurore Bounan, classe maternelle, École de Bédouès
- David Chambon, classe maternelle, École de Florac
- Marion Courtiol, classe élémentaire, École d'Ispagnac et de Hures-la-Parade
- Christian Rameau, classe élémentaire, École de Ventalon-en-Cévennes
- Catherine Rothenburger, classe élémentaire, École de Bédouès
- Nathalie Roux, classe élémentaire, École de Vébron
- Gaëlle Vieillard, classe maternelle, École de Pied-de-Borne

Éducateur-trices à l'environnement

- Mélanie Bastian, association « Racines de terriens »
- Charles Duterte, association « ALEPE »
- Marie-Laure Girault, association « En chemin... »
- Laurane Manas, association « Habitats durables en Cévennes »
- Prune Pellet, association « Racines de terriens »

Conception graphique et mise en pages

Geneviève Tardière – Réseau Canopé

Accompagnement éditorial

Séverine Chevé – Réseau Canopé

Visuels couverture

Aquarelle © 2021, Pascal Galvani



Sommaire

Remerciements	5
Préface (A. Cosquer)	7
RAPPORT DE RECHERCHE-ACTION COLLABORATIF « L'ÉCOLE DEHORS EN LOZÈRE »	15
Introduction (M.-L. Girault).....	17
Présentation du projet de recherche-action collaboratif de Lozère (M.-L. Girault).....	20
Le choix du cadre théorique: écoformation et compétences écopSYCHOSOCIALES (O. Bischoff)	32
Réfléchir en groupe sur les pratiques: une méthode de recherche-action collaborative (P. Galvani)	52
L'analyse des pratiques: quelles démarches? quels gestes? quels savoir-faire? (P. Galvani)	58
Analyse des effets observés sur les enfants (P. Galvani)	81
Conclusions: qu'avons-nous appris de l'expérience de recherche-action?	96
JOURNAUX DE PRATIQUES RÉFLEXIVES	109
Journal élaboré par Marion	111
Journal élaboré par David.....	117
Journal élaboré par Gaëlle	129
Journal élaboré par Prune.....	138
Journal élaboré par Nathalie avec les commentaires de Laurane.....	141
Journal élaboré par Fabienne	149
Journal élaboré par Laurane.....	154
Journal élaboré par Alice.....	159
Journal élaboré par Mélanie	169
Journal élaboré par Marie-Laure et Catherine.....	173

Remerciements

Nous tenons à remercier en premier lieu les enseignant-e-s qui se sont engagé-e-s dans cette recherche-action bénévolement et qui y ont consacré beaucoup de temps et d'énergie! Sans nul doute par la résonance de son objet avec leurs convictions de pédagogues, de citoyens, d'êtres vivants... Des coups de gueule au plaisir d'être et de faire ensemble, leur motivation et leur exigence ont été constructives!

Les éducateur-riche-s à l'environnement qui pour l'occasion ont adopté une posture différente, pour accompagner les classes et leurs enseignant-e-s, et participer à des activités peu communes dans le milieu, quand bien même l'analyse de pratiques professionnelles est répandue. L'enthousiasme et la curiosité comme moteur, et là encore, des convictions qu'ils ont cherché à étayer et que le chemin de recherche a emmené ailleurs!

Sur le volet recherche, Pascal Galvani et Orane Bischoff, qui respectivement nous ont accompagné-e-s méthodologiquement et nourri-e-s conceptuellement, nous ont fait grandir un peu plus! De la théorie à la poésie, il n'y a qu'un pas... Les aquarelles présentes dans cet ouvrage sont l'œuvre de Pascal. Elles reflètent l'ambiance et l'âme des Cévennes. Quel cadeau!

Le Réel-CPIE de Lozère qui a accepté d'être porteur de cette action d'ampleur avec le plus gros budget d'action jamais géré par le réseau, et d'en assurer la gestion administrative et financière. Un grand merci à Oliver Kania, co-directeur. Le Réel-CPIE, c'est avant tout un réseau dont sont issu-e-s les éducateur-riche-s qui ont participé à l'action, volontaires à l'idée d'expérimenter, peut-être sans trop savoir dans quoi ils s'embarquaient, tant la posture requise et les missions étaient différentes. Ils ont osé!

Nous sommes reconnaissants envers le Réseau français d'éducation à la nature et à l'environnement (FRENE) qui a accueilli la proposition de recherche-action et qui lui a donné corps. C'est l'ECRIN (Études critiques et recherche des interactions formatrices avec la nature) qui nous a offert la possibilité même de cette expérimentation pédagogique, une certaine légitimité pour s'y lancer, des espaces nationaux de travaux et de partage, et qui a participé au soutien financier de l'accompagnement à la méthodologie de recherche du groupe départemental.

Nous remercions Réseau Canopé pour la mise en forme graphique de cet ouvrage et pour leur participation à la diffusion de nos travaux. C'est un précieux appui!

Avec toute la bonne volonté et la motivation de chacun d'entre nous, il aurait été difficile de réunir les conditions propices à cette expérimentation. Les subventions obtenues dans le cadre de l'appel à initiatives « Innovation pédagogique et expérimentation en EEDD » de la région Occitanie et le Leader via le pôle d'équilibre territorial et rural Causses et Cévennes y ont participé. Merci aux équipes techniques et aux élus de nous avoir accordé leur confiance.

Préface (A. Cosquer)

L'éducation au risque du vivant: de la formation des élèves à la transformation des postures enseignantes

Pour un observateur extérieur qui découvre la pratique de l'école du dehors, les images données à voir au détour d'un article ou d'un reportage paraissent souvent se ressembler: des enfants traversent en courant un espace extérieur, marqué par la présence de végétation; d'autres, accroupis, s'absorbent dans l'observation de l'entrée d'une fourmilière; un peu plus loin, portant branches et bâtons, un groupe organise la construction d'une cabane, tandis qu'encouragé par un camarade, un enfant s'essaye à la grimpe d'arbre. Dans cet univers foisonnant de vie, les enseignant-e-s semblent observer ce monde d'enfants qui s'activent avec bienveillance et sérénité. On peut les voir, avec un groupe d'élèves, suivre la trace luisante d'une limace, se questionner sur le chant d'un oiseau ou les mains remplies de trésors recueillis par les enfants (un gland, un caillou brillant...). À cet instant, la salle de classe paraît bien lointaine, ainsi que l'organisation des apprentissages, dans un temps qui semble n'être que celui du présent. Non initié à ces usages, il peut paraître difficile de faire le lien entre ces pratiques en apparence très spontanées et l'élaboration suivie d'une démarche pédagogique et éducative.

C'est bien le sens et l'intérêt de la recherche-action participative (RAP) *Grandir avec la nature* menée par le FRENE: proposer un regard intérieur permettant de lever le voile sur ce qui se joue dans l'élaboration de projets d'école au dehors. Ce rapport présente le bilan de trois années d'expérience d'école dehors en Lozère, qui ont associé neuf classes et leurs enseignant-e-s, cinq éducateur-ric-e-s nature et des chercheur-e-s autour d'un travail collectif d'identification des types de rapports à la nature et d'étude de leur construction en fonction des actions éducatives menées. L'attention est ainsi portée à la fois à la caractérisation des pratiques et à l'identification d'effets observés auprès des participant-e-s.

La méthodologie mobilisée répond à la complexité des objectifs. Les trois ans de la durée du projet, de la mise en œuvre initiale jusqu'à l'élaboration collective du rapport, offrent une amplitude nécessaire pour permettre, du point de vue de l'action, la mise en place et l'ancrage des pratiques d'école au dehors et, du point de vue de la recherche, l'identification éventuelle de faits qui en découlent. La méthodologie du journal de bord offre l'opportunité de suivre le cheminement de la pensée éducative, dans ses multiples aspects, à travers les étapes d'élaboration des projets, le suivi des acquisitions des enfants et la réflexivité des pratiques. L'approche participative permet de construire et de faire évoluer le projet en tenant compte de l'ensemble des parties prenantes. Les multiples voix qui se croisent, se rencontrent et s'accordent pour former le récit de ces expériences donnent une tessiture à la fois personnelle et collective, intime et partagée, à l'ouvrage.

Une thématique relie l'ensemble des contributions de ce rapport: celle des transformations générées par la participation au projet de recherche-action participative d'école dehors. Deux dimensions se superposent autour des aspects transformateurs.

La première dimension concerne les processus et les effets engagés par l'implémentation du dispositif d'école dehors. Il s'agit ici d'interroger les conséquences de cette démarche, qui vise à mettre en place de manière régulière des temps d'apprentissages pendant le temps scolaire (par exemple une demi-journée par semaine) dans un espace extérieur à dominante naturelle. Les interrogations soulevées par les enseignant·e·s et les éducateur·rice·s autour du déploiement de tels dispositifs éducatifs structurent véritablement le projet *Grandir avec la nature*. La formation des élèves est au cœur des préoccupations. Quelles sont les conditions d'une école du dehors propice au développement des apprentissages et des compétences des élèves ? Pour approcher ces enjeux, il convient d'interroger l'environnement éducatif des élèves, à savoir l'ensemble complexe des structures, matérielles et immatérielles, qui constituent le cadre des expériences d'apprentissage des enfants. Ainsi, il apparaît tout aussi nécessaire de questionner les caractéristiques du contact avec les milieux et les éléments naturels que les aspects socio-éducatifs rattachés à la démarche pédagogique. Ces différents axes, qui constituent le creuset de la formation des élèves, se rattachent à des thématiques relatives au développement de l'enfant et à la construction de son identité en interaction avec son environnement.

Par ailleurs, une autre dimension se superpose aux enjeux de formation des élèves, qui concerne *les processus et les effets engagés par la participation à la recherche-action participative*. La problématique porte ici sur la **transformation** du regard et des postures des enseignant·e·s sur les pratiques éducatives et pédagogiques. Cet axe ne constitue pas un objectif initial explicite de la démarche de recherche ; il apparaît au fil des témoignages et des réflexions partagées des participant·e·s. Si la pratique de l'école dehors avec les classes permet le développement d'expériences susceptibles d'engager un questionnement, ce sont les conditions d'élaboration du cadre d'analyse de la RAP (telles que la réflexivité des pratiques encouragées par les choix méthodologiques et les échanges) qui permettent une transformation des représentations et des usages.

Le dispositif de formation des apprentissages par l'école dehors se révèle, par un effet de la recherche-action participative, un cadre de développement pour l'apprentissage transformateur élèves et des enseignant·e·s.¹

La formation des enfants par les pratiques d'école dehors

À l'origine de la décision des enseignant·e·s de se lancer avec leur classe dans l'école dehors, il y a souvent un questionnement autour des enjeux éducatifs et, semble-t-il aussi, une sensibilité à l'environnement naturel. Dans un monde complexe qui évolue, quelles doivent être les finalités, les connaissances et les méthodes mobilisées autour des actions éducatives ? Comment favoriser le développement de savoirs et de compétences des élèves pour permettre un développement harmonieux des individus et leur intégration dans le monde, à travers des interactions positives avec les autres et l'environnement ?

Le déploiement de l'école dehors, auquel participe activement le réseau FRENE, s'appuie sur l'hypothèse que le contact direct avec des milieux et éléments naturels contribue à l'acquisition d'une diversité de savoirs et de compétences et participe à l'amélioration du bien-être des enfants. Cette posture est consolidée depuis les dernières années par une abondante littérature, qui démontre les bénéfiques physiques, psychiques et sociaux d'une exposition régulière à la nature.²

1 Pour mieux saisir les enjeux autour de la recherche-action participative *Grandir avec la nature*, on pourra consulter l'article de Zwang et al., qui présente et modélise le processus de co-construction des savoirs et des pratiques du projet et envisage le dispositif comme un partenariat apprenant d'éducation et de recherche : Zwang A., Cottureau D., Reynaud C., Perreau A., et al. La RAP *Grandir avec la nature* : vers un partenariat apprenant d'éducation et de recherche, Technologie et innovation, à paraître 2022.

2 Chawla L., « Benefits of nature contact for children ». *Journal of Planning Literature*, 2015, 30 (4), p. 433-452.

Cependant les études renseignent peu sur les processus et les conditions qui concourent à produire les effets observés. De manière plus spécifique, l'étude des dynamiques psycho-sociales et éducatives engagées autour des pratiques d'école dehors demeure un champ encore largement inexploré.

Organiser la rencontre avec le vivant: la posture de l'enseignant-e comme médiateur-ice

Dans la mise en place de l'école dehors, deux conditions nécessaires interviennent: (i) l'expérience de contact direct, sensorielle, répétée avec un milieu naturel local et (ii) l'implémentation d'un dispositif d'éducation/de médiation permettant d'organiser l'expérience. La transition entre une posture verticale d'enseignement, principalement basée sur la transmission de savoirs et une posture plus horizontale, fondée sur la facilitation des contextes d'apprentissages, est souvent présentée comme un résultat des pratiques d'école dehors. Pourtant il semble que, pour les interactions directes des enfants avec la nature puissent avoir lieu, un engagement préalable des enseignant-e-s soit nécessaire pour préparer, par divers moyens, la mise en présence.

Tout au long du projet, les enseignant-e-s et les éducateur-ice-s organisent le cadre des conditions qu'ils estiment favorables à la rencontre des enfants avec le milieu naturel. Ainsi, dès le début, on est frappé par l'énergie déployée pour permettre l'accessibilité d'un milieu naturel aux enfants. Il faut trouver le terrain, négocier les conditions d'usage, justifier de la démarche auprès de l'équipe éducative, des parents, de l'inspection d'académie... En somme ouvrir l'espace – autant physiquement que psychologiquement et socialement – comme prérequis à toute expérience. Cet engagement est rendu possible grâce aux postures des participant-e-s, favorables à l'expérimentation, au dialogue et conforté par l'appui du réseau *Grandir avec la nature* et les échanges entre les membres.

Une fois ce travail engagé, tout est à construire. La conception et la mise en œuvre des approches éducatives déployées lors des sorties sont laissées libres au binôme des enseignant-e-s et des éducateur-ice-s à l'environnement. Les expériences des enfants sont la conjonction de situations de contact avec la nature, organisées à travers le prisme de dispositifs d'accompagnement à visée pédagogique. Ainsi, de nombreuses activités proposées aux enfants sont susceptibles d'engager des processus d'apprentissages autonomes ancrés dans des pratiques concrètes, tels que l'observation, la manipulation, l'apprentissage par essais, la collaboration entre élèves... Ces situations sont permises non seulement par la présence des enfants dans un espace naturel, mais aussi car les enseignant-e-s et les éducateur-ice-s ont en quelque sorte balisé le cadre pour que les rencontres avec le vivant soient à la fois les plus libres et les plus sécurisantes possible. La mise en place de rituels constitue par exemple des pratiques qui permettent aux enfants de naviguer sans appréhension dans l'expérience et de s'ancrer dans le mouvement des relations à la nature.

La construction de l'enfant à travers l'expérience au monde

Ces postures éducatives d'accompagnement des rapports à la nature recouvrent de nombreuses caractéristiques du courant pédagogique de l'Éducation nouvelle, qui défend le principe d'une participation active des individus à leur propre formation. On peut se demander quelle est la contribution spécifique des contacts directs au vivant aux dynamiques éducatives: y a-t-il une singularité des expériences à la nature ou bien les processus de construction des connaissances et des compétences ne dépendent-ils que des choix pédagogiques?

Plusieurs éléments conduisent à penser que les rapports d'immersion dans des espaces naturels, dans le cadre de l'école dehors, engagent des processus physiologiques, psychologiques et éducatifs spécifiques et que les relations de contact à la nature participent à des dynamiques de développement de l'enfant.

À la différence d'autres contextes éducatifs, les milieux naturels et les éléments qui les composent ne sont pas des objets inertes, simples supports d'étude à un ensemble de pratiques. Ce sont des espaces de vie, qui évoluent au fil du temps, selon des dynamiques complexes. En cela,

la nature peut être envisagée comme un sujet « actant », susceptible d'engager des interactions et de produire des effets et des processus non-anticipés auprès des autres acteurs humains. Diverses études dans le champ des neurosciences et en médecine montrent par exemple une optimisation des performances au sein d'environnements naturels (efficacité des perceptions visuelles, augmentation des interactions entre différentes régions cérébrales) et des effets induits par l'exposition directe (inhalation de molécules, diminution du stress généré par l'exposition aux fractales naturelles, aux sons de la nature, au toucher du bois, amélioration du fonctionnement immunitaire par l'exposition à une diversité de microbes...).

Par ailleurs, la rencontre de la diversité et de l'altérité des formes du vivant contribue à un questionnement identitaire et à ce qu'on pourrait qualifier d'une expérience écoformatrice de la nature³. Au fil des saisons, les élèves observent les changements d'état du milieu, l'impermanence des éléments naturels, l'inscription du vivant dans un tissu d'interrelations qui permettent à la graine de germer et au papillon de butiner. Il ne s'agit pas seulement d'acquérir des savoirs biologiques ou naturalistes, mais d'en faire faire l'expérience intime et corporelle. Cette pensée en mouvement est un chemin d'apprentissage où l'action engage les émotions, d'un premier questionnement suscité par l'étonnement vers l'émergence d'un sentiment d'attention et de respect. De se mouvoir à s'émouvoir...

Le déploiement de ces processus interactionnels avec le vivant, conscientisés ou non par les enfants, est rendu possible grâce à l'accompagnement des enseignant.e.s et des éducateur.rice.s à l'environnement.

Le cadre de l'Éducation nouvelle apparaît particulièrement indiqué pour accompagner les pratiques d'école dehors et les méthodes actives font écho au caractère mouvant des expériences⁴. Les enseignant.e.s témoignent que les enfants, s'ils participent avec enthousiasme aux rituels et activités proposés, semblent éprouver une grande satisfaction à développer par eux-mêmes des pratiques non dirigées. Plus que d'autres contextes, la nature ouvre, dans le jaillissement de sa diversité et de sa complexité, des perspectives inattendues d'observation et de contact qui permettent à chaque élève d'explorer et de se questionner à partir de ses centres d'intérêt. Le cadre de l'école dehors favorise la mise en projet, en permettant une continuité des pratiques au fil des séances et une complémentarité avec les temps d'école en classe. La coopération se trouve facilitée par la circulation libre des enfants et par le besoin, confrontés à une problématique à résoudre, de mettre en commun des gestes ou des connaissances. L'élaboration de règles collectives simples de respect et de sécurité, tout en offrant un espace de liberté, permet à chaque enfant d'être responsable de ses actes. Enfin, la pratique d'école dehors participe à la formation de citoyens attentifs au monde, humain et non humain, qui les entoure.

En se confrontant physiquement au monde, par un processus d'assimilation et accommodation qui permet l'intégration d'éléments nouveaux dans les structures mentales des individus et l'ajustement à ces nouvelles données⁵, les enfants construisent leur identité, en relations avec les autres, la société et l'environnement. En ce sens, on peut parler du processus de développement des enfants comme d'une « transformation », où les élèves sont confrontés, à la fois physiquement et psychiquement, à des expériences de nature dans un cadre éducatif qui participe profondément à leur construction.

3 Cottureau D (sous la direction de), *Dehors! Ces milieux qui nous transforment*, Paris, L'Harmattan, collection « Écologie et Formation », 2017.

4 Meirieu P., *L'école, mode d'emploi – des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur, 2016 (réed.).

5 Blake B., Pope T., « Developmental Psychology : Incorporating Piaget's and Vygotsky's Theories in Classrooms ». *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, vol. 1, p. 59-67, 2008.

La transformation des postures enseignant-e-s par la recherche-action participative

Qu'il s'agisse de la rencontre des sujets avec des éléments ou des milieux naturels, ou avec d'autres personnes autour d'une activité partagée, l'expérience est toujours une dimension centrale de la formation des individus. Dans le cas des adultes, cette expérience, soutenue par un cadre méthodologique, s'accompagne explicitement d'une posture réflexive et de l'organisation d'échanges interpersonnels autour des processus et des effets générés par la participation au dispositif. Le déploiement des pratiques d'école dehors dans le cadre de la recherche-action participative *Grandir avec la nature* permet de mettre en place les conditions d'un apprentissage transformateur pour les enseignant-e-s et des éducateur-ric-e-s.

Développé par Mezirow⁶, le concept d'apprentissage transformateur décrit « un processus cognitif au cours duquel l'apprenant adulte donne sens à son expérience d'apprentissage en transformant ses perspectives initiales, qui sont problématiques dans une situation donnée, en nouvelles perspectives plus inclusives, mieux différenciées, plus perméables, mieux intégrées et qui guideront par la suite ses actions futures »⁷. La théorie s'appuie sur un cheminement avant tout rationnel, à travers lequel les individus participent activement à l'analyse du cadre de référence de leurs pratiques et de leurs représentations, c'est-à-dire des structures habituellement mobilisées pour interpréter et évaluer le sens de l'expérience.

En quête de sens : expérience et dilemme transformateur de la participation à l'école dehors

L'expérience est une dimension fondamentale de l'apprentissage transformateur, en ce sens où elle est nécessaire pour que puisse survenir un dilemme perturbateur, envisagé comme déclencheur du processus de transformation. Le conflit entre des connaissances, des émotions et le sentiment d'un décalage entre une posture individuelle et une réalité perçue produit la nécessité de changer de cadre de référence. Ce dilemme, qui génère un sentiment d'inconfort, permet à l'individu d'engager un processus de déconstruction et de reconstruction des représentations afin de résoudre une dissonance interne. Cette première phase du processus (dite phase d'aliénation) engage une analyse critique des situations vécues et une quête de sens soutenue par une démarche introspective. Cette étape, qui implique la remise en cause de croyances et de décisions individuelles, peut conduire à une confusion chez le sujet et générer des tensions dans les relations de l'individu avec lui-même et l'environnement. La mise en questionnement des croyances et des valeurs (schèmes de sens) et du système qui organise les représentations (perspective de sens) ouvre un espace de doute et de désorientation dont témoignent les participant-e-s. Au fil de l'expérience d'école dehors, les enseignant-e-s et les éducateur-ric-e-s sont confrontés à des expériences qui les amènent à porter un regard critique sur leurs propres pratiques et postures pédagogiques et éducatives, et, plus largement, sur le cadre scolaire institutionnel, les finalités et les conditions de l'éducation des enfants.

En extérieur, les encadrant-e-s doivent adapter leurs pratiques en fonction du milieu, prendre en compte les données saisonnières, la météo... L'enjeu consiste à traduire l'émergence de situations inattendues en opportunités pédagogiques, ce qui nécessite du point de vue des enseignant-e-s une attention aux expériences qui se jouent et une capacité à mobiliser des apprentissages à partir de l'imprévu. L'intérêt des enfants vers des pratiques auto-dirigées renvoie les adultes à une posture relationnelle horizontale, où l'enseignant-e n'est plus l'initiateur de pratiques mais le médiateur de relations avec la nature. Sous ces conditions, le rôle des enseignant-e-s se trouve modifié : la transmission de savoirs directs importe moins que l'accompagnement à la production d'une réflexion autonome, les approches théoriques s'effacent au profit de questionnements issus de l'observation... Ces expériences interrogent : comment accompagner

6 Mezirow J., *Penser son expérience. Une voie vers l'autoformation*, Lyon, Chronique sociale, 2001.

7 Duchesne C., « L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle », *Éducation et Francophonie*, vol. 38, n° 1, printemps 2010, p. 33-50.

l'autonomie, comment gérer le décloisonnement des catégories d'activités (« travailler », « faire du sport »...), sur quels indicateurs s'appuyer pour évaluer la progression des élèves... ? Les enseignant-e-s témoignent aussi d'une difficulté à se sentir pleinement légitimes, en tant qu'acteurs éducatifs, lors de la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui placent l'enfant de manière active au centre des apprentissages. Les craintes associées par exemple aux temps informels montrent l'inconfort généré par la construction d'un positionnement éducatif différent. C'est pourtant le renforcement de cette posture d'accompagnant, et parfois de mise en retrait, qui permet de déployer une autre forme de disponibilité et de prendre conscience des effets et des processus éducatifs à l'œuvre.

Au cours de la pratique d'école dehors, les enseignant-e-s constatent les potentialités formatrices des expériences de contact avec l'environnement et l'apport de méthodes d'éducation active au développement des apprentissages et des compétences. Paradoxalement, ces aspects ne structurent pas de manière centrale les cadres éducatifs. Alors que l'école vise à permettre le développement de l'enfant et son inscription durable en tant que citoyen au sein de son environnement (humain et non humain), les problématiques de contacts avec l'environnement naturel et de mise en œuvre de pédagogies actives comme expériences formatrices sont largement obliérées. La découverte par les enseignant-e-s des contributions positives des pratiques d'école dehors soulèvent un questionnement critique quant aux finalités et aux modalités éducatives déployées dans le cadre scolaire. Alors qu'il est acquis que l'expérience est un élément fondamental de la construction des individus, pourquoi continuer à envisager la formation des élèves isolément du cadre social et environnemental ? Plus largement, ces aspects interrogent les représentations qui structurent les fondements éducatifs actuels, à savoir la perception d'une place centrale et surplombante de l'humain vis-à-vis du reste de la nature. Modestement, l'expérience du vivant lors de sorties avec la classe en extérieur permet la possibilité d'un autre regard, citoyen et écocentré, alimenté par la participation aux mouvements du monde. Ces interrogations ouvrent le champ à un nouveau paradigme éducatif, orienté vers la construction de liens avec l'environnement, et un renversement des perspectives, à travers une éducation environnementale structurant les apprentissages.

Processus et conditions d'un apprentissage transformateur

Selon Mezirow, l'expérience n'est pas la seule condition d'un apprentissage transformateur. Trois dimensions supplémentaires (la posture réflexive, l'échange et l'ancrage dans le concret) permettent l'intégration progressive de nouveaux éléments cognitifs et affectifs aux cadres de références guidant les pratiques. Si l'expérience fait émerger des perceptions de décalage, de doute, d'appréhension auprès des enseignant-e-s et des éducateur·rice·s à l'environnement, la posture réflexive permet d'engager une évaluation critique des idées préconçues afin de remettre ces sentiments en perspective et d'en construire du sens. La tenue d'un journal de bord de la recherche-action participative constitue un document précieux. D'une part, cet outil invite les participant·e·s à engager un travail d'analyse critique et introspectif conscient, par la mise en mots d'une expérience. D'autre part, dans sa version finalisée, ce document constitue un support de recherche qui permet de suivre l'évolution des perceptions et des postures au fil du projet et d'en faire émerger les lignes directrices.

Les échanges que les participant·e·s développent entre eux tout au long du projet sont une autre dimension qui concourt à l'émergence d'un apprentissage transformateur. Les enseignant-e-s, les éducateur·rice·s à l'environnement et les chercheur·e·s ont entretenu des rapports réguliers, qui se sont matérialisés par des temps de rencontres formels, la lecture croisée de journaux de bord et l'écriture collective du rapport. Des journées de travail ont également été organisées entre les différents acteurs du réseau national *Grandir avec la nature*. Ces divers échanges offrent l'opportunité à chaque acteur de partager ses expériences et d'analyser ses pratiques, dans un esprit d'écoute, d'ouverture et d'intelligence collective. Ce contexte facilite l'expression des opinions, des doutes et des difficultés rencontrées et apporte un soutien et un sentiment de légitimité. La mise en place d'une réflexion critique et d'un dialogue avec des interlocuteurs empathiques, qui constitue la deuxième phase du processus d'apprentissage

transformateur (phase de restructuration), permet aux participant-e-s d'intégrer de nouveaux points de vue et de nouvelles pratiques.

Enfin, l'ancrage dans le concret, quatrième condition de la dynamique transformatrice qui se déploie dans une dernière phase (dite de réinsertion sociale), se traduit par la manifestation d'attitudes et de comportements en cohérence avec de nouvelles perspectives de sens. La modification des postures des enseignant-e-s se dévoile à travers des micro gestes, qui témoignent d'une forme de lâcher-prise et d'une attention dirigée vers l'accompagnement des expériences des élèves.

Habiter le mouvement

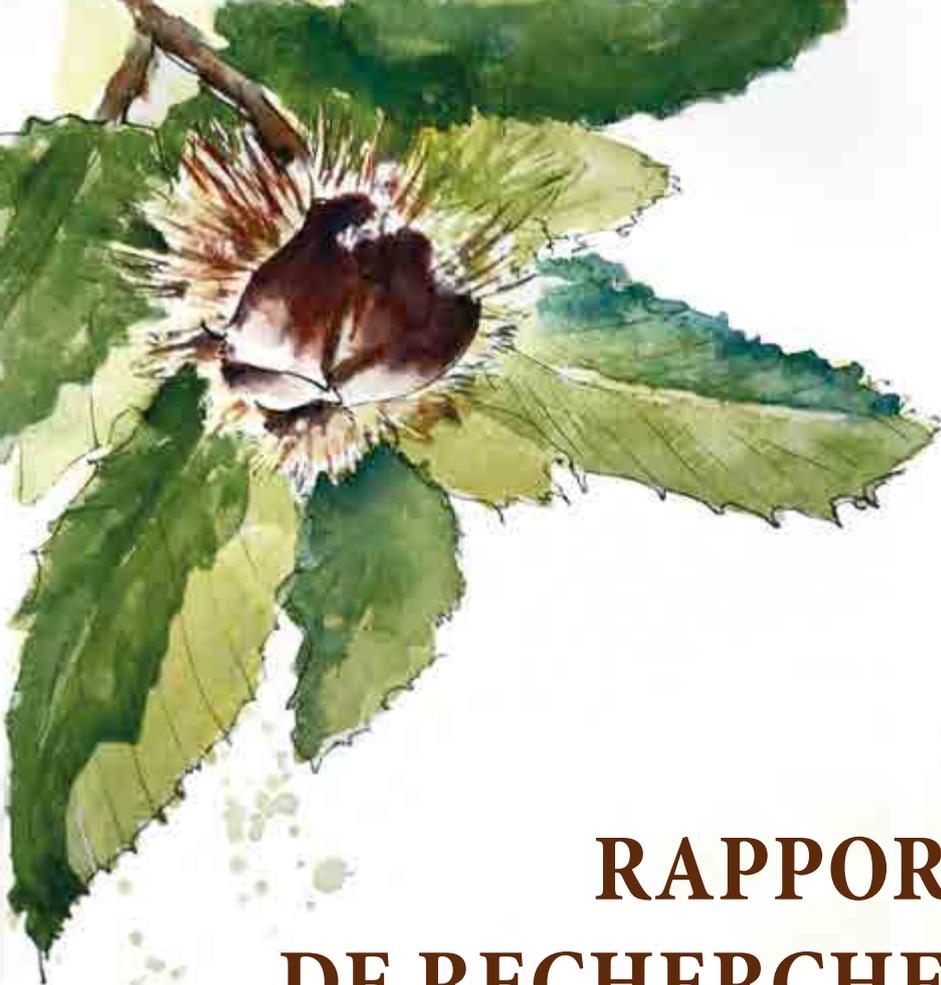
En observant les dynamiques qui parcourent les expériences des élèves comme des adultes, on perçoit que les notions de « formation » et de « transformation » procèdent d'un élan identique. En effet, la formation est un processus qui s'envisage tout au long de la vie de l'individu, tandis qu'à tout âge les sujets sont traversés par des éléments de l'environnement qui participent à la construction de leur identité. La différence entre la formation et la transformation, outre l'aspect initial de l'expérience pour les plus jeunes, réside dans le caractère explicite ou non du processus réflexif. Dans le cas des enfants, les expériences vécues permettent tout à la fois, de manière spontanée et associée, le développement des cadres structurels de la pensée et du contenu des apprentissages. L'usage des cercles de parole, très présents dans les pratiques, permet justement l'organisation de la pensée par un travail de conscientisation, d'expression individuelle et de mise en commun des expériences. De manière distincte, la maturité des adultes, en termes de capacité de compréhension, d'analyse, d'expression et d'action, permet d'adopter une posture critique et réflexive plus explicite. Cette approche fait sens dans la mesure où les cadres de représentations qui organisent les valeurs et les attitudes sont déjà établis.

Dans le cadre du projet de recherche-action participative *Grandir avec la nature*, on peut s'interroger sur les causes des apprentissages : est-ce le contact régulier avec la nature ? La pédagogie active déployée ? L'engagement réflexif autour du dispositif ? Il apparaît que ces divers aspects sont imbriqués ensemble et forment collectivement un espace favorable au développement de nouvelles compétences et connaissances.

Se transformer, c'est accepter de changer de forme, dans un mouvement qui émerge à la conscience. Après des enfants, la formation amenée par les enseignant-e-s et les éducateur-ric-e-s vise à accompagner leur élan interne d'exploration du monde. Le processus de transformation est autant un mouvement du corps que de la pensée, en écho aux dynamiques du vivant. Par ailleurs, transformer n'est pas « dé-former », puisque les changements s'opèrent à partir de l'identité du sujet.

Cependant cette transformation n'est pas une évidence et peut générer des craintes et des résistances, parce qu'elle implique l'acceptation d'une identité ouverte et en mouvement. La pensée en action est un risque, car il faut accepter d'aller vers ce qu'on ne connaît pas encore, risquer de se tromper, d'être jugé, de ne pas savoir... Les participant-e-s à ce projet de recherche-action participative ont osé s'immerger dans le mouvement. Ce faisant, ils se sont sans doute trompés, ont peut-être été jugés, n'ont pas su... Cependant, la convergence des perceptions autour de cette expérience laisse à penser que ce risque est sans doute aussi une chance à courir. C'est la possibilité d'intégrer, pas à pas, la complexité du monde ; d'adapter ses représentations et ses pratiques aux besoins de son environnement ; de s'ouvrir à l'autre dans sa diversité ; de développer l'acquisition d'une autonomie ; de laisser émerger de nouvelles sociabilités, citoyennetés, relations approfondies au vivant... Un risque ou une nécessité ?

Alix Cosquer,
Chercheure en psychologie environnementale



**RAPPORT
DE RECHERCHE-ACTION
COLLABORATIF
« L'ÉCOLE DEHORS EN LOZÈRE »**

Introduction (M.-L. Girault)

« Va prendre tes leçons dans la nature, c'est là qu'est notre futur. »
Léonard de Vinci

*Petit arbre accueille-moi
Fais-moi un câlin
Apprends-moi le bien
Jonathan – CM1*

L'école dehors, en plein air, dans la nature, de la nature, les écoles de la forêt (*forest-schools*), autant de dénominations pour un mouvement d'éducation scolaire et extra-scolaire récent, aux multiples motivations chez ses porteurs. Pour certains il s'agit de faire de la nature un lieu d'apprentissages comme support de contextualisation, pour d'autres de rapprocher les enfants de la nature comme appui au développement de leur citoyenneté, ou encore pour ancrer un sentiment d'appartenance à un écosystème.



Sur le chemin, classe maternelle-CP, Vébron
© Laurane Manas

Ces pédagogues précurseurs en France ont expérimenté, et profitant de leurs réseaux, ont échangé, essaimé, et constaté empiriquement des effets sur les élèves de ces pratiques d'école dehors. Les résultats étaient encourageants et plus ils avançaient dans la pratique et plus des questions se sont posées. Il s'avérait primordial pour asseoir ces premières expériences, de démontrer les effets et d'en comprendre les conditions d'émergence dans une démarche scientifique. Démarche d'importance car il s'agit de développer et créditer des approches pédagogiques pour une éducation humaine systémique, où prendre soin de soi, des autres et du monde, de notre maison la Terre, va de soi et fait partie intégrante de notre être au monde. Et ce d'autant que peu de recherches en sciences de l'éducation ont eu lieu en France sur le sujet de l'enseignement et de l'éducation dans la nature.

Il y a trois ans, la réflexion et la demande sociétale à propos de l'éducation dans la nature était timide mais commençait à poindre dans quelques médias grand public. Elle est depuis deux ans, un peu plus appuyée. Le contexte sanitaire est passé par là. En France le nombre de classes engagées augmente peu à peu chaque année. Comment agir, accompagner, susciter l'envie, pour que cette dynamique perdure et que chaque enfant ait l'opportunité de vivre sa rencontre avec la nature, de vivre sa rencontre avec sa nature ?

La recherche-action participative nationale *Grandir avec la nature* est née en juin 2017 au sein du Réseau français d'éducation à la nature et à l'environnement (FRENE) du besoin de comprendre des éducateur·rice·s à l'environnement. Elle explore l'impact des activités pédagogiques en pleine nature sur la construction de l'identité écologique des enfants. Elle vise à identifier les types de rapport à la nature qui se construisent en fonction des actions éducatives menées dans l'optique de faire évoluer les pratiques d'éducation dans la nature. Une cinquantaine de classes en France sont engagées avec leurs enseignant·e·s, accompagnées par des éducateur·rice·s à l'environnement pour la plupart, et organisées en groupes de recherches par région ou département.

En janvier 2018, un appel à participation auprès de l'ensemble des enseignant·e·s de Lozère a été lancé par le conseiller pédagogique EEDD départemental. Quinze d'entre eux se sont montrés intéressés, et dix se sont embarqués dans l'aventure, accompagnés par cinq éducateur·rice·s à l'environnement. C'est le projet « *Grandir avec la nature*: des innovations pédagogiques pour accompagner les élèves vers l'écocitoyenneté », déclinaison locale du projet de recherche national. Depuis une vingtaine de classes, principalement en maternelle, font l'école dehors régulièrement dans le département.

L'intérêt d'une recherche-action est de partir des questions de terrain des praticiens et de les faire participer à tout ou partie du processus de recherche. Les membres du comité de pilotage national entendaient ce projet comme le plus participatif possible dans l'idée de faire émerger des praticien·ne·s-chercheur·e·s. La dimension participative est un levier pour la diffusion des résultats et des innovations pertinentes, par la compréhension des acteurs de ce qui a été obtenu et une plus grande aisance dans sa transmission. La recherche-action participative rapproche sciences et société, et cherche à accompagner les acteurs vers une science citoyenne pour une connaissance partagée.

Le groupe de recherche en Lozère a tenté de faire vivre cette participation. La posture n'a pas été aisée à tenir. Une disponibilité relative des praticien·ne·s-chercheur·e·s, pas de reconnaissance institutionnelle du travail des enseignant·e·s, la distance géographique, le contexte sanitaire, une réponse tardive d'un financeur, autant de facteurs complexifiant les conditions d'un travail totalement participatif. Cependant chaque membre du groupe a participé à la mise en commun de ses observations, à la réflexion, à l'émergence des résultats, à l'écriture, et certains même à la construction d'outils nationaux.

Entre coopération et collaboration, le groupe a fonctionné en empruntant aux deux modalités de travail, partageant la même finalité avec une alternance de travaux où tantôt chacun réalise une tâche, et tantôt c'est le groupe qui les prend en charge. Ce que retiennent unanimement les membres du groupe de cette dimension participative, ce sont les rencontres constructives et nourrissantes, et la satisfaction d'avoir abouti le travail de recherche et ses formalisations.

Un film à destination des acteurs de l'éducation et à vocation pédagogique est également disponible. Au-delà des principes de l'école dehors et la présentation des compétences transversales développées, le film montre, à titre d'exemple, des séquences de français, d'histoire et de mathématiques, et comment sont tissés les apprentissages par les enseignant·e·s avec l'école dans la nature dans une approche pluridisciplinaire et systémique.

Trois années de travail constituent cet ouvrage. Il présente les neuf expériences d'école avec la nature du groupe de recherche-action *Grandir avec la nature* en Lozère. La première partie de l'ouvrage retrace notre action de la présentation des neuf dispositifs pédagogiques en passant par le cadre théorique dans lequel le groupe s'est ancré, à l'explicitation de notre processus de recherche et des outils mobilisés, et à la mise en avant du fruit de notre réflexion collective. Pour faciliter la compréhension de nos

propos et garder la vibration du vécu, le texte est ponctué d'extraits des journaux élaborés des praticien·ne·s-chercheur·e·s illustrant nos affirmations. La deuxième partie rassemble les récits de pratiques réflexives des enseignant·e·s et des éducateur·rice·s. Parfois écrits à deux mains, parfois individuels, les journaux élaborés comprennent la présentation du cadre du projet (lieux de pratique, rythme, etc.), du ou des dispositifs pédagogiques mis en œuvre, des activités, et la prise de recul de l'auteur sur ses séances.



Une forêt dans la brume
© Pascal Galvani

Présentation du projet de recherche-action collaboratif de Lozère (M.-L. Girault)

LÀ OÙ ÉMERGE LE PROJET...

Les années 1990 ont vu l'avènement du développement durable et d'une cohorte de concepts scientifiques telle la biodiversité, et de thématiques sociétales, comme le tri des déchets, la mobilité, l'énergie, etc. Dans le champ professionnel, le changement de sémantique entre animation nature et éducation à l'environnement en témoigne. À l'école, de nombreuses thématiques du développement durable ont cessé d'être réalisées dans la nature ou en extérieur, et se font en classe.

Face à ce constat, en 2007, des acteurs de l'éducation (éducation à l'environnement, populaire et sportive, enseignement) se rassemblent pour promouvoir l'éducation dans la nature et agir. Le Réseau français d'éducation à la nature et à l'environnement (FRENE) porte ainsi la dynamique Sortir, qui réfléchit, communique, forme, et expérimente la nature avec des groupes d'adultes et d'enfants de tous horizons.

Dans le même temps, les nombreux maux de notre société occidentale identifiés depuis longtemps, poursuivent leurs progressions. À la recherche de solutions, voire dans l'optique d'une transition, des citoyen·ne·s s'intéressent à leur alimentation, leur santé, leur consommation et réinterrogent leur mode de vie. La relation à la nature tient une place importante dans ces nouvelles perspectives et l'éducation est un levier pour la fondation d'une vie symbiotique.

Cette éducation est plurielle, et elle pourrait être formulée ainsi: une éducation à, dans, par et pour la nature. En effet s'il est communément admis que l'expérience de nature peut être un support d'acquisition de connaissances en géographie, en sciences, en sport... Elle revêt d'autres dimensions pertinentes pour un projet de société en phase avec la planète. Les bienfaits des activités en extérieur et particulièrement dans la nature, sur la santé physique et mentale, comme pour les facultés d'apprentissage, ont été largement décrits et documentés. Les recherches et expériences sur les histoires de vie, et notamment les éco-autobiographies révèlent comment la sensibilité relationnelle à la nature est ancrée dans des expériences positives en son sein. Dans l'enseignement, la théorie tripolaire de la formation de Gaston Pineau révèle qu'aux côtés de l'hétéro et de l'auto-formation, il existe une écoformation, la formation par ce qui nous entoure, par notre environnement, bien moins sollicitée dans l'acte formatif.

Au sein de la dynamique Sortir comme dans d'autres sphères de l'éducation, avec ces nouveaux éclairages, il est apparu nécessaire de mieux comprendre ce qui se joue quand on emmène les publics dans la nature, quels impacts ont nos pratiques sur la relation entre l'humain et la nature? Quelle éducation pour favoriser une relation positive, fondatrice d'un·e citoyen·ne épanoui·e dans un environnement foisonnant

de vie ? Tous les types de nature ont-ils le même effet ? Quelle place pour les approches sensibles, philosophiques ? Les apprentissages disciplinaires sont-ils réels ? Sont-ils plus ancrés lorsqu'ils sont réalisés dans la nature ? Autant de questions à creuser... auxquelles le Réseau École et nature a répondu par la mise en place d'une recherche-action participative nationale intitulée *Grandir avec la nature* – Études critiques des interactions formatrices avec la nature. Dans un réseau où les modalités de travail sont la collaboration et la coopération, la participation de toutes et tous à chaque étape du processus de recherche était souhaitée.

En Lozère, neuf classes ont pu mettre en place un projet pédagogique et de recherche, élaboré selon les questionnements de l'enseignant·e de la classe de connivence avec un·e éducateur·rice à l'environnement. C'est le projet « *Grandir avec la nature*: Des innovations pédagogiques pour accompagner les enfants vers l'écocitoyenneté » soutenues financièrement par la région Occitanie et l'Union européenne via le fond Leader géré par le Pôle d'Équilibre Territorial et Rural Sud Lozère.

Pour les enseignant·e·s, une des motivations pour l'école dans la nature est de permettre aux enfants une appropriation concrète des thématiques environnementales.

L'environnement, le développement durable sont des points abordés dans les programmes scolaires. Souvent j'ai l'impression que c'est complètement décroché de la réalité de certains enfants. On leur demande de devenir responsable d'une nature qu'ils ne connaissent pas, qu'ils ne se sont pas approprié, pour laquelle il n'y a pas d'émerveillement. Comment faire comprendre à nos enfants qu'il faut protéger cette nature qu'ils n'ont pas eu le temps de découvrir ?

J'étais convaincue qu'il fallait mettre les élèves dehors beaucoup plus, même si on vit en zone rurale. Mais je ne prenais pas le temps, je ne me documentais pas plus que ça sur le sujet. La proposition du premier séminaire pour la recherche-action a été l'opportunité de commencer et de s'engager, ne plus reculer. *Gaëlle, enseignante en classe TPS-GS*

Mais leur engagement dans le projet relève également de la conviction et de la recherche de congruence personnelle.

Au départ je me suis engagée dans cette recherche-action par conviction écologique. Faire sortir les enfants, renforcer leur lien à la nature était en cohérence avec ma réflexion sur les enjeux environnementaux. *Alice, enseignante en GS-CE1*

Je venais tout juste d'avoir le concours enseignant·e quand je me suis lancée dans cette recherche-action. En tant qu'ancienne animatrice nature, faire « école dehors » était pour moi une évidence. *Marion, enseignante en classe de CE2-CM2*

Je suis attaché à cela depuis mes débuts dans l'enseignement car je suis persuadé que la Nature est un élément incontournable, elle est source inépuisable de richesses, et conduire les enfants à tisser des liens plus forts avec elle me paraît primordial. *David, enseignant en PS*

Une autre motivation est d'offrir aux enfants qui vivent aujourd'hui dans des environnements très contraints, la même possibilité de vivre l'expérience « magique » d'immersion dans la nature en liberté.

Je voulais offrir aux enfants un cadre, un lieu à eux pour découvrir par eux-mêmes, jouer dehors. Les apprentissages se feraient alors certainement d'eux-mêmes.
Gaëlle, enseignante en classe TPS-GS

Pour certains, l'aventure commençait par l'utilisation de la nature en tant que support contextualisant les apprentissages...

J'ai 44 ans, et j'enseigne depuis 13 ans dans une petite école rurale de deux classes, à Vébron en Lozère. Lorsque j'ai pris ce poste, je venais d'exercer pendant trois ans en ville, en zone d'éducation prioritaire, où j'avais l'habitude de profiter d'infrastructures sportives et culturelles accessibles à pied de l'école (stade, piscine, médiathèque, musée, cinéma...). Ma première sensation à mon arrivée dans cette école, qui avait alors une seule classe unique, a été l'isolement. Sur quoi allais-je m'appuyer pour contextualiser les apprentissages? C'est ainsi, que je me suis intéressée à mon environnement proche, une nature sauvage à deux pas de l'école.
Nathalie, enseignante en classe de CE1-CM2

... pour évoluer vers des apprentissages par et de la nature.

Les élèves et moi nous sommes formés, grâce aux animateur-ice-s nature qui intervenaient régulièrement sur l'école car tous nos projets étaient construits en lien avec l'environnement. Puis, devant le fort intérêt des enfants pour toutes ces activités, j'ai eu envie d'aller encore plus loin, de repousser les murs de l'école et de découvrir l'école dehors. Faire des sorties nature de plus en plus fréquentes qui nous permettraient d'apprendre par et de la nature a été mon objectif depuis ces deux dernières années... et je ne suis qu'au début de ce chemin!
Nathalie, enseignante en classe de CE1-CM2

Enfin, parfois la rencontre de l'enthousiasme des autres et la perspective d'une autre voie sont un moteur d'action.

J'ai commencé le projet de recherche-action *Grandir avec la nature* un peu par hasard. J'arrivais dans une nouvelle école et lors du pot de fin d'année auquel j'étais conviée, la directrice me parla de ce projet et du premier séminaire qui se tiendrait début juillet. Il était de plus piloté en partie par une maman d'élève. Étant à mi-temps, il se trouva que celle qui allait me compléter était anciennement animatrice nature et elle aussi allait au séminaire... Je fus donc portée par toutes ces énergies convergentes. Évidemment je n'étais en rien réfractaire à l'idée de la classe dehors, c'est sûr faire classe dehors devait avoir beaucoup d'avantages.
Aurore, enseignante en classe de TPS-GS

EN LOZÈRE, UN DISPOSITIF DE RECHERCHE RÉFLEXIF AU LONG COURS



Les couronnes du causse Méjean qui ont suivi nos phosphorations avec bienveillance et intérêt!

© Pascal Galvani

Des duos enseignant·e/éducateur·rice : la complémentarité des regards et des approches

Nous avons fait le choix de créer des binômes de praticien·ne·s-chercheur·e·s composés d'un·e enseignant·e et d'un·e éducateur·rice pour l'enrichissement mutuel par les croisements de regards que la démarche de recherche-action participative choisie amène.

Les échanges de pratiques ont abouti à une meilleure compréhension des métiers, des connaissances et des compétences de part et d'autre.

Lors de ce premier séminaire où se sont croisés enseignant·e·s, animateur·rice·s nature et chercheur·e·s, j'ai découvert le monde des animateur·rice·s nature et réalisé l'importance qu'avait pour eux le partage de leurs connaissances naturalistes avec les enfants. Cela allait bien plus loin que ce que j'imaginai – juste transmettre un goût pour la nature.
Aurore, enseignante en classe de TPS-GS

Les éducateur·rice·s à l'environnement avaient pour mission d'accompagner les enseignant·e·s dans la définition de leur projet de pédagogie du dehors et de recherche, de la démarche et dans l'identification des outils, la mise en œuvre, ainsi que de participer à la collecte et l'analyse des données, et pour finir, à la formalisation par l'écriture. Tantôt observateur·rice·s, tantôt intervenant·e·s, leur participation sur le temps scolaire a parfois consisté en des apports naturalistes. Un autre bénéfice de la collaboration entre ces deux métiers a été un partage d'outils, d'approches, de méthodes et de pratiques. Les discussions sur les postures ont été nombreuses.

Au-delà de ces éléments, une des plus-values de l'association entre enseignant·e·s et éducateur·rice·s se situe dans la réflexivité partagée, les effets écho et rebond de celle-ci, et les boucles de rétro-action que le processus a permis.

Ainsi participer à ce projet avec l'équipe pluridisciplinaire de Lozère (animateur·rice·s EEDD – professeur·e·s des écoles – chercheur·e·s en sciences de l'éducation) et notamment observer nos gestes pédagogiques, analyser, échanger est dynamisant et très enrichissant pour ma pratique. Notamment, formuler, s'efforcer de formaliser, dans un cadre de recherche est un exercice qui m'a permis d'approfondir les choses et de tenter de trouver ma place dans la recherche.

Prune, éducatrice à l'environnement

Dans le chapitre de conclusion, les participant·e·s témoignent de la richesse du partage des pratiques réflexives dans leur évaluation.

Des rencontres du groupe de recherche fertiles et sécurisantes

Le groupe de recherche resserré est constitué des neuf enseignant·e·s (4 classes maternelles et 5 classes élémentaires), des cinq éducateur·rice·s à l'environnement dont la coordinatrice du projet ainsi qu'un·e enseignant·e-chercheur·e. La coordinatrice a animé le processus de recherche, participé à la réflexion, et a accompagné une classe. L'aspect recherche a été renforcé par la présence ponctuelle d'une doctorante en sciences de l'éducation, travaillant sur une thématique proche de la nôtre : les compétences psychosociales et l'itinérance pédestre dans l'enseignement. Elle a pu nous éclairer sur les compétences psychosociales, le rapport à la nature, et l'écoformation. Elle a, à plusieurs rencontres, apporté un regard constructif, jouant le regard extérieur avec sa fonction miroir.

Plusieurs autres personnes ont pu participer ponctuellement à nos réflexions, comme le conseiller pédagogique Sport et Éducation à l'environnement et au développement durable, qui a pu nous conseiller et nous rappeler le cadre donné par l'institution scolaire. Nous avons reçu la visite aussi de l'animateur de l'Office central de la coopération (OCCE), et du chargé de mission Éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) du Parc national des Cévennes (PnC) et de l'enseignante animatrice pédagogique chargée de la liaison écoles-PnC.

Le travail réflexif, les échanges d'informations, d'outils, de ressources, le lien avec le national et les travaux à fournir ont été les objets de nos rendez-vous. Une dimension non négligeable de ces rencontres à en juger par les conclusions de chacun¹, c'est l'espace

1 Voir le chapitre « [Conclusions collectives : qu'avons-nous appris de l'expérience de recherche-action ?](#) »

d'expression (de la pensée, des émotions, des coups de gueule, des difficultés), et de soutien mutuel qu'elles ont ouvert. Le processus de recherche-action a constitué un cadre sécurisant et légitimant la pratique d'école avec la nature.

Dans cette expérimentation pédagogique, je me suis sentie soutenue par le groupe. Face aux parents, à la hiérarchie, le collectif me donnait du poids, la recherche une légitimité, qui m'ont permis d'aller au bout de mes envies d'école dehors.
Alice, enseignante en GS-CE1

Avec 16 rencontres d'une demi-journée sur trois ans, la fréquence des rencontres a été irrégulière; par moments, elles étaient espacées, par exemple pendant la collecte des données, et parfois rapprochées, comme pendant l'analyse de nos journaux et l'émergence des thématiques. L'année 2018-2019 a été l'année de réflexion et de mise en place du projet pédagogique et de recherche des classes, ainsi que de la détermination et du test des outils de collecte de données. Les premières mises en commun et les exercices autour de l'identification de données dans les journaux de bord ont amené le groupe à affermir sa technicité en recherche inductive et ont commencé à faire évoluer ses pratiques. En 2019-2020, fort de l'expérience de l'année passée, chacun a rédigé son journal élaboré, seul ou à deux voix, enseignant-e-éducateur-riche. Et à partir de cette matière le groupe a procédé à la mise en commun et à l'analyse croisée, et a poursuivi les ajustements des dispositifs pédagogiques et leur évaluation. L'année 2020-2021, nous avons essentiellement travaillé à la relecture des résultats consolidés par le collectif, vérifier qu'il ne manquait pas d'éléments, puis à la conception et la formalisation de l'ouvrage et du film. Bien évidemment, tout cela en continuant l'expérimentation de l'école avec la nature!

L'articulation entre l'action nationale et l'action départementale a été un travail d'équilibriste. Nous étions en avance, ne sachant pas toujours ce qui était attendu au niveau national: quels outils de collecte de données? Quels types de données? Dans quel état de traitement? Nous avons finalement construit notre propre dispositif de recherche et déterminer un outil de collecte commun au groupe, le journal de bord. Ce décalage temporel a pu être un atout pour les échanges de pratiques nationaux, qu'ils soient sur les aspects pédagogiques ou de recherche. Nous avons ainsi témoigné et permis à d'autres d'éclaircir et d'avancer sur leurs projets. Un petit groupe d'entre nous s'est réuni à deux reprises pour finaliser un des outils pensés en séminaire national, le diagramme des espaces de natures. Trois séminaires nationaux de trois jours en présentiel depuis juillet 2018, et 4 séminaires à distance d'une demi-journée ont vu la participation de plusieurs des membres du groupe. Ces rassemblements sont l'occasion de travaux tels que la définition des approches pédagogiques mobilisées et du vocabulaire conceptuel ou pédagogique utilisé, de la mise en commun de dispositifs, d'outils (de collecte, pédagogique, etc.) et le lieu de la co-construction du processus de recherche et de ses outils. C'est l'occasion de la rencontre de mondes professionnels.

Nous avons interrogé ensemble notre rapport à la nature et j'ai pu expérimenter du point de vue des animés des techniques d'animation rares encore dans les formations d'enseignant-e-s. Tout ceci m'a beaucoup apporté.
Aurore, enseignante en classe de TPS-GS

LIEUX DE PRATIQUES : DES ESPACES PLUS OU MOINS AMÉNAGÉS OU NATURELS



Ma salle de classe s'est agrandie! (David, lors d'une rencontre la 1^{re} année)

© Charles Duterte

Cinq des lieux investis sont des vergers dont quatre des châtaigneraies délaissées (Bédouès - classes élémentaire et maternelle, Saint-Frézal-de-Ventalon et Vébron - classes élémentaires) et un autre un verger plus diversifié dans les productions (Pied-de-Borne - 1 classe maternelle). Ils sont tous à flanc de coteau. Quatre autres sont des jardins pédagogiques dont trois en bord de rivières (Ispagnac - 2 classes élémentaires, Vébron - classe maternelle). Le quatrième se situe en zone urbaine (Florac - classe maternelle) et possède un poulailler. Une enseignante ayant changé de poste en cours de projet (Hures-la-parade - 1 classe), l'école dehors s'est pratiquée dans un espace steppique ponctué de bosquet de pins.

À ces espaces de pratiques se rajoute selon la situation géographique entre l'école et le lieu, le cheminement pour y accéder. Nous avons relevé que loin d'être anodin, sous certaines conditions il était un espace de transition entre deux séquences, une porte entre deux postures (élèves comme adultes) et surtout un espace de découvertes naturalistes, et de jeux (imaginaires et moteurs), autant que le lieu en lui-même.

Nos espaces sont très fortement impactés par la présence d'une nature autrefois très aménagée (vergers, bancels, clèdes, vignes, jardins potagers...) et mise à contribution par les habitants. Beaucoup moins exploitée actuellement, qui réinvestit les lieux (présence d'une belle biodi-



Le chemin: des efforts, des jeux, des découvertes naturalistes... Classe CP-CM2, Bédouès

© Marie-Laure Girault

versité en faune sauvage, colonisation forestière). Nous constatons que ces lieux sont d'eux-mêmes riches en potentiel, en matières, que les arbres sont particulièrement appréciés par les enfants².

À contrario, pour le jardin situé dans le village (Florac – classe maternelle) ou le verger (Pied de Borne – classe maternelle), les adultes ont pu constater qu'il était nécessaire d'amener régulièrement de la matière pour renouveler et diversifier les situations pédagogiques.

Les éléments saillants concernant les lieux de pratiques pédagogiques et des conditions qu'ils offrent sont développés dans le chapitre « [L'analyse des pratiques: quelles démarches ? quels gestes ? quels savoir-faire ?](#) »

PRÉSENTATION DES DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES

Voici une présentation synthétique des projets pédagogiques et des intentions de recherche de chacune des classes au démarrage de l'action. Bien évidemment les uns comme les autres ont évolué au fil du temps, de par la maturité gagnée avec l'expérience partagée, mais aussi par la perturbation due au contexte sanitaire défavorable.

ÉCOLE PUBLIQUE	ÉDUCATEUR·RICE ET ENSEIGNANT·E À L'ENVIRONNEMENT	NIVEAU	PROJET PÉDAGOGIQUE	EFFETS RECHERCHÉS
Bédouès	Catherine Rothenburger Marie-Laure Girault	CP-CM2	Une randonnée mensuelle sur une montagne avec activités non dirigées puis Aire terrestre éducative dans une châtaigneraie et en bord de rivière	– Coopération – « Savoir observer » – « Savoir débattre » – Relation apaisée à la nature
	Aurore Bounan Laurane Manas	PS-GS	Une matinée par semaine dans une châtaigneraie	Coopération
Florac	David Chambon Charles Duterte	PS	Une matinée par semaine dans un jardin pédagogique avec poulailler	– Stratégie pédagogique pour un lien nature/ enfant, Relation, perception et représentation de la nature – Évolution de la progression des apprentissages
Ispagnac	Alice Bernard Charles Duterte	GS-CE1	Une après-midi par mois dans un jardin pédagogique en bord de rivière avec ripisylve arborée	– Stratégie pédagogique pour un lien nature/ enfant, Relation à la nature – Relation à soi, estime de soi, confiance en soi [avec focus sur 2 enfants en particulier]
En marron les classes maternelles. En vert les classes élémentaires				

2 Voir à ce sujet le chapitre « [L'analyse des pratiques: quelles démarches? quels gestes? quels savoir-faire?](#) »

Ispagnac puis Hures-la-Parade	Marion Courtiol Charles Duterte	CE2-CM2 puis CP-CM2	Allons apprendre dehors Une après-midi par semaine dans un jardin pédagogique en bord de rivière avec ripisylve arborée puis dans un espace steppique avec bosquets d'arbres	<ul style="list-style-type: none"> - Créativité, Motricité, Compétences psychosociales, envie d'apprendre et réaliser un projet personnel... - Relation à l'autre - Relation à la nature, Perception, représentation - Évolution de la progression des apprentissages scolaires
Pied-de-Borne	Gaëlle Vieillard Prune Pellet	TPS-GS	Tous au verger ! Une matinée par semaine dans un verger	<ul style="list-style-type: none"> - Coopération - Relation à soi, estime de soi, confiance en soi - Évolution de la perception de la nature par l'enfant et relation à la nature
Saint-Frézal-de-Ventalon	Christian Rameau Mélanie Bastian	CP-CM2	Jeu libre puis Aire terrestre éducative dans une châtaigneraie	<ul style="list-style-type: none"> - Relation à la nature - Curiosité : Est-ce que être plus souvent en situation de curiosité dans la nature a un effet sur les apprentissages en classe ?
Vébron	Nathalie Roux Laurane Manas	CE1-CM2	Aire terrestre éducative dans une châtaigneraie et en bord de rivière	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissages - Effet sur la relation à soi et au groupe, la relation à la Nature, la relation aux apprentissages quand ils sont contextualisés
	Fabienne Boineau Laurane Manas	PS-CP	Les quatre saisons du jardin Un jardin pédagogique en bord de rivière avec ripisylve arborée puis déplacement du lieu d'école dehors en châtaigneraie	<ul style="list-style-type: none"> - Impacts des sorties nature sur le langage - En quoi les compétences psychosociales sont-elles développées ? notamment la coopération ? - Éveil de la curiosité naturaliste
En marron les classes maternelles. En vert les classes élémentaires				

Les dispositifs mis en place ont été multiples tant par les types de lieux investis, que par la fréquence et la durée des sorties. Quelques grandes tendances s'observent, comme faire l'école dehors une demi-journée par semaine (5 classes), tester le support de l'*AIRE TERRESTRE ÉDUCATIVE*, dispositif porté par l'Office français pour la biodiversité (OFB), (3 classes), rechercher les effets de l'école dehors sur la coopération (quasi unanimement), et sur la relation à soi et à la nature.

S'il n'y a pas un fonctionnement-type pour les dispositifs construits, tous incluent la mobilisation d'activités permettant la mise en relation entre l'élève et la nature (cf. paragraphe suivant sur les activités) attestant de la cohérence entre le projet pédagogique et de recherche.

