



FRENE | Le réseau français d'éducation
à la nature et à l'environnement
Comprendre le monde, agir et vivre ensemble

Rapport de recherche national sur la classe dehors

Recherche-action participative

"Grandir avec la nature"



Regards sur un processus, des pratiques pédagogiques,
des espaces de nature et leurs effets

*Rédaction collective coordonnée par
Aurélie ZWANG, Marie-Laure GIRAULT et Juliane HUBER*



ÉCRIN
Études Critiques et Recherche
sur les Interactions Formatrices avec la Nature

SOMMAIRE

Préambule	7
Au lecteur et à la lectrice	7
Méthodologie d'écriture du rapport	8
Introduction	9
CHAPITRE 1	
<i>"Grandir avec la nature"</i> une recherche-action participative	
Aux origines de la RAP : la dynamique Sortir	12
Carte d'identité de la RAP "Grandir avec la nature"	16
Finalité et objectifs	16
Une recherche menée par un collectif pluriprofessionnel	18
Étendue du territoire de la recherche-action participative	19
Organisation générale	20
Différents rôles pour différentes échelles.....	20
L'accompagnement des territoires à géométrie variable.....	21
Des rencontres nationales et territoriales pour construire au long cours	22
CHAPITRE 2	
<i>Construire la recherche ensemble</i>	
Vers un partenariat apprenant d'éducation et de recherche	28
Le partenariat de recherche pour la co-construction des savoirs	28
Le design de processus de la RAP comme résultat d'une ingénierie	29
Une ingénierie ancrée dans des pratiques de partenariat apprenant	31
Des pratiques de partenariat apprenant au partenariat apprenant d'éducation et de recherche.....	33
Une recherche contributive au courant de l'éducation par et dans l'environnement et la nature	35
La recherche "Grandir avec la nature" : un positionnement hybride dans le champ de l'éducation relative à l'environnement.....	35
L'éducation par et dans la nature : un choix lié aux orientations professionnelles des membres associatifs	37
La problématique : un construit collectif de la RAP	39
Un concept théorique commun au collectif : l'écoformation	39
Un triptyque exploré par les expériences écoformatrices	40
Du triptyque à la problématisation commune.....	42
La problématique et le triptyque, comme centres organisateurs	44
Composer avec la diversité, garantir une cohérence	45
Une diversité territoriale	45
Les méthodes d'accompagnement à l'échelle macro	50
La construction d'un regard en méta	52
Les outils méthodologiques	53
Les outils méthodologiques communs utilisés à l'échelle micro	53
Les outils utilisés à l'échelle macro, pour l'analyse en méta	54

CHAPITRE 3

Résultats de la RAP: Espaces / Pratiques / Effets

La caractérisation des espaces de nature	58
La genèse du diagramme des espaces de nature	58
Du diagramme des espaces de nature à la catégorisation en espaces-types	63
De la catégorisation à la détermination des espaces de nature des terrains de la RAP	65
La caractérisation des pratiques pédagogiques	67
Cheminement de co-construction sur les pratiques pédagogiques avec la nature	67
Les définitions collectives	73
Postures	73
Stratégies.....	74
Approche pédagogique	74
Les approches pédagogiques mises en œuvre dehors	80
Une diversité d'approches et des approches récurrentes	80
Les approches pédagogiques d'une séance-type	83
Les effets de l'école dehors documentés par la RAP "Grandir avec la nature"	87
Des résultats au sein du triptyque Nature/Pratiques/Effets	87
Liens entre espaces de nature et pratiques	87
Liens entre espaces de nature et effets sur les enfants	88
Liens entre les pratiques et les effets sur les enfants	89
Modélisations des interrelations entre pratiques, espaces et effets	90
La situation pédagogique dans la séance d'école dehors	90
Temps, espaces, nature, postures pour le développement de l'élève	91
Effets des pratiques d'école dehors documentés par la RAP	92
Effets documentés par la RAP sur les adultes	
<i>Les effets de l'école dehors sur les pédagogues</i>	93
Le changement de posture	93
Partage des pratiques	93
L'évolution de la relation aux élèves	93
Redonner du sens au métier	94
Un bien-être général	94
<i>Les effets de l'école dehors sur l'entourage proche de l'école</i>	94
L'ouverture aux parents	94
Un effet d'entraînement	95
Le lien aux communes	95
Effets documentés par la RAP sur les élèves	96
<i>Rapport aux autres</i>	98
Un exemple de relation aux autres en classe dehors : la coopération	98
Langage et communication	98
<i>Rapport à soi</i>	99
Motricité et endurance	99
Confiance et estime de soi	99
Créativité et imagination	99
Concentration	100
<i>Rapport au monde</i>	100
Lien à la nature	100
Changement de rapport aux savoirs	101
Contribution de la Belgique aux travaux de la RAP quant à l'écocitoyenneté	102

CHAPITRE 4

Bilan et perspectives de la RAP “Grandir avec la nature”

Les effets formateurs du processus de RAP	104
La RAP face à ses objectifs initiaux : bilans et limites.....	109
Bilan critique au regard des objectifs de recherche	109
Bilan critique au regard des objectifs d'actions	110
Bilan critique au regard des objectifs de recherche-action	112
Les perspectives de la RAP “Grandir avec la nature”	114
Perspectives pour la recherche	114
Perspectives pour l'action	115
Perspectives pour la recherche-action	116
Conclusion	117
Références	120
Liste des figures	125
Liste des tableaux	126
Liste des annexes.....	126
Annexes.....	129
1. Liste des participant-es.....	131
2. Gabarit de fiche-projet local.....	136
3. Gabarit de fiche-outil	137
4. 20 fiches méthodologiques d'outils de collectes de données répertoriés :	
1. Le journal de bord ou journal de pratiques réflexives.....	139
2. Le journal de bord sur la posture de l'adulte.....	142
3. La cible	146
4. L'arbre des ressentis.....	148
5. Les photographies légendées	150
6. De la fiche de restitution au carnet personnel	152
7. Fiche restitution de la séance par l'élève	154
8. Le parcours commenté	155
9. Analyse de dessins et de peintures	157
10. La grille d'observation	160
1. Grille d'observation d'élèves en cycle 1 - Murray et O'Brien (2005).....	162
2. Grille d'observation d'élèves en cycles 2 et 3 - Murray et O'Brien (2005)	164
3. Grille d'observation de l'ARIENA modifiée par Sarah Wauquiez.....	166
4. Grille d'observation d'enfants en sortie nature - Kiener (2007).....	169
5. Grille d'observation du jeu libre	172
6. Grille d'observation de Mon moment à moi	173
11. L'entretien individuel	174
1. Questionnaire en direction des élèves (maternelle et élémentaire)	176
2. Questionnaire en direction des parent-es d'élèves	182
3. Questionnaire en direction des enseignant-es.....	184
5. Guide de rédaction du rapport de recherche locale	187
6. Questionnaire pour l'analyse en méta de la RAP.....	188
7. Les productions de la RAP Grandir avec la nature	200



Préambule

Au lecteur et à la lectrice

La recherche-action participative (RAP) “Grandir avec la nature” est née de la mobilisation d’un groupe d’acteurs et d’actrices de terrain qui souhaitaient développer la pratique de l’éducation avec la nature en milieu scolaire, de manière réfléchie afin de prendre la mesure de leur action et de ses effets.

La volonté d’entrer dans une démarche d’investigation collective des pratiques d’école dehors et de leurs effets sur les élèves a été un moteur puissant pour s’engager dans un processus incertain. Il s’agissait alors à minima d’offrir un cadre pour oser expérimenter et affirmer leur choix d’emmener les élèves dans la nature, dans un contexte qui était celui de l’avant pandémie de Covid-19. L’idée de la RAP est née en 2016, à une époque où la pratique était développée de façon sporadique et encore moins en passe de légitimation par l’institution scolaire.

Autrement dit, la RAP “Grandir avec la nature” comporte une part de militance, dès son origine, pour le développement de pratiques d’éducation dehors et avec la nature. Le processus de la RAP s’inscrit dans une démarche politique, celle de développer un type de recherche en éducation à l’environnement et à la nature en prenant le parti de mêler chercheurs et chercheuses de profession, praticiens et praticiennes, d’hybrider les méthodes, de faire connaître et de rendre accessible la recherche à un large public. Les résultats de la recherche comportent nécessairement des limites, en particulier celles d’être issues aussi d’acteurs et d’actrices qui ne sont pas toutes et tous des chercheurs et chercheuses rompus.es aux méthodes et aux pratiques de la recherche, de la collecte de données à la communication des résultats.

Cependant, cette démarche s’est révélée pertinente à plusieurs titres. Tout d’abord, la militance originelle était largement basée sur des résultats de recherche en psychologie sur les bienfaits du contact avec la nature et sur les recherches en éducation relative à l’environnement. Le groupe souhaitait développer l’éducation avec la nature avant l’expérience de l’enfermement du premier confinement en 2020. La pratique s’est largement développée à la suite de cette épreuve, comme une stratégie de résilience face au manque de nature éprouvé. De plus, la réflexivité sur le processus a été constante, et le bénéfice d’un enseignement interprofessionnel a été largement partagé, montrant la pertinence du développement de ce type de recherche dans le domaine. L’intersubjectivité et le souci d’objectivation dans la production des résultats ont été permanents. Enfin, le processus de la RAP ainsi que des résultats ont été publiés ou sont en cours de publication dans des revues scientifiques.

Il convient donc au lecteur et à la lectrice de prendre en compte toute la complexité des conditions de production des résultats présentés, qu’ils concernent le processus ou les effets sur les élèves et les adultes. Notre démarche a été exploratoire et elle pose des jalons dans un programme plus vaste d’étude critique des interactions formatrices avec la nature. Dans cet écrit se mêlent des parties théoriques qui éclairent la démarche et les résultats, et des parties plus engagées dans la pratique, soit la partie “action” de la démarche de RAP.

Méthodologie d'écriture du rapport

Le projet de recherche-action participative (RAP) "Grandir avec la nature" a été une aventure humaine et collective, qui se traduit également dans la méthodologie d'écriture du présent rapport : une rédaction à plusieurs mains, s'appuyant sur les productions réalisées par les acteurs et les actrices impliqué.e.s dans la RAP à différents moments du projet.

Revenons ici sur les principales étapes de cette écriture collaborative. Lors du dernier séminaire annuel du projet, en juillet 2022, des acteurs et des actrices de la RAP ont défini les objectifs du rapport national et ont construit collectivement le plan.

Pendant les trois jours de cette rencontre, plusieurs groupes de travail de deux à quatre personnes se sont constitués pour analyser les données, en tirer des conclusions et rédiger les résultats dans le but d'intégrer ces textes dans le rapport. Afin de récolter la matière écrite et orale, un espace partagé en ligne a été créé, accessible aux participant·es. À la fin du séminaire, chacun·e pouvait se positionner seul·e ou en groupe sur la rédaction d'une ou plusieurs parties.

Après le séminaire, le plan a été repris et complété par le comité de pilotage. Il s'est réuni en octobre pour définir l'échéancier du processus d'écriture ainsi que la répartition des différentes tâches liées à la rédaction. Plusieurs rôles ont ainsi été identifiés :

- les contributeurs et contributrices rédigent des parties du rapport ;
- les relecteurs et relectrices critiques relisent les différentes parties, proposent des modifications et compléments ;
- les rédactrices coordonnent la rédaction, rédigent les parties manquantes, harmonisent l'écriture et veillent à la cohérence entre les différentes parties.

Afin de faciliter la rédaction, les fichiers des différentes parties ont été séparés en un fichier par sous-chapitre. Chaque document comprenait une zone d'écriture ainsi qu'une zone avec la matière existante sourcée. Le référencement à des fichiers écrits tout au long du processus de recherche-action a permis de rédiger à partir de la matière existante. Une liste de diffusion mail a réuni une vingtaine de personnes : participant·es au séminaire de juillet, membres du comité de pilotage et d'autres acteurs et actrices pressenti·es qui ont été sollicité·es. Les contributeurs et contributrices ont été peu nombreux·ses. En effet, une grande partie de la RAP était réalisée en bénévolat par les acteurs et les actrices, et aucun temps spécifique n'était prévu pour ce faire. Cependant, une fois toutes les contributions réunies, les trois rédactrices ont repris l'ensemble du rapport pour rédiger les parties manquantes, faire du lien entre les différentes parties et les réorganiser. Le comité de pilotage a été sollicité plusieurs fois pour faire des points d'étape et contribuer à l'interprétation des résultats. La phase de rédaction finale a été rythmée par des temps individuels de rédaction et des moments communs entre les rédactrices pour écrire, échanger et discuter les résultats. Cette phase a aussi été longue car reposant le plus souvent sur du temps bénévole.

Nous souhaitons au lecteur et à la lectrice de prendre plaisir à la lecture de ce rapport, autant que les participantes et les participants ont eu à participer et à finaliser ce processus passionnant, mené au long cours.



Introduction

Grandir avec la nature... dévaler une prairie fleurie en criant de joie, sauter par-dessus une flaque d'eau avec hardiesse, escalader un rocher avec détermination, grimper dans un arbre tout en tremblant et en maîtrisant sa peur, fabriquer avec minutie d'éphémères bateaux et se réjouir de les voir emportés par le ruisseau, lancer des cailloux dans l'eau et s'étonner d'avoir réussi à faire des ricochets, observer les va-et-vient d'une colonie de fourmis et s'émerveiller de leur dextérité à porter des objets plus volumineux qu'elles, admirer le bleu pétillant d'une plume de geai trouvée au détour du chemin, se cacher dans un petit coin secret au cœur d'un bosquet, s'encabaner et se raconter des histoires au coin d'un feu...

C'est avec nos souvenirs d'enfance et d'adolescence que chacune et chacun d'entre nous s'est engagé-e dans cette recherche. Avec la conviction que ces expériences sont fondatrices, essentielles, bien que jusqu'aujourd'hui invisibles aux yeux d'une partie de notre société. Un glissement lent... à pas feutré... la nature a été éloignée de notre environnement quotidien, qui s'en trouve appauvri, pour des questions pratiques, de facilité, d'hygiène, de sécurité, de développement humain... Combien parmi les générations les plus récentes ont l'occasion de vivre ces expériences de nature, génératrices d'émotions, de confrontations à soi, aux autres et au monde, bienfaitrices pour la santé et les apprentissages ?

Concernant nos jeunes, il nous semblait qu'il manque un pan éducatif entier aux côtés de leurs apprentissages disciplinaires et du développement de savoir-faire et savoir-être, l'accompagnement de leur relation avec le monde non-humain, une relation sensible, constructive et constitutive de l'individu. Éveiller l'humanité en chacun-e, éclairer nos liens d'interdépendance, pour faire naître un sentiment d'appartenance et d'émerveillement, voilà nos espoirs et les raisonnements, plus ou moins étayés, qui nous ont poussé à nous lancer dans cette aventure, transformatrice pour chacun et chacune d'entre nous.

Transformatrice par le chemin que nous avons choisi de suivre : faire ensemble et construire la recherche en la faisant. Nous avons cherché à constituer un chercheur collectif en égalité d'estime de chacun-e, intégrant la sensibilité dans notre approche sans toutefois minimiser le risque de nous enfermer dans nos propres idées et d'ainsi biaiser l'étude. Passer par le récit de ces tranches de vie d'école dehors, privilégier le qualitatif sur le quantitatif, adopter une approche complexe, autant d'éléments inspirés, entre autres, par René Barbier dans *La recherche-action* que plusieurs d'entre nous avaient lu. *"Un état de non-changement n'est pas de l'ordre du vivant. Toute problématique scientifique qui, dès lors qu'elle ne le prend pas en compte, ne peut étudier le vivant dans sa complexité."* nous dit-il. Nous avons bien l'intention de transformer la réalité sociale, la nôtre, celle des pédagogues, à notre bénéfice et à celui des enfants qui nous sont confiés. Pourtant prévenu-es, nous n'imaginions pas à quel point nous ne sortirions pas indemnes du processus, nous-mêmes transformé-es et grandi-es... professionnellement et personnellement ! Preuve que nous sommes vivant-es ! Car en permanente transformation, ce qui nous amène à accepter le caractère inachevé de cette recherche.

Dans les lignes qui suivent, nous présentons ce processus, son origine, ses acteurs, ses méthodes, ses outils, ses échelles, ses résultats et son bilan en quatre chapitres écrits dans un style relativement lissé, comme pour montrer le sérieux et la rigueur dont nous avons fait preuve, tout en étant traversé.es par la joie et le vivant de ce long cheminement.



CHAPITRE 1

"Grandir avec la nature" **une recherche-action participative**

Ce chapitre présente les grandes caractéristiques de la recherche-action participative (RAP) "Grandir avec la nature" : de ses origines aux membres qui l'ont composée au fil des années, en passant par son organisation en différentes échelles et cercles d'actions et de recherche. Il permet de comprendre "d'où ce rapport parle" et ce qui a motivé ce projet de vouloir emmener les enfants dehors lorsqu'elles et ils sont à l'école.



Aux origines de la RAP :

la dynamique Sortir!

Le projet de RAP “Grandir avec la nature” a été initié en 2016 au sein du FRENE, le Réseau français d'éducation à la nature et à l'environnement, dans une volonté d'innovation et d'expérimentation. Il a pour objectif de faire évoluer l'éducation à l'environnement face aux enjeux de notre société contemporaine. Il est le fruit de la réflexion de la Dynamique Sortir!¹ relevant le besoin de faire appel à la recherche en sciences de l'éducation pour évaluer l'efficacité des différentes pratiques et approches pédagogiques.

Le FRENE : Le réseau français d'éducation à la nature et à l'environnement



Né en 1983, reconnu d'intérêt général, agréé Jeunesse et Education Populaire et protection de l'environnement, le FRENE, anciennement Réseau Ecole et Nature, c'est :

- Une association d'acteurs et d'actrices engagé-es, artisan-es d'une éducation à l'environnement, source d'autonomie, de responsabilité et de solidarité avec les autres et la nature.
- Un espace de rencontres et d'échanges pour partager ses expériences et repenser son rapport au monde.
- Un espace convivial de projets et d'innovations pédagogiques pour créer des ressources.
- Un tremplin pour mener des actions à toutes les échelles de territoire.
- Un partenaire reconnu pour porter des projets collectifs et représenter ses acteurs au niveau national et international.

En 2008, lors de l'assemblée générale du Réseau Ecole et Nature, en écho au concept d'extinction de l'expérience de nature², les adhérent-es font le constat que les pratiques professionnelles et personnelles d'activités en contact avec la nature de la population française décroissent depuis de nombreuses années. L'exode rural et l'urbanisation des terres ont conduit une majorité de Français à s'éloigner des espaces naturels. La tertiarisation des activités professionnelles et l'émergence de la société de consommation³ ont profondément changé les modes de vie. Le numérique a investi les champs professionnels et personnels, accentuant l'artificialisation de notre environnement quotidien et augmentant le temps passé en intérieur. Cette évolution décroissante des activités en pleine nature se traduit également dans le cadre scolaire et hors temps scolaire. Les classes de découverte, nées après la Seconde Guerre mondiale, ont vu diminuer leur nombre et leur durée depuis les années 1990⁴. Le rapport de l'Assemblée nationale sur l'accessibilité des jeunes aux séjours collectifs et de loisirs de juillet 2013 établit le même constat : la fréquentation des colonies de vacances est en baisse constante depuis 1995⁵.

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

2 Pyle RM (1993) The extinction of experience. In: The Thunder Tree. Lessons from an Urban Wildland. Oregon State University Press, Corvallis, pp 130–141 (traduit par M. Lefevre en 2016 dans Ecologie et Politique n°53, pp. 185-196) <https://doi.org/10.3917/ecopo1.053.0185>

3 Baudrillard, J. (1986). La société de consommation : Ses mythes, ses structures. Gallimard.

4 Pavy, B. (2004). Rapport sur les classes de découvertes, Ministère de la jeunesse de l'éducation nationale et de la recherche. 73 p.

5 Ménard, M. (2013), Rapport d'information sur l'accessibilité des jeunes aux séjours collectifs et de loisirs, N°1236, Assemblée nationale, 173 p.



Popularisé par le rapport Brundtland en 1987⁶, les années 2000 voient le développement durable s'ancre dans les sociétés occidentales. En France, en 2004, l'éducation en matière d'environnement devient dans les textes officiels de l'Éducation nationale, l'éducation à l'environnement pour un développement durable puis l'éducation au développement durable⁷, visant essentiellement des comportements écocitoyens. Cette nouvelle orientation politique promue par les Nations Unies⁸ n'est pas sans impact pour le milieu professionnel de l'éducation à l'environnement qui élargit alors son champ d'intervention, jusqu'ici principalement naturaliste, aux problématiques environnementales et aux thématiques qui en découlent telles les déchets, les énergies, l'eau, la biodiversité, la gestion des ressources... Ces thématiques sont liées à l'organisation et aux aménagements humains. Les interventions se font plus souvent en salle et en milieux anthropisés (visites d'installations types station d'épuration, centres de traitement des déchets...), participant de ce fait à la réduction du temps de contact avec la nature de la population. Cependant, les conséquences de l'extinction de l'expérience de nature se répercutent dans plusieurs domaines tels que les santés physique et mentale et les relations sociales.

Les professionnel·les de l'éducation à l'environnement cherchent à comprendre le mécanisme par lequel l'éloignement de la nature des espaces de vie et de pratiques amène à une expérience de nature réduite et appauvrie, entraînant un désintérêt et une méconnaissance. L'amnésie environnementale générationnelle⁹ est le concept selon lequel chaque génération considère comme le point de référence d'un écosystème celui qu'elle a connu depuis sa naissance. La normalisation de l'état de dégradation de la nature à l'échelle des générations, et même d'une vie, peut entraîner l'inaction, qu'elle soit individuelle ou politique, et la perte de repères par la difficulté à établir des objectifs sans référence initiale. De plus, avec l'éloignement, une peur de la nature¹⁰ peut se développer freinant la motivation à fréquenter des espaces de nature.

Issue de ces réflexions partagées, la Dynamique Sortir! rassemble des éducatrice·s à l'environnement et à la nature, des enseignant·es et conseiller·es pédagogiques de l'Éducation nationale, des animateur·ices d'espaces naturels sensibles, de parcs nationaux et naturels, et des animateur·ices d'activités physiques de pleine nature, tous et toutes bénévoles. Depuis 2009, ils et elles se retrouvent chaque année en janvier pour nourrir leurs pratiques professionnelles, échanger sur leurs méthodes, leurs projets, leurs difficultés, leurs réussites au sein de leur territoire et participer à des actions collectives en faveur de l'éducation dans la nature pour toutes et tous.

De fait, les bienfaits de l'éducation au plein air sont éprouvés de longue date par les acteurs et les actrices de l'éducation à l'environnement. Une des premières actions de la Dynamique Sortir! a été la construction d'argumentaires sur les bienfaits de l'éducation dans la nature à partir des recherches menées dans les domaines de la santé, de la psychologie et de la sociologie de l'environnement, et en

6 Gendron, C., Revéret, JP. (2000). Le développement durable. In *Économie.~ et Sociétés*, Série F, n° 37, "Développement" -I, 9/2000, p. 12124

7 Coquidé, M. (2017). La nature à l'école. In Fleury, C., Prévot, A. C. (dir.), *Le souci de la nature. Apprendre, inventer, gouverner* (pp. 60-71). CNRS éditions

8 Chapuy, P. (2010). Le développement durable, nouveau paradigme ou continuité ?. In Godet, M., Durand, P. et Mousli, M. *Créativité et innovation dans les territoires* (Rapport n° 92) pp 239-258. Conseil d'Analyse Economique

9 Kahn, P. H., Jr. (2002). 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* (pp. 93-116). MIT Press.

10 Terrasson, F. (1997). *La Peur de la nature*. Sang de la terre : Paris.



particulier l'enquête de Richard Louv¹¹ formalisant le concept de "Nature-Deficit Disorder" ("syndrome de manque de nature"). Il pointe les conséquences que pose l'éloignement de la nature : en passant plus de temps en intérieur, loin de la nature, l'humanité s'expose à de nombreux problèmes physiques et mentaux.

Le travail de documentation a révélé que beaucoup d'études démontrent qu'en revanche le contact régulier avec la nature est vital pour la santé globale : physique, mentale et sociale¹². Les effets du contact avec la nature ont été montrés, notamment en milieu scolaire, pour : la contribution à maintenir les élèves en bonne santé, notamment par le mouvement du corps¹³ ; la participation au développement de la communication, la collaboration, la créativité et l'esprit critique¹⁴ ; l'aide à l'acquisition des savoirs en langues, en sciences et en mathématiques¹⁵ ; la gestion du stress et le renforcement de l'estime de soi¹⁶.

Pour agir contre cette désertion de la nature, la Dynamique Sortir! tente de la situer comme lieu fondamental d'apprentissage et d'épanouissement de l'humain, dans l'optique d'éveiller des attitudes pro-environnementales par une immersion favorisant un lien émotionnel avec elle¹⁷. Familier du concept d'écoformation¹⁸, le groupe de la Dynamique Sortir! cherche à favoriser une relation humain-nature mutuellement bénéfique.

11 Louv, R. (2020). Une enfance en liberté (M. Fifiels & N. Chrétien, Trad.). LEDUC.S. - Louv, R. (2005) Last child in the woods. Workman Publishing : New York

12 Frumkin, H. (2001). Human health and the natural environment. *American Journal of Preventive Medicine*, 20(3), 234-240. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(00\)00317-2](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(00)00317-2) ; Tzoulas, K., Korpela, K., Venn, S., Yli-Pelkonen, V., Kazmierczak, A., Niemela, J., & James, P. (2007). Promoting ecosystem and human health in urban areas using Green Infrastructure : A literature review. *Landscape and Urban Planning*, 81(3), 167-178. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2007.02.001>

13 Hartig T, Mitchell R, de Vries S, Frumkin H. (2014). Nature and health. *Annual Review of Public Health*, 35(1). 207-228.

14 Seyedehzahra, M., Tawil N. M., Abdullah N. A. G., Surat M. et Usman I. M. S. (2011, janvier 1). Developing Conducive Sustainable Outdoor Learning: The Impact of Natural environment on Learning, Social and Emotional Intelligence. *Procedia Engineering*, 20. Coll : 2nd International Building Control Conference, 389-396.

15 Otte, C. R., Bølling, M., Elsborg, P., Nielsen, G., Bentsen P. (2019, janvier 2). Teaching maths outside the classroom: does it make a difference?. *Educational Research*, 61(1), 38-52.

16 Bølling, M., Nielsen, J., Bentsen, P., Nielsen, G. (2019, janvier 13). Association of Education Outside the Classroom and Pupils' Psychosocial Well-Being: Results From a School Year Implementation. *Journal of School Health*, 89(3), p.210.

17 Müller, K., Kals, E., Pansa, R. (2009, janvier). Adolescents' emotional affinity toward nature : A cross-societal study. *Journal of Developmental Processes*, (4), 59-69.

18 Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In B. Courtois & G. Pineau (Éds.), *La formation expérientielle des adultes* (p. 29-39). La Documentation Française. ; Cottureau, D. (1994). *A l'école des éléments : Écoformation et classe de mer*. Chronique sociale.

La Dynamique Sortir!