Le cheminement pour rejoindre le lieu de pratique est une contrainte qui devient une intention pédagogique et un support d'activités. Souvent spontanées, les situations pédagogiques qui en émergent sont marquantes pour les élèves, car fortement contextualisées.

L'ensemble des dispositifs sont exposés dans les premières parties des journaux élaborés des praticiens. Nous avons également joint à chaque journal, la fiche de synthèse du projet de classe. Voici un exemple de dispositif pédagogique, extrait du *Journal de Fabienne*:

Les 4 saisons du jardin – Classe maternelle-CP – école de Vébron – 15 élèves

Déroulement d'une demi-journée au jardin

Après avoir préparé le matériel et les enfants, c'est parti pour 10 minutes de déplacement en fonction des aléas et des découvertes faites en route.

À l'arrivée au jardin, nous commençons par chanter une petite ritournelle. Les personnes du village m'ont alerté sur la présence en saison de vipères; alors pour dédramatiser et pour me rassurer, nous chantons à tue-tête en tapant des pieds et à toutes les saisons « vipère vipère vite cache toi » (sur l'air bien connu par les enseignant-e-s de la chanson « sorcière sorcière... »).

Après cette excitation générale qui nous met généralement de très bonne humeur, nous faisons un regroupement assis par terre. Les élèves sont invités à fermer les yeux et à écouter les sons environnants; ce que nous appelons « le concert nature ». Ce moment permet aux enfants de se connecter avec leur environnement, de se recentrer.

À la suite de ce regroupement, je présente les différentes activités possibles à réaliser au jardin. Ce ne sont que des propositions (je reviendrai plus tard sur mes choix pédagogiques). À chaque séance, il y a des activités dirigées avec un adulte, des semi-dirigées et des activités libres. L'enfant est libre d'aller d'un atelier à un autre, de ne pas participer, ou de ne participer qu'à une seule activité (dire que les enfants voyant les autres faire ça donne envie). Les seules obligations à respecter: ne pas se faire mal, ne pas faire mal aux autres, rester dans les limites fixées et donc rester à vue des adultes.

Au cours de cette heure et demie, il est fréquent que je propose une petite pause « tisane du jardin » afin de se réchauffer.

Pour clore cette séance en extérieur, un dernier regroupement est proposé; chacun est invité à s'exprimer sur ses ressentis positifs et négatifs pendant la séance. La plupart du temps, les enfants ont apprécié les activités au jardin. Il peut y avoir des choses négatives comme des inconforts liés au froid ou une fois, un élève, déçu, car il n'avait pas eu assez de temps pour observer les petites bêtes.

Fabienne, enseignante en TPS-CP

DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES ISSUES DE DIVERSES APPROCHES POUR UN ENSEIGNEMENT COMPLET

Les activités pédagogiques réalisées sont issues de la combinaison de différentes approches : scientifique, naturaliste, créative, imaginaire, sensorielle, ludique et motrices et relèvent de plusieurs champs : musique, sport, arts plastiques, jardinage, littérature, mathématiques, histoire, construction, biologie...



Land art en bord de rivière, classe GS-CE1, Ispagnac
© Alice Bernard

Il est à noter la place qui a été faite aux activités favorisant la rencontre de l'élève avec la nature, le travail autour du lien à tisser avec elle pour une compréhension de l'appartenance à un système dont tous les éléments porteurs d'énergie vitale sont reliés les uns aux autres. Le concert nature, le moment à moi et les activités non dirigées sont des espaces où les élèves peuvent se confronter à eux-mêmes, aux autres et au monde et en développer des capacités.

Le concert nature

Description : assis en cercle en silence pendant quelques instants (entre 1 à 3 minutes), les élèves sont amenés à verbaliser leurs hypothèses, leurs ressentis et leurs pensées à l'écoute des bruits de la nature (et souvent pas que...).

Objectifs : souvent utilisé en introduction de la séance, le concert nature vise à développer l'écoute et l'analyse de ce qui a été entendu, à élaborer des hypothèses, à s'exprimer et à faire groupe. En le pratiquant régulièrement, on constate l'évolution de la nature (et des activités humaines aussi!) au fil des saisons.

Mon moment à moi (MMM)

Description : les enfants se choisissent un endroit où ils se sentent bien, et où ils ne peuvent pas être ou peu en interaction avec les autres. Dans tous les cas la consigne ce n'est pas d'interaction visuelle, ni sonore. Ils sont libres de réaliser les activités qui leur plaisent dans leur lieu. Les principales que nous recensons sont : rêver, réaliser de petites constructions, dessiner, écrire, se reposer, réfléchir.

Objectifs : cette activité est utilisée à différentes fins. Certains l'utilisent pour calmer un groupe d'enfants excités, mais ce n'est pas pour cet objectif qu'elle est véritablement intéressante. C'est pour l'immersion dans la nature qu'elle permet et dans l'idée d'être seul, face à soi. Il faut parfois quelques séances aux élèves pour trouver leur site spot et pour accepter pleinement de jouer le jeu de l'absence d'interaction avec les autres. Une fois installé et ritualisé, on peut observer l'évolution des comportements et activités de l'élève dans cet espace-temps qui lui appartient.



L'esprit comme le corps, suspendu entre terre et ciel, Classe CP-CM2, Bédouès
© Marie-Laure Girault

Cette activité peut amener à travailler l'introspection. Pour certains élèves, comme pour certains adultes, il est difficile de se retrouver face à soi-même, d'autant que notre mode de vie de dévoreurs d'écrans raréfie ces moments de solitude pourtant bienfaiteurs. Il s'agit de mettre en place la pratique progressivement, d'accueillir la difficulté et d'accompagner par un site spot à proximité de l'adulte par exemple.

Activité non dirigée : le jeu libre

Description : sur un espace de nature délimité dans l'espace (en s'appuyant sur les éléments naturels ou en posant des balises) et dans le temps (environ 30 minutes pour avoir le temps de l'installation dans les activités spontanées), les enfants sont libres de s'activer. Des consignes de sécurité leur sont données, qui sont adaptées selon les âges et le lieu, comme être dans le champ visuel, prévenir si on s'écarte du lieu collectif...

Définir avec le groupe un son de ralliement (hululement, harmonica, faire le coucou...) pour rappeler tout le monde à la fin du temps dédié.

Objectifs : pour l'enseignant-e, avoir des temps d'observation des comportements des élèves et de leurs interactions avec les autres et la nature, identifier les habiletés développées sur lesquelles rebondir en classe. Pour l'élève, avoir un espace de liberté créative, vivre son rapport aux autres et à la nature.



Un tronc, quelle aubaine! Classe maternelle, Bédouès
© Laurane Manas

Ces trois activités pour les objectifs de rencontre intime avec la nature qu'elles remplissent ont été intégrées dans la plupart des dispositifs pédagogiques des enseignant-e-s. Il n'est pas toujours facile de prendre le temps de les proposer aux élèves. Au départ objets de curiosité pour les enseignant-e-s, la richesse informative qu'elles leur procurent et l'espace d'expression individuelle qu'elles offrent aux élèves nous ont incité à les mobiliser.

Le détail des activités pédagogiques proposées par chacune des classes est consultable dans les journaux élaborés des enseignant-e-s et des animateur-ric-e-s dans la deuxième partie de cet ouvrage. Le métissage des approches opéré par les binômes enseignant-e-éducateur-ric-e devait permettre de remplir les objectifs disciplinaires scolaires et de travailler l'identité écologique de l'élève.

Le choix du cadre théorique : écoformation et compétences écopsychosociales (O. Bischoff)

*En automne là-bas
Des chatons violets
Se balancent avec le vent
Yuna – CM2*



Collines au mois de mai
© Pascal Galvani

INTRODUCTION

Le constat se fait visuellement : nous voyons de moins en moins d'enfants jouer dehors !

Richard Louv, journaliste, dans son ouvrage *Une enfance en liberté*, témoigne de son analyse couplée à plusieurs études nord-américaines : « aux États-Unis, les enfants passent moins de temps à jouer dehors »³ (Louv, 2020, p. 42). Dans ce même ouvrage, il cite une étude⁴, selon laquelle le nombre d'enfants de 9 à 12 ans pratiquant une activité de plein air aurait diminué de 50 % entre 1997 et 2003. Pascale d'Erm dresse le même constat en citant plusieurs études en Europe (D'Erm, 2019)⁵. Une étude belge menée en 2016 pour le programme *Active Healthy Kids Belgium 2016*⁶ et une étude française de l'ONAPS⁷ s'alarment⁸ : « (...) qu'elles soient issues d'études scientifiques ou d'enquêtes régionales, nationales ou internationales, les statistiques n'ont de cesse de nous alerter sur une diminution de la pratique physique de nos enfants et adolescents, parallèlement à un accroissement toujours plus important de leurs comportements sédentaires et du temps qu'ils y consacrent »⁹.

Les éducateur·rice·s à l'environnement qui interviennent dans les écoles, se plaignent aussi de l'évolution de la situation : ils sont de moins en moins dehors avec les enfants. C'est pour cela, qu'en 2008, ils ont créé « la dynamique Sortir »¹⁰ au sein du réseau national FRENE. Leurs objectifs sont de favoriser l'école « dehors » en montrant les bénéfices que cela apporte à la construction des enfants. Pour cela, ils animent un réseau de professionnels de l'éducation à l'environnement spécialisés dans le « dehors », ils développent des outils pédagogiques et des formations. En 2016, ils décident de mettre en place la recherche-action *Grandir avec la nature*.

Au travers de celle-ci, plusieurs questions sont posées :

- Comment l'école dehors « agit » sur les enfants dans leurs relations à eux-mêmes, aux autres, à la nature ?
- Pour les enseignant·e·s, comment l'école dehors permet de ré-interroger leurs pratiques et leurs façons d'appréhender les enfants ?

Les enjeux sont multiples pour les éducateur·rice·s d'aujourd'hui. Nous évoluons dans un monde en mutation, confronté à une crise écologique majeure qui questionne notre rapport à la nature. Par ailleurs, la globalisation et la recomposition de nos sociétés en perpétuel développement¹¹ nécessitent de trouver des repères, des ancrages, des méthodes éducatives qui ne soient pas aliénantes mais qui favorisent l'émancipation de chacun et du collectif.

3 Louv R., *Une enfance en liberté. Protégeons nos enfants du syndrome de manque de nature*, Leduc Pratiques, 2020.

4 Hofferth S. L., & Curtin S. C., « Leisure time activities in middle childhood », in *What Do Children Need to Flourish ?* (p. 95-110). Springer, Boston, MA, 2005.

5 D'Erm P., *Natura, Pourquoi la nature nous soigne... et nous rend plus heureux*, Les liens qui libèrent, 2019.

6 Coll., *Bulletin 2016 de la pratique physique et sportive chez les enfants et adolescents belges*, Active Healthy Kids Belgium, 2016, www.activehealthykids.org.

7 Observatoire national de l'activité physique et de la sédentarité.

8 Thivel D., *Activité physique et sédentarité de l'enfant & de l'adolescent. Nouvel état des lieux en France*, Laboratoire AME2P Université Clermont-Auvergne, 2018.

9 Husu P., Vähä-Ypyä H., Vasankari T., *Objectively measured sedentary behavior and physical activity of Finnish 7- to 14-year-old children- associations with perceived health status: a cross-sectional study*. *BMC Public Health*. 16;16:338, 2016

10 <https://frene.org/nos-projets/dynamique-sortir/>

11 Morin E., *La voie : pour l'avenir de l'humanité*, Fayard, 2012.

Comment l'école dehors peut-elle contribuer à améliorer nos démarches éducatives? Pour explorer ce vaste champ, nous allons nous appuyer sur un cadre théorique pluridisciplinaire au sein des sciences humaines.

Nous présentons comme point de départ l'éducation à l'environnement, son lien avec l'école, ses différentes approches et visées, pour questionner ensuite, le projet d'une éducation par la nature, explorant les liens humain-nature. Cela nous amène à développer la notion d'écoformation, à la fois théorie et pratique qui s'intéresse au contact direct et sensible entre l'enfant et la nature. Justement, comment l'école aborde les dimensions émotionnelles et psychosociales de l'enfant? C'est ce que nous allons étudier, de façon critique pour conclure sur la nécessité de relier bien-être humain et bien-être des milieux de vie par une perspective écopychosociale.

L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT COMME SOCLE

Petite histoire

Aux origines des liens entre l'école et la nature se trouve entre autres, le courant hygiéniste qui se développe au cours du ^e siècle et qui permettra aux écoles de s'ouvrir au « plein air » pour un souci de meilleure santé physique (Godeau, 2020)¹².

Au même moment se déploie le mouvement de l'éducation nouvelle qui s'empare de l'étude de milieu comme outil pédagogique permettant d'ancrer les apprentissages dans une approche par les sens, le réel et le concret (Giolitto, 1982)¹³. Elle sera présente dans les programmes scolaires de façon transversale jusqu'aux années 1970. Elle sera remplacée, dans les circulaires de l'Éducation nationale, par l'éducation à l'environnement, et, dans les années 2000 par l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD), ensuite renommée éducation au développement durable (EDD) (Coquidé, 2017).

En dehors des activités physiques et sportives, l'école est peu en contact avec la nature. Le mouvement de l'étude de milieu et de l'éducation à l'environnement introduits dans les années 1950 et 1970 a incité les enseignant.e.s à faire des « classes promenades », des classes vertes ou classes de neige. Mais les sorties se sont restreintes ces dernières années¹⁴. L'Éducation nationale promouvant une éducation au développement durable, transversale à toutes les disciplines, s'intéresse davantage à nos comportements écocitoyens qu'à la création d'un lien entre l'enfant et la nature.

12 Godeau E., « Les écoles de plein air : une utopie à revisiter ? » in *Rhizome*, 78, p. 10-11., 2020. <https://doi.org/10.3917/rhiz.078.0010>

13 Giolitto P., *Pédagogie de l'environnement*, PUF, « L'Éducateur », 1982.

14 Article dans *Reporterre*, 2015: <https://reporterre.net/L-education-a-l-environnement-sort>. Article d'avril 2014 sur le site du Syndicat national unitaire des instituteurs et professeurs des écoles et PEGC: <https://www.snuipp.fr/Sorties-scolaires-L-ecole-hors-les>

De quoi parle-t-on ?

Selon Dominique Cottureau¹⁵:

« L'éducation à l'environnement serait donc cette part de l'éducation qui s'intéresse plus spécifiquement aux rapports à l'*oïkos*. Racine grecque à l'origine du préfixe "éco", *oïkos* signifie "la maison", "l'habitat". Nous avons appris à penser les relations aux autres humains et à nous-mêmes. L'éducation à l'environnement nous invite à penser nos relations à toutes les formes de vie. » (Cottureau, 2014, p. 25)

L'éducation relative à l'environnement se développe à la fois au sein du système scolaire (éducation formelle) mais également via l'éducation populaire et les associations de protection, de sensibilisation à la nature (éducation non formelle) qui s'étendent de plus en plus sur le territoire. Les années 1970 seront les plus prolifiques avec par exemple en 1972 le premier sommet de la Terre, où, pour la première fois, l'ONU évoque l'éducation relative à l'environnement.

En France, 1971 est l'année du premier ministère consacré à l'environnement. En 1972, les ministères de l'environnement, de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et de l'Agriculture créent le label CPIE (centres permanents d'initiatives pour l'environnement).

Dans le monde associatif et l'éducation non formelle, l'éducation à l'environnement va, dans les années 1990-2000 évoluer vers l'éducation à l'environnement et au développement durable, élargissant la palette de ses interventions naturalistes aux problématiques environnementales en devenant thématique (déchets, gestion des ressources, énergie, biodiversité...).

Après la décennie de l'ONU 2005-2015 consacrée à la généralisation de l'éducation en vue du développement durable, en 2015 est adopté l'agenda 2030 qui se déploie au travers les 17 objectifs du développement durable.

Aujourd'hui de nouveaux termes émergent et interrogent les objectifs et démarches de l'éducation relative à l'environnement comme ceux de transition écologique et d'anthropocène. Chacun d'eux porte une charge significative spécifique qui oriente les démarches éducatives actuelles et à venir.

Par convenance personnelle, nous allons, par la suite, utiliser le terme générique d'éducation relative à l'environnement.

Les approches pratiques et théoriques en éducation relative à l'environnement

Comme le précise Lucie Sauvé, c'est à la rencontre de différentes conceptions existantes sur l'éducation et l'environnement que s'élabore l'idée d'éducation relative à l'environnement (ERE) (Sauvé, 1997)¹⁶. En s'inspirant des travaux de Lucas¹⁷, elle formalise avec Girault (Girault et Sauvé, 2008)¹⁸, les trois catégories d'ERE classées selon les objectifs visés.

15 Cottureau D., *L'éducation à l'environnement, l'affaire de tous ? Eco-emballages*, Belin « Récréa'sciences », 2014.

16 Sauvé L., *Pour une éducation relative à l'environnement, éléments de design pédagogique*, 2^e édition, Guérin, Montréal, 1997.

17 Lucas A. M., « the role of science education in education for the environment », *Journal of Environmental Education*, vol. 12, n° 2, p. 32-37, 1980-1981.

18 Girault Y. & Sauvé L., *L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Croisements, enjeux et mouvances*, Aster, 2008.



En pleine nature, classes PS-CP Vébron, CE1-CM2 Vébron, TPS-GS Bédouès
© Laurane Manas

Cette classification proposée ne donne pas à voir de la richesse des pratiques d'ERE exercées sur le terrain, comme tout exercice théorique elle est réductrice, elle offre malgré tout un cadre d'analyse.

Les catégories d'éducation relative à l'environnement (Girault et Sauvé, 2008, p. 9)

CATÉGORIES D'ÈRE SELON LUCAS (1980-1981)	CATÉGORIES D'ÈRE SELON ROBOTOM ET HART (1993)	OBJECTIFS PRIVILÉGIÉS	OBJET CENTRAL
Éducation au sujet de l'environnement	Approche positiviste	Acquérir des connaissances	Les savoirs
Éducation pour l'environnement		Changer les comportements ; adopter des gestes favorables à l'environnement	Les comportements
	Approche de la critique sociale	transformer les pratiques sociales à partir d'investigations et de choix collectifs	Le changement social
Éducation par et dans l'environnement	Approche interprétative	Construire un lien d'appartenance entre la personne et son environnement ; favoriser l'empathie envers les autres vivants ; développer des valeurs environnementales	La personne et son rapport à l'environnement

L'éducation à l'environnement est celle qui a découlé de l'étude de milieu citée plus haut. L'objectif est d'abord didactique, scientifique. Il est centré sur le fait de mieux connaître le monde qui nous entoure. Sans vouloir trop la simplifier, nous pouvons dire qu'elle a été privilégiée dans le cadre de l'enseignement des sciences, naturelles notamment. Pourtant, elle se veut interdisciplinaire et transversale : ne souhaitant pas être une discipline supplémentaire (Girault, Sauvé, 2008).

On a reproché à cette approche de n'utiliser le milieu, l'environnement que comme support à l'apprentissage et non comme but en soi (Clause, 1961)¹⁹. Ce sera l'objet **d'une éducation pour l'environnement**, celui-ci étant considéré comme un ensemble de problèmes auxquels il faut répondre par l'évolution des comportements et l'engagement collectif. Pour Sauvé (2017)²⁰, cette approche, issue du courant qu'elle nomme résolutive, nécessite une démarche de projet, un engagement personnel qui va au-delà des référentiels scolaires et des disciplines.

L'éducation par et dans l'environnement se démarque des deux autres car elle est « adisciplinaire » (Girault, Sauvé, 2017, *ibid.*). Elle est centrée sur le lien avec l'environnement et la nature. Celui-ci se réalise entre autres par l'immersion dans la nature, au contact direct des éléments par l'écoformation (Cottreau, 2017)²¹. L'objectif est une reconnexion au vivant (Cosquer, 2021)²². Centrée sur la personne, elle contribue à une formation globale, en prenant en compte ses dimensions affectives, physiques, cognitives, symboliques. Elle est utilisée comme intermédiaire au sein d'une relation de soi à soi et de soi aux autres. Aujourd'hui, cette éducation par et dans l'environnement est vue comme un moyen de développer des compétences transversales. C'est ce qui nous amènera en conclusion à aborder une perspective écopsychosociale.

19 Clause A., *Philosophie de l'étude de milieu, réflexions critiques sur la pédagogie contemporaine*, Éditions du Scarabée, 1961.

20 Sauvé L., « L'éducation à l'environnement » in *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, sous la direction de Barthes A., Lange J.-M., Tutiaux-Guillon N., 2017, L'Harmattan.

21 Cottreau D., *Dehors : ces milieux qui nous transforment : récits éco-biographiques nés d'ateliers d'écriture*. Dehors, L'Harmattan, « Écologie et formation », 2017.

22 Cosquer A., *Le lien naturel. Pour une reconnexion au vivant*, Le Pommier, 172 p., 2021.

UNE ÉDUCATION PAR ET DANS LA NATURE

Réagir contre l'extinction d'expériences de nature

Le projet *Grandir avec la nature* a pour objet d'amener les enfants dans la nature pour y vivre un temps d'immersion, de formation, d'expériences et de rencontre. Cette nature est située à proximité de l'école, donc dans l'espace quotidien de l'enfant.

Ce projet apporte une perspective aux propos tenus par Robert Michael Pyle qui évoque la **perte d'expérience de nature** chez les enfants, en milieu urbain. L'érosion de la biodiversité et une diminution des contacts directs avec la nature sont les causes d'une extinction d'expérience de nature. « Je pense que l'une des plus grandes causes de la crise écologique est l'état d'aliénation personnelle par rapport à la nature dans lequel vivent de nombreux individus. En tant que culture, ce qui nous fait défaut, c'est un sens étendu de l'intimité avec le monde vivant » (Pyle, 2016)²³.

Des travaux ont démontré que nous souffrons **d'amnésie environnementale** (Kahn, 2002)²⁴ : c'est-à-dire, que l'état de référence d'une génération est celui de son époque. Les dégradations progressives de l'état de l'environnement sont ainsi moins visibles (vision sur le court terme). D'autant plus qu'il y a moins de contact avec celui-ci. Cette amnésie et cette extinction d'expérience de nature seraient à l'origine d'un manque de réactions et d'engagement par rapport à la crise écologique, selon Prévot, 2020²⁵, citant Pyle et Kahn :

« Ce manque d'expériences directes de nature ne nous permet plus d'intégrer la nature dans le cadre de référence que nous construisons pendant notre développement, c'est-à-dire l'ensemble de faits et de valeurs que nous considérons comme ce qui est bien. Alors, un cercle vicieux se met en place : comment se désoler d'une dégradation de la nature si celle-ci est considérée comme de moins en moins importante par les générations qui se succèdent ? ».

Le contact avec la nature et son impact sur la santé mentale et physique

C'est le journaliste Richard Louv en 2005²⁶ qui a lancé l'expression du syndrome du manque de nature ou **Nature Déficit Disorder**. Cette hypothèse n'est pas un diagnostic médical formel (Driessnack, 2009)²⁷, mais il nomme le fait que les enfants sont de plus en plus privés de contact direct avec la nature et que le temps d'activités de loisir libre a drastiquement diminué (Louv, 2020)²⁸. Enfin, l'expression souligne le fait que le contact direct avec la nature apporte de nombreux bienfaits sur la santé mentale et physique et les apprentissages des enfants et des adultes, ce qui a été largement démontré par de nombreuses études scientifiques (D'Erm, 2019)²⁹.

23 Pyle R. M., « L'extinction de l'expérience », *Écologie & politique*, 2016/2 (N° 53), p.185-196. DOI: 10.3917/ecopo1.053.0185. URL : <https://www.cairn.info/revue-ecologie-et-politique-2016-2-page-185.htm>

24 Kahn P. H. Jr., « Children's affiliations with nature: Structure, development, and the problem of environmental generational amnesia », In P. H. Kahn, Jr. & S. R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (p. 93-116). MIT Press, 2002.

25 Prévot A.-C., « De nouvelles relations à la nature pour des changements transformatifs de nos modèles de société ? » In *Annales des Mines – Responsabilité et environnement* (n° 100, p. 23-27). FFE, 2020.

26 Louv R., *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*, Algonquin books, 2008.

27 Driessnack M., « Children and nature-deficit disorder. Journal for Specialists » in *Pediatric Nursing*, 14(1), p. 73-75, 2009.

28 Louv R., *Une enfance en liberté. Protégeons nos enfants du syndrome de manque de nature*, Éditions Leduc, 2020.

29 D'Erm P., *Natura. Pourquoi la Nature nous soigne... et nous rend plus heureux*, Éditions Les Liens qui Libèrent, 2019.

Santé physique

Dans l'ensemble, les recherches menées indiquent que le contact avec la nature favorise une meilleure santé globale et qu'il peut y avoir des effets réparateurs à court terme pour certaines maladies (Hartig et al., 2014)³⁰.

Concernant les troubles de déficit de l'attention (TDAH), les activités physiques dans la nature les réduisent de façon significative (Fabel et al., 2009)³¹.

Santé mentale

Des études existent depuis les années 2000 prouvant que la nature permet de lutter contre le stress, la dépression et améliore notre santé mentale (D'Erm, 2019, *ibd.*).

Il est acté désormais par la recherche que le contact avec la nature favorise un mieux-être psychologique des enfants (Wells, 2000)³².

Louise Chawla, psychologue de l'environnement, a fait une synthèse de travaux de recherche démontrant que les enfants et les adolescents au contact de la nature se déclarent davantage en bonne santé, développent plus facilement une pensée créative et font preuve de comportements coopératifs et d'entraide. Ils sont plus enclins à des attitudes pro-environnementales (Chawla, L, 2020)³³.

Attitudes pro-environnementales

De nombreux auteurs ont démontré que l'immersion positive dans la nature augmente le lien émotionnel des personnes avec celle-ci (Collado et al., 2015)³⁴ et que ce lien émotionnel favorise une attitude pro-environnemental (Müller et al, 2009)³⁵.

D'autres travaux tempèrent le fait que le contact avec la nature puisse générer des attitudes pro-environnementales de façon systématique. Selon Collado, et al., 2015³⁶, ces attitudes dépendent du contexte naturel et social quotidien de l'enfant et des expériences qu'il en fait.

L'apprentissage

Une synthèse (Kuo et al., 2019)³⁷ de travaux de recherches montre que la nature joue un rôle positif dans les apprentissages, en améliorant l'attention, l'autodiscipline, l'intérêt et le plaisir d'apprendre, l'activité et la condition physique, tout en baissant le niveau de stress. La nature favorise également d'autres compétences comme la persévérance, l'efficacité personnelle, la résilience, les compétences sociales, le leadership et les compétences en communication. Elle offre un contexte d'apprentissage plus chaleureux et coopératif qui réduirait les inégalités sociales entre élèves et avec l'enseignant.e. Ici le

30 Hartig T., Mitchell R., De Vries S. & Frumkin, H., *Nature and health. Annual review of public health*, 35, p. 207-228, 2014.

31 Faber Taylor A., & Kuo F. E., *Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. Journal of attention disorders*, 12(5), p. 402-409, 2009.

32 Wells N., « At home with nature: Effects of "Greenness" on Children's cognitive functioning. » *Environment and Behavior*, 32, 775e795, 2000.

33 Chawla, L., « Connecting to nature is good for kids – but they may need help coping with a planet in peril » In *The Conversation*, 16 novembre 2020, en ligne à l'adresse suivante: <https://theconversation.com/connecting-to-nature-is-good-for-kids-but-they-may-need-help-coping-with-a-planet-in-peril-148162>, 2020.

34 Collado S. & Corraliza J. A., « Children's restorative experiences and self-reported environmental behaviors », *Environment and Behavior*, 47(1), p. 38-56, 2015.

35 Müller K., Kals E. & Pansa R., « Adolescents' emotional affinity toward nature: A cross-societal study ». *Journal of Developmental Processes*, 4, 59e69, 2009.

36 Collado S., Corraliza J. A., Staats H. & Ruiz M., « Effect of frequency and mode of contact with nature on children's self-reported ecological behaviors », *Journal of Environmental Psychology*, 41, p. 65-73, 2015.

37 Kuo M., Barnes M. & Jordan C., « Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship », *Frontiers in Psychology*, 10, p. 305, 2019.

contact avec la nature est entendu au sens large: de la simple promenade au cours de biologie ou d'éthologie dans la nature. Elle serait une ressource d'apprentissage favorable en particulier pour les élèves mal à l'aise dans un enseignement traditionnel.

Clarifier les termes : nature, environnement, milieu

Nous parlons ici le plus souvent de nature, mais que recouvre ce terme? et quelle est la différence avec le terme environnement utilisé par ailleurs?

Environnement et milieu

Le terme **environnement** se développe dans les années 70, il remplace peu à peu le mot milieu utilisé en géographie et en écologie (Paquot, 2015)³⁸. Il désigne « l'ensemble des conditions naturelles et culturelles qui peuvent agir sur les organismes vivants et les activités humaines » (Dictionnaire Le Robert, 2021)³⁹. Il recouvre aussi l'ensemble des problèmes générés par ses activités.

La critique qui lui est faite se focalise sur sa perspective particulièrement anthropocentrée, amplifiant la dualité nature/culture. Elle place l'humain au centre d'un environnement et lui confère une place surplombante (Naess, 2020)⁴⁰ (Citton, 2018)⁴¹.

Il reste à clarifier la distinction entre environnement et **milieu**. Ce dernier terme est apparu au ^e siècle pour désigner une unité géo-écologique. Il est synonyme d'écosystème en écologie⁴². Selon Gandolfo (2008) qui étudie le concept dans les sciences du vivant, « le milieu est d'abord physique, quand on considère, comme d'Alembert, tout espace matériel dans lequel un corps est placé. La biologie élargit la notion à l'ensemble non seulement des objets matériels, des conditions physiques, chimiques et climatiques, mais également aux autres êtres vivants qui entourent et influencent tout organisme vivant. »⁴³ Cet auteur montre qu'à l'origine de l'usage du terme est sous-tendue une notion d'équilibre, inhérente à la façon de voir l'écologie et la biologie à une certaine époque. L'histoire de la terre a démontré que les milieux sont modifiés par les êtres vivants et réciproquement, ce qui amène Gandolfo (*ibid.*) à donner une des définitions possibles du milieu: « Il existe une constitution réciproque entre vivant et milieu, formant un tout indissociable. L'organisme invente, crée ou recrée son milieu tout autant qu'il s'y adapte. Réciproquement, le milieu ainsi créé sélectionne les populations successives d'êtres vivants au fur et à mesure des changements. »

Avec les techniques et artefacts produits par l'humain, une force particulière vient bouleverser les milieux (Petit, 2018)⁴⁴ aujourd'hui, la masse mondiale humaine dépasse celle de la biomasse terrestre.⁴⁵

38 Paquot T, « Environnement » in *Dictionnaire de la pensée écologique*, sous la direction de Dominique Bourg et Alain Papaux, PUF, 2015.

39 Le Robert, « Environnement » in *Le dico en ligne* <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/environnement>, 2021,

40 Naess A., *Une écologie pour la vie: introduction à l'écologie profonde*, Points, 2020.

41 Citton Y., « L'empire du milieu. Écosophie de terrain plutôt qu'environnementalisme surplombant », *Cahiers de l'Herne* 121 sur François Jullien, coordonné par Daniel Bournoux, 2018, p. 107-113.

42 Sacchi C. F., « MILIEU, écologie », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 13 novembre 2021, 2021. URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/milieu-ecologie/>

43 Gandolfo G., « Le concept de milieu dans les sciences du vivant », *Noesis* [En ligne], 14 | 2008, mis en ligne le 28 juin 2010, consulté le 13 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/noesis/1674>

44 Petit V. (2018), « VI. La mésologie à l'épreuve du technocène ». Dans: Marie Augendre éd., *La mésologie, un autre paradigme pour l'anthropocène: Autour et en présence d'Augustin Berque* (p.101-107). Paris: Hermann <https://doi.org/10.3917/herm.augen.2018.01.0101>

45 Elhacham E., Ben-Uri L., Grozovskij., Bar-On Y. M. & Milo R., « Global human-made mass exceeds all living biomass », *Nature*, 588 (7838), p. 442-444, 2020.

Selon les auteurs, les termes de milieu et d'environnement sont utilisés pour désigner la même chose, en témoigne la traduction du livre de Jakob von Uexküll (le terme « environnement » en allemand « *Umwelt* » est traduit par le terme « milieu » en français).

Cet auteur amène une dimension subjective au milieu, car selon lui, chaque espèce, chaque individu a un milieu (ou environnement) qui lui est propre. Ses sens physiologiques lui confèrent un milieu spécifique. Cette dimension est élargie à l'humain (le milieu de l'astronome n'est pas celui du musicologue) (Uexküll, 2010)⁴⁶. On parle alors de milieu propre, de monde vécu (expérimenté, agit).

Pichot (1991, p. 13-14)⁴⁷ fait une distinction qui sera notre façon de conclure sur le sujet: « L'environnement géographique est ce qui est extérieur à l'être pour l'observateur (c'est ce qui entoure cet être). Le milieu extérieur est ce qui est extérieur à l'être pour l'être lui-même; c'est la partie de l'environnement dont il tient compte dans son auto-constitution (...)».

Nature

Le terme de nature extrêmement utilisé mais aux contours flous (Ducarme, 2019)⁴⁸, provient du latin « *natura* » déclinaison grammaticale du verbe « naître » (*nascor*). Il recouvre à l'origine le sens du mot grec « *phusis* ». La *phusis* représentant l'ensemble de ce qui constitue l'univers et ses lois. De l'origine grecque avec le verbe *Phuein*, reste l'idée de croissance issue d'un processus interne, autonome (comme une graine). Avec l'origine latine qui renvoie à « naissance », est désigné ce qui « est », comme le caractère inné, naturel, déjà présent des choses, de l'univers. Le mot nature renvoie ainsi à deux caractéristiques: une nature immuable, ce qui est, qui répond aux lois de l'univers et une nature dynamique et autonome, « nature-processus » (Larrère et Larrère, 1997, p. 15)⁴⁹. La désignation du terme nature a évolué avec le temps et les visions du monde (Maris, 2018)⁵⁰ Le terme nature est assez récent (à partir du ^e siècle) dans le sens que nous l'employons aujourd'hui c'est-à-dire pour désigner les espaces échappant à l'emprise humaine (Ducarme, 2019, *ibid.*). Aujourd'hui, nous pouvons dire de façon simplifiée que nous sommes les héritiers d'une double-vision plutôt antagoniste de la nature: d'une vision cartésienne de la nature (nature-objet) issue du siècle des Lumières et d'une vision qui présente la nature comme matrice, sujet et idéal de vie, issue du mouvement des Romantiques du ^e siècle (Luyckx, 2020)⁵¹.

Selon Ingold, le concept de nature renvoie à une réalité neutre extérieure à l'humain « (...) le monde ne peut exister comme nature que pour un être qui n'en fait plus partie, et qui peut y porter un regard extérieur, semblable à celui d'un scientifique détaché (...)» (Ingold, 2013, p. 37)⁵².

46 Uexküll J. von, *Milieu animal et milieu humain*, Bibliothèque Rivages, 2010.

47 Pichot A., *Petite phénoménologie de la connaissance*, Aubier, philosophie, 1991.

48 Ducarme F., « Qu'est-ce que la nature qu'on cherche à conserver? Une approche sémiologique de l'action écologique », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 14(2), p. 23-60, 2019.

49 Larrère C. & Larrère R., *Du bon usage de la nature: pour une philosophie de l'environnement*, Flammarion, 2011.

50 Maris V., *La part sauvage du monde. Penser la nature dans l'anthropocène*, Paris, Seuil, 2018.

51 Luyckx C., *Écophilosophie: racines et enjeux philosophiques de la crise écologique*, Academia, p. 1-223, 2020.

52 Ingold T., *Marcher avec les dragons*, éditions Zones sensibles, « Points essais », 2013.

La part sauvage du monde

Virginie Maris propose d'aller à la rencontre de la nature comme « part sauvage du monde » (Maris, 2018), résistant à l'anthropisation et permettant de se confronter à quelque chose de moins présent dans nos mondes artificialisés: **la nature-altérité**. Celle-ci serait ce « (...) que nous souhaitons définir et requalifier [et qui] serait à penser comme un processus autonome, un mouvement qui ne dépend ni de notre art ni de nos représentations. » (Maris, 2018, p. 30).

Depuis plusieurs années le **concept de naturalité** est développé par les acteurs de la biologie de la conservation, notamment appliqué aux dynamiques forestières. Ce concept renvoie à des critères précis permettant de mesurer le degré de naturalité d'un écosystème en opposition à l'anthropisation des milieux. (Vallauri, 2013)⁵³, (Amandier, 2015)⁵⁴.

La naturalité correspond le plus souvent à des écosystèmes laissés en libre évolution, livrés à leurs dynamiques propres (Genot, 2004)⁵⁵.

Avec Morizot qui s'inscrit dans une éthique relationnelle, nous découvrons l'art de la « cosmopolitese » avec les autres vivants. Il nous rappelle que: « Ce sont les pollinisateurs qui font littéralement le printemps; c'est la faune des sols qui permet aux récoltes de revenir chaque année, et secondairement seulement le travail paysan (...) ». Selon lui, être déconnecté de la nature c'est « s'être éloigné d'une sensibilité quant à qui fait réellement notre monde (...) » (Morizot, 2020, p. 190)⁵⁶.

Nous sommes des vivants inscrits dans la trame tissée par les autres vivants. Nous devons les aborder avec « diplomatie » (Morizot, 2020)⁵⁷. « La diplomatie est un type de récit qui entend accepter une relation constitutive avec des autres, mais sans résorber leurs altérités – qui les maintiennent, tout en reconnaissant l'inextricabilité des entrelacs qui nous lient à eux. Cette relation intime avec des altérités devient la matrice de pratiques et d'identités nouvelles. » (Morizot, 2017)⁵⁸.

Cette nature-altérité, cette part sauvage du monde peut devenir une part de nous. « S'enforester, c'est se laisser devenir forêt soi-même, se transformer en forêt. S'éloigner d'un monde tout entier fait par les humains pour aller au contact des autres vivants et en même temps laisser la forêt emménager dedans ». (Morizot, 2020)⁵⁹.

53 Rossi M. & Vallauri D, *Évaluer la naturalité. Guide pratique, version, 1.2*, 2013.

54 Amandier L., « Naturalité et artificialisation », *Forêt méditerranéenne*, 2015.

55 Génot J.-Cl., « Biodiversité, naturalité et naturadiversité », *Espaces naturels*, juillet 2004, n° 7. Disponible sur: <http://www.espaces-naturels.info/biodiversite-naturalite-et-naturadiversite>

56 Morizot B., *Raviver les braises du vivant, un front commun, Domaine du possible*, Actes sud/Wildproject, 2020.

57 Morizot B., *Manières d'être vivant: enquêtes sur la vie à travers nous*, Actes Sud, 2020.

58 Morizot B., « Nouvelles alliances avec la terre. Une cohabitation diplomatique avec le vivant », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 33 |, mis en ligne le 19 septembre 2017, consulté le 28 avril 2021. URL: <http://journals.openedition.org/traces/7001>; DOI: <https://doi.org/10.4000/traces.7001>

59 Morizot B., « S'enforester » avec Baptiste Morizot par Jeanne Lacaille, publié le 07/09/2020 à 12:30 – Mis à jour le 27/11/2020 à 11:01, Radio Nova: <https://www.nova.fr/news/senforester-avec-baptiste-morizot-40547-09-09-2020/>

UNE ÉDUCATION AU CONTACT DU MONDE : L'ÉCOFORMATION

La formation, une fonction humaine de l'évolution

Le terme formation selon Fabre (1994), parle d'un processus global qui dépasse largement la transmission de connaissances (instruction) pour concerner également les savoir-être, -faire, les valeurs. En ce sens, il se rapproche fortement du terme d'éducation. Mais comme le spécifie Pineau :

« Se former, se donner une forme, est une activité plus fondamentale, plus ontologique que s'éduquer c'est-à-dire s'élever ou se nourrir. Se former, c'est reconnaître qu'aucune forme achevée n'existe à priori qui nous serait donnée de l'extérieur. Cette forme toujours inachevée dépend de notre action. Sa construction est une activité permanente. » (Pineau, 2012, p. 113).

Nous distinguons ainsi l'éducation, d'après Durckheim, qui est un processus purement social intégrant plusieurs façons de guider, éduquer, former les enfants dans une société donnée, de la formation qui, selon Pineau (*ibid.*), est un processus global, naturel, se réalisant à chaque instant de notre vie, réalisant la fonction d'évolution humaine (Honoré, 1977, p. 57)⁶⁰.

La théorie tripolaire de la formation

Pineau inscrit la formation dans la perspective bio-cognitive, c'est-à-dire qui lie vie et connaissance/expérience. Elle est existentielle, et de ce point de vue là se retrouve dans des processus de formations expérientielles non formelles en alternance avec des temps de formations formelles qui sollicitent connaissance et réflexivité.

Dans cette dimension formatrice existentielle, Pineau, s'inspirant de Rousseau (dans *Émile ou de l'Éducation*) a défini trois pôles : soi (auto), les autres (hétéro ou socio), le monde (éco).

« La formation désigne le processus vital et permanent de mise en forme de la personne par ses interactions entre soi (auto), les autres (socio, hétéro, co) et le monde (eco). » (Galvani, 2020, p. 58)⁶¹

L'autoformation recouvre le processus de réflexivité, et de prise de recul sur son expérience permettant d'apprendre sur soi et ses interactions (Galvani, 2020).

La socioformation est le processus de formation par les autres, par l'interaction sociale et culturelle. De ce contact, nous apprenons, de façon naturelle et spontanée, les codes, us et coutumes, langages et habitudes des personnes que nous côtoyons.

L'écoformation se fait au contact direct de nos milieux de vie, de notre environnement bio-physico-cosmique. Cette définition déploie une infinité d'éléments : l'écoformation peut se faire au contact des éléments chimiques et physiques qui constituent notre biosphère, au contact des matières, textures et objets, au contact de l'immense diversité du vivant avec lequel nous vivons, au contact des animaux, des végétaux, des climats, des paysages...

60 Honoré B., *Pour une théorie de la formation. Dynamique de la formativité*, Paris, Payot, 1977.

61 Galvani P., *Autoformation et connaissance de soi*, Chronique Sociale, 2020.

Cette dimension tripolaire de la formation va impacter les trois niveaux de réalité de la personne (Galvani, 2020):

- **le niveau sensori-moteur**: qui concerne ses dimensions corporelles et sensorielles,
- **le niveau imaginaire**: avec notre vision du monde, nos croyances, représentations, mythes, symboles, et nos capacités créatrices,
- **le niveau cognitif**: concernant les aspects réflexifs et conceptuels.

Écoformation, approche sensible et identité écologique

Nous nous interrogeons sur « comment se forment et comment former des relations écologiques ? » (Cottureau, 2017 a)⁶². Les voies écoformatrices nous amènent à explorer l'approche immersive dans la nature, avec notre corps comme premier médiateur (Cottureau, 2012)⁶³. Ainsi, les approches sensibles semblent être privilégiées, les différents récits (Cottureau, 2017b)⁶⁴ d'écoformation montrent également, combien la part d'imaginaire personnelle et sociale est prépondérante. Car, il n'y a de réelle écoformation que lorsque la personne prend conscience des dynamiques formatrices en jeu dans ses relations écologiques (Cottureau, 2017a, *ibid.*) (Galvani, 2020, *ibid.*). Cette écoformation permet de mettre en avant des savoir-agir dans l'action, complètement tributaires d'un long apprentissage et d'une connaissance corporelle et cognitive d'un milieu de vie (Moneyron, 2003)⁶⁵.

Notre écoformation terrestre est notre formation par le monde nous permettant de développer un « savoir-vivre avec et dans ce monde », un savoir-habiter (Pineau et al., 2005)⁶⁶ ou plutôt un savoir-cohabiter (Morizot, 2017)⁶⁷. Ce savoir-habiter n'est pas dominé par une valeur utilitaire, il s'imprime dans la totalité de notre psyché. Il vient poétiser notre rapport au monde dans ces dynamiques psychologiques, affectives et imaginaires, comme les travaux de Gaston Bachelard l'ont démontré.

L'écoformation nous amène à explorer notre expérience phénoménologique du monde ainsi que le sens que nous lui donnons (démarche interprétative). Cette exploration se fait au travers généralement de récits de vie (Cottureau, 2017b, *ibid.*), sous formes écrites, orales ou artistiques permettant à chacun d'exprimer son vécu et les points-charnières (Galvani, 2020, *ibid.*) de son expérience existentielle. Les plongées auto-éco-biographiques mettent en avant ce qui a contribué à construire les relations et l'identité écologique de la personne (Tomashow, 1998)⁶⁸.

62 Cottureau D., (2017a), « Éducation à l'écoformation », p. 131-139, in Barthes, A. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. J. M. Lange & N. Tutiaux-Guillon, L'Harmattan.

63 Cottureau D., « Habiter par corps. Éducation relative à l'environnement », *Regards-Recherches-Réflexions*, volume X, 2012.

64 Cottureau D., *Dehors: Ces milieux qui nous transforment-Récits éco-biographiques nés d'ateliers d'écriture*, L'Harmattan, « Écologie et Formation », 2017.

65 Moneyron A., *Transhumance et éco-savoir. Reconnaissance des alternances écoformatrices*, L'Harmattan, 2003.

66 Pineau G., *Habiter la terre: écoformation terrestre pour une conscience planétaire*, L'Harmattan, 2005.

67 Morizot B., « Nouvelles alliances avec la terre. Une cohabitation diplomatique avec le vivant », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 33 | 2017, mis en ligne le 19 septembre 2017, consulté le 21 février 2020. URL: <http://journals.openedition.org/traces/7001>; DOI: <https://doi.org/10.4000/traces.7001>

68 Thomashow M., *Ecological identity: Becoming a reflective environmentalist*, Mit Press, 1998.

POUR UNE APPROCHE GLOBALE DU BIEN-ÊTRE ET DE LA PERSONNE

Se construire et s'épanouir, en tant que personne à l'école

Aujourd'hui l'école est invitée à accompagner le développement et l'épanouissement des enfants en tant que personne.

« De fait, aujourd'hui, de nombreux systèmes éducatifs considèrent que la réussite des élèves ne se réduit pas à leurs performances académiques, mais qu'elle renvoie aussi à leur bien-être dans leurs contextes de vie, (...) » (Guimar et *al.*, 2015)⁶⁹.

Des enquêtes nationales concernant des écoliers et des collégiens sur leur bien-être à l'école montrent que si dans l'ensemble la scolarité est plutôt bien vécue, il reste au système scolaire à faire des progrès pour s'inscrire dans une éducation positive avec davantage de bienveillance, de retours d'évaluation moins stigmatisants... (*Ibid.*). Debarbieux a montré que le climat scolaire s'est dégradé (Debarbieux, 2015)⁷⁰. Des chantiers sont lancés avec la loi de la refondation de l'École française (MEN, 2013)⁷¹.

« La sécurité et, de façon plus précise, les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurées dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous. » (*ibid.*).

Les neurosciences et des travaux en psychologie ont mis en évidence l'importance d'intégrer les émotions pour les apprentissages et le développement équilibré de la personne (Rimé, 2005)⁷². La psychologie humaniste avec Carl Roger s'est centrée sur une démarche clinique, empathique et bienveillante. Ces démarches sont expérimentées dans le système scolaire, vers davantage de prises en compte de la dimension globale de l'enfant. Notamment avec la psychologie positive qui fait son entrée à l'école pour faire évoluer les postures et regard de l'école vis-à-vis des enfants (Marsollier, 2019)⁷³.

Pour allier bien-être et réussite scolaire, l'Éducation nationale a mobilisé les compétences psychosociales⁷⁴. Elles font partie du socle commun de connaissances et de compétences pour l'école et le collège au travers du « Pilier 6 – Les compétences sociales et civiques » et du « Pilier 7 – L'autonomie et l'initiative. » (MEN, 2015)⁷⁵.

69 Guimard P., Bacro F., Ferrière S., Florin A., Gaudonville T. & Ngo H., « Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles », *Éducation et formations*, (88-89), p. 163-184, 2015.

70 Debarbieux E., « Du "climat scolaire": définitions, effets et politiques publiques », in Murat F. & Simonis-Sueur C., « Climat scolaire et bien-être à l'école », *Éducation & Formations*, n° 88-89. Paris: ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015.

71 MEN, Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013-595 – 8/07/2013). Paris: Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2013.

72 Rimé B., *Le Partage social des émotions*, PUF, « Quadrige », 2005.

73 Marsollier C., *Le bien-être des enfants à l'école: fondements et enjeux. État de la recherche*, septembre 2019 – 11 minutes, <https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/vie-scolaire/le-bien-etre-des-enfants-a-lecole-fondements-et-enjeux.html>

74 Encinar P., Tessier D. & Shankland R., « Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant: une validation française pilot », *Enfance*, 1, p. 37-60, 2017, <https://doi.org/10.4074/S0013754517001045>

75 MEN, 2015, Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, consulté en ligne ici: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000030426718/>

Les compétences psychosociales

Définition

C'est à partir de 1986, avec la charte d'Ottawa de l'Organisation mondiale de la Santé que se déploient des programmes de promotion de la santé, s'appuyant sur l'éducation aux aptitudes de la vie quotidienne (*Life skills*).

En 1994 et ensuite dans un document revisité paru en 1997, l'OMS précise davantage le contenu des aptitudes de vie en introduisant la notion de compétences psychosociales (WHO, 1994)⁷⁶:

« La compétence psychosociale (*Psychosocial competence*) est la capacité d'une personne à faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne. Il s'agit de la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être mental et à le manifester par un comportement adaptatif et positif dans ses interactions avec les autres, sa culture et son environnement. (...) Les interventions les plus directes pour la promotion de la compétence psychosociale sont celles qui améliorent les ressources d'adaptation de la personne, ainsi que ses compétences personnelles et sociales. Dans les programmes scolaires destinés aux enfants et aux adolescents, cela peut se faire par l'enseignement d'aptitudes à la vie quotidienne (*Life skills*) dans un environnement d'apprentissage favorable. » (OMS, p. 5, traduction personnelle).

L'OMS va rassembler les aptitudes de vie quotidienne en trois grands domaines structurant les cinq grands axes d'aptitudes réunis par pairs, définis auparavant. Tout ceci se situant dans le cadre d'une éducation et d'une prévention pour la santé et permettant de poser les bases de compétences psychosociales génériques (OMS, 2003)⁷⁷.

Présentation des aptitudes de vie faisant partie des compétences psychosociales pour une promotion de la santé d'après l'OMS, 2003, *ibid.* et Luis É. & Lamboy B., 2015⁷⁸:

COMPÉTENCES SOCIALES	COMPÉTENCES COGNITIVES	COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES
Savoir communiquer efficacement/ être habile dans les relations interpersonnelles. Avoir conscience de soi/avoir de l'empathie pour les autres.	Savoir résoudre les problèmes/savoir prendre des décisions. Avoir une pensée créative/avoir une pensée critique.	Savoir gérer son stress/ savoir gérer ses émotions.

76 World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>

77 World Health Organization. (2003). *Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school.*

78 Luis É. & Lamboy B., « Les compétences psychosociales: définition et état des connaissances. Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes », in *La santé en action* n° 431, p. 13, INPES, 2015.

Critiques

Il ne faudrait pas que la promotion de la santé et du bien-être se réduise à faire acquérir des « compétences » aussi psychosociales soient-elles.

Le terme compétence peut faire débat. C'est une notion dérivée des théories économiques capitalistes, qui considère en partie que l'individu est un « capital humain » (Fraise-D'Olimpio, 2009)⁷⁹. La construction de la personne est alors assujettie à une vision économique, sa personnalité et ses potentiels sont instrumentalisés.

Les compétences psychosociales sont devenues les *soft skills* ou compétences transversales dans le monde du management (Theurelle-Stein, Barth, 2017)⁸⁰. Elles se nomment de diverses manières : compétences socio-émotionnelles, compétences sociales et relationnelles, savoir-être... (Brichau, 2019)⁸¹. Elles représentent deux dimensions interdépendantes et dynamiques : la dimension intrapersonnelle liée aux savoir-être et la dimension interpersonnelle liée aux relations sociales (Manach, Archieri, Guérin, 2019)⁸². Cette notion est utilisée dans la gestion managériale et le recrutement des ressources humaines.

Si notre capacité au bien-être et à la santé devient une norme, indispensable pour contribuer à la croissance et au PIB de notre économie, qu'en est-il du projet émancipateur du siècle des Lumières ? (Eneau, 2017)⁸³. Qu'en sera-t-il de notre aptitude à l'esprit critique, à l'autonomie, à ne pas se soumettre à la volonté d'autrui ?

Bien-être humain et de ses milieux de vie

Nous l'avons vu plus haut, il existe de nombreux travaux en sciences humaines pour démontrer les apports de l'immersion en nature dans le développement de comportements pro-sociaux, pro-environnementaux et sur la santé globale des personnes, enfants et adultes compris. Lisa Garnier (2019)⁸⁴ a exploré les liens entre psychologie positive et relation à la nature. Les perspectives sont prometteuses et devraient nous encourager à ouvrir l'école à la nature. Les bien-être visés sont ceux des êtres humains mais aussi des autres vivants terriens. Les compétences psychosociales ne font pas le lien entre le bien-être des personnes et celui des écosystèmes. Pourtant nos destins sont liés à nos milieux de vie et aux autres vivants. La crise écologique actuelle nous est rappelée chaque jour. Des nouvelles angoisses viennent troubler notre santé mentale comme l'écoanxiété.

« La perception d'un avenir incertain, potentiellement compromis du fait des dommages environnementaux, peut également compromettre le bien-être et la santé mentale des individus » (Desbiolles, 2021)⁸⁵.

79 Fraise-D'Olimpio S. (2009), *Les fondements théoriques du concept de capital humain*. Article en ligne récupéré de : <http://ses.ens-lyon.fr/les-fondements-theoriques-du-concept-de-capitalhumain-partie-1-68302.kjsp>.

80 Theurelle-Stein D. & Barth I., « Les *soft skills* au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain [1] ». *Management & Avenir*, 95, p. 129-151, 2017. <https://doi.org/10.3917/mav.095.0129>

81 Brichau T., *Les soft skills : des compétences critiques ?* Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication, Université catholique de Louvain, 2019. Prom.: Auquier, Bauduin. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:22369>

82 Manach M., Archieri C. & Guérin J., « Définir et repérer la dimension sociale de la compétence », *Éducation Permanente*, 218, p. 31-41, 2019.

83 Eneau J., « Émancipation ». *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, L'Harmattan, p. 405-412, 2017.

84 Garnier L., *Psychologie positive et écologie, enquête sur notre relation émotionnelle à la nature*, Actes Sud, « Mondes Sauvages pour une nouvelle alliance », 2019.

85 Desbiolles A. & Galais C., « Éco-anxiété et effets du dérèglement global sur la santé mentale des populations », *La Presse Médicale Formation*, 2021.

UNE ÉCOPSYCHOSOCIOLOGIE POUR UN MIEUX HABITER LA TERRE ET NOS MILIEUX DE VIE

Qu'est-ce que la psychosociologie ?

Nous avons vu précédemment que les compétences psychosociales s'inscrivent au croisement de la psychologie, de la sociologie, de l'éducation... Elles mobilisent notamment les outils de la psychologie sociale.

Dans notre cas, nous nous inscrivons davantage dans une discipline qui se nomme la psychosociologie dont les origines sont communes avec la psychologie sociale mais qui s'en distingue d'un point de vue épistémologique (Barus-Michel, Enriquez, Lévy, 2013)⁸⁶.

La psychosociologie est une discipline relativement récente (années 30, formalisation dans les années 50) ayant une visée interdisciplinaire qui porte autant sur des pratiques d'intervention que sur la recherche. Elle se distingue de la psychologie sociale par le fait que celle-ci est surtout expérimentale alors que la psychosociologie est portée par la clinique. (Barus-Michel, Enriquez, Lévy, 2013)

Elle s'intéresse aux rapports entre l'individu et le collectif (groupe, société) en prenant en compte les dimensions sociales et psychiques en jeu. L'attention est portée sur la singularité des personnes et sur ce qui se joue dans les relations avec autrui. Elle a une approche phénoménologique des relations dans ses dimensions émotionnelles, imaginaires, inconscientes. Le chercheur n'est pas mis à distance de son travail d'étude, il est impliqué dans celui-ci. C'est pourquoi la modalité de la recherche-action (développée par Kurt Lewin) est privilégiée (Barus-Michel, Enriquez, Lévy, 2013, *ibid.*) (Maison neuve, 2000)⁸⁷.

La psychosociologie articule des études et des pratiques favorisant les dynamiques de groupe et l'accompagnement au changement dans une visée émancipatrice.

Développer une écopsychosociologie

Au vu de tout ce que nous avons développé dans ce cadre théorique, nous nous permettons maintenant de développer un cadre théorique prospectif, en adéquation avec les projets comme *Grandir avec la nature*.

Nous avons vu que nous nous inscrivons dans une approche qui s'intéresse aux phénomènes, aux vécus des enfants et des éducateur-ric-e-s, avec la volonté de comprendre ce qui fait sens pour eux. Cette approche interprétative, compréhensive et phénoménologique étudie ce qui se joue entre l'enfant et lui-même, entre l'enfant et le groupe et/ou l'éducateur-ric-e, et entre l'enfant et la nature, l'environnement. Cette recherche-action s'intéresse aux dimensions psychiques, sociales, voire anthropologiques en jeu, elle s'inscrit pleinement dans le domaine de la psychosociologie. Or, la dimension écologique, environnementale au cœur de ce projet n'est pas vraiment prise en compte par la psychosociologie. Ajouter la dimension de l'*oïkos* à la psychosociologie permettrait d'élargir les recherches et les pratiques en considérant les trois dimensions indissociables de l'individu : soi, les autres, l'*oïkos* (Duvigneau, 2007)⁸⁸.

86 Enriquez, E., Lévy A. & Barus-Michel, J., *Vocabulaire de psychosociologie*, Érès, « Questions de société », 2013.

87 Maison neuve J., *Introduction à la psychosociologie*, Paris : Presses universitaires de France, 2000 [1973].

88 Duvigneau F., *Expérience auto-éco-formatrice et acquisition d'éco-savoir : approche ethnométhodologique des interactions vécues organisme/environnement* réalisée auprès de trois acteurs de l'éducation à l'environnement. Mémoire DUHEPS, UFR Arts et Sciences Humaines Département des sciences de l'éducation et de la formation. Université François Rabelais, Tours, 2007.

Développer des savoir-vivre terriens

Dans le cadre d'une écopsychosociologie dont il reste l'immense tâche d'en dessiner davantage les contours, plusieurs travaux existants peuvent être mobilisés.

Nous ne ferons qu'un survol de quelques auteurs et notions dans un paysage désormais foisonnant en philosophie, psychologie environnementale, éducation voire anthropologie.

L'écopsychologie

Depuis plusieurs années, notamment développée aux États-Unis (Roszak, 1995)⁸⁹, l'écopsychologie trouve peu à peu sa place dans le paysage de la psychologie en France. Elle s'intéresse aux liens entre la psyché et la crise écologique. Elle se développe en tant que pratiques thérapeutiques d'accompagnement de personnes ou de groupes sur les questions de mal-être psychiques liées à la crise écologique. Mais elle s'intéresse également aux sources psychiques de la crise écologique en proposant diverses pratiques accompagnant un changement de regard et d'agir (Egger, 2015)⁹⁰ (Macy, 2008)⁹¹.

Les philosophies de l'environnement

Nous entrons là encore dans un domaine très large, nous retenons quelques noms et travaux récents assez féconds pour une perspective écopsychosociologique.

L'écosophie est une pensée éthique et engagée qui se développe aujourd'hui⁹² après avoir été initiée par Arne Naess dans les années 70. Ses penseurs renouvellent la question écologique et amènent un renversement de regard. Des auteurs comme Morizot⁹³, Despret⁹⁴, Coccia⁹⁵, invitent à devenir des cohabitants attentifs d'un monde riche d'intra terrestres dont nous ignorons les us et coutumes. Ces auteurs nous permettent d'investir la piste animale ou végétale pour devenir l'animal ou le végétal lui-même et s'immerger dans son propre monde relationnel. Comme Naess⁹⁶, nous y invitait, cette perspective nous permet d'élargir notre identité écologique pour y intégrer nos relations, nos appartenances et nos reliances au monde vivant. Elle nous amène, en premier lieu, à redevenir attentif, vigilant, diplomate.

D'autres travaux en philosophie de l'environnement nourrissent cette nouvelle pensée écologique. Les travaux de Glenn Albrecht⁹⁷ présentent le patient travail d'élaboration d'un vocabulaire inhérent à nos émotions vis-à-vis de la terre. Il est l'inventeur du terme de solastalgie qui renvoie au mal-être psychique vécu en lien avec la destruction des milieux de vie. Albrecht met des mots sur nos maux en relation avec la crise écologique. Faire vivre notre relation à la nature nécessite de la conscientiser et d'avoir le vocabulaire ad-hoc (Albrecht, 2020).

89 Roszak T. E., Gomes M. E., & Kanner A. D., *Ecopsychology: Restoring the earth, healing the mind*, Sierra Club Books, 1995.

90 Egger M. M., *Soigner l'esprit, guérir la terre: introduction à l'écopsychologie*, Labor et Fides, « Fondations écologiques », 2015.

91 Joanna M. & Young B. M., *Écopsychologie pratique et rituels pour la Terre. Retrouver un lien vivant avec la nature*, Gap: Le Souffle d'Or, 2008.

92 https://bibliotheques.wallonie.be/index.php?lvl=cmspage&pageid=4&id_article=256

93 Morizot B., *Manières d'être vivant: enquêtes sur la vie à travers nous*, Actes Sud, « Nature », 2020.

94 Despret V., *Autobiographie d'un poulpe: et autres récits d'anticipation*, Actes Sud, « Mondes Sauvages », 2021.

95 Coccia E., *La vie des plantes: une métaphysique du mélange*, Rivages, 2018.

96 Naess A., *Une écosophie pour la vie: introduction à l'écologie profonde*, Points, « Terre », 2020.

97 Albrecht G., *Les émotions de la Terre: Des nouveaux mots pour un nouveau monde*, Les Liens qui libèrent, 2020.

Les approches éco-biographiques et écoformatives

Déjà largement évoquées plus haut, l'écoformation et sa transcription narrative apportent une pratique écopsychosociale intéressante alliant le rapport à soi, à l'autre et au monde. Outre les nombreux travaux du Groupe de recherche en écoformation (GREF)⁹⁸, de récentes publications, présentent l'intérêt de cette approche introspective du lien à la nature (Pierron, 2021)⁹⁹.

Vers des capacités terrestres ? Un savoir-habiter la terre et nos milieux de vie ?

Nous avons vu combien le terme de compétence est imprégné de multiples enjeux sociaux et professionnels laissant finalement peu de place à la dimension émancipatrice de la personne et sa créativité pour mener sa propre vie.

Aujourd'hui, notre nouvelle discipline l'écopsychosociologie pourrait s'immerger dans les expériences sociales et écologiques innovantes, alternatives, parfois en marge du système marchand pour aller explorer ce qui se joue dans ces expériences, au sein des relations à soi, à l'autre et au monde. Comment font les personnes ? Comment se sont-elles autoformées ? Avec quels processus d'auto écoformation ? Qu'est-ce qui fonctionne ? Quelles sont les stratégies ? etc.

Plutôt que le terme de compétence, nous proposons d'explorer d'autres notions comme celle de capacité telle que défini par Amartya Sen¹⁰⁰.

Elle allie aptitudes et opportunités de façon concrète. Cela veut dire porter attention au milieu pour développer une connaissance permettant de saisir les opportunités et de faire-avec, en développant ainsi un savoir et un pouvoir d'agir (Janner Raimondi, 2019)¹⁰¹.

Cette perspective s'allie bien avec la notion d'*empowerment* ou d'encapacitation qui « consiste à augmenter la capacité des personnes, individuellement ou collectivement, à influencer leur réalité selon leurs aspirations » (Le Bossé, 2003)¹⁰².

Ces deux notions mettent en exergue la relation milieu-humain et une dynamique émancipatrice qui articule l'individu et le collectif.

Plusieurs axes pourraient être investis

Nous pourrions remplacer les compétences psychosociales par les capacités écopsychosociales pour un savoir-vivre ensemble sur Terre :

Cela impliquerait par exemple de développer les capacités suivantes :

- capacités à conscientiser et nourrir sa relation écologique avec ses milieux de vie et le milieu terrestre en général (être en mesure de conscientiser ma relation, mes émotions, représentations, d'y mettre des mots, et d'aller me ressourcer/m'immerger au contact des milieux naturels);

98 <https://centrere.uqam.ca/recherche/reperes-theoriques/identites-et-engagements/lecoformation-et-letude-reflexive-des-pratiques-nouvelles-de-relation-lenvironnement/>

99 Pierron J.-P., *Je est un nous : Enquête philosophique sur nos interdépendances avec le vivant*, Actes Sud, 2021.

100 Sen A., *Un nouveau modèle économique : développement, justice, liberté*, Odile Jacob, 2000.

101 Janner Raimondi M., « Éducation au choix – capacités » in *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, p. 622, L'Harmattan, Paris, 2019.

102 Le Bossé Y., « De l'"habilitation" au "pouvoir d'agir" : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment », *Nouvelles pratiques sociales*, 16 (2), p. 30-51, 2003. <https://doi.org/10.7202/009841ar>

- capacités à développer une identité sociale et écologique élargie (c'est-à-dire à m'identifier ou me sentir appartenir à un groupe, un lieu, tout en faisant preuve de souplesse pour élargir l'horizon de mes appartenances sociales et terrestres);
- capacités à créer ses propres engagements sociaux-écologiques en congruence avec ses aspirations dans une perspective émancipatrice et d'encapacitation.

D'autres capacités pourraient être explorées dans cette perspective, le chantier est lancé!



Classe de CE1-CM2, Vébron
© Nathalie Roux

Réfléchir en groupe sur les pratiques : une méthode de recherche-action collaborative (P. Galvani)

*Les gros tas de bois
Empilés sous les arbres
Quel travail sérieux
Romane – CE2*



© Pascal Galvani

Une recherche-action est une opération double qui vise à comprendre une réalité (axe de la recherche) en la transformant (axe de l'action). L'idée étant que les structures et les éléments clés de ce que l'on cherche à comprendre peuvent mieux se révéler dans et par l'interaction transformatrice. La recherche-action participative *Grandir avec la nature* a pour objectif d'action d'expérimenter l'école dans la nature; et comme double objectif de recherche de comprendre cette nouvelle pratique d'éducation et ce qu'elle génère chez les élèves.

La problématique de recherche s'organise selon deux axes de questionnement:

L'étude des pratiques des enseignant·e·s:

- Quelles sont les nouvelles pratiques développées par les enseignant·e·s pour réussir l'école dans la nature ?
- Quelles sont les démarches pédagogiques les plus spécifiques, mais aussi les gestes et les stratégies les plus pertinentes pour faire des sorties en nature une expérience d'apprentissage ?
- Quels sont les changements que ces nouvelles pratiques produisent pour les enseignant·e·s ?

L'étude des effets sur les enfants :

- Quels sont les effets observables sur le développement individuel ?
- Quels sont les effets observables sur les dynamiques collectives de la classe ?
- Quels sont les effets observables sur le rapport au monde et aux savoirs ?

Avec ce premier programme de recherche-action nous ne prétendons pas du tout épuiser ces questions; il s'agit d'une recherche exploratoire qui vise à identifier les éléments clés de ces nouvelles pratiques éducatives en pleine nature.

Comme toute démarche de recherche, la recherche-action suppose de définir une méthode de recueil de données et une méthode d'analyse pour répondre aux questions de la problématique. Pour cette recherche-action collaborative nous avons opté pour des méthodes réflexives et dialogiques:

- réflexion de chaque participant·e sur son expérience pratique;
- mise en dialogue des analyses dans le groupe de recherche-action (Galvani, 2020).

Tou·te·s les participant·e·s ont participé au recueil des données, à leur analyse et à la relecture critique du rapport. Dans ce genre de recherche, la fonction du chercheur « professionnel » est celle d'un conseiller méthodologique qui consiste à proposer des méthodes, et à accompagner le processus dans une posture de formateur de « praticien-réflexifs » (Elliot, 2007 ; Perrenoud, 2001 ; Galvani, 2020).

UNE MÉTHODE D'ÉTUDE RÉFLEXIVE DES PRATIQUES ET D'ANALYSE DIALOGIQUE

Cette recherche se situe dans une approche compréhensive de l'expérience vécue. L'expérience est conçue comme source de connaissance.

« L'action constitue une connaissance (un « savoir-faire ») autonome, dont la conceptualisation ne s'effectue que par prises de conscience ultérieures. » (Piaget, 1974, p. 231-232).

Pour étudier une pratique innovante et inédite comme celle de l'école dans la nature qui doit s'inventer en situation il est nécessaire de l'explorer comme un processus d'auto-formation pratique et expérientielle que les enseignant·e·s découvrent au fur et à mesure. L'orientation fondamentale de la méthode est donnée par l'étude réflexive des pratiques créatives des enseignant·e·s (Desroche, 1990). Dans la mesure où les pratiques d'école dans la nature sont des expérimentations innovantes, les ensei-

gnant·e·s qui réussissent à les mettre en œuvre en ont une « compréhension en acte » (Piaget, 1974). L'enjeu de la recherche-action est d'accompagner les participant·e·s à réfléchir, décrire et analyser collectivement leurs réussites en action pour leur permettre de comprendre ce qui a fonctionné, puis de formuler une première théorie issue de l'expérience (Schön, 1994 ; Desroche, 1990). On passe de la réussite en action à la compréhension en pensée.

Réussir, c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensées les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et aux comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action. (Piaget, 1974 p. 190)

Autrement dit la recherche accompagne le passage d'un savoir d'action tacite et implicite à un savoir explicite qui peut être transférable (Vermersch, 2011). Pour comprendre comment les enseignant·e·s ont réussi à créer l'école dans la nature, nous avons recentré la réflexion sur les moments décisifs, les « *kairos* » dans lesquels ils ont su faire « le bon geste au bon moment » (Galvani, 2020). Il s'agit de décrire « l'autoformation expérientielle » des enseignant·e·s à l'école dans la nature.

L'autoformation expérientielle est proche des recherches praxéologiques et de pratiques réflexives (Schön 1994 ; Perrenoud, 2001). C'est un changement de paradigme par rapport au modèle technologique des « sciences appliquées » pour lesquelles la pratique est une simple application définie en amont par des théories ou des principes généraux. Ici la pratique est au contraire vue comme une source autonome de connaissance (Piaget, 1974) parce qu'elle est un « savoir-faire face immédiat » (Varela, 2004) d'où émerge réflexivement une intelligence de l'agir (Galvani, 2020) pour répondre à des situations imprévisibles et inédites.

Méthode de recueil des données

La méthode de recueil de données s'est construite en croisant la méthode du journal de recherche-action (Barbier, 1996) avec la méthode d'étude des *kairos* (Galvani, 2020).

Le journal de recherche-action que nous appellerons le journal de pratiques réflexives comporte trois étapes selon Barbier (1996).

- **Le journal de bord** : c'est le journal personnel et privé de chaque participant·e. Chacun est invité à prendre des notes librement lors de chaque journée d'école dans la nature.
- **Le journal élaboré** : c'est le journal partagé dans le groupe de recherche ; il est composé d'extraits du journal augmentés par des réflexions de l'enseignant·e sur sa pratique et sur les effets observés chez les enfants. Pour faciliter le travail il a été demandé à chacun de choisir trois moments décisifs (*kairos*) particulièrement significatifs pour la pratique et trois effets spécifiques observés chez les enfants.
- **Le journal commenté** : c'est le journal final publié dans le rapport recherche-action ; les enseignant·e·s peuvent encore affiner leurs réflexions après les échanges et l'analyse de contenus collaborative faite en groupe¹⁰³.

103 Au sujet des trois niveaux du journal voir René Barbier, *La recherche-action*, Anthropos, 1996.

Journal de bord de chaque intervenant

À partir de mai 2019 chaque participant.e est invité à tenir un journal de bord de pratique réflexive suite à chaque sortie. Une fiche outil « journal de bord » est élaborée en juillet 2019. Pour harmoniser les journaux une grille d'observation a été élaborée au fil des réunions du groupe de recherche selon trois grands axes :

- actions sur le milieu : repérage, préparation, enrichissement, délimitation, etc. ;
- actions sur le groupe d'élèves : régulation dynamique, énergétique, psychique et physiologique, régulation des comportements, ritualisation des sorties, etc. ;
- actions sur l'enfant (intervention individuelle) : inhibition, peurs, exubérance, mise en danger, etc.

Les observations réflexives sur les stratégies spécifiques de la pratique scolaire en pleine nature :

- action de préparation en amont des sorties ;
- gestes pertinents opportuns face à l'imprévu *in situ* ;
- nouvelles stratégies, nouveau comportement, nouvelles postures induites chez l'enseignant.e ;
- vigilances, risques, alertes.

Journal de pratique réflexive selon deux parties : gestes pertinents de l'enseignant.e et effets observés sur les élèves

Le journal de pratique réflexive qui correspond à l'étape du journal élaboré est une note réflexive faite par chaque enseignant.e ou animateur.rice : il comporte deux parties :

1^{re} partie : analyse des éléments les plus importants de votre pratique de l'école dans la nature

C'est une note de trois pages qui présentent trois gestes pertinents, ou stratégies pédagogiques qui vous semblent les plus importantes pour la réussite de « l'école dehors ».

2^e partie : analyse des effets les plus significatifs observés chez les élèves

Là encore trois pages pour présenter trois effets les plus significatifs ou les plus originaux observés chez les enfants par rapport aux comportements en classe.

Conseils pour réaliser le journal élaboré

- Prendre le temps de relire son journal de bord, lentement en prenant soin de revoir, de « revivre », « de ressentir » les moments évoqués dans ces notes du journal de bord.
- Choisir trois éléments qui semblent plus significatifs, ou plus originaux, pour décrire l'expérience de l'école dehors.
- Rédiger une description factuelle, de chaque moment, là encore il est important de se « reconnecter » au moment de référence en le « revivant », revoir la situation, réentendre et écrire les mots prononcés, décrire les choses observées, etc.
- Faire l'exercice pour les deux parties en restant le plus proche de la description.
- Il est normal que ce travail vous « donne à penser », vous fasse venir des réflexions ou des interprétations importantes sur votre pratique. Notez-les et vous pouvez les introduire dans votre note : de préférence en précisant « analyse » en début de phrase. Afin que le lecteur distingue les réflexions qui sont dans la description du cours de l'action et les analyses qui émergent a posteriori du travail de recherche-action.

MÉTHODE D'ANALYSE COLLABORATIVE DES DONNÉES

Pour conserver une approche collaborative, l'analyse des journaux de pratiques réflexives s'est faite de manière dialogique. Chaque participant·e a communiqué son journal élaboré de pratiques au groupe. Plusieurs lectures collectives ont permis de lister les thématiques présentes dans les journaux.

Le premier niveau d'analyse des données est individuel lors de la rédaction du journal de pratiques. Le second niveau est réalisé en groupe selon la méthode de « théorisation ancrée » (Paillé, 1994) qui vise à constituer les catégories d'analyse (Bardin, 2007)

par une co-analyse inductive collective. Les réflexions croisées des enseignant·e-s sur les pratiques des uns et des autres permettent aussi à chacun de conscientiser et de révéler les savoirs implicites qui sont mis en œuvre dans cette pratique de l'école dans la nature.



Cercles de paroles, lieux de formation, Classe CE1-CM2, Vébron
© Laurane Manas

Constitution des catégories d'analyse par co-analyse collective

- Lecture individuelle pour préparer la réunion (conseil de méthode d'analyse thématique en recherche); lire avec un crayon et noter toutes les thématiques et les savoirs faire repérables.
- Identifier les thèmes évoqués dans les journaux sur les gestes pédagogiques en leur attribuant un titre qui résume le thème. Le titre comporte un, deux ou trois mots pour identifier le thème. On peut par exemple identifier :
 - Les conditions favorables ou défavorables de l'action (contexte)
 - Les déclencheurs de l'action: déclencheur externe par perception d'un indice, déclencheur interne par anticipation, crainte, projet, émotion, etc.
 - Les buts de l'action, les intentions, les souhaits
 - Les réflexions sur l'action, les évaluations et les jugements portés sur l'action par l'acteur
 - Les effets perçus ou imaginés
 - Les gestes externes paroles, gestes physiques
 - Les gestes internes: prise de décision, prise de conscience, choix, changement de trajectoire, etc.
 - Les savoirs pratiques, les compétences, l'intelligence pratique qui sont mis en œuvre
 - Les savoirs théoriques utilisés dans l'action
 - Autres... tout ce qui vous paraît significatif

- Lors des réunions, mise en commun des thèmes que chacun a identifié pour construire progressivement la grille d'analyse des journaux :
 - grille d'analyse des gestes et stratégies pertinentes des enseignant.e.s ;
 - grille d'analyse des effets observés sur les élèves.

MÉTHODE DE FORMULATION ET DE RÉDACTION DE LA SYNTHÈSE

Lors de chaque réunion la coordinatrice du projet et le conseiller scientifique prennent en note les catégories élaborées en groupe. Après relecture des notes de réunion, le conseiller scientifique réalise une première rédaction de l'analyse des journaux qui est ensuite modifiée et complétée lors de relectures successives avec le groupe de recherche.

Chaque participant.e reprend son journal élaboré pour en faire un journal commenté qui intègre les nouvelles compréhensions issues de la recherche dans le document final.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barbier R., *La recherche-action*, Paris, France : Anthropos, 1997.

Bardin L., *L'analyse de contenu*, Paris, France : Presses universitaires de France, « Quadrige », 2013.

Desroche H., *Apprentissage 3 : Entreprendre d'apprendre : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Paris, France : Éditions Ouvrières, 1990.

Elliot J., *Reflecting where the action is*, London, Royaume-Uni : Routledge, 2007.

Galvani P., *Autoformation et connaissance de soi : une méthode de recherche-formation expérimentielle*, Chronique Sociale, 2020.

Paillé P., « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 1994, p. 147-181.

Perrenoud P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, France : ESF, 2001.

Piaget J., *Réussir et comprendre*, Paris, France : Presses universitaires de France, 1974.

Polanyi M., *The Tacit Dimension*, London, Royaume-Uni : Routledge. Chicago, États-Unis : University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-67298-4. 2009 reprint, 1974.

Schön D., *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Québec, Éditions Logiques, 1994.

Varela F., *Quel savoir pour l'éthique : Action, sagesse et cognition*, Paris, France : La découverte, 2004.

Vermersch P., *L'entretien d'explicitation*, Paris, France : ESF, 2011 (première édition 1996).

L'analyse des pratiques : quelles démarches ? quels gestes ? quels savoir-faire ? (P. Galvani)



L'aigle survolant les couronnes du causse Méjean
© Pascal Galvani

Le partage des journaux de pratiques réflexives et l'analyse croisée que nous avons menés avec le groupe d'enseignant.e.s et d'éducateur.rice.s permettent de décrire les éléments clés de la préparation et de la réalisation de l'école dans la nature.

Au fur et à mesure des échanges il est apparu que la réussite de l'école dans la nature dépend d'une multitude d'actions, de gestes et de stratégies d'ordre pédagogique, relationnel et organisationnel.

À ce stade de la recherche il est impossible d'analyser finement la complexité de tous les savoir-faire et de toutes les compétences mises en œuvre. L'objectif de ce document est d'identifier les éléments clés et de les décrire sommairement.

- Sur le plan de l'action cette première analyse devrait permettre aux enseignant.e.s qui souhaitent expérimenter l'école dehors de mieux se préparer.
- Sur le plan de la recherche cette description permettra de choisir quelles analyses plus approfondies pourront être menées lors de prochains programmes.

Pour ce faire nous allons envisager successivement:

- Les démarches pédagogiques: c'est-à-dire les modalités globales et les stratégies d'ensemble de l'accompagnement du développement des élèves.
- Les activités et outils spécifiques utilisés dans les temps à l'extérieur.
- Les gestes pertinents qui caractérisent le savoir-faire face immédiat des enseignant.e.s dans les situations inédites qu'ils rencontrent avec l'école du dehors.

EN AMONT DES SORTIES : UNE INGÉNIERIE POUR LA PRÉPARATION DES CONDITIONS FAVORABLES

*Le vent souffle
L'herbe se dandine
Les oiseaux chantent ohohoh
Il y a un tracteur qui passe
Enzo – CE2*

Les partages d'expériences dans le groupe de recherche-action ont très vite fait apparaître que pour réussir à expérimenter l'école dans la nature, un certain nombre d'actions de préparation et de sensibilisation sont nécessaires:

- auprès des parents: information, sensibilisation, préparation matérielle;
- auprès des élèves: information, sensibilisation, préparation matérielle (bottes, les vêtements de pluie, etc.);
- auprès de la hiérarchie: information, sensibilisation et argumentation;
- auprès des collègues, des personnels d'assistance et d'entretien: information, sensibilisation et demandes de coopérations;
- transformation et réorganisation de la programmation de l'enseignement;
- ajustement de l'emploi du temps pour dégager un rythme de sortie;
- recherche d'un lieu, contact et autorisation propriétaire, préparation et entretien du lieu adéquat riche en potentialités et adapté à l'âge des élèves en termes de risques potentiels;



Derniers ajustements avant de sortir... Tout le monde est prêt?
classe maternelle, Bédouès
© Laurane Manas

- préparation de l'enseignant-e lui-même : matériel de plein air, techniques de plein air, technique d'animation, ressources sur les connaissances naturalistes, etc.

Les enseignant-e-s sont amenés à concevoir l'école dehors comme un dispositif spécifique, c'est une véritable ingénierie d'analyse des besoins, des conditions, et des méthodes.

DÉVELOPPEMENT DE NOUVELLES DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES PERTINENTES

*Toi aussi soleil
Je t'ai trouvé
Cet hiver je te cherchais
Lylia – CM1*

Pour les enseignant-e-s et les éducateur-ric-e-s, ce qui caractérise l'école dans la nature, ce sont des démarches pédagogiques très différentes des démarches didactiques transmissives utilisées régulièrement en classe. Avec l'introduction de l'expérience directe du monde naturel, leur posture se transforme : on passe de la transmission à l'accompagnement et à la médiation :

- Accompagnement de l'enfant au cœur de ses apprentissages, à partir de ses activités, ses curiosités et ses découvertes pour en révéler et en réaliser les potentiels d'apprentissages avec des projets pédagogiques développés en classe ;
- Médiation entre l'élève, le groupe et le monde naturel pour comprendre et dépasser les peurs, réguler les rythmes, assurer la sécurité, etc.

L'analyse collective des journaux de pratiques réflexives a ainsi révélé une série de démarches pédagogiques spécifiques intégrant des dimensions multiples :

- Démarches pédagogiques sensorielles et sensibles, qui ouvrent et développent la perception de l'environnement, l'apprentissage du silence, l'observation, etc.
- Démarches pédagogiques d'expression de symbolisation de l'expérience qui développe la prise de conscience et la réflexion des élèves sur leurs expériences vécues et leur élargissement par le partage via des techniques poétiques et artistiques.
- Démarches inductives d'apprentissages par réflexion sur l'expérience vécue : observation de la curiosité spontanée, développement de questionnements et de démarche d'enquête qui se poursuivent en classe par des recherches de savoirs scientifiques naturalistes, biologiques, physiques, mathématiques, géographiques, etc.
- Démarches pédagogiques réflexives et dialogiques de connaissance de soi et des autres : cercles de paroles et les partages d'expériences, les ateliers philosophiques, dépassement des peurs et des limites, développement de la coopération, etc.
- Démarches pédagogiques naturalistes : utiliser toutes les stimulations de l'expérience de nature pour les traduire en recherche de savoirs naturalistes.

Pour se donner toutes les chances de mettre en place une rencontre fructueuse avec la nature, les enseignant-e-s et les éducateur-ric-e-s font donc preuve de stratégies complexes et subtiles qui incluent des approches sensorielles, sensibles et symboliques.

Le moment à moi : mon intention pédagogique était que chaque élève choisisse un arbre auprès duquel il passe une dizaine de minutes pour se recentrer, découvrir son coin, se relier à la nature et ait la sensation d'être à cet instant précis. J'exposais alors la consigne : « vous allez vous déplacer pour aller choisir un arbre. Vous pourrez le rencontrer, lui parler, être à l'écoute de vos sensations pendant ce moment, vous reposer, rêver, observer

votre coin. Lorsque je chanterai, vous me rejoindrez au cercle. » (endroit où nous nous asseyons en cercle en arrivant sur le lieu)
Nathalie, enseignante en classe de CE1-CM2

Des stratégies pédagogiques pour médiatiser et doser progressivement l'immersion dans la nature

Ici le mot-clé c'est la progression. Toutes les démarches pédagogiques sont progressives pour tenir compte de la nouveauté que peut représenter, pour certains enfants, l'expérience de l'immersion dans la nature.

J'ai cependant fait le choix de commencer par des activités sensorielles lors des premières séances afin que mes élèves puissent vivre « le lieu » par le corps (principe de l'écoformation, D. Cottureau) et ce même si la plupart connaissaient bien le jardin. Face à un climat de classe particulier il m'a fallu ensuite proposer des activités ciblées sur la coopération. Ce n'est qu'après ces premières séances que nous avons réussi à faire des activités plus créatives.

Marion, enseignante en classe de CE2-CM2



Pas toujours facile de se placer en conditions d'écoute!, classe maternelle, Bédouès
© Laurane Manas

L'immersion sensorielle dans l'environnement est aussi une découverte, les perceptions sont aussi l'objet d'un apprentissage qui a ses propres étapes.

Les moments d'écoute aussi ont évolué au fil des séances. Au début, fermer ses yeux et se laisser bercer par les bruits environnants reste difficile. Besoin d'ouvrir les yeux, de regarder si le camarade joue le jeu ou s'il ouvre les yeux comme lui. Au moment de restituer, il y avait beaucoup de redites. Ces moments ont évolué car les enfants y

prennent plus de plaisir mais aussi car j'ai modifié les consignes : retenir deux bruits qui leur paraissent les plus importants, ou donner la direction du bruit par exemple. Ils viennent même pendant les activités libres annoncer à l'adulte ce qu'ils ont entendu, font des suppositions sur ce qu'ils imaginent (animal, voiture, avion...)
Gaëlle, enseignante en classe TPS-GS

Dans leur rôle essentiel de médiateur pour organiser et réguler pédagogiquement la relation, les enseignant·e·s et les éducateur·rice·s à l'environnement font régulièrement évoluer les règles, les consignes, mais aussi les caractéristiques des lieux où se déroule l'activité.

L'évolution des consignes pour ce moment-là a permis aux enfants de vivre des expériences plus intimes, plus profondes avec la Nature. D'où, selon moi, un lien très fort entre le cadre défini par l'enseignant·e et la qualité des interactions vécues par les enfants avec leur environnement.
Nathalie, enseignante en classe de CE1-CM2

La préparation et l'enrichissement de l'espace d'immersion naturel

La préparation de l'espace prend de nombreuses formes : la délimitation, l'aménagement, l'enrichissement en matériaux et outils, la planification d'une progressivité dans l'exploration, le dosage de l'accessibilité et des risques potentiels du terrain en fonction des capacités des élèves, etc.

L'aménagement d'un lieu qui symbolise la sécurité et un point de référence, est essentiel pour rythmer le départ et de retour des aventures exploratoires.

Il est aussi important d'avoir un lieu de regroupement matérialisé, ici une bâche. C'est le nid douillet (= lieu sécurisant) d'où partent toutes les découvertes et investigations. C'est le lieu de réconfort où l'on trouve l'adulte, qui écoute, soigne, discute, lit des histoires. C'est le point de référence où l'on mesure son éloignement.
Gaëlle, enseignante en classe TPS-GS

L'aménagement et l'enrichissement du lieu sont aussi des préoccupations continues, surtout lorsqu'il s'agit d'un espace restreint comme un jardin ou un terrain aménagé. Cela peut se faire en créant des espaces variés (mare, tas de branches, etc.) mais aussi en enrichissant les outils et les possibilités de transformer l'espace. Lorsqu'il s'agit d'espaces naturels déjà riches, on constate que plus le milieu est diversifié, moins on a « à animer ». Le support se suffit à lui-même et est assez stimulant pour les enfants. Il s'agit alors plutôt de doser le degré d'accessibilité du lieu en fonction des capacités physiques des enfants.

Personnellement à chaque sortie je me préoccupe d'enrichir le lieu et les possibilités de transformation. En ayant diversifié les espaces on peut aussi les nommer pour mieux s'y retrouver « on se retrouve à la mare, à la bâche ».
Laurane, éducatrice à l'environnement

L'aménagement peut être simplement dans le choix stratégique et progressif d'espaces de plus en plus ouverts pour s'adapter à la progression des enfants dans leur rapport au monde naturel.

Je me suis aperçue que lors des premières séances, les enfants restaient à proximité de ce lieu. Il a fallu trouver des activités pour les faire explorer un peu plus loin (loto bingo, promenade avec l'enseignant). Après une dizaine de séances les enfants vont plus loin, en faisant des allers-retours pour certains.

Gaëlle, enseignante en classe TPS-GS

Il s'agit aussi d'être attentif aux variables qu'apportent les changements saisonniers...

Pendant les sorties, les enfants partagent des moments forts, des expériences dans la nature, dans un milieu différent de celui habituel. Comme je suis un peu en retrait pendant les activités auto-dirigées, cela suscite des interactions différentes de celles tissées en classe ou même en récréation à l'école car la cour est pauvre en découvertes. En effet à l'école les enfants jouent au ballon, font de la trottinette mais le sol goudronné leur offre peu de surprises. D'ailleurs le peu de nuances apportées par la saisonnalité est tout de suite un support de jeu. Ils jouent avec les feuilles de platane et ramassent les châtaignes en automne ou s'amuse à briser la glace qui se forme sur la bâche du bac à sable en hiver.

Alice, enseignante en GS-CE1



Saute-flaque dans la brume, quand la « mauvaise » saison rend le chemin ludique!
Classe CP-CM2, Bédouès

© Marie-Laure Girault

L'enrichissement des ressources, et des outils présents dans le lieu est un critère important pour la variété et la richesse des activités. Les enseignant·e·s développent une réflexion et des actions régulières pour veiller à la richesse et la variété de l'environnement.

Au fil des séances où oscillent des temps d'activités libres et des animations proposées par moi-même et expliquées à tous, je me suis rendu compte qu'un paramètre essentiel dans cet espace restreint était la mise à disposition de matériel et de matériaux. Le milieu naturel, plus il est riche moins cet apport est nécessaire, la période automnale où les fruits sont abondants au verger a bien montré cela. Beaucoup d'enfants étaient absorbés par cette récolte extraordinaire qu'ils pouvaient réaliser ici.

Ainsi je ne compte plus les remorques de sable, de branchage, de fumier composté, de bûches, de pierres, apportées au jardin. Côté matériel, la caisse à outils et la valise contenant de la ficelle, des jumelles, des peluches de classe, des livres nature ont été amenées quasiment à toutes les séances.

J et A réclament avant la séance d'avoir tel ou tel outil, leur projection d'activité dehors, dans le jardin passe par des activités qu'ils ont ritualisées eux-mêmes. Je me suis penché sur leur observation et j'ai donc remarqué qu'à chaque sortie, ces enfants (jusqu'à 5 ou 6 en fait, U, L et LO) éprouvent le besoin de se mettre en chantier dans un espace qu'ils choisissent. Il est nécessaire pour eux qu'il contienne un sol meuble, si l'apport de sable a été effectué, ils le privilégient, sinon ils vont au jardin, espace retourné, propice. Ces enfants aiment creuser, apporter des éléments charriés de plus loin, je m'aperçois alors qu'ils sont en imitation et qu'ils jardinent (en tout cas A me l'a dit).

David, enseignant en PS

Des démarches pédagogiques pour ritualiser l'expérience de nature

L'analyse des journaux révèle l'importance de la ritualisation des temps d'école dans la nature.

La ritualisation permet aux enfants de s'ancrer dans leur expérience vécue.

Je pense qu'il est important de ritualiser des activités dehors comme le MMM (mon moment à moi) ça permet d'une part de cadrer la sortie: les élèves savent que l'on commence par ça. Ça leur permet aussi d'être plus en contact sensoriel et sensible avec le milieu en voyant l'endroit évoluer ou en continuant une construction et donc de ne plus avoir peur.

Marion, enseignante en classe de CE2-CM2

La ritualisation a aussi des effets sécurisants, elle favorise l'appropriation et l'autonomisation.

Je pense qu'il est important de ritualiser les activités du verger dans le temps et l'espace. Les enfants de maternelle construisent mieux avec des repères d'espace/temps qu'ils ne maîtrisent pas.

Tous ces différents moments: garder le même chemin pour s'y rendre, rituel d'entrée: clef et ritournelle, installation, regroupement, temps libre pour les activités, regroupement qui annonce la fin, rangement, fermeture du verger, qui s'enchaînent toujours dans ce même rythme, structurent la matinée du verger et aident les enfants à prendre des repères. Ils savent au fur et à mesure des séances ce qu'on attend d'eux et deviennent plus autonomes dans les différentes activités. Ils s'accaparent alors les activités.

Gaëlle, enseignante en classe TPS-GS

Les rituels apportent un enthousiasme à être ensemble dehors, ils marquent la mémoire par le bonheur de vivre ensemble une expérience.



Rituel initié par les élèves pour saluer leur coin à eux avant de le quitter

©Marie-Laure Girault

(En petite section de maternelle) J'ai fait le choix de proposer des rituels qui jalonnent nos sorties depuis le début des sorties :

Chant des Indiens, s'asseoir au rond des rencontres, l'appel à l'ocarina pour se rassembler, la pause grignote (fruits secs, châtaignes bouillies, fruits) ou tisane (qui réchauffe bien). Regroupement final pour dire ce qu'on a aimé faire, pas aimé.

Comme en classe ces moments sont importants et appréciés des enfants, mais quoi de particulier lors des sorties: J'ai remarqué que les instants grignote ont un grand succès et je m'attache à faire un maximum de lien avec le jardin, ce qui donne un attrait supplémentaire dans les trouvailles de ces fruits savoureux dans le verger. Les enfants consacrent beaucoup de temps à cette recherche et ont un très grand plaisir à goûter, là ils apprennent, observent, exercent leurs sens. Les rituels liés à l'observation (comme la comptine des Indiens) renforcent la demande que je fais, pour une observation de la nature, il faut s'y préparer, être silencieux, aux aguets et cette comptine prépare les enfants à cela, ils sont ainsi plus orientés vers ce souci d'observation. Enfin, les rituels « dans la nature » apportent un enthousiasme à être ensemble dehors, heureux de ce que l'on vit, comme un moment privilégié que l'on partage avec les autres, le regroupement et les rituels chantés marquent la mémoire et comme des hymnes nous rappellent ce bonheur.

David, enseignant en PS

La ritualisation permet de rythmer les énergies et d'harmoniser les liens du groupe.

La randonnée pour atteindre notre lieu de classe dehors (...) Ces marches sont toujours très joyeuses. Les premières étaient même souvent teintées d'une grande excitation ce qui a, une fois, rendu le retour à l'école très difficile pour moi: j'avais oublié de faire noter les devoirs pour le week-end et je demandais aux élèves de venir en classe dix minutes. Il m'a été impossible d'obtenir leur attention sans me sentir contrainte de recourir au haussement de voix. Quelle déception pour moi que les très beaux moments vécus ensemble se terminent par une tension aussi désagréable! De plus avant le week-end! Tension qui m'a collée pendant de longues heures!

Nathalie, enseignante en classe de CE1-CM2

L'alternance des rituels peut aussi gérer les peurs et calmer l'excitation.

À l'arrivée au jardin, nous commençons par chanter une petite ritournelle. Les personnes du village m'ont alerté sur la présence en saison de vipères; alors pour dédramatiser et pour me rassurer, nous chantons à tue-tête en tapant des pieds et à toutes les saisons « vipère, vipère vite cache-toi » (sur l'air bien connu par les enseignant-e-s de la chanson « sorcière sorcière... »). Après cette excitation générale qui nous met généralement de très bonne humeur, nous faisons un regroupement assis par terre. Les élèves sont invités à fermer les yeux et à écouter les sons environnants; ce que nous appelons « le concert nature ». Ce moment permet aux enfants de se connecter avec leur environnement, de se recentrer l'objectif est de leur permettre de commencer

Fabienne, enseignante en TPS-CP

Les rituels permettent aussi de réguler l'état énergétique et physique.

Au cours de cette heure et demie, il est fréquent que je propose une petite pause « tisane du jardin » afin de se réchauffer.

Fabienne, enseignante en TPS-CP



Une tisane pour se réchauffer, classe maternelle-CP, Vébron
© Laurane Manas

Dans son journal réflexif cette animatrice fait une observation qui révèle combien les rituels sont efficaces pour favoriser l'appropriation de l'environnement naturel par les élèves.

Arrivée au verger, la troupe s'est rassemblée pour le rituel de la porte du verger, il consiste en une comptine et à l'aide d'une vieille clef un enfant ouvre la porte (invisible) du verger, puis on rentre. À cet instant le soleil est passé au-dessus du serre et a illuminé la vallée de rayons jaunes chauds. J'ai trouvé cet instant magique alors j'ai fait part de ma surprise aux enfants, l'un d'eux m'a répondu avec assurance, « C'est normal! C'est toujours comme ça au verger! ». Gaëlle m'a confirmé que sur cette période du printemps effectivement l'entrée au verger correspondait à cette hauteur du soleil.

D'autres rituels ont suivi. Ma position m'a changé de mon quotidien où lorsque je vais dans une école c'est moi qui anime. Même si je vais très souvent en classe, je n'ai pas vraiment de moment d'observation, j'arrive, j'anime ou je me préoccupe de la suite, j'anticipe... Au début de cette séance j'étais comme une invitée, je me suis pliée aux us et coutumes du groupe, et j'ai ressenti que la succession de rituels permet de construire l'essentiel d'une classe quel que soit le lieu (accueillant ou totalement hostile).

Prune, éducatrice à l'environnement

Les démarches sensorielles d'intériorisation deviennent des rituels d'accompagnement existentiel de chaque enfant dans sa relation à la nature.

Il était important pour moi de ritualiser une activité: mon moment à moi, mais je ne voulais pas imposer ce rituel je l'ai donc proposé dès la première séance. Les consignes étaient simples on reste à un endroit qu'on a choisi, seul pendant 15 min, on peut lire, dormir, rêver... mais on n'a pas le droit d'être en interaction avec les autres. (...) Dès le premier retour de cette activité les élèves ont demandé qu'on le refasse la prochaine fois.
Fabienne, enseignante en TPS-CP



S'abandonner, écrire, dessiner... un temps à soi!
classe CP-CM2, Bédouès
© Marie-Laure Girault



Les rituels révèlent aussi des dimensions de bien-être et de gratitude envers le milieu naturel qui préfigurent une transformation de la relation à l'environnement plus empathique et plus inclusive.

De fait, les prochains retours, j'ai anticipé en instaurant des « moments de silence » pendant le trajet, et en faisant un retour au calme par un moment de « partage de gratitude » avant d'arriver à l'école.

Nathalie, enseignante en classe de CE1-CM2

Le rituel de gratitude permet à chacun de prendre conscience de ses plus beaux moments et de les partager.

Cercle de gratitude: les enfants remercient qui ils souhaitent (les enfants se remercient entre eux, remercient Nathalie, remercient Vincent de leur prêter le terrain, remercient Laurane de les accompagner, la nature pour ce beau moment). (...) La sortie se termine sur une belle note positive de gratitude après ces moments de gratitude on flotte tous sur notre petit nuage de bonheur et d'amour!

Laurane, animatrice

Démarches réflexives, et dialogique, cercle de parole et atelier philosophique

Tous les enseignant.e.s du groupe ont mis en place des formes de cercles de paroles qui permettent tout à la fois d'évaluer les sorties, de réguler les relations et de permettre aux enfants d'élaborer leurs réflexions sur l'expérience tout en partageant leurs apprentissages.

Pour clore cette séance en extérieur, un dernier regroupement est proposé; chacun est invité à s'exprimer sur ses ressentis positifs et négatifs pendant la séance. La plupart du temps, les enfants ont apprécié les activités au jardin. Il peut y avoir des choses négatives comme des inconforts liés au froid ou une fois, un élève, déçu, car il n'avait pas eu assez de temps pour observer les petites bêtes.

Fabienne, enseignante en TPS-CP

L'importance des temps libres

Toutes les pratiques d'école en nature du groupe de recherche-action intègrent des temps libres.

Le besoin d'un temps de jeux libres.

Nos premières sorties se déroulaient à la demi-journée et n'offraient pas toujours la possibilité aux élèves de profiter d'un temps de jeux libres. C'était leur principal regret dans les bilans de sortie!

C'est la raison pour laquelle nous avons transformé nos sorties en sortie à la journée: et c'était bien mieux ainsi! Le temps de jeux libres a refait son apparition pour la plus grande joie de tous!

Aucun complexe pour l'enseignante: ce sont habituellement les temps de récréation et de pause méridienne donc 45 minutes de jeux libres, après le repas, sur une journée qui ne sont pas pris sur les temps d'apprentissages!

Observation de Laurane: Pique-nique + temps libre, tous les élèves sont actifs, la plupart courent, jouent énergiquement, d'autres poursuivent les cabanes à lutins comme aux séances précédentes (ils avaient apporté/prévu du matériel pour: Playmobil, ficelle...) Ces temps font d'ailleurs souvent l'objet d'une préparation en amont par les élèves sur des temps informels (« tu amènes tes Playmobils et moi de la ficelle »).

Nathalie, enseignante en classe de CE1-CM2

Pour les enseignant.e.s il n'est pas toujours facile de « prendre le risque de laisser la liberté », cela entraîne une transformation importante de la posture. Ce n'est que par l'évaluation et l'expérience répétée que se développe peu à peu une confiance dans le processus qui légitime cette démarche.

Même s'il n'est pas toujours facile de laisser les enfants agir seuls en tant qu'enseignante de la grosse machine Éducation nationale, je ne cesse de me dire qu'il est primordial de laisser le choix aux élèves de participer aux activités dirigées avec l'adulte.

Il faut accepter que tout le monde n'apprenne pas la même chose au même moment. Chacun fait ses découvertes en fonction de ce qu'il est, et au verger c'est permis.

Tout le monde ne saura pas reconnaître une plume de pic épeiche, mais l'enfant qui l'a trouvée, qui a feuilleté un livre de reconnaissance ensuite en classe, qui a attendu

plusieurs jours que le copain naturaliste de la maîtresse confirme, lui a plongé dans une démarche scientifique et se souviendra de cette plume.

Un autre aura passé la matinée à remonter le coteau agrippé à la corde. Ce n'est pas grave, il en a besoin.

Une autre a persévéré dans la construction d'une canne à pêche: pas facile de faire un nœud qui ne se défait pas sans arrêt. Mais il devient le référent nœud du groupe et sans l'adulte il prend sur soi (coupé du plaisir de pêcher) pour expliquer et faire des cannes à pêche pour les autres.

Ces moments de liberté ont montré aussi que les élèves sont capables de rester à l'écoute, concentrés et curieux lors des activités totalement dirigées avec l'intervenante car les lieux sont connus, la phase exploratoire est finie (même s'ils en redemandent) et ils sont capables de se questionner sur ce lieu qui est le leur maintenant.

Gaëlle, enseignante en classe TPS-GS

DE NOUVEAUX GESTES PROFESSIONNELS ET UNE NOUVELLE POSTURE POUR L'ENSEIGNANT·E

*Les ours hibernent
Les feuilles sont tombées
Les arbres tout déshabillés
Isaac – CE2*

L'analyse des journaux de pratiques réflexives et les échanges en groupe ont aussi fait apparaître le développement de nouveaux gestes de métier pour les enseignant·e·s mais aussi pour les éducateur·rice·s. L'exploration de ces « micro-gestes » s'est révélée particulièrement riche pour identifier les compétences clés pour l'école dans la nature. Comme nous l'avons vu au chapitre méthodologique, la recherche-action veut explorer comment les enseignant·e·s s'autoforment dans l'expérience de cette pratique innovante d'école dans la nature. L'autoformation expérientielle se caractérise ici par une confrontation directe à des situations inédites qui fait émerger, chez les enseignant·e·s, un « savoir-faire-face-immédiat » composé de nouveaux gestes professionnels¹⁰⁴. Ce savoir-faire immédiat est progressivement explicité par la démarche des journaux de pratiques et l'analyse collective des gestes pertinents. L'analyse collective des journaux de pratique a fait aussi apparaître que ce nouveau répertoire de gestes professionnels développe aussi de nouvelles postures et une nouvelle identité professionnelle.

L'expérience directe du monde naturel confronte les élèves, le groupe et l'enseignant·e à l'émergence de l'imprévu. Pour les enseignant·e·s cela introduit aussi un changement de posture qui est parfois déstabilisant. En salle de classe, le métier d'enseignant·e développe plutôt des postures didactiques transmissives basées sur la déduction, où la qualité se définit par la précision des contenus. Mais une fois plongé dans le milieu naturel et l'imprévu de l'expérience, la posture se déplace vers un accompagnement de l'expérience réfléchi basé sur l'induction où la qualité se définit par la pertinence des processus d'observation, de questionnement, de régulation, de mise en dialogue et de mise en projet d'apprentissage. De ce fait les enseignant·e·s ont développé de nouveaux gestes de métier qui traduisent ces déplacements de postures.

¹⁰⁴ Cf. à ce sujet: Varela F., *Quels savoirs pour quelle éthique*, La Découverte, 2004; Vermersch P., *L'entretien d'explicitation*, ESF, 2011; Galvani P., *Autoformation et connaissance de soi*, Chronique Sociale, 2020.

De nouveaux gestes pertinents et une transformation de posture

*Silence qui raisonne
vent assourdissant
Et moi ne sachant que faire
Lylia – CM1*

En laissant les enfants libres du choix de leurs activités, les enseignant·e·s développent par exemple de nouveaux gestes d'observation et de disponibilité intérieure pour être en mesure de faire des interventions ponctuelles pertinentes pour accompagner les projets spontanés qui émergent.

Le temps de liberté favorise des expériences riches d'apprentissages. Les enfants se créent des projets personnels forts puisqu'ils s'en souviennent d'une semaine à l'autre. Ils ont besoin de communiquer et de coopérer pour les réaliser et ils ont aussi besoin d'outils pour les réaliser. Il est essentiel d'être disponible comme personne ressource dans ces moments. Il est donc essentiel que je ne prévois pas trop de choses. Si je suis en train d'animer je ne peux pas observer et répondre à ces demandes. Il faut une disponibilité intérieure de l'enseignant... si je fais un concert nature ou un goûter je ne suis pas disponible pour permettre la réalisation de ces projets spontanés.

David, enseignant en petite section

L'enseignant·e développe ses capacités d'observation parce que les actions et interactions des enfants sont souvent furtives avec peu de verbalisation. Il s'agit de ne pas se focaliser sur ceux qui en disent le plus mais sur chacun des élèves en essayant de comprendre ce qui se joue pour eux lors des sorties dans la nature.

L'observation attentive de L. 3 ans et demi m'a permis de m'apercevoir qu'elle réalise chaque lundi un petit inventaire de trouvailles qu'elle souhaite ramener chez elle. Elle est peut-être à ce titre plus en observation que les autres, elle va spontanément « dénicher » de toutes petites plantes et va me montrer comme elle est surprise que cette feuille ait des poils ou qu'elle a trouvé un os, ou ce champignon accroché dans le bouleau. Pour moi cet attrait pour la recherche est remarquable et je songe à m'appuyer sur cette motivation pour aller plus loin dans ce travail d'observation.

David, enseignant en petite section

La posture d'observation et d'accompagnement permet aussi aux enseignant·e·s de découvrir les élèves sous un nouveau jour et de révéler des capacités inconnues en classe.

La première chose qui m'a semblé intéressante lors de nos sorties, c'est de découvrir mes élèves sous un angle nouveau. De les voir évoluer librement, dans un contexte différent de la classe, m'a apporté une vision complémentaire de leur personnalité. Certains étaient très différents comme cet élève de GS très discret à l'oral en classe qui venait me parler pendant les sorties. Me sentant disponible il s'approchait de moi et me racontait sa vie, ce qu'il avait fait avec son frère, ses cours de tennis, etc. C'était très surprenant car très contrasté avec son comportement effacé en classe que ce soit en grand groupe ou en individuel. (...) Vivre cela régulièrement, chaque mois et pas seulement lors d'un séjour, a renforcé les liens enseignant·e-élève et a changé leur rapport aux savoirs.

Alice, enseignante en GS-CE1

Le développement de ce geste d'observation permet à l'enseignant·e de comprendre l'activité spontanée des enfants et de nourrir ses potentiels d'apprentissages. Mais le développement de ces nouveaux gestes est aussi celui d'une nouvelle posture et donc d'une nouvelle identité de métier qui est parfois déstabilisante parce que vécue comme contraire au modèle de l'enseignant·e en classe. Les journaux de pratiques réflexives traduisent la complexité de ces enjeux qui relient les micro-gestes du savoir-faire face immédiat à la posture et à l'identité de métier. Les contradictions de ces différentes postures se traduisent de manière intense dans les réflexions des enseignant·e·s.

Il faut apprendre à passer d'adulte acteur à adulte observateur. Parfois je me suis retrouvée toute seule avec mes activités, les petits avaient fini, les grands n'étaient pas passés, affairés à leurs occupations. Je m'ennuyais (et culpabilisais... démon Éducation nationale). Alors je me suis baladée de groupe en groupe, restant en retrait à écouter, observer.

Lorsqu'on s'arrête et que l'on écoute, les enfants ne sont pas seulement en train de creuser en apprenant à se servir d'un outil, mais ils réfléchissent et s'interrogent à plusieurs sur les différents chemins que l'eau va prendre, des endroits où les maisons des fourmis ne doivent pas être inondées. Normal qu'ils n'aient pas envie de décorer une mangeoire...! Leur cerveau est en pleine ébullition et c'est tellement plus challengeant de concevoir des systèmes d'irrigation.

Les enfants en nous voyant près d'eux nous questionnent : « Tu as vu on a déterré ça ». Et alors à nous de faire des liens avec ce que nous savons collectivement : « ça ressemble à un bulbe comme ceux des jacinthes et des jonquilles que l'on a planté en classe ». D'elles-mêmes, les filles ont décidé de le replanter dans un endroit qu'elles se rappelleraient et d'attendre que la tige pousse pour savoir qu'elle plante ce bulbe donnera. Quel beau réinvestissement de connaissances!

Un groupe d'enfants qui cherche à terre dans les herbes les pommes accrochées la semaine dernière pour les oiseaux qui n'y sont plus. Où sont les pommes? Les enfants échangent entre eux, ils affinent leurs hypothèses au fur et à mesure de la discussion et trouvent une réponse satisfaisante pour tous, sans questionner l'adulte proche.

Gaëlle, enseignante en classe TPS-GS

Faire avec l'émergent : saisir les occasions pour développer les apprentissages



Choisir une activité, classe maternelle-CP, Vébron
© Laurane Manas

Pour relier l'expérience de nature et les savoirs, les enseignant·e·s doivent passer d'une posture de transmission de type déductif à un accompagnement inductif qui part de l'expérience pour aller vers les apprentissages cognitifs. Il s'agit de se positionner comme « personne ressource »

David, enseignant en petite section

Le développement d'une posture d'accompagnement et de médiation implique un savoir-faire face immédiat à l'inattendu. Il s'agit de savoir « faire avec l'émergent ». L'analyse des pratiques montre l'importance de cette capacité de présence et d'observation pour « saisir l'occasion » et rebondir sur les expériences des enfants en les enrichissant de possibilités d'apprentissages.

La « matière à rebond » qui me fait défaut (j'ai quelques connaissances mais je ne suis pas naturaliste!!) et parfois je ne peux pas sur le vif apporter des connaissances sur le vivant ou autre aux enfants.

J'imagine donc penser prendre un temps à chaque séance pour observer les enfants dans leurs activités auto-dirigées et penser les séances futures en approfondissant une découverte, une observation faite de leur propre chef. D'ailleurs cette activité pourrait s'imaginer en classe, décrochée du verger, qui pourrait rester le lieu de ses propres découvertes.

Gaëlle, enseignante en classe TPS-GS

Dans le journal de Nathalie et Laurane l'irruption d'une salamandre bouleverse tout le programme de la journée pour déclencher une recherche d'identification.

... et là, juste sous nos pieds, se dorant la pilule au soleil printanier, dans une eau encore claire: la salamandre. Adultes et enfants ébahis devant la scène! Et les têtards qui nagent à côté? Des bébés salamandre? *Nathalie, enseignante en classe de CE1-CM2* Elle est à 2 m de nous, tous les enfants et adultes l'observent! Nous sommes captivés et très contents de cette rencontre, on remarque dans le petit méandre plus calme qu'il y a plein de larves noires à 4 pattes, très certainement des larves de salamandre! Nathalie et moi ne connaissons pas bien cet animal, ce sera l'occasion pour les élèves de faire leurs propres recherches.

Laurane, éducatrice à l'environnement

Fonder l'apprentissage du monde sur l'observation et la fascination spontanée des enfants

L'observation et l'émerveillement développés lors de l'école dans la nature sont particulièrement cohérents avec les objectifs d'éducation à l'environnement. C'est aussi le développement d'une capacité d'écoformation, c'est-à-dire la capacité d'apprendre de et par la relation personnelle avec le milieu naturel.

Ce développement du sens de l'observation est palpable chez les élèves qui sont de plus en plus capables de s'émerveiller (un des effets recherchés dans ce projet-là...). C'est Y. qui nous fera remarquer une larve de mante religieuse, L. qui avisera la crotte d'un renard, etc. Le trajet pourrait durer des heures. Mais nous avons aussi un programme sur place, alors il nous faut parfois accepter de ne pas tout voir...

Pourquoi travailler sur le développement de ce sens de l'observation? D'abord comme je l'ai précisé, c'était un des effets recherchés pendant ce projet: une personne qui est en mesure de s'émerveiller devant les différentes manifestations de la nature, est une personne qui sera capable de la protéger naturellement: on ne protège que ce que l'on aime et que l'on connaît. Par ailleurs, ce regard aiguisé pourra également servir lors des apprentissages scolaires plus classiques: analyse de documents, d'images, lecture.

Et au-delà de développer le sens de l'observation, c'est aussi et surtout, selon moi, à quels sujets/objets, nous adultes, nous choisissons de donner de l'importance. C'est parce que toi et moi (adultes qui menons la sortie et veillons au timing) donnons de l'importance à une crotte, à un lierre, un insecte, etc., et pas à la marque de la moto de cross ou de course qui passe « wouhaaaa regardez les enfants, cette moto c'est une Ducati, modèle hyper rare et super puissant mais qui vaut très chère! » que nous « orientons » l'attention des élèves. J'imagine que si la majorité des adultes et médias faisaient focus là-dessus (la nature et son fonctionnement), un adulte heureux et épanoui (« plein ») serait un adulte entouré de nature qu'il connaît et dans laquelle il se sent bien, et non un adulte possédant et accumulant des d'objets de consommation et de loisirs (« pour se remplir »), souhaitant toujours dompter, contrôler, limiter cette nature étrangère...? (Je ne dis pas que c'est SEULEMENT notre rapport à la nature qui fait qu'on se sent « plein » ou « besoin de combler un vide », mais peut-être un des aspects. Ça fait partie de la sobriété heureuse...?)

Nathalie et Laurane

C'est parfois la peur ou l'étrangeté du monde naturel qui suscite un projet d'apprentissage.

Par exemple M. avait une peur bleue des serpents elle ne voulait pas aller dans la partie du jardin où il y avait des herbes hautes. À chaque fois j'allais donc dans cette partie en herbe chasser les serpents (la phobie se moquant de la saison). Cela a donné lieu à des recherches sur les serpents, où ils vivent, comment les canaliser à un endroit, est ce dangereux, différence couleuvre/vipère, intérêt des serpents... Toute la classe s'y est mise, s'est renseignée et a cherché... Nous n'avons jamais trouvé de serpents mais les élèves ont beaucoup appris.

Marion, enseignante en classe de CE2-CM2



Observations attentives, classe maternelle, Florac
© Marc Bruguière

Une nouvelle posture qui ouvre de nouveaux horizons d'accompagnement de l'apprentissage

Cette vigilance pour saisir des occasions d'apprentissage se traduit aussi sur le plan de l'expression orale. Il s'agit d'utiliser la richesse de l'expérience de nature et le désir des enfants de l'exprimer.

Saisir le moment où un enfant essaye d'exprimer l'inédit de son expérience. Alors je développe un questionnement pour l'aider à partager « que veux-tu dire...? » « est-ce que vous entendez, écoutez? ». Il s'agit de saisir l'occasion d'enrichir le vocabulaire.
Analyse collective en groupe

Gestes pertinents pour des projets d'apprentissages naturalistes

L'analyse des pratiques montre comment les enseignant-e-s s'appuient sur la curiosité et la capacité d'émerveillement spontanée des enfants pour déclencher des explorations naturalistes. Il s'agit d'une véritable compétence au déclenchement de projets d'apprentissages formels à partir d'une stratégie inductive de questionnement de l'expérience d'immersion dans la nature.

Lors de ces deux matinées, j'ai proposé deux ateliers: Le conte naturaliste des plantes voyageuses (conte sur les graines, découverte d'une collection de graines, manipulation de graines, observation de crottes, recherche de graines au verger...) et inventaires collectifs du vivant (exploration du verger, collecte des traces d'êtres vivants, tris, jeu du loto, mise en commun de leur inventaire...), pendant lesquels Gaëlle a pu être en position d'observatrice.

J'essaie dans mes ateliers d'attiser la curiosité. Un carré de pelouse pour la plupart de gens, c'est banal, on ne s'y attarde pas, pour certains c'est vert et c'est tout, c'est de l'herbe! C'est alors que si on se baisse et que l'on change d'échelle on découvre un monde étonnant, vivant, avec de la diversité, et si on y plonge on ne s'ennuie pas. On peut être étonné et émerveillé de découvrir le mode de vie d'un ver de terre autant qu'en traversant le monde pour découvrir le mode de vie d'un éléphant. Les enfants courts sur pattes 😊 et friands d'histoires, se laissent aller à cette découverte sans trop de freins.

Les enfants ont un imaginaire florissant, ils observent et imaginent parfois ce qu'ils ne voient pas, n'est-ce pas proche d'une hypothèse dans une démarche scientifique?

Prune, éducatrice à l'environnement



Gare aux crocodiles si tu tombes!!! classe CP-CM2, Bédouès
© Marie-Laure Girault

UNE NOUVELLE POSTURE DÉSTABILISANTE ET CRÉATIVE POUR L'ENSEIGNANT·E : ENJEUX ET VIGILANCES

*La rivière résonne dans ma tête
Le vent souffle sur mon visage
Le silence tout doux pour mes oreilles
Titouan – CE1*

Les réflexions des enseignant·e·s et des éducateur·rice·s sur leurs pratiques montrent combien cette démarche déstabilise leur posture et leur identité habituelles. Bien que tous les participant·e·s de la recherche-action étaient volontaires, motivé·e·s et expérimenté·e·s, ils ont tous ressenti cette déstabilisation. Ils ont aussi dû déployer une réflexion éthique pour comprendre ce changement et le relier avec leur pratique en classe ou en séance nature.

Plusieurs éléments composent ce changement :

- Le passage d'une centration sur les contenus à enseigner à une centration sur les processus d'apprentissage.
- Le passage d'une posture de contrôle à une observation participante face à l'émergent.
- Le passage d'une organisation préétablie à une capacité à saisir l'émergent : apprivoiser le « lâcher-prise ».
- Le dosage perpétuel entre la liberté d'explorer et la sécurité.

Le fait de laisser les enfants évoluer, libres sans activités prédéfinies est très inhabituel. Il faut parfois du temps pour se rassurer sur la démarche.

En tant qu'enseignante j'ai énormément de mal à laisser les élèves évoluer dans le milieu sans consigne ou activité définie. Cependant je me suis rendu compte que les moments les plus forts et riches en apprentissages se sont déroulés sur des moments informels, notamment durant le temps libre de récréation.

Marion, enseignante en classe de CE2-CM2

Cette enseignante témoigne du fait qu'il n'est pas si aisé de passer de la transmission de contenus contrôlés à un accompagnement de l'apprentissage.

J'avais envie d'essayer quelque chose de très différent de ce que je fais habituellement avec les élèves, c'est-à-dire de ne pas me placer dans une posture d'enseignement qui apporte un savoir aux enfants mais de leur permettre d'être dans l'action, les perceptions, les émotions. Je ne voulais pas proposer des activités comme en classe mais dehors, je voulais voir ce que ce contact avec la nature à lui seul permettrait. Pourtant ces après-midi dehors, dans la nature, ont aussi été source de stress et de difficultés. En effet la perte de contrôle du contenu des apprentissages, puisque je ne savais pas à l'avance les compétences, savoir-faire et savoir-être qui seraient développées par mes élèves, a été parfois difficile à vivre.

Alice, enseignante en GS-CE1

Les enseignant·e·s et les éducateur·rice·s passent progressivement d'une posture de transmission de contenus à une posture d'accompagnement des processus d'apprentissages. L'éthique et l'identité traditionnelle de l'enseignant·e et de l'éducateur·rice sont fortement ébranlées et il faut l'expérience et l'évaluation de plusieurs séances positives pour se rassurer.

En relisant mes notes, je m'aperçois d'une certaine dualité qui me tiraille à chaque séance. Je suis très satisfaite et convaincue de l'intérêt de faire classe dehors ; néanmoins j'éprouve un inconfort voire une certaine insécurité au moment où chaque élève s'affaire. J'ai fait le choix de laisser l'enfant libre de ses apprentissages : il n'y a aucune obligation de participer aux ateliers. Cela en partie pour proposer une alternative au travail en classe qui est plus structuré dans le temps : la gestion d'une classe multi-niveaux maternelle et CP demande un emploi du temps assez précis. Trouver une formulation pour expliquer : le temps pour chaque groupe d'élèves est prévu à l'avance et j'interromps souvent les groupes parce que j'ai pu mettre un groupe en autonomie et c'est maintenant que je suis le plus disponible. Une autre origine de cette dualité est à chercher au niveau de mon rôle d'enseignante et mon statut de fonctionnaire de l'État : l'enseignante prévoit, organise, évalue, met au travail les élèves... C'est une tout autre posture que j'adopte : je laisse l'enfant être acteur de ses découvertes. Je ne maîtrise pas leurs apprentissages (si tant est que l'on maîtrise les apprentissages des élèves dans un cadre scolaire plus classique, c'est un autre débat...). Généralement, ce sentiment d'insécurité se dissipe en observant ce qui se passe au jardin : chacun est absorbé par ce qu'il a choisi de réaliser. Je me sens à nouveau rassurée et confiante : les enfants apprennent autrement. Au final, la crainte que j'ai à chaque sortie à savoir que l'enfant s'ennuie, ne fasse rien, est à chaque fois démentie par l'observation des élèves en action au jardin. Lors d'une des dernières sorties, les élèves étaient tellement accaparés qu'aucun élève ne m'a sollicité et j'ai réalisé une cabane seule sans élève.

Fabienne, enseignante en TPS-CP

Un dosage perpétuel entre sécurité physique et liberté d'exploration

Le thème de la sécurité est aussi fréquemment évoqué dans les journaux de pratiques réflexives.

D'autre part j'ai eu aussi des difficultés à gérer mon inquiétude par rapport à la sécurité de mes élèves. Le fait qu'il n'y ait que 4 consignes : « ne pas se faire mal, ne pas faire mal aux autres, ne pas dépasser les limites, demander à un adulte pour s'approcher de la rivière », que les enfants bénéficient d'une grande liberté a pu être anxiogène parfois.

Alice, enseignante en GS-CE1

Là encore, on peut voir que les enseignant.e.s évoluent progressivement en adaptant leurs appréhensions et leurs cadres de sécurité en fonction de leurs observations et de la progression de l'autonomie des enfants.

Sortir avec les élèves, c'est pour moi prioritairement instaurer un cadre qui permette à chacun d'être en sécurité physique et psychique : les occasions sont nombreuses de se faire mal, et n'ayant pas toujours dans mon axe de vision tous les élèves, il est essentiel que chacun développe une auto discipline favorisant les interactions avec le groupe. Au fur et à mesure des sorties, j'ai donc fait évoluer ce cadre pour qu'il tende à permettre une cohabitation sereine et sécurisée.

Nathalie, enseignante en classe de CE1-CM2

Pour sortir des dilemmes liberté/risque et de la déstabilisation liée à cette nouvelle posture, les enseignant.e.s développent de nouvelles approches pédagogiques reliant les objectifs pédagogiques et les dimensions sensorielles et sensibles de l'immersion dans la nature.