Animée par le FRENE, le Réseau français d'éducation à la nature et à l'environnement, la Dynamique Sortir! rassemble des acteurs et actrices de l'éducation à l'environnement, de l'Éducation nationale, de l'éducation populaire, des sports de nature, du plein air et d'autres horizons encore (paysans/éleveurs, artistes...) souhaitant promouvoir et œuvrer pour une éducation dans la nature, pour tous·tes et tout au long de la vie.

Son objectif principal est de défendre l'éducation dans la nature comme enjeu de société. Ainsi la Dynamique Sortir! agit pour :

- faire se rencontrer et mettre en synergie les acteurs de l'éducation dehors ;
- valoriser et diffuser les richesses pédagogiques de l'éducation dehors ;
- soutenir la formation et l'information des acteurs de l'éducation dehors

L'animation de la Dynamique Sortir! est portée par un ou une des salarié·es du FRENE, soutenu·e par une quinzaine de bénévoles investi·es dans le comité de pilotage. Plus de 400 personnes soutiennent et suivent les actions. Chaque année, les rencontres nationales, moment fort d'échanges et de travail, permettent de faire avancer les différents groupes répartis par thématiques. Une quinzaine de dynamiques territoriales poursuivent les mêmes objectifs dans toute la métropole française.

Pour en savoir plus : <https://frene.org/nos-projets/dynamique-sortir/>

En 2016, un film documentaire - pour lequel deux chercheuses adhérentes du FRENE¹⁹ ont décrypté et commenté les expériences de nature d'enfants de la banlieue de Bordeaux lors d'un bivouac en montagne - est diffusé. Les échanges qui ont suivi ont généré des questions et le désir de bénéficier de l'éclairage de la recherche quant aux dispositifs et pratiques d'éducation dehors, parfois marginales, explorées et développées. Quelles pratiques pédagogiques favorisent une relation humain-nature sensible ? Quelles compétences transversales sont réellement développées ? Comment l'enseignement disciplinaire peut-il en bénéficier ? Quel type de nature ? Quelle fréquence, quelle durée ? ...

Dans le champ des sciences de l'éducation, la RAP "Grandir avec la nature" s'inscrit dans la lignée des travaux sur les relations éducatives et formatives entre le sujet et l'environnement. Nous pourrions remonter au début du vingtième siècle avec ces inspirateurs de l'éducation nouvelle qui ont expérimenté et théorisé à partir de leurs terrains de médecin, de psychologue ou d'enseignant. Ovide Decroly, Gabriel Compayré, Célestin Freinet et bien d'autres ont largement renseigné la nécessité d'une éducation dans et avec le milieu²⁰. Une partie du monde français de l'éducation à l'environnement va s'appuyer sur ces travaux pour développer sa pratique pédagogique.

Les attentes des éducateurs et des éducatrices à l'environnement sont fortes quant à créer des liens avec les enseignant·es et avec le monde de la recherche, car il s'agit de comprendre l'éducation dans ses multiples composantes (cognitive, affective, corporelle, existentielle...) et la forme de citoyenneté qui en résulte, ainsi que de disposer d'outils de réflexion et d'auto-évaluation. La RAP "Grandir avec la nature" est également le fruit de ce besoin de collaboration.

¹⁹ Dominique Cottureau, maître de conférences à l'Université de Tours et Marie-Laure Girault, ingénieure-formatrice à Montpellier SupAgro et coordinatrice de l'association d'éducation à l'environnement et au patrimoine En chemin..., ont réalisé une modeste étude adossée au film documentaire Le lien, à partir du recueil des représentations initiales et finales des jeunes et l'observation participante du séjour

²⁰ Thierry Paquot (2022). Pays de l'enfance, éditions Terre Urbaine.

Carte d'identité de la RAP

“Grandir avec la nature”

La RAP “Grandir avec la nature” s’intéresse aux processus de formation des élèves en interaction avec les milieux naturels et les pratiques des pédagogues (enseignant-es et professionnel·les de l’éducation avec la nature) qui les y emmènent en milieu scolaire. Elle concerne les écoles maternelles et élémentaires, et une grande partie de son objet de recherche est connue par le grand public sous le vocable “d’école dehors” ou de “classe dehors”.



Finalité et objectifs

La recherche-action participative “Grandir avec la nature” a pour finalité la prise en compte du rôle fondamental de l’expérience de nature en milieu scolaire pour le développement des rapports à soi, aux autres et au monde, favorables à la transition vers un monde habitable et épanouissant, équitable dans les interactions humains-nature, et solidaire dans les interactions entre humains.

Le projet de RAP fait partie du programme “Etudes Critiques et Recherche sur les Interactions Formatrices avec la Nature” (ECRIN) porté par le FRENE, qui a pour objet d’explorer les relations éducatives et formatrices qui s’instaurent entre les humains et le monde non humain. Il vise à étudier les effets sur les enfants et sur les adultes de pratiques pédagogiques menées dans différents espaces de plein air en contexte scolaire, notamment l’impact sur le développement de l’élève dans ses multiples dimensions et la construction de son identité écologique. Impulsé en 2016, il vient en réponse aux questionnements des acteurs et des actrices quant aux conditions favorables à l’émergence d’une éco-citoyenneté et du pouvoir d’agir de tout un chacun pour une société solidaire et écologique.

Cette recherche est fondée sur trois types d’objectifs :

- de recherche, soit la production de savoirs académiques ;
- d’action, soit le développement de pratiques pédagogiques au contact de la nature en milieu scolaire ;
- de recherche-action, soit le développement d’une recherche qui s’appuie sur les questions, les pratiques et sur les savoirs professionnels mais aussi sur des processus qui s’élaborent par la participation d’un collectif pluriprofessionnel.



Les objectifs initiaux de la RAP

Recherche

- Comprendre les rapports entre humains et nature à travers les différentes situations éducatives.
- Repérer quels types de rapports à la nature se construisent dans les situations éducatives de nature.
- Déterminer ainsi les situations éducatives les plus favorables.
- Comprendre l'éducation dans ses multiples composantes : cognitive, psychologique, spirituelle, corporelle en intégrant l'inégalité face à la nature (culturelle, géographique, sociale).
- Comprendre la forme de citoyenneté qui en résulte, ainsi que les engagements par rapport à la nature.

Actions

- Interroger sa pratique d'éducation dans la nature, la rendre plus cohérente, innover.
- Interroger les rapports santé - nature.
- S'approprier des outils de réflexion, d'auto-évaluation par les acteur·ices.
- Permettre la diffusion des innovations les plus pertinentes.

Recherche-action

- Participer au développement des relations Sciences et Société, une science citoyenne et un citoyen participant à la science.
- Permettre de nouer des relations entre sciences humaines et sociales et praticien·nes.

Dans un premier temps, le comité de pilotage national a identifié ces objectifs pour sérier un cadre qui permette d'enclencher une discussion avec l'ensemble des participant·es dès le lancement de l'action, de pouvoir se situer, rechercher des financements et bâtir les étapes suivantes. Les limites de ces objectifs ont été ainsi abordées et parmi les effets recherchés, certains n'ont pas été documentés par le processus vécu. Par exemple, le rapport santé-nature n'a pas été développé et la compréhension des formes de citoyenneté qui résulte des pratiques d'école dehors est à l'état d'ébauche.

À la suite des premiers échanges, la recherche s'est focalisée sur trois objectifs principaux :

- mieux comprendre ce que provoquent les actions d'éducation à la nature : identifier les effets du contact avec la nature sur les enfants ;
- faire évoluer les pratiques des éducateurs et des éducatrices ;
- valoriser les pratiques et donner une légitimité basée sur la production de résultats de recherche.

Une recherche menée par un collectif pluriprofessionnel

"Grandir avec la nature" répond à un problème identifié par des acteurs et des actrices de terrain, soit la diminution de la fréquentation du dehors par les enfants. Ils et elles souhaitaient donc développer des approches pédagogiques au contact de la nature en milieu scolaire. Dès sa naissance, la RAP s'inscrit dans la lignée de l'hypothèse du "tiers secteur scientifique"²¹ soit dans un mouvement social en train d'inventer de nouvelles formes de recherches où les rôles respectifs des scientifiques, des acteurs et des actrices ne sont plus si nets.

Il y a là l'hypothèse que le praticien ou la praticienne apporte tout autant que le chercheur ou la chercheuse dans une recherche soulevée par une question de société et à partir des interrogations de terrain. Dans une recherche en pédagogie avec, "chercheurs et praticiens s'associent pour conduire une démarche de recherche en tant que co-auteurs, de sa conception à sa publication"²². Une complémentarité de points de vue et d'expertises s'établit au bénéfice de la recherche et de l'action.

Avec "Grandir avec la nature", il s'agissait avant tout de développer une recherche centrée sur l'objet partagé²³, pour profiter de la complémentarité des approches, des cadres de pensée, des méthodes et outils des enseignants et enseignantes, des éducateurs et éducatrices à l'environnement, des chercheurs et chercheuses, ainsi que des coordinateurs et coordinatrices de projets et/ou de réseaux participants. Le collectif s'inscrit donc dans une recherche de "plein air"²⁴ par opposition à la recherche dite "confinée" définie par G. Paillotin et al. en 2003, comme étant la recherche développée par et pour des chercheurs et chercheuses de profession uniquement, dans laquelle ils et elles sont "recruté-es, évalué-es et promu-es par leurs pairs exclusivement"²⁵.

Le groupe s'est progressivement constitué en une forme de "chercheur collectif"²⁶ non réduit à la somme ni de ses membres, ni de leurs statuts. Sa visée est l'implication et la reconnaissance de la responsabilité de chacun et chacune pour une circulation permanente entre recherche et action. Il s'agissait pour le collectif de se mettre en "recherche ensemble" dans une "éthique d'égalité des intelligences"²⁷, soit une éthique relationnelle qui symétrise recherche et pratique par la confiance et les liens établis entre ses membres²⁸. Ainsi, le principe de co-construction impliquait que le collectif soit amené à interroger régulièrement ses avancées et ses façons de travailler ensemble. En mettant l'autoévaluation au cœur du processus, toutes et tous ont été invité.es à devenir des praticiens et des praticiennes réflexifs et réflexives²⁹.

21 Latour, B. (2004). Politiques de la nature : Comment faire entrer les sciences en démocratie. la Découverte.

22 Connac, S. (2018, Mai-Août). La recherche en pédagogie : repères et pratiques. *Diversité*, (192), 113-119.

23 Goffin, L. (1998). Pour une recherche en éducation relative à l'environnement centrée sur l'objet partagé. *Education Relative à l'Environnement : regards, recherches, réflexions*, 1, 41-63.

24 Souchard, N. (2013). La fabrique du social, expérimentation et innovation. Collège coopératif en Bretagne. <https://recherche-action.fr/labo-social/download/M%C3%A9thodologie/LA%20FABRIQUE%20DU%20SOCIAL%20Exp%C3%A9rimentation%20et%20innovation%20sociale%20T1.pdf>

25 Paillotin, G., Callon, M., Lascoumes, P., & Berry, M. (2003). Recherche confinée et recherche de plein air. *Journal de l'Ecole de Paris du management*, 40, 7-40.

26 Barbier, R. (1996). La recherche action. *Anthropos : diff. Économica*.

27 Jacques Rancière cité par Souchard, N., & Bonny, Y. (2015, janvier 29). La recherche-action coopérative, une voie contributive aux productions de la société civile ? Chercheur.e.s et acteur.e.s de la participation : Liaisons dangereuses et relations fructueuses. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01639046>, p. 6

28 Monceau, G., & Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : Comment et pour quels résultats ? *Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE*, 45. <https://doi.org/10.4000/edso.2525> ; Pesce, S. (2018). Les relations praticiens/chercheurs, ou les sciences de l'éducation et le politique. *Diversité "La recherche en éducation. Vers de nouvelles interfaces"*, 192, 96-102.

29 Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Éditions logiques.

Étendue du territoire de la recherche-action-participative

Parmi les membres du FRENE figurent des réseaux territoriaux d'éducation à l'environnement à l'échelle régionale, nommés pour la plupart "GRAINE" (Groupement Régional d'Animation et d'Initiation à la Nature et à l'Environnement), à l'échelle départementale, et parfois locale. Cette diversité d'échelles se retrouve dans les structures participantes à la RAP.

Les structures membres du comité de pilotage relèvent des champs de l'éducation à l'environnement, de l'éducation populaire et de la recherche. Il comprend :

- le FRENE en tant que coordonnateur national ;
- l'IFREE (Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement) ;
- les CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation active) Occitanie ;
- le LIRDEF (Laboratoire interdisciplinaire de Recherche en Didactique Education et Formation) de l'Université de Montpellier ;
- le GRAINE Bourgogne-Franche-Comté ;
- le REEB (Réseau d'éducation à l'environnement de Bretagne) ;
- l'association En chemin... pour le Réel48 - CPIE de Lozère.

L'animation nationale a été assurée successivement par trois coordonnateurs et coordonnatrices de projets salariées du FRENE.

Les structures impliquées dans la RAP et qui ont accompagné des enseignants et des enseignantes sur le terrain ont été :

- le Réseau d'éducation à l'environnement de Bretagne (REEB) ;
- le GRAINE Bourgogne-Franche-Comté ;
- les Ecologistes de l'Euzière (Hérault) ;
- le Réel48 - CPIE de Lozère ;
- le GRAINE Poitou-Charentes ;
- l'Association Départementale d'Education pour la Santé (ADES) du Rhône et de la Métropole de Lyon ;
- l'association Ecotopie – laboratoire d'écopédagogie en Belgique.



Figure 1 : Cartographie participative, légendée par territoire et selon les temps de collecte des données. PS, MS, GS (petite, moyenne ou grande section de maternelle).

Les terrains de la recherche se sont déployés de 2018 à 2021 dans soixante-cinq classes d'écoles maternelles et élémentaires réparties sur une douzaine de lieux, globalement concentrés sur sept pôles territoriaux, six en France et un en Belgique. D'autres territoires (Lot-et-Garonne, Alsace, Maine-et-Loire, Paris, Vosges) ont bénéficié des apports théoriques et méthodologiques, et de certains temps d'échanges au cours du processus. Très isolées, s'inspirant ponctuellement de la RAP sur le fond, ces dernières expérimentations n'ont pas donné lieu à la production d'un rapport, ni participé à l'agrégation des résultats au niveau national.

Organisation générale

L'organisation de la recherche-action participative "Grandir avec la nature" a reposé sur trois cercles d'acteur-ices : le comité de pilotage, les "pédagogues-chercheur-es" et les "accompagnateur-ices-chercheur-es", qui représentaient chacun une échelle géographique. Tous les cercles étaient en interaction, chacun ayant des fonctions spécifiques. Une même personne pouvait être présente dans plusieurs cercles, par exemple un membre du comité de pilotage pouvait aussi être accompagnateur-ice-chercheur-e.

Différents rôles pour différentes échelles



Suite au lancement de l'idée au printemps 2016, un groupe de travail s'est constitué, qui a évolué en comité de pilotage interprofessionnel dès 2017, pour animer le projet. À l'échelle nationale, le comité de pilotage a coordonné la RAP au moyen de techniques visant à mettre toutes les participant-es (cf. liste en annexe 1) en situation de réflexivité et de production. Son rôle était de garantir la cohérence de l'ensemble du processus, c'est-à-dire le cadre de la construction collective de la recherche-action. Il s'est réuni plusieurs fois par an pour :

- piloter la partie administrative et budgétaire ;
- donner les axes d'orientation pour la construction des séminaires et réfléchir aux méthodes à mobiliser pour garantir le processus participatif ;
- animer de façon participative l'ensemble du projet.

Un deuxième cercle a été constitué par les accompagnateur-ices-chercheur-es qui avaient pour rôle d'aider les projets dans les territoires. Ils et elles prenaient en charge une communauté de pédagogues-chercheur-es sur un territoire géographique. La forme et les méthodes d'accompagnement ont été très variées allant des regroupements collectifs réguliers aux soutiens individualisés. Il s'agissait principalement d'éducateur-ices à l'environnement, d'animateur-ices de réseau d'EEDD, de conseiller-es pédagogiques et de chercheur-es de profession. Les binômes ou trinômes mélangeant les professions n'étaient pas rares pour assurer cet accompagnement territorial.

Le troisième cercle comprenait les pédagogues-chercheur-es, soit des enseignant-es, des éducateur-ices à l'environnement qui élaboraient les projets pédagogiques sur leurs terrains d'action. Ils et elles délimitaient leurs propres objectifs de recherche et d'action, choisissaient leurs approches pédagogiques, collectaient la matière et participaient à son analyse. L'unité "terrain de recherche" se référait généralement à une classe. L'ensemble des participant-es est répertorié annexe 1.

Ces rôles correspondaient à différentes échelles d'organisation de la RAP. Ces trois types de fonctions structuraient en 3 échelles le système d'action concret de recherche (Figure 2) : une échelle macro, via le comité de pilotage, une échelle méso, avec les accompagnateur-ices-chercheur-es, et une échelle micro, avec les pédagogues-chercheur-es.

Pédagogues-chercheur.es

- Enseignant-e et éducateur-ices à l'environnement
- Échelle micro = un terrain = souvent une classe
- Responsables d'un terrain = au plus, déterminent les questions de recherche, les pratiques pédagogiques, réalisent la collecte et la co-analyse des données

Accompagnateur.ices-chercheur.es

- animateur-ices de réseau en éducation à l'environnement, éducateur-ices expérimenté.es, conseiller-es pédagogiques, chercheur.es de profession
- Échelle méso = un territoire = une communauté
- Accompagnateur-ices de plusieurs terrains = aident au choix des questions de recherche, des méthodes de collecte, accompagnent les pratiques, organisent la co-interprétation des données

Comité de pilotage

- Représentant.es des structures partenaires
- Échelle macro = organisation nationale
- Garant-es de l'ensemble = génèrent les conditions de la participation en mode ascendant aux différentes étapes : problématisation commune, co-construction d'outils de collecte, d'analyse en "méta" et de rédaction collective

Figure 2 : Différents rôles correspondant à différentes échelles d'intervention et de participation.

L'accompagnement des territoires à géométrie variable

Le maillon territorial permet de faciliter les interactions permanentes entre les échelles nationale et locales. Les accompagnateur-ices-chercheur.es pouvaient remplir conjointement l'ensemble de ces missions :

- épauler les pédagogues-chercheur.es sur leurs terrains locaux dans l'élaboration de leur questionnement et la construction d'un protocole ;
- nommer et expliciter des concepts, nourrir la réflexion par des apports théoriques ;
- choisir et adapter l'utilisation des outils de collecte de données, d'observation et d'évaluation ;
- organiser le traitement, l'analyse des données et l'interprétation des résultats (au niveau local et national) ;
- organiser et soutenir la rédaction des résultats (au niveau local et national) ;
- participer au suivi de la recherche au niveau national en lien avec le comité de pilotage.

Les méthodes d'accompagnement des territoires diffèrent de l'un à l'autre. Les principales variables ont été le degré de participation à la recherche des pédagogues-chercheur.es, ainsi que la présence ou l'absence d'organisation collective et de temps de réflexivité partagée. Les terrains isolés ont été suivis par un accompagnateur-chercheur, tels l'ADES de Lyon et les Ecologistes de l'Euzière à Montpellier. Ces différences sont détaillées page 45.

	Accompagnement à la recherche	Education à l'environnement	Enseignement	Classes	Restitution des travaux
Réseau d'éducation à l'environnement de Bretagne	1 maître de conférences et coordinatrice de réseau	5 éducateur-ices	5 enseignant-es	5	-
GRAINE Bourgogne-Franche-Comté	1 maître de conférences et coordinatrice de réseau	8 éducateur-ices 1 animateur de réseau	20 enseignant-es	20 /2 ans	Rapport
Les Ecologistes de l'Euzière	1 maître de conférences	2 éducateur-ices	2 enseignant-es	2	Rapport
RéeL48 - CPIE de Lozère	2 – 1 professeur et 1 ingénieure pédagogique	6 éducateur-ices	9 enseignant-es	20 /2 ans	Rapport 1 article
GRAINE Poitou-Charentes	1 maîtresse de conférences	1 animatrice de réseau	16 enseignant-es 1 conseillère pédagogique	14	9 articles
ADES du Rhône et de la Métropole de Lyon	1 maître de conférences	1 chargée de projets santé-environnement	5 enseignant-es	4	Rapport
Ecotopie Belgique	3 formateur-ices	12 éducateur-ices	Non participant-es au groupe de travail	-	Rapport 1 article
	10	36	58	65	5 rapports 13 articles

Tableau 1 : Tableau de synthèse des organisations territoriales des acteur-ices et des productions scientifiques à propos de leur expérience locale. Les productions à l'échelle nationale sont listées en annexe 9.

Des rencontres nationales et territoriales pour construire au long cours

Les séminaires réunissant les différent-es acteur-ices ont été des moments importants de la construction collective. A l'échelle nationale, quatre séminaires en présentiel et quatre à distance ont eu lieu entre 2018 et 2022 (cf. Figure 3). Au total, 80 personnes différentes ont participé à au moins un séminaire, dont environ 58 % d'éducateur-ices à l'environnement ou d'animateur-ices d'un réseau d'éducation à l'environnement, 32 % d'enseignant-es et 10 % de chercheur-es de profession.

En parallèle, de nombreuses rencontres ont été organisées dans les territoires, réunissant les pédagogues-chercheur-es et les accompagnateur-ices-chercheur-es, voire les membres du comité de pilotage du territoire impliqué. Le processus de RAP représente cinq années d'investissement durant lesquelles les membres du collectif ont pu se rencontrer et travailler jusqu'aux dernières réunions territoriales de fin de projet en novembre 2023.

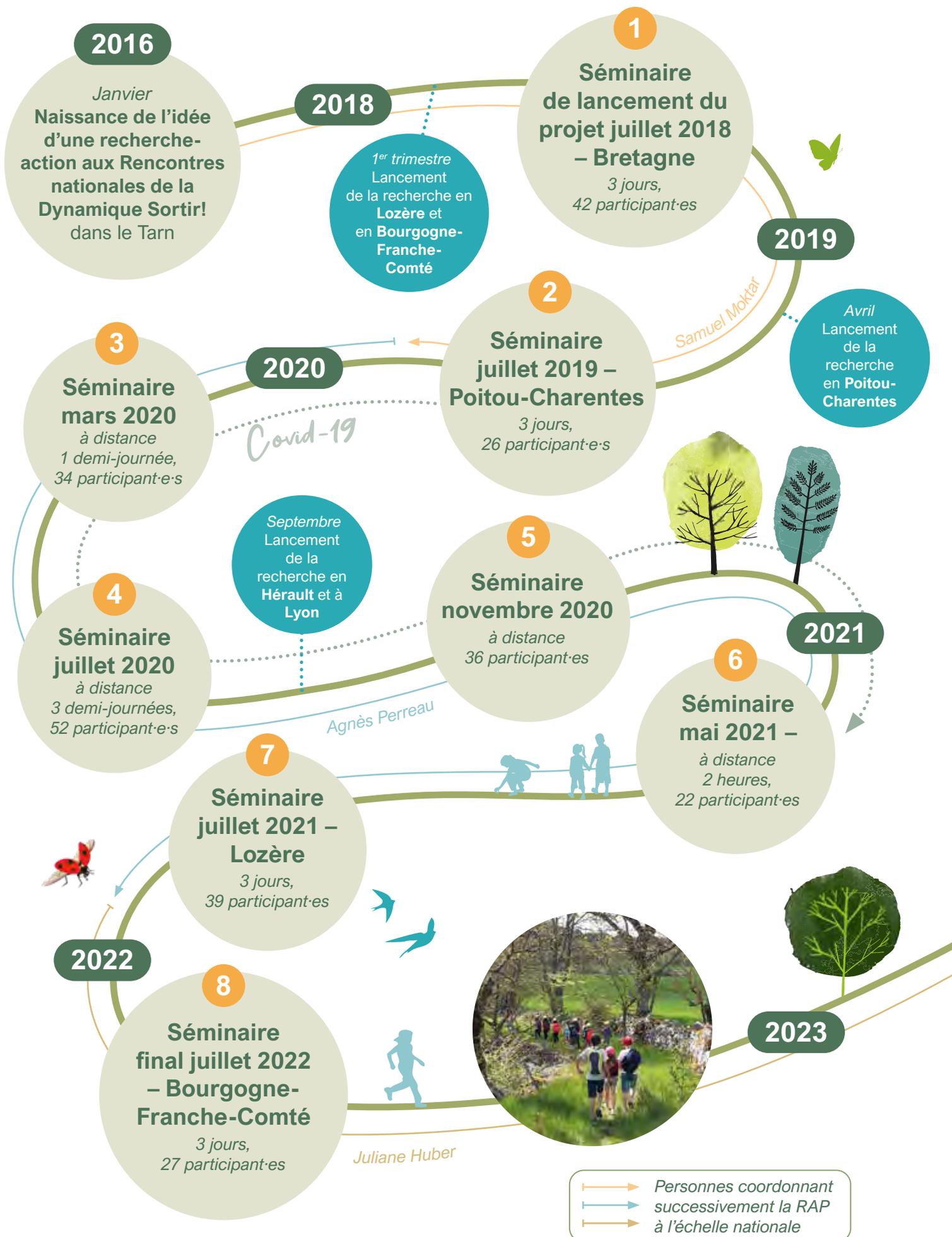


Figure 3 : La recherche-action participative "Grandir avec la nature" au fil du temps

1 Séminaire de lancement du projet 2018 – Bretagne

Co-organisé en juillet 2018 avec le REEB (Réseau d'Education à l'environnement en Bretagne), 3 jours, 42 participant-es.

Pour initier le projet de recherche-action, il a été nécessaire de regrouper l'ensemble des acteur-ices (enseignant-es, éducateur-ices, chercheur-es...) pour construire la méthodologie de recherche. C'était l'intention première de ce séminaire.

Objectifs du séminaire :

- Participer à créer une culture commune des acteur-ices autour de l'outil "recherche-action participative" et de la thématique (éducation dans la nature).
- Construire une méthodologie collective pour le projet de recherche-action (problématique, protocole de recherche, actions éducatives...).
- Favoriser le faire ensemble.

2 Séminaire 2019 – Poitou-Charentes

Co-organisé en juillet 2019 avec le GRAINE Poitou-Charentes, 3 jours, 26 participant.e.s.

Objectifs :

- Connaître les projets de chacun.
- Favoriser les échanges entre projets locaux.
- Construire un outil accessible pour positionner chaque projet selon le gradient de nature.
- Construire des fiches de présentation des différents outils.
- Construire notre cadre pour l'analyse en méta.

Adaptation suite à la crise sanitaire liée au COVID-19

Après deux séminaires en présentiel en juillet 2018 et 2019, la nécessité d'intercaler une rencontre à mi-année entre les participant-es s'est imposée. Dès 2020, deux séminaires nationaux par an ont été programmés : un en distanciel, compte tenu de la distance géographique entre les participant-es, et un en présentiel.

La crise sanitaire de 2020 a bouleversé cet agenda en empêchant les rencontres physiques avec l'ensemble des participant-es en juillet, reconfigurant les modalités d'accompagnement, autant celles pensées par le comité de pilotage que par les accompagnateur-ices territoriaux.

En 2020, nous nous sommes donc adapté-es au contexte sanitaire et avons organisé au total trois séminaires à distance pour faire avancer les acteur-ices de la RAP dans leurs questions de recherche, leur méthodologie de collecte de données et pour créer du lien entre les différents territoires impliqués.

3 Séminaire mars 2020 – à distance

Une demi-journée, 34 personnes. Il a été organisé en visio-conférence avec des temps en plénière et des temps de travaux en sous-groupes. Nous avons utilisé des outils d'intelligence collective numérique : carte mentale, tableau avec post-it virtuels. Chaque territoire a présenté les projets mis en place puis nous avons organisé des ateliers en sous-groupe pour des échanges d'expérience, de la mutualisation d'outils et nous avons travaillé la co-construction de l'analyse en méta avec un travail sur les approches pédagogiques.

4 Séminaire juillet 2020 – à distance

Suite au COVID-19, le séminaire d'été 2020 a été organisé à distance sur trois demi-journées et a réuni 52 acteur·ices de la RAP. Nous avons mis en place des ateliers d'échange de pratiques sur la collecte de données, nous avons fait évoluer un outil de la RAP (le gradient de nature) et nous avons continué le travail sur les approches pédagogiques.

5 Séminaire novembre 2020 – à distance

36 participant·es. Il a été organisé en deux temps :

- un temps par territoire, organisé par chaque accompagnateur·ice pour préparer le temps national d'accélérateur de projet en faisant émerger les problématiques rencontrées sur le terrain et pour construire un rétroplanning des projets avec comme objectif le croisement des données en juillet 2021 ;
- un temps national d'une demi-journée autour d'ateliers d'accélérateurs de projets pour faciliter l'avancement des projets et répondre de façon collective aux problématiques rencontrées sur le terrain.

6 Séminaire mai 2021 – à distance

Deux heures, 22 participant·es.

Objectifs :

- Partager les actualités nationales.
- Identifier les approches pédagogiques
- Définir les mots englobants.

7 Séminaire juillet 2021 – Lozère

3 jours, co-organisé avec l'association En chemin..., 39 participant·es.

Objectifs :

- Tisser du lien entre les acteurs en présentiel.
- Construire un outil d'analyse des pratiques pédagogiques.
- Présenter les résultats disponibles.
- Croiser les données disponibles.
- Définir ce que nous souhaitons communiquer de notre recherche par la suite.
- Co-construire le calendrier national et les perspectives.

7

Séminaire final juillet 2022 – Bourgogne-Franche-Comté

3 jours, co-organisé avec le GRAINE Bourgogne-Franche-Comté, 27 participant·es.

Objectifs :

- Croiser les résultats des différents territoires.
- Analyser les données en méta.
- Définir la valorisation des résultats.
- Célébrer ce projet collectif.

En parallèle des séminaires, plusieurs réunions d'accompagnateur·ices ont été organisées à l'échelle nationale par le FRENE pour partager les avancées de chaque territoire, répondre aux questionnements des acteur·ices des projets de recherche locaux, faire le point avec la coordination nationale et créer du lien entre les projets. Plusieurs groupes de travail se sont ainsi constitués et réunis principalement à distance, pour travailler sur des activités spécifiques centrées sur la :

- préparation des séminaires à distance ;
- rédaction d'articles ;
- caractérisation des approches pédagogiques ;
- construction du diagramme des espaces de nature ;
- rédaction du rapport de recherche.



CHAPITRE 2

Construire la recherche ensemble

Ce chapitre est consacré aux ancrages théoriques et méthodologiques de la RAP “Grandir avec la nature”. Il permet d’exposer l’ingénierie qui a permis l’élaboration collective de l’action et de la recherche, conjointement et chemin faisant, ce que nous avons théorisé comme étant un partenariat apprenant d’éducation et de recherche. Il relate comment, à partir d’un concept fédérateur, l’écoformation, la problématique a été construite et comment celle-ci a été déclinée en un triptyque à partir duquel des questions de recherche ont été posées et des expérimentations ont été menées et analysées dans les différents terrains d’action et de recherche. Il permet de situer la recherche du point de vue de l’épistémologie de l’éducation relative à l’environnement dans une hybridité entre approche critique et approche interprétative. Enfin, nos méthodes de recherche-action sont présentées et exposées pour que d’autres puissent s’inspirer de la démarche d’une part, et d’autre part pour avoir une intelligibilité sur la manière dont ont été produits les résultats présentés dans le chapitre suivant.

Vers un partenariat apprenant

d'éducation et de recherche

La recherche-action participative "Grandir avec la nature" est marquée dans ses méthodes, ses outils et ses principes par une culture associative d'horizontalité et de coopération. Les pratiques de partenariat en lien avec cette culture permettent de construire les étapes de la recherche tout en la faisant.

Le partenariat de recherche pour la co-construction des savoirs

Le parti pris du collectif était le suivant : en travaillant en recherche-action participative, il serait à même de saisir ce qui se joue dans les interactions élèves-nature. De fait, l'acteur ou l'actrice connaît son terrain, le nomme et l'explique de ses propres savoirs. Le chercheur ou la chercheuse apporte ses savoirs scientifiques, sa méthodologie et la possibilité de la reconnaissance des résultats par ses pairs. Entre les membres du collectif, le sens partagé se construit progressivement, sans qu'il y ait linéarité ou évidence. Christine Audoux et Anne Gilet définissent le partenariat de recherche comme "un processus de traduction, d'interactions et d'apprentissage"³⁰, dans lequel les partenaires :

- élaborent une problématique qui définit et relie l'identité des membres ;
- mettent en œuvre des actions selon des intérêts propres et communs ;
- définissent des rôles en lien avec leurs identités et leurs intérêts ;
- mobilisent des acteurs tiers facilitant l'engagement dans le partenariat et la justification du partenariat ;
- confrontent leur référentiel de savoirs pour en élaborer un propre au partenariat.

Elles précisent ainsi que "le dispositif partenarial se construit au travers de plusieurs épreuves : celles de la traduction des identités, de la reconnaissance des intérêts, de la légitimité, de la capacité à mobiliser d'autres acteurs et du référentiel épistémique de chacun. L'issue de ces épreuves, vécues individuellement et socialement, trouve son développement dans le degré de co-construction des savoirs" (p.11).

Cette co-construction ne se fait donc pas sans ruptures et bouleversements. Elle implique néanmoins que les membres se mettent en recherche selon certains principes éthiques et en particulier selon une ouverture à l'altérité qui d'après Michelle Bourrassa, Louise Belair et Jacques Chevalier "sert d'obstacle nécessaire à un savoir négocié et présuppose un effort constant des acteurs de différents champs et occupant différentes fonctions, à s'engager ensemble, en synergie (de syn = avec et erg = travail), dans une réflexion critique émergeant de la mise en liaison entre leurs savoirs respectifs"³¹. Les épreuves ont été atténuées par le climat de confiance et de bienveillance que chacun-e s'est évertué à instaurer. L'attention et l'écoute de la culture de l'autre primaient sur la volonté d'imposer la sienne.

30 Audoux, C., & Gilet, A. (2011). Recherche partenariale et co-construction de savoirs entre chercheurs et acteurs : L'épreuve de la traduction. *Revue Interventions économiques*. Papers in Political Economy, 43, Article 43. <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.1347>

31 Bourrassa, M., Belair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. p. 252.



Le design de processus de la RAP comme résultat d'une ingénierie

Le principe d'une RAP est de s'élaborer "recherche faisant"³². Malgré une planification (objectifs fixés, temporalités choisies, moyens privilégiés), il est impossible d'établir à l'avance tous les effets, les produits et les résultats de la recherche³³. La manière dont une RAP se construit dans le temps dépend donc de "l'art d'élaborer la méthodologie qui convient à la situation"³⁴. En d'autres termes, au cœur du "design de processus" de la RAP, soit des différentes étapes qui la constituent *in fine*, se situe une ingénierie, c'est-à-dire un ensemble de méthodes et de procédés qui ont été déterminés par les différentes échelles du collectif.

La RAP "Grandir avec la nature" s'est donc structurée progressivement en plusieurs étapes et en convoquant les trois échelles de déploiement territorial du projet résumées dans la Figure 2. Une étape préparatoire de presque deux ans, entre 2016 et 2018, a permis de définir le but de la recherche-action ainsi que d'identifier et de mobiliser les organisations participantes. Cette étape a été prise en charge à l'échelle macro, coordonnée par le comité de pilotage (cf. page 17).

C'est également au niveau national que se sont structurées les premières étapes. La première a été celle de la problématisation collective en 2018 ; la deuxième, le choix d'un scénario en réajustement permanent et la troisième, l'identification des rôles des participant-es : pédagogues-chercheur-es, accompagnateur-ices-chercheur-es en plus du comité de pilotage. La quatrième étape a été celle des choix des questions de recherche répondant à la problématique ; identifiées et clarifiées à l'échelle méso (territoriale) ou à l'échelle micro (des terrains de la pratique). Parfois les questions de recherche étaient identiques sur un territoire donné, parfois les questions de recherche étaient spécifiques à un terrain.

La cinquième étape s'est constituée dans un va-et-vient entre l'échelle macro et les échelles méso et micro. Une base de données d'outils de collecte a été constituée durant le séminaire national de 2018 (Fiche-outils, cf. Annexes 4.2 à 4.11.3), en s'inspirant des outils existants dans la littérature, et/ou expérimentés dans les territoires. Les outils de la base nationale ont nourri d'autres territoires, pas forcément impliqués dans l'ensemble du processus. Les méthodes de collecte ont été choisies à l'échelle méso ou micro, tandis que la collecte de données ne concerne que l'échelle micro, soit les terrains de la recherche, le plus souvent une classe. Ces données ont ensuite été analysées à l'échelle méso selon différents partis pris (cf. page 45) donnant lieu à des rapports de recherche sur six territoires.

La sixième étape est une phase de croisement général des résultats (analyse en méta, cf. page 52) qui s'est finalisée au moment de la rédaction et des communications finales.

32 Gonzalez-Laporte, C. (2014). Recherche-action participative, collaborative, intervention... Quelles explicitations? (Document de travail du WP3 du Labex ITEM ; p. 28). <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01022115/document>

33 Chevalier, J. M., & Buckles, D. J. (2019). Participatory action research: Theory and methods for engaged inquiry. Routledge, Taylor & Francis Group.

34 Chevalier, J. M., Buckles, D. J., & Bourassa, M. (2021). Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participatives.

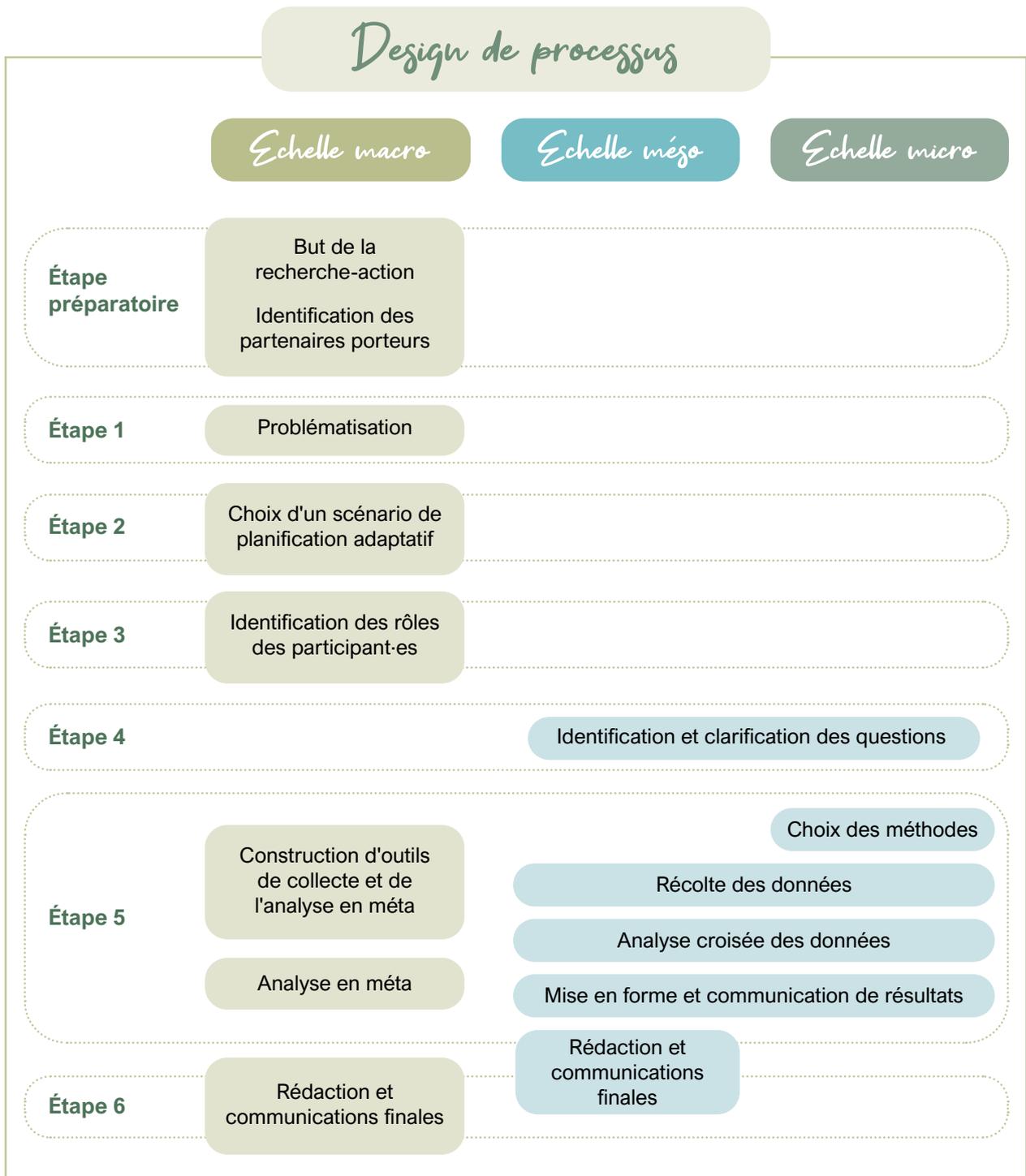


Figure 4 : Un design de processus, comme résultat de la mise en œuvre de méthodes, de procédés et d'outils (source : Zwang et al. 2022).

Une ingénierie ancrée dans des pratiques de partenariat apprenant

La documentation a eu lieu dès les premières réunions relatives au projet de RAP et tout au long du processus. À titre d'exemple, entre janvier 2016 et juillet 2021, après le troisième séminaire (cf. Figure 3), ont été produits : 3 notes d'intention et de projet, 30 comptes rendus de réunion, 7 comptes rendus de séminaires, 53 "pads" en ligne servant de documents de travail ou de lieux de prise de notes, 28 pages d'un wiki renvoyant à plus de 50 liens externes et recueillant près de 200 fichiers déposés par les membres, et autant de photographies partagées sur d'autres espaces numériques. L'analyse d'une partie de ces écrits a permis de montrer que l'ingénierie de la RAP a été élaborée par des pratiques de partenariat apprenant³⁵.

Les pratiques et les intérêts du partenariat apprenant ont été définis par Yannick Bruxelles en éducation relative à l'environnement³⁶. Ils sont résumés ainsi :

- mettre en commun ses envies, ses questions, ses objectifs afin de percevoir et de construire une communauté de préoccupation ;
- exprimer ses représentations du projet et de ses compétences par rapport aux autres pour se situer professionnellement, soit renforcer son identité et son autonomie ;
- connaître et faire connaître le contexte global du projet partenarial pour se situer dans un environnement complexe ;
- pratiquer les "regards croisés", accepter différents rythmes, modes de pensée et de faire pour mettre à profit la diversité et approcher le principe de démocratie ;
- réaliser des productions communes négociées pour développer ensemble des savoir-agir ;
- répondre collectivement à l'imprévu pour développer des savoir-faire et accepter l'idée de l'absence de solutions toutes prêtes ;
- développer des temps de prise de recul notamment sur la pratique pour cultiver la réflexivité ;
- évaluer collectivement pour assumer une responsabilité partagée.

Le tableau 2 récapitule les techniques mises en œuvre dans les deux premiers séminaires qui s'inscrivent dans des pratiques de partenariat apprenant. Sans détailler chacune d'elles ici, elles témoignent de l'articulation entre la prise en compte des préoccupations individuelles et de prise de recul, comme l'atelier relatif aux tensions existantes dans la pratique, et la construction de jalons collectifs tels que la problématique (cf. page 39). Ce dernier exemple montre que les pratiques de partenariat apprenant, définies initialement dans un contexte de formation et d'action, ont servi pour produire des éléments clefs de la recherche.

35 Zwang, A., Cottureau, D., Reynaud, C., & Perreau, A. (2022). La RAP "Grandir avec la nature" : Vers un partenariat apprenant d'éducation et de recherche. *Technologie et innovation*, 7. <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2022.0875>

36 Bruxelles, Y. (2002). Peut-on parler de partenariat apprenant en éducation à l'environnement ? *Education Relative à l'Environnement : regards, recherches, réflexions*, 3, 37-61.

Pratiques du partenariat apprenant	Techniques, soit l'ensemble des méthodes et des procédés employés	
Mettre en commun ses envies, ses questions, ses objectifs	S1	Expression des questionnements à partir des éléments du triptyque, expression des envies et des objectifs en petits groupes puis construction en grand groupe d'un visuel "notre RAP c'est ça".
	S2	Recueil des attentes pour le séminaire : affiche "je viens pour".
Expérimenter ses représentations du projet et de ses compétences par rapport aux autres	S1	Échanges en grand groupe sur les représentations initiales d'une recherche-action, retours d'expériences sur des recherches actions vécues.
	S2	Partage de connaissances et de compétences relativement à des outils de collecte.
Connaître et faire connaître le contexte global du projet partenarial	S1	Présentation du contexte en début de séminaire, présentation par un grand témoin de ce qu'est une recherche-action. World Café pour amender le triptyque en intégrant les hypothèses.
	S2	Rappel en grand groupe sur le processus, l'organisation de la RAP, les acteurs, sur l'idée de chercheur collectif et sur le triptyque, affiche de projet et "speed dating project", accord sur la structuration et la mise en place du wiki.
Pratiquer les "regards croisés", accepter différents rythmes, modes de pensée et de faire	S1	Écoute empathique lors des partages de souvenirs écoformateurs, adaptation aux différents rythmes par le changement de programme prévisionnel, forum de partage des ressources.
	S2	Partage des outils issus de différentes cultures (recherche et animation), séquence "je me souviens" pour que les "nouveaux" s'approprient la RAP.
Réaliser des productions communes négociées	S1	Visuel "notre RAP, c'est ça", cartes mentales des immersions des groupes dans le milieu, le triptyque amendé, la problématique.
	S2	Gabarit de fiche projet selon un canevas commun, plusieurs fiches outils, le "gradient de nature" (version 1), un premier échancier.
Répondre collectivement à l'imprévu	S1	Changement du programme prévisionnel du séminaire pour prendre en compte la dynamique de groupe et des besoins exprimés.
	S2	
Développer des temps de prise de recul notamment sur la pratique	S1	Temps d'immersion et d'introspection dont l'atelier "Les tensions existantes dans ma pratique en termes d'effets éducatifs".
	S2	Aménagement de temps de repos et de temps informels, amendement individuel de la fiche-projet.
Évaluer collectivement	S1	Bilan oral en cercle et expression écrite individuelle.
	S2	Bilan oral collectif de fin de séminaire : méthode du cercle.

Tableau 2 : Les techniques relevant de pratiques du partenariat apprenant lors des deux premiers séminaires (S1 et S2) de la RAP (source : Zwang et al. 2022).



Des pratiques de partenariat apprenant au partenariat apprenant d'éducation et de recherche

"Grandir avec la Nature" recoupe les fondements du partenariat de recherche et ceux du partenariat apprenant. L'analyse réflexive de cette RAP a permis de la théoriser comme un "partenariat apprenant d'éducation et de recherche"³⁷. Par cette appellation, il s'agit de désigner un **système d'action concret³⁸ pour l'éducation et la recherche, reposant sur une éthique relationnelle en mesure de soutenir des dispositions cognitives, affectives et conatives des participant-es³⁹, pour l'apprentissage mutuel de et sur les pratiques éducatives, et par l'élaboration collective des conditions de cet apprentissage**. En d'autres termes, les membres partenaires acceptent d'apprendre et d'élaborer collectivement des techniques nourrissant un processus qui leur permet d'apprendre en cherchant à développer des pratiques pédagogiques et à coconstruire des savoirs académiques. La dimension apprenante de la démarche concourt donc par essence au développement professionnel des personnes qui s'y impliquent (cf. page 105).

L'interprofessionnalité qui fonde la RAP a favorisé la fabrication de méthodes, de procédés et d'outils hybrides aux pratiques professionnelles des membres engagé-es. Plus particulièrement, l'ancrage de "Grandir avec la nature" dans le milieu associatif de l'éducation à l'environnement et de l'éducation populaire a impliqué que son ingénierie soit fortement marquée par la culture de ses types de membres. De fait, le milieu professionnel dit de "l'animation" pratique le fait de "donner vie", de mettre en mouvement des collectifs. Une partie des méthodes et des procédés a donc été transposée pour construire la recherche.

La conception de la participation au sein de la RAP "Grandir avec la nature" est "holistique"⁴⁰. Les membres contribuent, chacun et chacune à leur mesure, à toutes les phases de la recherche scientifique (problématisation, questions de recherche, méthodes, recueil et analyse des données, communication des résultats). Le collectif élabore ainsi "recherche faisant" des méthodes et des savoirs sur l'éducation. Il se base sur des pratiques fondées sur des valeurs de partage, d'égalité d'estime et d'équité des intelligences mais aussi sur des savoirs. Ces savoirs sont issus des champs professionnels des différents membres (savoirs d'actions et savoirs théoriques). Le collectif intègre également des savoirs existentiels. La dimension existentielle des savoirs convoqués n'est pas anecdotique. Elle est en lien direct avec le champ de recherche auquel contribue la RAP "Grandir avec la nature".



37 Zwang, A., Cottureau, D., Reynaud, C., & Perreau, A. (2022). La RAP "Grandir avec la nature" : Vers un partenariat apprenant d'éducation et de recherche. *Technologie et innovation*, 7. <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2022.0875>

38 Mérimé, C. (1999). Le partenariat en formation : De la modélisation à une application.

39 Carré, P. (2005). *L'Apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir* (Dunod).

40 Blangy, S., Lhoste, V., Arnal, C., Carré, J., Chapot, A., Chuine, I., Darmon, G., Joly, A., Monestiez, P., & Bonnet, P. (2018). Au-delà de la collecte des données dans les projets de sciences citoyennes : Ouvrir le champ de l'analyse et de l'interprétation des données aux citoyens. *Technologie et innovation*, 18-3(Innovations citoyennes). <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2018.0289>

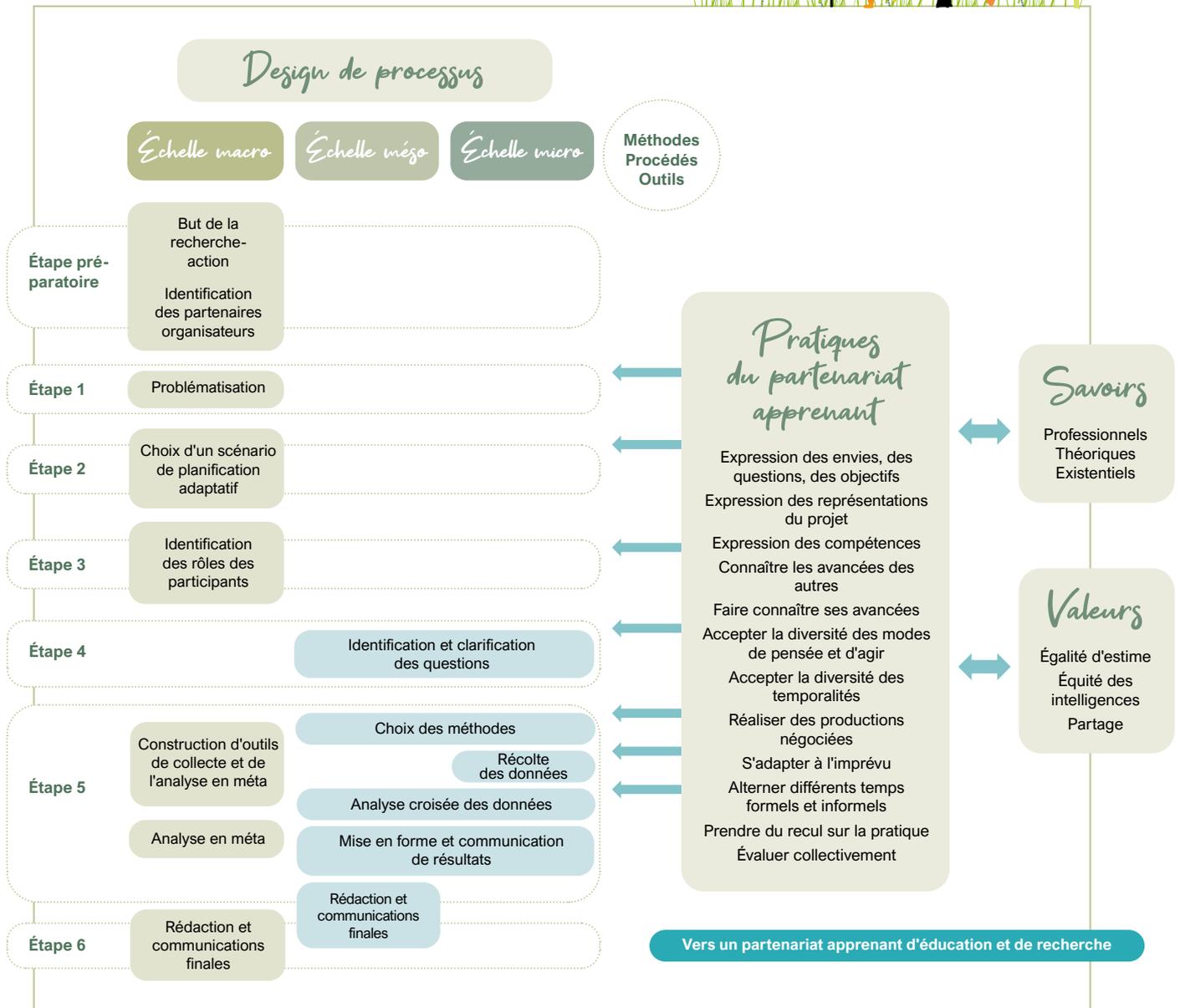


Figure 5 : La RAP "Grandir avec la nature", résultat de la mise en œuvre de méthodes, de procédés et d'outils (source : Zwang et al. 2022).

Une recherche contributive

au courant de l'éducation

par et dans l'environnement et la nature

L'environnement dont il est question dans les lignes qui suivent, renvoie à une conception proche du premier principe directeur donné par le texte fondateur de l'Éducation relative à l'environnement, soit la Charte de Belgrade (1975) : "L'éducation relative à l'environnement devrait considérer dans sa totalité cet environnement - naturel, anthropique, écologique, politique, économique, technologique, social, législatif, culturel et esthétique"⁴¹.