Suis-moi, classe GS-CE1, Ispagnac
© Alice Bernard

(...)j'ai donc cherché à faire la synthèse entre liberté et contraintes. J'ai choisi de proposer aux enfants des activités dirigées en lien avec leur sens avant de leur laisser un temps de jeu libre. De privilégier une approche sensible, une attention à la nature, de les guider dans la construction de leur rapport à la nature. Je voulais qu'ils vivent des expériences fortes dans la nature, qu'ils n'auraient pas forcément vécues livrés à eux-mêmes. Les enfants ont fait une chasse aux trésors, des jeux les yeux bandés, fabriqué du parfum, récolté des éléments naturels pour créer des tableaux, fait des dessins, de la musique... J'ai voulu stimuler leur curiosité tout en répondant à leur besoin de mouvement, de jeu et de découvertes. Ces activités, qui leur ont permis de multiplier les expériences sensorielles, ont aussi diversifié leurs jeux ensuite.

Alice, enseignante en GS-CE1



Suivez le fil, classe GS-CE1, Ispagnac
© Alice Bernard

ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANT·E·S DANS LA TRANSFORMATION DE LA PRATIQUE

*Soleil, soleil réchauffe-moi
Prête-moi un rayon
Viens ! J'ai froid sans toi !
Angéline – CE1*

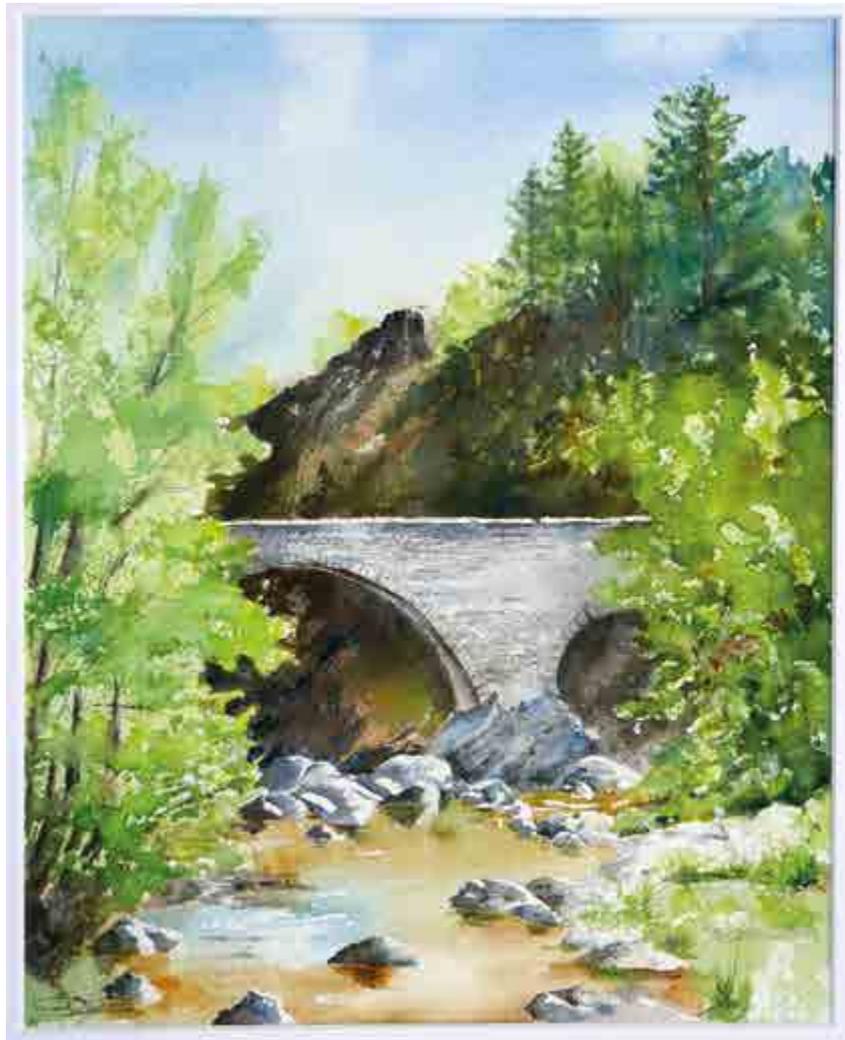
Gestes pertinents d'auto-accompagnement de l'enseignant·e par lui-même

Pour traverser ces changements de postures et ces tensions identitaires il est important que l'enseignant·e trouve les moyens de s'auto-accompagner. Dans notre programme de recherche-action, la tenue du journal de bord a permis aux enseignant·e·s de noter leurs réflexions, appréhensions et enthousiasmes au jour le jour. Le journal est un puissant outil d'auto-accompagnement qui a été complété par les échanges en groupe où chacun a pu partager des parties choisies de son journal. Le travail d'analyse collective du contenu des journaux pour identifier les stratégies et les savoir-faire développés a aussi aidé les uns et les autres à mieux intégrer ces transformations. La pratique du journal et la constitution d'un groupe de pairs pour la réflexion sur les pratiques sont probablement des éléments clés pour l'accompagnement des enseignant·e·s qui souhaiteraient se lancer dans ce genre d'expérience. La présence et le croisement de regards et de pratiques avec des éducateur·rice·s à l'environnement qui eux-mêmes, ont fait évoluer leur posture, a enrichi, entre autres, les échanges par les échos que les situations évoquées ont suscités.

L'accompagnement des enseignant·e·s par le groupe de pratique réflexive

Il faut souligner que la déstabilisation de aux changements, aux nouveautés d'une situation inhabituelle, expérimentale, entraîne une insécurité pour l'enseignant·e, et l'amène à devoir se justifier et à s'interroger sur la légitimité de ses actes. De ce point de vue le fait d'être engagé dans un groupe de pratiques réflexives a aidé les enseignant·e·s dans les processus d'évolution de leurs pratiques, de leurs postures et de leurs identités. Le fait de participer à un projet de recherche-action légitime aussi la possibilité d'expérimenter par essais-erreurs.

Il est donc fortement recommandé à tout enseignant·e qui voudrait expérimenter l'école dans la nature de se constituer un petit groupe d'accompagnement, d'appui et de partage de réflexions sur la pratique.



Pont de Rampon
© Pascal Galvani

Analyse des effets observés sur les enfants (P. Galvani)

Après avoir présenté et commencé à analyser les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s, nous allons voir quels sont les effets de cette école dans la nature pour les enfants.

Plusieurs démarches de recueil de données ont été réalisées pour observer et caractériser ces effets.

- Les journaux de pratique réflexive ont permis aux enseignant·e·s et aux éducateur·rice·s de noter leurs observations au plus près du vécu quotidien dans la classe;
- Les rencontres de partage et de co-analyse des journaux élaborés ont permis de croiser les observations et de développer une caractérisation collective.
- Les temps de partage et de réflexion entre enfants animés par les enseignant·e·s et les éducateur·rice·s sous la forme de cercle de parole ont permis de recueillir leurs impressions et leurs évaluations de l'expérience.
- Des entrevues ont été aussi menées avec quelques enfants.

Il s'agit là d'une première analyse exploratoire qui a simplement pour objectif de commencer à identifier quelques éléments clés qui pourront être approfondis et complétés.

Afin de synthétiser les observations nous les répartirons selon les trois grands pôles de la formation: soi (autoformation), les autres (socioformation), le monde (écoformation).

- Effets observés sur le rapport à soi (autoformation).
- Effets observés sur le rapport aux autres (socioformation).
- Effets observés sur le rapport au monde (écoformation).

EFFETS OBSERVÉS SUR LE RAPPORT À SOI

*Mon arbre est mort
Des branches sont tombées
Il pleure dans la lumière épaisse
Angéline - CE1*



Pin solitaire
© Pascal Galvani

Pour affiner l'analyse en tenant compte des spécificités de la recherche, les effets sur le rapport à soi sont divisés en trois aspects :

- le rapport à soi au niveau émotionnel, affectif et symbolique,
- le rapport à soi au niveau physique et sensorimoteur,
- le rapport à soi au niveau cognitif.

Effets sur le rapport à soi aux niveaux émotionnel, affectif et symbolique

Trois grandes observations se dégagent des journaux de pratiques réflexives concernant la dimension émotionnelle du rapport à soi.

La première concerne le dépassement des peurs, des inhibitions et des croyances.

(Pour les petites sections II à III ans) besoin de sécurité affective à tout moment. Vivre la séparation avec les parents n'est pas chose simple, surtout en début d'année, beaucoup sont très soucieux et préoccupés par ce besoin de retrouver leurs parents. Tout cela se retrouve dans la nature, mais j'ai pu observer des enfants qui « oubliaient » mieux tout cela en étant dans la nature.

David, enseignant en PS

C'est parfois le simple fait d'être en plein air qui semble transformer certains élèves en les faisant sortir d'une forme d'inhibition vécue en classe.

Un élève de moyenne section est méconnaissable lorsqu'il est au verger. En classe, il est des élèves qui attendent qu'on les interroge sinon il se fait petit, il veut se faire oublier. Il erre dans la classe à la recherche d'une activité sans vraiment en choisir une au final. Je suis souvent en train de lui proposer un choix entre 2 ou 3 activités pour le motiver.

Au verger, il resplendit, il est sûr de lui, joyeux, entreprenant, même moteur du groupe. Il semble dans son élément, dehors tout semble en éveil chez lui.

Gaëlle, enseignante en classe TPS-GS

Parfois c'est au contraire l'expérience nouvelle de la nature qui, pour certains enfants, est la source du dépassement de l'inhibition.

Durant plusieurs séances (entre 7 et 10), deux petites filles, amies et très fusionnelles par ailleurs, étaient en retrait du groupe, toujours à proximité d'un adulte, en position verticale. Position très révélatrice : en restant debout, elles s'éloignaient volontairement de ce qui les mettait mal à l'aise : le sol, la terre, les éléments naturels. J'explique cette situation (c'est une hypothèse) par un manque de contact avec le monde naturel ; notamment une des deux élèves était arrivée en cours d'année d'une grande ville où elle habitait dans un appartement. Ceci dit, en classe, elles étaient également en retrait du groupe ; réservées. L'extérieur apportait une difficulté supplémentaire selon moi par rapport à leur adaptation au groupe. On les a sollicités pour qu'elles participent ; elles le faisaient mais on observait un certain mal-être. Cela a duré donc plusieurs mois. Lors des entretiens individuels que j'ai mis en place avec les élèves, a émergé pour elles, le problème du « salissage » des mains lors des sorties. Ce qui les ennue c'est de se laver une fois qu'on a mis les mains dans la terre et en plus il faut attendre le retour à l'école pour avoir à nouveau les mains propres. Deux activités déclenchantes ont joué un rôle déterminant : l'activité « monter à la corde » et « la fabrication de cabanes ». Elles se sont pleinement investies dans ces deux activités, se sont décollées (plus besoin de rester ensemble), se sont éloignées des adultes et ont commencé à adopter une autre posture. Elles ont dépassé leurs inconforts : l'activité a été plus forte que leurs propres appréhensions. Fini la verticalité : place à d'autres explorations corporelles. Une s'est même allongée par terre et a sucé un caillou !

Fabienne, enseignante en TPS-CP



Classe maternelle, Florac
© Marc Bruguère

Dans cet exemple l'expérience de la nature révèle des inhibitions qui sont aussi reliées à un imaginaire de la nature parfois perçue comme menaçante ou salissante pour certains enfants qui ont trop peu d'expériences en milieu naturel. Ces observations sont évidemment à relier avec le souci de progressivité et de sécurisation identifié dans le chapitre d'analyse de pratiques des enseignant·e·s.

Le second type d'effet observé sur le rapport à soi concerne la connaissance de soi et les capacités d'introspection. Dans leurs journaux les enseignant·e·s notent le développement :

- de la capacité à la solitude : être avec soi ;
- de la capacité à habiter le silence et le calme, à développer un monde intérieur ;
- de la connaissance de soi, de la capacité à identifier et nommer ses émotions.

Le troisième effet noté par les enseignant·e·s, c'est le développement de la capacité des enfants à s'émerveiller.

« Tout au long du chemin, ils étaient sensibles à ce qu'ils voyaient, à la place de l'émerveillement (ils remarquent « le beau » durant le temps de marche aller et retour) et à la gratitude (je suis surprise par leur reconnaissance/gratitude, notamment qu'ils aient spontanément cité Vincent, lors du moment de gratitude, conscients que sans adultes ok pour ce projet = pas de sorties) ».

Laurane, animatrice cf. journal de Nathalie

L'émerveillement des enfants pour les éléments naturels semble aussi relié au développement de la curiosité et du questionnement qui, moyennant la médiation des enseignant·e·s, peut se déployer dans des projets d'apprentissages et transformer ainsi le rapport aux savoirs.

Ils sont toujours dans l'expérimentation spontanée.

Mais ils restent très en alerte sur ce qu'ils découvrent, sur ce qui les surprend. Leurs observations suscitent des questions, entre pairs, et ils essaient de trouver une solution entre eux. Ils demandent s'ils peuvent utiliser la loupe, si l'adulte connaît cette bête, cette plante... Il y a beaucoup de curiosité.

Gaëlle, enseignante en classe TPS-GS

(...) Suite à cette sortie, j'ai pris conscience de tous les progrès qu'il avait accompli et de tous les changements d'attitude qui avaient eu lieu. Il est venu me voir une fois pour me demander le nom de la petite bête qu'il avait trouvé. Il a commencé à s'intéresser au petit monde du jardin.

Fabienne, enseignante en TPS-CP

Effets sur la dimension physique et sensorimotrice

De nombreuses observations concernent le développement sensorimoteur et la motricité des enfants: construction de cabane, monter à la corde, jeux avec de l'eau, etc., toutes les interactions avec les multiples éléments du milieu naturel sont autant de stimulations sensorimotrices.

Effets sur le rapport aux savoirs : l'autoformation cognitive à partir de l'apprentissage par l'expérience



Classe GS-CE1, Ispagnac
© Alice Bernard



Les effets de l'école dans la nature sur rapport à soi sont aussi très importants sur le plan cognitif. Les observations des enseignant-e-s et des éducateur-ric-e-s dans leurs journaux mettent en avant la découverte de la richesse de l'apprentissage expérientiel qui transforme le rapport aux savoirs. On passe d'une transmission didactique descendante à un apprentissage auto-dirigé. La curiosité réveillée dans l'expérience de nature se développe par la médiation pédagogique dans des projets d'apprentissages naturalistes. Saisir les opportunités qui s'offrent dans les expériences de nature donne du sens aux apprentissages.

Ce renversement commence par l'observation des enfants.

On pourrait se hâter de dire que les enfants sont dans le jeu, purement le jeu, en regardant une séance. Mais je pense qu'il se passe d'autres choses dans ces activités justement appelées « auto-dirigées ». Leurs sens sont en alerte dans la nature, leurs observations les questionnent, ils veulent comprendre ce qui se joue sous leurs yeux.

Gaëlle, enseignante en classe TPS-GS

Cette activité (jeu de piste) leur demandait une attention particulière au milieu. Elle a mis en valeur les trésors de la nature, elle leur a permis d'observer, de toucher, de sentir la nature environnante, d'éveiller leurs sens. Elle a aussi suscité des discussions liées à chaque élément, un questionnement, un rebrassage des connaissances :

« J'ai trouvé un bâton de castor ! »

« Là il y a un trou, c'est un terrier de quoi ? »

« Le caca de ver de terre : beurk ! » « ça ne sent pas mauvais, c'est de la terre en fait ! »

« Pour le gland il faut aller sous le chêne près de la clôture là-bas... »

Alice, enseignante en GS-CE1

Un premier stade d'intervention des enseignant.e.s consiste à saisir cette richesse expérientielle pour accompagner les enfants à la nommer en développant leur expression et leur vocabulaire.

(Pour les petites sections) Un langage en construction. Les élèves de cette classe ont un langage très varié, certains ont très peu de capacités langagières, d'autres déjà s'expriment très correctement et ont des acquis communicationnels importants. Les vécus forts faits dans la nature incitent beaucoup d'élèves à plus parler qu'en classe. (par exemple les fruits, la rencontre avec les poules, la mare gelée...).

David, enseignant en petite section

Une grande étape venait d'être franchie. Sur la même période et précédant cet événement, ces deux petites filles ont commencé à adopter une autre attitude en classe : plus d'ouverture aux autres, plus d'interactions langagières avec les adultes et les pairs. Un lien avec leur développement est évident. Elles grandissent !

Fabienne, enseignante en TPS-CP

D'autres observations concernent l'articulation entre l'immersion expérientielle et un simple enseignement traditionnel fait en extérieur. Y a-t-il une plus-value pour les élèves à apprendre dehors ?

Nous avons fait deux séances d'apprentissage traditionnel sur les adjectifs. Bien que ce ne soit pas les moments préférés des élèves (un apprentissage en français, reste un apprentissage traditionnel et moins attractif que ceux sur la nature !), ils sont néanmoins très engagés dans l'activité et les écrits produits s'enrichissent de groupes nominaux composés d'adjectifs !

Nathalie, enseignante en classe de CE1-CM2



Séance autour des adjectifs, classe CE1-CM2, Vébron
© Laurane Manas



Crée le parfum de ton coin de nature (la boîte à odeurs)
© Marc Bruguière

Observation de Laurane : Temps d'écriture individuelle proposé par Nathalie : « le printemps est là, je l'ai vu dans... » la majorité des élèves ont écrit (2 n'ont pas su quoi écrire). La plupart souhaitent lire à haute voix leur production. Encore une fois des élèves plutôt inspirés et je remarque la présence d'adjectifs (cf. sortie sur les adjectifs?) dans leur écriture.

Laurane dans le journal de Nathalie

De nombreuses observations concernent l'importance de ce que l'on peut appeler « les apprentissages "naturalistes" ». Faire l'école dans la nature révèle le lien évident entre nature et connaissances.

Les apprentissages naturalistes rencontrent un enthousiasme plus profond chez les élèves. Lors de notre première sortie avec Laurane, elle avait évoqué lors d'un atelier sur la détermination des branches, les deux lignes blanches visibles au dos des aiguilles de sapin : lors du cercle sur « ce que j'ai appris aujourd'hui », c'est l'information principale citée par la majorité des élèves !

Nathalie, enseignante en classe de CE1-CM2

L'expérience de nature est une confrontation permanente avec l'inconnu source de questionnements.

Un jour lors du premier regroupement en arrivant au jardin, un enfant interpelle un de ses copains parce que celui-ci creuse une taupinière du bout de son bâton : « Mais avec le bâton, tu as écrasé la taupe ! ». S'ensuit de nombreuses questions sur les taupes, leurs galeries... Des témoignages de gens qui ont vu des taupes (« moi, mon grand-père... »), des prises de conscience de toutes ces galeries-là sous nos pieds, comme un vertige dans le regard de certains ! Je profiterai de cette curiosité pour imprimer un petit texte sur les taupes à proposer aux enfants quelques jours plus tard à l'école mais sans faire de séances spécifiques sur la découverte de cet animal.

Alice, enseignante en GS-CE1

Cette découverte de l'inconnu est observée à tous les âges.

« Je ne trouve pas de pommes, j'en veux une ». Le jeune enfant n'a pas forcément assez d'expérience dans la nature pour se rendre compte par lui-même que la rencontre avec une pomme n'est pas le fruit du hasard, mais que c'est sous le pommier que se joue tout cela! J'ai donc participé ici et apporté mon aide et mon savoir « savant ». Le pommier, qu'est-ce que c'est, comment le trouver, est-ce qu'il est toujours là à chaque fois. Y a-t-il des pommes à chaque fois. Et cette pomme-là elle est pas bonne... C'est une poire, c'est pas pareil, pourquoi? Aide à la description.

Là encore la rencontre individuelle avec la nature a plus d'effet qu'une animation cadrée ou tout le monde compare pommes et poires. L'enfant qui a vécu cela le prouve car ce moment est à lui, il ne lui est pas imposé, les réponses de l'adulte sont individualisées. J'ai très souvent remarqué qu'en questionnant ces enfants qui ont eu leur expérience propre, la mémorisation était plus forte, leur capacité d'en parler plus présente. Dans l'exemple de cet enfant, il a pu renommer ces fruits sans hésitation ensuite en classe, alors qu'il est plutôt peu participatif, là il avait eu envie de nous parler.

David, enseignant en petite section

La collaboration entre éducateur-trice à l'environnement et enseignant-e démultiplie les questionnements naturalistes en lien avec l'apprentissage des sciences.

Étude du sol. (approches scientifique, naturaliste, écosystémique, expérientielle). Par petits groupes et avec matériel, collecte des différentes couches du sol. Mise en commun, questionnement des élèves et recueil de leurs hypothèses, Laurane rebondi en complétant les hypothèses les plus proches de la réponse (apport oral + outils visuels). Activité à réaliser en groupe autour de la décomposition des feuilles puis mise en commun. Questionnement et apport de notions autour du cycle de la matière (les déchets n'existent pas en nature, tout est cyclique, tout est ressource, parallèle avec les créations humaines, souvent linéaires).

Les élèves sont plutôt très intéressés, ils réfléchissent, répondent aux questions, émettent des hypothèses, écoutent, réalisent les activités. En milieu d'activité tout le monde a faim (moi y compris!). On se reconcentre et conclut pour cette partie, on fera une dernière activité et conclusion juste après le pique-nique et temps libre.

La suite de cette animation a consisté pour les élèves à faire un compte rendu de sciences à la fois sur leur carnet de bord du confinement, première activité sur ce carnet avec lequel ils ont quitté la classe le vendredi 13 mars et qui va permettre de faire le lien entre la classe dehors... (et la classe confinée) et leur cahier de sciences.

Oui je pense que c'est quelque chose qui serait facilement évaluable: le développement de leurs connaissances naturalistes, la compréhension des écosystèmes, le monde du vivant, les cycles de vie, de la matière... Beaucoup de choses aux programmes des sciences. Puis la météo, l'usage de la châtaigneraie dans l'histoire des Cévennes... En lien avec nos sorties hivernales: comment notre corps s'adapte au froid, comment la nature s'adapte aux changements de saisons, etc. une infinité de pistes à travailler dehors depuis des observations concrètes.

Nathalie, enseignante en classe de CE1-CM2

La thématique des apprentissages naturalistes est ainsi une source d'inspiration pour les enseignant-e-s qui développent de nombreuses stratégies alliant ainsi l'apprentissage expérientiel et le développement d'apprentissages formels.



Tri des couleurs, classe maternelle, Bédoues
© Laurane Manas



Séance de mathématiques: 100 pattes,
classe GS-CE1, Ispagnac
© Alice Bernard

Par exemple, Prune, après une discussion sur le vivant et le non-vivant leur présente un petit panier avec 6 logettes (boîte d'œuf améliorée), demande aux enfants de se promener dans le verger et de déposer dans chaque logette un être vivant ou une trace d'être vivant différent. Il n'y a eu aucune précipitation, les enfants ont pris le temps de se concerter pour mieux comprendre, analyser ce que le copain prenait: est-ce que cela répondait à la consigne. Ce fut impressionnant pour moi de les voir répondre avec tant de questionnements à leur mission. Cela aurait pu durer longtemps, sans nous adulte, qui avons dû stopper cette émulation pour pouvoir terminer.

Les enfants ont montré de l'intérêt et se sont impliqués de manière active en faisant part de leurs questionnements, observations, propositions. Les savoirs découverts lors de cette séance ont été réinvestis ou questionnés lors des séances suivantes par les plus grands. Par exemple: « je sais que ça appartient à la famille des plantes car il y a des feuilles vertes. »/« On a encore trouvé des cacas de ver de terre. »/« Tu crois que c'est un ver qui a fait le trou dans la noisette ou c'est l'écureuil?... »

Gaëlle, enseignante en classe TPS-GS

Plongés dans l'univers naturel même les activités d'apprentissages cognitifs apparaissent plus ludiques.

Ce qui en ressort c'est que sur la classe d'Ispagnac les élèves revenaient des activités (au jardin) avec l'idée souvent générale de ne pas avoir « travaillé » alors que, pour la classe de Meyrueis, l'activité était souvent plus perçue comme difficile voire contraignante: « du travail » malgré le même aspect ludique.

Marion, enseignante en classe de CE2-CM2

Même le rapport à l'activité sportive se trouve transformé lorsqu'elle est pratiquée en milieu naturel.

Un jour les enfants m'ont interpellé en repartant du jardin sur le fait que nous n'avions pas fait sport (alors que cela était prévu à l'emploi du temps de la journée). Quand je leur ai fait remarquer qu'ils avaient passé une bonne partie de l'après-midi à courir et qu'ils avaient donc fait du sport, ils m'ont regardé interloqués...

Alice, enseignante en GS-CE1

Ces réflexions ouvrent aussi un questionnement critique pour les enseignant·e·s. Comment se fait-il qu'apprendre en classe soit associé à du « travail », à la contrainte et à la difficulté au point que lorsqu'ils apprennent dans la nature les enfants pensent ne pas avoir « travaillé » ?

Cela est révélateur d'une conception, construite à l'école, sur ce qu'est apprendre. Ce serait « travailler » dans des circonstances bien définies, de même pour l'activité physique. Faire du sport ça ne serait pas bouger son corps, courir ou trouver des habiletés motrices dans un environnement différent mais être sur le terrain de l'école et faire de l'athlétisme ou des jeux collectifs. Les sorties remettent en cause ces conceptions.

De même elles ont permis aux enfants de réaliser qu'ils pouvaient apprendre sans être en classe à travailler. Apprendre d'autres choses moins explicites puisque je ne savais pas moi-même ce qu'il en serait. Apprendre différemment aussi : de ses pairs, de l'action et pas seulement de l'adulte.

Alice, enseignante en GS-CE1

Une observation très importante faite par plusieurs enseignant·e·s concerne l'amélioration des compétences d'expression qui semble reliée à l'intensité des expériences vécues par les enfants. Nous avons déjà vu que cette richesse favorise le développement de l'expression orale en maternelle. Pour les élèves de primaire la richesse des impressions issues de l'expérience de nature dynamise aussi la pratique de l'écrit en lui donnant un sens personnel.

J'ai observé que l'expérience de l'école dehors favorise « l'impression » avant « l'expression ». Pendant le moment à moi, les enfants sont invités à écrire, dessiner, rêver, observer... Ils sont munis de leur carnet nature. Au fur et à mesure des sorties, j'ai observé que la plupart des enfants écrivaient. Leurs productions d'écrit s'enrichissaient de leurs sensations de plus en plus affûtées et mises en mots. Ils ont spontanément ré-investi une séance vécue en classe sur les haïkus et en ont écrit tout au long de l'année. Leurs poèmes sont si touchants que nous avons décidé en conseil de classe de réaliser un recueil de leurs écrits produits pendant ce moment à moi.

Nathalie, enseignante en classe de CE1-CM2¹⁰⁵

C'est un point très important qui méritera d'être approfondi dans les développements de cette recherche.

¹⁰⁵ Les haïkus présents dans cet ouvrage sont tirés du recueil *Les saisons s'envolent* réalisé par les élèves de l'école de Vébron.

EFFETS SUR LE RAPPORT AUX AUTRES

*Fin d'après-midi
Le soleil danse entre les branches
Je viens avec toi
Noa - CM1*

La seconde grande catégorie d'analyse des effets de l'école dans la nature concerne le pôle de la socioformation et du rapport aux autres.

La première observation unanime des enseignant·e·s et des éducateur·rice·s à l'environnement dans leurs journaux de pratiques réflexives concerne le développement des pratiques coopératives et la baisse notable des situations de conflits.

J'ai noté aussi que durant ces deux matinées (8h30 – 11h45), je n'ai pas remarqué de conflit entre enfants, ce qui est fort agréable pour tous. *Prune, éducatrice à l'environnement.*

Un petit groupe de filles de CE2 sont donc parties construire une cabane et m'ont demandé de les aider. Je leur ai donc appris à faire quelques nœuds et au fur et à mesure que j'expliquais et qu'elles faisaient je me suis rendu compte que toute la classe était là avec nous. Pour faire les nœuds, il fallait être plusieurs et spontanément des personnes qui habituellement ne pouvaient pas travailler ensemble se sont mises à chercher du bois ensemble, à projeter une cabane commune... Il n'y a eu aucune dispute.

Marion, enseignante en classe de CE2-CM2

Lors des sorties le climat du groupe d'élèves est apaisé et les interactions sont peu conflictuelles. Une enseignante note que le temps dehors est libéré de « l'effet classe », c'est-à-dire qu'il y a moins de pression sonore et moins de pression spatiale.

L'espace, l'absence de mur, le cadre naturel, le changement de pratiques pédagogiques amènent un climat de classe apaisé dans l'ensemble.

Les relations entre élèves sont fluides, peu conflictuelles.

Nous ne subissons pas l'effet « classe » dehors: les bruits sont diffus, il y a moins de pression sonore. Le son peut amener un stress pour les élèves et les adultes. Aussi, nous n'avons pas besoin de faire attention au volume sonore de notre voix: notre attention est portée sur notre propos et non sur le fait de ne pas déranger les autres lorsque je parle. *Fabienne, enseignante en TPS-CP*

Les activités générées par l'immersion dans la nature nécessitent la coopération. La diversité des compétences nécessaires pour réaliser une cabane par exemple, permet à différents enfants de trouver leur place.

Interactions fortes entre eux. Beaucoup d'échanges. Ils jouent ensemble, chacun trouvant son rôle (il y a toujours les dominants et les dominés...). Ils sont capables d'être ensemble sans que les adultes interviennent pour gérer des conflits. Ils sont effectivement parfois confrontés à des difficultés dans leur relation mais ils trouvent des solutions, prennent des décisions entre eux.

Gaëlle, enseignante en classe TPS-GS

Les élèves apprennent à gérer eux-mêmes la coopération.

Lors d'une activité de jardinage, avec trois élèves, nous nous sommes organisés pour semer les graines de pois gourmands. Un élève de Petite Section a organisé avec beaucoup de diplomatie l'arrivée d'un nouvel élève dans cette activité: « d'accord, tu mets cette graine, et après c'est à X puis à moi et on recommence pareil » alors que la frustration n'est pas forcément acceptée dans d'autres contextes par cet enfant.

Fabienne, enseignante en TPS-CP

Au-delà des relations entre pairs, plusieurs notent aussi une transformation des relations entre enfants et enseignant·e·s. Cette évolution des rapports aux enseignant·e·s est directement reliée à la transformation de leur posture que nous avons analysée au chapitre précédent. Comme le note cette enseignante à propos de sa plus grande disponibilité.

D'autres relations se créent avec les élèves lors de ces moments au jardin: je suis plus disponible pour des relations duelles et en petit groupe. Il y a peu d'interruptions lors de nos échanges: moins de bruit qu'en classe (plus d'espace), moins d'interventions (les autres élèves s'impliquent avec sérieux dans le travail choisi). Lors de la construction de ladite cabane, un élève est venu me voir et a conseillé des aménagements pour la cabane « il faut un étage, et un poêle » et « il y aura des chevaliers ». Il était très motivé pour me parler et exprimer son imaginaire débordant: alors qu'en classe, notre relation est différente: je le sollicite par rapport à un travail particulier; les échanges sont organisés et cadrés. Aussi, spontanément, à l'école, cet élève vient me voir peu souvent. Cela nous a permis de nous rencontrer différemment.

Fabienne, enseignante en TPS-CP

EFFETS SUR LE RAPPORT À L'ENVIRONNEMENT NATUREL

*J'ai trouvé par terre
De jolis bourgeons
Mais ce n'est pas la saison
Andéol – CM1*

Le troisième axe d'analyse des effets observés sur les enfants concerne le rapport à l'environnement naturel et les effets d'écoformation. La question peut être formulée ainsi: en quoi et comment l'environnement naturel est-il une source de formation pour l'enfant?

Pour certains enfants qui ne sont pas habitués à l'immersion dans la nature, on peut dire que l'un des premiers effets est l'appropriation du monde naturel. Une fois ce temps d'appropriation dépassé, plusieurs observations montrent que ce sont les zones les plus « sauvages », les moins aménagées et les plus riches en variété qui attirent et stimulent les enfants.

D'ailleurs ils ont une préférence manifeste pour la zone plus sauvage et privilégient la plage et la ripisylve plutôt que le jardin aménagé.

En effet pendant tous les temps de jeux libres ou pour le « moment à moi », ils se précipitent vers les berges du Tarn et délaissent le jardin. Je donne la consigne sur le banc en pierre dans le jardin où ont lieu tous les regroupements et à peine la consigne est-elle passée que les enfants descendent vers la plage.

Alice, enseignante en GS-CE1

Une caractéristique des activités développées par l'école dans la nature, c'est qu'elles ne sont pas datées par des marqueurs temporels technologiques. Jouer entre enfants dans et avec la nature, autrement dit avec les éléments naturels, sans jouets préconçus, permet aux enfants de s'adonner à des jeux d'imitations. Lors des temps libres, les jeux d'imitations suivants sont très souvent observés :

- construire un abri, « faire un feu » factice,
- chercher de la nourriture : cueillir, pêcher, chasser,
- soigner et s'occuper des plus fragiles (jeunes et animaux blessés).

On observe ainsi, le développement des qualités humaines utiles à la survie : anticipation, recherche, organisation, coopération... Les interactions avec les éléments naturels eau, terre, air, feu et les jeux qu'elles font émerger relient les enfants à des activités intemporelles. L'enfant interroge ainsi sa situation dans le temps par des va-et-vient entre maintenant et autrefois grâce à ces jeux d'imitation en lien direct avec la nature et l'humain. Pour des enfants qui ont l'habitude de jouer, librement dans la nature, rien de nouveau, pour tous les autres il s'agit d'un moment précieux propice à cet exercice.

Prune, éducatrice à l'environnement

La transformation du rapport à l'environnement s'observe aussi par le développement de la curiosité vers les mondes « non-humain ».

Le plaisir des enfants de découvrir des traces d'animaux, de sentir la vie sauvage, même invisible, qui nous entoure. Leur attrait naturel pour les animaux, même si parfois il peut y avoir de la méfiance ou de la peur. J'ai d'ailleurs pu observer que le contact régulier avec la faune a permis d'apaiser les craintes de certains enfants.

Alice, enseignante en GS-CE1

Au fur et à mesure de la répétition des expériences, les enfants gagnent en confiance et ils passent de la curiosité au développement d'une véritable empathie vers les vivants, animaux et plantes, non-humains. Les observations des différent·e·s enseignant·e·s se recourent sur ce point.

À chaque sortie je sens une évolution de la perception et de la représentation de la nature pour mes élèves. Naturellement curieux, ils questionnent et ce questionnement amène plus de respect du vivant. Comme de l'empathie pour les animaux. *Alice, enseignante en GS-CE1*

Un jour j'ai trouvé M. sur une branche à un mètre du sol, il pleuvait, elle était blottie contre l'arbre, elle dormait, au réveil elle a embrassé son arbre. *Marion, enseignante en classe de CE2-CM2*

Ils ont une fascination pour le vivant qu'ils considèrent comme leur égal (anthropomorphisme?). On le remarque dans leurs actions : les soins sous forme de pansement au ver de terre, la maison avec le poêle pour les fourmis.

Gaëlle, enseignante en classe TPS-GS

Cette écoformation qui reste encore la moins connue et une des plus urgentes à explorer pour comprendre les transformations de la relation au monde naturel, suppose un rapport au temps long. Les expériences d'école dans la nature doivent s'envisager au long de l'année scolaire dans une forme de répétition régulière hebdomadaire ou bimensuelle. Tous les enseignant.e.s et es éducateur.rice.s participant.e.s à la recherche insistent sur ce temps long, sur un an, voire sur plusieurs années, qui seul permet une écoformation en profondeur.

LE POINT DE VUE DES ENFANTS

La meilleure conclusion pour ce chapitre d'analyse des effets observés sur les enfants est de leur laisser la parole.

De prochaines recherches pourront permettre de compléter des entretiens approfondis avec les enfants et de les comparer avec d'autres recherches régionales du programme *Grandir avec la nature*. Nous pensons particulièrement à la recherche du groupe de Bourgogne-Franche-Comté qui s'appuie essentiellement sur des entretiens avec des enfants et à laquelle nous renvoyons le lecteur.

Pour ce qui nous concerne, nous pouvons livrer ici les notes prises par une enseignante lors des cercles de partage d'expérience qui ponctuent chaque sortie dans la nature.

Réactions et réflexions d'enfants

Dans leurs journaux de pratique, Catherine, Marie-Laure et Nathalie notent les retours sur le « moment à moi » au cours d'une autre démarche pédagogique de cercle de parole ritualisé.

Exemple de retours lors de la phase d'oralisation. Nathalie

« J'ai observé que l'écorce de mon arbre a changé: elle est plus fine, plus friable. Elle n'était pas comme ça la dernière fois. »

– « Je me suis senti tellement bien que je me suis endormi et c'est quand tu as chanté que je me suis réveillé ».

– « J'ai entendu un pic qui frappait un arbre ».

– I.: Au début je ne savais pas quoi faire, après j'ai vu un bâton rongé par le castor.

– L.: J'ai essayé de dormir (I. m'a dérangé [marche, chante]).

– Y.: J'étais dans mon petit creux mais E. m'a dérangé.

– S. (maman accompagnatrice): Partage sa découverte du *Lichen Pulmonaria*, bio-indicateur (bonne nouvelle qu'il soit présent, forêt en bonne santé sûrement).

– R.: Trop contente de retrouver mon arbre, je peux m'allonger dessus.

– J.: Gêné par I., j'ai vu S. juste à côté, je suis monté dans l'arbre, pleins d'oiseaux, comme un petit igloo.

– I.: Un arbre un peu comme R. Une mini-souris qui a couru dans les feuilles, énormément de joie et j'ai vu ses moustaches elle m'a regardé.

– N.: J'ai apprécié le soleil, vous voir dans la nature: de très belles images, j'ai regardé la canopée une dernière fois sans feuilles (cf. journal élaboré de Nathalie).

Et les élèves qu'en pensent-ils? Marie-Laure et Catherine

• de la capacité à la solitude: être avec soi;

– « J'ai aimé être seule sur une branche qui bascule, j'ai été bien tranquille. M. cherchait une cabane à côté de moi. Un moment on s'est parlé, je me suis allongée et j'ai vu plein d'insectes et j'adore ça! » N., CP, Mon moment à moi, 28 nov. 2019.

- « J’ai bien aimé Mon moment à moi parce que plus seul sur mon endroit et aussi j’ai bien cherché à prendre des photos avec l’appareil. » H., CE2, 13 déc. 2019.
- « J’ai bien aimé. J’aimerais bien, ce que je pense, c’est qu’il devrait avoir plus de temps libre et tout seul. Tu es seul et tu peux faire beaucoup de choses quand t’es plus avec les autres parce que la personne a d’autres choses parce que si elle veut absolument que tu fasses. » M., CM2, en difficulté de relation avec les autres, 13 déc. 2019.

- **de la capacité à habiter le silence et le calme, à développer un monde intérieur;**

- « J’ai vu une empreinte. Je me suis assise et j’ai vu une branche qui faisait une chaise. J’ai entendu et j’ai vu des oiseaux. J’ai bien aimé parce qu’il y avait beaucoup de silence. » A., CE1, Mon moment à moi, 28 nov. 2019.
- « Je me sens bien dans Mon moment à moi parce qu’on est seul et on peut dessiner sur le carnet de sortie. » N., CP, 13 déc. 2019.
- « Mon moment à moi j’ai trouvé un coin à côté d’un arbre rempli de fleurs de crue au bord de la rivière. Il y avait de l’herbe. J’avais du cynorhodon et je les ai jetés dans l’eau et après le moment où j’ai été puni. C’était bien, j’étais tranquille. » A., CE2, 13 déc. 2019.
- « Mon moment à moi j’aime bien être un peu seule parfois. Quand je suis fatiguée parfois je ferme les yeux et j’écoute un peu la rivière. » P., CE2, 13 déc. 2019.

- **de la connaissance de soi, de la capacité à identifier et nommer ses émotions.**

- « Je me sens libéré de tout ce que je pense, il y avait de l’eau qui ruisselait, ça me faisait du bien. » A., CM2, élève malade, 13 déc. 2019.

- Plus loin à la question : **Qu’est ce qui fait que vous n’allez pas dans l’autre partie ?**

- « Parce que j’entends pas trop l’eau et ça me berce moins. » A., CM2, 13 déc. 2019
- « Je me sens pas trop bien quand on fait Mon moment à moi parce que des fois j’ai peur qu’il y ait un chien qui vienne. » E., CE2, 13 déc. 2019.

Mais la séance suivante, la même élève :

- « Moi j’ai bien aimé Mon moment à moi, et quand on était avec Philo. C’était trop bien on était en groupe mais on jouait pas vraiment parce qu’en fait on dormait. » E., CE2, 12 mars 2020.

Conclusions: qu'avons-nous appris de l'expérience de recherche-action ?



© Pascal Galvani

UNE DÉMARCHE FORMATRICE...

Le processus vécu par les enseignant-e-s et les éducateur-ric-e-s au cours de cette expérience, a développé leurs capacités et leurs compétences par les nombreuses boucles de rétro-action qu'ont offert à la fois le temps long des actions et la réflexivité. Ce travail inductif, à visée exploratoire leur a permis de développer une expertise de la question qu'est-ce qu'enseigner et éduquer dehors, et comment. Ils ont identifié les freins, les difficultés, mais surtout des leviers. Ils ont vécu les changements de posture et les effets sur les élèves des approches, sur le climat de classe, les apprentissages, les compétences écopsychosociales. Dans son intention d'outiller, de former les enseignant-e-s et les éducateur-ric-e-s à l'environnement, d'en faire des praticien-ne-s-chercheur-e-s, la recherche-action a pleinement rempli sa fonction.



Classe maternelle, Florac
© Marc Bruguière

POUR UN AVENIR DE L'ÉCOLE AVEC LA NATURE

La prochaine étape de notre action est la diffusion de nos expériences dans les milieux éducatifs.

Ce que demande un praticien souvent: s'il y a une recette donner la moi! Or il n'y en a pas! Tout le monde continue à se poser des questions et à proposer des réponses. Par exemple, récemment j'ai mis en place un rituel de motricité. (...) Pour les nouveaux-elles enseignant-e-s, il y a besoin de capter d'abord l'esprit... et les techniques. Chez les petits,

c'est génial d'être dehors, et pour les plus grands c'est l'inverse. Le risque c'est de transposer la classe dehors sans profiter de la nature comme élément pédagogique. Pour que l'école dehors ne soit pas juste une transposition de celle de l'intérieur, ou que l'école dehors ne se résume pas à mettre les enfants dans un espace de nature en partant du postulat que la nature fait tout! *David, enseignant en petite section, lors du bilan*

L'école dehors est entrée dans nos pratiques et tous poursuivent. L'envie de continuer l'expérience et surtout d'échanger entre nous est présente, même si nous ne savons pas encore quelle(s) forme(s) ces échanges pourront adopter. Le montage d'une formation ou la participation à des actes de formation existants? Des rencontres d'échanges de pratiques inter-professionnelles? Une autre recherche-action participative? À suivre...

Pour l'avenir de la recherche en sciences de l'éducation à propos de l'école avec la nature

Au niveau de la recherche-action nationale, nous sommes impatients de pouvoir confronter nos résultats quant aux pratiques et aux effets sur les élèves avec les groupes des autres régions. Pour nous le potentiel formateur de la nature est maintenant identifié. Dans les pistes de recherche didactique et pédagogique que nous entrevoyons d'ores et déjà, il y a tout un travail à mener pour affiner des stratégies et pédagogies efficaces pour les apprentissages disciplinaires avec la nature. Quelles approches et activités pour l'enseignement des mathématiques, de l'histoire, du français, etc.? Ce travail pourrait être mené pour capter les subtilités liées à la matière et à l'âge des élèves afin d'élaborer des méthodologies et des outils.

Un autre pan de recherche pour lequel il serait intéressant de mobiliser d'autres champs disciplinaires comme la psychologie, la sociologie, l'urbanisme, la géographie... est également à pourvoir. Quels sont les effets des paysages, de la géomorphologie du lieu de pratique sur les apprentissages? Comment accueillir et s'appuyer sur les émotions dans l'apprentissage dans la nature?... Ces recherches amèneraient d'autres éclairages, qui sans nul doute influenceront nos pratiques pour le développement d'une éducation avec la nature qui rassemble l'éducation à, dans, par et pour la nature.

CONCLUSIONS INDIVIDUELLES

Marie-Laure, coordonnatrice du projet.

Ce que je retiens de cette expérience

Pour comprendre d'où je parle dans ce bilan, je précise que j'ai plusieurs rôles dans cette recherche-action, que nous avons initiée avec Dominique Cottureau¹⁰⁶ il y a quatre ans. Je participe au comité de pilotage national, je coordonne le groupe Lozère, et j'ai accompagné une enseignante et sa classe dans la pratique de l'école dehors. Pour moi la nature doit redevenir un élément fondamental de notre culture (si distinction il y a à faire...), et travailler la relation enfant-nature à l'école est de notre responsabilité. De la qualité de cette relation dépend l'attention que nous portons au vivre ensemble et à notre maison, la Terre.

¹⁰⁶ Dominique Cottureau, maître de conférences à l'université de Tours, coordinatrice du Réseau d'éducation à l'Environnement de Bretagne, auteur de plusieurs ouvrages et articles sur les questions d'éducation à l'environnement, et de notre rapport à la nature, membre du comité de pilotage de la recherche-action nationale *Grandir avec la nature*.

Découvertes réciproques de nos mondes professionnels

Je me sentais déjà proche de l'école par le fait que je suis maman d'une des élèves de la classe et que depuis plusieurs années, j'ai animé des projets autour du conte et de l'éducation à l'environnement, dont certains avec Catherine Rothenburger, l'enseignante impliquée dans le projet.

Cependant ma collaboration concrète dans la recherche-action pour préparer les séances, en faire le *debriefing*, nos nombreuses discussions avec Catherine à propos des observations des enfants en activités (dirigées ou non), la prise de recul, toutes ces activités collaboratives approfondies m'ont permis une proximité avec la classe et un regard plus affûté. J'ai vu les élèves autrement, des traits de caractère, des comportements qu'en tant éducateur·rice·s intervenant·e·s ponctuel·le·s, nous ne voyons pas forcément. La recherche-action m'a également permis d'encore mieux cerner les attentes du monde de l'enseignement et les cheminements pédagogiques proposés aux élèves. Lors des rencontres, nous avons échangé des ressources et des outils pédagogiques et nous en avons discuté (intérêts, objectifs, méthodes d'animation, trucs et astuces).

Varier nos objets et prendre d'autres indicateurs

L'observation par le journal de bord et les temps de réflexion du groupe de recherche-action m'ont obligé à prendre des indicateurs d'efficacité différents. C'est aussi parce qu'avec l'enseignante, nous avons décentré notre regard sur les objets que nous cherchions: la coopération d'abord, ainsi que les comportements et les types d'apprentissages des élèves en pleine nature quand ils étaient en jeu libre. Souvent nous nous focalisons sur les indicateurs d'apprentissages disciplinaires mais portons peu attention aux compétences transversales et donc leur laissons peu de place pour s'exprimer, les travailler. Elles sont pourtant essentielles et la nature, sous certaines conditions, est un lieu riche pour stimuler la créativité.

La force du travail réflexif entre enseignant·e·s, éducateur·rice·s, chercheur·e·s !

J'ai particulièrement apprécié les temps collectifs et la prolifération des croisements d'identités professionnelles. Ils nous ont offert de confronter nos « trouvailles », de les affiner, de légitimer par là même certaines pratiques, d'échanger sur les conditions pour garantir l'émergence d'apprentissages, qu'ils soient disciplinaires ou transversaux, et les manières d'exploiter les situations créées dehors. La méthode des *kairos* est vraiment intéressante pour identifier les endroits où le geste pédagogique a eu une répercussion positive¹⁰⁷. La réflexivité engagée dans les interactions entre nos regards pluriels a transformé ces échanges en un véritable lieu de formation. Ce qui m'a aussi surpris dans le processus de recherche-action, c'est à quel point le cadre qu'elle fournit a été un appui pour les enseignant·e·s, leur offrant légitimité et sécurité, quand bien même il n'y a pas eu de reconnaissance institutionnelle de leur engagement. Cette dynamique a eu un effet catalyseur: chacun·e a franchi le gué, a osé !

Je suis épatée de la qualité des résultats et de l'endurance du groupe pendant ces trois années de travaux, notamment avec le contexte sanitaire. Certes toutes et tous n'ont pas été présent·e·s à chaque réunion mais, se relayant et se soutenant même, le collectif n'a pas pâti et les travaux ont abouti. C'est encore une fois une preuve de la force et l'intelligence collective.

¹⁰⁷ La méthode est présentée au chapitre « [Le choix du cadre théorique: écoformation et compétences écopSYCHO-sociales](#) ».

Les réunions du groupe de recherche-action, un lieu de régulation

Les réunions du groupe ont souvent été le lieu d'expression de nos ressentis, nos humeurs, nos coups de gueule, qu'ils soient en lien avec la recherche ou non d'ailleurs ! Ces échanges m'ont porté et soutenu, en particulier lors de la dégradation du contexte sanitaire, où nous les commençons par un temps dédié. Je fais l'hypothèse que les travaux menés et la méthode de recherche proposée ont suscité un fort intérêt des participant-e-s, une résonance, que ce travail fait sens pour chacun-e, maintenant une dynamique au sein du groupe.

Des évolutions pédagogiques et des changements de posture

J'observe dans l'évolution des pratiques pédagogiques des tissages entre les différentes approches et des changements de posture, tant chez les éducateur-ric-e-s à l'environnement que chez les enseignant-e-s.

L'approche sensible, via des outils comme le concert nature, mon moment à moi, les activités non dirigées (ou jeux libres), est maintenant davantage incorporée au processus pédagogique, aux côtés des autres approches plus communément mobilisées telles que sensorielle, scientifique, imaginaire, artistique, ludique... ; Elles favorisent notamment la rencontre individuelle avec le milieu. Les observations de ce qui se joue pour chacun des élèves dans la nature, sont des indicateurs qui nous poussent à l'individualisation des apprentissages. Nous allons vers une pédagogie différenciée du rapport de l'élève à la nature et une plus grande prise en compte de l'élève acteur au cœur de son apprentissage.

Faire école dehors nous oblige à revisiter nos méthodes pédagogiques pour l'enseignement des disciplines fondamentales telles que le français et les mathématiques. Cette expérience nous aura bousculés dans nos praxis, et obligé à nous interroger et à être en attention, pour construire des séances prenant en compte le contexte extérieur, dont « le matériel » disponible dans la nature.

Si la nature est un support d'intérêt pour la contextualisation des apprentissages, elle offre bien plus. Elle nous relie les uns aux autres, au monde vivant et non-vivant. Elle est l'opportunité de développer des compétences transversales (créativité, capacité à communiquer et à faire en groupe, estime de soi, curiosité, connaissance de soi, dépassement de ses limites, empathie, capacités émotionnelles...), de les travailler et de les mobiliser. Pour ce faire nous avons relevé, entre autres, l'importance des activités non dirigées à l'initiative spontanée de l'élève comme creuset. C'est un espace d'expression de la personnalité, des intérêts de l'élève. Dans ces espaces, chacun développe sa relation avec la nature, qu'elle soit charnelle, confrontante, amicale, utilitariste..., parfois la relation est multiple. Je l'ai constaté à plusieurs reprises lors de l'activité « mon moment à moi ». Le processus peut se dérouler individuellement ou être partagé à plusieurs.

Parmi ce que je retiens de majeur dans cette expérience pédagogique, ce sont les changements de posture opérés. Par exemple nous avons beaucoup évoqué le lâcher-prise. Faire avec l'inattendu, l'émergent, amener à apprendre à partir de la situation, être dans l'intelligence de l'agir en tant qu'adulte éducateur-ric-e ou enseignant-e, être dans l'observation et rechercher la spontanéité du geste juste qui peut-être parfois l'abstention d'action.

Dès lors l'adulte est souvent là pour susciter questionnements et émerveillements. Il est une personne-ressource vers qui peut se tourner un élève pour satisfaire sa curiosité. Nous partons d'elle pour dérouler un processus pédagogique, et nous sommes là, à nouveau, dans une réponse à un questionnement individuel.

Je retiens également le changement d'intention des adultes entre le début de la recherche-action et maintenant, le passage entre enseigner/éduquer dans et pour la nature à enseigner/éduquer avec la nature.

Aurore, enseignante cycle 1

J'ai commencé le projet de recherche-action *Grandir avec la nature* un peu par hasard. J'arrivais dans une nouvelle école et lors du pot de fin d'année auquel j'étais conviée, la directrice me parla de ce projet et du premier séminaire qui se tiendrait début juillet. Il était de plus piloté en partie par une maman d'élève. Étant à mi-temps, il se trouva que celle qui allait me compléter était anciennement animatrice nature et elle aussi allait au séminaire... Je fus donc portée par toutes ces énergies convergentes. Évidemment je n'étais en rien réfractaire à l'idée de la classe dehors, c'est sûr faire classe dehors devait avoir beaucoup d'avantages.

Lors de ce premier séminaire où se sont croisés enseignant·e·s, animateur·rice·s nature et chercheur·e·s, j'ai découvert le monde des animateur·rice·s nature et réalisé l'importance qu'avait pour eux le partage de leurs connaissances naturalistes avec les enfants. Cela allait bien plus loin que ce que j'imaginai, juste transmettre un goût pour la nature. Nous avons interrogé ensemble notre rapport à la nature et j'ai pu expérimenter du point de vue des animés des techniques d'animation rares encore dans les formations d'enseignant·e·s. Tout ceci m'a beaucoup apporté.

L'expérience de la classe dehors avec ma classe maternelle m'a ensuite permis d'expérimenter tout ce dont il était question dans ces séminaires. En dehors de tous les bienfaits physiologiques sur les enfants, du fait que les apprentissages peuvent aisément être transposés dehors, que l'on apprend en tant qu'enseignant·e à lâcher prise, ce qui me semble le plus important c'est que cette expérience ancre les apprentissages dans du vécu, une expérience vraie vécue ensemble et que l'on peut ensuite s'appuyer dessus pour approfondir les connaissances et pour d'autres apprentissages.

Après trois séminaires riches en rencontres et en expériences partagées et deux années de classe dehors hebdomadaire, il est clair que je comprends qu'il se joue là quelque chose d'absolument fondamental pour notre société: garder un lien avec la nature, avec le vivant. Savoir comme Jules s'allonger sur le sol et regarder plus haut les arbres danser.

Catherine, enseignante classe multi-niveaux.

Ce que ça m'a apporté

- de travailler davantage sur les compétences psychosociales;
- de faire encore plus de confiance dans le groupe et dans chacun des élèves;
- d'avoir une posture d'observatrice, qu'on n'a pas le temps d'avoir en classe et qui a permis d'analyser les interactions entre les élèves, les capacités de chacun à gérer l'effort, la fatigue, la frustration quand la décision prise n'est pas celle choisie;
- d'échanger avec un autre adulte bienveillant sur tous ces aspects;
- d'éprouver en même temps que les élèves le sentiment de liberté;
- de construire en même temps que les élèves des savoirs naturalistes.

David, enseignant cycle 1

Pour moi, participer à la recherche-action *Grandir dans la nature* avec le groupe Lozère venait de mon envie d'aller plus loin, d'expérimenter, de chercher comment aider mes élèves à se rapprocher de la nature et de s'éduquer à travers elle. Je me sentais déjà investi dans ce vaste domaine. Je suis attaché à cela depuis mes débuts dans l'enseignement car je suis persuadé que la Nature est un élément incontournable, elle est source inépuisable de richesses, et conduire les enfants à tisser des liens plus forts avec elle me paraît primordial. « Grandir dans la nature » c'est mieux comprendre le monde qui nous entoure, s'en émerveiller, se sentir soi-même faisant partie de cette Nature et en-

fin la respecter. C'est avec cette envie de départ que j'ai pu commencer cette aventure et la question « comment créer du lien avec la Nature pour nos élèves » a été source de motivation. Alors avec des petits de 3 ans comment y répondre ?

C'est ainsi que s'est installé le ballet des allers-retours d'expériences, le questionnement permanent sur la pratique, les essais, les erreurs, les petites réussites, les petites certitudes qui aident à choisir : Par exemple le fait de sortir à tout prix en installant la régularité et une durée d'immersion suffisante me paraît incontournable.

Et, puis il y a eu le groupe de recherche-action, les discussions qui renforcent et qui relancent, tout au long de cette démarche, le groupe fut essentiel pour moi. Je me suis alors lancé sans peine, et au bout de cela je retiens que cette pédagogie du dehors est extrêmement favorable au développement des élèves et à leurs apprentissages. Ils s'expriment plus, leurs motivations sont décuplées et leur créativité explose !

Ensuite, il y a le « comment ? ». Il faut souvent remettre en question nos méthodes et démarches de classe, donner de la liberté paraît essentiel, pour que les enfants dans la relation avec la Nature qu'ils vivent, puissent faire naître leur besoin d'apprendre (Nous avons alors parlé de saisir l'émergent). Je retiens aujourd'hui aussi que mes choix pédagogiques vont alors se situer là, dans une approche moins dirigée par mes objectifs programmés. Il faudra se méfier de ne pas « se laisser aller » à l'envie de reproduire dehors les stratégies classiques de l'école en salle. Ni, au contraire, laisser trop faire les enfants, à tel point qu'ils ne profitent plus des trésors de la nature et qu'ils retrouvent dehors les préoccupations qu'ils auraient eues en classe. Et pour ne pas tomber dans cet écueil j'ai pu observer qu'il faut entretenir une certaine richesse, et là, c'est à l'enseignant-e ou l'animateur-riche de jouer, en proposant parfois des rituels ou des animations bien choisies qui vont donner vie et susciter l'observation et l'intérêt des enfants. La richesse peut-être aussi entretenue par l'apport par l'enseignant-e de matériel, de matériaux ou d'outils. Les enfants pourront ainsi agir sur la Nature et augmenter leurs expériences, leurs inventions.

Voici, en quelques mots ce que j'ai retenu concernant ma pratique de classe dans la Nature, je voudrais aussi conclure en soulignant qu'il est rare dans mon métier d'aller aussi loin avec d'autres acteurs (enseignant-e-s, pédagogues ou animateur-riche-s) sur l'analyse de nos pratiques de classe. Nous avons tenté de construire ensemble du sens pour comprendre où se situent les pratiques pédagogiques les plus pertinentes. Le désir commun de faire avancer cette école dans la nature est très fort et je suis fier de m'y être associé. Je terminerai par un grand Merci à ceux qui ont conduit ce projet en y mettant leurs compétences et aussi leur cœur.

Marion, enseignante (CE2, CM1, CM2).

Bilan

Je venais tout juste d'avoir le concours enseignant-e quand je me suis lancée dans cette recherche-action. En tant qu'ancienne animatrice nature, faire « école dehors » était pour moi une évidence mais je n'aurais pas pensé que c'est ce qui me permettrait de comprendre mon métier.

J'ai d'abord eu du mal à me détacher de ma posture d'animatrice, d'autant plus quand nous étions dehors, mais participer à la recherche, confronter mes expériences, mes objectifs, à ceux d'enseignant-e-s plus expérimenté-e-s que moi, m'a aidé à comprendre ce que je ne savais pas vraiment expliquer en tant qu'animatrice. En effet, « L'école dehors » ce n'est pas seulement faire des sciences. « L'école dehors » c'est plutôt « comprendre avec le corps » pour tout intégrer : les maths, le français, l'histoire... pour donner du sens à ce qu'on doit apprendre. C'est par exemple ressentir si profon-

dément sous sa peau la douceur ou la rugosité d'une écorce que le sens de l'adjectif s'inscrit naturellement et durablement dans la vie de l'enfant.

À l'école primaire, j'ai eu le sentiment qu'on avait tendance à occulter très vite la mémoire kinesthésique... et pourtant... les sens, le mouvement sont tellement plus puissants qu'une leçon inscrite sur un tableau noir, j'en suis aujourd'hui persuadée.

En tant qu'enseignant.e, on a pris l'habitude d'imaginer, pour se rassurer et parce que l'image est belle, que nous étions des planteurs de graines et qu'il était normal de rater la floraison...

Mais participer à cette recherche a rebattu les cartes. On parle souvent d'un manque de reconnaissance dans ce métier, de la part des parents, de l'institution et parfois des collègues ou même des élèves... mais je ne l'ai pas ressenti en faisant cette recherche. Appartenir à un groupe de recherche m'a apporté le courage de plus parler de ce que je faisais en classe, ça a légitimé mes choix pédagogiques mais m'a aussi poussé à les remettre constamment en question pour toujours faire mieux. Ce qui m'a marqué durant ces trois années « d'école dehors » c'est l'impact que ça a eu sur le climat de classe et sur la confiance des enfants et de leurs parents envers l'école. Lors de cette dernière rentrée j'ai été très touchée lorsque pendant la réunion de présentation de la classe ce sont d'anciens parents d'élèves, au départ sceptiques pour cette pratique, qui ont défendu « l'école dehors » face aux questions des nouveaux parents inquiets.

Si mon moi d'aujourd'hui pouvait s'adresser à mon moi d'hier j'aimerais qu'il lui dise de ne pas avoir peur, cette intuition te fera toi aussi grandir tant personnellement que professionnellement.

Gaëlle, enseignante maternelle classe multi-niveaux.

Ce que je retiens de l'expérience d'école dehors

Cette expérience pédagogique nouvelle de faire classe dehors a été riche et pleine de questionnements. Après quelques années de pratique, je peux dire que l'on gagne en assurance et que ça vaut la peine de se lancer dans cette aventure. Voici quelques points fondamentaux appris :

Les moments de jeux libres sont très importants pour la construction d'un lien au lieu, à la nature, aux autres. Osez le lâcher prise sans culpabilité, il est nécessaire !

L'expérience directe avec le corps permet chez les élèves de soulever des questionnements auxquels ils cherchent des réponses seul.e.s ou avec l'aide des pairs et souvent viennent vers l'adulte pour valider leur(s) hypothèse(s). Sur place on se questionne, on prélève, on note, on fait des hypothèses, les réponses sont parfois trouvées en classe. Cette expérience peut alors ensuite servir de support aux apprentissages en classe ou dans une séance future plus dirigée dehors.

C'est pourquoi ma posture s'est transformée, elle est devenue une posture d'observateur actif. Elle permet de répondre aux besoins individuels des enfants pendant ces moments. La relation adulte/enfants se trouve alors changée. Pas de crainte à avoir sur nos propres connaissances naturalistes ! Les élèves aiment se questionner avec l'adulte, chercher des réponses dans des livres. Le rôle de l'adulte est de susciter questionnements et émerveillements. On apprend toute notre vie !

Cette expérience de classe dehors est croisée avec la participation à une recherche-action.

Les échanges entre pairs ont été une grande motivation. La recherche-action a permis un partage d'expériences riches avec la présentation de pratiques différentes que l'on peut par la suite tester, s'approprier.

La lecture des journaux élaborés des autres participant·e·s m'a conforté dans ce que je vivais : on se reconnaît dans les expériences de chacun.

La relecture commune du manuscrit écrit à partir des analyses des divers journaux a permis de mieux s'approprier et sentir les pratiques et effets de la classe dehors.

La recherche collaborative a surtout permis un questionnement plus approfondi avec une animatrice nature avec qui on travaillait en binôme. Tantôt l'une était observatrice et l'autre actrice, et vice-versa. Le partage des ressentis lors de nos moments de classe dehors à deux mais aussi le questionnement autour des observables pour la recherche, a permis une expérimentation mieux pensée, une analyse plus fine des divers moments de la matinée au verger.

Faire classe dehors est une expérience qui se partage avec différents acteurs. Comme pour toute nouvelle pédagogie, c'est l'échange entre pairs qui forme et conforte nos choix.

Alice, enseignante (GS, CP, CE1).

Éléments marquants

Au niveau de la pratique

Au départ je me suis engagée dans cette recherche-action par conviction écologique. Faire sortir les enfants, renforcer leur lien à la nature était en cohérence avec ma réflexion sur les enjeux environnementaux. Au fil des trois années de cette aventure, j'ai découvert tous les autres bénéfices de ces sorties régulières avec mes élèves. À commencer par le regard nouveau que je portais sur eux. Dans la nature, je perçois les enfants dans leur globalité, les difficultés de certains ne sont plus perceptibles dehors, je découvre des compétences invisibles en classe qui les valorisent, leur donnent de l'assurance. Cela renforce leur estime d'eux-mêmes et facilite leurs apprentissages. En outre il se crée des relations plus affectives, de confiance, favorables à un climat de classe respectueux. Bien sûr il y a eu aussi tous les effets des sorties sur leur rapport aux autres et à eux-mêmes. Que de progrès en termes de coopération, créativité, confiance, autonomie, prise d'initiative, etc.

Le deuxième aspect notable est une transformation de mes gestes professionnels. Faire classe dehors c'est faire avec l'émergent, s'adapter à ce que les enfants découvrent, observent dans la nature. Cela nécessite de la part de l'enseignant·e un certain lâcher prise et l'oblige à faire confiance à l'inattendu. J'ai pu transférer cette posture en classe. Ne plus contrôler tous les contenus mais faire avec l'imprévu, laisser encore plus de place aux questionnements des enfants, à leurs envies, leur curiosité. Et vérifier que quand on ancre les apprentissages dans le vécu, ceux-ci ont plus de sens.

Au niveau de la démarche

Dans cette expérimentation pédagogique, je me suis sentie soutenue par le groupe. Face aux parents, à la hiérarchie, le collectif me donnait du poids, la recherche une légitimité, qui m'ont permis d'aller au bout de mes envies d'école dehors. Aller plus loin qu'un enseignement naturaliste, scientifique ou citoyen, s'autoriser à éduquer par la nature, c'est-à-dire renouveler complètement mes pratiques d'éducation à l'environnement et au développement durable. J'ai pu justifier auprès des parents l'importance de ritualiser les sorties, de prendre le temps de l'immersion, du jeu libre, des découvertes sensorielles, de l'émerveillement.

Ce projet m'a permis, par les échanges et les réflexions collectives, d'analyser ma pratique, de la transformer et par là même de progresser. Nos rencontres ont été un véritable lieu de formation continue servie par un groupe pluridisciplinaire d'anima-

teur-riche-s, d'enseignant-e-s et de chercheur-e-s qui incite à repenser le métier et ses enjeux. Ces regards croisés sur l'école aident à prendre du recul, à questionner les activités proposées, les objectifs pédagogiques. J'ai trouvé dans le groupe un véritable espace de formation qui malheureusement n'a pas été reconnu par l'institution.

Nos discussions ont nourri mon travail, suscité des lectures et grandement conforté mon envie de faire classe dehors!

Nathalie, enseignante (CE1 à CM2)

Faire l'école dehors, c'était avant tout une respiration! De l'air qui rentrait dans nos poumons, qui vivifiait notre visage, qui éveillait nos sens, comme si toutes nos cellules se gorgeant de nouvelles sensations devenaient avides d'apprendre. **D'apprendre autrement.**

L'écrit produit par les élèves était incarné: il relatait une expérience, un vécu, il s'affûtait au fur et à mesure de ces instants passés au contact du vivant.

La curiosité s'éveillait et s'intéressait aussi bien à cet environnement et toutes les activités naturalistes qui en découlaient (étude de la faune, flore, démarche scientifique, analyse du paysage...) qu'aux apprentissages fondamentaux:

- l'étude de la langue prenait sens: la notion d'adjectif par exemple, se concrétisait dans la sensation: piquant, rugueux, doux, lobé, dentelé, humide...
- les compétences langagières se développaient: exprimer son point de vue, argumenter, justifier, décrire à l'oral comme à l'écrit,
- le langage mathématique prenait corps: la symétrie s'observait, les quantités étaient palpables, les problèmes s'inspiraient de notre environnement...

Vivre la recherche-action, c'était avant tout **s'enrichir** de la présence d'un collectif, qui, animé par des envies et des valeurs proches, se lançait dans l'expérimentation. Un collectif qui m'a permis **d'oser**, d'aller encore plus loin dans la démarche que j'avais initiée depuis plusieurs années: faire de notre environnement proche un vecteur d'apprentissage. Oser faire l'école dehors chaque semaine.

Un collectif qui m'a permis de **légitimer** ma pratique. D'abord à mes propres yeux: nos analyses entre pairs m'aidaient à affiner mes choix pédagogiques, mais aussi aux yeux de ma hiérarchie, des parents de mes élèves: nous étions engagés dans une recherche-action nationale, des chercheur-e-s nous encadraient, nous développons une **posture réflexive** garante de notre action.

Un collectif qui crée du lien, qui fait circuler l'information, le savoir, qui donne vie encore et encore à cette phrase pour nous inciter à la mettre en œuvre dans nos classes: **Ensemble, on va plus loin!**

Fabienne, enseignante cycle 1.

L'école dehors, l'essayer c'est l'adopter

Incluant les projets liés à l'environnement dans ma pratique de classe depuis mes débuts, il me semblait évident de participer à cette recherche-action.

Cette dernière m'a permis de diversifier ma pédagogie, d'envisager des contacts plus réguliers avec l'extérieur, d'y intégrer tous les domaines d'apprentissage, pas seulement ceux liés à l'EDD. Ce changement ne s'est pas fait sans questionnements:

- sur ma capacité à concevoir des dispositifs pédagogiques différents,
- sur mon rôle et attitude à adopter,
- sur la sécurité des élèves,
- sur la place des programmes et leur respect.

À la fin de chaque séance « dehors », j'ai apprécié la rédaction d'un carnet de bord pour analyser mes propositions pédagogiques : cette contrainte m'a permis de prendre de la hauteur.

Aussi, l'accompagnement de Laurane, animatrice nature, dans la coconstruction et la coanimation des séances a été très bénéfique et formateur.

Je ne peux oublier les temps de rencontre avec tous les acteurs de cette recherche : nous nous sommes frottés à l'analyse de pratiques et avons pu partager nos premiers pas ensemble !

Enfin et surtout, ceux qui m'ont donné le plus de confiance et de satisfaction dans ce changement, ce sont les enfants : j'ai grandi professionnellement en observant les effets sur leurs compétences sociales et scolaires.

Charles, éducateur à l'environnement.

« Grandir avec la nature » un apprentissage pour tous

Le projet *Grandir avec la nature* a fait naître un réseau inédit de praticiens de l'éducation en Lozère. Éducateur à l'environnement dans mon quotidien, j'ai pour habitude de travailler en réseau avec d'autres structures principalement des associations mais rares sont les projets qui permettent d'associer enseignant.e.s, chercheur.e.s et animateur.rice.s dans un but de recherche commune. Cette aventure humaine révèle l'importance et la complémentarité des professions pour aboutir à notre objectif centré sur les apprentissages des enfants.

Coutumier de proposer des animations autour de diverses thématiques en lien avec l'environnement auprès des publics visés lors de cette recherche, j'ai, à cette occasion, adopté une nouvelle posture d'observateur. Ce pas de côté dans ma pratique professionnelle et cette expérience enrichissante à bien des égards m'a particulièrement ouvert les yeux sur l'importance des activités non dirigées.

Si les temps libres ont souvent une place dans les animations que je propose, j'étais loin d'imaginer qu'ils aient une telle portée pédagogique. Ainsi, pendant « mon moment à moi », je me suis aperçu que les enfants allaient d'eux-mêmes vers des pratiques que je souhaite parfois leur inculquer par des séquences d'animation. L'exemple le plus frappant pour l'illustrer c'est dans le cadre d'observations naturalistes. Captiver un groupe sur de l'observation fine peut s'avérer être une tâche complexe suivant le contexte. Ces moments d'immersion en solitaire dans l'environnement presque dans l'intimité de la nature sont de formidables occasions de développer ce sens, si cher aux naturalistes.

Laurane, animatrice nature.

Bilan

Participer à ce projet de recherche-action *Grandir avec la Nature*, c'était pour moi une évidence et une attente depuis quelques années. Faisant partie de la *Dynamique nationale Sortir!* Depuis presque une dizaine d'années, j'étais convaincue par tous ces enjeux de santé, bien-être, apprentissages, relation Homme-Nature, respect de l'environnement, mais plus par mes expériences personnelles que par mes expériences d'animatrice nature. J'ai grandi en passant quasi-tout mon temps à jouer dehors avec mes sœurs, mes cousins, mes copains-copines, et c'est dans la nature que sont gravés la plupart de mes meilleurs souvenirs d'enfance. C'est dans cette intention que je suis devenue animatrice nature : tenter de proposer aux enfants des cadres de jeux, de découverte, parfois de travail... en nature et dans l'espoir qu'ils en gardent de superbes souvenirs : « la nature c'est trop bien, ça me fait du bien, j'ai besoin de la nature dans ma vie ».

Ce projet *Grandir avec la Nature* a été un cadre privilégié pour expérimenter, vivre les animations, se questionner, se remettre en question sur nos pratiques, écouter et échanger avec d'autres professionnel-le-s, être aux côtés des élèves, les observer, échanger avec eux.

J'ai découvert le monde de l'enseignement, un bout du quotidien des enseignantes et enseignants. Au démarrage de ce projet je n'avais réalisé que quelques animations nature scolaires, une débutante dans ce contexte Éducation nationale (d'habitude j'animais des stages nature durant les vacances). J'ai donc progressé dans mes pratiques.

Nos séminaires départementaux et nationaux ont été des temps très importants pour moi et riches d'échanges, de questionnement et d'apprentissages, l'aide de nos collègues, de chercheur-e-s, de pédagogues m'a aidé à mettre des mots sur des ressentis, des questionnements, à comprendre des choses des fois faites de manières intuitives.

Le plus important et marquant pour moi : le temps passé avec le trio : nature – élèves – enseignant-e-s (et adultes accompagnateurs) : du vécu très souvent joyeux, où il s'est toujours passé de petites et grandes choses, importantes, qui m'ont fait avancer dans mes pratiques et mes choix pédagogiques et qui m'ont totalement confirmé l'importance de favoriser l'éducation à l'environnement à tous les moments de la vie mais aussi et surtout dans l'enfance, et l'éducation à l'environnement DANS la nature ! Il y a juste à les voir, les enfants dehors, c'est une évidence... et à les entendre quand ils vous racontent leurs découvertes nature, totalement animés, enthousiasmés, fier-es ! On sent que ce qu'ils racontent c'est du vécu, ça les a touchés dans leurs sens et dans leur sensibilité.

J'ai pris beaucoup de plaisir à préparer et animer ces sorties, plutôt dans le rôle de « vecteur », de « faiseuse de liens entre la nature et les enfants » : faire remarquer des détails passés inaperçus, donner de l'importance à ce qui pourrait ne pas en avoir (un insecte, un oiseau, une crotte, un poil, un nuage, un arbre...), ce qui n'est pas forcément très commun dans notre monde actuel où la nature ne fait que très rarement partie des critères à prendre en compte dans nos choix et décisions du quotidien.

Et un dernier aspect que ce projet a permis : une relation plus étroite entre moi et les élèves et entre moi et les enseignant-e-s (et avec nos coins de nature aussi !) : on se connaît maintenant, on connaît même un peu nos vies ! La régularité (presque tous les mois), la durée (presque 3 ans) et le temps passé ensemble (notamment les temps de déplacement, de pique-nique..., qui ont permis de chouettes discussions), et nos coins de nature, on s'y sent chez nous, on sait avec qui on co-habite...

Merci aux élèves, enseignant-e-s, accompagnateur-ric-e-s, parents, animateur-ric-e-s, coordinateur-ric-e-s, partenaires... pour ce beau projet !

Prune, animatrice nature. Qu'est-ce que la recherche-action participative *Grandir avec la nature* m'a apporté ?

Tout d'abord, le contexte est nouveau car partir tôt le matin en saison froide et humide avec un groupe dans la nature est très inhabituel dans mon travail.

Se poser des questions de pédagogie en duo, avec un professeur des écoles sur une longue période avec du temps réservé à cela. D'usage, cet exercice, on ne prend pas le temps de le faire de manière approfondie.

Porter un regard sur mes pratiques pédagogiques, les analyser, les interroger avec mon équipe et d'autres collègues, je m'y engage depuis 10 ans. Dans ma pédagogie, je mets beaucoup de moi, de mon enfance, de mon expérience, de ma confiance en les enfants et les autres, de mon envie de contribuer à ce que chacun puisse faire vivre son lien à nature... Chez *Racines de Terriens* il n'y a pas d'animateur-ric-e-s de formation,

nous avons développé, construit et défini notre propre pédagogie. Nous sommes partis du sujet: passion et formation naturaliste (écologie, botanique, ethnologie). Ainsi participer à ce projet avec l'équipe pluridisciplinaire de Lozère (animateur·rice·s EEDD – professeur·e·s des écoles – chercheur·e·s en sciences de l'Éducation) et notamment observer nos gestes pédagogiques, analyser, échanger est dynamisant et très enrichissant pour ma pratique. Notamment, formuler, s'efforcer de formaliser, dans un cadre de recherche est un exercice qui m'a permis d'approfondir les choses et de tenter de trouver ma place dans la recherche.

Mélanie, médiatrice scientifique

Pédagogiquement, la recherche-action m'a donné un nouveau regard sur ma pratique, me permettant de voir plus loin que le simple apport de connaissances par l'éducation à l'environnement. Grâce aux échanges avec l'enseignant que j'ai suivi, c'est tout un processus d'apprentissage qui m'a été mis en évidence. Mon rôle en tant que médiatrice scientifique en éducation à l'environnement est bien celui de sensibiliser à la nature. Sensibiliser par les sens car la nature a un impact profond dans la construction de l'enfant. Rares sont les moments où l'on peut se rendre compte que tel ou tel élève a un comportement d'apprentissage très différent en fonction de si la classe se déroule entre 4 murs ou dans la châtaigneraie. Lorsque j'ai pu être en situation d'observation des élèves, l'enseignant accompagnant sa classe en extérieur, la plus belle observation que j'en retiens est que le rapport à la nature et cette démarche d'école du dehors ne permettent pas seulement à l'enfant de mieux connaître la nature mais aussi mieux se connaître lui-même. En effet, évoluer au sein d'un environnement changeant en permanence met les élèves dans une situation « nouvelle » en prolongement des apprentissages de l'école entre 4 murs.

Issue d'une formation scientifique (master biologie écologie), les débuts de la recherche participative m'ont un peu déstabilisée par une démarche qui lui est tout à fait propre de par la reproductibilité « aléatoire » des « expériences ». En effet, l'observation des comportements d'apprentissage des élèves dans la nature comprend des paramètres « élève » et « nature » très différents selon les projets. Les enfants n'ont pas tous grandi dans le même milieu et n'ont pas tous le même âge (classe unique du CP au CM2), ce qui entraîne des comportements (motricité, curiosité, appréhensions...) différents et ceci indépendamment des méthodes d'enseignement. La nature n'est, elle, pas la même dans tous les projets de notre groupe de recherche et peut également mener à une variation des effets engendrés sur le développement de l'enfant et de nos résultats. C'est une recherche sans vrai point de comparaison, ou le « témoin » n'existe pas. Ce fut pour moi un réel exercice de me détacher de mes acquis et habitudes de science expérimentale afin de mener une recherche en science humaine.



JOURNAUX DE PRATIQUES RÉFLEXIVES

Afin de rendre visible la richesse et la complexité de la pratique de l'école dehors, nous avons choisi de présenter les journaux de pratiques réflexives. Ils sont précédés d'un tableau de présentation synthétique du projet de classe « initial ».

École dehors - Ispagnac

Allons apprendre dehors

<p>Classe : 14 élèves de CE2 - CM1 - CM2/École publique élémentaire Nelson Mandela</p> <p>Enseignant.e : Marion Courtiol</p> <p>Territoire : Lozère/Ispagnac</p> <p>Partenaires</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordination départementale : REEL 48 - CPIE de Lozère/Association En Chemin... (Marie-Laure Girault) - Appui à la recherche-action : Sup Agro Florac (Orane Bischoff et Pascal Galvani, formateurs-chercheurs) - Association accompagnante : ALEPE (Charles Duterte et Thomas Séchet) 	
<p>Pratiques</p> <p>Durée/Fréquence Tous les mardis après-midi (2 h 30) sur le temps scolaire</p> <p>Modalités pédagogiques Alternance d'activités libres et activités plus ou moins dirigées (rituel "mon moment à moi", pédagogie de projet pour réalisation d'un projet personnel, ateliers découverte naturaliste, land-art...)</p> <p>Approches ludique, sensible, imaginative, scientifique et naturaliste</p>	<p>Nature</p> <p>En dehors de l'école et sur un le même lieu : Au jardin du lien, lieu pédagogique créé par les associations locales. 2 espaces distincts :</p> <p><i>Le Jardin aménagé avec : butes/plantes aromatiques/verger/mini mareaire de compostage/tables à pique-nique/haies/arbres/mini amphi avec gradins en pierre/cabane outils/cabane toilettes sèches/lithophone/hôtel à insectes/champs...</i></p> <p><i>Les berges du Tarn avec : plage de sable et galets/ripisylve</i></p>
<p>Effets</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relation à l'autre (climat de classe, coopération...) - Relation à la nature (curiosité, questionnements, appréhension, expérimentations spontanées, rapport émotionnel, rapport sensoriel...). Évolution de la progression des apprentissages, perception et représentation de la nature (créativité, motricité, compétences psychosociales en général...), envie d'apprendre et réaliser un projet personnel... 	
<p>Outils et méthodes d'observation et d'évaluation</p> <p>Par l'enseignant et/ou l'animateur-accompagnateur : carnet/journal de bord/grille d'observation (base ARIENA à aménager)/entretiens individuels (enseignant, parent, enfant)</p> <p>Autres outils potentiels/envisagés : questionnaires, carnets personnels d'enfants (recueil d'éléments trouvés/photos d'activités réalisées...), photo-langage, association de mots, dessins...</p>	

Journal élaboré par Marion

CONTEXTE

J'enseignais cette année sur un poste fractionné, ce qui signifie que je complétais des collègues titulaires. Les élèves ne me voyaient donc qu'une journée par semaine et je n'avais en charge qu'une partie des programmes.

L'école d'Ispagnac est une école rurale de 3 classes. Dans ma classe de CE2-CM1-CM2 il y avait en début d'année 16 élèves puis 14 en fin d'année.

Les sorties se faisaient tous les mardis après-midi et nous nous rendions au « Jardin du Lien », lieu aménagé (à vocation pédagogique) par l'association « Les petits cailloux », proche du Tarn (un coin jardin et un coin ripsylve). Le lieu se trouve à une dizaine de minutes à pieds de l'école.

ACTIVITÉS PROPOSÉES

Tout au long de l'année, j'ai proposé différentes activités : sensorielles, sensibles, scientifiques, sportives... Les activités devaient servir les différents apprentissages que nous étudions en classe ou qui allaient être étudiés.

J'ai cependant fait le choix de commencer par des activités sensorielles lors des premières séances afin que mes élèves puissent vivre « le lieu » par le corps (principe de l'écoformation, D. Cottureau) et ce même si la plupart connaissaient bien le jardin. Face à un climat de classe particulier il m'a fallu ensuite proposer des activités ciblées sur la coopération. Ce n'est

qu'après ces premières séances que nous avons réussi à faire des activités plus créatives.

DÉROULEMENT

- Chacun prépare son matériel (pochette/gourde/PAI pour certains).
- Marche jusqu'au jardin (autorisation de monter sur le muret des ânes).
- Regroupement sur le banc en pierre à l'arrivée/rappel des consignes.
- Mon moment à moi (MMM) 15 min.
- Retour MMM enregistré et libre.
- Activité dirigée.
- Temps libre (récréation).
- Marche de retour.
- Météo bilan de la journée (libre expression).

LES EFFETS OBSERVÉS SUR LES ÉLÈVES

Un autre rapport du « travail à l'école »

Si ma fonction « d'enseignante d'un jour » n'était pas facile pour vraiment mettre du sens dans les apprentissages comme je l'aurais souhaité, elle m'a permis quand même de pouvoir faire des comparaisons sur la motivation des élèves pour les activités proposées. En effet j'avais deux classes de même niveau et j'ai pu proposer des activités similaires à ces deux classes, une fois à l'intérieur (Meyrueis), une fois à l'extérieur (Ispagnac). Ce qui en ressort, c'est que sur la classe d'Ispagnac les élèves revenaient des activités (au jardin) avec l'idée

souvent générale de ne pas avoir « travaillé » alors que, pour la classe de Meyrueis, l'activité était souvent plus perçue comme difficile voire contraignante: « du travail » malgré le même aspect ludique.

Là où j'ai trouvé la comparaison particulièrement marquante c'était lors d'une activité de découverte en mathématiques sur le « mètre carré ». J'avais demandé aux élèves de se mettre par 4 et de tous avoir en main un bout de ficelle d'un mètre. Ensuite je leur ai demandé de fabriquer un mètre carré et de mesurer un espace (la classe pour Meyrueis et un espace restreint du jardin pour Ispagnac). La consigne était la même pour les deux classes. Sur la classe d'Ispagnac ils ont réussi très vite et ont décidé de mesurer ensemble l'espace proposé, pour Meyrueis chaque groupe a mesuré la classe, sans s'entraider. Pour Ispagnac ils ont voulu mesurer un autre espace et sont partis dans un jeu où ils étaient des architectes qui devaient construire des maisons au Jardin du Lien en faisant des plans, pour Meyrueis ils ont préféré passer aux exercices sur fiche.

C'est au niveau des retours des élèves que j'ai compris que l'activité n'avait pas été perçue de la même manière.

Les retours de la classe d'Ispagnac (bilan de la journée):

« C'était bien on n'a pas travaillé », « on a fait que jouer », « on ne travaille jamais dehors, c'est trop cool », « je préfère quand on est dehors, c'est plus marrant »...

Les retours de la classe de Meyrueis (bilan de la journée):

« On a beaucoup travaillé aujourd'hui », « je n'ai pas aimé les maths c'était difficile », « j'ai aimé le sport mais pas les maths », « je n'ai pas trop aimé quand on devait faire le mètre carré ».

Pour ce qui est des résultats des exercices pour les deux classes, le niveau était similaire mais l'entrain pour calculer des surfaces était plus fort pour la classe d'Ispagnac.

J'ai choisi cet exemple qui me semblait marquant mais de manière générale j'ai eu la sensation cette année que les élèves de cette classe (Ispagnac) étaient particulièrement plus motivés et engagés dans les activités à l'extérieur. Pourtant les activités étaient souvent

plus longues et plus coûteuses en énergie que les séances proposées en classe. Pour eux dehors on ne « travaillait pas » au départ puis après avoir discuté de cette notion du « travail » les élèves disaient qu'ils « avaient appris autrement » mais que « c'était quand même plus cool ».

Générateur de confiance et de lien

Depuis ma titularisation j'ai eu à temps partiel 6 classes différentes, de tous les niveaux de l'école primaire. Chaque année j'ai fait école dehors avec certaines des classes mais pas toutes. Ce qui a été flagrant, c'est qu'une confiance réelle s'est plus vite installée avec les élèves des classes que je faisais sortir mais également avec les parents.

N'étant pas titulaire mon statut était particulier, les parents ne me connaissaient pas toujours et me sollicitaient rarement. Les élèves ne parlent en général que très peu de ce qu'ils vivent à l'école et encore moins avec « la maîtresse d'un jour ». Dans les classes où j'ai mis en place une demi-journée ritualisée d'école à l'extérieur, les parents se sont montrés beaucoup plus présents. Cette manière atypique de concevoir l'école interpelle et génère nombreux questionnements de la part des familles et notamment sur une classe comme celle d'Ispagnac de CE2/CM1/CM2 (ce type de support et clairement plus facile à faire accepter sur une classe de maternelle).

J'ai eu des parents et des collègues perplexes mais jusqu'ici ils ont tous changé d'avis devant l'engouement des élèves pour ce dispositif. Là où j'en ai pleinement pris conscience fut pendant cette période particulière du confinement et de l'école à distance. J'ai fait le choix durant cette période de continuer à proposer des activités dehors aux élèves en plus des activités classiques de français et de mathématiques. Durant cette période certains élèves ne donnaient pas de nouvelles, certains parents ne répondaient pas... sauf pour ces activités où on me faisait remonter des photos des créations effectuées, le plus souvent en famille, où on me posait beaucoup de questions sur ce qui avait été observé... Nombreux furent les parents qui me rapportaient qu'il était important pour leur enfant de continuer à faire ces activités et que ça leur manquait les après-midi dehors, notamment les parents les plus frileux au départ pour ce dispositif.

Au déconfinement il était donc normal de reprendre cette demi-journée sous la demande des enfants comme des parents. Personne n'a pensé ou dit que les élèves allaient accumuler plus de retard scolaire en ne restant pas en classe, non, pour eux comme pour moi il était important qu'on soit dehors, c'était la première chose qu'ils m'ont demandée quand on s'est revu au portail « on va au Jardin du Lien, hein?! ».

Le fait de proposer ce dispositif m'a permis au fond d'avoir une identité, un statut dans ces classes. Je ne sais pas si cela vient du fait que suis plus à l'aise dehors ou si pour les élèves sortir est perçu comme une « carotte » mais je me suis rendue compte que je n'avais strictement pas la même complicité avec les classes avec qui je sortais. Là où c'était marquant c'était qu'en classe aucun élève ne me reprenait sur ma manière de fonctionner, on ne me disait pas « avec la maîtresse on fait comme ça » par exemple. Ceci montrait que pour eux j'étais tout autant leur maîtresse.

GESTES PÉDAGOGIQUES

Ritualiser le MMM

Il était important pour moi de ritualiser une activité: mon moment à moi, mais je ne voulais pas imposer ce rituel je l'ai donc proposé dès la première séance. Les consignes étaient simples: on reste à un endroit qu'on a choisi, seul pendant 15 min, on peut lire, dormir, rêver... mais on n'a pas le droit d'être en interaction avec les autres.

Dès le premier retour de cette activité, les élèves ont demandé qu'on le refasse la prochaine fois, les retours étaient très positifs sauf pour deux (selon mes observations): Ml et Md. Ml n'avait pas réussi à choisir de lieu et j'avais dû la placer à un endroit pour qu'elle ne gêne pas les autres. Md elle avait eu du mal à se séparer de ses copines et n'avait pas vraiment suivi la consigne en parlant quasiment tout du long, selon elle c'était effrayant de rester seule et elle ne savait pas sur quoi s'asseoir.

Nous avons ritualisé ce moment, à la demande des élèves, et au fur et à mesure les élèves se sont affirmés: il y avait les artistes, les grimpeurs, les rêveurs... Les élèves partaient de plus en plus loin pour être tranquille et ne voir personne. Un jour j'ai trouvé Md sur une branche

à un mètre du sol, il pleuvait, elle était blottie contre l'arbre, elle dormait, au réveil elle a embrassé son arbre.

Les élèves ne se sont jamais lassés de ce rituel, il était attendu. Dans le bilan de fin d'année il est souvent revenu comme « meilleur moment vécu dehors ».

Je pense qu'il est important de ritualiser des activités dehors comme le MMM ça permet d'une part de cadrer la sortie: les élèves savent que l'on commence par ça. Ça leur permet aussi d'être plus en contact sensoriel et sensible avec le milieu en voyant l'endroit évoluer ou en continuant une construction et donc de ne plus avoir peur.

Le lâcher-prise vecteur d'apprentissage

En tant qu'enseignante, j'ai énormément de mal à laisser les élèves évoluer dans le milieu sans consigne ou activité définie. Cependant je me suis rendu compte que les moments les plus forts et riches en apprentissages se sont déroulés sur des moments informels, notamment durant le temps libre de récréation.

Par exemple Ma avait une peur bleue des serpents elle ne voulait pas aller dans la partie du jardin où il y avait des herbes hautes. À chaque fois, j'allais donc dans cette partie en herbe chasser les serpents (la phobie se moquant de la saison). Cela a donné lieu à des recherches sur les serpents, où ils vivent, comment les canaliser à un endroit, est-ce dangereux, différence couleuvre/vipère, intérêt des serpents... Toute la classe s'y est mise, s'est renseignée et a cherché... Nous n'avons jamais trouvé de serpents mais les élèves ont beaucoup appris.

Un autre exemple fut assez marquant en début d'année. Le climat de classe était très particulier, beaucoup de conflits s'opéraient entre les élèves et certains ne se supportaient plus depuis plusieurs années. J'avais donc décidé de faire des jeux coopératifs pour re-souder le groupe. Après une heure d'activités qui ne s'était pas si bien passée que ça puisque les élèves s'étaient de nombreuses fois disputés je leur ai laissé un temps libre de récréation. Un petit groupe de fille de CE2 sont donc parties construire une cabane et m'ont demandé de les aider. Je leur ai donc appris à faire quelques nœuds et au fur et à mesure que j'expliquais et qu'elles faisaient je me suis rendu compte

que toute la classe était là avec nous. Pour faire les nœuds, il fallait être plusieurs et, spontanément, des personnes qui habituellement ne pouvaient pas travailler ensemble se sont mises à chercher du bois ensemble, à projeter une cabane commune... Il n'y a eu aucune dispute.

Un autre exemple a été marquant tout au long des séances. Ma consigne de départ était que nous devions tous rester à vue d'un adulte (pour la plupart du temps j'étais la seule adulte). Or les lieux font qu'il est difficile de voir et la ripisylve et le jardin. Au fur et à mesure des séances les élèves ont commencé à aller de

plus en plus loin et il est arrivé très vite que je perde de vue un groupe, tout en sachant de quel côté ils étaient. Au départ je n'étais pas rassurée de par la présence du Tarn mais j'ai pu observer que chaque groupe, en fait, avait choisi son lieu, caché des autres et de moi mais toujours le même endroit et au fur et à mesure ils l'amélioraient et se l'appropriaient, j'ai laissé faire. Au final les élèves étaient plus attentifs aux signaux sonores qui indiquaient un rassemblement et m'invitaient à venir voir les améliorations qu'ils avaient construites, ils avaient envie de partager leur lieu.



Dans la brume, classe CP-CM2, Bédouès
© M.-L. Girault

École dehors - Florac

Rendez-vous au jardin

<p>Classe : 14 élèves de PS/École publique maternelle Simone Serrière</p> <p>Enseignant.e : David Chambon</p> <p>Territoire : Lozère/Florac</p> <p>Partenaires</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordination départementale : REEL 48 - CPIE de Lozère/Association En Chemin... (Marie-Laure Girault) - Appui à la recherche-action : Sup Agro Florac (Orane Bischoff et Pascal Galvani, formateurs-chercheurs) - Association accompagnante : ALEPE (Charles Duterte et Thomas Séchet) 	
<p>Pratiques</p> <p>Durée/Fréquence Tous les lundis matins (1 h 30) sur le temps scolaire</p> <p>Modalités pédagogiques alternance de moments libres et d'activités dirigées (réalisation de projets autour du jardin, poulailler) avec différents degrés d'autonomie.</p> <p>Approches ludique et sensible</p>	<p>Nature</p> <p>En dehors de l'école et sur le même lieu : Au jardin de Sup Agro Florac, aménagé par les écoles de Florac</p> <p><i>Jardin aménagé/verger/mare/poulailler/aire de compostage/haies/arbres/petit amphi avec gradins en pierre</i></p> <p>En dehors de l'école et sur un lieu inédit (sorties ponctuelles) :</p> <p><i>Forêt à Salièges (châtaigneraie) + prairie ?/ rivière ?</i></p>
<p>Effets</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relation à la nature (curiosité, questionnements, appréhension, expérimentations spontanées, rapport émotionnel, rapport sensoriel...). Évolution de la progression des apprentissages, perception et représentation de la nature (créativité, motricité, autonomie, attention, concentration...) - La stratégie pédagogique de l'enseignant (temps d'activité, espace, posture...) pour favoriser un lien nature-enfant 	
<p>Outils et méthodes d'observation et d'évaluation</p> <p>Par l'enseignant et/ou l'animateur/accompagnateur: carnet/journal de bord</p> <p>Autres outils potentiels/envisagés : entretiens individuels (enseignant, parent, enfant)/grilles d'observation (à déterminer)/questionnaires/dessins/photo-langage/carnet personnel d'enfant (recueil d'éléments trouvés/photos d'activités réalisées...)</p>	

Journal élaboré par David

Enseignant : David Chambon

Animateurs nature associés au projet : Thomas Sechet puis Charles Duterte (ALEPE)

Avant, pour moi l'éducation à l'environnement c'était :

- répondre aux programmes ;
- aller vers ce domaine car mes affinités y sont fortes ;
- l'expérience du terrain dans ce domaine m'a déjà fait prendre conscience que les enfants sont heureux, motivés et avides de connaissance dans ce domaine ;
- des enjeux éducatifs s'y jouent, ils sont forts, vers un projet de société plus soucieux du respect de la nature ;

- créer du lien avec la nature, il me semble avoir des atouts personnels que je peux transmettre.

Après l'éducation à l'environnement c'est aussi devenu :

- créer des stratégies pédagogiques, dispositifs pour permettre aux élèves de faire du lien avec la nature ;
- une pratique dans la régularité ;
- pour les enfants, la sortie au jardin est devenue une habitude dans leur emploi du temps ;
- faire l'école dehors, apprendre dehors ;
- expérimenter la pédagogie des espaces dehors, le jardin devenant un peu « chez nous » être à l'école c'est aussi avoir des activités dans la nature ;



Jardin pédagogique de l'institut Agro, un portail sépare l'école de l'institut, classe PS, Florac
© Charles Duterte

- faire le choix du lâcher prise pour des apprentissages qui se construisent dehors et ne se programment pas tout le temps.

RENDEZ-VOUS AU JARDIN !

Public concerné

Enfants de 2 à 4 ans (petites sections de maternelle)

Le lieu

Le lieu de cette expérimentation régulière est le jardin de l'institut Agro, école supérieure de Florac. Il s'agit d'un espace d'environ 900 m² prêté pour les activités scolaires à l'école. Aménagé par des bénévoles et les services municipaux de la commune de Florac-Trois-Rivières.

En 2019 l'avancée de l'aménagement permet de situer:

- un poulailler fonctionnel (traitement des déchets) créé en 2019,
- une aire de compostage mise en place en 2019,
- une mare créée en 2018,
- un verger,
- une aire de jardin avec buttes et potager traditionnel,
- une zone de prairie,
- une haie,
- une zone de broussaille,
- un mini-amphithéâtre en éléments naturels.

L'aménagement des espaces (tous non disponibles tout le temps)

- un espace « sable » (transvasement, moulage, jeux);
- un espace « numération » (avec du matériel pour compter pour ranger, pour faire des collections);
- un espace « motricité » (un parcours construit avec les élèves avec des éléments naturels [bûches, pierres plates, tuiles, branches]);
- des espaces d'imitation (jardinage, cabane);
- un espace « art » (avec apport de matériel);
- un espace « motricité fine » (à inventer);
- un espace « livres » (malle constituée transportée lors de chaque séance).

Les horaires

- 9h: arrivée des élèves à l'école. Accueil temps de classe traditionnel collectif avec passage aux toilettes et moment d'apprentissages programmé.
- 9h30: préparation matérielle: Habits, boîtes, passage au garage pour l'outillage de la journée à porter par les enfants ou dans la valise de l'école. Sortie de l'école.
- 9h45: moment rituel sur le tapis des rencontres, collectif spécifique à ce moment dehors au jardin, rappel des règles par les élèves, proposition d'activités par l'enseignant dans le « folklore »/expérience ludique choisie.
- 9h50: mise en activité des enfants Explorations/Jeu libre/Activités semi-dirigées dans les espaces/jeux collectifs/projets.
- 10h45: temps collectif sur le tapis des rencontres pour s'exprimer, évoquer.
- 10h55: rangement du matériel.
- 11h: jeu final, chant, lecture d'album ou poursuite d'activités libres.
- 11h30: retour à l'école, changement de chaussures, lavage des mains etc.

Les sorties

Septembre 2020: 3 sorties, octobre: 2 sorties, novembre: 3 sorties, décembre: 2 sorties, janvier 2021: 2 sorties, février: 1 sortie, mars: 2 sorties

Sorties de septembre et d'octobre

• Dispositif pédagogique

Temps 1: préparatifs et règles

Temps 2: exploration courte par les enfants, l'encadrement a un rôle d'accompagnement essentiellement pour encourager les déplacements, rappeler les possibles et les interdits. Aider à la verbalisation. Favoriser les expériences. Accompagner les enfants dans leurs difficultés. Proposer des actions liées aux projets préexistants.

• Premières observations relevées

- Plusieurs élèves vivent avec émotion certaines expériences. S. tombe. L. s'est fait griffer par la plante. M. a peur de monter. S. veut le fruit qu'a son camarade. M. court partout et ne sait pas vraiment quoi faire, nous non plus, on a peur, on le sent en insécurité.
- G. et S. mangent tous les raisins puis les poires sans s'arrêter.

- I. veut travailler et cherche à faire comme son papa.
- X. prend des risques comme monter aux arbres.
- J. fait ses besoins sans être embêtée par le lieu.
- L. reste figée sans bouger, elle a froid.
- J. suit les copines et fait comme elles, cueillettes.

Rapidement des actions et activités récurrentes se mettent en place et le groupe s'organise :

- Panier à « trésors » : trouvailles à ramener en classe.
- Remarque : les enfants ont une forte tendance à vouloir récolter pour leurs parents.
- L. « c'est pour maman » D : « tu veux les mettre dans la boîte à trésor » « non, c'est pour maman » « C'est très bien, continue tes récoltes et vient me les montrer quand tu en as envie ».
- Besoin de se regrouper pour évoquer, organiser, symboliser le début et la fin de ce moment dehors.
- Le coin sable attire toujours 5 à 6 élèves.
- Le poulailler de l'école est présent, il est nécessaire de s'en occuper, notre classe a pour charge de nettoyer, nourrir et abreuver les poules.
- Le jardin potager est présent, sans intervention de l'adulte, les enfants n'y font pas cas, sauf quand les outils y sont présents.
- Le lieu est ouvert, une forte inquiétude sur la surveillance surgit.

En conséquence à l'issue de ce premier temps d'expériences, le dispositif évolue :

- Un choix de matériel est proposé pour plus d'actions dans les différents lieux phares du jardin : outils pour le potager, jeux pour le coin sable, paniers pour les récoltes, appareil photo pour les observations.
- Le rôle des adultes se peaufine. Chaque fois un adulte est nécessaire pour les actions dans le poulailler.
- Des éléments naturels sont mis à la disposition des enfants pour réaliser un parcours de motricité. Un adulte est régulièrement positionné sur cet espace pour aider les enfants à structurer ce parcours, encourager les possibles, proposer des règles et favoriser une progression dans les actions motrices des enfants dans cet exercice.

À partir de novembre 2019 : choix de dispositifs pédagogiques

Les expériences de septembre et d'octobre amènent à :

- Faire le choix d'une organisation mixte : directive à libre. Les observations précédentes montrent que les besoins des enfants sont variés. Certains n'aspirent qu'à inventer leur activité. D'autres attendent la proposition de l'adulte s'en emparent, ou non, ou partiellement.
- Les actions directives sont préparées pour réaliser un programme d'apprentissage transversal ou d'autres domaines sont visés tels la motricité, les mathématiques, le langage, la découverte du vivant, de la matière, des objets, les arts.



Le poulailler pédagogique, classe PS, Florac
© Charles Duterte

- Je dois programmer des temps pour co-construire les règles spécifiques aux sorties « jardin » et les respecter.
- L'expérience du dehors répétée vise à faire ressortir les appréhensions, les peurs. Ce vécu dans un accompagnement bienveillant aide l'enfant à dépasser cela, expérimenter de nouveau et passer à autre chose.
- Les dangers liés au lieu ressortent assez vite des premières séances. Une réflexion à ce sujet nous a permis de modifier les règles non négociables, et demander à la mairie une sécurisation du lieu.
- La place de l'adulte dans ces séances est mûrie, son rôle sera fixé pour novembre et décembre dans l'encadrement des projets essentiellement (jardinage, cabane, parcours).

• Effets observables sur les enfants

Accès au plaisir. Tout le temps à partir de novembre pour tous les enfants (enfin!). Jusque-là il y a toujours eu des enfants figés ou atteints affectivement. C'est une situation courante en maternelle liée à la séparation, aux moments de fatigue. Le fait de sortir de l'école (lieu connu sécurisant), d'être soumis aux aléas climatiques et amenés à s'engager dans des activités non habituelles pour l'école peut dans un premier temps mettre en insécurité. Puis, peu à peu ces sorties font partie de leur culture de classe. Les adultes (parents y compris) les encouragent dans cela, ce qui engendre une acceptation totale qui favorisera alors les effets bénéfiques de ces sorties. J'ai régulièrement noté que les parents affirment leur contentement concernant les demi-journées au jardin. Aucune famille ne le remet en question lors des rencontres individuelles avec les parents.

- **L'émerveillement.** J'ai observé des élèves (M., S., et J.) qui cueillent souvent des fleurs et ils s'expriment à ce sujet « elles sont belles!! » mais aussi pour d'autres objets de la nature et ceci très fréquemment.
- **Des enfants actifs.** Les divers observateurs venus lors de nos séances, Charles en particulier, ont souvent relevé dans leurs notes leur surprise de voir les élèves se disperser si vite et s'affairer à leurs envies, projets, activités.

Certains courent après les poules, d'autres après les copains. Certains ont récupéré des bouts de bois plus ou moins longs et s'amuse à taper sur les branches des arbres

du fond. Enfin, certains s'amuse à grimper sur la butte et puis en redescendre.

Certains commencent à gratter la terre pour préparer le potager (4 puis 2) Certains vont au tas de bois récupérer des branches pour la construction de la cabane (6 puis 8) D'autres se mettent en mode explorateurs. Rassemblement par David pour le retour en classe. 2 enfants ont du mal à partir du potager où ils étaient encore en train de gratter tandis que le reste du groupe était déjà à l'entrée du portail de l'école. (Charles)

- Plus d'observations et plus de langage.

Discussion autour de l'endroit où a été enterré l'oisillon la semaine précédente, deux enfants cherchent à le retrouver, d'autres disent qu'il est parti, sa maman est venue le chercher. Je tente de leur expliquer qu'il est mort et qu'il est toujours là sous la terre. L'explication est entendue, ces enfants rapidement s'en vont plus loin.

Une enfant découvre des fourmis qui montent (nombreuses) le long d'un tronc d'arbre, nous entendons une tourterelle, un enfant nous dit qu'il connaît, il l'entend dans son jardin. Nous en observons qui volent (avec ce même enfant) qui se posent sur une cheminée, sur un poteau, nous la prenons en photo. L'adulte nomme et commente.

Un buisson derrière la cabane intrigue, il doit y avoir des animaux là, comment y aller, on doit couper la végétation pour passer. Pourquoi ils se cachent? « parce qu'ils ont peur des humains », Pourquoi? « Parce que les humains ont des cœurs de pierre » (allusion à la *Reine des Neiges*). Pas d'explications supplémentaires par l'adulte, je laisse les enfants continuer leur exploration, ils se glissent, suivent le passage, grimpent...

- **Plus de coopération.** Observation du mois de mars: « 5 filles se sont regroupées pour jouer un spectacle derrière la butte (mini-amphi). 2 garçons ont tenté de grimper à un arbre. 2 autres enfants ont déplacé la bâche vers le groupe de filles (pour le spectacle?) »

- **Des expériences vraies sur le vivant.** M. ramène un gros ver de terre dans le poulailler. S'avançant vers les poules, il balance le ver mais celles-ci n'osent le manger, M. étant trop près d'elles. Après l'intervention de l'animateur qui lui explique pourquoi elles ne mangent pas, qu'il faut se reculer, une poule se jette alors sur le ver et le mange d'un coup. Pendant ce temps



Une cabane pour se réfugier et pour observer l'extérieur, classe PS, Florac
© Charles Duterte

d'autres enfants tentent de caresser les poules. Ils y arrivent + ou – et non sans une certaine appréhension! Un élève apporte dans le poulailler l'herbe fraîche récoltée avec la brouette. En prenant un peu d'herbe dans sa main, il tente de donner à manger à la poule mais a un peu peur (il s'est reculé quand la poule a donné un coup de bec pour attraper l'herbe).

• **Des gestes pédagogiques pertinents, plus ou moins...**

- **Besoin pour l'adulte d'organiser les choix des élèves**, des colliers présentant leur choix d'activité leur sont proposés au printemps. J'ai cessé cette organisation ensuite. Elle alourdit ma préparation et au final ne me semble pas nécessaire, je préfère laisser plus de liberté.
- **Des jeux dirigés** par l'adulte sont proposés: cache-cache, recherche de la marionnette, chasse au trésor, Kim... Ils répondent à un double besoin: celui de l'adulte d'obtenir la mise en activité des enfants dans un programme d'apprentissage déterminé. Celui de répondre aux enfants dans leur soif de jouer de façon organisée, motivante et rassurante car cadrée par l'adulte.
- **Faire avec l'imprévu** et pas forcément imposer notre programmation.

Exemples: « Finalement en sortant, un oisillon tombé d'on ne sait où, est là par terre, que faire? » Arrivés au jardin, nous rassemblons. La valise est chargée, il y a des livres et des pommes de terre (semence); Ces tubercules interrogent et finalement la plantation de pommes de terre au jardin s'organise très bien, les enfants restent très présents et attentifs, ils attendent leur tour pour réaliser une action, ils participent aux choix et l'un après l'autre creusent, plantent des piquets pour faire la rangée correctement et plantent deux pommes de terre chacun;

L'oisillon est oublié quelques instants, l'envie d'agir avec les outils pour une action de grands donc qui fait grandir prend le dessus largement;

Ensuite certains foncent littéralement sur la cabane, lieu d'aventure, de construction et de jeux forts en émotions aussi;

Rappel concernant l'oiseau. Trois élèves sont à nouveau très préoccupés par son devenir et décident de lui trouver une cachette, loin des bruits dans un coin préservé (le plus préservé) du jardin, ils vont naturellement sous le pommier du fond, un espace caché, libre de projets, difficile d'accès, très « nature ».

Pas plus, ils inventent un devenir pour l'oiseau, « tu seras bien là, ta maman viendra te chercher, tu manges un peu d'herbe et tu vas voler ».

Pendant ce temps, la cabane fourmille, A. sort tout le « bazar ». L'ATSEM et moi-même tendons un drap qui fera toit. D'autres en-

fants continuent à ramener des branches pour l'étoffer;

L'espace butte attire aussi, ils feront des trouvailles, proposition bienvenue de l'adulte pour nommer et donner l'origine des fruits trouvés (ou qu'on attend: le raisin?? il y en a plus, il va pousser, c'est là-dessus, oui c'est une liane de vigne, c'est là-dessus que pousse le raisin.). Informations données aussi à M., S. et M., ça c'est des prunes, elles viennent de cet arbre, c'est le prunier. Dis-moi, cela te plaît que je te dise d'où vient ce fruit, et que je te dise comment il s'appelle; Oui, celui-là par contre, c'est un gland de chêne, tu l'as sûrement trouvé sous le chêne là, non; si je pense... J. est moins intéressée par ce commentaire de l'adulte qui donne l'info sans permission.

Elle ramène néanmoins (et se l'approprié) un gland qui a germé et à partir duquel une tige et une racine ont poussé, un futur petit chêne; elle repart le poser au pied de l'arbre mère ou père... Pourquoi? Pas de réponse.

David ramène plus tard le petit arbre en classe pour le planter dans la banquette.

S. a passé beaucoup de temps à ramasser des petites trouvailles dans un petit panier, « les fleurs je les aime parce qu'elles sont belles », etc. Elle a du souci parce qu'on est pas en classe et sa « tata » doit venir la chercher pour le repas; Je la rassure, « Je surveille l'heure et au moment où elle arrivera, on sera en classe », je surveille ma montre;

Elle poursuivra son projet de récolte jusqu'au bout, au moment de partir grande inquiétude le panier avait changé de place (un adulte certainement), comment ramener le butin?

S. se détournera de son projet que pour aller s'occuper des poules avec un adulte. Elle se montrera très investie pour verser du grain, compter les poules...

Créer des habitudes. Installer des rituels. Habités par la répétition, les enfants jouent de mieux en mieux leur rôle dans le soin aux poules, la construction du parcours et la recherche de trésors.

Exemple du rituel des Indiens: « Découvrir qui vit dans le jardin? »

Pour cela nous jouons aux Indiens avec une comptine qui deviendra un rituel motivant en début de sortie. Cela marche, les enfants accrochent, ils jouent avec plaisir le jeu et sont motivés à observer.

Questionnement proposé aux enfants avant d'arriver dans le lieu: « Qui vit dans le jardin? »

Avec les conseils du maître (chuchoter, marcher tranquillement, chercher) je vois cette fois plusieurs enfants en véritable recherche, les cris sont peu fréquents, ils s'interpellent, mais c'est pour s'informer de leurs trou-

vailles, cela dure bien dix minutes (relativement long à trois ans).

Comptine: « ce matin au jardin, je n'ai pas eu peur, je me suis caché et j'ai joué aux Indiens et je me suis régalé! » (sur l'air de « ce matin un lapin... »). (Charles)

– **Le signal du rassemblement**: Pour toujours mieux marquer l'activité de rituels spécifiques: je propose de leur signaler la nécessité de se rassembler au « tapis des rencontres » mais le signal n'est plus un tambourin ou un sifflet mais le son d'un ocarina (flûte en poterie) jouant deux notes rapidement et une petite ritournelle sera proposée aussi. Cela marche, bonne intuition.

– **Le rond des rencontres**: Le tapis des rencontres est remplacé par un rond de pierres des rencontres pour assurer la distanciation, ce changement est accepté et cela fonctionne mieux. La pierre est individuelle, les enfants ont écrit leur « lettre » (initiale) ils se l'approprient avec plaisir. Les élèves disent ce qu'ils étaient en train de faire et ce qu'ils veulent faire. Je leur propose de participer au projet. Faire un choix est difficile, ils choisissent de façon impulsive et changent vite d'avis, je les aide à garder leur choix de départ. Ce rituel langagier est un moment correspondant à un besoin d'échanger, les enfants sont impliqués dans ce moment, ils exercent leur capacité à communiquer (plus qu'attendu finalement).

– **Un lieu bien choisi**: Un même lieu oui mais...

L'expérience menée avec notre classe de petite section nous conduit à revenir dans un même endroit.

J'ai remarqué à de nombreuses reprises que les enfants m'ont évoqué le jardin avec précision parce que nous avons répété des gestes, souvent. Le plaisir d'évoquer leurs souvenirs ensuite en classe renvoie à un vécu renouvelé où chacun a pu reproduire une action, recommencer, agir différemment.

Des espaces qui se créent et qui restent pour qu'ils deviennent familiers aux enfants. Ils se l'approprient. L'orientent, en définissant eux même son utilisation. Ils l'utilisent en fréquentant des espaces et en délaissant d'autres.

Mais... Depuis quelques fois, même si le lieu a de nombreuses ressources, je me questionne par rapport au fait de proposer d'autres lieux, plus « sauvages », inconnus. Ce questionnement reste en suspens, mais il aboutira certainement à l'or-

ganisation de sorties dans des lieux plus ensauvagés, ou (au contraire) l'aménagement humain sera moindre, voire inexistant. Il s'agira de tisser du lien avec une nature a priori plus « hostile », certainement à première vue, mais aux possibilités d'exploration encore plus riches car je comprends au fur et à mesure de nos sorties que les enfants sont étonnamment dès 3 ans des explorateurs nés, assoiffés de rencontres et de diversité!

Néanmoins, le jardin, aménagé offre beaucoup de lieux d'expérience. Aussi, des lieux sont volontairement laissés à l'abandon, sans culture et où on « oublie » de passer la tondeuse (Comme la haie, la zone de fenouil, le fond derrière la cabane). De manière générale les zones les plus aménagées sont le potager, la petite prairie, les bacs à compost et le poulailler, la mare elle, est aussi artificielle, mais elle s'ensauvage peu à peu.

Plus de lâcher-prise : « Un temps libre plus long est donné dès le démarrage de la séance au jardin. ». Dès le début de la séance, je confie à notre animateur nature que je prévois de moins en moins d'animations et que les fréquentes sorties ont toujours été ponctuées d'événements avec des rencontres peu banales, comme la mort de ce jeune moineau domestique la semaine dernière, la découverte d'un rat dans le blé des poules, la glace sur la mare, le goût délicieux des raisins, les champignons (agarics), la vie grouillante du compost mûr et bien d'autres surprises...

JOURNAL DE BORD ÉLABORÉ, AJOUTS 2020-2021

Observations supplémentaires me semblent pertinentes :

Sur la spécificité des enfants de 3 ans

Les élèves de ma classe sont tous des élèves de petite section. Ils arrivent en septembre, certains ont encore deux ans, ils auront tous trois ans en décembre et d'ici le mois de juillet certains vont atteindre l'âge de quatre ans. L'effectif est de 21 élèves en 2020.

Je donne ces précisions car notre analyse va se porter sur les pratiques pédagogiques et sur leurs effets observés. Ces pratiques sont intimement liées au public concerné et ici très spécifiques aux très jeunes enfants.

Je ferai quelques remarques à ce sujet :

- Le besoin de sécurité affective à tout moment. Vivre la séparation avec les parents n'est pas chose simple, surtout en début d'année. Beaucoup sont très soucieux et préoccupés par ce besoin de retrouver leurs parents. **Tout cela se retrouve dans la nature, mais j'ai pu observer des enfants qui « oubliaient » mieux tout cela en étant dans la nature.**
- Un langage en construction. Les élèves de cette classe ont un langage très varié, certains ont très peu de capacités langagières, d'autres déjà s'expriment très correctement et ont des acquis communicationnels importants. **Les vécus forts faits dans la nature incitent beaucoup d'élèves à plus parler qu'en classe** (par exemple les fruits, la rencontre avec les poules, la mare gelée...).
- Une capacité d'attention réduite liée à leur âge.
- Pas de trace écrite possible (ou peu).
- Pour l'observateur la tâche ne sera pas aisée, les actions ou interactions sont souvent furtives, sans verbalisation. Il ne faudra pourtant pas se focaliser sur ceux qui en disent le plus mais sur chacun des élèves en essayant de comprendre ce qui se joue pour eux lors des sorties au jardin (ou dans la nature).

Les activités sont toujours prévues à l'avance et cela se renouvelle, des élèves se préoccupent d'autre chose, mais quoi donc ?

U. n'est pas apparu dans les activités deux fois d'affilée et c'est pendant plusieurs heures qu'il s'exerce à d'autres expériences. Il m'a confié qu'il avait d'autres choses à faire, en particulier de réaliser ses projets personnels. Comment mesurer alors ce qui se trame alors là ?

Un lundi, je choisis de me consacrer à l'observation et de ne proposer que peu d'animations.

Les enfants désireux d'être accompagné dans « un exercice » plus dirigé pourront trouver leur compte car le parcours de motricité est en place, la valise contenant, livres, marionnettes et outils est aussi disponible, le bac à sable est lui aussi opérationnel avec sa panoplie d'outils de transvasement.

Est-il nécessaire que je me rende disponible ?

• Disponible dans leurs moments libres

U. avait comme projet, avec J. puis parfois N. de construire sa maison pour se cacher et aller à la chasse, il fallait construire des couteaux et chercher des pommes.



De la motricité ? classe PS, Florac
© Marc Bruguère

Je fus donc surpris de la richesse de cette entreprise, il ne faut pas oublier qu'un des principaux objectifs de la petite section de maternelle est la socialisation, la construction du langage, avec une visée communicationnelle avec ses pairs, gagner en autonomie, se servir d'outils et j'en passe...

Tout va bien pour le professeur d'école, on est dans les programmes. Reste à savoir ce que je peux apporter.

Des demandes ont été formulées par U., mais peu, ses besoins étaient d'ordre technique, comment je peux faire un couteau? Je lui donnais quelques informations savantes sur le tranchant de la lame... en bois et l'aidais à s'organiser pour trouver le bâton qu'il désirait. C'est là qu'il a eu besoin d'apprendre à être persévérant dans ses recherches, et accéder à des stratégies de recherche: chercher les tas de bois, se rapprocher des arbres, tout ça n'est pas si évident à trois ans.

Les trouvailles

« Je ne trouve pas de pommes, j'en veux une ». Le jeune enfant n'a pas forcément assez d'expérience dans la nature pour se rendre compte par lui-même que la rencontre avec une pomme n'est pas le fruit du hasard, mais que c'est sous le pommier que se joue tout cela! J'ai donc participé ici et apporté mon aide et mon savoir « savant ». Le pommier, qu'est-ce que c'est? Comment le trouver? Est-ce qu'il est toujours là à chaque fois? Y a-t-il des pommes à chaque fois?

Et cette pomme-là elle est pas bonne... C'est une poire, c'est pas pareil, Pourquoi? Aide à la description.

Là encore la rencontre individuelle avec la nature a plus d'effet qu'une animation cadrée ou tout le monde compare pommes et poires.

L'enfant qui a vécu cela le prouve car ce moment est à lui, il ne lui est pas imposé, les réponses de l'adulte sont individualisées. J'ai très souvent remarqué qu'en questionnant ces enfants qui ont eu leur expérience propre, **la mémorisation était plus forte, leur capacité d'en parler plus présente.**

Dans l'exemple de cet enfant, il a pu renommer ces fruits sans hésitation ensuite en classe, alors qu'il est plutôt peu participatif, là il avait eu envie de nous parler.

• Sur ce qu'apportent les rituels

J'ai fait le choix de proposer des rituels qui jalonnent nos sorties depuis le début:

Chant des Indiens, s'asseoir au rond des rencontres, l'appel à l'ocarina pour se rassembler, la pause grignote (fruits secs, châtaignes bouillies, fruits) ou tisane (qui réchauffe bien). Regroupement final pour dire ce qu'on a aimé faire, pas aimé.

Comme en classe, ces moments sont importants et appréciés des enfants, mais quoi de particulier lors des sorties:

J'ai remarqué que les instants grignote ont un grand succès et je m'attache à faire un maximum de lien avec le jardin, ce qui donne un attrait supplémentaire dans les trouvailles de ces fruits savoureux dans le verger. Les enfants consacrent beaucoup de temps à cette recherche et ont un très grand plaisir à goûter, là ils apprennent, observent, exercent leur sens.



Les rituels liés à l'observation (comme la comptine des Indiens) renforcent la demande que je fais, pour une observation de la nature. Il faut s'y préparer, être silencieux, aux aguets et cette comptine prépare les enfants à cela, ils sont ainsi plus orientés vers ce souci d'observation.

Enfin, les rituels « dans la nature » apportent un enthousiasme à être ensemble dehors, heureux de ce que l'on vit, comme un moment privilégié que l'on partage avec les autres, le regroupement et les rituels chantés marquent la mémoire et comme des hymnes nous rappellent ce bonheur.

• **Sur la nécessité de faire évoluer les variables, l'apport de matériaux, les outils, les projets collectifs**

Au fil des séances où oscillent des temps d'activités libres et des animations proposées par moi-même et expliquées à tous, je me suis rendu compte qu'un paramètre essentiel dans cet espace restreint était la mise à disposition de matériel et de matériaux.

Le milieu naturel, plus il est riche moins cet apport est nécessaire, la période automnale où les fruits sont abondants au verger a bien montré cela. Beaucoup d'enfants étaient absorbés par cette récolte extraordinaire qu'ils pouvaient réaliser ici.

Lorsque nous sommes sortis à partir de novembre, les deux années d'expérience, j'ai prévu d'apporter des éléments en plus. Ainsi je ne compte plus les remorques de sable, de branchage, de fumier composté, de bûches, de pierres, apportées au jardin.

Côté matériel, la caisse à outils et la valise contenant de la ficelle, des jumelles, des

peluches de classe, des livres nature ont été amenés quasiment à toutes les séances.

J. et A. réclament avant la séance d'avoir tel ou tel outil, leur projection d'activité dehors, dans le jardin, passe par des activités qu'ils ont ritualisées eux-mêmes. Je me suis penché sur leur observation et j'ai donc remarqué qu'à chaque sortie, ces enfants (jusqu'à 5 ou 6 en fait: U., L. et Lo.) éprouvent le besoin de se mettre en chantier dans un espace qu'ils choisissent. Il est nécessaire pour eux qu'il contienne un sol meuble, si l'apport de sable a été effectué, ils le privilégient, sinon ils vont au jardin, espace retourné, propice.

Ces enfants aiment creuser, apporter des éléments charriés de plus loin, je m'aperçois alors qu'ils sont en imitation et qu'ils jardinent (en tout cas A. me l'a dit).

Fin novembre, l'école entière est investie dans un projet, celui de planter du blé afin de réaliser une bande céréalière, lieu d'expérience lié au projet farine/pain dans le cadre du projet d'année de l'école, de la terre à l'assiette.

J'introduis naturellement ce projet au programme de nos sorties du lundi matin au jardin. Le grand jeu est sorti, un tracteur est présent, les labours ont été réalisés, il nous reste à planter. Les enfants sont très intéressés par cette débauche de matériel et ce spectacle offert par les sillons, la terre fraîchement retournée, les outils présents et un maître plein d'enthousiasme.