La recherche "Grandir avec la nature" : un positionnement hybride dans le champ de l'éducation relative à l'environnement

Dans un article datant de 1993 ayant fait référence, Ian Robottom et Paul Hart⁴² rappelaient que "les différentes approches de la recherche en éducation ne représentent pas simplement des stratégies différentes de collecte de données, mais reposent sur et expriment des idéologies différentes qui impliquent des arrangements et des relations politiques différentes entre les enseignant·es, les étudiant·es, les disciplines, les écoles, les organismes de soutien et les chercheur·es eux et elles-mêmes. En d'autres termes, le domaine de la recherche en éducation en est venu à reconnaître une "politique de la méthode"⁴³ (p. 594, traduction libre). Cela leur permet d'introduire - déjà - l'importance de la participation pour faire évoluer les méthodes scientifiques de recherche.

Ils y exposent également la manière dont ces réflexions sur les méthodes revêtent une importance toute particulière si elle concerne l'éducation à l'environnement dans la mesure où ce domaine éducatif est explicitement concerné par le positionnement politique vis-à-vis de l'environnement. Ils font ainsi un lien entre la recherche en éducation à l'environnement et des visions de l'éducation à l'environnement basées sur la manière de percevoir et de mettre en œuvre le travail professionnel dans le domaine. Ils dégagent ainsi trois catégories mettant⁴³ en regard des pratiques et des présupposés en éducation à l'environnement avec les recherches correspondantes, basées sur des hypothèses concernant notamment ses relations avec la professionnalité des acteurs et actrices.

La synthèse proposée dans le tableau 3 reprend les catégories énoncées par Robottom et Hart en comparant et en rapprochant éducation et recherche.

La catégorie positiviste met en parallèle une vision de l'éducation centrée sur les savoirs et/ou sur les comportements favorables à l'environnement. Les pédagogues y sont détenteur·ices de savoirs et les apprenant·es réceptacles. La vision de la recherche est déterministe et objectiviste et les chercheur·es

41 UNESCO-PNUE. (1975). Charte de Belgrade. Colloque international sur l'éducation relative à l'environnement, Belgrade.

42 Robottom, I., & Hart, P. (1993). Towards a meta-research agenda in science and environmental education. *International Journal of Science Education*, 15(5), 591-605 <https://doi.org/10.1080/0950069930150511>

43 Ces catégories - positivistes, interprétatives et critiques - ont été reprises lors de travaux ultérieurs pour caractériser l'éducation à l'environnement (Fortin-Debart, 2004; Girault, Y., & Fortin-Debart, 2006 ; Girault, Y., & Sauvé, 2008) par rapport à l'éducation dans les musées et l'éducation scientifique, en complétant avec les travaux antérieurs de Lucas (1980) notamment.

sont des expert-es, dans un design prédéterminé et non adaptatif qui permet de répondre aux objectifs centraux de cette éducation (soit l'acquisition de connaissances et de comportements par les apprenants).

La catégorie interprétative met en parallèle une vision de l'éducation centrée sur la construction d'un lien d'appartenance entre la personne et son environnement. Les pratiques immersives permettent de faire vivre des expériences aux apprenant-es. Dans une vision contextuelle et subjectiviste de la recherche, les chercheur-es sont des expert-es impliqué-es dans la mesure où ils et elles sont détenteur-ices d'une méthodologie en mesure d'éclairer les individus sur leurs propres relations à l'environnement à partir de leurs expériences.

La catégorie critique met en parallèle une vision de l'éducation orientée vers le changement social par des pratiques d'investigation collective dans laquelle les pédagogues et les apprenant-es collaborent pour faire émerger de nouvelles connaissances. Avec une vision contextuelle et dialogique de la recherche, les chercheur-es sont impliqué-es et participant-es au sein d'un design de recherche négocié et émergent et permettant in fine une forme d'émancipation des individus.

Catégorie		Positiviste	Interprétative	Critique
Vision de l'éducation	Objets de l'éducation à l'environnement	Savoirs sur et/ou comportements pour l'environnement	Activités dans l'environnement	Actions pour l'environnement
		Éducation au sujet et pour l'environnement	Éducation par et dans l'environnement	Éducation pour l'environnement
	Objectifs éducatifs	Acquérir des connaissances de/ ou adopter des comportements favorables pour l'environnement	Construire un lien d'appartenance entre la personne et l'environnement : favoriser l'empathie envers les autres vivants	Transformer les pratiques sociales à partir d'investigations et de choix collectifs
	Rôle des pédagogues	Détenteur-ices des savoirs	Organisateur-ices d'expériences dans l'environnement	Collaborateur-ices
	Rôle des apprenants	Réceptacles des savoirs	Actif-ves et apprenant-es de leurs expériences	Générateur-ices de nouvelles connaissances
Vision de la recherche	Place des connaissances	Préexistantes Objectives Dérivées d'expert-es	Intuitives Subjectives Dérivées de l'expérience	Émergentes Dialectiques Dérivées de l'enquête
	Ancrage de la recherche	Objectiviste Non contextuelle Déterministe	Subjectiviste Contextuelle Eclairante	Dialectique Collaborative Émancipatrice
	Design de recherche	Prédéterminé et fixe	Prédéterminé et adaptatif	Négocié et émergent
	Les chercheur-es sont	Expert-es externes Non impliqué-es	Expert-es externes impliqué-es	Participant-es internes Impliqué-es

Tableau 3 : Synthèse liant les catégories de recherche et d'éducation à l'environnement adaptée de la typologie originelle de Robottom et Hart (1993) à des travaux ultérieurs (dont Girault et Fortin-Debart, 2006, Girault et Sauvé, 2008).

À la lumière de cette typologie et des développements ultérieurs, il est possible de caractériser la place de la RAP “Grandir avec la nature” dans le champ de l’éducation relative à l’environnement. Elle s’inscrit dans la catégorie interprétative du point de vue de la vision de l’éducation en visant le développement de l’éducation dans et au contact de la nature, entendue comme une part intégrante de l’environnement. L’objectif éducatif est de participer à l’établissement de relations avec l’environnement et la nature.

Pour autant, à l’échelle macro, elle est ancrée dans la catégorie critique par : le positionnement des chercheur-es, le design de la recherche, la place des connaissances qui émergent de l’investigation collective, les pratiques de partenariat apprenant développées par et pour le projet de recherche. La visée émancipatrice liée à la légitimation des pratiques professionnelles des enseignant-es qui souhaitent développer les actions éducatives au contact de la nature en milieu scolaire est également présente dans cette recherche. Ceci est cohérent avec une certaine vision de l’éducation transformatrice des pratiques en place en milieu scolaire, soit une vision critique.

La RAP “Grandir avec la nature” recouvre donc à la fois des dimensions critiques et interprétatives, dans un positionnement épistémologique hybride qui allie de façon originale visions de l’éducation et de la recherche. Si la vision de l’éducation à développer est ancrée dans la catégorie interprétative pour l’ensemble des membres du collectif, aux échelles méso, les ancrages théoriques et méthodologiques ont varié selon les différentes conceptions de la recherche en cohérence avec le parti pris adaptatif et participatif choisi pour l’ensemble.

L’éducation par et dans la nature : un choix lié aux orientations professionnelles des membres associatifs

Dans les origines de la RAP il a été fait mention des motivations du collectif de la Dynamique Sortir! Ses membres souhaitent développer les actions éducatives dans la nature dans une vision partagée de l’éducation, interprétative. Ils et elles avaient constaté le déclin de ce type d’éducation. De fait, entre les années 1990-2000⁴⁴, la structuration du secteur associatif après le sommet de la Terre de Rio a conduit à une transformation progressive des approches naturalistes et scientifiques à portée militante des années 1970 à des approches dépolitisées en lien avec le développement durable. L’exercice professionnel des associations d’éducation à l’environnement s’est alors développé entre deux tendances, décrites par Marie Jacqué⁴⁵ : (1) une éducation pour l’environnement à base d’outils et de mallettes pédagogiques pour sensibiliser les publics aux questions de pollution et à l’adoption de comportements responsables ; (2) une éducation dans et par l’environnement dans des approches plus corporelles et sensibles pour se “reconnecter” à soi, à la nature et aux autres. Avec la montée du paradigme du développement durable en éducation et dans le milieu scolaire, la part de la première a pris progressivement plus d’importance par rapport à la deuxième⁴⁶.

La Dynamique Sortir! est une réaction face à cette transformation professionnelle. Les liens du milieu associatif de l’éducation à la nature et à l’environnement avec des chercheuses telles que Dominique Cottreau et Dominique Bachelart, qui ont développé le concept d’écoformation avec

44 Jacqué, M. (2016). L’éducation à l’environnement : Entre engagements utopistes et intégration idéologique. Cahiers de l’action, 47(1), 13-19.

45 Ibid.

46 Zwang, A. (2022). Avec la classe en plein air, l’école change de regard sur les questions d’environnement. The Conversation. <http://theconversation.com/avec-la-classe-en-plein-air-lecole-change-de-regard-sur-les-questions-denvironnement-190183>

Gaston Pineau et Pascal Galvani dans de nombreux écrits⁴⁷, ont permis qu'il y soit connu et reconnu. En revanche, il était jusqu'alors peu connu des professionnel-le-s de l'Éducation nationale dans laquelle la politique d'éducation au développement durable intégrait peu le lien des élèves à la nature⁴⁸.

Le concept d'écoformation, issu d'une vision interprétative de l'éducation et de la recherche, est l'ancrage théorique partagé entre les membres du collectif à partir duquel la problématisation de la recherche-action participative a débuté.



47 Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In B. Courtois & G. Pineau (Éds.), *La formation expérientielle des adultes* (p. 29-39). La Documentation Française ; Cottureau, D. (2001). *Formation entre Terre et Mer : Alternance écoformatrice*. L'Harmattan ; Bachelart, D. (2009). *Autobiographie environnementale : Explicitation et exploration de l'expérience écoformatrice*. In C. Guillaumin, S. Pesce, & N. Denoyel (Éds.), *Pratiques réflexives en formation, ingéniosité et ingénieries émergentes* (p. 125-154). L'Harmattan ; Pineau, G. (2015). *De l'air ! : Essai sur l'écoformation*. L'Harmattan ; Pineau, G., & Galvani, P. (2017). *Exploration de l'écoformation humaine avec les quatre éléments. Air, eau, terre et feu*. In L. Sauvé, I. Orellana, C. Villemagne, & B. Bader (Éds.), *Education / Environnement / Ecocitoyenneté. Repères contemporains* (Presses de l'Université du Québec, p. 29-46) ; Cottureau, D. (2017). *Dehors : Ces milieux qui nous trans-forment*. L'Harmattan.

48 Zwang, A. (2022). Avec la classe en plein air, l'école change de regard sur les questions d'environnement. *The Conversation*. <http://theconversation.com/avec-la-classe-en-plein-air-lecole-change-de-regard-sur-les-questions-denvironnement-190183>

La problématique :

un construit collectif de la RAP

La construction de la problématique est la première manifestation concrète du processus participatif. L'élaboration collective de celle-ci illustre l'approche holistique⁴⁹ de la participation car elle implique potentiellement à égalité tous les membres du collectif dans la part scientifique de la RAP. La problématisation est centrale dans le parcours scientifique d'une recherche.

Un concept théorique commun au collectif : l'écoformation

L'ancrage théorique commun qui a permis d'entrer dans une élaboration scientifique collective est l'écoformation. Le concept d'écoformation prend naissance dans la conception rousseauiste selon laquelle "le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses... Chacun de nous est formé par trois sortes de maîtres"⁵⁰. Dans la théorie tripolaire de la formation, conçue par Gaston Pineau à partir du premier modèle rousseauiste, cette formation par les "choses" est en lien avec la formation par les autres, soit la socioformation, elle-même en lien avec la formation par soi-même, soit l'autoformation⁵¹.

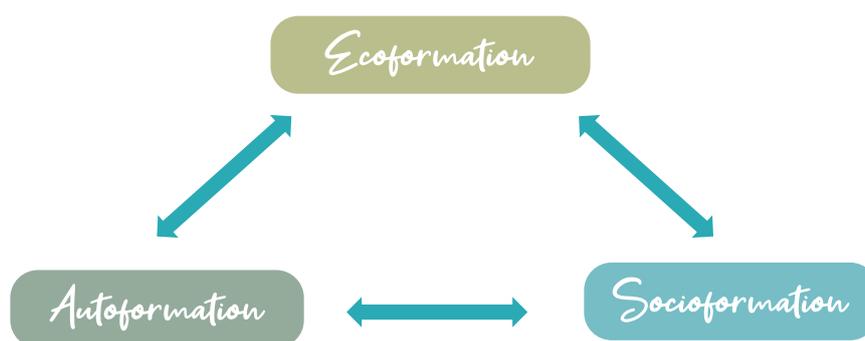


Figure 6 : Processus tripolaire de formation du sujet (Pineau (dir.), 2015, Galvani, 2020).

L'écoformation englobe tout d'abord la part éducative que le sujet façonne par l'expérience directe et répétée au milieu des "choses" (au sens d'élément extérieur existant) soit des milieux, des matières, des paysages, des ambiances extérieures, des vivants non-humains⁵², et qui vont contribuer à la mise en forme de son être-au-monde. Mais, comme Michel Fabre le rappelle, "on ne peut replier entièrement l'éducation des hommes sur celle des choses"⁵³. L'écoformation est donc en articulation avec les

49 Reynaud, C., Franc, S., & Blangy, S. (2017). Démarches collaboratives et participatives. In A. Barthes, J.-M. Lange, & N. Tutiaux-Guillon (Éds.), Dictionnaire critique des enjeux et concepts des "éducations à" (p. 376-379). L'Harmattan ; Blangy, S., Lhoste, V., Arnal, C., Carré, J., Chapot, A., Chuine, I., Darmon, G., Joly, A., Monestiez, P., & Bonnet, P. (2018). Au-delà de la collecte des données dans les projets de sciences citoyennes : Ouvrir le champ de l'analyse et de l'interprétation des données aux citoyens. Technologie et innovation, 18-3(Innovations citoyennes). <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2018.0289>

50 J.-J. Rousseau cité par Pineau, G. (dir.) (2015). De l'air ! : Essai sur l'écoformation. L'Harmattan.

51 Galvani, P. (2020). Autoformation et connaissance de soi. Chroniques sociales.

52 Le mot "chose" est ici générique et en référence au concept théorique, nous ne considérons pas les vivants non humains comme des entités réifiées c'est-à-dire sans existence propre.

53 Fabre, M. (2005). Les jeux mimétiques de la forme et du sens ! In O. Maulini & C. Montandon (Éds.), Les formes de l'éducation : Variété et variations (p. 207-222). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2005.01.0207>

deux autres pôles de la formation notamment car le processus écoformateur se boucle par la prise de conscience de ce rapport développé avec "l'environnement" dans lequel les autres et soi-même sont impliqués par un retour sur les expériences vécues⁵⁴. Les travaux relatifs à l'autobiographie environnementale ont en effet montré l'importance d'un regard réflexif émergeant de l'accompagnement⁵⁵.

Tout comme le partenariat constitue la culture de base du réseau, l'écoformation est le socle expérientiel que chacun et chacune reconnaît dans son propre parcours. Les souvenirs d'enfance sont potentiellement emplis de courses dans les forêts, de jeux dans les rivières, de séjours dans les montagnes, de proximités animales... toutes ces amitiés d'enfance qui ont amené des membres du collectif à choisir un métier d'engagement en faveur de la nature et de la transmission.

Un triptyque exploré par les expériences écoformatrices

Lors de la phase préliminaire du design de la recherche et plus précisément, lors de la préparation du premier séminaire de juillet 2018, des questions ont été soulevées autour de la nature, des pratiques pédagogiques dans la nature et de leurs effets :

- De quelle nature parle-t-on ? Est-ce que le type de nature influe sur le développement des enfants, leur attention à la nature, la construction de leur identité écologique ?
- Quelles pratiques sont utilisées pour faire de l'éducation dans la nature ? Est-ce que certaines sont plus propices à l'éveil d'une conscience environnementale ?
- Quels sont les effets de cette "combinaison" nature/pratiques ? Que ressentons-nous, qu'apprenons-nous... ? Est-ce différent en fonction des pratiques pédagogiques et des types de nature ?

De ces questions a émergé un modèle en triptyque liant entre eux "Nature / Pratiques / Effets" qui nous a semblé constituer le cœur de la problématique. Il a d'abord été exploré via les écoformations individuelles lors du premier séminaire. L'exploration par chacun et chacune de ses propres expériences de nature signifiantes est apparue comme un préalable permettant *in fine* de construire un regard critique sur les méthodes pédagogiques à choisir dans les projets qui seraient ensuite mises en œuvre dans la recherche-action. Il s'agissait aussi d'ouvrir les esprits sur cette part dite "informelle" de l'éducation, c'est-à-dire non volontaire et non instituée. Le ou la pédagogue-chercheur-e n'en serait que plus lucide dans ses choix et ses observations.

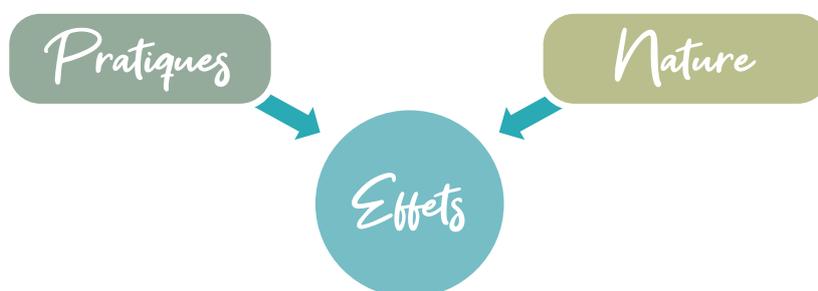


Figure 7 : Un triptyque comme base commune de réflexion (source : FRENE, 2018).

54 Cottureau, D. (2014). L'éducation à l'environnement : L'affaire de tous ? Belin.

55 Bachelart, D. (2009). Autobiographie environnementale : Explicitation et exploration de l'expérience écoformatrice. In C. Guillaumin, S. Pesce, & N. Denoyel (Éds.), Pratiques réflexives en formation, ingéniosité et ingénieries émergentes (p. 125-154). L'Harmattan.

Le comité de pilotage a élaboré une technique facilitant la réminiscence des souvenirs écoformateurs des participant-es. Ils et elles devaient d'abord déambuler silencieusement, pendant une vingtaine de minutes, dans le parc accueillant le séminaire, en cherchant ce qui leur semblerait être une expérience fondatrice de leur relation à la nature. Ensuite, ils et elles se sont rassemblé-es par deux ou trois afin de partager ces témoignages dans une écoute active les un-es envers les autres (nommé atelier d'entretien mutuel). Un tableau représentant le triptyque "Nature / Pratiques / Effets" invitait ensuite chaque participant-e à caractériser son expérience.

"Mon éducation avec la nature" : récit de notre expérience fondatrice et formatrice avec la nature

Objectifs

- Mettre les participant-es en action
- Mettre en lumière le triptyque "Nature, effets, pratiques" par l'expérience personnelle
- Favoriser l'échange, le dialogue, la reconnaissance par le partage d'expérience personnelle

Consigne

Relater notre expérience fondatrice et formatrice avec la nature. C'est une "vue" de notre histoire.

Méthodologie

• Étape 1 / Moment personnel

Seul, dehors, en mouvement

Réfléchir à l'expérience fondatrice et formatrice de ma relation à la nature



• Étape 2 / Par 3, groupe d'interview mutuel dehors

Partager les expériences via une écoute bienveillante.
Enregistrement des récits



• Étape 3 / Construction collective

Avec l'ensemble des récits

Construire une représentation visuelle du triptyque en fonction des expériences des participants

Figure 8 : Animation "mon éducation avec la nature", extrait du compte-rendu du premier séminaire national (crédit : FRENE, 2018).

Les échanges autour du triptyque ont permis de faire émerger différents langages personnels et professionnels (enseignement, animation et recherche) et d'entrer très concrètement dans le processus de traduction décrit précédemment comme une caractéristique des partenariats de recherche.

Du triptyque à la problématisation commune

Le triptyque en tête, une technique d'animation, dite "la boule de neige" a permis, à partir de questionnements individuels, puis par 2, 4, 8 et 16 personnes, de faire émerger et de regrouper les questionnements de recherche. À chaque étape, une nouvelle question était construite, résultant d'un consensus entre les membres des groupes et les formulations précédentes. Dans une autre étape, les groupes formés enrichissaient leur question avec des éléments de compréhension, des postulats et/ou des hypothèses. Chaque groupe restituait et chaque personne exprimait son intérêt pour la proposition. À l'issue de ces phases, le comité de pilotage a proposé une synthèse problématisée.

Construction des questionnements de recherche

Objectifs

- Exprimer les questionnements qui animent notre pratique.
- Échanger ces questionnements avec les autres participant·es.
- Regrouper les questionnements pour former la problématique.
- Rendre compte de la diversité des problématiques.
- Exprimer ses préférences pour orienter la réflexion du comité de pilotage.
- Synthétiser les différentes propositions et en tirer une problématique.

Méthodologie

Phase 1 – Réflexion individuelle

Consigne : Écrire sur un carton la question qui m'anime par rapport à notre thématique et à notre triptyque. Puis expression des questionnements.

Phase 2 – Déambulation et regroupement

Déambuler pour découvrir les autres questionnements.
Trouver, tisser des liens.

Se regrouper par 3 avec des questionnements liés puis regrouper deux groupes de 3.

Phase 3 – Construction d'un questionnaire central

Les groupes formés par similitude de questionnements et d'intérêts construisent une question de recherche avec des éléments de compréhension, des postulats et/ou hypothèses, des questionnements associés.

Phase 4 – Restitution des questions et "priorisation"

Chaque groupe a pu présenter à l'ensemble des participant·es ses réflexions.
Chaque personne a pu ensuite exprimer son intérêt, son souhait avec un système de gommettes.

Phase 5 – Synthèse des questions exprimées

Le comité de pilotage du projet a ensuite synthétisé les réflexions en fonction des expressions des participantes et des participants.

Figure 9 : Objectifs et méthodologie de l'animation "construction des questionnements de recherche" mise en œuvre lors du premier séminaire (source : FRENE, 2018)

La synthèse est mise en exergue dans le compte-rendu du premier séminaire et largement diffusée à son issue. Écrite telle un manifeste, elle est l'acte qui fait entrer officiellement le collectif en investigation autour d'une problématisation partagée.

Constats

Au fil des générations, nous pouvons constater une raréfaction des sorties des enfants dans la nature, et plus largement dehors. Cette diminution de l'expérience de nature a des conséquences négatives individuellement et collectivement. Individuellement, nous pouvons parler, pour reprendre Richard Louv, de syndrome de manque de nature (Nature Deficit Disorder) qui illustre les impacts sur notre santé du manque de contact avec la nature. Socialement, nous constatons une méconnaissance généralisée de la nature qui induit une peur de la nature, un sentiment d'indépendance vis-à-vis d'elle et qui réduit alors la solidarité envers les autres espèces vivantes ainsi que le sentiment de responsabilité au regard des enjeux environnementaux.

Hypothèse

Pourtant, le contact avec la nature et les pratiques d'éducation dans la nature semblent indispensables au développement de l'individu dans sa relation à lui-même, aux autres et à la nature. Les praticiens de l'éducation à la nature ont développé des pratiques pédagogiques variées : démarche scientifique, pédagogie de l'imaginaire, approches sensibles, activités physiques de pleine nature, alternance écoformatrice...

Les formes de nature qui servent au développement de l'éducation à la nature sont aussi variées. Elles vont d'une action entre quatre murs avec, par exemple, des plantations ou élevages dans la classe, jusqu'à la sortie en nature dite "extraordinaire" (ce qu'une société partage souvent comme "hauts lieux", une nature "sauvage"), en passant par le jardin public, la coulée verte, le bois des alentours, etc.

Autre paramètre de diversification : la durée de l'action qui peut s'étaler sur une année entière (souvent en mode projet), se bloquer sur une demi-journée (souvent en mode intervention d'un animateur) ou sur plusieurs jours (souvent en mode classe de découverte).

Question de problématique

La question complexe qui nous est venue collectivement et à laquelle notre RAP souhaiterait répondre, ou tout du moins explorer, est la suivante : Quels sont les effets identifiables de ces différents paramètres (approches pédagogiques, forme de nature, durée de l'action) sur le développement de l'enfant dans un contexte scolaire, et dans ses multiples dimensions (cognitive, affective, comportementale, existentielle) ?

Objectifs

- Mieux comprendre ce que provoquent les actions d'éducation à la nature : identifier les effets du contact avec la nature sur les enfants.
- Faire évoluer nos pratiques d'éducateurs.
- En fonction des résultats et après modification potentielle des modes pédagogiques, valoriser les pratiques et donner une légitimité basée sur des résultats probants.

Il s'agit donc d'un projet de recherche aux multiples facettes, chaque acteur de terrain choisissant sa forme de nature, sa pédagogie et la durée de son action, pour aboutir, après une **méta-analyse**, à une compréhension complexe de notre action.

Figure 10 : Problématisation à l'issue du premier séminaire de la recherche (source : FRENE, 2018).

La problématique et le triptyque, comme centres organisateurs

La question collective autour de laquelle le projet de RAP s'est structuré à l'échelle nationale est donc : Quels sont les effets identifiables des différents paramètres (approches pédagogiques, forme de nature, durée de l'action) sur le développement de l'enfant dans un contexte scolaire, et dans ses multiples dimensions (cognitive, affective, comportementale, existentielle) ?

Très rapidement, une interrogation relative aux effets sur les enseignant·es a émergé et a été intégrée. Le choix d'un scénario adaptatif de la RAP ouvre le projet à des déclinaisons locales dans les formes de pédagogies mises en œuvre, les espaces investis et les effets recherchés. Le triptyque "Nature / Pratiques / Effets" a donc été un centre organisateur du projet à l'échelle macro. Il a été le fil rouge de toute la démarche, pour repérer des éléments saillants et communs pour l'action et la recherche.

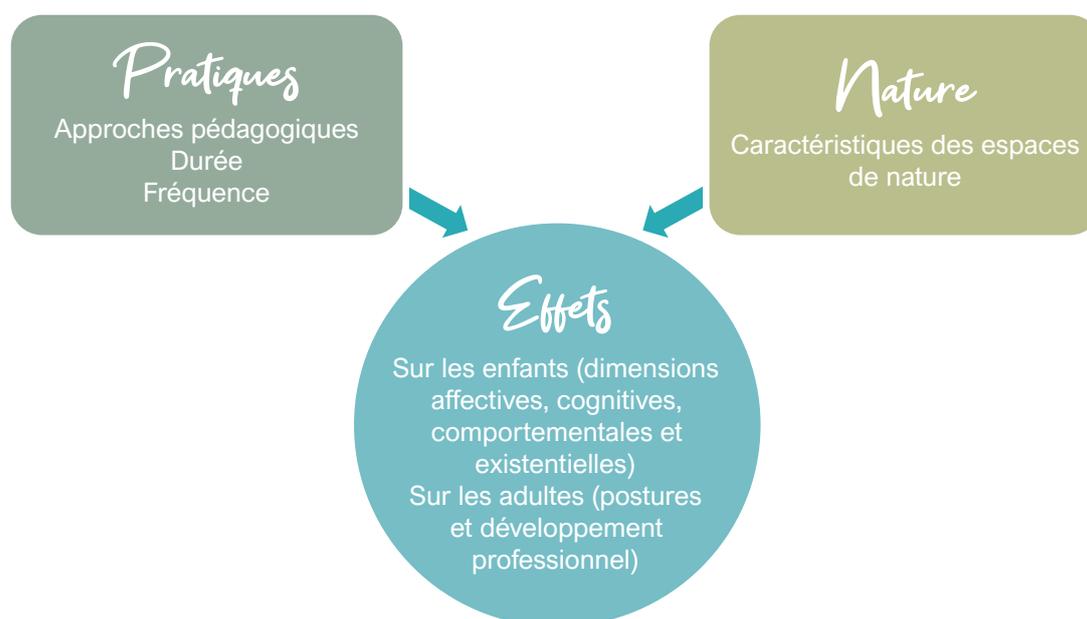


Figure 11 : Le triptyque de la RAP "Grandir avec la nature" unissant le projet à l'échelle nationale.

L'enjeu pour la RAP a donc été de composer entre une diversité de choix pour laisser une grande place à l'exploration d'une part et, d'autre part, le maintien d'une cohérence d'ensemble au long cours.



Composer avec la diversité, garantir une cohérence

La RAP "Grandir avec la nature" a été un projet aux multiples facettes, imbriquant différentes échelles. Chaque acteur-ice a développé son propre projet pédagogique avec les élèves dans un espace choisi, selon une durée et une fréquence qu'il ou elle a déterminées. En fonction des effets recherchés, des questions plus précises sont formulées en lien avec la problématique et le triptyque. Pour autant, les participant-es concourent au même projet de recherche. Une articulation a donc été pensée pour composer entre la diversité des projets et la construction d'une cohérence d'ensemble.

Une diversité territoriale

Comme présenté plus haut, la RAP a concerné environ 65 terrains, essentiellement des écoles primaires, réparties dans les espaces français et belges en particulier autour de 6 pôles régionaux. Les accompagnateur-ices-chercheur-es ont fait le lien entre l'échelle nationale (macro) et l'échelle des terrains (micro), et ont été libres d'animer le réseau local selon des orientations et des temporalités propres. Le démarrage de chacun-e dans le projet n'a donc pas été synchrone et les temps de collecte des données ont été étalés sur quatre ans, d'autant que la crise de la Covid-19 a perturbé les temps scolaires et donc les possibilités de recueil (cf. Figure 3).

Les différences territoriales se sont situées du point de vue des ancrages conceptuels et des choix méthodologiques. Juste après le premier séminaire de juillet 2018, alors que le triptyque était défini et qu'il établissait un point de repère pour toutes et tous, les soubassements épistémologiques restaient peu clarifiés à l'échelle nationale ; le choix assumé étant la diversité des entrées en recherche. Les territoires qui ont débuté dès la rentrée 2018 ont initié des modalités de participation différentes suite à la définition de leurs propres questions de recherche, déclinaisons du triptyque.

En Bourgogne-Franche-Comté, les références théoriques essentielles ont été celles du courant anglo-saxon du *outdoor learning* et des compétences essentielles à la vie (coopération, créativité, communication, esprit critique, courage, adaptation, autonomie, etc.). En 2018-2019, trois classes de l'école publique dans le Doubs puis en 2020-2021, 20 classes ont participé au projet de recherche. L'accompagnement a été réalisé par un duo entre un animateur de réseau et une psychologue et professeure des écoles. Cette chercheuse accompagnatrice, spécialiste des questions éducatives au dehors, a suivi en particulier 10 classes. La collecte a été effectuée par des parents, des enseignant-es et des éducateur-ices à l'environnement à partir d'outils proposés par la psychologue qui a traité et interprété les données avant de les soumettre aux pédagogues-chercheur-es et de rédiger le rapport de recherche local⁵⁶. Pour résumer, les questions de recherche ont porté :

- sur les difficultés et les leviers pour pratiquer l'enseignement dehors dans l'école publique en France ;
- sur les apports aux enfants d'un enseignement régulier dehors en termes de bien-être, de coopération, d'ambiance de classe, de motivation pour apprendre, d'autonomie, de confiance en soi, de compétences sociales, de lien avec l'environnement, de langage, de créativité et de concentration ;
- sur les apports aux adultes de cet enseignement et sur l'évolution de leurs postures au dehors.

Les investigations ont été menées par des observations d'enfants dedans et dehors à l'aide d'une grille semi-structurée, de focus group d'élèves, d'entretiens semi-dirigés avec des enseignant-es, de

56 Wauquiez, S. (2022). Enseigner dehors en Bourgogne-Franche-Comté - Rapport intégral de la Recherche-Action Participative "Grandir avec la nature". GRAINE Bourgogne-Franche-Comté. <https://www.graine-bourgogne-franche-comte.fr/notices/enseigner-dehors-en-bfc-rapport-integral-grandir-en-nature/>



questionnaires aux enfants (dont l'échelle standardisée de mesure de connexion à la nature⁵⁷), aux enseignant·es et aux parents. Les données ont pu être recueillies par les pédagogues-chercheur·es par questionnaire, parfois par des parents accompagnant pour les observations. Les autres données ont été recueillies par la chercheuse accompagnatrice qui a fait une analyse globale. Les modalités de participation cadrent plutôt la recherche en éducation relative à l'environnement dans une tendance positiviste (cf. Tableau 3). Une évaluation du projet avec les pédagogues-chercheur·es permettant un retour sur les résultats a eu lieu en novembre 2021.

En Lozère, le groupe s'est constitué début 2018 et s'est rencontré pour la première fois en décembre. Le dispositif a concerné 11 classes en 2018-2019 (une enseignante était sur deux écoles), 9 en 2019-2020 (une enseignante a changé d'école), soit en tout 20 classes sur les 2 ans de collecte, et 11 terrains de recherche. La configuration choisie pour mener les projets a été celle de binômes entre éducateur·ice à l'environnement et enseignant·e, chacun développant un projet pédagogique et de recherche pour une classe.

En concertation avec les pédagogues-chercheurs, les accompagnateur·ices du territoire lozérien ont orienté la collecte des données vers le journal de bord, ou journal de pratique réflexive. La méthode d'analyse a été adossée au cadre théorique de la "recherche-formation expérientielle"⁵⁸ et à la formation tripolaire du sujet⁵⁹. L'analyse a été collective et a eu lieu lors de nombreuses rencontres régulières. Hormis les temps de regroupement nationaux, 16 rencontres, dont 9 en visioconférence, ont permis aux pédagogues-chercheur·es d'être accompagné·es sur la dimension recherche par un enseignant-chercheur et une ingénieure pédagogique-formatrice.

Ils et elles ont principalement collecté des données par la mise en place d'un journal de pratiques réflexives qui a évolué au fil des boucles de rétro-action que les échanges collectifs ont induit. L'atelier des *kairos* où l'on cherche à expliciter le "geste juste" réalisé au moment opportun, a guidé les pédagogues dans l'identification des données. Les discussions à partir des lectures d'extraits des journaux ont fait émerger des catégories et chaque effet a été documenté. Pour la formalisation des résultats, chacun·e a eu à rédiger son journal commenté et un bilan dans lequel il et elle était invité·e à s'exprimer sur le processus vécu et sur ce qu'il et elle retient pédagogiquement. À partir de cette matière, les accompagnateur·ices-chercheur·es ont écrit le rapport avec des allers-retours de relecture par les participant·es⁶⁰. Les pédagogues-chercheur·es ont été impliqués dans l'analyse, alimentée d'un arrière-plan théorique et méthodologique préexistant à la recherche : le type de recherche en ERE menée dans ce territoire a été à tendance interprétative (cf. Tableau 3).

57 Mayer, F.S., Frantz, C. (2004). The connectedness to nature scale : A measure of individual's feeling in community with nature. *Journal of environmental psychology*. 24 (4), p503-515.

58 Galvani, P. (2020). Autoformation et connaissance de soi. *Chroniques sociales*.

59 Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In B. Courtois & G. Pineau (Éds.), *La formation expérientielle des adultes* (p. 29-39). La Documentation Française.

60 Girault, M.-L., & Galvani, P. (2021). Grandir avec la nature : Expériences d'école dehors en Lozère (En chemin et Canopé). <https://reel48.org/grandir-avec-la-nature-en-lozere-le-film-et-louvrage>



En Bretagne, un groupe a commencé la préparation des actions en 2018, les projets pédagogiques devant se dérouler sur l'année scolaire 2019-2020. Sur ce territoire, les structures porteuses étaient des associations d'éducation à l'environnement. Les enseignant-es, bien qu'intéressé-es par la proposition qui leur avait été faite, n'étaient pas entièrement mobilisé-es. Les projets accompagnés étaient en outre très dépendants des financements. La crise sanitaire qui a surgi au milieu de l'année expérimentale a stoppé les actions de terrain. Celles-ci n'ont pu être poursuivies l'année suivante par manque de reconduction des financements. Parmi les quatre projets initiaux, trois ont été abandonnés à ce moment-là. Le dernier est allé jusqu'à la phase de traitement des données, s'arrêtant avant la synthèse et la rédaction des résultats. Une école primaire a rejoint la dynamique en 2021 avec pour projet de recherche l'observation d'une amélioration du climat de classe par l'école dehors. Cette configuration a révélé la fragilité d'une recherche-action participative lorsque tous les partenaires ne sont pas associés à la même échelle d'horizontalité et de choix dès le début de l'action. Les cinq animateur-ices nature étaient pourtant très motivé-es, présent-es aux séminaires nationaux, comme à toutes les réunions régionales. Mais l'engagement individuel n'a pas pu suffire ni se substituer aux conditions minimales de fonctionnement d'un partenariat.

En Poitou-Charentes, les projets de classe dehors ont démarré dans 13 écoles. La collecte des données s'est déroulée sur deux années scolaires consécutives, 2019-2020 et 2020-2021. Les projets ont été portés par des enseignantes⁶¹ avec un accompagnement collectif. La première année, celui-ci a été réalisé par une animatrice de réseau d'éducation à l'environnement et une conseillère pédagogique départementale. Les questions de recherche ont été posées selon les intérêts des enseignantes et ont été relatives aux effets de la classe dehors sur le langage, l'imaginaire, la relation aux autres, la concentration, l'affirmation de soi et la relation à l'environnement. Les ancrages théoriques et méthodologiques sur lesquels se sont fondés le groupe sont ceux élaborés par la recherche-action elle-même à l'échelle macro. Il s'agit du triptyque, des soubassements conceptuels issus de la culture professionnelle des enseignantes et du milieu de l'éducation à l'environnement, et enfin des outils méthodologiques partagés et élaborés à l'échelle macro en 2019. Toutes les pédagogues-chercheuses ont rempli une fiche à chaque séance pour consigner des observations générales. Selon leurs questions de recherche, elles ont choisi une méthode privilégiée de recueil de données : grille d'observations, recueils de dessins ou de peintures accompagnés de retranscription des descriptions, captures vidéo et audio, parcours commentés. Les enseignantes s'organisent pour recueillir les données seules ou avec de l'aide. La deuxième année, une chercheuse de profession a rejoint les accompagnatrices-chercheuses initiales. La phase d'analyse a commencé par des rencontres régulières au sein desquelles se sont mis en place des ateliers thématiques de co-interprétation des données. Une investigation collective par toutes les participantes y a été menée à partir des matériaux récoltés. La généalogie de la RAP dans ce territoire la situe dans un courant critique de recherche en ERE (cf. Tableau 3).



⁶¹ Le groupe d'enseignante n'est quasiment constitué sur le long terme que de femmes.



Dans l'Hérault, les projets ont eu lieu sur l'année scolaire 2020-2021. Ils ont concerné deux classes, une de CE1 et une de petite et moyenne section de maternelle, accueillies pendant des séjours de découverte de 4 jours. Le travail de recherche a été porté par les membres associatifs avec un accompagnement méthodologique d'un chercheur de profession, membre du comité de pilotage, qui ont permis tout d'abord de poser les questions de recherche initiales. Elles ont concerné les effets sur les élèves dans leurs rapports à soi (confiance en soi et bien-être), aux autres (coopération et confiance) et à la nature (rapport affectif) en classe dehors et durant les périodes de jeux libres et de "moment à moi", espace-temps pendant lequel l'enfant est seul et dans une activité qu'il choisit (ne rien faire, dessiner, écrire...). Des grilles ont permis de consigner les observations de deux enfants par classe. Des entretiens individuels et collectifs d'enfants au début et à la fin de l'année ont permis de recueillir les ressentis des élèves à la suite de leurs activités dehors. Les analyses ont été réalisées par les éducateur·ices à l'environnement, grâce aux hypothèses posées avec le chercheur, comme le détaille le rapport de recherche local⁶² rédigé par une des deux éducatrices à l'environnement. Même si celui-ci ne comprend pas de références théoriques explicites, la structuration des questions de recherche a renvoyé à la définition, connue par les acteurs et les actrices de l'éducation relative à l'environnement soit : "l'une des trois sphères d'interactions à la base du développement personnel et social : en étroite relation avec le rapport à soi-même (sphère de la construction de l'identité) et aux autres (sphère de la relation d'altérité humaine), il s'agit du rapport à l'oïkos, cet espace de vie qui associe l'humain à l'autre qu'humain"⁶³. Le chercheur qui a accompagné ce projet local s'est placé en participant à une investigation collective, la catégorie de recherche en ERE est donc également de type critique (cf. Tableau 3).

À Lyon, le projet de recherche a été réalisé en 2020-2021, un an après la date prévue du fait de la pandémie de Covid-19. Trois classes de la même école maternelle ont été suivies au cours de 10 sorties, soit une par mois. L'accompagnement a été réalisé par une chargée de projets santé-environnement d'une association d'éducation pour la santé en collaboration avec le même chercheur de profession que pour le territoire héraultais. Le parti pris de la recherche en ERE a été donc également de type critique ; les références étant celles construites par le collectif de la RAP à l'échelle macro. Les questions de recherche ont été centrées sur la coopération, le rapport à l'environnement et sur les pratiques pédagogiques. Les méthodes de collecte ont été :

- des observations de deux élèves par classe à l'aide de grilles, modifiées à partir de celles échangées au sein de la RAP à l'échelle nationale ;
- le recueil de dessins associé à une retranscription de la parole de l'élève ;
- des entretiens auprès de quatre enseignant·es, retranscrits par l'accompagnatrice-chercheuse et une pédagogue-chercheuse.

La Figure 12, issue du rapport de recherche local⁶⁴ et entièrement rédigée par les deux actrices, illustre le lien entre la construction des questions de recherche locales, à l'échelle micro, et le triptyque élaboré à l'échelle nationale.

62 Garrone, M. (2022). Rapport de recherche local : Classe de CE1 de St Drézéry et classe de MS-GS maternelle de Sauteyrargues, Hérault (34) ; Prades le Lez : Écologistes de l'Euzière. https://frene.org/wp-content/uploads/2023/01/RAP_Grandir-avec-la-nature_EE.pdf

63 Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble, sur Terre : Enjeux contemporains d'une éducation à l'environnement. Vivre ensemble, 1-10.

64 Grammont, J., & Goy, S. (2023). Rapport de recherche locale. Expériences d'école dehors à Lyon. École maternelle Victor Hugo, Lyon (69). https://frene.org/wp-content/uploads/2023/01/RapportRAP_GrandirAvecLaNature_Expériences_Lyon_2022_vf.pdf

Grandir avec la Nature

Classes

3 classes de PM-MS
Environ 65 élèves
Ecole maternelle Victor Hugo

Territoire

Rhône
Centre ville
(69 001 Lyon)

Partenaires

- Mairie de Lyon (convention d'occupation du terrain)
- DSDEN (coordo EDD, IEN)

Accompagnement

- Christian Reynaud (Copil)
- Julie Grammont (ADES69)

Pratiques

- 10 sorties d'octobre à juin
- Immersion une matinée / mois (marche + 1h sur place+retour école)
- Rituel d'arrivée au jardin (les enfants expliquent les règles aux parents, petit temps d'observation)
- Jeu libre (pas d'inter-classe dans contexte Covid19)
- Retour en classe : tour de parole

Nature

- Jardin des Rigolards : espace vert urbain, non aménagé, fermé à clé.
- Nature de proximité en 3 zones : terrain de boules, cour en stabilisé, bois très pentu

Effets

3 Questions de recherche

R1 : COOPERATION

"Est-ce que les enfants coopèrent de manière différente en fonction du lieu dans lequel on est ?"

R2 : SENSIBILITE BIODIV

"Être en contact avec la nature, est-ce que ça transforme le regard des enfants et leur conscience de l'existence des autres êtres vivants ?"

R3 : PRATIQUE PEDA

"Quels changements dans la pratique pédagogique s'opèrent dans et suite aux sorties ?"

Outils et méthodes d'observation et d'évaluation

R1 : Grille d'observation des interactions des élèves (avec l'environnement / avec d'autres enfants / avec les adultes) : 2 élèves par classe observés pendant 15 minutes. Dans le jardin et dans la cour. 5 compétences observées (coopération, créativité, motricité, confiance en soi, lien avec l'environnement).

R2 : Recueil des paroles d'enfant en classe après la sortie
Croquis/dessins mémoire après la sortie + dictée à l'adulte

R3 : Carnet de bord de l'enseignant.
Entretiens sur les ressentis et la posture, auprès des enseignants/atsem/parents
Outils transversaux : photos et capture vidéo pendant les sorties

Figure 12 : Exemple d'un projet local comme déclinaison du triptyque (source : Grammont et Goy, 2023).

En Belgique, le positionnement de la recherche a été critique, ce que précise le rapport de recherche local⁶⁵. Les travaux ont été davantage centrés sur les éducateur·ices à l'environnement et orientés sur des éléments théoriques qui lient l'éducation dans la nature à l'écocitoyenneté. Ils ont contribué et complété ceux de la RAP. La recherche belge a exploré les liens entre le développement de l'écocitoyenneté et l'éducation par la nature. La question qui l'a guidée est : "l'éducation par la nature participe-t-elle au développement de l'écocitoyenneté auprès de groupes d'enfants de 6 à 12 ans ? A quelles conditions ?" Cette recherche a combiné recherche-action participative et analyse qualitative et inductive. Un groupe de travail composé de 15 animateur·ices et formateur·ices en éducation relative à l'environnement actifs et actives en Belgique francophone s'est réuni de 2020 à 2022 (cinq rencontres). En parallèle, 10 entretiens semi-directifs et de multiples immersions ont été menés. Le processus collectif du groupe de travail ainsi que l'analyse de l'ensemble de ces données ont permis de formuler une réponse construite en trois temps à la question de recherche. Premièrement, une grille de l'écocitoyenneté a été construite avec le groupe de travail de manière à rendre ce concept opérationnalisable pour les animateur·ices nature. Deuxièmement, il est apparu lors de l'analyse des données un implicite chez les animateur·ices selon lequel "se connecter à la nature" serait le chemin privilégié pour développer l'écocitoyenneté. Cette expression a dès lors été décortiquée : "comment s'y prend-on ?" Troisièmement, la recherche belge s'est attelée à vulgariser quelques apports de la wild pedagogy et de l'écoformation pour permettre aux animateur·ices d'identifier des éléments auxquels être attentif·ves pour participer au développement de l'écocitoyenneté. Une série de conditions, de pistes et de questionnements ont été identifiés et sont utiles pour porter un regard neuf sur ses pratiques éducatives en nature du point de vue des animateur·ices. De manière transversale, deux grands champs de réflexions et d'actions ont été identifiés : travailler le sensible et éco-politiser les discours et les pratiques.

D'autres projets français ont débuté entre 2018 et 2020. Tous n'ont pas donné lieu à de la collecte de données et à des analyses. Le processus inhérent à la participation, d'autant qu'il est souvent basé sur le bénévolat, est d'accepter que tous les projets engagés n'aboutissent pas.

Les méthodes d'accompagnement à l'échelle macro

Plusieurs méthodes d'accompagnement ont jalonné le processus à l'échelle macro, au cours des rencontres nationales. Sélectionnées par le comité de pilotage, elles ont été au cœur de nos choix éthiques. Nous attachons de l'importance au partage du pouvoir et aux formes de travail à visée émancipatrice, aussi bien au sein du comité de pilotage pour construire toute notre méthodologie que pendant chaque regroupement, qu'il soit en présence ou à distance. Deux exemples de méthodes d'accompagnement sont présentés ici.

Facilitant la mise en culture commune, les ateliers d'échanges de pratiques permettaient d'élaborer déjà le paysage de ce que le groupe met en œuvre dans son quotidien. Un panel d'activités, d'approches, de projets se donnait ainsi à voir à toutes et tous. Quelles actions pédagogiques je mets en œuvre pour quels effets attendus ? Les ateliers se diversifiaient : l'atelier dit "d'immersion" au cours duquel l'un devient l'animateur d'une séance pédagogique dans la nature, qui est ensuite décortiquée, toujours à partir de notre triptyque des effets ressentis dans sa relation aux approches et au type de nature.

Il y eut également lors du second séminaire, un *speed dating* autour des projets de chacun, affichés au mur. Cinq minutes étaient consacrées à la présentation de son propre projet devant son affiche, puis pendant quinze minutes, les groupes échangeaient, enrichissant chacun·e par son questionnement, ses commentaires, ses propositions. Lors des cinq minutes suivantes, chacun·e prenait le temps, seul·e et silencieusement, de se pencher sur son projet à la lueur des échanges précédents. Les groupes tournaient ainsi jusqu'à épuisement des projets avec un temps d'aération entre deux tours.

65 De Bouver, E. (2023). De l'expérience en nature à l'écocitoyenneté. Résultats d'une recherche-action participative, par et pour les animateurs et animatrices nature. Ecotopie. https://frene.org/wp-content/uploads/2022/12/Ecotopie_RechercheExperienceNatureEcocitoyennete_2023.pdf

Avec le temps, les avancées individuelles sur les terrains et la situation sanitaire venue ajouter de la complexité (écoles fermées, sorties terrain interdites), les projets se décalaient les uns par rapport aux autres. Les états d'avancement étaient très hétérogènes. Sans pour autant faire attendre les plus avancés, nous avons organisé des ateliers d'entraide pour celles et ceux qui le souhaitaient, notamment avec la technique de "l'accélérateur de projet", atelier qui a été mis en œuvre en visioconférence, selon 9 étapes (cf. Tableau 4).

Étapes successives	Contenu
Émergence des situations problèmes	"Quelles sont vos questions ? Quelle situation vous pose problème dans le cadre de votre projet ? Qui aimerait partager collectivement là où il en est pour avoir le regard de ses pairs ?". À distance, les situations problèmes sont notées sur un document collaboratif.
Choix des situations problèmes	Choix collectif de 4 situations problèmes sur les 6 énoncées (les autres étant plus appropriées en d'autres espaces d'échanges (sur un territoire, ou lors d'une réunion des accompagnateurs). Chacun choisit un sous-groupe pour traiter la situation.
Exposition	Le proposant expose sa situation en quelques phrases le plus clairement possible et sans être interrompu.
Clarification	Chaque participant demande des compléments d'information factuelle (aide à la compréhension du contexte).
Reformulation de la question	L'exposant reformule la question au groupe "je voudrais que le groupe m'aide à..."
Réflexion collective	Les participants donnent des idées, des propositions, des méthodes, etc. L'exposant prend des notes et se tait.
Synthèse - Mini-plan d'action	Les participants font une pause. L'exposant synthétise ses notes et sélectionne les éléments de réponse.
Restitution en sous-groupe	L'exposant présente les éléments de réponse qu'il s'est appropriés et les autres participants forment eux aussi un enseignement appris à l'occasion de cet exercice. Le sous-groupe prépare une restitution de 3 min : ce qu'il souhaite garder comme trace de l'échange à restituer au groupe entier.
Échange en plénière	Écoute des retransmissions et échange collectif d'éléments d'étonnement, de satisfaction, de suites à donner.

Tableau 4 : Les étapes de "l'accélérateur de projet".

Enfin, donnant de la cohérence et du suivi à l'ensemble à l'échelle macro, trois ingrédients ont facilité le déploiement de l'intelligence collective :

- ① L'alternance des rythmes et des formes de travail : dedans / dehors, assis / en mouvement, seul / à plusieurs, écouter / parler / faire.
- ② La diversité des effectifs d'ateliers : assemblée plénière, grands sous-groupes, petits sous-groupes, binômes, individus seuls. Nous nous sommes mis en recherche tantôt au "je", tantôt au "nous", tantôt au "ils" ou "elles", car la forme la plus productive est celle qui utilise les trois niveaux⁶⁶.
- ③ La convivialité : être en séminaire avec nuitées, partager les moments "off" des repas, pauses, veillées, l'attention à toutes et tous et la parole donnée à chacun et chacune, les consignes réajustées suite à nos écoutes et observations des groupes, les exercices de mise en forme corporelle du matin ou les remerciements collectifs dans les fins de journée.

66 Bourassa, M., Belair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. 252.

La construction d'un regard en méta

À partir du triptyque et des différentes échelles territoriales et/ou locales, se sont déclinées des pratiques, des questions de recherche, des méthodes de collecte et d'analyse de données, dans des ancrages parfois très différents. Afin de tirer les éléments saillants pour l'action et pour la recherche, le choix d'une "analyse en méta" a été fait dès le premier séminaire, étant partie intégrante du design de processus (cf. Figure 5), en cohérence avec l'adoption d'un scénario adaptatif de la recherche.

Sans pouvoir adopter strictement les méthodes dites de "méta-analyse qualitative"⁶⁷, de "méta-synthèse", voire de "méta-étude"⁶⁸ (dont on ne fera pas de développement ici), le collectif a choisi de s'inspirer de leur principe commun. Une analyse en méta ne fait pas le travail premier de terrain mais se positionne un cran après. Méta, en grec, signifie "après", "au-delà". C'est de l'analyse sur des analyses, une démarche de recherche qui utilise d'autres démarches et leurs résultats comme matériel. Il s'agit donc de l'élaboration d'une analyse secondaire à partir des analyses primaires de chaque terrain ou territoire, pour donner de la cohérence à l'échelle macro, à l'ensemble des résultats produits aux échelles micro et méso.

Chaque acteur et actrice de terrain ayant choisi des espaces de nature, des pédagogies et de questionner certains effets, l'analyse en méta permet une compréhension complexe des résultats de la RAP. Pour cela, comme une méta-analyse, la méthode consiste à "une analyse comparative de résultats de recherches primaires menée par plusieurs chercheur-es, souvent ayant utilisé des cadres théoriques et/ou méthodologiques différents. Cette variété donne la possibilité [...] de décontextualiser les résultats analysés et surtout de les interpréter" (Ibid.).

Le cadre d'interprétation, dans la RAP "Grandir avec la nature", est donné a priori par le triptyque. L'analyse en méta a pour objectif de tenir compte de tous les résultats. Elle permet d'en faire ressortir des concordances, des différences ou des complémentarités, des invariants. Il s'agit donc de tirer des conclusions générales par le nombre de cas étudiés, en les confrontant ; ce qui est davantage qu'une agrégation.

La méthode adoptée pour l'analyse en méta a été élaborée à l'échelle macro par le comité de pilotage. Elle comporte plusieurs étapes :

- une synthèse des construits collectifs concernant les espaces de nature et les pratiques) ;
- l'élaboration d'un questionnaire partant de cette synthèse, en direction des participant.e.s à la RAP ;
- l'analyse collective des réponses aux questionnaires lors du dernier séminaire de 2022 qui a été enregistrée ;
- le croisement des résultats des rapports locaux et des résultats préliminaires communiqués en interne par les rédactrices du rapport final.