Et c'est bien sûr naturellement que les enfants s'en donnent à cœur joie (tous) pour s'essayer au grattage, labourage dans cette nouvelle parcelle, le reste du jardin est alors délaissé. Après presque 30 minutes de temps libre dans

cet espace, je les réunis afin de leur expliquer le dessein des « adultes » et les motiver par cet intérêt réel de planter des graines de blé, dans toutes ces explications, je commence à en perdre quelques-uns. L'attrait de la liberté l'emporte, je les laisse s'en aller (je souhaite que cette liberté soit possible pour chacun depuis le début de nos séances dehors). Bien sûr, une dizaine d'enfants sont toujours là disposés à participer au chantier tant les mots pioches, tracteur, sac de graine, râteau les attirent.

Et puis je suis obligé de proposer que nous fassions un petit groupe de 5 pour que cette activité de semence se passe bien, les 5 autres s'éparpillent rapidement, je leur promets qu'on les appellera, l'aide maternelle m'assistera dans cette opération quand le premier groupe sera passé. Ces projets, lancés par les adultes se passent très souvent comme cela. Les enfants sont quand même enthousiastes, mais délaissent très vite l'activité s'ils ne sont pas acteurs. Cette remarque est aussi vraie en classe mais je les ai sous la main pour que la rotation des groupes se fasse, ici dehors la liberté et l'éparpillement sont des paramètres nouveaux qui donnent la priorité à la volonté de l'enfant plutôt qu'à celle de l'adulte.

Toujours concernant l'apport de matériau, j'ai aussi « testé » des séances sans apport, ni de matériau, ni de matériel. Bien sûr, j'ai eu des difficultés à laisser les enfants livrés à eux-mêmes, la pauvreté des apports de variables pédagogiques me sautait aux yeux, je venais avec une ribambelle de jeux « nature » :

- béret nature,
- cache-cache nature,
- jeu d'approche,
- objets à trouver,
- jeu de motricité,
- jeux de rôle nature consacrés aux animaux, aux poules,
- approches sensorielles (manipulation, odeurs, dégustation, yeux bandés, approche silencieuse),
- observations dirigées.

Enfin tout un tas d'idées d'activités dirigées qui ont eu plus ou moins de succès à un moment donné ou un autre des séances dehors.

Malgré cette richesse, je n'ai pas eu dans cette expérience, le bonheur d'observer les enfants dans une véritable rencontre, dans un investissement personnel fort. Ces bonheurs, je les ai vécus, lors des séances plus libres. Et l'apport de matériaux et d'outils a augmenté les expériences, les enfants sont devenus inventeurs, ont participé à des projets à plusieurs.

Des branches pour le toit de la cabane: Dès que j'ai apporté des branches nouvelles fraîchement coupées dans les bois, j'ai remarqué un fort intérêt pour cette nouvelle matière et très vite une dizaine d'élèves s'est affairée à tirer les branches (exercice physique développant leurs capacités motrices), à essayer de les disposer autour et sur la cabane. Le besoin de coopérer s'est fait sentir et rapidement plusieurs élèves se sont mis par deux pour cela. L'enthousiasme était là et l'intérêt pour cette cabane s'est renforcé, quel bonheur de se retrouver sous son toit!

• Mise en rapport avec la cour de l'école

Une banderole dans la cour, quel rapport avec les sorties? Mes sorties au jardin et dans la nature m'ont souvent montré que les élèves se mobilisent, sont en interaction avec les éléments s'ils ont une prise sur eux, s'ils peuvent agir dessus en les transportant, en les déplaçant, en jouant avec, en construisant avec, en imitant avec... A. m'a quasiment à chaque sortie apporté un bâton qui lui sert de tas de choses comme de débroussaillouse, de tronçonneuse, de canne à pêche ou d'épée, et je me suis souvent questionné sur la dangerosité de ce bâton, doit-il le garder? Et bien ici oui! Dans la cour de l'école, toute bétonnée, rien de tout cela, à part les vélos quand ils ont droit de sortie. Un jour le vent soufflait et agitait une banderole qui faisait de grande avancée dans la cour, puis repartait sans cesse, et quand j'ai vu les enfants et le jeu extraordinaire, collectif, chargé d'émotions qui s'est installé là, à courir après cette banderole, j'ai compris beaucoup de choses! La banderole pas assez tendue, indisciplinée bougeait et faisait courir. Soucieuse qu'elle joue son rôle de séparation, une maîtresse l'a retendue, le jeu était fini.

Une autre fois dans la cour de l'école...

Les activités « botanistes » ont beaucoup plu aux enfants à la fin du printemps dernier.

J'ai introduit et beaucoup utilisé un album (en occitan) qui mettait en valeur des trouvailles botaniques pour un personnage qui aidait ses amis à se soigner grâce à des plantes médicinales. Les enfants ont eu énormément de plaisir (en particulier A., I., M., S.) à retrouver ces plantes dans notre jardin, il s'agissait du plan-

tain lancéolé, du millepertuis toutes deux médicinales et en floraison. Pas évident pour que des enfants de trois ans s'intéressent à cela! Et bien si, des botanistes acharnés!

Ce qui m'a paru le plus remarquable c'est quand je les ai vus à travers le grillage de la cour, ils ont été capables d'en retrouver essayant de les cueillir (derrière leurs barreaux!).



Petits ou grands, d'avidés arrivées! classe CP-CM2
© Marie-Laure Girault

École maternelle de Pied-de-Borne

CLASSE 13 élèves maternelle	TERRITOIRE Pied-de-Borne Lozère (48)	PARTENAIRE(S) REEL 48 PN des Cévennes	PORTEUR Prune PELLET Racines de terriens Gaëlle Vieillard Professeur des écoles
--	---	--	--

Pratiques

Tous au rarger

Fréquentation régulière (1 matinée/semaine) et exploration libre et guidée d'un espace nature tout au long de l'année scolaire. Exploration suivant la curiosité de chacun par petit groupe, nourrie par des outils pédagogiques scientifiques.

Approches : alternance d'explorations libres et d'exploration induites par l'adulte
Approche sensible, scientifique et ludique au fil des saisons comme fil conducteur

Postures des adultes : garant sécurité physique et affective, observateur, inducteur de situations

Nature

Espace nature à l'extérieur de l'école à disposition (prairie, verger et châtaigneraie délaissées).

À explorer, support de nombreux apprentissages en lien direct avec les programmes scolaires. Observation au fil des saisons sur ce même espace tout au long de l'année.

Effets

- Relation à soi, confiance en soi, estime de soi
- Perception et relation à la nature : curiosité, questionnements, appréhensions, expérimentation spontanées, rapport émotionnel, jeux libres, rapport sensoriel

rattaché à sensoriel...

OUTILS ET METHODES D'OBSERVATION ET D'ÉVALUATION

Outils de collecte	Qui le renseigne	Qui est sondé	Fréquence	Total
LA GRILLE D'OBSERVATION	enseignant	4 enfants les mêmes tout au long du projet	4 séances co-animées	12 grilles
L'ENTRETIEN INDIVIDUEL	enseignant	tous les enfants (2 fois par enfant)	4 séances co-animées	26 entretiens
LE JOURNAL DE BORD	enseignant	l'enseignant	à chaque séance	... pages de journal
LE QUESTIONNAIRE PARENTS	parents	les parents	1 voire 2 fois	13 ou 26 questionnaires

Journal élaboré par Gaëlle

POURQUOI CE PROJET? POURQUOI PARTICIPER À LA RECHERCHE-ACTION?

L'environnement, le développement durable sont des points abordés dans les programmes scolaires. Souvent j'ai l'impression que c'est complètement décroché de la réalité de certains enfants. On leur demande de devenir responsable d'une nature qu'ils ne connaissent pas, qu'ils ne se sont pas approprié, pour laquelle il n'y a pas d'émerveillement. Comment faire comprendre à nos enfants qu'il faut protéger cette nature qu'ils n'ont pas eu le temps de découvrir?

J'étais convaincue qu'il fallait mettre les élèves dehors beaucoup plus, même si on vit en zone rurale. Mais je ne prenais pas le temps, je ne me documentais pas plus que ça sur le sujet. La proposition du premier séminaire pour la recherche-action a été l'opportunité de commencer et de s'engager, ne plus reculer.

Au retour du premier séminaire de la recherche-action, ce qui m'a le plus motivé pour mettre en place ce projet verger c'est le lien avec la nature qui s'est créé pour la plupart d'entre nous dans nos jeux et découvertes d'enfant, souvent sans les adultes, la liberté! Je voulais offrir aux enfants un cadre, un lieu à eux pour découvrir par eux-mêmes, jouer dehors. Les apprentissages se feraient alors certainement d'eux-mêmes.

Les rencontres avec les participant-e-s à la recherche-action durant l'année permettent d'échanger mais aussi de rassurer car pas facile en tant qu'enseignante d'être tiraillée entre l'institution et ses programmes, objectifs... et le désir de rendre de la liberté aux enfants.

Contexte

J'enseigne dans une petite école de deux classes à Pied-de-Borne, un village d'environ 200 habitants, situé dans le bassin de Villefort en Lozère.

J'ai la classe maternelle: les élèves passent leur petite enfance de 2 à 6 ans avec moi (de TPS à GS). Cette année il y a 15 élèves: 4 GS, 5 MS, 3 PS et 3 TPS.

Un couple d'habitants nous prête à l'année une parcelle qu'ils entretiennent sur un coteau de la vallée à 300 mètres de l'école où poussent des châtaigniers et quelques fruitiers. C'est pour ça que nous lui donnons le nom de « verger ». (Nous y avons construit une toilette sèche).

DÉROULEMENT D'UNE MATINÉE

Nous nous rendons au verger une fois par semaine, le vendredi toute la matinée. Nous sommes deux adultes pour accompagner le groupe, l'ATSEM et l'enseignante.

La matinée est très ritualisée comme le sont les journées en maternelle.

8h30: préparation matérielle

Habillage en fonction de la météo

Tous les enfants ont une salopette de pluie (indispensable pour moi) que l'on enfile même par temps sec : elle isole du froid mais aussi elle peut être salie ! Libère l'enfant des contraintes liées aux préoccupations des parents, et lui laisse plus de possibilité d'exploration.

Préparation du chariot

Deux élèves sont responsables du chariot à chaque séance :

- vérifier le contenu avant de partir ;
 - trousse à pharmacie,
 - jerrycan d'eau,
 - gobelets,
 - papier toilette,
 - mouchoirs,
 - sacs-poubelles,
 - cordes,
 - flûte pour rassembler le groupe,
 - carré de tapis de mousse,
 - bâches,
 - livres de détermination, livres documentaires et albums,
 - loupes et boîte-loupes,
 - vrilles et chignoles,
 - ficelle,
 - petits ciseaux,
 - petites boîtes,
 - outils de jardinage,
 - portable/couteau de poche/couteau-scie pour l'adulte,
- tirer le chariot jusqu'au verger à l'aller et au retour ;
- décharger le contenu et donner aux autres le contenu pour qu'ils l'installent ;
- vérifier le contenu avant de repartir ;
- décharger le contenu à l'école.

Le matériel que l'on apporte au verger est conséquent mais indispensable. Il ne faut manquer de rien pour subvenir aux besoins de tous : eau, papier toilette, mouchoirs besoins physiologiques, des objets inducteurs de jeux, de constructions en libre accès, des livres pour les moments de repli ou pour avoir l'exclusivité d'une histoire lue par l'adulte.

8h50: marche d'approche

Nous faisons toujours le même trajet pour se rendre au verger. Lorsque je ferme le portail de l'école, je prends une grande inspiration et je souffle lentement. Le temps s'arrête. Je suis

alors consciente de la chance que j'ai, qu'ils ont, que nous avons. Et je souris ! J'ai pris l'habitude de prendre notre temps sur le trajet en observant ce qui se passe sur le lac (nous longeons le barrage pour s'y rendre) : le héron est-il là, nous marchons doucement en espérant voir la loutre, nous regardons les gouttes de pluie tomber sur l'eau, nous avons le droit de marcher dans les flaques d'eau... Je veux leur montrer que ce moment est donné à l'émerveillement, la joie, se sentir bien dehors dans la nature, leur nature, celle juste à la porte de leur maison.

Nous avons défini une porte d'entrée secrète au verger où j'ai caché une vieille clef. Ainsi à chaque fois, un enfant est désigné pour ouvrir le jardin avec la clef. De plus, avant de pénétrer dans le verger, nous entonnons une petite ritournelle pour créer une ambiance particulière qui annonce la journée d'explorations.

*« Petits lutins, fées et racinains,
cachez-vous!! Nous entrons dans le verger »*

9h: installation du camp

Les responsables du chariot sortent au fur et à mesure les affaires et les autres installent les différents coins (qui se définissent au fil du temps) : le papier toilette aux toilettes sèches, le jerrycan d'eau et les gobelets sur la pierre plate, le sac-poubelle accroché au tronc du frêne, déplier la bâche, installer autour les assises en mousse pour chacun, déposer au centre les livres, les outils...

Les enfants partagent des tâches de la vie quotidienne. Ils sont capables de prendre des initiatives et même des responsabilités au sein du groupe.

C'est à chaque fois du bonheur de les voir déplier la bâche à plusieurs, et les autres se glisser dessous pour s'amuser.

9h10: rituel de début

Les enfants sont invités à s'asseoir en cercle :

- chanson de salutation (chanson de classe ou spécifique au verger) ;
- jeu qui réveille le corps ou les sens et qui sensibilise les enfants sur ce qui se passe dans la nature (toucher un fruit, réveiller les vers de terre en secouant tout notre corps, chercher différentes couleurs, écouter les sons...);

- rappel des règles par les enfants :
 - toujours voir un adulte,
 - ne pas se faire mal,
 - ne pas faire mal aux autres,
 - pas le droit de pointer un bâton en direction d'un autre,
 - ne pas manger de plantes,
- annonce de l'activité proposée de la journée.

9h30: temps d'activités

- Activités proposées par les adultes.
- Activités auto-dirigées: explorations libres suivant la curiosité de chacun.
- Les élèves plus grands (GS et certains MS) sont capables de rester toute la matinée à leurs occupations libres, individuelles et collectives, en « utilisant » ponctuellement l'adulte comme ressource manuelle/technique (faire un nœud, casser une branche trop longue qui leur résiste...) ou comme ressource « encyclopédique » (chercher une réponse à une question).

Alors que les plus petits viennent plus facilement aux activités dédiées à la matinée, ils ont besoin de ce contact avec l'adulte. Ils aiment se balader dans le verger, pour une collecte par exemple, mais sous la stimulation de l'adulte. Ils semblent rassurés. (espace trop grand pour eux?) Ils n'ont pas d'envies particulières, de projet à long terme comme les plus grands, ils peuvent creuser la terre avec un outil, de leur propre chef, pour imiter les grands mais cela dure très peu de temps, 10/15 min. Alors que les grands creusent la terre pour construire une maison pour les vers de terre ou les fourmis, ou un siège ou un lit pour leur cabane ou une rigole pour l'eau de pluie. Nourris par leur imaginaire, ils sont capables de rester sur une activité simple: « creuser la terre », toute la durée des activités, sans se lasser et sans lorgner sur les activités que leur enseignante à préparer et qu'elle aimerait tant leur offrir!!

Parfois je n'arrive pas à être sereine et cela me contrarie. J'ai fait le choix de laisser les enfants libres au verger, que les activités que je leur propose ne soient que des pistes s'ils ont envie. Mais parfois je suis seule (souvent les TPS, PS viennent) devant mes activités! Alors je passe vers chacun pour observer et essayer de participer à leurs occupations mais ils n'ont pas besoin de moi, ou seulement ponctuellement. Je leur « vends » mon activité mais rien n'y fait, ils sont accaparés par leur activité.

Je suis tiraillée entre ma posture d'enseignante et ma conception de la classe dehors. Je me sens obligée de transmettre des savoirs. Je suis habituée à être un adulte acteur et non observateur. C'est comme un petit démon qui remonte pour me dire: es-tu dans les clous au niveau de ta hiérarchie? Mais mon objectif de départ: pratiquer la nature librement pour se l'approprier, la connaître et comprendre pour quoi la protéger, me permet de relativiser et accepter ses moments de doute.

Activités dirigées: quelques séances au verger sont totalement dirigées. Une intervenante, Prune Pellet, intervient sur un thème précis pendant toute la durée du créneau (de 9h30 à 11h environ).

Les enfants sont calmes et attentifs lors de ces moments, à l'écoute et concentrés, même s'ils réclament les moments libres qu'ils ont pour habitude d'avoir!

11h: cercle final

Les enfants sont invités à s'asseoir en cercle:

- Un temps d'histoire, racontée ou lue, par l'enseignante en lien avec l'activité proposée ou en lien avec la nature (contes).
- Un temps est dédié au retour sur leurs expériences vécues: chacun peut expliquer une découverte, une construction. Parfois c'est moi qui dirige lorsque j'ai observé quelque chose d'intéressant dans un groupe en lançant: « je voudrais que tu expliques au groupe ce que tu as découvert tout à l'heure. » pour apporter et partager au groupe une notion scientifique que j'aurais décrite à un élève ou un petit groupe en amont.
- Un temps: cercle de parole « mon meilleur/plus fort moment » où chaque élève écoute l'autre sur son meilleur moment de la matinée passée au verger et parle lorsqu'il a le bâton de parole.

Ce dispositif a des limites. Certains qui n'ont pas d'idée ont tendance à répéter les mots de l'autre.

Parfois, lorsqu'on a le temps, les élèves sont invités à se poser dans un endroit du verger où ils se sentent bien et de se prélasser, jouer, écouter... la seule contrainte est d'y être seul (= Mchataon moment à moi). J'en profite pour passer vers quelqu'un pour recueillir leur « meilleur/plus fort moment » de la matinée.

11h20: rangement de l'installation

Les responsables du chariot rangent au fur et à mesure les affaires que les autres leur apportent :

- plier les bâches,
- ranger les outils,
- vider le jerrycan en arrosant un arbre,
- ranger les différents coins,
- inventaire des affaires à la fin : l'enseignante énumère la liste, les responsables doivent se rappeler si tel ou tel matériel est bien dans le chariot.

11h30: retour

- Rituel de fin : fermer la porte du verger à clef, remercier la nature qui nous a accueillis.
- Retour à l'école par le même chemin.

11h40: déshabillage/rangement du chariot

Déshabillage : Chacun se déshabille. On doit ranger ses affaires de verger (bottes et salopette) dans son sac, changer ses chaussettes au besoin, passer aux toilettes, se laver les mains, se préparer pour la cantine.

Ce moment est souvent éprouvant surtout pour les plus petits qui sont lessivés de leur matinée. Il leur est difficile d'accepter ses responsabilités et l'autonomie est difficile !!

Rangement du chariot : les élèves responsables nommés en début de journée vident le chariot et rangent le matériel dans les caisses appropriées en attendant la semaine suivante !

✿ ACTIVITÉS PROPOSÉES: DIRIGÉES MAIS LIBRES!

(Liste non-exhaustive)

Construction du pont en bois pour traverser le ruisseau

- Manipuler des outils réels (plane, marteau et clous, scie, visseuse).
- S'approprier le lieu comme lui appartenant (y mettre sa griffe).

Loto bingo : jeu de recherche d'éléments naturels à partir de photos

- Observer les petits éléments naturels d'un lieu donné.
- S'aventurer de plus en plus loin sur le verger.

Moment d'écoute : recenser tous les bruits du verger et les mémoriser pour les lister aux autres en restitution

- Affiner son écoute.

Les oiseaux chantent : écouter les chants et mémoriser la direction du/des chants pour l'indiquer aux autres en restitution

- Affiner son écoute.
- Prendre plaisir à écouter.

Tissage : enrouler un morceau de bois avec des fils de laine et le suspendre pour décorer le verger (TPS, PS, MS) ou tisser une toile d'araignée avec des fils de laine (GS) ou décorer un cadre collectif qui évolue au fil des séances

- Réaliser des compositions en volume, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés.
- Être créatif et prendre plaisir dehors même par mauvais temps.

Activités « naturalistes » : observations directes et questionnement

- Comprendre que tout peut être questionnement, que les réponses peuvent être différées dans le temps.

Exemples: Observer avec une loupe un champignon et rechercher son nom dans un livre, se questionner sur l'oiseau qui a perdu la plume trouvée par terre et se renseigner auprès de naturalistes, se documenter sur le régime de la mante religieuse que l'on voit engloûtir une sauterelle, se questionner sur les châtaignes trouées, les pommes tombées qu'on ne retrouve plus...

Corde : grimper à la corde dans un coteau, se suspendre, se balancer

- Découvrir et s'essayer dans des actions motrices nouvelles.

Collecte de châtaignes avec le propriétaire du lieu

- Favoriser des échanges avec d'autres adultes.

Nourrissage des oiseaux en hiver : acheter à l'épicerie des pommes à suspendre dans les arbres pour les oiseaux, fabriquer des mangeoires et y verser des graines à chacun de nos passages

- Réaliser des compositions en volume, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés.
- Prendre conscience que l'on peut aider la nature et y prendre plaisir.

Sculptures de glace: objets naturels emprisonnés dans la glace

- Réaliser des compositions en volumes seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux.
- Expérimenter les deux états de l'eau: observer le passage de l'état solide à l'état liquide et découvrir le changement d'état (dû à la chaleur).

Galets sonores: reproduire ou inventer un rythme simple en frappant deux galets l'un contre l'autre.

- Reproduire une formule rythmique simple corporellement et avec des instruments.

Traces du renouveau: chercher un endroit dans le verger qui a changé, quelque chose qui n'était pas présent cet hiver et le dessiner.

- Observer son environnement et faire des comparaisons.
- Dessiner le réel sur place pendant une observation.

Activités dirigées avec une intervenante

Deux interventions pour l'instant (cause: crise sanitaire et confinement)

Inventaires collectifs: création d'un casier de collecte naturaliste – mini-protocole de collecte par enfants – mise en commun – tri (étiquetage possible: les plantes, les restes d'animaux, les cailloux...) et discussion sur le vivant et le non vivant

- Développer la curiosité scientifique, avec une approche sensible, ludique et imaginaire.
- Aider à découvrir, explorer, organiser et comprendre le monde.
- Commencer à comprendre ce qui distingue le vivant du non-vivant.
- Découvrir la biodiversité et le lien entre les êtres vivants.
- Explorer le terrain et mieux se situer dans l'espace.

Conte des plantes voyageuses: découvrir grâce à un conte original scientifique le monde des graines et de leurs modes de dissémination – le conte est illustré par la manipulation d'exemples tels un cabinet de curiosité et ponctué par des petites séquences de questionnement

- Développer la curiosité scientifique grâce à une approche sensible.

– Reconnaître ou découvrir divers végétaux, et essayer de les nommer.

– S'exercer à décrire les plantes grâce aux sens (caractéristiques descriptives simples « c'est doux », « ça pique », « ça brille » « c'est épais »...).

– Aider à découvrir, organiser et comprendre le monde des plantes (biodiversité végétale).

✿ GESTES PÉDAGOGIQUES QUI ME SEMBLERENT PERTINENTS

Ritualiser le temps et l'espace pour sécuriser

Je pense qu'il est important de ritualiser les activités du verger dans le temps et l'espace. Les enfants de maternelle construisent mieux avec des repères d'espace/temps qu'ils ne maîtrisent pas.

Tous ces différents moments: garder le même chemin pour s'y rendre, rituel d'entrée: clef et ritournelle, installation, regroupement, temps libre pour les activités, regroupement qui annonce la fin, rangement, fermeture du verger, qui s'enchaînent toujours dans ce même rythme, structurent la matinée du verger et aide les enfants à prendre des repères. Ils savent au fur et à mesure des séances ce qu'on attend d'eux et deviennent plus autonomes dans les différentes activités. Ils s'accaparent alors les activités.

Il est aussi important d'avoir un lieu de regroupement matérialisé, ici une bâche. C'est le nid douillet (=lieu sécurisant) d'où partent toutes les découvertes et investigations. C'est le lieu de réconfort où l'on trouve l'adulte, qui écoute, soigne, discute, lit des histoires. C'est le point de référence où l'on mesure son éloignement.

Je me suis aperçue que lors des premières séances, les enfants restaient à proximité de ce lieu. Il a fallu trouver des activités pour les faire explorer un peu plus loin (loto bingo, promenade avec l'enseignant). Après une dizaine de séances les enfants vont plus loin, en faisant des allers-retours pour certains. Les TPS, PS ne s'éloignent pas même après plusieurs séances, sauf si l'adulte les accompagne.

Liberté laissée aux élèves pour qu'ils se lancent des défis, des questionnements personnels répondant à leur besoin

Même s'il n'est pas toujours facile de laisser les enfants agir seuls en tant qu'enseignante de la grosse machine Éducation nationale, je ne cesse de me dire qu'il est primordial de laisser le choix aux élèves de participer aux activités dirigées avec l'adulte.

Il faut accepter que tout le monde n'apprenne pas la même chose au même moment. Chacun fait ses découvertes en fonction de ce qu'il est, et au verger c'est permis.

Tout le monde ne saura pas reconnaître une plume de pic épeiche, mais l'enfant qui l'a trouvée, qui a feuilleté un livre de reconnaissance ensuite en classe, qui a attendu plusieurs jours que le copain naturaliste de la maîtresse confirme, lui a plongé dans une démarche scientifique et se souviendra de cette plume.

Un autre aura passé la matinée à remonter le coteau agrippé à la corde. Ce n'est pas grave, il en a besoin.

Une autre a persévéré dans la construction d'une canne à pêche: pas facile de faire un nœud qui ne se défait pas sans arrêt. Mais il devient le référent nœud du groupe et sans l'adulte il prend sur soi (coupé de plaisir de pêcher) pour expliquer et faire des cannes à pêche pour les autres.

Ces moments de liberté ont montré aussi que les élèves sont capables de rester à l'écoute, concentrés et curieux lors des activités totalement dirigées avec l'intervenante car les lieux sont connus, la phase exploratoire est finie (même s'ils en redemandent) et ils sont capables de se questionner sur ce lieu qui est le leur maintenant.

Devenir observateur actif pour être à l'écoute

Il faut apprendre à passer d'adulte acteur à adulte observateur. Parfois je me suis retrouvée toute seule avec mes activités, les petits avaient fini, les grands n'étaient pas passés, affairés à leurs occupations. Je m'ennuyais (et culpabilisais... démon Éducation nationale). Alors je me suis baladée de groupe en groupe, restant en retrait à écouter, observer.

Lorsqu'on s'arrête et que l'on écoute

- Les enfants ne sont pas seulement en train de creuser en apprenant à se servir d'un outil, mais ils réfléchissent et s'interrogent à plusieurs sur les différents chemins que l'eau va prendre, des endroits où les maisons des fourmis ne doivent pas être inondées. Normal qu'ils n'aient pas envie de décorer une mangeoire...! leur cerveau est en pleine ébullition et c'est tellement plus challengeant de concevoir des systèmes d'irrigation.
- Les enfants en nous voyant près d'eux nous questionnent: « Tu as vu on a déterré ça ». Et alors à nous de faire des liens avec ce que nous savons collectivement: « ça ressemble à bulbe comme ceux des jacinthes et des jonquilles que l'on a planté en classe ». D'elles-mêmes, les filles ont décidé de le replanter dans un endroit qu'elles se rappelleraient et attendre que la tige pousse pour savoir qu'elle plante ce bulbe donnera. Quel beau réinvestissement de connaissances!
- Un groupe d'enfants qui cherche à terre dans les herbes les pommes accrochées la semaine dernière pour les oiseaux qui n'y sont plus. Où sont les pommes? Les enfants échangent entre eux, ils affinent leurs hypothèses au fur et à mesure de la discussion et trouvent une réponse satisfaisante pour tous, sans questionner l'adulte proche.

Rebondir sur les expérimentations des enfants

Au fur et à mesure de mes expériences au verger, je m'imagine poursuivre les années futures et forcément améliorer les séances.

Deux points à soulever, qui me gênent:

- Préparer des activités dirigées qui n'intéressent pas (désolée je reste enseignante dans l'âme...).
- La « matière à rebond » qui me fait défaut (j'ai quelques connaissances mais je ne suis pas naturaliste!!) et parfois je ne peux pas sur le vif apporter des connaissances sur le vivant ou autre aux enfants.

J'imagine donc penser prendre un temps à chaque séance pour observer les enfants dans leurs activités auto-dirigées et penser les séances futures en approfondissant une découverte, une observation faite de leur propre chef. D'ailleurs cette activité pourrait s'imaginer en classe, décrochée du verger, qui pourrait rester le lieu de ses propres découvertes.

Par exemple, depuis qu'un élève a construit une canne à pêche, tout le monde en veut une. L'élève doit alors lister mentalement les différentes étapes et les réaliser pour mener à bien son projet: trouver une perche de la bonne taille (relève déjà du défi pour les plus petits), ensuite couper une ficelle suffisamment longue, et enfin faire un nœud. Si en tant qu'adulte, je suis au plus près ce qui se passe vers le ruisseau (au lieu parfois d'attendre que les enfants viennent vers mon activité), je peux me dire que l'on peut mettre en place un atelier de nœuds solides pour finaliser sa canne à pêche la fois suivante.

EFFETS OBSERVÉS SUR LES ÉLÈVES

Lors de la rédaction du projet avec Prune, nous avons imaginé observer les effets suivants:

- relation à soi, confiance en soi, estime de soi;
- relation aux autres;
- perception et relation à la nature: curiosité, questionnements, appréhensions, expérimentations spontanées, rapports émotionnels, jeux libres, rapport sensoriel.

Je n'arrive pas pour l'instant à catégoriser, alors je livre en vrac mes différentes observations sur les effets.

Le plaisir et le jeu avant tout

Les enfants de GS et MS s'inventent beaucoup d'histoires comme pendant une récréation dans la cour. Un peu comme une longue récréation.

La cabane de ronce: cette histoire a occupé plusieurs séances. Les enfants construisent une cabane de ronces pour se protéger des méchants, mais aussi pour soigner les animaux. Les enfants se répartissent des rôles dans la construction et aussi dans la mise en situation.

La pêche et la famille: ils ne font pas que pêcher, ils jouent un rôle: le papa et les enfants qui partent à la pêche pour nourrir la maman qui reste à la maison avec le bébé et les animaux.

La famille: souvent les enfants de la famille partent en expédition trouver de la nourriture et des plantes qui soignent pour nourrir la maman restée malade (ils lui ont même creusé un lit où elle attend leur retour).

Les plus petits (TPS et PS), eux, sont plus dans le faire et plutôt seul à côté des autres. Ils ne sont pas en interaction profonde. Ils s'imitent entre eux mais n'ont pas des rôles définis comme les plus grands.

Peu d'ennui lors des sorties (seule une élève de TPS qui refuse souvent ce qui lui est proposé).

Les enfants ne mesurent pas toujours les limites des activités qu'ils mènent. Parfois ils se mettent en danger. Par exemple, une corde était installée: les enfants pouvaient se balancer, grimper à la force des mains. En tout cas c'est ce que j'avais imaginé. Mais ils ont joué à plusieurs, un s'agrippait et l'autre en contrebas tenait la corde et la tirait d'un coup vif pour que l'autre tombe... fortement sur le dos... et la tête! J'ai essayé d'expliquer que le geste de tirer sèchement était la conséquence d'une chute trop violente, qu'il fallait éviter de tomber aussi fort sur le dos... rien n'y a fait, j'ai décroché la corde.

Un ruisseau traverse le verger. Aucune règle n'avait été émise à propos de celui-ci au départ. Lors des premières séances, nous avons construit un petit pont avec l'aide d'un papa pour le traverser. Et depuis, aucun enfant ne s'était approché du ruisseau et encore moins essayé de le traverser à pied alors que tout le monde est en bottes! Je ne comprenais pas pourquoi les enfants n'étaient pas attirés par cette eau en mouvement. Un jour, en me baladant, j'ai traversé le ruisseau. Ils ont été surpris: « On a le droit?! ». Je pense qu'ils s'étaient interdit l'approche du ruisseau et c'est pourquoi il était délaissé. Je leur ai juste répondu que nous n'avions pas encore de règles par rapport au ruisseau. Du coup ce jour-là, 8 enfants sur 10 ont passé la plupart du temps les pieds dedans! Quelles limites adoptées? Je n'ai pas voulu les frustrer tout de suite alors j'ai fermé la bouche et observé (sous le regard pesant de mon ATSEM...). Ils ont transporté de l'eau avec des pelles, leurs mains en mouillant légèrement leurs manches. Depuis le ruisseau est le lieu de prédilection, d'où les constructions de canne à pêche... Mais un jour froid d'hiver, un garçon a mis le pied dans le ruisseau avec une botte percée, chaussette trempée. J'ai pris la décision d'écourter la séance, on est rentrés.

Sens en éveil

Lors des activités libres les enfants sont beaucoup dans le toucher et l'observation tout en étant dans le jeu et l'imaginaire.

Les enfants manipulent, sont dans le toucher (fabriquent, grattent, mais aussi écorcent, coupent, déchirent), ou aussi pour certains le besoin (?) se mêler à la nature : se rouler dans l'herbe, se recouvrir de terre.

Ils sont toujours dans l'expérimentation spontanée.

Mais ils restent très en alerte sur ce qu'ils découvrent, sur ce qui les surprend. Leurs observations suscitent des questions, entre pairs, et ils essaient trouver une solution entre eux. Ils demandent s'ils peuvent utiliser la loupe, si l'adulte connaît cette bête, cette plante... Il y a beaucoup de curiosité.

Dans la première partie de l'année (automne), certains enfants m'ont demandé pourquoi ils ne pouvaient pas manger les pommes. Comme je leur avais énoncé une des règles : « ne pas manger de plante, de fruits », je me suis vite trouvée gênée. Comment interdire de manger la pomme ou la noix. La règle a donc évolué... : « on ne mange rien tant qu'un adulte n'a pas dit oui, et on mange à côté de lui. »

J'ai passé une partie de la matinée à nettoyer des pommes et les couper en morceaux... Le moment de regroupement s'est fini en dégustation.

Les séances d'après certains ont passé leur temps à la recherche de choses comestibles. Ils ont cassé des noix pour eux, pour les petits qui leur apportaient leur glanage. Il y avait beaucoup d'interactions entre eux et de l'émerveillement dans les yeux des petits à regarder le copain casser sa noix.

Les moments d'écoute aussi ont évolué au fil des séances. Au début, fermer ses yeux et se laisser bercer par les bruits environnants restent difficiles. Besoin d'ouvrir les yeux, de regarder si le camarade joue le jeu ou s'il ouvre les yeux comme lui. Au moment de restituer, il y avait beaucoup de redites. Ces moments ont évolué car les enfants y prennent plus de plaisir mais aussi car j'ai modifié les consignes : retenir deux bruits qui leur paraissent les plus importants, ou donner la direction du bruit par exemple.

Ils viennent même pendant les activités libres annoncer à l'adulte ce qu'ils ont entendu, font des suppositions sur ce qu'ils imaginent (animal, voiture, avion...).

Relations à l'autre

Interactions fortes entre eux. Beaucoup d'échanges. Ils jouent ensemble, chacun trouvant son rôle (il y a toujours les dominants et les dominés...). Ils sont capables d'être ensemble sans que les adultes interviennent pour gérer des conflits. Ils sont effectivement parfois confrontés à des difficultés dans leur relation mais ils trouvent des solutions, prennent des décisions entre eux.

Une seule fois j'ai été sollicité pour une histoire de pelle qui ne voulait pas être prêtée, mais l'issue a été rapide et comprise par les deux enfants.

Je pense que l'espace et le nombre incalculable de sollicitations que leur environnement leur offre, les aident à vivre ensemble. Si on ne trouve pas son compte dans un groupe de pair, il suffit de se retourner et de suite une curiosité s'offre à eux.

Interaction entre petits et grands aussi comme si les plus grands sont conscients de détenir des savoirs et prennent plaisir à les partager. Ils sont aux petits soins avec les plus petits lorsque ceux-ci les sollicitent volontiers dans l'entraide.

Ce ne sont pas forcément les mêmes élèves qui mènent la cadence dans les histoires, les jeux collectifs que ceux de la classe. Des enfants plus fragiles scolairement, et donc plus inhibés en classe, se montrent vaillants et prennent une place importante dans le groupe. Ils se mettent à diriger, à décider pour ceux-là mêmes qui en classe les commandent !

Relation à soi, confiance en soi, estime de soi

Une élève de PS pleure depuis la rentrée toutes les matinées d'école, elle n'arrive pas à gérer ses émotions. La séparation avec sa maman, l'éloignement de sa mère dans le temps et l'espace est insurmontable pour elle.

Au verger elle est méconnaissable. Aucune larme, elle se contrôle plus ou moins. Elle demande encore souvent combien de temps il reste avant les retrouvailles avec sa mère (de

moins en moins avec les séances qui avancent dans l'année). En début d'année, elle a besoin que l'adulte lui propose des activités, elle ne se lance pas dans des projets personnels, sinon l'ennui la gagne et elle se renferme. Tout ce qu'elle fait et en lien avec sa mère, elle veut tout garder pour l'offrir à sa mère le midi. Mais avec les séances et le temps, elle s'affaire seule, pas loin du nid mais elle s'occupe, est aussi en interaction: demande aux grands de l'aider à chercher un élément naturel, de casser une noix, de lui fabriquer à elle aussi une canne à pêche. Elle semble prendre confiance en elle au verger, chose encore impossible en classe (moins de pleurs je vous rassure!)

Un élève de MS est méconnaissable lorsqu'il est au verger. En classe, il est des élèves qui attendent qu'on les interroge sinon il se fait petit, il veut se faire oublier. Il erre dans la classe à la recherche d'une activité sans vraiment en choisir une au final. Je suis souvent en train de lui proposer un choix entre 2 ou 3 activités pour le motiver.

Au verger, il resplendit, il est sûr de lui, joyeux, entreprenant, même moteur du groupe. Il semble dans son élément, dehors tout semble en éveil chez lui.

Relation à la nature/aux savoirs scientifiques

On pourrait se hâter de dire que les enfants sont dans le jeu, purement le jeu, en regardant une séance. Mais je pense qu'il se passe d'autres choses dans ces activités justement appelées « auto-dirigées ». Leurs sens sont en alerte dans la nature, leurs observations les questionnent, ils veulent comprendre ce qui se joue sous leurs yeux.

Ils ont une fascination pour le vivant qu'ils considèrent comme leur égal (anthropomor-

phisme?). On le remarque dans leurs actions: les soins sous forme de pansement au ver de terre, la maison avec le poêle pour les fourmis.

Lors des activités dirigées avec l'intervenante, les élèves (de maternelle!) sont capables de rester à l'écoute, concentrés et curieux.

Par exemple, Prune, après une discussion sur le vivant et le non-vivant leur présente un petit panier avec 6 logettes (boîte d'œuf améliorée), demande aux enfants de se promener dans le verger et de déposer dans chaque logette un être vivant ou une trace d'être vivant différent. Il n'y a eu aucune précipitation, les enfants ont pris le temps de se concerter pour mieux comprendre, analyser ce que le copain prenait: est-ce que cela répondait à la consigne. Ce fut impressionnant pour moi de les voir répondre avec tant de questionnements à leur mission. Cela aurait pu durer longtemps, sans nous adulte, qui avons dû stopper cette émulation pour pouvoir terminer.

Les enfants ont montré de l'intérêt et se sont impliqués de manière active en faisant part de leurs questionnements, observations, propositions.

Les savoirs découverts lors de cette séance ont été réinvestis ou questionnés lors des séances suivantes par les plus grands. Par exemple: « je sais que ça appartient à la famille des plantes car il y a des feuilles vertes. » « On a encore trouvé des cacas de ver de terre. » « Tu crois que c'est un ver qui a fait le trou dans la noisette ou c'est l'écureuil?... »

L'amorce est donnée par l'adulte, l'enfant prolonge de lui-même car son environnement est stimulant.

Journal élaboré par Prune

J'ai été présente lors de 2 séances (dates 31-01-20 et 28-02-20), au verger avec Gaëlle Vieillard et les enfants de la classe de maternelle de Pied-de-Borne. La suite de notre lancée a été interrompue par la fermeture des écoles (Covid 19).

Pour ces 2 séances, j'ai été en position d'animatrice, car je travaille habituellement dans le Gard et l'association bien qu'agrée par l'académie de Montpellier (association complémentaire de l'enseignement public), pour ce projet en Lozère, il a fallu pour commencer, engager les démarches pour un agrément Lozère. Nous avons alors rédigé un dossier avec Gaëlle, puis convié comme il se doit le conseiller pédagogique pour la visite de la première séance. Finalement il est venu lors de la deuxième séance. Ce qui fait que j'ai été en position d'animatrice pour ces 2 séances.

À Pied-de-Borne, on commence la journée de bonne heure, je suis arrivée à 8h30 et j'ai participé à l'habillage des enfants et à l'inventaire du chariot.

Nous sommes partis d'abord à l'opposé du verger au bord de la rivière, la lumière était froide, l'air humide, au croisement de deux cours d'eau, sous le pont un canard dormait encore sous son aile. Les enfants ont choisi chacun deux galets, assez petits pour tenir dans la main, l'idée étant de leur proposer ensuite de les faire s'entrechoquer pour faire un son. Une fois que chacun avait fait sa récolte, le groupe s'est rassemblé pour remonter et reprendre le chemin du verger. Notre petite troupe longeait le bord du barrage sur un chemin de terre su-

rélevé, sans barrière physique, le groupe s'est distendu, sans trop de bruit presque en silence à l'écoute de la vie de la rive, tous ensemble dans le même sens, certains couraient d'autres marchaient.

Arrivée au verger, la troupe s'est rassemblée pour le rituel de la porte du verger, il consiste en une comptine et à l'aide d'une vieille clef un enfant ouvre la porte (invisible) du verger, puis on rentre. À cet instant le soleil est passé au-dessus du serre et a illuminé la vallée de rayons jaunes chauds. J'ai trouvé cet instant magique alors j'ai fait part de ma surprise aux enfants, l'un d'eux m'a répondu avec assurance, « C'est normal! C'est toujours comme ça au verger! ». Gaëlle m'a confirmé que sur cette période du printemps effectivement l'entrée au verger correspondait à cette hauteur du soleil.

D'autres rituels ont suivi. Ma position m'a changé de mon quotidien où lorsque je vais dans une école c'est moi qui anime. Même si je vais très souvent en classe, je n'ai pas vraiment de moment d'observation, j'arrive, j'anime ou je me préoccupe de la suite, j'anticipe... Au début de cette séance j'étais comme une invitée, je me suis pliée aux us et coutumes du groupe, et j'ai ressenti que la succession de rituels permet de construire l'essentiel d'une classe quel que soit le lieu (accueillant ou totalement hostile).

Sur le chemin, je voudrais revenir sur un moment somme toute anodin mais qui est d'une grande valeur selon moi. Une petite fille demande à sa maîtresse si elle peut garder ses

cailloux pour les offrir à la fête de sa maman, Gaëlle lui a répondu « tu sais, tu peux lui offrir quand tu veux, pas besoins d'attendre sa fête, il n'y a pas de moment pour faire plaisir à ceux que l'on aime... ». J'ai trouvé cette phrase précieuse en cet instant (d'autant que cela a été presque la seule sur le chemin), précieuse comme le galet fermement serré dans la main de cette petite fille.

Lors de ces deux matinées, j'ai proposé deux ateliers: Le conte naturaliste des plantes voyageuses (conte sur les graines, découverte d'une collection de graines, manipulation de graines, observation de crottes, recherche de graines au verger...) et inventaire collectif du vivant (exploration du verger, collecte des traces d'êtres vivants, tris, jeu du loto, mise en commun de leur inventaire...) pendant lesquels Gaëlle a pu être en position d'observatrice.

J'essaie dans mes ateliers d'attiser la curiosité. Un carré de pelouse pour la plupart des gens, c'est banal, on ne s'y attarde pas, pour certains c'est vert et c'est tout, c'est de l'herbe! C'est alors que si on se baisse et que l'on change d'échelle on découvre un monde étonnant, vivant, avec de la diversité, et si on y plonge on ne s'ennuie pas. On peut être étonné et émerveillé de découvrir le mode de vie d'un ver de terre autant qu'en traversant le monde pour découvrir le mode de vie d'un éléphant. Les enfants courts sur pattes et friands d'histoires, se laissent aller à cette découverte sans trop de freins.

Les enfants ont un imaginaire florissant, ils observent et imaginent parfois ce qu'ils ne voient pas, n'est-ce pas proche d'une hypothèse dans une démarche scientifique?

Riches de ce petit voyage vers l'infiniment petit, ils ont des choses à partager (**relation aux autres**) et envie d'en savoir plus. De plus dans ce que j'essaie de transmettre, ce qui m'anime au fond, c'est que ce regard sur la nature est

source de bonheur pour la vie, un bonheur gratuit qui plus est!

Par ailleurs, le verger est en pente, sur des faïsses (terrasses), avec de-ci de-là des arbres et des buissons. Il est très difficile de nommer tel mur, tel arbre clairement et pour tous pour délimiter la zone où les enfants peuvent aller librement. La consigne de leur professeur Gaëlle quant à la délimitation du terrain, étant « je peux aller dans le verger partout où je vois l'adulte, car si je le vois, lui aussi me voit ». Cette consigne leur offre une grande liberté. Pour les plus petits, il est difficile pour eux de s'affairer à un jeu de découverte et vérifier si l'adulte est visible, ils ne s'éloignent pas trop. Mais cette consigne est aussi responsabilisante pour les plus grands et les valorise (Confiance en soi), même si je n'ai pas observé s'ils s'éloignaient plus.

J'ai noté aussi que durant ces deux matinées (8 h 30 – 11 h 45), je n'ai pas remarqué de conflit entre enfants, ce qui est fort agréable pour tous (**relation aux autres**).

Les enfants dans leurs jeux libres au verger à Pied-de-Borne, jouent à des jeux tels que: imaginer ou construire un abri, soigner un copain ou un animal, prendre soin d'une plante, chasser. Des enfants m'ont expliqué lors de ma venue, la cabane de ronces au verger, ils m'ont invité dedans. Il en découle d'autres jeux, une fois l'abri imaginé ou représenté ou fait, tel que l'accueil d'une famille, d'un animal blessé à l'intérieur de cette cabane. Je ne peux m'empêcher de penser qu'ici ou ailleurs à la condition de ne pas avoir apporté de jouets artificiels, autrement dit avec les moyens du bord, dans la nature, les enfants jouent à des tâches quasi primitives, les enfants préhistoriques ne jouaient-ils pas de la même manière? (**relation à la nature**).

École dans la forêt - Vébron

Classe : CE1, CE2, CM1, CM2

Territoire : Lozère (Vébron)

Partenaire : REEL

Pratiques

Durée/Fréquence :

- Une sortie mensuelle d'abord par demi-journée, puis à la journée à partir de mars.

Modalités pédagogiques :

(Approches pédagogiques, alternance et diversité, posture de l'adulte)

Marche pour se rendre sur le lieu, rituel du Moment à moi, séance d'apprentissage, jeux libre, marche retour.

Effets

Effet sur la relation à soi et au groupe, la relation à la Nature, la relation aux apprentissages quand ils sont contextualisés.

Outils et méthodes d'observation et d'évaluation

Questionnaires donnés aux élèves 2 fois par an sur la pratique de l'école dans la forêt. Carnet de bord renseigné par l'enseignante après chaque sortie.

Production d'écrit des élèves après chaque sortie.

Approches pédagogiques

pédagogie active, contextualisée (exemple : on travaille sur le printemps en l'observant à l'œuvre dehors....)

pédagogie coopérative : travail en équipe, en groupe. Conseil de classe pour préparer ces moments.

Pédagogie favorisant le développement de l'autonomie : recherche d'une auto-discipline, d'une capacité à savoir mettre en œuvre des comportements adaptés pour soi et pour les autres.

Journal élaboré par Nathalie avec les commentaires de Laurane

Présentation de l'enseignante

J'ai 44 ans, et j'enseigne depuis 13 ans dans une petite école rurale de deux classes, à Vébron en Lozère. Lorsque j'ai pris ce poste, je venais d'exercer pendant trois ans en ville, en zone d'éducation prioritaire, où j'avais l'habitude de profiter d'infrastructures sportives et culturelles accessibles à pied de l'école (stade, piscine, médiathèque, musée, cinéma...). Ma première sensation à mon arrivée dans cette école, qui avait alors une seule classe unique, a été l'isolement. Sur quoi allais-je m'appuyer pour contextualiser les apprentissages? C'est ainsi, que je me suis intéressée à mon environnement proche, une nature sauvage à deux pas de l'école.

Les élèves et moi nous sommes formés, grâce aux animateurs nature qui intervenaient régulièrement sur l'école car tous nos projets étaient construits en lien avec l'environnement. Puis, devant le fort intérêt des enfants pour toutes ces activités, j'ai eu envie d'aller encore plus loin, de repousser les murs de l'école et de découvrir l'école dehors. Faire des sorties nature de plus en plus fréquentes qui nous permettraient d'apprendre par et de la nature a été mon objectif depuis ces deux dernières années... et je ne suis qu'au début de ce chemin!

Présentation de l'animatrice

J'ai fait mes études dans le domaine de l'éducation à l'environnement et travaille dans ce domaine depuis 2011. Je pratique l'animation nature, dehors, depuis 4 ans mais seulement

depuis 2 ans dans un contexte scolaire. C'est la première année, et dans le cadre de ce projet que j'accompagne une classe de cycles 2 et 3, mes expériences précédentes étaient plutôt auprès des élèves de niveaux maternelle-CP. Je suis membre de la *Dynamique nationale Sortir* depuis 2011, convaincue et passionnée par l'éducation dans la nature, c'est pour moi un incontournable dans les projets que je conçois avec les enseignant-e-s. Je suis certaine que je suis moi-même passionnée et sensible à la nature qui m'entoure parce que mes parents m'ont permis de passer les 15 premières années de ma vie quasi quotidiennement à jouer dehors avec d'autres enfants (et sans la surveillance d'un adulte).

Présentation de la classe

J'enseigne dans une classe multi-niveaux de 15 élèves cette année, répartis du CE1 au CM2. La moitié des effectifs a été renouvelée cette année, c'est donc un nouveau groupe qu'il a fallu construire.

JOURNAL RÉFLEXIF SUR LES GESTES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Quelle autorité pour un enseignement dehors?

Sortir avec les élèves, c'est pour moi prioritairement instaurer un cadre qui permette à chacun d'être en sécurité physique et psychique: les occasions sont nombreuses de se faire mal,

et n'ayant pas toujours dans mon axe de vision tous les élèves, il est essentiel que chacun développe une auto discipline favorisant les interactions avec le groupe. Au fur et à mesure des sorties, j'ai donc fait évoluer ce cadre pour qu'il tende à permettre une cohabitation sereine et sécurisée.

La randonnée pour atteindre notre lieu de classe dehors

Lors des premières sorties, les élèves étaient invités à se déplacer en rang deux par deux le temps que nous longions la route départementale, puis à partir du chemin de terre, ils étaient libres de se déplacer à leur rythme. Et là, je me suis retrouvée dans la situation où je perds de vue le groupe de marcheurs les plus rapides qui se déplacent en courant, se cachent dans des endroits potentiellement dangereux (dans des fourrés, en équilibre sur des rochers...) pendant qu'un groupe à l'arrière papillonne et se déplace à pas de fourmis. Même avec deux adultes, il nous était impossible d'avoir tout le groupe sous les yeux.

J'ai donc instauré une nouvelle règle de déplacement; un adulte en tête, un adulte en queue avec l'obligation d'être entre les deux.

Ces marches sont toujours très joyeuses. Les premières étaient même souvent teintées d'une grande excitation ce qui a, une fois, rendu le retour à l'école très difficile pour moi: j'avais oublié de faire noter les devoirs pour le week-end et je demandais aux élèves de venir en classe dix minutes. Il m'a été impossible d'obtenir leur attention sans me sentir contrainte de recourir au haussement de voix. Quelle déception pour moi que les très beaux moments vécus ensemble se terminent par une tension aussi désagréable! De plus avant le week-end! Tension qui m'a collée pendant de longues heures!

De fait, les prochains retours, j'ai anticipé en instaurant des moments de silence pendant le trajet, et en faisant un retour au calme par un moment de partage de gratitude avant d'arriver à l'école.

Observation de Laurane

La marche retour « en conscience » à conserver, élèves beaucoup moins excités/électriques qu'au retour de la première sortie.

Pour moins ces deux propositions pédagogiques sont super importantes et fortes!:

Marche en conscience et moment de gratitude! Il se joue de grandes choses! Attention portée à ce qui nous entoure (et le moment présent), l'émerveillement puis la formulation du « merci » à ses camarades, aux adultes, à la nature, à soi... C'est pour moi un levier pour le respect de soi, des autres, de la nature et contribue au moment de bonheur simple. Approches Sensorielles et Sensibles.



Construction minutieuse d'une cabane à lutin, classe maternelle-CP, Vébron

© Laurane Manas

Mon moment à moi (MMM)

Mon intention pédagogique était que chaque élève choisisse un arbre auprès duquel il passe une dizaine de minutes pour se recentrer, découvrir son coin, se relier à la nature et à sa sensation d'être à cet instant précis. J'exposais alors la consigne: « vous allez vous déplacer pour aller choisir un arbre. Vous pourrez le rencontrer, lui parler, être à l'écoute de vos sensations pendant ce moment, vous reposer, rêver, observer votre coin. Lorsque je chanterai, vous me rejoindrez au cercle. » (endroit où nous nous asseyons en cercle en arrivant sur le lieu).

Les premiers Màm, les élèves se déplaçaient en courant, en se bousculant parfois pour choisir le même arbre, le grand châtaignier creux

ou encore celui avec la belle branche basse sur laquelle on peut faire le panda. Certains avaient des difficultés à choisir, alors ils passaient beaucoup de temps à en tester un... puis un autre... et encore un autre... Je ne pouvais commencer le décompte des 10 minutes. Pendant ce moment, certains chantaient, d'autres faisaient du bruit en jetant bâtons et cailloux, d'autres cherchaient le contact avec le copain en l'interpellant.

De fait, la consigne a évolué!

Je leur demandais de se déplacer en silence, ceux qui voulaient retrouver leur arbre avaient la priorité sur leur coin. Au bout de 2 minutes, j'imposerais un arbre à ceux qui n'en avaient pas encore choisi un, et ceux qui gêneraient les autres pendant ce temps-là, auraient une « gêne ». Au bout de 3 « gênes » lors de la sortie, ils ne pourraient pas participer à la suivante.

Ces nouvelles règles ont grandement amélioré la qualité de ce moment: plus de courses effrénées pour aller chercher l'arbre que le copain avait choisi lors de la précédente sortie, la plupart des élèves trouvent leur arbre sans que j'ai à en imposer un, la qualité de ce qui est vécu par chacun a été largement améliorée, à en croire les retours lors des mises en commun orales dans le cercle.

Observation de Laurane

Les élèves partent très vite faire le MMM, je vois qu'ils sont habitués et que la plupart sont contents d'y aller. Encore quelques petites disputes « c'est mon arbre » « non ce n'est pas lui, lui c'est le mien » mais rapidement les élèves sont dans leur coin et calmes pour la plupart. I. a fait du bruit (tapotis avec un bâton et chantonner) ça dérange les autres. E., G. ont un peu dérangé les autres aussi.

Exemple de retours lors de la phase d'oralisation:

« J'ai observé que l'écorce de mon arbre a changé: elle est plus fine, plus friable. Elle n'était pas comme ça la dernière fois. »

« Je me suis senti tellement bien que je me suis endormi et c'est quand tu as chanté que je me suis réveillé ».

« J'ai entendu un pic qui frappait un arbre ».

I.: Au début je ne savais pas quoi faire, après j'ai vu un bâton rongé par le castor.

L.: J'ai essayé de dormir. I. m'a dérangé (marche, chante).

Y.: J'étais dans mon petit creux mais E. m'a dérangé.

S. (maman accompagnatrice): Partage sa découverte du Lichen Pulmonaria, bio-indicateur (bonne nouvelle qu'il soit présent, forêt en bonne santé sûrement).

R.: Trop contente de retrouver mon arbre, je peux m'allonger dessus.

J.: Gêné par I., j'ai vu S. juste à côté, je suis monté dans l'arbre, pleins d'oiseaux, comme un petit igloo.

I.: Un arbre un peu comme R. Une mini souris qui a couru dans les feuilles, énormément de joie et j'ai vu ses moustaches elle m'a regardé.

N.: J'ai apprécié le soleil, vous voir dans la nature: de très belles images, j'ai regardé la canopée une dernière fois sans feuilles.

Observation de Laurane

J'ai apprécié redécouvrir la forêt, cette fois-ci, peut-être par la présence du soleil, je la vois différemment, bien plus vivante et riche. Apprécie la douceur du soleil.

L'évolution des consignes pour ce moment-là a permis aux enfants de vivre des expériences plus intimes, plus profondes avec la Nature. D'où, selon moi, un lien très fort entre le cadre défini par l'enseignant-e et la qualité des interactions vécues par les enfants avec leur environnement.

Je trouve le choix de cette approche sensible et INDIVIDUELLE de la nature importante: il me semble qu'à l'école il n'y a pas beaucoup d'occasions d'avoir des moments seul et calmes et encore moins en nature.

COMMENT ET POURQUOI AIGUISER LE REGARD DES ÉLÈVES?

Chasseurs d'images

Dès nos premiers pas dehors, nous nous transformons en chasseurs d'images. Inspirés par la lecture de celui de Jules Renard en début d'année, nous cherchons à affûter notre regard, à l'affût des merveilles que nous pouvons observer. Là, un lierre dont nous allons raconter l'histoire, là un fusain dont nous ferons remarquer les si jolis fruits roses, là les premières jonquilles, là les jeunes pousses d'ail des ours...

et là, juste sous nos pieds, se dorant la pilule au soleil printanier, dans une eau encore claire : la salamandre. Adultes et enfants ébahis devant la scène ! Et les têtards qui nagent à côté ? Des bébés salamandre ?

Observation de Laurane

On remarque très vite, une belle et grosse salamandre jaune et noire dans le petit bouillon du ruisseau (on dirait qu'elle se fait une séance de massage...) Elle est à 2 mètres de nous, tous les enfants et adultes l'observent ! Nous sommes captivés et très contents de cette rencontre, on remarque dans le petit méandre plus calme qu'il y a plein de larves noires à 4 pattes, très certainement des larves de salamandre ! Nathalie et moi ne connaissons pas bien cet animal, ce sera l'occasion pour les élèves de faire leurs propres recherches.

Même Laurane, notre animatrice nature ne peut nous répondre : il va falloir les déterminer ! La curiosité est à son comble !

Ce développement du sens de l'observation est palpable chez les élèves qui sont de plus en plus capables de s'émerveiller (un des effets recherchés dans ce projet-là). C'est Y. qui nous fera remarquer une larve de mante religieuse, Léonie qui avisera la crotte d'un renard, etc., le trajet pourrait durer des heures. Mais nous avons aussi un programme sur place, alors il nous faut parfois accepter de ne pas tout voir.

Pourquoi travailler sur le développement de ce sens de l'observation ? D'abord comme je l'ai précisé, c'était un des effets recherchés pendant ce projet : une personne qui est en mesure de s'émerveiller devant les différentes manifestations de la nature, est une personne qui sera capable de la protéger naturellement : on ne protège que ce que l'on aime et que l'on connaît.

Par ailleurs, ce regard aiguisé pourra également servir lors des apprentissages scolaires plus classiques : analyse de documents, d'images, lecture.

Et au-delà de développer le sens de l'observation, c'est aussi et surtout, selon moi, à quels sujets/objets, nous adultes, nous choisissons de donner de l'importance. C'est parce que toi et moi (adultes qui menons la sortie et veillons au timing) donnons de l'importance à une crotte, à un lierre, un insecte, etc., et pas à la marque de la moto de cross ou de course qui passe « wouhaaaa regardez les enfants, cette

moto c'est une Ducati, modèle hyper rare et super puissant mais qui vaut très chère ! » que nous « orientons » l'attention des élèves. J'imagine que si la majorité des adultes et médias faisaient focus là-dessus (la nature et son fonctionnement), un adulte heureux et épanoui (« plein ») serait un adulte entouré de nature qu'il connaît et dans laquelle il se sent bien, et non un adulte possédant et accumulant des d'objets de consommation et de loisirs (« pour se remplir »), souhaitant toujours dompter, contrôler, limiter cette nature étrangère ? (Je ne dis pas que c'est SEULEMENT notre rapport à la nature qui fait qu'on se sent « plein » ou que l'on a « besoin de combler un vide », mais peut-être c'est un des aspects. Ça fait partie de la sobriété heureuse... ?)

AXE : LES EFFETS SUR LES ÉLÈVES

Développement de leur capacité à s'émerveiller

Laurane, animatrice, relève

Tout au long du chemin, ils étaient sensibles à ce qu'ils voyaient, à la place de l'émerveillement (ils remarquent « le beau » durant le temps de marche aller et retour) et à la gratitude (je suis surprise par leur reconnaissance/gratitude, notamment qu'ils aient spontanément cité Vincent, lors du moment de gratitude conscients que sans adultes ok pour ce projet = pas de sorties).

Vincent est en effet le propriétaire du terrain sur lequel nous nous rendons : cette fois-là, nous l'avons croisé et l'avons remercié de nous permettre de venir sur son terrain qu'il entretient en faisant des petits fagots de bois mort que nous nous engageons à respecter.

En lien avec cette capacité à s'émerveiller, je partage avec Laurane ses interrogations concernant les récoltes « sauvages ».

C'est un point que je mets en lien avec notre besoin (à nous humain) de posséder. Cf. ma réflexion précédente sur les humains « pleins » ou « qui ont besoin de se remplir ».

Observation de Laurane

Une réflexion perso : c'est anecdotique et ce n'est pas très important, mais je vois que ça me touche à chaque sortie (aurais besoin d'un petit débat là-dessus) : Les enfants cueillent très souvent sur le chemin, veulent garder plein de choses de leurs découvertes (ça me questionne, m'interroge sur quelle posture je « dois avoir »). Je remarque que

quand quelque chose leur plaît, les fleurs notamment, ils le veulent pour chez eux ou pour offrir, ils ont besoin de prendre « à eux ». Moi je vois qu'au bout de 10 min de marche, la fleur dans leur main est toute flétrie et pendouillante et la plupart du temps ils la jettent par terre (Je ferme la marche, du coup je vois « notre passage »). D'autres élèves n'ont plus envie de tenir leur récolte dans à la main et veulent que je porte pour eux (je dis non). Je suis partagée entre « ils font leurs expériences, laissons cueillir et jeter, on ne dit rien, ce n'est pas un impact important », ou alors de leur faire remarquer que, pour moi, c'est dommage de cueillir pour jeter, si je m'écoute moi, j'aimerais qu'avant de cueillir pour cueillir, presque par réflexe, qu'ils se demandent « que vais-je faire de cette fleur ? » « si je veux vraiment la garder, la rapporter, je fais en sorte de bien la cueillir et conserver » « si je la trouve juste très jolie, mais que je n'ai pas envie de m'embêter à bien la conserver, je la laisse sur pied » et en même temps, ces questions (toujours réfléchir nos actes/questionner nos impacts) c'est peut-être un truc d'adultes (enfin, de certains adultes), laissons les enfants vivre... pas besoin que les choses soient nécessaires ou utiles pour qu'il soit justifié de les faire.