Autrement dit, comme précisé dans l'analyse du design de processus de la RAP, le collectif a produit les outils et les méthodes permettant de construire la recherche et de pouvoir analyser à grande échelle les effets des différentes pratiques et des différents espaces. Tous ces construits sont donc aussi des résultats de la RAP.

67 Dixon-Woods, M., Agarwal, S., Jones, D., Young, B., & Sutton, A. (2005). Synthesising qualitative and quantitative evidence : A review of possible methods. *Journal of Health Services Research & Policy*, 10(1), 45-53. <https://doi.org/10.1177/135581960501000110>

68 Beaucher, V., & Jutras, F. (2007). Étude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 27(2), 58-77. <https://doi.org/10.7202/1086786ar>

Les outils méthodologiques

Le séminaire de juillet 2019 a été l'occasion d'identifier les besoins en matière de collecte de données et de recenser les outils existants et utilisés par les participants et les participantes. Une outillthèque collaborative en ligne a été constituée et complétée au fur et à mesure de l'avancée des projets et de l'usage des outils.

Les outils méthodologiques communs utilisés à l'échelle micro

Une fiche synthétisant le projet pour chaque terrain (Gabarit en annexe 2) a été remplie avant le deuxième séminaire, qu'un représentant soit présent ou non. Elle a permis la formalisation de chaque recherche entreprise à l'échelle micro. Chaque acteur et actrice y a inscrit sa question de recherche en lien avec sa thématique, la ou les pratique(s) mise(s) en œuvre, les effets qu'il et elle recherchent, et la méthodologie avec les outils de collecte employés ; le tout y est graphiquement représenté dans le tryptique (Figure 11) et le gabarit (annexe 4). Ces fiches, actualisées régulièrement, ont été partagées dans le wiki et remobilisées lors du 3^e séminaire pour construire l'analyse en méta.

Un modèle de fiche outil (Gabarit en annexe 3) a été construit pour collecter les outils de recueil de données utilisés. Chacune a la même architecture. Chaque acteur et actrice qui s'en empare renseigne le ou les objectifs, qui l'utilise (les enfants ou les adultes), qui est observé (le niveau de cycle des enfants), quand, le matériel nécessaire et le déroulement. Les avantages et les inconvénients de cette méthode sont également décrits ainsi que des variantes et les coordonnées d'une personne ressource du groupe.

Ce partage a permis de faire bénéficier à toutes et tous de savoirs élaborés antérieurement, qu'ils soient issus de travaux de recherche ou de pratiques. Il est à noter leur caractère hybride, souvent non sourcé dans un parti pris permettant à toutes et tous de participer. Les outils de collecte de données suivants, tous répertoriés en annexe (cf. Wiki) ont été partagés via l'outillthèque :

- Le journal de bord ou journal de pratiques réflexives
- Le journal de bord sur la posture de l'enseignant·e
- La cible
- L'arbre des ressentis
- Les photographies légendées
- De la fiche de restitution au carnet personnel
- Fiche de restitution de la séance par l'élève
- Le parcours commenté
- Analyse de dessins et de peintures
- La grille d'observation
 - Grille d'observation d'élèves en cycle 1 - Murray et O'Brien (2005)
 - Grille d'observation d'élèves en cycles 2 et 3 - Murray et O'Brien (2005)
 - Grille d'observation de l'ARIENA modifiée par Sarah Wauquiez
 - Grille d'observation d'enfants en sortie nature - Kiener (2007)
 - Grille d'observation du jeu libre
 - Grille d'observation de Mon moment à moi
- L'entretien individuel
- Questionnaire en direction des élèves
- Questionnaire en direction des enseignant·es
- Questionnaire en direction des parent·es d'élèves

Toutes ces méthodes de collecte n'ont pas été mobilisées dans la RAP et certaines ont émergé un peu plus tard dans le processus, comme le recueil de dessins, de peinture ou bien encore l'enregistrement de séquences vidéo en classe dehors.

Les outils utilisés à l'échelle macro, pour l'analyse en méta

Il s'agit des outils qui ont servi de cadre pour l'analyse à l'échelle macro. Ce sont :

- le diagramme des espaces de nature (cf. Chapitre 3) ;
- les outils de détermination des pratiques pédagogiques (cf. Chapitre 3) ;
- le guide du rapport de recherche locale, soit un canevas qui permet de transmettre les éléments des recherches locales nécessaires au croisement des données (Annexe 5) ;
- le questionnaire (cf. Annexe 6).

Avant le dernier séminaire de la RAP de juillet 2022, le comité de pilotage a conçu un questionnaire de façon à préparer l'analyse collective des différents aspects du triptyque et de leurs croisements. Son élaboration s'est faite en plusieurs étapes de concertation, avec des phases de test, notamment de l'outil numérique employé, LimeSurvey. Il reprend les différents éléments construits précédemment, en une forme de synthèse. Lors du remplissage, soit par les pédagogues, soit par les accompagnateur-ices, il est demandé de se munir de la fiche-projet, des fiches séances, des carnets de bords, etc., de tout ce qui documente l'action et la recherche, c'est-à-dire qui décrit les conditions au moment de la collecte des données sur les effets. Certaines expérimentations avaient en effet commencé plusieurs années auparavant, avec des pratiques et dans des espaces qui ont pu évoluer fortement. Il s'agissait donc pour les répondant-es de se replonger dans toute la matière de leur recherche locale, ce qui a été un effort non négligeable pour nombre de participant-es.





Pour permettre la synthèse et les croisements, les questions portaient sur :

- le terrain : le lieu (école ou territoire) et la ou les questions de recherche ;
- les pratiques : à partir des définitions communes, il s'agissait de cocher les approches pédagogiques employées régulièrement et celles lors d'une séance-type, en spécifiant également s'il y avait un ordre chronologique à ces approches ;
- les espaces : les participant-es devaient indiquer dans quels types d'espaces ils pratiquaient à partir des catégories déduites de l'analyse statistique d'une part, et de l'analyse collective d'autre part, de façon à pouvoir les croiser ;
- les effets : à partir des différentes catégories d'effets identifiés et recherchés sur l'ensemble de la RAP, les participant-es devaient indiquer les effets qu'ils avaient documentés ou contribués à documenter parmi les postures, la confiance en soi, les connaissances naturalistes, la concentration, les relations aux autres, la créativité, l'estime de soi, l'imagination, le langage, le lien à la nature, la motricité, la relation à soi, les réalisations graphiques et picturales ;
- deux questions de synthèse : une permettant de lier les différents éléments du triptyque et une dernière portant sur le processus, qui permettait d'ouvrir un espace de discussion libre sur l'organisation générale, sur ce que cela a apporté aux participant-es, sur ce qui les a déçus, etc.

Des questionnaires ont été remplis par terrain, d'autres par territoires en faisant une synthèse de rapports locaux alors en cours de rédaction. Le questionnaire regroupe donc des données issues de l'échelle micro et de l'échelle méso. Les résultats du questionnaire, rempli 17 fois⁶⁹ ont été analysés collectivement par partie et par groupe lors du dernier séminaire. Il s'agissait donc moins de considérer les réponses comme des données à prendre telles quelles, pour réaliser la synthèse en méta, que comme de la matière à analyser et à discuter et dont le résultat serait l'analyse en méta.

Les participant-es au séminaire de juillet 2022 ont été réparti-es en cinq groupes, analysant les réponses pour une thématique : deux groupes sur les pratiques, un sur les espaces, un sur les effets et un sur la synthèse des liens entre pratiques, nature et effets. À l'issue de leur discussion, il leur a été demandé de réaliser une affiche de synthèse qui, présentée le lendemain, a permis de discuter des points d'accord sur les résultats principaux à communiquer à l'échelle nationale. L'ensemble des échanges a été enregistré pour pouvoir garder des traces. Les participant.es ont ensuite retravaillé par thématique pour la rédaction de textes pour le rapport final. Ce sont donc ces synthèses collectives qui sont présentées dans les résultats sur les effets documentés de la recherche sur les élèves et sur les adultes. Autrement dit, il s'agit d'une synthèse issue d'une analyse collective à l'échelle macro, respectant ainsi le principe de participation "holistique" que nous nous étions fixé dès le début de la RAP. À ces échanges, les rédactrices du rapport ont ajouté des éléments issus des écrits de recherches locaux.

⁶⁹ Cette occurrence paraît faible mais chaque réponse est qualitativement très documentée ce qui distingue ce questionnaire pour une analyse en méta d'un questionnaire classique car il donne un poids plus important à chaque réponse donnée.



CHAPITRE 3

Résultats de la RAP :

Espaces / Pratiques / Effets

Ce chapitre porte sur les résultats de la RAP “Grandir avec la nature”. Suivant les éléments du triptyque, les productions collectives qui ont eu pour objet de caractériser l'école dehors par rapport aux espaces de nature et aux pratiques qui s'y déroulaient sont des résultats en elles-mêmes. Ce sont également les résultats en réponse à notre problématique, déclinés en plusieurs questions de recherche et ici exposés à une échelle méta, soit les effets de l'éducation au dehors en milieu scolaire documentés par la RAP sur les adultes et sur les enfants. Un croisement final entre les éléments du triptyque permet de poser des hypothèses de tendance dans les interrelations entre espaces/pratiques/effets.

La caractérisation des espaces de nature

Après la définition collective de la problématique, qui a été le tout premier résultat de la RAP dont est issu le triptyque espaces/pratiques/effets, les premiers travaux collectifs à l'échelle nationale et dans la perspective d'une analyse en méta, ont été de définir les espaces de nature. La genèse du diagramme des espaces de nature, avec ses diverses versions, toutes négociées, constitue un exemple des pratiques de partenariat apprenant d'éducation et de recherche telles que présentées dans le chapitre précédent.

La genèse du diagramme des espaces de nature

Lors du séminaire de juillet 2019, une réflexion a été initiée sur la diversité des espaces dans lesquels ont lieu les projets pédagogiques pour répondre à la diversité des représentations de la définition de nature des participant·es. C'est ainsi qu'a émergé "le diagramme des espaces de nature". De la version initiale à la version finale, renommé en cours d'élaboration, son développement s'est inscrit dans des pratiques de partenariat apprenant d'éducation et de recherche (PPAER). Il est en lui-même "une production commune négociée".

Les différentes étapes de sa genèse sont décrites ci-dessous⁷⁰ et dans la Figure 14.

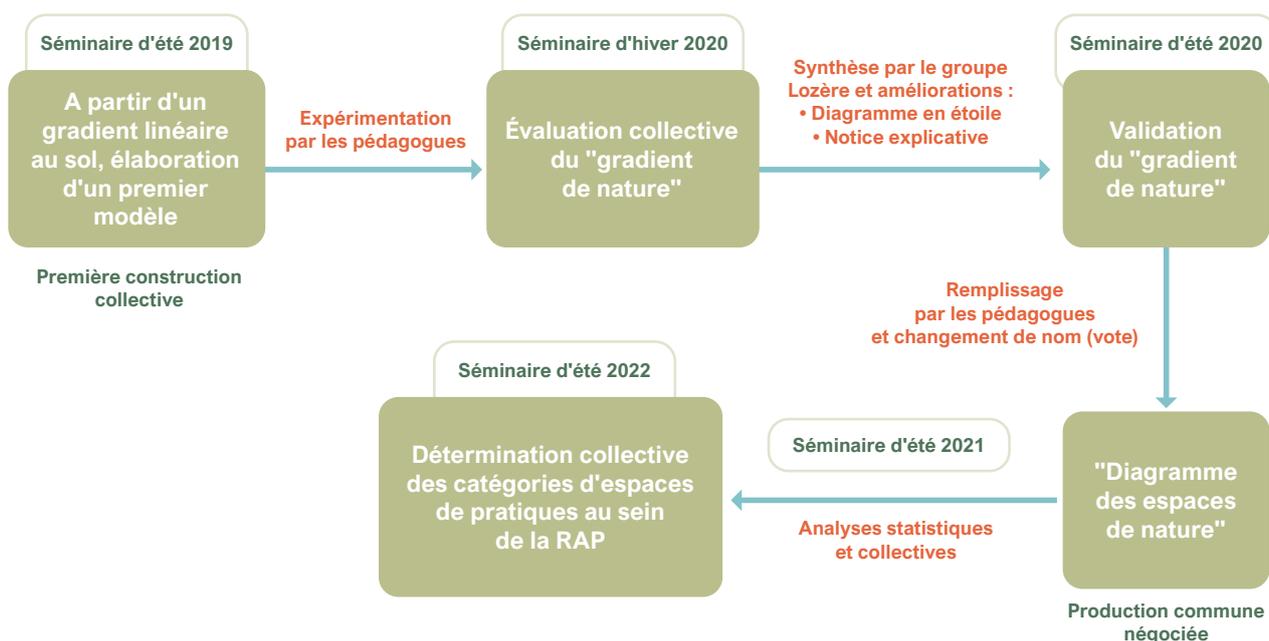


Figure 13 : Étapes de la construction collective du "diagramme des espaces de nature"⁷¹ et de son exploitation pour la caractérisation des espaces de pratiques au sein de la RAP (source Collectif de la RAP, 2023).

⁷⁰ Une grande partie du texte ci-dessous dans un article produit par le collectif de la RAP (Collectif de la RAP, 2023) auquel nous avons adjoint des éléments déjà publiés dans un article sur le processus général de la RAP (Zwang et al. 2022).

⁷¹ Collectif de la RAP « Grandir avec la nature ». (2023). Le diagramme des espaces de nature : Un outil pour l'éducation au dehors. *Vive le primaire*, 36(2), 44-46.

Lors du séminaire de 2019, une déambulation à l'extérieur par deux ou trois (PPAER : Pratiquer les “regards croisés”, Tableau 2) a permis de faire émerger des items de caractérisation. Ceux-ci ont ensuite été placés sur des post-it au sol selon un gradient pensé de façon linéaire (Figure 14) en référence aux recherches qui proposent des modélisations sur les *Experiences of Nature*⁷². La construction de ce gradient a conduit davantage à constater la complexité de la manière dont les espaces peuvent être caractérisés qu'à aboutir à une version adoptable pour toutes et tous. L'interaction entre les participant-es a fait émerger un imprévu à partir duquel le groupe va élaborer une seconde proposition (PPAER : répondre collectivement à l'imprévu, Tableau 2). Une deuxième séquence a abouti à un schéma provisoire en étoile (Figure 15) dans laquelle les critères qui font débat ont été signifiés en rouge. Ces questions ont été mises en commun pour être retravaillées (PPAER : mettre en commun ses envies, ses questions, ses objectifs, Tableau 2).

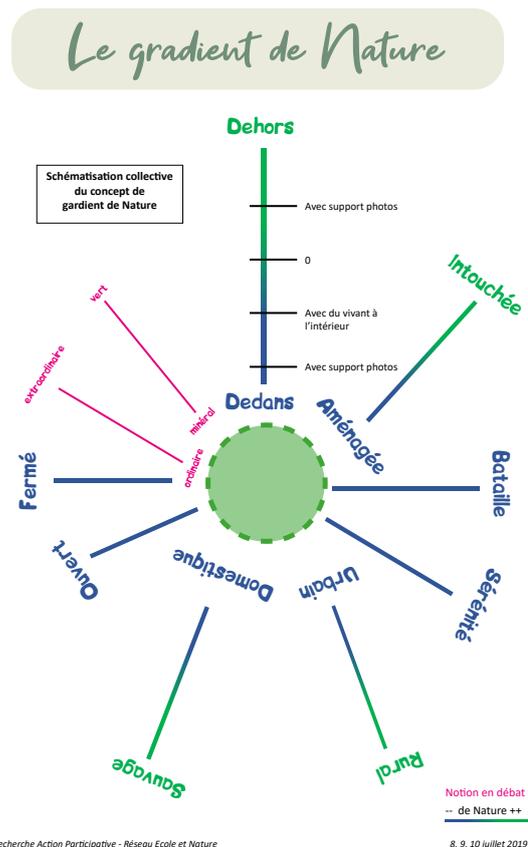


Figure 14 : Du gradient linéaire au sol à la première version du “gradient de nature” (source photographie : Marie-Laure Girault) (source : Compte-rendu du séminaire de 2019).

Ce premier modèle a été expérimenté avant le séminaire à distance de l'hiver 2020 où il est évalué collectivement en sous-groupes (PPAER : évaluer collectivement, Tableau 2). Les restitutions ont fait émerger de nouvelles questions communes (PPAER : accepter différents modes de pensée et de faire, Tableau 2) sur la définition des termes (bataille, sérénité, ouvert, fermé), sur la limite de l'espace (écologique ou des pratiques), sur la place du point de vue et de la subjectivité ou de l'évolution saisonnière. Des propositions ont été faites dont celle de dégager un vocabulaire commun pour clarifier les ressentis et graduer de 0 à 4 des items pour une analyse statistique. Elles ont été synthétisées par le groupe de la Lozère qui a réalisé un diagramme de Kiviati (Figure 14). Accompagnée d'une notice explicative, cette version a été remplie par les participant-es pour décrire chaque espace d'éducation au dehors.

⁷² Clayton, S., Colléony, A., Conversy, P., Maclouf, E., Martin, L., Torres, A.-C., Truong, M.-X., & Prévot, A.-C. (2016). Transformation of Experience: Toward a New Relationship with Nature. *Conservation Letters*, 10(5), 645-651. <https://doi.org/10.1111/conl.12337>

Mais les retours des terrains ont fait émerger une interrogation : est-il rigoureux et éthique de qualifier la nature par un gradient ? Une consultation en ligne des participant-es avec différentes propositions de noms, suivie d'un vote, a permis de définir que ce sont les espaces qui sont qualifiés et non la nature en elle-même.

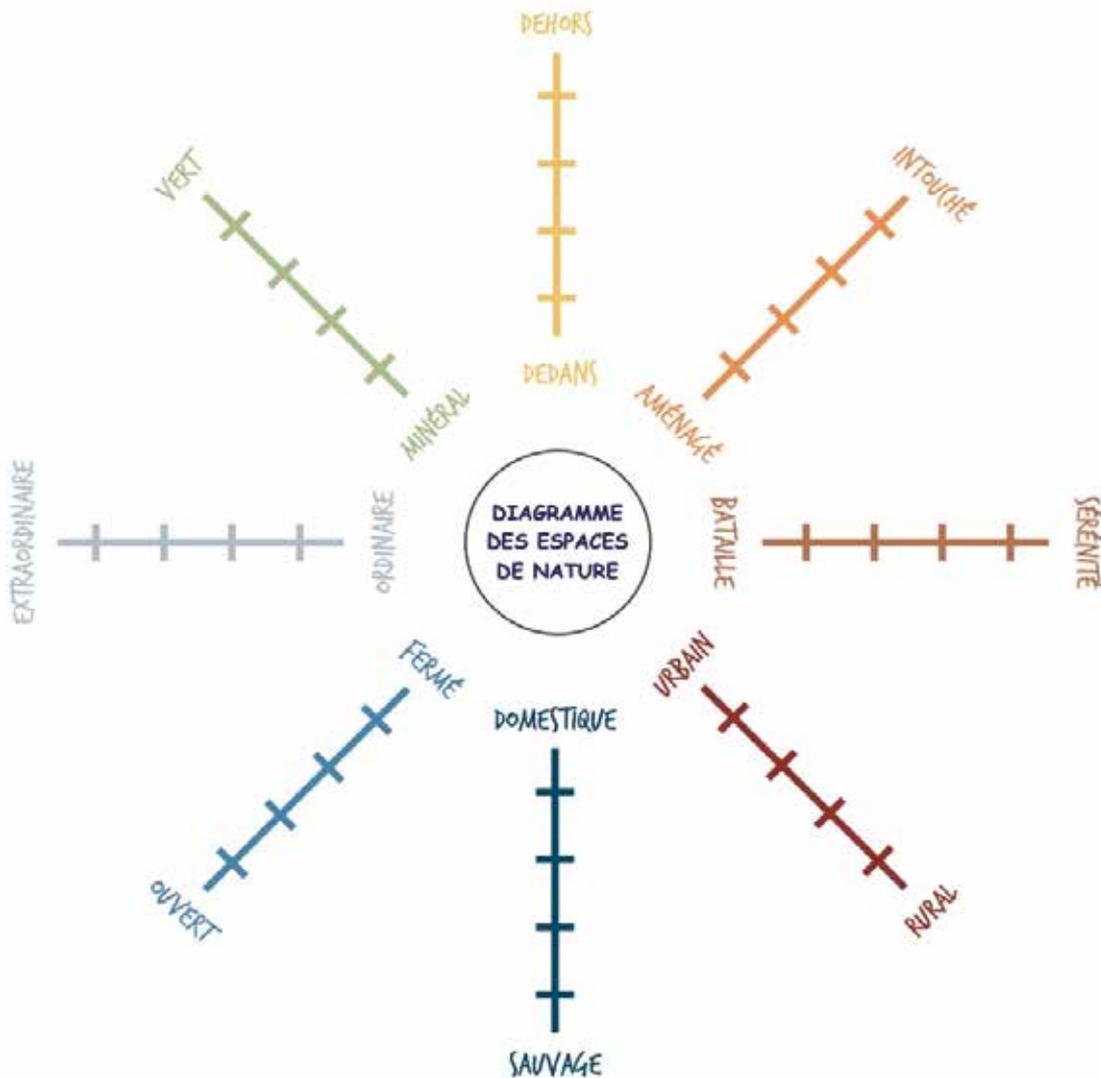


Figure 15 : Version finale du diagramme des espaces de nature : une production commune négociée, issue de pratiques de partenariat apprenant d'éducation et de recherche.

Le "diagramme des espaces de nature" a permis de déterminer les différentes catégories d'espaces de pratiques éducatives explorées dans la RAP. L'objectif de sa conception était de permettre d'interroger les liens, par un vocabulaire commun, entre les caractéristiques des espaces et les effets documentés dans les différents terrains de recherche. Au-delà de la RAP, cette production a constitué un outil au service des praticien-nés pour caractériser leur espace pédagogique. En situant et en conscientisant leur espace de pratique et les changements sur la durée, le diagramme permet d'identifier, entre autres, le potentiel pédagogique d'un site, donnant des éléments pour envisager des actions. Il permet également d'avoir un langage commun et d'effectuer des comparaisons. En ce sens, il sert à la fois pour la pratique et pour la recherche sur l'éducation au dehors, dans et hors du milieu scolaire.

Il est constitué de 8 rayons. Les graduations de 1 à 4 partent de l'intérieur vers l'extérieur. Chaque item s'appuie sur le point de vue de l'adulte, sauf la branche "Ordinaire – Extraordinaire" où l'on se place du point de vue de l'enfant.



La branche "Fermé - Ouvert" se centre sur la profondeur de champ de vision :

- 1 milieu enveloppant avec peu de lumière pénétrante (gorges, forêt profonde) ;
- 2 vue peu portante, masquant le paysage et dont la canopée est éclaircie et permet à la lumière de pénétrer ;
- 3 milieu en partie dégagé gardant des éléments surgissant à la verticale et pouvant arrêter le regard (pré ou plaine, jardin, bord de rivière, bocage) ;
- 4 vue totalement dégagée, le regard porte loin (en haut d'une montagne).

La branche "Dangereux - Sécurisant" renvoie au sentiment de sécurité ressenti par l'adulte :

- 1 présence dans le milieu de plusieurs endroits potentiellement dangereux mettant l'enseignant en situation de vigilance ;
- 2 présence d'un endroit potentiellement dangereux mettant l'enseignant en situation de vigilance (falaise, trou, rivière, arbres, route, plante toxique...) ;
- 3 présence de dangers non visibles (produits phytopharmaceutiques, serpents, tiques...) ;
- 4 milieu sans danger particulier.

La branche "Aménagé - Intouché" a comme critère l'anthropisation visible et récente :

- 1 les aménagements humains prennent une grande place dans le milieu (jardins à la française, jardins publics) ;
- 2 milieu avec des aménagements entretenus ou aménagés mais laissant place à des parties sauvages ;
- 3 marques d'anciens aménagements encore visibles (chemins, terrasses, cabane ou ruine...) ;
- 4 milieu vierge de tout aménagement humain.

La branche "Domestique - Sauvage" se centre sur la biodiversité :

- 1 biodiversité malmenée par des usages humains (carrière, stade de foot...) ;
- 2 espace précédemment exploité laissé à l'abandon (ancien verger, terrasse...) ;
- 3 milieu aménagé pour accueillir la biodiversité (garrigue, mare...) ;
- 4 milieu protégé (réserve naturelle, zone Natura 2000...).



La branche "Urbain - Rural" a comme critère l'environnement sonore, olfactif et visuel de la parcelle :

- ① espace vert dans la ville, clôturé, et/ou entretenu, bruits et odeurs citadines très présents (parc, jardin...);
- ② espace vert citadin en bordure ou cœur de ville non ou peu entretenu, non ou peu clôturé, bruits et odeurs citadines perceptibles ;
- ③ espace vert en milieu rural en bordure ou en cœur de village, bruits et odeurs villageoises, délimité (parfois naturellement), entretenu ;
- ④ espace naturel éloigné des habitations avec aucun ou peu de bruits et d'odeurs villageoises/citadines.

La branche "Ordinaire - Extraordinaire" a comme critère la proximité du lieu avec le territoire de vie de l'enfant :

- ① le lieu est totalement représentatif de la faune, la flore et la géomorphologie du territoire proche de l'école ;
- ② la faune, la flore et la géomorphologie du lieu sont analogues au territoire proche de l'école ;
- ③ quelques éléments de la faune, la flore et la géomorphologie du territoire proche de l'école se retrouvent dans le lieu ;
- ④ la faune, la flore et la géomorphologie sont complètement différentes du territoire proche de l'école.

La branche "Minéral - Végétal" évalue le ratio minéral et végétal :

- ① aucune ou peu de végétation visible ;
- ② 50 % de végétation, 50 % d'éléments minéraux (gorges, moyenne montagne, gravière...);
- ③ quelques affleurements rocheux visibles ;
- ④ couverture végétale totale ou quasi-totale.

La dernière version du diagramme a été exploitée dans le but de catégoriser les espaces de nature sur les terrains de la RAP.

Du diagramme des espaces de nature à la catégorisation en espaces-types

Chaque pédagogue-chercheur-e a été invité-e à remplir le diagramme des espaces de nature (cf. Figure 15) en se référant à la fiche outil correspondante (cf. Annexe 4.1). Les résultats ont été travaillés de deux manières : par analyse statistique d'une part, et d'autre part par analyse et comparaison collective (séminaire 2021).

34 diagrammes ont été complétés et rassemblés au niveau national au printemps 2021. Les données ont tout d'abord été analysées par une méthode de statistique : l'analyse en composantes principales (ACP). À très grand trait, cette méthode permet de représenter graphiquement des données en simplifiant le nombre de variables en "composantes principales" qui vont servir ensuite à déterminer des catégories. Les logiciels Jamovi et R ont été utilisés afin de distinguer différents profils d'espaces dans lesquels les classes sont sorties. Les outils Rcommander et FactoMinR ont permis d'avoir une vue d'ensemble sur la répartition des différentes écoles dans ces profils de nature (Classification hiérarchique sur composantes principales).

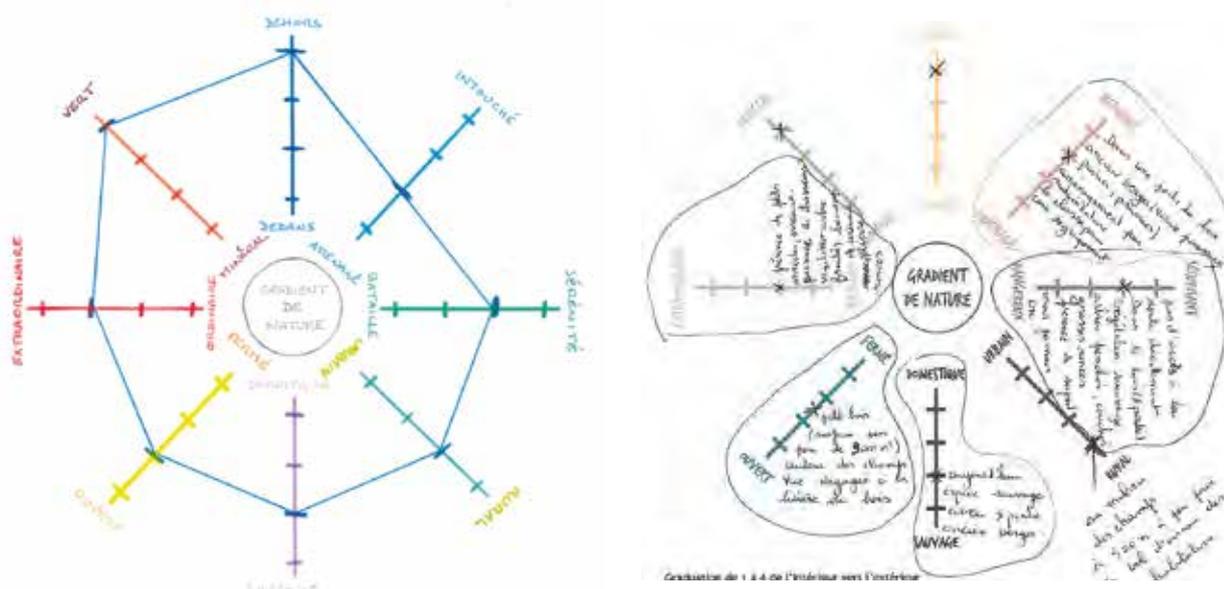


Figure 16 : Exemples de remplissage du diagramme des espaces de nature (version intermédiaire).

Ces analyses statistiques ont permis de dégager quatre espaces type⁷³ (Figure 17) :

- Le premier regroupement a rassemblé des terrains de pratiques ayant des caractéristiques de nature sauvage, plutôt intouchée, dangereuse et quelque peu minérale. Il est interprété comme un profil d'espace avec une forte naturalité, éloigné de zones urbaines, de moyenne montagne avec peu de végétation et pouvant être risqué pour les enfants.
- Le deuxième regroupement est composé d'un unique espace, proche du "dedans", interprété comme correspondant à une cour d'école.
- Le troisième regroupement rassemble des terrains caractérisés par une ouverture, une nature domestique et aménagée ; interprété comme plutôt proche de l'école tels que des espaces verts urbains, jardins publics, vergers ou parcs urbains.
- Le quatrième regroupement est caractérisé par des espaces plutôt végétalisés, ruraux, sécurisants, fermés comprenant une nature plutôt "intouchée", interprété comme un profil forestier, éloigné de zones urbaines et peu aménagé.

⁷³ Ces résultats sont issus du rapport de Lucie Pouyfaucou réalisé en stage au LIRDEF sous la supervision de Christian Reynaud.

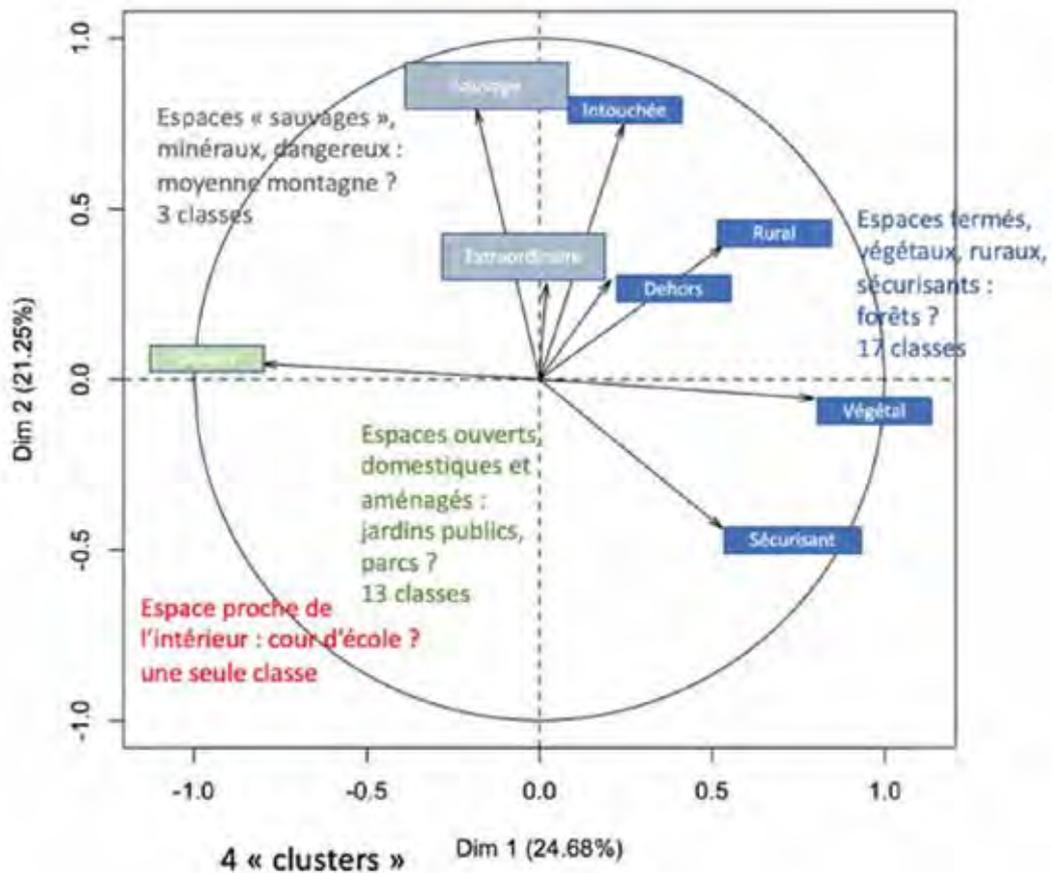


Figure 17 : Résultat de la catégorisation statistique des espaces de nature.

Une autre analyse des diagrammes a été menée en atelier lors du séminaire d'été de juillet 2021. Les participant·es, muni·es chacun·e d'un diagramme des espaces de nature rempli ont été invité·es à se regrouper selon la ressemblance des diagrammes et ainsi des environnements dans lesquels les élèves sont sorti·es (Figure 18). Puis chaque groupe était invité à donner une définition du type d'espaces ainsi réunis. L'hypothèse était que les personnes devaient se rassembler de manière similaire aux regroupements faits par l'analyse statistique présentée plus haut.



Figure 18 : Atelier de catégorisation collective des espaces de nature.

Sept catégories d'espaces ont été dégagées par cet atelier sans que des définitions explicites aient été formulées :

- la garrigue
- la forêt sauvage
- la forêt semi-aménagée / le bois
- la forêt aménagée
- le parc urbain
- la cour d'école
- le jardin

De la catégorisation à la détermination des espaces de nature des terrains de la RAP

Cette partie résulte de l'analyse réalisée par un groupe au moment du séminaire de juillet 2022, corrigée à la marge ensuite⁷⁴. Les deux catégorisations (statistiques et lors du séminaire de 2021) ont été présentées dans le questionnaire, les questions C1 à C4 étant relatives aux espaces de nature (cf. Annexe 8). La question C1 proposait de sélectionner l'un des 4 "espaces types" de nature tirés des analyses statistiques des diagrammes des espaces de nature, avec la possibilité de commenter son choix. Dans le questionnaire, ces quatre "espaces types" ont été nommés de manière synthétique :

- Espace sauvage, minéral, dangereux (ESMD)
- Espace fermé, rural, sécurisant (EFRS)
- Espace ouvert, domestique, aménagé (EODA)
- Espace fermé, dedans, un espace proche de l'intérieur (EFDI)

La question C3 portait sur les "catégories d'espaces de nature" tirées de l'analyse collective. Là encore il était possible de commenter son choix. Les 7 catégories ont été retenues.

	ESMD			
	ESMD			
	EODA			
	EFRS			EODA
EFRS	EFRS			EODA
EFRS	EFRS	EODA	EODA	EFRS
Garrigue	Forêt semi-aménagée, bois	Forêt aménagée	Parc urbain	Jardin

Tableau 5 : Tableau de croisement des deux catégories d'espaces types (n = 17) (source : Olivier Bioteau, Nadia Lienhard et Marianne Mignon, séminaire de juillet 2022).

⁷⁴ Ce texte d'analyse a été produit par Olivier Bioteau, Nadia Lienhard et Marianne Mignon lors du séminaire de juillet 2022 à partir de l'analyse du questionnaire.

17 réponses exploitables ont été obtenues, ce qui est non exhaustif par rapport aux terrains de pratiques. Pour rappel, ces réponses correspondent à différents terrains (échelle micro), renseignés soit par les pédagogues-chercheur-es, soit par les accompagnateur-ices. Relativement à la catégorisation statistique, les résultats montrent une dominante des EFRS (10/17) ; les EODA représentent 1/3 des espaces et les ESMD sont minoritaires (2/17). Aucun espace n'est situé dans la catégorie EFDI. Relativement à la caractérisation collective, la forêt semi-aménagée apparaît comme espace pédagogique de nature dominant dans le cadre de la RAP (10/17). Deux catégories ne sont pas représentées : la forêt sauvage et la cour d'école. Le jardin est cité 3 fois, le parc urbain 1 fois, la garrigue 2 fois et la forêt aménagée 1 seule fois. Un croisement des données (Tableau 5) a été effectué afin de saisir si les deux catégorisations proposées correspondaient entre elles.

Cette juxtaposition met en évidence que les participant-es ne caractérisent pas leur catégorie par le même espace type : le jardin est tantôt considéré comme un EFRS, tantôt considéré comme un EODA ; la "forêt semi-aménagée, bois" est tantôt considérée en EFRS, EODA, ESMD. Néanmoins les EFRS sont majoritaires pour représenter la forêt aménagée (7/10). Les deux pédagogues-chercheur-es qui ont choisi ESMD l'ont fait par défaut pour indiquer la dangerosité de l'espace (en bord de rivière et dans une châtaigneraie délaissée ; prairie en pente entourée de bois). Ainsi, si des tendances de correspondance semblent émerger (EFSR dominant pour les forêts aménagées), la corrélation n'est pas systématique et vient infirmer l'hypothèse de pouvoir retrouver les espaces types au sein des catégories.

L'analyse des données permet également de préciser que parmi les quatre espaces types, deux semblent plus représenter les espaces de pratiques au sein de la RAP : EFRS et EODA. En effet, EFDI n'a jamais été choisi et ESMD a été choisi par défaut pour le qualificatif dangereux. Une interrogation émerge sur la compréhension des participant-es qui ont rempli-es le questionnaire sans avoir vécu le cheminement de construction du diagramme, par exemple vis à vis des notions "ouvert / fermé". Lorsque les participant-es ne sont pas convaincu-es par le choix qu'ils font à la question C1, comme l'indiquent les commentaires, ils priorisent l'adjectif le plus évocateur de leur espace. Pour les terrains avec danger potentiel, il apparaît important pour le praticien ou la praticienne de le mentionner.

Au vu de ces commentaires, la pertinence des quatre catégories issues de l'analyse statistique pour ces 17 réponses est remise en cause. Ainsi, là où le diagramme des espaces de nature semble adapté pour caractériser les espaces des pédagogues, les espaces types définis par l'analyse statistique pose une difficulté pour les participant-es et remet en cause son caractère représentatif. La deuxième catégorisation leur semble plus exploitable afin de définir leurs espaces de nature. Néanmoins deux limites sont relevées. N'ayant qu'un seul choix de réponse possible, les pratiques sur plusieurs espaces ne peuvent pas être considérées. Cette difficulté est minoritaire (au moins une réponse). Les catégories "de prairies" ou "d'espace mixte forêt et prairie" n'apparaissent pas et correspondraient à certains espaces (une participante a choisi "garrigue" par défaut).

La classification par les 7 catégories issues de l'analyse collective des diagrammes permet donc au praticien ou à la praticienne de caractériser son espace pédagogique de nature tout en produisant une donnée, sous-réserve : 1. d'ajouter une ou deux catégories manquantes, soit la prairie et la zone mixte bois-prairie, 2. de laisser une place à des catégories actuellement non identifiées mais qui pourraient correspondre à des pratiques (plage...), 3. de donner la possibilité aux participant-es d'adjoindre au type de milieu une valence relative à la dangerosité et à la sécurité du site.

Le remplissage du diagramme est lié à la perception du terrain par l'observateur, à son appréciation des critères (branches du diagramme), et revêt un caractère subjectif. Par exemple, celui de la dangerosité peut dépendre de l'expérience habituelle de nature du pédagogue ainsi que des enfants et de leur âge. Pour autant, le diagramme des espaces de nature reste un outil très utile pour la caractérisation des espaces de nature pour la pratique⁷⁵ sur le potentiel des espaces en lien avec les approches pédagogiques.

⁷⁵ Pour le détail d'un cheminement lié aux espaces de pratiques de classe dehors, voir Lienhard, N. (2024). La participation à la recherche-action participative "Grandir avec la nature" : Un processus transformateur. Actes des rencontres internationales de la classe dehors, Poitiers.

La caractérisation des pratiques pédagogiques

Le deuxième élément du triptyque concernait les pratiques. Le travail du collectif a consisté à les caractériser, à travers plusieurs étapes qui ont abouti à des définitions collectives, plus particulièrement des approches pédagogiques. Ce sont ces approches qui ont été proposées dans le questionnaire pour l'analyse en méta et à partir desquelles des conclusions - incomplètes - sont tirées sur les pratiques principales qui ont eu lieu dans les différents terrains.

Cheminement de co-construction sur les pratiques pédagogiques avec la nature

La réflexion sur les pratiques exercées au dehors et avec la nature en contexte scolaire s'est progressivement formalisée, partant des expériences vécues, des pratiques professionnelles des différents membres du collectif, nourries ensuite de réflexions conjointes entre des apports théoriques et des retours sur les pratiques effectives dans les différents terrains d'expérimentations de la RAP. Ce cheminement a été particulièrement long avec quelques impasses dont nous rendons compte ici pour documenter la dynamique collective autour de cet aspect.

Dès le premier séminaire de juillet 2018, les pratiques ont été abordées plus ou moins explicitement lors de divers ateliers :

- “Mon éducation avec la nature” où il s’agissait de faire le récit d’expériences fondatrices et formatrices avec la nature, exploration socialisée au cours de laquelle les participant-es ont nommé des façons de faire, ne serait-ce qu’avoir joué librement dans la nature.
- “Immersion dans la nature” : les participant-es ont vécu une animation pédagogique au cours de laquelle les animateurs et les animatrices ont eux-mêmes et elles-mêmes mis en œuvre une succession d’approches.
- Le forum “partage des ressources” permettait de présenter des documents d’outils et de méthodes pédagogiques.
- Les échanges en sous-groupe pour construire la problématique de recherche abordaient également les pratiques puisque des questions ont émergé sur les pratiques mises en œuvre pour l’éducation dans la nature, et en particulier celles plus propices pour l’éveil d’une conscience environnementale, puis des questions sur les durées, les fréquences et les modalités pédagogiques (alternance, diversité des approches et posture de l’adulte).

Lors du séminaire de juillet 2019, à partir du triptyque, chaque participant-e a présenté son projet, passant inévitablement par la monstration de ses approches. Puis le premier séminaire d’hiver en visioconférence de mars 2020 a été consacré en grande partie aux approches pédagogiques. En amont, les participant-es avaient eu à définir avec des mots-clefs les approches qu’ils et elles utilisaient dans la recherche-action participative. À partir de ces propositions, nous avons réalisé une carte mentale qui a permis de lister 20 approches pédagogiques, toutes récapitulées dans la Figure 19.



Figure 19 : Récapitulatif de l'ensemble des premières approches formulées par le collectif (source : compte-rendu du séminaire de mars 2020).

Ces différentes approches pédagogiques ont été caractérisées à l'aide de mots-clefs, reportés sur la carte (cf. Figure 20). Par exemple, l'approche affective a été caractérisée par le cœur, le lien personnel, l'émotion, l'appartenance, l'amour, le désir (envie-motivation), l'attachement, la relation, la sécurité. Ou encore l'approche systémique se caractérise par l'écologie, l'environnement, l'interaction, le lien, la reliance, la famille, le complexe, le global.

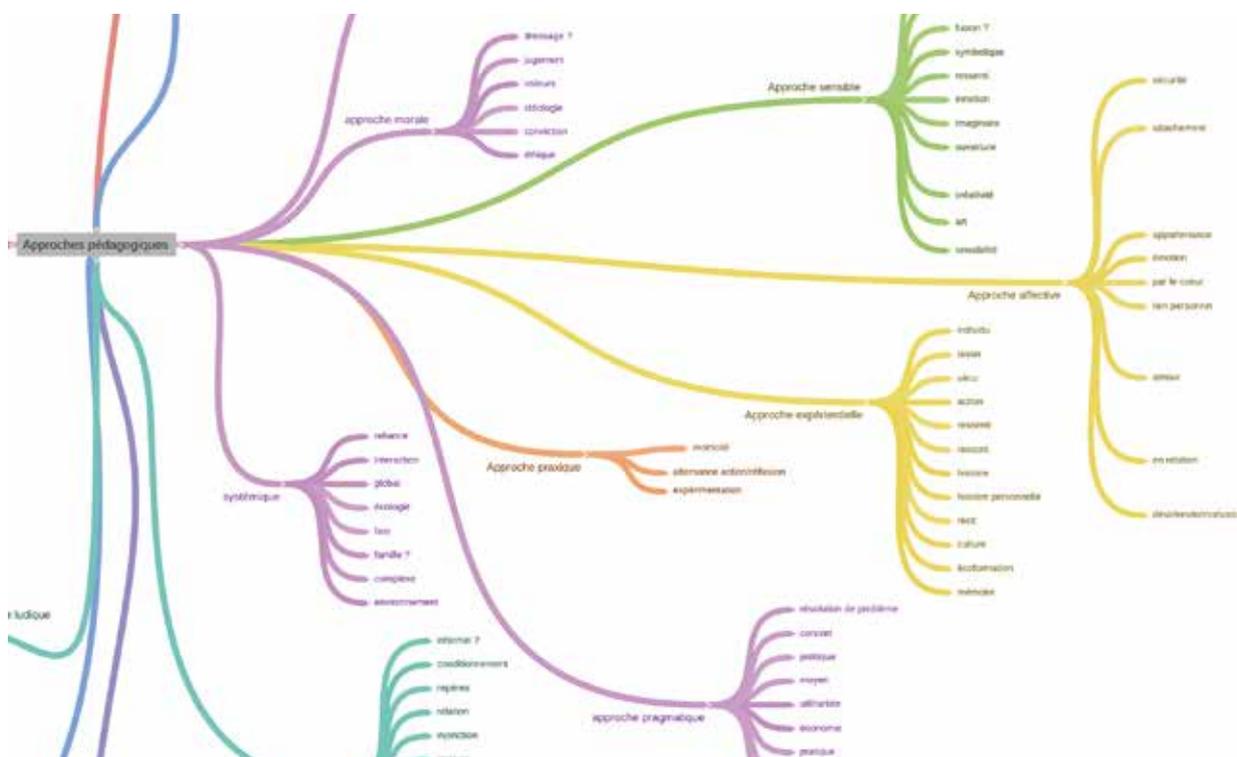


Figure 20 : Extrait de la première carte heuristique collective sur les approches pédagogiques, caractérisées par mots-clefs (source : compte-rendu du séminaire de mars 2020).

Au cours du séminaire de juillet 2020 (trois demi-journées en visio pour raisons sanitaires), la recherche sur les pratiques a été poursuivie. À partir de la carte heuristique réalisée en mars (Figure 20), il a été demandé aux participant-es de choisir deux ou trois gestes (ou actions / activités / séquences / moments) qui semblaient les plus pertinents, essentiels pour grandir dans/avec la nature, parmi les actions mises en place dans le cadre de la RAP. Ensuite, ils et elles devaient aller voir dans la carte heuristique pour choisir deux ou trois caractéristiques en les attribuant aux séquences choisies.

Une nouvelle carte heuristique centrée sur les gestes, l'action et les actions pédagogiques en a découlé dans laquelle les actions les plus souvent réalisées et les termes cités plusieurs fois ont été surlignés en gras et avec des astérisques (*) (Figure 21). Le lendemain, faisant appel à l'intelligence collective, nous souhaitions interpréter les propositions en dégagant 3 catégories : prioritaires, secondaires, peu ou non utilisés. Cependant nous avons eu du mal à trouver une procédure et il semblait nous manquer une étape intermédiaire. Une discussion collective a été lancée à partir de la carte, essayant de caractériser les pédagogies mises en place et leurs liens avec les autres éléments du triptyque (effet, nature).

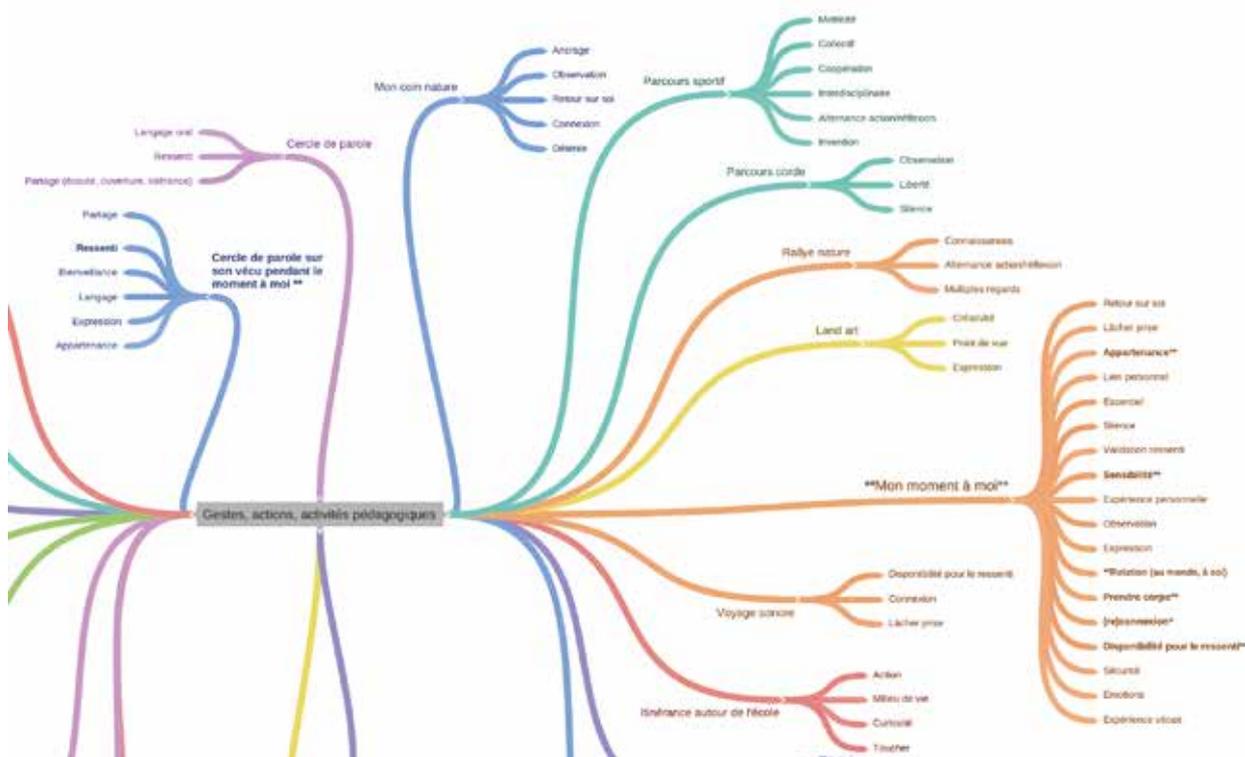


Figure 21 : Extrait de la deuxième carte heuristique collective permettant de faire ressortir les gestes, les actions, les activités pédagogiques et les approches les plus souvent citées par les participant-es (source : compte-rendu du séminaire de juillet 2020).

Le séminaire de novembre 2020 ne nous a pas permis d'avancer sur les pratiques pédagogiques. Son objectif principal, dans le contexte de reconfinement, de difficulté à faire progresser les actions, a été de faire avancer le groupe dans son questionnement de recherche et de favoriser l'entraide pour répondre aux questionnements / problématiques de chacun-e tout en respectant le rythme d'avancement des un-es et des autres, ce qui a été décrit dans la méthode des accélérateurs de projets (Tableau 4).

En vue du séminaire de juillet 2021, le groupe de pilotage se sentait un peu bloqué, voire noyé face aux cartes collectives. Nous avons la crainte que les noms donnés aux approches provenant de différentes sources culturelles (formations BPJEPS, formations BTSA GPN, formations BAFA,

ouvrages, inventions personnelles...) ne puissent par représenter la réalité des pratiques. Nous craignons être dans la justification de définitions plutôt que dans la caractérisation de l'action. Aussi avons-nous décidé de changer de méthodes.

En mai 2021, un atelier à distance a été lancé afin de définir ce qui a été nommé par le groupe "les mots englobants" soit "pédagogie", "stratégie", "méthode / démarche", "approche", "pratique", "geste", "posture". L'objectif en était de partager nos représentations et s'accorder sur ce que l'on entend lorsqu'on le nomme. Chacun-e a pu noter sur un document collaboratif des définitions trouvées dans la littérature des sciences de l'éducation. Un échange en visioconférence nous a ensuite permis d'en discuter sans pour autant faire de choix (cf. Figure 22).

Pad Etat de l'art définition

(dossier : [RAP](#))

Partager

The screenshot shows a collaborative document interface with a toolbar at the top containing icons for bold (B), italic (I), underline (U), link, list, indent, undo, redo, eraser, and text color (x², x₂). The document content is as follows:

- Approches**
- Julie : la 2 complexe mais plus fidèle, plus spécifique
- Florian idem la 2 : la 1ere non correspond pas
- Groupe Montpellier : la 2
- Charles : pas à l'aise avec ce terme, on y met plein de chose, la 2

Définition 1
Dictionnaire Legendre (édition 2000 : 76) : "Spéc. action, fait de s'avancer vers quelqu'un ou quelque chose.
Did./Ped : Base théorique constituée d'un ensemble de principes sur lesquels repose l'élaboration d'un programme d'études, le choix de stratégies d'enseignements ou d'évaluation ainsi que les modes de rétroaction". p78 : "Une approche s'appuie sur une ou quelques stratégies"

Définition 2
"Une approche pédagogique correspond à une première vision d'ensemble de la situation pédagogique; elle détermine les traits dominants et l'importance relative de chacune des composantes de cette dernière. Par exemple, la situation pédagogique sera-t-elle centrée sur le sujet (approche humaniste) ou sur l'objet (approche culturaliste)? l'objet sera-t-il transmis (approche académiste) ou construit (constructiviste)? etc. Une approche pédagogique globale intègre un ensemble d'approches chacun des éléments de la situation pédagogique" (Sauvé, 1997, p. 124).