Lors d'une première sortie, I. a déterré un petit genêt qui poussait sur notre cercle : il voulait absolument le replanter chez lui car il n'en avait pas. Je lui ai expliqué que je ne souhaitais pas que les enfants arrachent ainsi des éléments de la nature pour les ramener chez eux sans projet préalablement discuté avec les parents, car ils prenaient alors le risque de voir finir l'arbuste sur le compost du jardin. La fois d'après, il recommence et arrache un jeune pin. C'est sa troisième gêne, il ne viendra pas à la prochaine sortie (par des circonstances inhérentes à l'organisation du service, j'ai dû le prendre et lever la sanction... ce qui m'a grandement arrangée car je ne supporte pas qu'un élève soit exclu de ces sorties et, à la fois, je n'ai rien trouvé de plus adéquat pour développer un sentiment de responsabilité lors de ces moments en dehors de la classe).

Apprendre dans et par la nature

Y a-t-il une plus-value pour les élèves à apprendre dehors ?

Nous avons fait **deux séances d'apprentissage traditionnel sur les adjectifs**. Bien que ce ne soit pas les moments préférés des élèves (un apprentissage en français, reste un apprentissage traditionnel et moins attractif que ceux

sur la nature!), ils sont néanmoins très engagés dans l'activité et les écrits produits s'enrichissent de groupes nominaux composés d'adjectifs!

Observation de Laurane

Temps d'écriture individuelle proposé par Nathalie: « le printemps est là, je l'ai vu dans... » la majorité des élèves ont écrit (2 n'ont pas su quoi écrire). La plupart souhaitent lire à haute voix leur production. Encore une fois des élèves plutôt inspirés et je remarque la présence d'adjectifs (cf. sortie sur les adjectifs?) dans leur écriture.

Les apprentissages naturalistes rencontrent un enthousiasme plus profond chez les élèves. Lors de notre première sortie avec Laurane, elle avait évoqué lors d'un atelier sur la détermination des branches, les deux lignes blanches visibles au dos des aiguilles de sapin : lors du cercle sur « ce que j'ai appris aujourd'hui », c'est l'information principale citée par la majorité des élèves!

Lors d'une autre sortie, nous avons travaillé sur le sol :

Animation Laurane : étude du sol. (approches scientifique, naturaliste, écosystémique, expérientielle) Par petits groupes et avec matériel, collecte des différentes couches du sol. Mise en commun, questionnement des élèves et recueil de leurs hypothèses, Laurane rebondit en complétant les hypothèses les plus proches de la réponse (apport oral + outils visuels). Activité à réaliser en groupe autour de la décomposition des feuilles puis mise en commun. Questionnement et apport de notions autour du cycle de la matière (les déchets n'existent pas en nature, tout est cyclique, tout est ressource, parallèle avec les créations humaines, souvent linéaires).

Les élèves sont plutôt très intéressés, ils réfléchissent, répondent aux questions, émettent des hypothèses, écoutent, réalisent les activités. En milieu d'activité tout le monde a faim (moi y compris!). On se reconcentre et conclut pour cette partie, on fera une dernière activité et conclusion juste après le pique-nique et temps libre.

La suite de cette animation a consisté pour les élèves à faire un compte rendu de sciences à la fois sur leur carnet de bord du confinement (première activité sur ce carnet avec lequel ils ont quitté la classe le vendredi 13 mars et qui

va permettre de faire le lien entre la classe dehors... et la classe confinée) et leur cahier de sciences.

Oui je pense que c'est quelque chose qui serait facilement évaluable: le développement de leurs connaissances naturalistes, la compréhension des écosystèmes, le monde du vivant, les cycles de vie, de la matière... beaucoup de choses aux programmes des sciences. Puis la météo, l'usage de la châtaigneraie dans l'histoire des Cévennes... En lien avec nos sorties hivernales: comment notre corps s'adapte au froid, comment la nature s'adapte aux changements de saisons, etc. une infinité de pistes à travailler dehors depuis des observations concrètes.

Le temps de lecture silencieuse

Il est tout autant apprécié des élèves dedans que dehors:

Observation de Laurane

¼ d'heure de lecture individuelle (les élèves avaient apporté chacun leur livre), je suis bluffé du plaisir qu'ils ont à lire! Je les vois tous dévorer leur livre! Je ne me rappelle pas avoir autant d'enthousiasme et de plaisir à lire étant petite... Pendant le temps lecture, 2 élèves autour de moi consultent les guides naturalistes, le livre nous confirme que les larves observées étaient bien celles de la salamandre.

Le besoin d'un temps de jeux libres

Nos premières sorties se déroulaient à la demi-journée et n'offraient pas toujours la possibilité aux élèves de profiter d'un temps de jeux libres. C'était leur principal regret dans les bilans de sortie!

C'est la raison pour laquelle nous avons transformé nos sorties à la journée: et c'était bien mieux ainsi! Le temps de jeux libres a refait son apparition pour la plus grande joie de tous!

Aucun complexe pour l'enseignante: ce sont habituellement les temps de récréation et de pause méridienne donc 45 minutes de jeux libres, après le repas, sur une journée qui ne sont pas pris sur les temps d'apprentissages!

Observation de Laurane

Pique-nique + temps libre (tous les élèves sont actifs, la plupart courent, jouent énergiquement, d'autres poursuivent les cabanes à lutins comme aux séances précédentes [ils avaient apporté/prévu du matériel pour: Playmobil, ficelle...]).

Ces temps font d'ailleurs souvent l'objet d'une préparation en amont par les élèves sur des temps informels (« tu amènes tes Playmobils et moi de la ficelle »).



Classe maternelle-CP, Vébron
© Laurane Manas

École dehors - Vébron

Quatre saisons au jardin

Classe

- maternelle CP

Territoire

- Lozère, commune de Vébron,

Partenaire

- Laurane Manas, Habitats durables en Cévennes

Pratiques

Durée/Fréquence

- 2 sorties mensuelles

Modalités pédagogiques

Plusieurs postures de l'adulte : meneur d'activités, observateur, personne ressource

Plusieurs dispositifs sur une même sortie : jeux libres, avec ou sans matériel, ateliers dirigés et semi dirigés

Moment imposé (cercle de début, milieu et fin de séance), les enfants choisissent leurs ateliers

Effets

Ce que nous cherchons à observer :

- Impacts des sorties nature sur le langage
- En quoi les compétences psycho sociales sont elles développées notamment la coopération ?
- Éveil de la curiosité naturaliste

Outils et méthodes d'observation et d'évaluation

- Carnet de terrain : observations de l'enseignante y sont consignées
- Enregistrement audio des enfants

Journal élaboré par Fabienne

✿ LES GESTES PROFESSIONNELS

Contexte

J'enseigne dans une classe multi-niveaux de la TPS au CP (de 15 à 18 élèves), à Vébron; commune située à 15 kilomètres de Florac. C'est une école rurale de 2 classes. Les enfants restent dans ma classe de 1 à 4 ans; ce qui me permet de les voir grandir, évoluer. Nous avons des sorties bi-mensuelles dans un jardin à proximité de l'école: c'est une parcelle « nue » de 400 m² en bord de rivière.

Activités proposées

Les propositions pédagogiques sont différentes en fonction des saisons.

Voici une liste non exhaustive des activités qui ont été proposées :

- activités créatives: mandala, carte « nature » (récolte d'éléments naturels à coller sur du scotch double face), construction de cabanes à lutin et grandes cabanes;
- activités musicales: création de paysage sonore avec des éléments naturels;
- activités sportives: parcours de motricité sur des pierres, monter à la corde, grimper à l'arbre;
- activités de jardinage: plantation, récolte;
- activités ludiques: se créer un univers imaginaire avec les éléments naturels;
- activités sensorielles: Memory nature, chasse aux trésors « nature »;
- activités naturalistes: observations des petites bêtes, des végétaux;

- activités littéraires: histoires racontées et lues en lien avec notre jardin et ses visiteurs: la taupe, le castor.

Déroulement d'une demi-journée au jardin

Après avoir préparé le matériel et les enfants, c'est parti pour 10 minutes de déplacement en fonction des aléas et des découvertes faites en route.

- À l'arrivée au jardin, nous commençons par chanter une petite ritournelle. Les personnes du village m'ont alerté sur la présence en saison de vipères; alors pour dédramatiser et pour me rassurer, nous chantons à tue-tête en tapant des pieds et à toutes les saisons « vipère vipère vite cache toi » (sur l'air bien connu par les enseignant·e·s de la chanson « sorcière sorcière... »).

- Après cette excitation générale qui nous met généralement de très bonne humeur, nous faisons un regroupement assis par terre. Les élèves sont invités à fermer les yeux et à écouter les sons environnants; ce que nous appelons « le concert nature ». Ce moment permet aux enfants de se connecter avec leur environnement, de se recentrer.

- À la suite de ce regroupement, je présente les différentes activités possibles à réaliser au jardin. Ce ne sont que des propositions (je reviendrai plus tard sur mes choix pédagogiques). À chaque séance, il y a des activités dirigées avec un adulte, des semi-dirigées et des

activités libres. L'enfant est libre d'aller d'un atelier à un autre, de ne pas participer, ou de ne participer qu'à une seule activité. Les seules obligations à respecter : ne pas se faire mal, ne pas faire mal aux autres, rester dans les limites fixées et donc rester à vue des adultes.

- Au cours de cette heure et demie, il est fréquent que je propose une petite pause « tisane du jardin » afin de se réchauffer.
- Pour clore cette séance en extérieur, un dernier regroupement est proposé ; chacun est invité à s'exprimer sur ses ressentis positifs et négatifs pendant la séance. La plupart du temps, les enfants ont apprécié les activités au jardin. Il peut y avoir des choses négatives comme des inconforts liés au froid ou une fois, un élève, déçu, car il n'avait pas eu assez de temps pour observer les petites bêtes.

Gestes pédagogiques

Libre choix laissé aux élèves

En relisant mes notes, je m'aperçois d'une certaine dualité qui me tiraille à chaque séance. Je suis très satisfaite et convaincue de l'intérêt de faire classe dehors ; néanmoins j'éprouve un inconfort voire une certaine insécurité au moment où chaque élève s'affaire. J'ai fait le choix de laisser l'enfant libre de ses apprentissages : il n'y a aucune obligation de participer aux ateliers. Cela en partie pour proposer une alternative au travail en classe qui est plus structuré dans le temps : la gestion d'une classe multi-niveaux maternelle et CP demande un emploi du temps assez précis. Le temps pour chaque groupe d'élèves est prévu à l'avance et j'interromps souvent les groupes parce que j'ai pu mettre un groupe en autonomie et c'est à ce moment que je suis le plus disponible.

Une autre origine de cette dualité est à chercher au niveau de mon rôle d'enseignante et mon statut de fonctionnaire de l'État : l'enseignante prévoit, organise, évalue, met au travail les élèves... C'est une tout autre posture que j'adopte : je laisse l'enfant être acteur de ses découvertes. Je ne maîtrise pas leurs apprentissages (si tenté que l'on maîtrise les apprentissages des élèves dans un cadre scolaire plus classique, c'est un autre débat...)

Généralement, ce sentiment d'insécurité se dissipe en observant ce qui se passe au jardin : chacun est absorbé par ce qu'il a choisi

de réaliser. Je me sens à nouveau rassurée et confiante : les enfants apprennent autrement.

Au final, la crainte que j'ai à chaque sortie à savoir que l'enfant s'ennuie, ne fasse rien, est à chaque démenti par l'observation des élèves en action au jardin.

Lors d'une des dernières sorties, les élèves étaient tellement accaparés qu'aucun élève ne m'a sollicité et j'ai réalisé une cabane seule sans élève.

Comment analyser cette situation : l'environnement de cette sortie était-il assez riche pour qu'il n'ait pas besoin de moi ? Les enfants ont-ils intériorisé le fonctionnement qu'ils n'ont plus autant besoin des adultes ? Y avait-il assez d'adultes pour répondre aux besoins des enfants (nous étions 5 adultes) ?

Drôle de sensation que de ne pas être sollicitée. Au fur et à mesure de la construction de « ma » cabane, les élèves sont revenus vers moi, se sont intéressés à mon activité. C'est ce que j'apprécie avec le dispositif choisi : c'est par l'observation des pairs que l'envie de s'essayer aux activités naît chez les enfants. J'ai vu un enfant courir en disant « vite, j'ai envie de faire de la corde ». Il avait à peine terminé sa précédente activité. Avec un déroulement plus classique ; obtiendrais-je la même envie de s'investir au jardin ?

Disponibilité de l'enseignante

D'autres relations se créent avec les élèves lors de ces moments au jardin : je suis plus disponible pour des relations duelles et en petit groupe. Il y a peu d'interruptions lors de nos échanges : moins de bruit qu'en classe (plus d'espace), moins d'interventions (les autres élèves s'impliquent avec sérieux dans le travail choisi). Lors de la construction de ladite cabane, un élève est venu me voir et a conseillé des aménagements pour la cabane « il faut un étage, et un poêle » et « il y aura des chevaliers ». Il était très motivé pour me parler et exprimer son imaginaire débordant : alors qu'en classe, notre relation est différente : je le sollicite par rapport à un travail particulier ; les échanges sont organisés et cadrés. Aussi, spontanément, à l'école, cet élève vient me voir peu souvent. Cela nous a permis de nous rencontrer différemment.

✿ LES EFFETS OBSERVÉS SUR LES ÉLÈVES

Focus sur le comportement de plusieurs élèves: entre inhibition et exubérance

En cours de projet, j'avais prédéterminé trois effets que je souhaitais observer et analyser lors des sorties au jardin: la coopération entre élèves, le développement du langage et la curiosité naturaliste. En me replongeant dans mes notes, c'est d'autres champs qui ont émergé et m'ont semblé plus pertinents à mettre en avant. Dès le départ du projet, le comportement de certains élèves m'a interpellé: deux petites filles étaient très inhibées et un petit garçon à contrario avait un comportement exubérant.

Durant plusieurs séances (entre 7 et 10), deux petites filles, amies et très fusionnelles par ailleurs, étaient en retrait du groupe, toujours à proximité d'un adulte, en position verticale. Position très révélatrice: en restant debout, elles s'éloignaient volontairement de ce qui les mettait mal à l'aise: le sol, la terre, les éléments naturels. J'explique cette situation (c'est une hypothèse) par un manque de contact avec le monde naturel; notamment une des deux élèves était arrivée en cours d'année d'une grande ville où elle habitait dans un appartement. Ceci dit, en classe, elles étaient également en retrait du groupe; réservées. L'extérieur apportait une difficulté supplémentaire selon moi par rapport à leur adaptation au groupe. On les a sollicités pour qu'elles participent; elles le faisaient mais on observait un certain mal-être. Cela a duré donc plusieurs mois. Lors des entretiens individuels que j'ai mis en place avec les élèves, a émergé pour elles, le problème du « salissage » des mains lors des sorties. Ce qui les ennueie c'est de se laver une fois qu'on a mis les mains dans la terre et en plus il faut attendre le retour à l'école pour avoir à nouveau les mains propres. Deux activités ont joué un rôle déterminant: l'activité « monter à la corde » et « la fabrication de cabanes ». Elles se sont pleinement investies dans ces deux activités, se sont décollées (plus besoin de rester ensemble), se sont éloignées des adultes et ont commencé à adopter une autre posture. Elles ont dépassé leurs inconforts: l'activité a été plus forte que

leurs propres appréhensions. Fini la verticalité: place à d'autres explorations corporelles. Une s'est même allongée par terre et a sucé un caillou!

Pour ce qui concerne ce changement d'attitude vis-à-vis de l'extérieur, plusieurs questions se posent: avaient-elles besoin de verbaliser leurs malaises à savoir le dégoût d'avoir les mains sales pour s'en libérer? Leurs besoins de sécurité n'étaient pas satisfaits lors de toutes ces sorties?

Le contact régulier dans un environnement identique à chaque séance leur a permis de se sécuriser, d'anticiper. Elles auront eu besoin de plus de temps que les autres. Elles ont gagné en autonomie, confiance en soi, en l'autre.

Une grande étape venait d'être franchie. Sur la même période et précédant cet événement, ces deux petites filles ont commencé à adopter une autre attitude en classe: plus d'ouverture aux autres, plus d'interactions langagières avec les adultes et les pairs. Un lien avec leur développement est évident. Elles grandissent!

À l'inverse, un autre élève, sur une période assez longue, a adopté un comportement déviant. C'est un élève qui a des troubles de l'attention et du comportement. Lorsqu'il est arrivé à l'école en cours de moyenne section, il n'arrivait pas à fixer son attention, à rester en place même sur une courte durée, ne se déplaçait qu'en courant. Lors des toutes premières sorties, donc deux ans et demi après son arrivée à l'école, je retrouvais des comportements similaires: il se jetait par terre, se roulait par terre, se salissait tant et plus qu'il ne sentait pas s'il était mouillé, s'il avait de la terre dans les bottes, arrachait les plantes, les mangeait, jetait des éléments naturels sur les autres élèves. Il avait besoin d'être accompagné par un adulte pour s'intéresser à ce nouveau milieu. Comme pour les deux petites filles, avait-il une pratique familiale de l'extérieur? Je suppose qu'il n'avait pas l'occasion de sortir faire des balades en nature, de se pencher sur la présence végétale et animale qui nous entoure. Pour lui, la nature était le lieu où tout était permis, où rognait une absence de règles, lieu dans lequel il pouvait faire éclater les règles sociales. Un exutoire! Il n'était plus contenu par un cadre réel: les murs de l'école.

C'était épuisant de faire des sorties avec lui. Il se mettait constamment en danger et mettait également les autres élèves en danger. Il a fallu une bonne année pour voir des changements : lors d'une sortie, je me suis rendu compte que je n'avais pas eu besoin de prononcer son prénom. Une autre fois, à la fin de la séance, j'ai été obligé de rappeler à cet enfant à plusieurs reprises qu'il fallait retourner à l'école : il avait trouvé un intérêt au jardin lequel ? Peux-tu décrire ? Aussi, avec Laurane, il a eu une discussion dans laquelle il évoquait qu'il ne fallait pas se salir au jardin. Nous avons parlé de cette discussion toutes les deux où elle avait essayé de lui expliquer qu'il n'y avait pas de problème à se salir au jardin. Pour moi, et pour cet élève seulement, dans le contexte qui est le sien, c'est une belle avancée. Il avait enfin intégré que se salir n'était pas l'objectif principal de la séance au jardin ; enfin, c'est comme une évolution de son attitude que je l'interprète. Suite à cette sortie, j'ai pris conscience de tous les progrès qu'il avait accompli et tous les changements d'attitude qui avaient eu lieu. Il est venu me voir une fois pour me demander le nom de la petite bête qu'il avait trouvé. Il a commencé à s'intéresser au petit monde du jardin. J'aimerais nuancer mon propos : autant pour les deux petites filles je dirai qu'il n'y aura pas de retour en arrière vers leurs comportements antérieurs, autant pour ce garçon j'ai pu observer des régressions. La tendance est quand même

à un comportement plus « policé » même si quelques écarts ont été observés.

Focus sur le climat de classe

L'espace, l'absence de mur, le cadre naturel, le changement de pratiques pédagogiques amènent un climat de classe apaisé dans l'ensemble.

Les relations entre élèves sont fluides, peu conflictuelles. Lors d'une activité de jardinage, avec trois élèves, nous nous sommes organisés pour semer les graines de pois gourmands. Un élève de Petite Section a organisé avec beaucoup de diplomatie l'arrivée d'un nouvel élève dans cette activité : « d'accord, tu mets cette graine, et après c'est à X puis à moi et on recommence pareil » alors que la frustration n'est pas forcément acceptée dans d'autres contextes par cet enfant.

Nous ne subissons pas l'effet « classe » dehors : les bruits sont diffus, il y a moins de pression sonore. Le son peut amener un stress pour les élèves et les adultes. Aussi, nous n'avons pas besoin de faire attention au volume sonore de notre voix : notre attention est portée sur notre propos et non sur le fait de ne pas déranger les autres lorsque je parle.

Focus sur la stimulation du lieu

Envie de faire, d'explorer, d'investir : mise en projet.



Pause tisane, Vébron
© Laurane Manas

Journal élaboré par Laurane

Mes réflexions personnelles sur mes expériences d'animatrice nature (en lien avec l'approche exploration, le jeu libre, faire avec l'émergent versus une activité/séance prévue, imaginée, écrite à l'avance).

Je remarque (dans mon expérience) que l'animation nature en milieu scolaire est souvent un moyen/une méthode/un complément à l'apprentissage des savoirs, savoir-être, savoir-faire fixés par les programmes scolaires, qui sont des apprentissages définis, proposés et mis en œuvre par des adultes, pour des enfants. Que mon déroulé d'animation est très souvent écrit et *timé* à l'avance, pour atteindre les objectifs fixés en amont.

Que, moi animatrice, je viens souvent répondre à une « demande » formulée par l'enseignant·e ou certaines fois, je suis force de propositions si celles-ci répondent bien aux programmes scolaires pour le niveau des élèves concernés.

Que j'interviens souvent en tant que personne ressource pour apporter du contenu (naturaliste, scientifique...) et activités pédagogiques complémentaires de l'enseignante.

Que tout ça est sur un temps très limité (une à quelques demi-journées sur l'année); j'ai très souvent tendance à proposer des séances rythmées, aux activités variées et parfois bien remplies!

Dans ce contexte (objectifs, durée limitée, attentes...) c'est moi animatrice qui décide d'emmener/de guider mon groupe dans les lieux, thèmes, questionnements et parfois réponses

que j'ai décidé en amont avec l'enseignante, le tout dans un temps imparti.

Même si à l'intérieur de mon animation et de mes activités proposées, je laisse de la place à l'exploration, à ce que le terrain va nous dévoiler, aux questions et à la curiosité des enfants, le cadre est quand même assez rigide (tenue du timing et progression des apprentissages à atteindre d'ici la fin de la matinée...). Avec parfois, fabrication d'outils et supports en complément.

Tout ça me fait penser que c'est moi, nous adultes, qui **fabricuons/préparons** une bonne partie des savoirs et **des conditions d'apprentissages. Des conditions d'apprentissages « artificielles »**? C'est sûrement le travail du pédagogue, et même si la plupart du temps les animations se passent bien, je suis toujours touchée par le ou les 2-3 élèves qui ont décroché, celles et ceux qui étaient fatigué·e·s et qui n'ont pas voulu faire telle ou telle activité, gênée, dérangée par le fait d'avoir écourté leur temps de jeu libre ou écourté leurs questionnements parce qu'il fallait qu'on passe à l'activité suivante pour terminer la séance comme prévu.

À côté de ça, en dehors de mon travail, avec les enfants de ma famille, de mon entourage, quand je passe du temps avec eux dehors, je ne prévois rien (ou du moins vraiment pas grand-chose) à l'avance et pourtant, très souvent le temps passé avec eux peut être riche en apprentissages! Juste en étant dehors, présente et disponible... en observant et en in-

teragissant avec la nature, en rencontrant au détour d'une balade d'autres personnes et engager une conversation... En faisant moi, mes activités d'adultes et en demandant de l'aide à l'enfant (ranger le bois, préparer le jardin, semer des graines, nettoyer le poulailler, soigner une poule, remonter un petit muret de pierres sèches...) des activités qui me semblent être des conditions d'apprentissages « authentiques », c'est la vraie vie...

Dans le cadre de mes animations nature scolaires, je suis un peu tiraillée par ces deux situations différentes : conditions d'apprentissages authentiques et conditions d'apprentissages artificielles (fabriquées, prévues à l'avance par moi) et qui peuvent ne pas correspondre aux besoins, attentes et préoccupations des enfants à ce moment-là, mais qui répondent à mes objectifs... Et dont les effets sont difficilement évaluables à long terme.

Je n'ai pas assez la place à la spontanéité, à la surprise, à la découverte libre. Et je sens régulièrement que je viens « forcer » l'apprentissage (là, à ce moment-là, les enfants n'ont qu'une envie, c'est courir dans l'herbe, mais moi animatrice en sortie scolaire, je vais les ramener au programme prévu, des fois négocié ou même imposé qu'on revienne à l'activité que l'enseignante et moi avions prévue pour répondre aux programmes scolaires), et je ne suis pas très à l'aise avec ça... Des fois les enseignant·e·s me disent « oui mais là ils sont à l'école, leur métier c'est d'apprendre », j'entends, mais ça me questionne, puisqu'à chaque fois qu'une situation de ce genre se déroule je me dis « mince, je n'ai pas envie de les forcer, surtout vu leurs têtes pas du tout enthousiastes... Moi j'ai juste envie qu'ils passent de super moments dehors... »



Des retrouvailles enthousiastes avec les lieux, classe maternelle, Bédouès
© Laurane Manas



Une crotte, quelle découverte!
Classe maternelle, Bédouès
© Laurane Manas

Dans le cadre du projet *Grandir avec la Nature*, j'ai remarqué qu'avec certaines classes, il était possible de laisser plus de place, plus de temps, à la spontanéité, à l'exploration libre, à l'observation, à l'expérimentation, aux questionnements... Bon, ce qui finalement est aussi un choix pédagogique...

L'exemple de cette sortie avec les maternelles de Bédouès, illustre bien mon ressenti :

J'accompagnais donc cette classe en sortie tous les mois, nous avons déjà fait 2 sorties ensemble dans un coin de forêt (châtaigneraie) près de l'école (Aurore l'enseignante sortait dans ce lieu quasi toutes les semaines).

Ce matin du mois de mars, le temps était incertain, quelques gouttes tombaient déjà depuis la fin de la nuit. Il faisait doux. Avec l'enseignante, nous décidions de maintenir ma venue et en se disant que nous prendrions au moins le temps d'accueillir les élèves en classe et qu'après ce temps nous déciderions de sortir ou non.

Après une demi-heure de temps en classe, la pluie fine était encore là. Les enfants avaient tous leur équipement, ils avaient prévu que nous passerions la matinée dehors, alors avec l'enseignante, on s'est dit « on sort au moins 1 h marcher et si on est trop mouillé on rentre ! » et l'enseignante qui me demande : « Est-ce que ça te dit qu'on change de coin de forêt car le propriétaire du terrain, où nous allons habituellement, a fait du bricolage et il y a du mazout plein de sol ? » Et moi « oui ! »

Et nous voilà tous partis ! À la découverte d'un nouveau coin de forêt.

Pour cette 3^e sortie avec la classe, nous avions prévu (l'enseignante et moi) de travailler sur la découverte de la forêt par les 5 sens. J'avais donc dans mon sac à dos tout un tas de petit matériel prévu pour proposer plusieurs activités aux élèves et un déroulé en tête.

Arrivés à la lisière de ce nouveau coin de forêt (une châtaigneraie également), les enfants, guidés par leur maîtresse, commencent à entrer

dans le bois, enjambant les branches mortes et s'enfonçant jusqu'aux genoux dans les feuilles mortes, l'aventure commençait! Moi qui fermis la marche, je voyais tout le groupe devant moi s'enfoncer dans la châtaigneraie avec beaucoup d'enthousiasme et de curiosité (la matinée s'annonçait bien!). Dès les premiers pas dans les feuilles on a entendu un enfant s'écrier « wouhhaaa! On va dans une vraie forêt! » Une phrase qui m'a beaucoup marquée car depuis le début du projet les sorties se passaient aussi en forêt, dans une châtaigneraie, mais « plus entretenue par l'Homme », là il semblait que ce coin de forêt « moins entretenu » correspondait beaucoup plus à leurs représentations initiales « d'une forêt ».

Je n'ai pas eu le temps de faire trois mètres dans cette forêt que déjà les enfants s'écriaient « Lauraaaaane! Viens voiiiiir! » Tous les enfants étaient agglutinés autour d'une grosse crotte fraîche de sanglier. Et moi: « Woouuhhhhhh-haaaa! Magnifique cette crotte! À votre avis quel animal a pu faire ça?! » Pas le temps d'entendre une réponse qu'un enfant cria « Ici! Il en a une autre! » et puis un autre élève « Ici aussi venez voir! Mais c'est pas la même ».

Nous avons posé nos sacs et nous avons passé la matinée à explorer et découvrir tous les trésors de ce coin de nature, une découverte en amenant une autre... (poils de sanglier sur un tronc boueux, crottes de biches, de chevreuils, élytre de coléoptère, trous de pics dans les arbres morts, galerie de scolytes sous les écorces, loge de mulot pleine de noisettes...). Les enfants se sont très vite laissés emporter par cet élan d'exploration! Sans que nous adultes, ayons dit quoi que ce soit, on s'est laissé porter avec eux, à l'exploration de ce lieu.

Le temps est passé vite, nous ne nous sommes pas rendu compte du temps qui passait et nous n'avons rien fait de ce que nous avions prévu... Mon sac est resté posé à l'endroit où nous

étions entrés, intouché. Il me semble que la maîtresse et moi ne nous sommes même pas concertées pour savoir quel programme on prévoyait, est-ce qu'on rassemblait les élèves pour lancer les activités prévues... C'était comme une évidence qu'il fallait explorer, collecter, se questionner, partager des hypothèses... qu'il fallait que la séance se déroule ainsi, certainement bien plus riche que la séance initialement prévue.

C'est l'heure de la cantine qui nous a forcés à rentrer à l'école.

Arrivés dans le hall, tous les enfants se déshabillaient pour se mettre en tenue d'intérieur. Un parent nous dit « mais vous êtes tout mouillés! Vous êtes sortis sous la pluie?! », et nous adultes et les enfants, étonnés « mais il ne pleuvait pas... ». On ne s'était pas rendu compte que nous étions tout mouillés et que la pluie fine n'avait pas cessé de la matinée!

À la fin de la sortie l'enseignante me dit « mais quelle matinée! C'était génial! C'est la première fois qu'il n'y a eu aucun conflit entre les élèves! On a bien fait de sortir sous la pluie! »

Voilà, une succession de décisions, petits choix, beaucoup de lâcher-prise sur les choses initialement prévues, c'est rare que ça m'arrive dans le cadre scolaire, mais là tout était réuni pour! Une matinée mémorable pour tous. D'ailleurs en ayant recroisé par hasard des enfants et parents dans le village, tous m'ont reparlé de cette sortie. Depuis je me demande comment nommer cette approche « approche exploratrice », « approche opportuniste », « approche par la surprise naturaliste », « faire avec l'émergent », « saisir les occasions », bref, c'est l'approche que je préfère en animation nature et que ce projet m'a permis de pratiquer de manière plus régulière.

École dehors - Ispagnac

Grandir dans la nature

<p>Classe : 13 élèves de GS - CP - CE1 / Ecole publique élémentaire Nelson Mandela</p> <p>Enseignant.e : Alice Bernard</p> <p>Territoire : Lozère/Ispagnac</p> <p>Partenaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordination départementale : REEL 48 - CPIE de Lozère / Association En Chemin... (Marie-Laure Girault) - Appui à la recherche-action : Sup Agro Florac (Orane Bischoff et Pascal Galvani, formateurs-chercheurs) - Association accompagnante : ALEPE (Charles Duterte et Thomas Séchet) 	
<p>Pratiques</p> <p>Durée/Fréquence</p> <p>Une demi-journée (2 h 30) par mois sur le temps scolaire</p> <p>Modalités pédagogiques</p> <p>Alternance de séances pédagogiques (questionner le monde...) et activités auto-dirigées (temps libre "mon moment à moi", récréation,..)</p> <p>Approches ludique, sensible, imaginative et naturaliste</p>	<p>Nature</p> <p>En dehors de l'école et sur un le même lieu : Au jardin du lien, lieu pédagogique créé par les associations locales. 2 espaces distincts :</p> <p><i>Le Jardin aménagé avec : butes/plantes aromatiques/verger/mini mare/aire de compostage/tables à pique-nique/haies/arbres/mini amphi avec gradins en pierre/cabane outils/cabane toilettes sèches/lithophone/hôtel à insectes...</i></p> <p><i>Les berges du Tarn avec : plage de sable et galets/ripisylve</i></p>
<p>Effets</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relation à la nature. Évolution des rapports à la nature (connaissance, curiosité, peurs, sensibilisation, respect...) selon les stratégies pédagogiques (activités dirigées, libres, articulation des deux, variation des durées, des lieux... - Relation à soi (Impact sur l'estime de soi, la confiance en soi avec focus sur 2 enfants en particulier) 	
<p>Outils et méthodes d'observation et d'évaluation</p> <p>Par l'enseignant et/ou l'animateur-accompagnateur : carnet/journal de bord/dessin après la sortie/enregistrement des meilleurs moments vécus par les enfants au retour de la sortie/ observation et entretiens individuels après chaque sortie avec les deux enfants ciblés. Comparaison et évolution de leur comportement, réaction face à l'autre, à l'erreur.</p> <p>Autres outils potentiels/envisagés : grille d'observation, questionnaires, carnets personnels d'enfants (recueil d'éléments trouvés/photos d'activités réalisées...), cible araignée, photolangage, autres entretiens individuels (enseignant, parent, enfant)...</p>	

Journal élaboré par Alice

Contexte

Classe de GS-CP-CE1 d'Ispagnac

Je travaille dans une école de trois classes à Ispagnac (commune de 900 habitants) à 10 km de Florac dans le département de la Lozère. J'ai une classe de GS-CP-CE1.

Nous sortons une fois par mois, tout l'après-midi, dans un lieu appelé le Jardin du Lien. Il s'agit d'un jardin aménagé par le centre de loisirs où les enfants ont l'habitude d'aller pendant les vacances scolaires dans le cadre des activités du centre aéré. Ce jardin se trouve au bord du Tarn.

En 2018-2019, j'étais accompagnée par Irène Delaporte ou Noisette Lécrivain qui observaient les enfants et prenaient des notes. En 2019-2020, je suis sortie accompagnée de parents d'élèves jusqu'au mois de janvier puis accompagnée de Charles Duterte, animateur nature de l'ALEPE.

Déroulement

Après la récréation de la cantine, à 13h20, les enfants vont mettre leurs bottes. Ensuite nous partons au jardin qui se trouve à un quart d'heure à pied de l'école. Sur le chemin nous croisons d'abord des ânes dans un pré tout près de l'école. Les enfants ont pour habitude de leur donner de l'herbe et nous nous arrêtons un petit moment à chaque fois.

Puis nous longeons les champs des maraîchers d'Ispagnac et les vergers. Les enfants observent les plantations, sous les serres ou en dehors. À l'automne 2019 il y a eu un cochon dans un pré le long de notre chemin et les enfants ont apprécié que nous nous arrêtions pour l'observer.

En arrivant au jardin les enfants se regroupent sur un banc en pierre dans le jardin.

Là je donne les consignes. Ce temps était assez court en 2018-2019.

Le Jardin du Lien et la ripisylve en contrebas, classe GS-CE1, Ispagnac
© Charles Duterte



Cette année il est plus long car la séance dehors est fractionnée en différentes phases :

- rappel des consignes de sécurité,
- consignes pour « mon moment à moi »,
- 15 min seul dans son coin de nature préféré,
- nouveau regroupement pour présenter les activités du jour,
- activités,
- regroupement pour faire le point sur les activités et consigne pour le temps de jeux,
- temps libre,
- dernier regroupement pour faire le bilan avant de partir,
- retour à l'école.

LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

limiter les interventions de l'enseignant-e et découvrir les enfants autrement

L'année scolaire 2018-2019 les sorties étaient, une grande partie de l'après-midi (presque 2 heures), du temps d'activités auto-dirigées. Les enfants passaient du temps dans la nature en exploration libre, jeu libre et ma posture était de limiter mes interventions.

J'avais envie d'essayer quelque chose de très différent de ce que je fais habituellement avec les élèves, c'est-à-dire de ne pas me placer dans une posture d'enseignement qui apporte un savoir aux enfants mais de leur permettre d'être dans l'action, les perceptions, les émotions. Je ne voulais pas proposer des activités comme en classe mais dehors, je voulais voir ce que ce contact avec la nature à lui seul permettrait, voir si le vécu des enfants serait source d'apprentissages, développerait des compétences.

Il est à noter cependant que j'avais prévu d'autres interventions nature pour mes élèves. En effet j'avais un projet sur le sol avec une animatrice nature qui est venue 5 demi-journées en classe et en sortie. Les enfants ont aussi eu deux interventions d'un garde moniteur du Parc national des Cévennes sur les empreintes des animaux. Chaque fois les sorties avaient lieu au même endroit, au Jardin du Lien ou à peine plus loin, le long du Tarn (à la recherche d'empreintes à mouler).

La première chose qui m'a semblé intéressante lors de nos sorties, c'est de découvrir mes élèves sous un angle nouveau. De les voir évoluer librement, dans un contexte différent

de la classe, m'a apporté une vision complémentaire de leur personnalité.

Certains étaient très différents comme cet élève de GS très discret à l'oral en classe qui venait me parler pendant les sorties. Me sentant disponible, il s'approchait de moi et me racontait sa vie, ce qu'il avait fait avec son frère, ses cours de tennis, etc. C'était très surprenant car très contrasté avec son comportement effacé en classe que ce soit en grand groupe ou en individuel. Il trouvait là un espace de discussion informelle qui n'existait pas à l'intérieur de l'école, même en récréation.

Je découvrais différentes facettes des enfants et cela a permis d'enrichir ma relation avec mes élèves, de créer des liens différents, plus affectifs, sans doute bénéfiques pour les apprentissages en classe. Cela m'a fait penser à ce que l'on vit lors d'une classe de découverte, ce lien nouveau, ce regard différent que l'on porte sur nos élèves, qui deviennent des enfants.

Un changement du rapport aux savoirs

Vivre cela régulièrement, chaque mois et pas seulement lors d'un séjour, a renforcé les liens enseignant-e-élève et a changé leur rapport aux savoirs.

Un jour les enfants m'ont interpellé en repartant du jardin sur le fait que nous n'avions pas fait sport (alors que cela était prévu à l'emploi du temps de la journée). Quand je leur ai fait remarquer qu'ils avaient passé une bonne partie de l'après-midi à courir et qu'ils avaient donc fait du sport, ils m'ont regardé interloqués...

Cela est révélateur d'une conception, construite à l'école, sur ce qu'est apprendre. Ce serait travailler dans des circonstances bien définies même pour l'activité physique. Faire sport ça ne serait pas bouger son corps, courir ou trouver des habiletés motrices dans un environnement différent mais être sur le terrain de l'école et faire de l'athlétisme ou des jeux collectifs. Les sorties remettent en cause ces conceptions.

De même elles ont permis aux enfants de réaliser qu'ils pouvaient apprendre sans être en classe à travailler. Apprendre d'autres choses moins explicites puisque je ne savais pas moi-même ce qu'il en serait. Apprendre différem-



Séance de numération,
classe GS-CE1, Ispagnac
© Alice Bernard

ment aussi : de ses pairs, de l'action et pas seulement de l'adulte.

Sans doute ont-ils eu l'intuition que jouer dans la nature était un apprentissage puisqu'ils venaient là avec leur enseignante pendant un temps d'école.

Pourtant ces après-midi dehors, dans la nature, ont aussi été source de stress et de difficultés. En effet la perte de contrôle du contenu des apprentissages puisque je ne savais pas à l'avance les compétences, savoir-faire et savoir-être qui seraient développés par mes élèves, a été parfois difficile à vivre. Difficile au regard des attendus des programmes scolaires. Ma posture effacée, très contrastée avec celle que j'ai en classe, n'était pas toujours confortable, j'ai pu avoir l'impression de perdre le contrôle, de leur faire perdre leur temps. Par ailleurs les changements observés, les améliorations de la relation par exemple, ont eu lieu après plusieurs mois.

Inquiétude de l'enseignante par rapport au cadrage et à la sécurité

D'autre part j'ai eu aussi des difficultés à gérer mon inquiétude par rapport à la sécurité de mes élèves. Le fait qu'il n'y ait que 4 consignes : « ne pas se faire mal, ne pas faire mal aux autres, ne pas dépasser les limites, demander à un adulte pour s'approcher de la rivière », que les enfants bénéficient d'une grande liberté a pu être anxiogène parfois.

J'avais fait le choix de leur laisser un espace assez grand pour varier les possibilités de contact avec la nature (jardin et berges du Tarn) et ne pouvais donc pas les avoir tous sous le regard. La plupart du temps, ils ont su faire preuve

d'autonomie et de responsabilité et cela leur a beaucoup appris sur eux-mêmes. Ils ont passé du temps à confectionner des cabanes, il leur fallait ramasser du bois, « planter » certains bâtons dans le sable avec une grosse pierre ou le bloquer avec un amas de cailloux, installer des espaces symboliques, se concerter avec les autres. D'autres ont pu jouer librement avec des bâtons, courir, escalader, être en mouvement, agir...

Mais il y a eu un accident, une petite fille a marché sur un clou planté dans une planche et je me suis dit que le fait de ne pas contrôler tout ce qu'ils faisaient, ce avec quoi ils jouaient, avait certes des vertus en termes de construction de la personnalité, créativité, esprit d'initiative, etc. mais que c'était aussi un risque.

J'ai eu envie de plus de maîtrise :

- pour être sereine par rapport à mon métier d'enseignante ;
- pour mieux contrôler les déplacements et ce que font les enfants par rapport à la sécurité, la responsabilité et la surveillance ;
- parce que je pressentais que l'alternance activités dirigées et libres leur permettrait d'éprouver la richesse de ce qu'il est possible de vivre dans la nature, parce que ça enrichirait leur présence à la nature.

Orienter et préparer le rapport à la nature par une approche sensible

Pour la seconde approche j'ai donc cherché à faire la synthèse entre liberté et contraintes.

J'ai choisi de proposer aux enfants des activités dirigées en lien avec leurs sens avant de



Chasse aux trésors, classe maternelle-CP, Vébron
© Laurane Manas

leur laisser un temps de jeu libre. De privilégier une approche sensible, une attention à la nature, de les guider dans la construction de leur rapport à la nature.

Je voulais qu'ils vivent des expériences fortes dans la nature, qu'ils n'auraient pas forcément vécues livrés à eux-mêmes.

Les enfants ont fait une chasse aux trésors, des jeux les yeux bandés, fabriqué du parfum, récolté des éléments naturels pour créer des tableaux, fait des dessins, de la musique...

J'ai voulu stimuler leur curiosité tout en répondant à leur besoin de mouvement, de jeu et de découvertes. Ces activités, qui leur ont permis de multiplier les expériences sensorielles, ont aussi diversifié leurs jeux ensuite.

L'activité de chasse aux trésors très motivante par exemple, a été intéressante à plusieurs niveaux.

Les enfants avaient une liste de choses à chercher en lien direct avec l'environnement. Il s'agissait de trouver: une feuille jaune, un morceau d'écorce, le chapeau d'un gland, quelque chose de lisse, de pointu, qui sent bon, qui montre qu'un animal est passé par là, etc.

Cette activité leur demandait une attention particulière au milieu. Elle a mis en valeur les trésors de la nature, elle leur a permis d'observer, de toucher, de sentir la nature environnante, d'éveiller leurs sens. Elle a aussi susci-

té des discussions liées à chaque élément, un questionnement, un rebrassage des connaissances:

« J'ai trouvé un bâton de castor! »

« Là il y a un trou, c'est un terrier de quoi? »

« Le caca de ver de terre: beurk! » « ça ne sent pas mauvais, c'est de la terre en fait! »

« Pour le gland il faut aller sous le chêne près de la clôture là-bas... »

Après la chasse aux trésors, les enfants ont beaucoup plus souvent eu envie de ramener leurs trouvailles à l'école: pierres (brillantes, avec des trous...), bâtons, graines, coquilles d'escargots (dorée), autant d'éléments naturels repérés par les enfants pour leur beauté et leur rareté.

« Est-ce que tu peux garder mon caillou porte-bonheur? »

Une élève ramasse un cône d'épicéa qu'elle garde dans sa main.

Après une activité sur le repérage de traces d'animaux ils ont tout de suite réinvesti en observant la nature avec un regard aiguisé: trous de taupes, souche en train de pourrir avec une fourmilière, bâtons écorcés par les castors, traces dans le sable, crottes, fruits, fleurs...

✿ LES EFFETS OBSERVÉS SUR LES ENFANTS

Rapport à la nature

J'ai pu observer une relation avec la nature fondée sur le plaisir d'abord. Les enfants sont heureux de venir au jardin, de jouer sur les berges du Tarn.

D'ailleurs ils ont une préférence manifeste pour la zone plus sauvage et privilégient la plage et la ripisylve plutôt que le jardin aménagé.

En effet pendant tous les temps de jeux libres ou pour le « moment à moi », ils se précipitent vers les berges du Tarn et délaissent le jardin. Je donne la consigne sur le banc en pierre dans le jardin où ont lieu tous les regroupements et à peine la consigne est-elle passée que les enfants descendent vers la plage.

Nous nous sommes posé la question de cette préférence. Nous faisons l'hypothèse que les enfants sont plus à l'aise dans un environnement peu aménagé qui leur laisse plus de liberté. Ils s'approprient plus facilement l'espace « sauvage ». En effet dans le jardin il y a quelques plantations, des aménagements qui ne doivent pas être déplacés ou modifiés et cela peut être vécu comme une entrave à leur exploration et leur manipulation des pierres, des bâtons, de la terre, etc.

Le plaisir des enfants de découvrir des traces d'animaux, de sentir la vie sauvage, même invisible, qui nous entoure. Leur attrait naturel pour les animaux, même si parfois il peut y avoir de la méfiance ou de la peur. J'ai d'ailleurs pu observer que le contact régulier avec la faune a permis d'apaiser les craintes de certains enfants.

Un jour lors du premier regroupement en arrivant au jardin, un enfant interpelle un de ces copains parce que celui-ci creuse une taupinière du bout de son bâton: « Mais avec le bâton, tu as écrasé la taupe! ». S'ensuivent de nombreuses questions sur les taupes, leurs galeries... Des témoignages de gens qui ont vu des taupes (« moi, mon grand-père... »), des prises de conscience de toutes ces galeries-là sous nos pieds, comme un vertige dans le regard de certains! Je profiterais de cette curiosité pour imprimer un petit texte sur les taupes à pro-

poser aux enfants quelques jours plus tard à l'école mais sans faire de séances spécifiques sur la découverte de cet animal.

À chaque sortie je sens une évolution de la perception et de la représentation de la nature pour mes élèves. Naturellement curieux, ils questionnent et ce questionnement amène plus de respect du vivant, comme de l'empathie pour les animaux.

Un jour quelques enfants découvrent une crotte de renard en allant se regrouper après « mon moment à moi ». Ils me la montrent et je décide de la prendre avec deux bâtons pour la montrer aux autres enfants. On y voit des graines et de la peau de cynorrhodons. Après quelques échanges sur le régime alimentaire du renard (un enfant de CE1 a emprunté un livre documentaire sur les renards à la bibliothèque quelques jours avant), nous passons à autre chose. Mais pendant les jeux libres, je fais déguster aux élèves des cynorrhodons (en pressant délicatement pour faire sortir un peu de pulpe) et ils sont ravis de découvrir que c'est bon et de manger la même chose que le renard!

Une autre fois un groupe d'enfants décide d'aller à la mare et revient fasciné par la découverte de gerris et de larves. Cette fascination pour le vivant est source de grande satisfaction pour l'enseignante que je suis. Parce qu'au-delà de la trouvaille ils sont demandeurs de connaissances sur le mode de vie des animaux, leur reproduction, leur déplacement. Les découvertes amènent du savoir.

Dès que je le peux je rebondis sur ce qui se passe dans le feu de l'action. J'essaie de répondre aux questions des enfants, leur apporter des connaissances, leur expliquer la vie de tel animal ou les qualités de telle plante.

Mais souvent je ressens comme un handicap pour éduquer à la nature: mon peu de connaissances sur le sujet, ma difficulté à transmettre à chaud les connaissances appropriées, à accompagner ce mouvement de l'expérience directe aux savoirs. Comment exploiter l'inattendu, assouvir la curiosité des enfants? En effet, même si on peut se renseigner sur le sujet à l'école, même s'il est important dans le rapport aux savoirs des enfants que l'enseignant montre qu'il ne sait pas tout mais qu'il se questionne, va chercher l'information, etc., il me semble que quelque chose de l'émerveil-



© Laure Manas

lement sera perdu avec ce décalage dans le temps, surtout pour de jeunes enfants.

J'aurais besoin de formation!

En échangeant avec Charles, il me dit qu'il apprécie, lors de nos sorties, à contrario de sa position d'observateur différente de son rôle d'animateur, lorsqu'il intervient d'habitude avec des groupes. Un jour il a été témoin de questionnements des enfants face à la découverte d'une empreinte dans la boue et il s'est retenu de leur fournir la réponse. Les enfants pensaient avoir identifié une trace de chien alors qu'il s'agissait d'une trace de blaireau. Mais Charles explique qu'il n'avait pas envie de leur apporter une connaissance pour leur laisser la possibilité d'imaginer, de partir sur un jeu d'hypothèses... ?

Nous sommes sans doute à la recherche d'un équilibre entre découverte, ouverture de l'imaginaire et du sensible et valorisation de ces temps d'expériences du dehors par des apports théoriques, plus scolaires et possiblement rébarbatifs.

Une autre expérience intéressante a eu lieu à l'occasion de la découverte d'un lézard vert, mort sous une planche dans le jardin. Après

l'avoir montré à tous les enfants pour observation, je jette le lézard dans la rivière... Certains enfants m'interpellent et je ne sais pas trop quoi leur répondre, je voulais en fait faire disparaître ce cadavre afin d'être sûre qu'ils n'y toucheraient pas. Mais je n'ai pas assez de connaissances sur les animaux pour justifier cet acte. Est-ce que d'autres animaux vont manger ce lézard dans la rivière? Était-ce une bonne idée de le soustraire aux petits décomposeurs du sol?

Mais je finis par comprendre le reproche des enfants: ils auraient voulu enterrer le lézard, comme ils avaient enterré à l'école un oiseau qui s'était assommé contre une vitre du préau. Cela témoigne de leur anthropocentrisme mais aussi peut être d'une empathie pour le monde animal.

Rapport à soi

Ces sorties me semblent toujours source d'épanouissement.

Il y a du sable sur les berges du Tarn et les enfants ont souvent passé du temps à jouer là. Certains s'allongent sur le sable (jusqu'à creuser le sable et aménager un « lit confortable ») pour faire une sieste. Ou à faire des construc-

tions en sable: « On creuse pour relier les trous », « on creuse jusqu'au centre de la terre ». Lors d'une sortie au mois de mars, il y avait un grand soleil et les enfants ont passé leur temps libre dans le sable. Ils me demandent d'enlever leurs chaussures et prennent plaisir au contact doux de la matière. Ils commencent alors à s'enterrer les pieds puis les jambes puis tout le corps (par-dessus les vêtements!) et je suis partagée entre mon envie de les laisser expérimenter et profiter de ces sensations tactiles et la réalité matérielle du sable (humide, nous ne sommes qu'en mars) qui rentre sous les vêtements, colle à la peau...

Je suis souvent tiraillée entre ce que j'aimerais leur laisser faire et ce que le cadre scolaire autorise, ce que les parents d'élèves pourraient penser... Cela m'est arrivé plusieurs fois quand des enfants ont commencé à grimper aux arbres. Je finis toujours – mais un peu à regret – par leur expliquer qu'avec l'école on ne peut pas faire certaines choses pour des raisons de sécurité (ils sont nombreux).

La liberté qui leur est laissée permet aussi il me semble de développer leur autonomie, l'esprit d'initiative et la créativité. Je pense à un enfant un peu turbulent en classe qui lors des sorties ne pose aucun problème de discipline et fait preuve au contraire d'une grande créativité. Il construit des circuits dans le sable, recouvre une souche creuse de bâtons, organise un jeu

de sauts d'obstacles par-dessus un grand tronc couché. Il ne manque jamais d'idées pour inventer, innover à partir de ce que le milieu naturel lui propose.



Construction d'un piège, classe GS-CE1, Ispagnac
© Alice Bernard

Confrontés parfois à des difficultés les enfants trouvent des solutions et prennent des décisions. Comme cet élève qui a passé plusieurs heures à confectionner des pièges dans le sable, il creusait d'abord un trou puis en recouvrait la surface de bâtons, de feuilles avant de camoufler le tout avec du sable humide... à la recherche d'un équilibre fragile!

J'ai observé plus particulièrement une élève qui a peur de l'échec, cela peut aller jusqu'à ce qu'elle s'empêche de participer à une activité



Classe GS-CE1, Ispagnac
© Alice Bernard

ou un jeu à l'école. Lors des premières sorties elle était souvent avec moi, peu rassurée, elle me sollicitait souvent. J'aimais lui dire: « c'est toi qui décides, tu choisis » afin qu'elle prenne de l'assurance. À la 3^e sortie, elle a été plus à l'aise dans cet environnement qu'elle connaissait mieux. Elle s'est émancipée de ma présence, s'est autorisée à aller plus loin, à organiser une cabane avec ses copines ou à cueillir des fleurs.

Je fais l'hypothèse que ces sorties sont l'occasion pour elle d'avoir une image d'elle-même dans un cadre autre que celui de la classe. Elle est toujours à l'école mais elle apprend, coopère, agit sans échouer. En revanche elle ne prend pas de risques, elle ne participe pas aux jeux physiques des autres (mais ses copines non plus). Elle dira au retour d'une sortie qu'elle aime bien que je leur fasse vivre ça.

De manière plus générale peut-être que le cadre permet aux enfants de s'émanciper de l'aspect normatif de l'école. En effet en classe ils sont élèves de tel niveau, avec des attendus scolaires et même si nous différencions les apprentissages laissant à chacun la possibilité d'aller à son rythme, ils ressentent sans doute une forme de contrainte. Dehors ils assument mieux leurs différences.

Au jardin ou sur les berges, les enfants construisent eux-mêmes leur savoir, ils trouvent des choses que je n'avais pas vues: traces, beauté des éléments naturels (cernes du bois, liane, fleurs, galets...).

Je suis épatée par leur sens de l'observation. Un jour un groupe me demande de l'aide pour trouver des traces d'animaux pour une chasse aux trésors. Je leur propose d'aller au bord du Tarn, là où nous avons trouvé des bâtons rongés par les castors l'an dernier. Malheureusement il n'y en a pas, la crue a dû tout emporter mais un enfant découvre un terrier là sous nos yeux! S'ensuit une discussion sur le propriétaire du terrier et une photo qui servira de preuve pour la chasse aux trésors.

Cependant tous les enfants n'ont pas un ressenti positif pendant les sorties. J'ai pu observer un enfant discret, peu sûr de lui, qui a du mal à s'affirmer avec les autres. Il s'ennuie souvent et vient me demander régulièrement si c'est l'heure de rentrer lors des temps libres. Il semble ne pas trouver toujours d'occupations

et n'arrive pas forcément à s'intégrer dans un groupe. En revanche quand c'est le cas il joue et prend manifestement beaucoup de plaisir.

Un groupe d'enfants fait, pendant le temps libre, les mêmes jeux imaginaires que dans la cour de récréation goudronnée. Ils n'investissent pas les lieux et ne semblent pas profiter du milieu naturel...

Pour finir sur ces effets je voudrais parler du **bien-être de l'enseignant** également. Même si parfois ça a pu être anxiogène de sortir avec la responsabilité des enfants dans un cadre beaucoup moins sécurisant que l'école. Ou que certains jours il a fallu trouver l'énergie de changer de la routine confortable de la classe, chaque fois j'ai malgré tout ressenti les bienfaits d'être dehors. Une sensation de liberté d'abord, en dehors des murs de l'école et puis la sérénité des lieux traversés pour aller au jardin, les champs, la nature, l'immensité du ciel...

Je me souviens d'un jour où je n'avais pas envie de sortir comme quelques élèves à qui j'avais dit sans trop de conviction « mais si c'est chouette de sortir, d'aller au jardin... ». Et, à peine poussé le portail de l'école, la vue du Causse devant nous, je me suis sentie bien, heureuse d'être en extérieur!

Rapport aux autres

Pendant les sorties, les enfants partagent des moments forts, des expériences dans la nature, dans un milieu différent de celui habituel. Comme je suis un peu en retrait pendant les activités auto-dirigées, cela suscite des interactions différentes de celles tissées en classe ou même en récréation à l'école car la cour est pauvre en découvertes. En effet à l'école les enfants jouent au ballon, font de la trottinette mais le sol goudronné leur offre peu de surprises. D'ailleurs le peu de nuances apportées par la saisonnalité est tout de suite un support de jeu. Ils jouent avec les feuilles de platane et ramassent les châtaignes en automne ou s'amuse à briser la glace qui se forme sur la bâche du bac à sable en hiver.

Dans la nature, on a pu observer les enfants s'entraider pour fabriquer des cabanes, coopérer pour sortir des bâtons d'un gros tas de branchages: « on a besoin de toi, tu as beaucoup de muscles », se montrer les endroits où

trouver de jolies pierres, des bâtons de castor, partager des connaissances, des techniques pour faire des pièges, faire tenir un bâton verticalement dans le sable, se montrer ce qu'ils découvraient comme une fourmilière, des larves dans la mare, des cacas de ver de terre, des fleurs, etc. Ils communiquent donc beaucoup et apprennent les uns des autres.

L'année scolaire 2018-2019 il y avait beaucoup de disputes entre les enfants de ma classe. J'avais envie de voir si les sorties dans la nature auraient un effet sur les conflits.

J'ai pu observer que ce n'était pas le cas, les enfants se disputaient beaucoup pendant les temps de jeux libres. Les filles fabriquaient une cabane que les garçons venaient attaquer avec des bâtons. Les filles n'étaient pas toutes d'accord et certaines se fâchaient ou se sentaient exclues. Elles voulaient faire une autre cabane ailleurs mais pas avec n'importe qui, etc. J'essayais de peu intervenir afin d'observer

l'évolution des relations. Mais il n'y a pas eu d'amélioration du climat du groupe classe.

Il faut noter malgré tout une interaction très positive lors d'une dispute qui avait tendance à s'envenimer au sujet des emplacements des cabanes. Une élève a proposé d'organiser une réunion pour essayer de résoudre ce problème. Les enfants se sont rassemblés dans le jardin c'est-à-dire loin des cabanes, ont discuté et ont réussi à trouver des solutions sans intervention de l'adulte.

*« J'ai pas envie d'être chef de groupe. »
« Qui est chef? » « Il faut pas de chef! »*

Ils sont donc parvenus à chercher seuls des solutions pour résoudre un conflit, en discutant, s'écoutant, se remettant en question, etc. Autant de compétences que j'essaie de développer en classe lors de conseil et qu'ils avaient transposées ici, par nécessité.



Trésors de la nature: quand on s'émerveille de la beauté d'une toile d'araignée!

© Laurane Manas

Ecole élémentaire des abrits - Ventalon-en-Cévennes

CLASSE 10 élèves de primaire	TERRITOIRE Ventalon-en-Cévennes (Saint-Frézal-de-Ventalon, 48)	PARTENAIRE(S) REEL48 PN des Cévennes	PORTEURS Christian RAMEAU Professeur des écoles Mélanie BASTIAN Racines de Terriens
---	--	---	--

Pratiques

- Sur l'espace de l'ATE (1 aprem/mois)
exploration d'un espace nature tout au long de l'année scolaire.

Approches : scientifique et ludique
Postures des adultes : garant de la sécurité physique et affective, observateur et animateur

- Aux « cabanes » (1 aprem/semaine)
exploration libre d'un espace nature tout au long de l'année scolaire.

Approche : Jeu libre
Postures des adultes : garant de la sécurité physique et affective, observateur

Nature

- Espace de l'ATE (ancienne châtaigneraie, vaste, en pente) à 20 min à pied de l'école. Le retour se fait en bus.

- La Châtaigneraie en rénovation ou « les cabanes » avec aménagements en bois (banc, cabane, xylophone) à 5 min à pied de l'école.

Effets

- Curiosité

Questionnement sous-jacent : (Est-ce que être plus souvent en situation de curiosité dans la nature a un effet sur les apprentissages en classe ?)

OUTILS ET METHODES D'OBSERVATION ET D'EVALUATION

Outils de collecte	Qui le renseigne	Qui est sondé	Fréquence	Total
LE QUESTIONNAIRE ENFANTS	accompagnatrice	Tous les élèves	2 fois : en début et fin de projet	20 grilles
L'ENREGISTREMENT DES BILANS METEO (SUR LE LIEU DES CABANES)	enseignant	tous les élèves volontaires	À voir en fonction du temps de gestion des données	À voir
LE JOURNAL DE BORD	Enseignant + accompagnatrice	l'enseignant/ accompagnateur	à chaque séance	À voir
DESSINS DES SORTIES	élèves	élèves	Chaque sorties ATE	100 dessins (pour en sélectionner une partie)

Journal élaboré par Mélanie

École du dehors et Aire Terrestre éducative, école Les Abrits, Ventalon-en-Cévennes (Saint-Frézal-de-Ventalon).

Enseignant: Christian Crameau.

Accompagnatrice: Mélanie Bastian, médiatrice scientifique à l'association *Racines de Terriens*.



À la recherche de traces et indices de présence, classe maternelle, Bédouès

© Laurane Manas

La classe de Christian a un multi-niveau CP-CM2 de 9 élèves. À mon arrivée dans la classe, les élèves savent que l'heure de la sortie arrive, chacun s'empresse de terminer la tâche qu'il menait (lecture, correction d'exercices, rangement...) afin d'être prêt pour sortir au plus vite. Dans cette classe, l'enseignant a mis en place différents « temps pédagogiques » permettant de mener l'école dehors, j'ai pu les accompagner sur 2 d'entre eux: les randonnées « École dehors » et les interventions dans le cadre de l'Aire Terrestre Éducative (ATE). Lors de ces excursions, nous nous efforçons d'observer les effets de l'extérieur sur la curiosité des élèves.

Lors des randonnées, la classe part à la journée sur un parcours défini par l'enseignant qui utilise alors les éléments naturels croisés pour appliquer des notions vues en classes, par exemple calculer le périmètre d'un arbre, son diamètre, le rayon... Pendant que les grands s'affairent à ces calculs, les plus petits écoutent, tentent de comprendre ou font tout autre chose, les menant de manière presque autonome à la découverte de leur environnement (propos illustrés plus bas).

Lors des interventions « ATE » ce sont les élèves qui demandent à avoir un intervenant qui vienne les éclairer sur un sujet particulier, leur permettant de mieux connaître l'espace de nature qu'ils ont à gérer. Les thématiques qui ont été demandées par la classe sont entre autres les insectes et les champignons (interventions auxquelles j'ai pu participer). L'espace de nature « donné en gestion » à la classe se situe à une vingtaine de minutes de marche

de l'école, le parcours est l'occasion d'un petit rituel. Tout d'abord, l'observation de « là où on va » cela donne aux plus petits ainsi qu'aux nouveaux élèves un exercice d'orientation dans l'espace. Puis l'enseignant donne un autre exercice de réflexion : « comment allons-nous faire pour y aller ? », bien que nous puissions observer l'ATE de loin, à la sortie de l'école, marcher en ligne droite ne fonctionnerait pas, les élèves observent alors le chemin le plus praticable et avec le moins de dénivelé : passer par la route qui contourne la vallée. On marche alors vers l'ATE par le chemin observé. Il y a toujours un élève qui a entendu un rapace ou autre oiseau, toute la classe cherche alors à le repérer dans le ciel, on observe ici que la curiosité des uns entraîne la curiosité des autres, la classe suit alors un parcours d'apprentissage où une observation en entraîne une autre puis encore une autre. La plupart du temps les questionnements (« c'est quoi cet oiseau ? » ; « et ça qu'est-ce que c'est ? »...) sont résolus par d'autres élèves sinon par un adulte. Puis sur le chemin nous croisons un petit pont laissant passer une cascade assez vertigineuse, les élèves ont instauré ici le rituel d'arrêt, c'est l'occasion de regarder s'il y a de l'eau, des plantes, des fleurs, écouter l'écho... La fin de la route est droite et plus monotone c'est le moment où par inattention certains élèves tombent, s'emmêlent les pieds, il faut refaire les lacets, heureusement que l'ATE n'est plus très loin... ! Une fois arrivés à l'entrée de l'ATE, c'est le moment d'écoute, tout le monde s'assoie en cercle, ferme les yeux et écoute. Certains (le plus souvent de nouveaux élèves qui ne sont pas habitués à ces pratiques) ne jouent pas le jeu, gardent les yeux ouverts, jouent avec des cailloux mais on les laisse faire. Quand nous rouvrons les yeux nous partageons alors ce que nous avons entendu et imaginé, un monde merveilleux peut alors s'ouvrir à nous, plongeant la suite de la sortie dans un cadre d'écoute et d'attention à la nature. Vient alors le temps de l'intervention durant lequel les élèves préfèrent être actifs, faire des choses, toucher la terre, chercher... plutôt que d'écouter et regarder des images comme en classe (remarque générale des élèves recueillie lors d'un questionnaire individuel). Une pause est marquée dans l'activité de l'intervenant, pause très attendue par certains élèves car c'est le « Mon moment à moi », chacun choisit alors

un arbre et s'y installe pour 5 à 15 minutes. Quelques élèves se recueillent toujours auprès du même arbre, d'autres changent à chaque séance. Il n'est pas rare qu'avant même de se mettre en marche, les élèves sachent vers quel arbre ils iront pour le « Mon moment à moi ». Lors de ce temps les élèves parlent à leur arbre, font des aménagements, l'observent de près, grimpent dedans (en respectant les consignes de sécurité annoncées en amont par l'enseignant)... pour d'autres c'est un temps d'ennui (réflexion de quelques élèves issue des questionnaires individuels). Suite au « MMM » l'intervention reprend puis parfois nous avons le temps de faire un temps libre, les élèves s'organisent alors généralement à plusieurs pour balayer les feuilles et bogues de châtaignier, faire des cabanes, jouer...

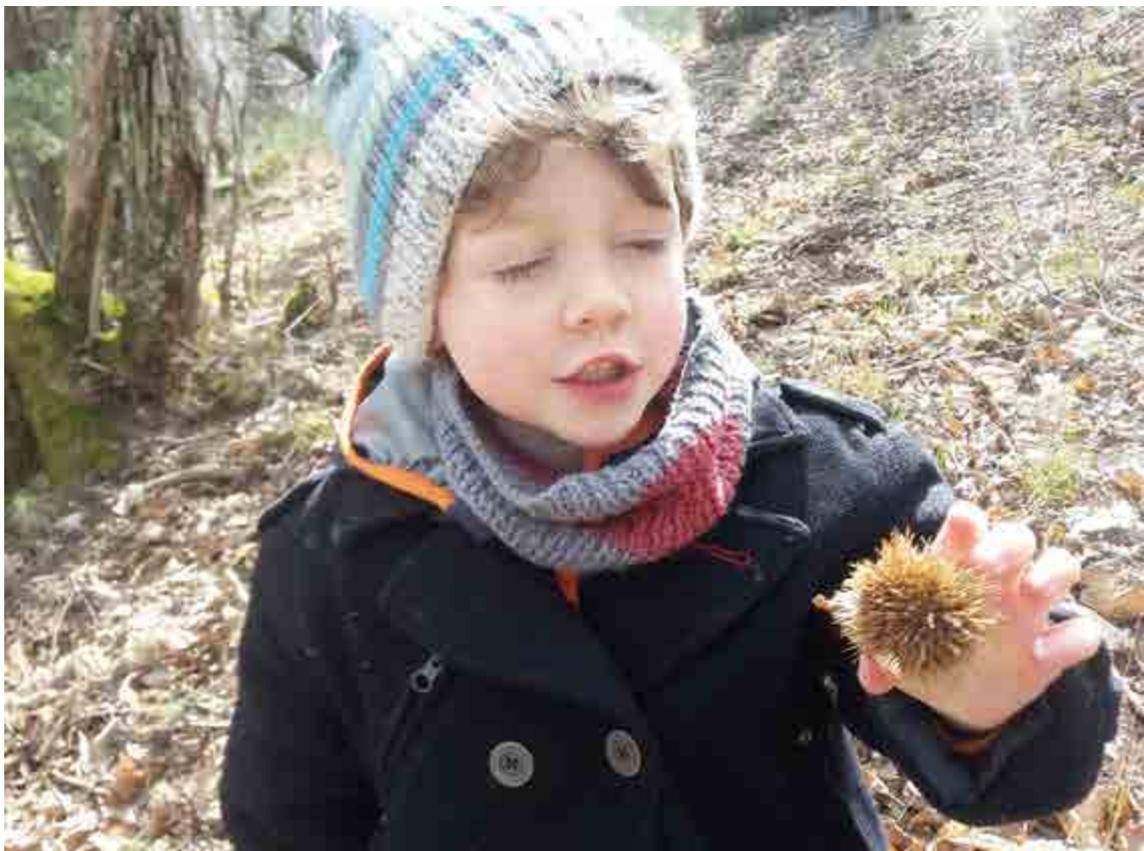
Au cours de ces accompagnements, deux faits marquants par leur similitude, bien que intervenus auprès de deux élèves différentes m'ont interpellée. Au cours d'un déplacement, une élève grandement gênée par les bogues de châtaignes me demande de l'aider à enlever sa chaussure, je voyais qu'elle se sentait mal à l'aise à ne pouvoir s'asseoir nulle part à cause des bogues. J'ai alors déplacé quelques bogues du sol à main nu afin qu'elle puisse se mettre à l'aise et s'asseoir. L'élève me regarda alors avec de grands yeux écarquillés, comme si je venais d'opérer un réel tour de magie et me dit : « Whaa mais comment tu as fait ça ? Tu es trop forte ! » Je lui ai alors simplement expliqué que j'ai regardé comment était faite la bogue et qu'en attrapant délicatement un « pic » je peux déplacer toute la bogue sans me faire mal. Sans hésiter une seconde l'élève de CP testa d'office cette nouvelle astuce, je pus alors lire dans ses yeux qu'elle était très fière d'elle.

À l'occasion d'un autre déplacement nous avons eu à passer à proximité de ronces en pleine colonisation du milieu. Une élève de cycle 3 s'est accrochée par son pull à l'une d'elles. J'observe la scène, un début de panique s'installe en elle, elle a dû s'arrêter et les autres élèves passent sans s'en soucier puis l'enseignant arrive et lui dit « Attends, ne tire pas, pour se décrocher il faut aller en sens inverse des épines » et en un tour de main elle était libérée. Même magie dans les yeux de cette élève. Elle demanda alors à son enseignant « mais comment tu as appris ça toi ? » Christian lui a alors répondu

qu'il l'avait compris en observant comment sont faites les tiges de ronce.

De telles expériences ont permis – à mon sens – à ces élèves de s'interroger sur « comment on fait pour savoir ? » Au sein de l'école, lors d'apprentissage « classique » il paraît évident que l'enseignant apporte tous les savoirs. Dans un

cadre du dehors, ouvert à une exploration sensorielle forte, un nouveau « mode d'apprentissage » paraît possible où l'enseignant n'est pas nécessairement le seul qui apporte son savoir, les observations de chacun, menées par leur curiosité, sont également une source de savoir et d'apprentissage.



Porter une bogue, un challenge, un vrai tour de magie! Classe maternelle-GS, Vébron
© Laurane Manas

Titre du projet : Aire terrestre éducative de Bédouès

Classe : Multi-niveaux CP-CM2

Territoire : Bédouès, Lozère, Occitanie

Partenaire : - Réel48 - CPIE de Lozère
- En chemin...

Pratiques

Durée/Fréquence

- Durée : Tout au long de l'année, 1 journée en randonnée d'environ deux heures quarante-cinq pour monter et 1h30 pour descendre (environ 335 m de dénivelé positive)
- Fréquence : Variable (beaucoup de reports météo cette année scolaire 2019-2020), une sortie par mois en moyenne

Modalités pédagogiques

Alternance et diversité, à l'initiative des élèves :
sensorielle, naturaliste, sensible, scientifique, kinesthésique, activités non dirigées

Posture de l'adulte : accompagnement, mise à disposition de ressources, veille à la sécurité

Effets

- La coopération entre les enfants
- « Savoir observer », « savoir débattre »
- Relation apaisée à la nature

Outils et méthodes d'observation et d'évaluation

- Observations en sortie
- Journal de bord de l'enseignante
- Cahiers de terrain des élèves
- Production de dessins commentés et retours libres sur la sortie par les enfants avec enregistrement)
- Conseils de la Terre enregistrés et semi-retranscrits
- Résumé des ateliers philosophiques quand leurs sujets ont trait aux objets de notre projet (nature et coopération)
- Entretiens individuels semi-directifs enregistrés d'enfants sélectionnés selon des profils : sécurisé dans la vie ou non, et pratique familial de la nature ou non, semi-retranscrits.
- Photos prises par les enfants et par les adultes
- Cartes des milieux réalisés par les enfants avec création d'une toponymie à l'échelle des parcelles

Journal élaboré par Marie-Laure et Catherine

École de Bédouès – Classe multi-cours CP-CM2

Catherine Rothenburger, enseignante –
Marie-Laure Girault, accompagnatrice
Années scolaires 2018-2019 et 2019-2020

Deux projets différents ont été menés dans le cadre de la recherche-action *Grandir avec la nature*. La première année nous avons expérimenté la randonnée et les jeux libres, tandis que la deuxième, nous avons mis en place une aire terrestre éducative, nouveau dispositif porté par l'OFB qui vise à la fois l'éducation à l'environnement et l'éducation à la citoyenneté.

ANNÉE 2018-2019: RANDONNÉE ET JEUX LIBRES SUR L'EMPÉZOU

Classe multi-cours

16 élèves du CP au CM2.

Origine

Fin juin 2018, la classe réalise une randonnée sur l'Empézou, la montagne au-dessus de l'école. Arrivés au sommet, les lieux sont investis par les élèves pour un temps libre. Ils y construisent une cabane tous ensemble, y aménagent des toilettes sèches et y font leurs crottes. Ils y vivent un temps fort émotionnellement et s'y sentent bien, enseignante comme élèves. En partant les élèves demandent à y retourner. Marie-Laure a collaboré à plusieurs reprises avec l'école pour des projets autour du conte et d'éducation à l'environnement, et elle est mère d'une des élèves de la classe. Catherine

propose à Marie-Laure que dans le cadre de la recherche-action *Grandir avec la nature* qui débute, le projet de l'année soit de monter une fois par mois à l'Empézou pour y vivre des activités non dirigées. Elles ont toutes les deux participé au séminaire de lancement de la recherche-action. Par ailleurs, chaque année des projets d'éducation à l'environnement étaient mis en œuvre.

Contexte

L'école de Bédouès est une école rurale de 2 classes multi-cours, une maternelle et une élémentaire, toutes deux engagées dans la recherche-action. Parmi les élèves de la classe élémentaire, un enfant est atteint d'une pathologie pour laquelle il fait régulièrement des séjours à l'hôpital. Il est physiquement plus limité que les autres. Deux autres sont en famille d'accueil. Nous vivons dans une nature fortement anthropisée, certes, mais délaissée depuis 70-80 ans, et assez préservée. Les enfants vivent en proximité avec la nature dans leur quotidien mais il n'y a pas forcément de pratique familiale. Les pratiques en nature familiales/tutorales ou hors cadre scolaire sont hétérogènes (une élève chasse avec son père, la moitié des familles ont une sensibilité environnementale marquée, randonnent et pique-niquent souvent, dont trois élèves sont enfants de parents salarié.e.s dans le réseau départemental d'éducation à l'environnement (Réel48), beaucoup d'enfants se baignent dans la rivière à la belle saison). Les parents d'élèves ont été informés et invités à participer à la recherche.

Chers parents,

Depuis le début de l'année scolaire, nous participons au dispositif national de recherche-action *Grandir avec la nature*. Celle-ci vise à mettre en évidence l'impact d'activités de nature en temps scolaire sur le comportement et les apprentissages des enfants. Dans notre classe, nous avons choisi de faire une sortie par mois d'une journée entière avec un temps de randonnée et un temps de jeux libres.

Nous aimerions que vous soyez partie prenante dans ce travail en nous rapportant vos observations sur les attitudes, réflexions, paroles de vos enfants avant et après ces journées. Par exemple,

- Comment votre enfant en parle et se comporte-t-il avant la sortie ?
- Qu'est-ce que raconte votre enfant de ses sorties ?
- À quel moment ?
- Quels comportements de votre enfant observez-vous le soir même ?
- Quels comportements de votre enfant observez-vous lors de sorties nature familiales ?
- Autres remarques...

Il n'y a bien sûr aucune obligation à nous communiquer tout cela mais le point de vue de parents nous semble très important comme donnée de recherche.

Ces données seront traitées anonymement, qu'il s'agisse de point de vue de parents ou de productions ou paroles d'enfants.

Catherine et Marie-Laure

Description des lieux

Le lieu se trouve à un peu moins de 3,5 kms, avec 350 mètres de dénivelé positif à l'aller. Nous partons vers 9h et arrivons souvent vers 11h45 pour repartir vers 15h, et nous mettons 1h30 pour redescendre.

Le lieu investi est un pré d'altitude. Comme un petit cirque, il est en pente et entouré de forêt. Vu d'en bas, sur la gauche il y a un promontoire rocheux. En bas du pré il y a un chemin carrossable et de l'autre côté de cette voie il y a une petite partie de terrain plat, avant qu'il ne reprenne de la pente, colonisé par de grands pins. En poursuivant le chemin il y a encore de la forêt de résineux assez éclaircie.

Il y a à cet endroit, une sensation de cocon, de protection, liée à la morphologie des lieux et la présence enveloppante des arbres.

Dates de réalisation

- 2 octobre 2018 : sortie avec les 2 stagiaires
- 20 novembre 2018 : sortie avec Marie-Laure
- 19 février 2019 : sortie avec Marie-Laure
- [16 avril 2019 : annulée]
- 21 mai 2019 : sortie avec Marie-Laure
- 3 juin 2019 : sortie avec Marie-Laure

Avec les conditions météorologiques et le temps disponible, 5 sorties ont été réalisées.



Notre cocon, même en plein hiver !,
Classe CP-CM2, Bédouès
© Marie-Laure Girault

Déroulement des sorties

Avant

La date de la sortie est annoncée en conseil coopératif et un mot d'information est distribué aux parents, leur demandant d'équiper les enfants en conséquence selon la saison. Les enfants communiquent entre eux pour s'organiser et amener du matériel ou des jeux. Parfois ils amènent aussi des livres.

Pendant

La randonnée est longue ponctuée de 3 ou 4 courtes pauses pour boire, manger une pomme ou un en-cas... Le chemin monte tout le long, pourtant les élèves à l'approche de notre petit coin trouvent l'énergie de gravir la dernière montée en courant.

Une fois sur place, nous leur donnons comme consignes : rester à portée de regards ou nous dire où ils sont, être toujours avec quelqu'un si on ne peut pas les voir. Tous meurent de faim, et les élèves se répartissent en groupes par affinités dispersés dans le lieu. Un groupe de filles est souvent dans la cabane commencée l'an passé. D'autres sont dans la prairie. Les quatre garçons ont établi leur camp sur la bande de pré le long du chemin, à plat. Les adultes ont leur groupe. C'est l'heure du pique-nique!

Puis les élèves jouent, lisent, fabriquent, construisent, explorent jusqu'au moment du départ. La redescente est bien plus rapide et nous arrivons souvent juste pour la sortie de l'école.

Après

Nous demandons aux élèves le lendemain de faire un dessin de leur journée, puis ils présentent et commentent leur dessin chacun leur tour. Dans un deuxième temps nous menons un entretien collectif, et leur demandons comment ils ont vécu leur journée. Nous avons sélectionné 4 élèves avec lesquels Marie-Laure procède à des entretiens individuels plus approfondis très courts (5 à 10 min).

Posture de l'enseignante

Souci de la sécurité en acceptant qu'ils échappent au regard, en sachant où ils étaient. Observation participante croisée (sur place). Amener du réconfort aux élèves qui en ont besoin. La salle de classe a un côté contenant, sécurisant. Il s'agit d'assurer leur sécurité affective.

Disponibilité pour discuter avec les enfants.
Ne pas être intrusive.

Posture de l'accompagnatrice

Observation participante croisée (sur place).
Personne ressource et mise à disposition d'outils naturalistes, de guides de détermination choisis en fonction des saisons.

Disponibilité pour discuter avec les enfants.
Participer à la sécurité physique et affective (car assez proche des élèves pour le faire)

Ne pas être intrusive.

Nous les poussions à se débrouiller tout seuls, à ce qu'ils trouvent des solutions qu'elles soient d'ordres matériels ou relationnels. Notre postulat était que, sans autre ressource qu'eux-mêmes, pour arriver à leurs fins, ils devaient travailler ensemble.

Données collectées

Photos prises par l'accompagnatrice et les élèves.

Dessins des élèves au retour de la sortie le lendemain au plus tard.

Entretiens collectifs et individuels le lendemain au plus tard.

Journal de bord rédigé à posteriori.

Intentions pédagogiques et de recherche

Favoriser le lien des élèves à la nature, observer les comportements, notamment la coopération, et les types d'apprentissages des élèves en pleine nature à leur initiative.

Globalement, notre rapport d'étonnement

Les émotions dans la nature

Nous constatons que les réactions émotionnelles de certains élèves en nature sont différentes d'à l'école. Au début, certains étaient déstabilisés, « tournaient en rond »; pour d'autres au contraire, la nature est un espace de liberté, comme pour Ma., CM2,

J'ai bien aimé cette sortie parce que j'aime bien jouer dans la nature, faire des cabanes, m'amuser, et puis j'ai bien aimé parce qu'on était libre!

Pour les enfants accapareurs en classe, nous constatons le même comportement dehors. M., CM1 en famille d'accueil, est souvent à fleur de peau. C'est une élève qui a facilement

peur, dont la panique fait jaillir le cri ou la colère. Pendant les sorties nous n'avons pas eu de gémissement de sa part, et très peu de clashes avec elle. Et quand il y en a eu, ceux-ci ont été moins intenses et moins longs en nature qu'à l'école, et plus faciles à accompagner. Autre exemple T. est aussi une enfant placée en famille d'accueil, elle a fait d'énormes progrès dans sa maîtrise de ses émotions depuis son arrivée à l'école en maternelle, mais des épisodes colériques apparaissent encore parfois. Lors d'une sortie, elle a perdu sa montre, objet auquel elle tenait. Nous nous attendions à une crise et contre toute attente, elle a déploré la perte de sa montre mais elle est restée calme et constructive. Elle n'a pas eu besoin d'adulte pour l'aider sur le plan émotionnel.

G. est, comme M., dans la stratégie de l'accapement de l'adulte. Cherchant sa place dans sa famille, elle a un fort besoin d'être proche des adultes, de montrer qu'elle sait les choses, d'attirer leur attention. Elle fait souvent des bêtises pour cela. En sortie, si elle était souvent proche de nous pendant la randonnée, elle a été moins présente à nos côtés pendant les activités libres, moins en demandes diverses.

Nous remarquons que les enfants dont le cadre de vie est insécurisant, et qui manquent de ressources personnelles pour « gérer » leurs émotions sont plus apaisés en nature.

Nous étions souvent invitées dans les maisons, à les visiter. L'envie de partage de leurs réalisations était fréquente et nous sentions leur fierté à présenter ce qu'ils avaient fabriqués, inventés, imaginés.

Les rituels spontanés

Lors de la première sortie sur l'Empézou en juin 2018, au moment de quitter les lieux, R. gravit le pré et le dévale en courant. À l'occasion de la sortie suivante, spontanément, les élèves partent du haut du pré et le dévalent en courant et avec force cris de joie pour dire « au revoir » au lieu. C'est devenu un rituel à l'initiative des élèves, et même, ils l'utilisent à leur arrivée pour dire « bonjour », comme un rituel d'ouverture et de fermeture, de passage d'un espace de temps et de lieu à un autre. Mais pas que, ce sont également des rituels de gratitude pour le lieu qui les a accueillis ! Dans ces rituels, il y a un rapport sensoriel. Souvent les élèves font des roulés-boulés (dans

l'herbe, dans la neige). Ils font corps avec le lieu. Nous retrouverons aussi cette attitude dans le « Mon moment à moi » que nous avons proposé aux élèves l'année suivante, lorsqu'ils s'abandonnent allongés sur des branches horizontales, appuyés en position détendue dos à un tronc ou encore perchés dans un arbre accueillant.

J'ai bien aimé faire cette balade. C'était marrant on a dévalé la pente [en roulé-boulé dans la neige] et après j'avais de l'eau dans les chaussures et j'avais envie de rentrer. Mais comme j'étais mouillée, bon c'est pas grave, je vais faire un autre tour. J'aurais dû jamais faire ça parce que j'étais trempée mais c'était bien ! P., nov. 2018

Sur mon moment à moi, j'étais comme dans un hamac ! M., déc. 2019

Même ceux qui n'aiment pas courir participent. Ils se donnent la main pour démarrer la course, puis se lâchent pour aller chacun à son rythme, avec l'énergie libérée, dans l'émotion. Il faut être patient, attendre les autres pour commencer... Il nous semble qu'ils partagent à ce moment-là un sentiment d'appartenance au groupe et au lieu. Deux filles ont parfois aussi réalisé des tableaux colorés avec des fleurs flottant dans une flaque en guise d'au revoir.

La randonnée est le lieu de biens d'autres rituels, tout aussi spontanés que le précédent.

Sur le chemin un pin isolé au tronc très fin et arqué se penche sur le chemin. Les élèves imaginent que l'arbre leur « dit bonjour ». À chaque passage nous le saluons, à l'aller comme au retour. Il est aussi une manière de baliser le chemin, de savoir où on en est.



Le pin qui nous salue, Classe CP-CM2, Bédouès
© Marie-Laure Girault

Ils inventent une toponymie qui rythme le cheminement, comme la flèche en bois dans virage de Bénédicte, le pin qui nous salue, le petit et le grand jacuzzi (bassins d'abreuvement pour les vaches)... La marche

La course sur les 100 derniers mètres à l'arrivée sur le lieu, ritualisée aussi, dénote également d'une appropriation de ce lieu, d'un lien affectif avec lui. La course est pour les élèves une façon de se mettre en appétit, d'être prêt à investir pleinement les lieux.

Le rituel d'arrivée et d'au revoir au lieu des enfants, le land art offert, l'envie des enfants de partager le lieu avec leurs parents, leur famille lors de balades, sont des indicateurs des liens affectifs créés avec le lieu.

La marche

Durant le chemin, il y a des mouvements d'humeur liés à des problématiques personnelles de certains élèves mais nous n'avons jamais entendu les enfants râler ou se plaindre de la marche. À l'approche du lieu ils avaient même un surcroît d'énergie pour courir dans la dernière montée. L'élève malade est volontaire et ne se plaint pas pendant la marche, et tous les enfants sont fiers d'y être arrivés. Parfois ils se félicitent mutuellement, surtout l'enfant malade, qui est régulièrement encouragé par ces camarades.

Cependant nous remarquons que ce cheminement est le lieu des découvertes naturalistes (fleurs, plantes, arbres, insectes, traces et indices de présence, terrier), le moment où les enfants sont disponibles pour cela.

Tous viennent voir l'empreinte de renard et beaucoup veulent essayer de trouver avec le traçoscope la bonne empreinte. Puis les enfants dont les pratiques familiales dans la nature sont les moins présentes ou dans lesquelles la nature est un sujet peu abordé ou encore qui n'ont pas la patience d'attendre leur tour, s'en vont et les autres restent soit pour en savoir plus, soit pour manipuler l'outil.

Les élèves prennent beaucoup de photos d'éléments de la nature dont ils veulent garder trace. Quelques fois ils font des photos d'eux mais c'est rare. Aucune consigne ne leur a été donnée si ce n'est quant au fonctionnement et au respect des appareils. Ceux qui le souhaitent utilisent l'appareil. Ce sont souvent les plus jeunes et ceux qui ont besoin d'exister qui en sont demandeurs. L'occasion de regarder de près, de se renseigner...

À part quelques élèves qui ont pris le temps de se poser avec un guide de détermination ou un ouvrage sur une thématique naturaliste, c'est plutôt sur le chemin que cette découverte avait lieu : traces de renard, terrier, fleurs, matières,



Faire des efforts, classe CP-CM2, Bédouès
© Marie-Laure Girault



Besoin d'une pause... Classe CP-CM2, Bédouès
© Marie-Laure Girault

laine des moutons... C'est le moment de la collecte de matière (cailloux, pommes de pin, laine de mouton accroché aux fils de fer barbelés, fleurs...), de l'émerveillement.

Ses instants naturalistes sont autant de pauses sur ce chemin ardu.

Des jeux sont spontanément inventés par les enfants. Il y a saute-flaques: sur une belle ligne droite, horizontale, le chemin est parsemé de flaques d'eau à l'automne et parfois au printemps sur un des passages de roues. Les enfants prennent leur élan à tour de rôle pour enchaîner la vingtaine de sauts à effectuer (plus ou moins espacés). Un peu avant, un passage particulièrement boueux du chemin est strié par de profondes traces de roues avec parfois de l'eau. Les élèves marchent sur les proéminences terreuses instables: gare aux crocodiles, il s'agit de ne pas glisser dans la rivière/les marais infestés!

La marche est un moment privilégié, une occasion de discuter avec les adultes, ou entre eux. À l'arrivée, la séparation des adultes et des enfants s'opère. Chacun est libre de vaquer aux activités qui lui plaisent, les adultes sont présents pour la sécurité physique et affective et en tant que personne-ressource.

Lorsque le temps du départ arrive, il est difficile de les décrocher de leurs activités, et ils ont besoin de temps pour se préparer à partir.

Sur le chemin du retour, les élèves ne montrent plus d'intérêt pour l'environnement, ils parlent

plutôt de leur vie de tous les jours (BD, télé...). Il y a quelques jeux parfois et surtout de la fatigue. La redescente est rapide.

Activité non dirigée: les jeux libres

Au début de l'année, les élèves restent dans l'environnement proche du centre du lieu (rayon de 100-150 mètres). Puis ils s'éloignent, prenant de l'assurance, allant explorer plus loin, y compris parfois hors de vue. Nous sommes obligées de les rappeler. Ils sont peu dans la prairie, et jouent dans la partie boisée. Nous remarquons que l'année suivante, lorsque nous avons à choisir entre deux parcelles pour l'Aire terrestre éducative, une en bord de rivière, en milieu ouvert, et une châtaigneraie à l'abandon, les élèves privilégient l'endroit où il y a des recoins et de la matière (branches mortes, arbre balançoire, chablis pour se cacher, faire une cabane).

Les sorties étaient préparées par les élèves qui s'étaient organisés pour ramener ce qui pouvait être utile: de la ficelle, des ciseaux, des livres personnels, des doudous ou peluches, couteau multifonction (refusé par la maîtresse), crayons de couleur et trousse, carnet de sortie...

J'étais content de faire la cabane car cette fois on avait amené de la ficelle!
H., nov. 2018

Parmi ces objets, quelques élèves amènent du matériel pour réaliser des activités sur place. D'autres amènent un livre ou une peluche. R. amène des comics, les lit, les délaisse, et



Mère nature et la géométrie, Classe CP-CM2,
Bédouès
Un-e élève de la classe

parfois y retourne ; Les livres sont utilisés pour un moment calme, de solitude, allongé ou assis en tailleur, dans l'herbe ou sur un morceau de plastique, au soleil. Certains élèves, plutôt déjà proches de la nature par les pratiques familiales, regardent les guides sur la nature amenés par Marie-Laure à ces moments-là (après le repas notamment). D'autres jeux et jouets, peu nombreux, sont surtout utilisés en début de séance, comme une entrée en matière, un premier contact avec la nature sans toutefois lâcher un objet qui relie au quotidien, une transition. Les objets ramenés sont ainsi un repère, et pour les peluches, elles assurent une sécurité affective et sont mobilisées pour un moment individuel. Mais tous ces éléments apportés, nous les voyons finalement peu ; les élèves privilégient les éléments naturels trouvés sur place, qui évoluent au fil des saisons.

Les jeux d'imitation prédominent dans les premières séances et à chaque début d'entre elles. Évidemment la cabane est reine ! Les premières séances un groupe de filles s'affairent à améliorer la cabane réalisée en juin 2018 dans une partie boisée en bord de prairie, tandis que les garçons (minoritaires dans le groupe-classe : 4 élèves) sont restés sur la partie basse et plate de la prairie. D. s'est mis en tête de construire une cabane aussi, R. lit son comics avant de le rejoindre. H. tourne en rond, et rejoint D. à son tour ! Ils réalisent une mini-cabane. Pour faire les cabanes, les élèves s'organisent entre eux et attribuent les différents coins selon leur fonction (cuisine, salle à manger, toilettes,

garde-manger...). Puis ils partent en quête d'éléments naturels qui ressembleront ou qui symboliseront le mieux cette fonction. Vient ensuite le temps de la finition et de la décoration de la cabane !

Il est surprenant que les toilettes soient apparues. Pour avoir accompagné de nombreux groupes en forêt, il n'est pas commun qu'ils y pensent, et encore moins qu'ils les utilisent !! Il nous semble qu'il y a là une similitude avec l'idée de faire son nid, marquer son territoire et souligne leur attachement au lieu.

Autre surprise : Sur le chemin, les élèves font une grosse boule de neige (50 x 50 cm). Les filles décident que ce sera le « frigo » de la cabane. Elles se relaient dans un premier temps mais la boule est lourde et le chemin est long et tout en côte ! Alors que les autres abandonnent, T., en CM2, la portera jusqu'au pré, avec ténacité !

Activités spontanées des élèves en vrac : cabane, mini-tipi, construction en bois et éléments naturels, aménagements de l'espace naturel, jeux de guerre pour les garçons (R. transforme un bâton avec un départ de fourche en mitrailleuse), land art, se poser et se reposer, lire un livre ramené de la maison, rouler-bouler dans la neige, glisser sur la grande flaque d'eau gelée ou la neige, jeu d'imitation maison-cabane (notion de territoire), jeux, explorer, regarder des guides détermination...

Nous sommes peu sollicitées par les élèves sauf par une d'entre elles. M. est en famille



Autour du foyer, Classe CP-CM2, Bédouès
© Marie-Laure Girault



La cabane des garçons, Classe CP-CM2, Bédouès
© Marie-Laure Girault



Patinage, classe CP-CM2, Bédouès
© Marie-Laure Girault

d'accueil et d'humeur assez instable. Elle va peu dans la nature. À l'école, elle est souvent en conflit avec les autres élèves et cherche la proximité avec les adultes, à capter leur attention, voire à les accaparer. Au cours des sorties, elle a eu du mal à trouver sa place parmi les autres et restait avec nous jusqu'à ce qu'elle trouve une occupation ou soit prête à rejoindre un groupe. G. est une enfant en recherche de reconnaissance. En classe, il est coutumier qu'elle donne la réponse avant les autres alors qu'elle n'a pas la parole. Elle connaît beaucoup de choses et elle est créative dans les activités manuelles comme dans les bêtises. Elle cherche à se faire remarquer. La famille pratique la nature de temps en temps (pique-niques, promenades, baignades). G. est plutôt à l'aise en milieu naturel, et nous accapare moins en sortie nature qu'en classe. Les relations aux autres sont houleuses parfois, et elle est seule de temps en temps et se rapproche alors de nous.

R. est un élève qui va en nature en 4x4 avec son grand-père. Cet élève manifestait des difficultés psychologiques et relationnelles. Il ne s'éloigne pas de nous, mais il ne nous sollicite pas.

En pleine nature, le besoin d'alliance avec les adultes est encore plus fort par l'insécurité que ramène la nature qui s'ajoute à celle qu'ils connaissent par ailleurs. La nature est un révé-

lateur des enfants qui ont des problèmes de liens avec les pairs.

Pas une seule fois nous avons entendu de commentaires ou d'attitudes négatives de leur part quant au fait que la nature serait sale, que ça pique, que c'est mouillé, froid, que ça sent pas bon (épandage lors d'une sortie)..., bref tous les inconforts de la nature... À priori, il n'y a pas de peur de la nature de leur part. Cependant nous les avons sentis émotionnellement de mieux en mieux dans ce rapport avec elle, dans un rapport apaisé. Les enfants n'arrachaient rien, ils n'étaient pas « casseurs ». À partir du printemps, les élèves se sont mis à explorer les alentours et se sont autorisés à sortir du cocon formé par le lieu. Des petits groupes ont gravi le promontoire escarpé sur la gauche du pré, puis la forêt embroussaillée et assez fermée du dessus a été explorée. Ils ont développé le sentiment d'être capable de faire face aux conséquences de leur exploration (isolement, pente, cailloux, risques de chute, de se perdre). Nous n'avons pas eu de blessures recensées sur les sorties. Nous leur avons demandé d'être prudents, de ne pas se mettre en danger et rester à deux minimum. Et bien évidemment nous avons repéré que ces excursions étaient à leur portée.

La présence de l'enfant malade nous amenait à beaucoup de prudence pour les sorties. En effet au cours d'une des premières sorties il a

fallu le porter sur le chemin du retour car il était épuisé. Son père est le seul parent qui nous a donné un petit témoignage écrit nous signifiant que ces sorties faisaient beaucoup de bien à son enfant physiquement et moralement.

Effets sur les gestes et les pratiques pédagogiques

Faire avec l'émergent, le spontané et s'émerveiller!

Au-delà de la spontanéité des séquences d'éducation à l'environnement le long du chemin, développé plus haut, de nombreuses occasions nous sont données qui permettent le développement sensorimoteur et la motricité: par exemple le jeu saute-flaque, ou celui des traces de passage de voitures qui alimente aussi l'imaginaire (jeu des crocodiles: il ne faut pas tomber dans le marais), comme l'argile sur le visage utilisée en guise de maquillage, le pin courbé qui nous salue...

Je travaille très souvent en pédagogie de projet comme animatrice et formatrice. Cette recherche-action sur la pédagogie du dehors a renforcé chez moi la conviction de la nécessité de partir des questionnements et des observations des élèves. Lorsqu'ils m'interpellaient, que ce soit individuellement ou en groupe, leur enthousiasme était beaucoup plus expressif et les références aux acquis d'une séance sur l'autre plus présentes.

Être enthousiaste soi-même est très aidant. Et sur le chemin, pas besoin de susciter la curiosité, elle était présente chez la majorité des élèves!



Le terrier de blaieau, un engouement, Bédouès
© Marie-Laure Girault

Ne pas proposer d'activités

Voilà un geste pédagogique qui n'est pas naturel, surprenant pour des pédagogues. De ne pas avoir d'objectif préétabli quant aux savoirs que la situation va susciter, est particulièrement insécurisant. Que les élèves vont-ils apprendre? Apprennent-ils quelque chose? Oui!

Ils ont l'occasion de développer des compétences psychosociales et environnementales. Ils changent leur regard sur eux-mêmes, sur les autres et sur leur relation au monde. Nous étions là pour susciter l'envie de savoir. Souvent lorsque c'est un élève qui remarque un élément, les autres élèves sont attirés à leur tour. Nous remarquons que les élèves étaient plus questionnant vers la fin des sorties sur la nature. Comme si après une phase de contact, de vécu sensible, de relation intime avec le lieu, leur curiosité à en connaître les éléments s'est révélée.

Le vécu des sorties a servi d'appui également dans plusieurs domaines disciplinaires. Pour le français les élèves ont réalisé des productions d'écrits. La pratique de cercles de paroles visant à mobiliser le langage oral pour l'expression de soi, les ateliers philosophie (dont parfois les sujets étaient en lien avec la nature et l'homme), et les débats réguliers, répondent aux objectifs d'éducation morale et civique. Bien évidemment l'aisance grandissante de la motricité en terrain varié, l'exercice physique de la marche remplissent les objectifs du parcours santé, et l'éducation à l'environnement.

Effets observés sur les élèves

Coopération

Première sortie juin 2018: les enfants réalisent des activités ensemble, il n'y a qu'un seul groupe. C'est le dernier jour de l'année scolaire. Un groupe de 5 d'entre eux partent en 6^e, c'est donc leur dernière occasion d'être tous ensemble. Le constat est qu'ils reproduisent des stéréotypes: le grand frère demande à la petite sœur de balayer, R. (garçon) fait des planches pour le plancher, D. et G. (filles) font la décoration de la maison. En début d'année le climat de classe entre les CM2 était conflictuel. Toute l'année un travail a été réalisé sur les émotions ainsi qu'un projet contes, et ce jour-là ils se sont tous entendus.

L'année suivante, le groupe a changé: 5 CM2 sont partis et 5 CE1 sont arrivés avec leurs problématiques personnelles. Nous notons une séparation filles-garçons (pique-nique et jeux séparés puis parfois conflits, 3-4 enfants naviguent entre les deux groupes F-G, des fois ils se rassemblent), puis les groupes deviennent plus hétérogènes. Certains enfants expriment l'envie de faire des choses ensemble. Une intervention autour des jeux de coopération avec l'animateur de l'OCCE est programmée et un document est élaboré avec la classe sur ce qui empêche et ce qui favorise la coopération. Ce document est relu la veille des sorties. Nous ne notons pas d'évolution notable sur ces aspects coopération. Suite au constat de la sortie de juin 2018, un travail sur les stéréotypes à l'école est enclenché.

Hypothèse: un regroupement des minoritaires? Dans notre cas, les garçons. Les garçons ont-ils manqué de référent « grand garçon, le grand frère qui donne l'esprit au groupe de son genre??? » Une question de maturité du groupe: passer d'un groupe de grands à une classe de plus petits avec une question de genre compliquée pour eux?

Les gestes de coopération que nous avons observés lors des sorties:

- s'organiser pour emporter du matériel;
- se relayer pour porter une énorme boule de neige pour en faire un frigo à mettre dans la cabane commune;
- entre deux élèves, s'aider pour porter un tronc;
- s'entraider à plusieurs pour construire une cabane;
- se relayer pour porter les sacs à dos de camarades plus jeunes, fatigués ou fragiles.

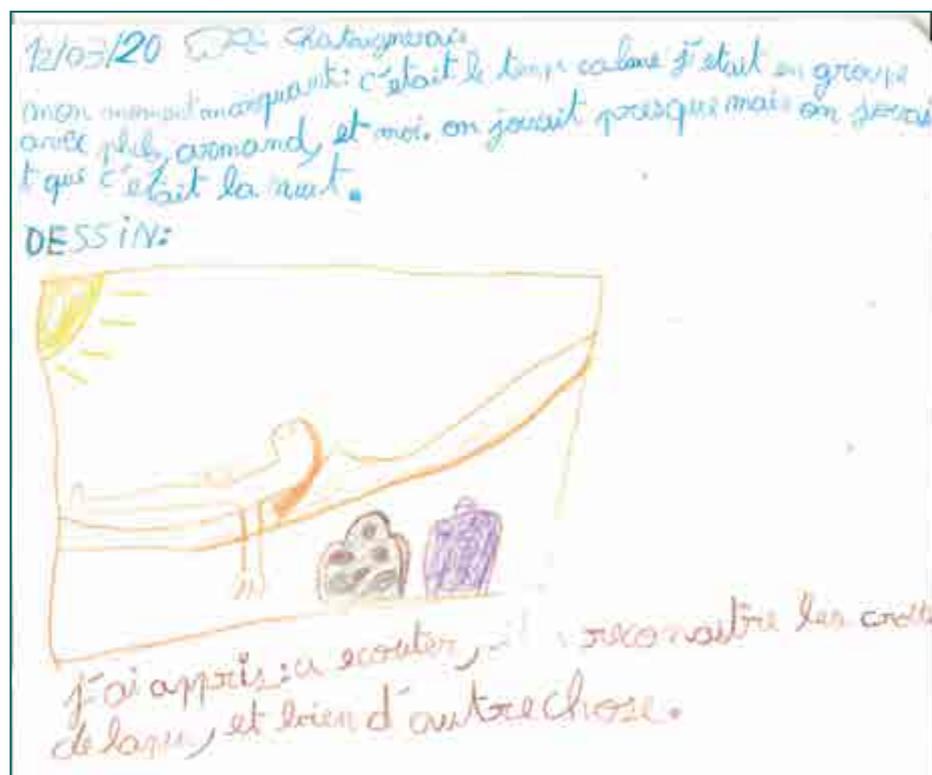
Y.: J'ai bien aimé être en l'air sur ma branche. Je voulais construire une cabane tout seul mais je n'ai pas réussi. On pourrait la faire à plusieurs.

Z.: Il y aura un chef!

Y.: Non ce n'est pas obligé, chacun peut choisir. Deux peuvent faire le même truc. Si on donne des ordres c'est pas sympa! Il faut choisir.

2 élèves après le MMM

Nous n'avons pas noté d'amélioration de la coopération en extérieur. Elle a été présente



seulement quand il y avait des objectifs communs. Nous avons vu des gestes de coopération mais situés. Nous ne l'avons pas ressenti comme une valeur, ni comme une posture. Faut-il une situation d'inconfort pour coopérer? Malgré la pratique de la coopération en classe, pas d'effets réels observés.

Ce qui a été décevant : Dehors nous avons vécu la reproduction des attitudes en intérieur. Nous avons juste changé le décor mais pas les enjeux. Peut-être en le faisant de nuit, ou alors être en danger pousserait plus à la coopération. Il est à noter que les pratiques de coopération dans la classe étaient déjà très présentes.

Moins d'effets collectifs, plus d'effets individuels!

Il nous semble que les effets sont plus individuels que collectifs : auto-estime, se sentir capable d'être seul, de faire l'effort pour y aller, effet sur le climat de classe : apaisement. C'est un rapport élève-adulte avec davantage de proximité, les adultes étant considérés comme personnes-ressources, référentes, apaisantes, garantes de la sécurité. Marie-Laure, accompagnatrice de la classe s'est sentie comme appartenant au groupe et bénéficiait de la confiance des enfants.

Chaque enfant questionne en fonction de ses centres d'intérêt. Marie-Laure est sollicitée sur les questions naturalistes. Aucune séquence d'apprentissage en groupe n'a été prévue. Les questions des enfants sont spontanées et directement liées à ce qu'ils observent. On est dans la vraie vie, nous apprenons tous de la nature comme faisant partie de l'écosystème. À l'école il y a toujours un médium dans la situation d'apprentissage.

Autonomie

Au fil des sorties, nous avons noté une autonomie croissante des enfants. Nous l'avons relevé par exemple lors de :

- les ritualisations : nous n'avons rien proposé. Ce sont les enfants qui ont été les instigateurs de ces rituels ;
- les transmissions entre pairs : des enfants ont montré des astuces à d'autres, ont donné des conseils pour construire par exemple, pour nommer une plante ;
- gestion des sacs : des élèves ont spontanément porté les sacs à dos de ceux qui étaient fatigués pendant la montée ;

– gestion émotionnelle : nous l'avons évoqué plus haut.

Les effets collectifs n'arrivent-ils pas après les effets individuels ?

ANNÉE 2019-2020 :

AIRE TERRESTRE ÉDUCATIVE (ATE)

Classe

Changement d'élèves : 3 départs en 6^e et 2 arrivées en CP, et une en CE2, soit 15 élèves.

Résumé : la finalité d'une aire terrestre éducative est la gestion par une classe d'une parcelle. Dans un premier temps les enfants explorent 2 parcelles, puis en choisissent une et proposent un plan d'action à la commune qu'ils réalisent. C'est un dispositif de 3 ans.

Intentions pédagogiques et de recherche

Intention pédagogique première année : favoriser le lien des élèves à la nature, la coopération, ainsi que les comportements et les types d'apprentissages des élèves en pleine nature quand ils étaient en jeux libres. 2^e année : les mêmes intentions de recherche avec un déroulé pédagogique adossé au cadre des ATE, notamment avec le développement de la capacité à réaliser un inventaire naturaliste.

Lieu

2 parcelles pour Bédouès : une friche en bord de rivière et une châtaigneraie à flanc de montagne au-dessus du village.

Cette année nous étions contraintes par la distance entre l'école et le lieu. Nous ne pouvions plus aller sur l'Empézou qui demandait trop de temps de marche pour y accéder. Nous devions pouvoir aller sur la parcelle le temps d'une demi-journée.

Posture de l'enseignante

Souci de la sécurité.

Observation participante croisée (sur place).

Amener du réconfort aux élèves qui en ont besoin.

Disponibilité pour discuter avec les enfants.

Animation de séquences pédagogiques.

Posture de l'accompagnatrice

Participer à la sécurité physique et affective.
Observation participante croisée (sur place).
Personne ressource et mise à disposition d'outils naturalistes, de guides de détermination choisis en fonction des saisons.
Disponibilité pour discuter avec les enfants.
Animation de séquences pédagogiques.

Dispositif pédagogique

Au départ, seule une classe devait intégrer le dispositif ATE dans le cadre d'un appel à participation de l'Éducation nationale. Les enseignant-e-s sollicité-e-s, refusant d'être mis-e-s en concurrence, ont plutôt proposé d'engager les 3 classes dans un objectif de coopération interclasses, et de coupler le projet *Grandir avec la nature* avec celui d'ATE.

Les élèves des 3 classes ont bénéficié d'ateliers découvertes sensorielle et imaginaire du milieu (bord de rivière), lecture de paysage et d'une séance de spéléologie lors d'une journée de lancement les réunissant. Cette journée s'est conclue par un temps où les enfants ont été invités à se trouver un nid. Marie-Laure a observé les enfants s'activer pour chercher leur refuge, seul-e-s ou en petit groupe, l'aménager, le décorer, le défendre contre les in-

trus aussi, parfois pactiser... À la manière d'un grand témoin elle a proposé un retour aux enfants faisant le lien avec le projet d'aire terrestre éducative, d'appropriation d'un lieu, de la notion d'habiter, la terre, sa maison... Puis il a fallu partir avant d'avoir présenté le dispositif d'ATE aux élèves. Marie-Laure a suivi les 3 conseils pour la Terre organisés en classe pour présenter le dispositif et recueillir les premières représentations des élèves et leurs premiers avis sur ce projet. Les classes devaient communiquer à distance (par écrit et numérique) à plusieurs reprises dans l'année pour échanger sur leur manière d'aborder leur aire, sur leurs résultats, et en fin d'année nous avions prévu de les réunir dans un séjour en pleine nature avec nuit à la belle étoile pour ceux qui le souhaitent.

La pandémie étant passée par là, nous n'avons pas pu honorer la dimension coopérative entre les trois classes. Et l'emploi du temps de notre projet de classe a été perturbé. En effet au départ nous souhaitions sortir une demi-journée toutes les deux semaines pour avoir une régularité dans la fréquentation du lieu et ainsi favoriser l'observation et la connaissance fine de la parcelle par les élèves. Cette régularité était également supposée aider à créer l'atta-



Les bords du Tarn
© Marie-Laure Girault

chement au lieu. Ci-après le calendrier de ce qui a été réalisé.

Déroulement des sorties et activités

Nous appliquons le même programme d'activités pour les deux parcelles.

Chaque sortie était introduite par un concert nature et comprenait un Mon moment à moi. Ces activités ont été décidées comme communes aux trois classes participantes au dispositif ATE-Grandir et étaient suivies d'un cercle de paroles. Dans les premières séances nous avons proposé aux élèves des animations sensorielles pour découvrir les lieux, puis une exploration en duo avec appareil-photos. À partir de cette exploration ils ont réalisé une cartographie des parcelles et inventé une toponymie basée sur le vécu (par exemple, le trou du serpent, là où des élèves ont vu ou cru voir un serpent disparaître). Par la suite nous avons proposé des activités naturalistes, un tapis à histoires. Nous avons essayé de laisser aux élèves un temps de jeu libre pour la richesse qu'il offre aux élèves. N'ayant pas assez de temps sur une demi-journée, et ce moment étant plébiscité par les élèves, nous avons repris des sorties à la journée ou au moins comprenant le pique-nique.

Comme l'an passé, il y a eu productions d'écrits des élèves à partir du vécu sur les parcelles, et des ateliers philo sur la nature quand les enfants le proposaient en sujet (en différé). Aux conseils coopératifs déjà mis en œuvre dans la classe depuis de longue date, s'est ajoutée une partie conseil pour la Terre.

Exemple de sortie

- Mardi 12 novembre 2019 – Le Chon du Tarn
 - deuxième sortie sur la parcelle.
- 12h 15: pique-nique à l'école.
- 13h: départ sur la parcelle en bord de rivière. Concert de nature.
- 13h 15: exploration avec appareils photos
« Dans la peau d'un explorateur... »
- 13h 45: jeu libre – activité non dirigée.
- 15h 30: retour école (selon météo, sinon dehors).
- 15h 45: cartographie de la zone (en intérieur selon la météo).
 - indices de présence récoltés,
 - nommer les différents lieux.
- 16h 30: fin.

Dispositif de recherche

Nous avons utilisé le même que l'an passé et collecté les mêmes types de données. Certains enfants suivis en entretien individuel ont changé par le départ d'élèves de CM2 notamment.

Conditions des entretiens individuels

- Accord des enfants et des parents.
- À réaliser dans la semaine de la sortie.
- Durée 30 min max (en réalité entre 5 et 10 minutes pour la plupart).
- Entretiens semi-directifs.

Rapport d'étonnement

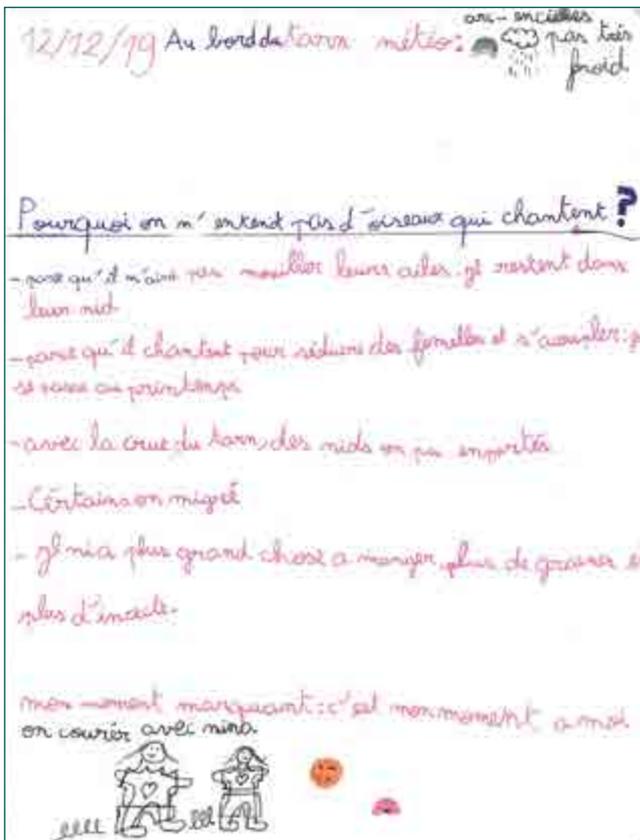
Journée de lancement des ATE même constat: les enfants trouvent leur nid, le délimitent, puis chacun s'affaire à décorer, organiser, aménager... Il y a des phases peut-être. D'abord on marque un territoire, on s'ancre, puis une fois installé on va vers les autres ?

Différences notables entre les approches invoquées dans les dispositifs pédagogiques mis en place: Aire Terrestre Éducative-Grandir avec la nature.

Les effets et les différences observés sont liés aux dispositifs/méthode, d'autres sont imputables aux mouvements d'enfants d'une année sur l'autre, et d'autres encore au contexte.

La pratique de cercles de paroles pour conscientiser les acquis de l'expérience, pour en permettre l'expression, nous a conduites à faire évoluer le dispositif ATE initialement pensé, pour avoir plus de temps et pouvoir poursuivre l'approche sensible, le développement d'une relation personnalisée, la création d'un attachement au lieu via les échanges, les activités de jeux libres, Mon moment à moi... Ces pratiques de cercle de paroles sont importantes, fondamentales dans le processus d'apprentissage.

Nous avons remarqué qu'après avoir vécu des moments forts sur l'Empézou, lieu choisi spontanément et plébiscité par les enfants, à l'origine même du projet de la première année, il a été difficile pour les élèves de s'attacher aux parcelles de l'ATE. La création de lien avec le lieu ne s'est pas faite. Plusieurs facteurs expliquent cela à nos yeux: Pas de vécu de moments forts sur les lieux, Pas de coup de cœur ni des élèves ni des adultes, situés en bord de village (bruits dont la scierie, déchets, visuels,



La trace écrite du cercle de paroles suite au concert nature, classe CP-CM2, Bédouès
© Marie-Laure Girault



Mon moment marquant, une question posée à chaque séance, classe CP-CM2, Bédouès
© Marie-Laure Girault

chemins urbanisés pour y aller), un chemin peu engageant (des chiens déchaînés à notre passage derrière leur grillage), insécurité du bord de rivière, pluie lors de la première sortie. Le confinement de mi-mars à mi-mai a cassé la dynamique de sortie, peut-être est-ce aussi un élément qui a joué.

Il n'y a pas eu de rapport charnel avec les lieux comme l'an passé (roulades, s'allonger dans la neige, faire du patin sur la grande flaque gelée, pas d'abandon de soi). Moins de jeux aussi. Il faut dire que les lieux (châtaigneraie et bord de rivière) n'étaient pas très engageants pour cela (bogues, galets, barbelés, déchets) et que la météo sur certaines séances non plus.

Cependant, au printemps 2020, une très jeune chouette hulotte, mal en point (certainement une chute suite à un premier vol) a été trouvée par les élèves sur le muret qui jouxte la cour. Les enfants ont assisté à son agonie impuissants, et beaucoup de chagrins se sont exprimés. Il était évident pour les enfants d'aller enterrer la chouette hulotte là-bas, sur leur aire terrestre éducative, et aujourd'hui encore quand nous y passons, les élèves rappellent l'endroit où elle est enterrée. C'est pour nous

le premier signe d'une appropriation, d'adoption du lieu.

À l'Empézou, on leur a fait confiance. Nous leur avons dit: « Profitez de ce moment-là, on vous fait confiance », implicitement cela a fait du bien. Les élèves avaient aussi confiance en nous pour les aider si besoin. Cette confiance s'est bâtie, on les a vus l'année précédente. Elle a été facilitatrice pour leur permettre d'entrer en relation avec la nature; oser des roulades dans la boue, par exemple.

La dichotomie entre notre enthousiasme pour l'Empézou et notre peu d'appétences pour les lieux explorés avec l'ATE nous a poussés à proposer aux enfants de faire la dernière sortie de l'année sur l'Empézou. Proposition qui a été adoptée à l'unanimité avec joie! Cependant aller faire le conseil pour la Terre dans un autre lieu que les ATE, dans un lieu associé par les élèves à d'autres activités, a donné un résultat assez moyen en termes de pertinence des propositions et de concentration des élèves. Le conseil a été peu productif. Nous n'étions pas sur la parcelle ATE mais dans le lieu affectif de l'Empézou, ce n'était pas la même chose.

Enfin, et ce n'est pas le moindre des facteurs, le projet Empézou est une initiative des enfants que nous avons relevé alors qu'ATE est un projet d'adultes pour les enfants. Nous guidions plus, nous avons créé un emploi du temps des sorties, donné un cadre, institutionnalisé.

Nous avons beaucoup fait verbaliser les enfants suite aux concerts de nature, les MMM. Nous avons perçu le bien que ces activités procuraient dans les paroles des enfants.

*J'ai entendu les arbres mourir avec la tronçonneuse, un oiseau et le vent.
E., CE2 après le concert nature*

Finalement, l'intérêt des sorties ne réside pas tant dans l'acquisition de connaissances que dans l'acquisition de compétences (par exemple la gestion émotionnelle et la verbalisation des émotions > effet individuel).

Nous avons constaté qu'il y avait plus de destructions la deuxième année (essayer d'abattre un petit arbre mort sur pied, casser des bâtons en frappant des arbres vivants, arracher les mousses et les écorces en grande quantité...). Nous ne pouvons que formuler des hypothèses.

Serait l'arrivée d'A., un élève qui ne contrôle pas son énergie et qui nécessite souvent d'être repris dans sa posture d'élève (cf. verbatim: A., CE2, 13 déc. 2019)? Le détruit, le pollue, appelle-t-il la destruction?

L'année suivante, l'enseignante a changé et le projet s'est interrompu. L'enfant cité ci-dessus, dit très agité, a exprimé à un adulte le manque de la pratique du « Mon moment à moi ». Il a expliqué que c'est un moment qu'il l'aidait à contrôler son agitation le reste de la journée. Et l'élève a émis l'hypothèse à défaut, de pouvoir le faire dans la bibliothèque de l'école. Le même résultat? Nous n'en sommes pas sûres...

Pour finir, le fait d'être dans une posture de transmission ne laisse que peu de place pour être disponible pour les élèves. Nous avons un objectif à remplir dans la séance. De fait nous avons vécu beaucoup moins d'interactions spontanées avec les élèves, de discussion individuelle ou en petits groupes. Nous sommes dans une relation plus conventionnelle de sachant-non sachant, moins intime.



Un temps pour soi, Classe CP-CM2, Bédouès
© Marie-Laure Girault

Conclusion

L'année suivante, une nouvelle enseignante est arrivée, dans un contexte sanitaire mouvant. Il ne s'agissait plus de sortir mais de se concentrer sur les mathématiques et le français. Le port du masque, la salle de classe pour seul horizon, tout le monde peine. En fin d'année, Marie-Laure, également parente d'une élève de la classe, a proposé aux parents d'organiser un bivouac un week-end avec l'ensemble des élèves de l'école et leurs parents lors de la sortie du confinement en juin 2021. Tous les élèves de la classe élémentaire étaient présents, sauf une famille (2 enfants), ainsi que la moitié des familles de la classe maternelle. Un sacré succès! Bien qu'étant dans une petite école, tous les parents ne se connaissent pas vraiment. Certains sont timides. Ils se sont découverts, et l'ambiance devant l'école qui était sympathique auparavant, est maintenant bien plus animée, et les inter-relations plus nombreuses. Les enfants ont manipulé le feu, d'abord encadrés puis en autonomie, y compris pour cuisiner des chappatis. Aucun comportement irresponsable n'a été relevé. Alors que le groupe d'organisation était dans la dif-

ficulté d'accès au lieu (sentier de montagne sur 15-20 minutes de marche) pour amener le matériel collectif non compris dans les sacs à dos, les parents à bout physiquement parlaient déjà de l'année suivante et d'un lieu plus accessible. Étonnante, l'énergie que la proposition a impulsée! Cela a été un grand moment de rencontres, de liberté de chacun, d'apprentissage, d'autonomie, un lieu de partage, de resserrement des liens, de bonne humeur. Nous sommes persuadées que les projets que nous avons mis en place avec la classe ont suscité cet enthousiasme à vivre des moments dans la nature chez les enfants et leurs parents, y compris pour ceux qui ont des pratiques familiales de nature peu présentes!

Nous sommes maintenant curieuses de voir si d'autres groupes constatent les mêmes effets, s'il y a d'autres. La mise en commun des résultats de chacun au niveau national, les débats et échanges d'expérience devraient nous offrir l'opportunité d'élargir la compréhension des mécanismes d'un enseignement dehors recouvrant l'ensemble des objectifs d'éducation à l'environnement, à la citoyenneté, et de travail de la relation individuelle à la nature.



Ensemble
© Marie-Laure Girault

RéeL-CPIE de Lozère
9, rue Célestin Freinet
48400 Florac-Trois-Rivières

ISBN : 978-2-494196-01-8

Dépôt légal : juin 2022



Cet ouvrage collectif est le fruit d'un groupe de recherche-action où neuf enseignant-es et cinq éducateur-trices à l'environnement, ont ensemble, décrit, explicité et analysé leurs pratiques de l'école dans la nature.

Les actions menées en Lozère, dans le cadre du projet « Des innovations pédagogiques pour accompagner les enfants vers l'écocitoyenneté », ont été plurielles, tant par la diversité des situations, des lieux, des pratiques, de leurs rythmes, que des objets de recherche de chacun (compétences disciplinaires et/ou transversales). Du projet de jardin, en passant par des aires terrestres éducatives, à l'école de la nature hebdomadaire, nous avons vu émerger de ces expériences des communs, et constater l'évolution de nos postures. L'analyse collective réflexive s'est particulièrement portée sur l'évolution de nos démarches, nos gestes, nos savoir-faire, ainsi que les effets observés sur les enfants. Cette action est partie prenante de la recherche-action participative nationale « Grandir avec la nature ».

L'ouvrage se veut une contribution à la recherche en pédagogie du dehors, et ne prétend nullement présenter un travail abouti. Il est une première étape, qui nous a permis d'identifier des objets de travail pour la poursuite de la compréhension des mécanismes d'apprentissages avec, dans, par et pour la nature, et des conditions nécessaires à un travail des rapports à soi, aux autres et au monde bénéfique.