CLAVARDAGE
0

Figure 22 : Capture d'écran d'un extrait d'un Framapad montrant les définitions écrites par différentes personnes et les réflexions collectives (en bleu).

Pendant le séminaire d'été de juillet 2021 en Lozère, plusieurs groupes ont travaillé de manière complémentaire à des moments différents sur les approches et les mots englobants. Pour les approches, le premier moment consistait, après une première étape commune de description sans les nommer, à faire vivre deux ateliers en parallèle : l'un "tête corps cœur" visait à commencer à classer les approches selon un gradient entre ces trois pôles, l'autre "qui se ressemble s'assemble" avait pour objectif de regrouper les descriptions communes pour ensuite les nommer. La méthodologie est décrite dans la Figure 23.

Objectifs :

- Avoir des définitions partagées sans qu'elles soient imposées par un modèle unique extérieur
- Co-construire un outil nous aidant dans l'analyse en méta

1ere étape : décrire les approches utilisées : nous avons créé 2 sous-groupes hétérogènes au niveau territorial. Nous avons demandé à chaque acteur de décrire, caractériser en 2 lignes toutes les approches qu'ils utilisent sans citer le mot qui pourrait la nommer, une approche par papier. Réfléchir à qui fait l'action et comment on la fait. Écriture individuelle sur papier 30 min

2eme étape : Classifier les descriptions d'approches

Atelier 1 : relier les descriptions d'approches selon les catégories dominantes : tête corps cœur en donnant des critères

Atelier 2 : regrouper les descriptions d'approches par proximité de description, "qui se ressemble s'assemble", sans encore donner de titre

3eme étape caractère commun En sous-groupe en gardant les ateliers : quels sont les caractères communs des approches regroupées ? Critères = caractères communs - caractérisation

4eme étape : nommer les approches Toujours en sous-groupes donner un titre aux regroupements d'approches décrites

5eme étape : prise de recul sur les modélisations Toujours en sous-groupes, temps d'analyse de la modélisation réalisée. Est-ce que cela décrit bien nos pratiques ? Quels problèmes a-t-on rencontrés dans cette séquence (de l'étape 1 à 4) ? Est-ce que cela peut nous être utile dans le cadre de la RA ?

6eme étape : présentation des modélisations Retour en plénière, présentation de ce qui s'est fait dans chaque sous-groupe, on échange, on discute sur les 2 modélisations. On teste ensemble avec des exemples. On voit si l'une des modélisations est à laisser de côté ou non, si une autre modélisation apparaît.



Figure 23 : Deux ateliers en parallèle pour reprendre le travail sur les approches pédagogiques (source : compte-rendu du séminaire de juillet 2021).

Le lendemain, à partir des résultats sur les deux modélisations “tête cœur corps” et “qui se ressemble s'assemble”, un outil de cartographie des approches pédagogiques qui, finalement, fait s'emboîter les deux modèles, a été proposé (Figure 24).

LES APPROCHES

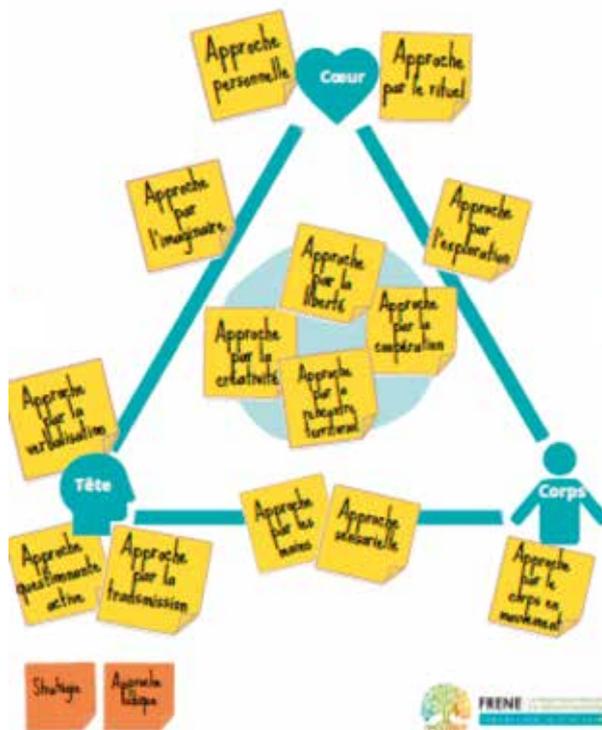


Figure 24 : Proposition de regroupement des deux modélisations (source : FRENE 2021).

Parallèlement, un groupe d'une petite dizaine de personnes s'est ressaisi des définitions des “mots englobants” qui ont été déconstruites avant d’être reconstruites, devenant notre propre définition (Figure 25).

Méthode/Démarche

Définition 2 avec des morceaux des définitions 3 et 4 *

Morandi Franc (1997, p.13) Modèles et méthodes en pédagogie : "la méthode est, étymologiquement, ce qui permet d'accéder au lieu que l'on recherche : c'est un chemin (odos, "route") qui permet de traverser (méta, "à travers"). Le sens d'une "méthode" est celui d'une marche et d'une démarche, de la poursuite finalisée et organisée d'une activité sur un chemin qui permet de trouver. La méthode dépend à la fois de ce vers quoi on tend et du chemin qui y conduit : elle est conduite et cheminement. On suit une méthode comme on suit une piste. Une méthode n'est pas un résultat, ou le moyen assuré de produire un résultat, et donc une solution préétablie, mais une manière d'engager des pratiques conçues. [...] On n'applique pas une méthode : on la suit, ou on la met en œuvre comme mode de réalisation. Elle est à la fois procédé et conception du faire (les énoncés de méthodes "naturelle" ou de texte "libre" illustreront cette relation). Les méthodes ne sont que des guides, des organisateurs du travail pédagogique (professeur et élève). Choisir une méthode, c'est faire un plan : cela ne dispense pas du parcours et ne s'y substitue pas."

*Legendre (2000 : 838) : "[...] "un ensemble de méthodes harmonieusement agencées selon certains principes constitue une stratégie ».

*ce qui est en gras dans définition 4, Lafon Robert (1979). Méthode pédagogique : "**Ensemble des moyens utilisés à des fins éducatives.**"

Figure 25 : Exemple de combinaison de définitions pour aboutir à la définition du groupe (source : compte-rendu du séminaire de juillet 2021).

Les définitions collectives

Toutes ces définitions collectives avaient pour objectif de préparer l'analyse en méta à partir d'un langage commun. Toutes les voies explorées n'ont pas abouti. Nous présentons ici quelques résultats collectifs qui avaient fait l'objet d'une synthèse post-séminaire⁷⁶. Les définitions des mots englobants retenues sont en annexe 7.

Postures

L'approche est centrée sur l'enfant, quand la posture est centrée sur l'adulte. La façon dont l'éducateur·ice se positionne dans sa relation aux enfants et ce qu'il ou elle montre de sa relation à l'espace et à la nature joue son rôle dans l'éducation. Il a souvent été exprimé, notamment chez les enseignant·es, un changement de posture au regard de celle qu'ils tiennent habituellement en classe.

Nous n'avons pas formalisé de temps de travail qui définit toutes les postures adoptées.

Sarah Wauquiez avait partagé, lors d'un séminaire antérieur, celles qu'elle avait repérées en questionnant des enseignants⁷⁷ :

- créer un climat de confiance et de bienveillance ;
- cultiver la joie d'apprendre ;
- accompagner, coacher, structurer ;
- laisser l'environnement enseigner ;
- offrir du temps et de l'espace ;
- travailler l'empathie, le respect et les valeurs ;
- favoriser l'auto-apprentissage et l'autonomie ;
- apprendre à prendre des risques ;
- questionner, reformuler, échanger ;
- tisser des liens.

Voici celles apparues dans les ateliers de juillet 2021 :

- lâcher prise, laisser faire entre l'enfant et la nature, se mettre en retrait ;
- prendre plaisir soi-même, s'extasier devant la nature ;
- faire confiance ;
- soutenir l'enfant, être accompagnant ;
- diriger, induire, guider ;
- proposer mais non imposer ;
- être médiateur, passeur, facilitateur de liens entre l'enfant et la nature ;
- raconteur d'histoires.

Sans doute sont-elles à compléter.

⁷⁶ Cette synthèse avait été rédigée par Dominique Cottereau pour l'ensemble du collectif.

⁷⁷ Ces postures ont été consignées dans son livre : Wauquiez, S. (2023). *Future Skills : Cultiver en plein air les compétences d'avenir*. Books on Demand.

Stratégies

Parce qu'il ne suffit pas de faire se succéder des approches pour construire un projet éducatif, des choix stratégiques ont aussi été exprimés :

- Alternner entre dedans et dehors, ce qui permet de combiner l'expérientiel et l'exploitation de l'expérience. Pour le dehors : des observations, des ressentis, des écoutes... Pour la classe : des explications, des recherches dans les livres, des synthèses...
- Mettre en place une pédagogie de projet, où l'éducateur fait naître des projets à partir des approches immersives.
- Revenir fréquemment sur le lieu.

Approche pédagogique

Par approche, le collectif entend ce qui est centré sur l'enfant, ce que l'enfant fait. Chaque approche est à la fois une technique pédagogique et un objectif éducatif. Par exemple, si on utilise une approche sensorielle c'est aussi dans le but de développer les sens. Mais ceci n'empêche pas l'adjonction d'autres objectifs à l'approche choisie. Par exemple, l'approche sensorielle peut aussi servir l'objectif de se familiariser avec la nature. L'approche correspond donc à l'intention pédagogique et non à l'effet observé.

Définitions des approches pédagogiques du dehors

Approche par les mains

La dominante de cette activité se voit dans les gestes des enfants en train de manipuler, avec ou sans outil. Ils bâtissent, fabriquent, modèlent, construisent...



Approche par la liberté

Si cette approche ne s'est pas nommée "jeu libre", comme on le voit souvent dans la littérature, c'est que justement lorsqu'un enfant vaque librement à une occupation il n'est pas toujours en train de jouer. Il peut rêver, discuter, observer, dormir... L'essentiel dans cette approche est qu'il a le choix de faire ce qu'il veut, comme il veut, avec qui il veut dans un espace et le cadre de sécurité fixés par avance. Il peut aussi jouer bien sûr. L'éducateur-ice est là, mais il ou elle est en retrait, discret-e, et à la fois présent-e pour les enfants.



Approche par la verbalisation

La dominante est d'offrir aux enfants un temps de parole. Souvent assis en cercle ils et elles s'expriment chacun-e leur tour, racontent, témoignent... de sentiments, d'émotions, d'expériences, de découvertes : cercle de paroles, conseils d'enfants... avec ou sans bâton de parole. Mais cela peut aussi être fait sous la forme d'entretiens individuels, de partage à deux en marchant. C'est une action souvent ritualisée, revenant régulièrement comme un temps de réflexivité et de conscientisation dans l'apprentissage.



Approche discursive

Elle repose sur le langage, le raisonnement et la discussion : raconter, décrire, expliquer, argumenter, débattre... L'éducateur-ice anime par exemple un débat philo ou facilite l'expression de ses opinions sur un sujet d'environnement.



Approche par le questionnement et la curiosité

La curiosité est en marche et les enfants sont invités à poser des questions.



Approche par l'enquête

Elle inclut la démarche scientifique rigoureuse : observations, questionnements, hypothèses, vérifications ou expérimentations, recherches d'informations, interprétations, conclusions. Elle peut aussi se rencontrer dans une démarche plus souple de tâtonnement expérimental ou d'observations naturalistes. Le résultat attendu est la construction d'un savoir formel.



Approche sensorielle

Les cinq sens sont au cœur de la démarche : les enfants écoutent, regardent, goûtent, touchent, hument...



Approche par l'imaginaire

L'imaginaire est l'ensemble des images mentales organisées en notre esprit en un système d'interprétation du réel, lui donnant du sens. Sa pédagogie se déploie notamment en utilisant les techniques artistiques et en s'appuyant pleinement sur la subjectivité et la créativité : land art, conte, danse, poésie, musique verte, chant, peinture, modelage, etc.



Approche par la coopération

Quelle que soit l'activité faite par les enfants, l'essentiel ici est qu'ils et elles la vivent de façon coopérative. Il est attendu que la coopération développe l'esprit de solidarité.



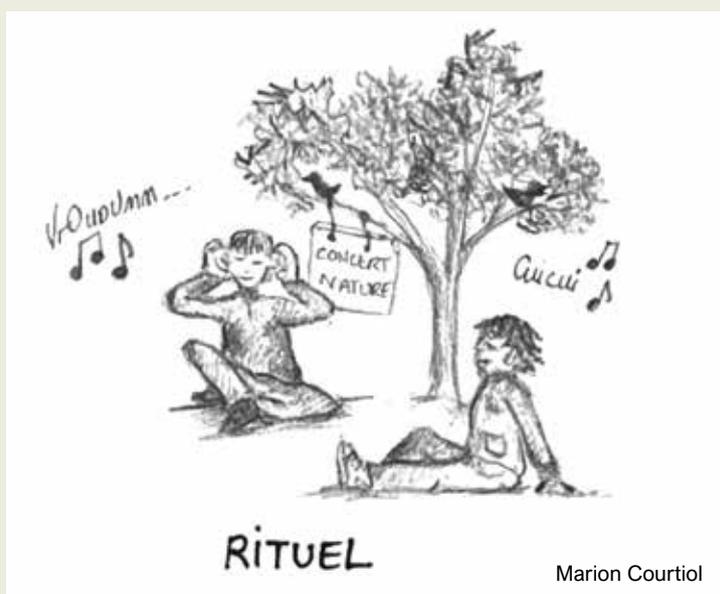
Approche personnelle

“Petit milieu personnel”, “lieu à soi”, “mon moment à moi”, “sit spot”... quel que soit le titre donné, c'est la solitude de l'enfant qui est recherchée, lui permettant de se centrer sur lui-même ou elle-même. Installé·e dans un coin qu'il ou elle a choisi, sans interaction avec un autre être humain, il ou elle est dans une sorte de bulle, pouvant observer, écouter, rêver, dormir, s'ennuyer... être juste présent·e à lui-même ou elle-même et au monde qui l'entoure.



Approche par le rituel

La répétition d'un geste ou d'une action est la ligne directrice de cette approche. Qu'elle soit utilisée pour mettre en confiance, incorporer, habituer, instaurer des repères, faire groupe... elle est régulière, ceci quelle qu'en soit la forme.



Approche par le corps en mouvement

Les enfants marchent, courent, grimpent... ou mènent une activité physique de pleine nature (voile, course d'orientation, escalade, randonnée...). Le choix de l'éducateur·ice est d'utiliser le corps comme moyen d'appropriation de l'espace et de ses éléments.



Ces catégories ont été intégrées dans le questionnaire final de la recherche pour l'analyse en méta. Il s'agissait de déterminer, par retour sur les terrains, quelles approches étaient déclarées mobilisées et selon quel enchaînement dans une "séance-type".

Les approches pédagogiques mises en œuvre dehors

Cette partie résulte de l'analyse réalisée par un groupe au moment du séminaire de juillet 2022 à partir des réponses au questionnaire, amendée ensuite en fonction des retours lors de la présentation au collectif⁷⁸ et complétée de réponses formulées par les répondant·es au questionnaire, ce qui a permis d'approfondir certains points. Pour rappel, les réponses obtenues, dont 17 ont été exploitables, correspondent à différents terrains (échelle micro).

Une diversité d'approches et des approches récurrentes

En réponse à la question sur les approches employées lors de la période de collecte (cf. Annexe 8), toutes les approches pédagogiques définies par le groupe ont été déclarées mises en œuvre lors des séances menées en école dehors. Définies par le groupe au cours de la RAP, elles sont une véritable boîte à outils dans laquelle l'enseignant·e peut piocher au gré de ses intentions pédagogiques. Cette liste n'est pas exhaustive.

Certaines d'entre elles sont majoritairement utilisées par les enseignant·es :

- approche par la verbalisation (89 %) ;
- approche par la liberté (77 %) ;

⁷⁸ Ces analyses sont issues des travaux de Nathalie Roux, Marion Courtiol et Emmanuel Redoutey rédigées lors du séminaire de juillet 2022.

- approche sensorielle (53 %) ;
- approche par les rituels (53 %) ;
- et approche personnelle (53 %).

L'approche par la verbalisation correspond très majoritairement à des réponses renseignées à une pratique du cercle de parole, c'est à dire que la verbalisation est très associée à des moments de rituels :

Rituel d'arrivée dans la classe dehors au début avec échange sur ses ressentis (en fonction du temps qu'il fait et de la nature environnante) / "cercle de paroles" à la fin de la séance : décrire / raconter ses sensations, ses actions, son vécu, ses découvertes avec la classe, dire pour améliorer une performance ou résoudre un problème, dire en situation collective ou en relation duelle avec un pair/ un groupe de pairs / un adulte (R 20).

La verbalisation ritualisée en quelque sorte permet de fixer des rendez-vous avec les élèves où ils et elles sont sollicité-es en vue des apprentissages :

1) les sorties se terminent par un bilan qui se fait dans le coin regroupement du bois. Je leur demande : qu'as-tu fait ? Qu'as-tu découvert ou observé ? Quel problème as-tu rencontré ? Quelles sont les questions que tu t'es posées ? Quels sont les sentiments ? Qu'est-ce que tu voudrais approfondir ? 2) A la fin d'une activité les enfants présentent leur travail ; ils expliquent ce qu'ils ont fait, comment ils ont fait et quelles sont les difficultés qu'ils ont rencontrées. Les autres posent des questions ou font des remarques (R 22).

L'approche discursive est peu distincte a priori de l'approche par la verbalisation. De fait, lorsque les moments d'oral sont mis en place, il n'est pas possible de savoir à l'avance si on va évoluer vers une approche discursive ou vers la verbalisation. Par exemple, pendant le cercle de parole, un simple témoignage (approche par la verbalisation) peut déclencher un débat au sein du groupe et faire basculer dans l'approche discursive alors qu'elle n'était pas programmée au préalable. Cependant, les deux réponses positives relativement à l'approche discursive montrent qu'elles s'inscrivent dans des prolongements avec le dedans comme des ateliers philo post séance ou des moyens de recueil de la parole de l'élève plus formels :

En classe, juste après les sorties, avec l'outil de recueil dessin-mémoire et par la dictée à l'adulte. Les paroles des enfants sont gardées par écrit dans le carnet de dessins (R 33).

En alliant cette approche avec celle de la verbalisation, on constate que l'oral a une très grande place en classe dehors puisque tous les répondant-es y ont finalement recours avant ou après les séances.

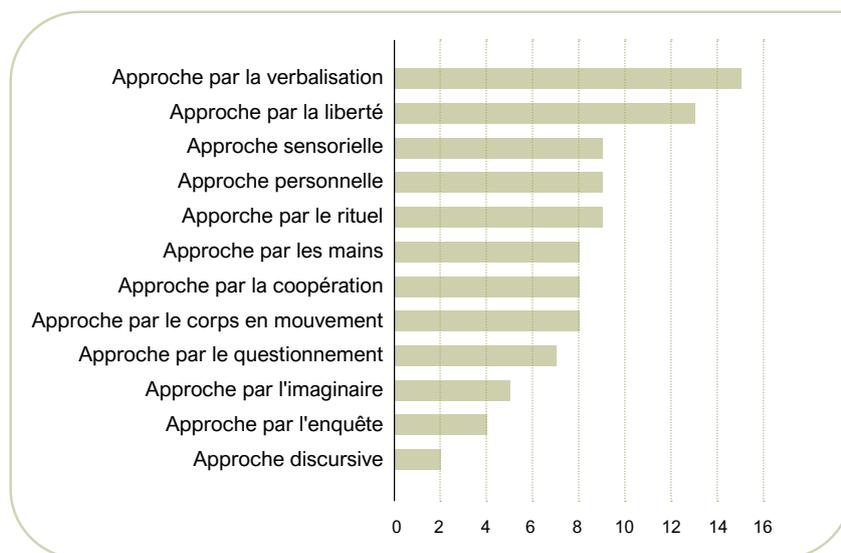


Figure 26 : Approches pédagogiques mises en œuvre au sein de la RAP au moment de la collecte des données sur les différents terrains des répondant-es (question B1 du questionnaire n=17).

L'approche par la liberté, nommée souvent "jeu libre" est la deuxième approche la plus utilisée dans les séances :

Cette approche existe dans toutes les expériences de classe dehors des élèves de la PS au CM2 (R 38)

En troisième position, on trouve les approches sensorielles, personnelles et par le rituel. Elles peuvent être couplées comme le montre cette description des approches sensorielles, dont il est intéressant de noter par ailleurs comment celle-ci est au service des apprentissages mathématiques :

Rituel à l'arrivée : une minute de silence pour écouter, petits jeux les yeux bandés pour reconnaître différentes choses de la nature (feuille, gland, caillou...) observation précise des feuilles trouvées dans le bois, goûter les prunes du bois, mettre ses lunettes mathématiques (chercher dans le bois ce qui peut être mathématiques ex : symétrie) (R 22).

Mais l'approche sensorielle a ses propres spécificités et objectifs, comme familiariser l'élève avec le lieu lors des premières séances, notamment à travers un concert de nature ou des activités d'exploration, ou bien encore lors des changements de saisons, plus particulièrement pour les cycles 1 et 2.

L'approche personnelle qui est nommée différemment selon les personnes : "petit milieu personnel", "lieu à soi", "mon moment à moi", "sit spot", "son arbre à soi", "moment de coin nature", est décrite comme systématique par les personnes qui déclarent l'utiliser. Ceci la rapproche de l'approche par le rituel, laquelle concerne pour la plupart des activités de démarrage de la séance dehors, comme le montre graphique de la figure 27 issu de l'analyse de la question suivante sur la "séance-type", mais pas uniquement :

Temps d'observation en arrivant. Pause goûter. Chanson à la fin. Réalisation du circuit sportif sur le chemin du retour (R 16).

Il a été étonnant de constater que l'approche par le corps en mouvement n'avait pas une occurrence plus importante dans la mesure où, de fait, les élèves bougent plus dehors, en particulier lorsqu'ils et elles sont autorisés-es à explorer. On peut donc penser que lorsque cette approche est mentionnée, c'est qu'elle est spécifiquement mobilisée : des activités motrices sont prévues à dessein au sein de la séance.

L'approche par les mains est déclarée mobilisée par 8 répondant-es avec une intention pédagogique, et selon deux cas. Le premier est une conscientisation que cette approche est mobilisée sciemment au cours des temps de jeu libre. Le second correspond à une approche mobilisée en dehors de ces temps :

Pendant le temps libre construction de cabanes, possibilité d'utiliser des outils dangereux (scie, sécateur, marteau) mais aussi des outils de jardin comme petite pelle, petit râteau, griffoir... bricolage de Noël : fabrication de couronnes, suspension avec des éléments naturels (R 20).

Coller des objets en volume sur une surface plane, cuisiner (éplucher, couper, presser des fruits/des légumes, écaler, couper des œufs durs...), utiliser de la ficelle pour construire des cabanes, utiliser des outils de mesure pour mesurer, dessiner, jardiner avec des outils de jardinage (semier, arroser, observer, récolter) (R 14).

Une interrogation s'est posée relativement à l'approche par la coopération. Il n'était pas clair dans certaines réponses si elles correspondaient à une intention délibérée de faire coopérer les élèves à travers une activité précise ou s'il s'agissait là d'un effet documenté à travers d'autres approches, comme l'approche par la liberté dont on constate par ailleurs qu'elle donne des possibilités pour développer la coopération. Cependant certain-es répondant-es, en référence probablement à des courants pédagogiques comme l'ICEM-Freinet, mobilisent à dessein la coopération chez les élèves comme le montre cette longue description :

Agir pour le groupe : installation régulière d'une cabane commune à toute la classe, s'organiser et se répartir le travail pour être plus efficace (ex : cuisine pour toute la classe, préparation de l'accueil d'autres enfants dans le parc, réalisation d'une montagne de feuilles la plus haute possible...), partage de ses connaissances avec ses pairs/ avec un pair/ un enfant plus petit, rassurer un pair/ plus petit dans ses déplacements dans un milieu présentant des irrégularités, coopérer pour résoudre des problèmes liés à la vie dans la classe dehors (situations mathématiques, logistiques ou questionnement naturaliste) (R 14).

L'approche par le questionnement ou la curiosité consiste à inciter les élèves à poser des questions, à récolter les questions des élèves pour y répondre. Une démarche spécifique a été précisée : les élèves jouent un rôle de journaliste, choisissent des situations et interrogent des personnes proches de l'école. Ce cas rapproche l'école dehors d'une éducation par et dans le milieu.

Des approches sont moins présentes comme l'approche par l'imaginaire ou celle par l'enquête. La première est reliée au français par l'intermédiaire des contes, de la poésie ou de la production d'écrits mais elle peut recouper d'autres activités proposées aux élèves :

Création de Land art puis écrire une histoire inventée. Création d'un environnement sonore après avoir écouté la pluie qui tombe. Imagination des enfants pendant le temps libre : trampoline pour un buisson, village autour des cabanes avec répartition des rôles (R 22).

Enfin, l'approche par l'enquête correspond à une approche plus scientifique et naturaliste. Elle semble être l'une des moins mobilisées mais lorsqu'elle l'est, le ou la pédagogue la décline sur plusieurs plans :

Chasse aux feuilles : Observation et description/ différenciation d'objets de nature, identification des espèces végétales du parc (activité proposée puis choisie librement), échanges avec les jardiniers (nomination et découverte des espèces plantées, découverte de techniques de plantation, des principes fondamentaux du jardinage, se poser des questions à partir de ce que l'on voit), utilisation d'outils de mesure pour mesurer, comparer, lire et se repérer sur un plan, utiliser une application pour identifier des végétaux, observer des animaux avec des outils d'observation (boîtes à loupe, loupes), observer le cycle de vie d'un végétal (R 14).

En résumé, certaines approches semblent être devenues des incontournables pour les actrices et les acteurs de la RAP : on a assisté à une certaine uniformisation dans les pratiques. Par exemple, le "moment à moi" et les "cercles de paroles" ont été utilisés par beaucoup d'entre nous. Plusieurs approches ont été testées mais finalement, il est probable qu'un choix se soit opéré autour d'activités qui ont fonctionné, qui ont semblé produire des effets. On peut finalement se demander si l'expérience gagnée par les actrices et les acteurs de la RAP tout au long de la recherche n'aurait pas eu un impact sur le choix des approches observées pour la recherche. L'interprétation n'est pas aisée car les approches peuvent se combiner d'une part, et d'autre part car nos définitions de celles-ci incluent à la fois ce que fait l'élève et l'objectif éducatif visé.

Les approches pédagogiques d'une séance-type

La question B2 demandait si des approches pédagogiques étaient mobilisées dans un ordre particulier dans une séance-type. Les réponses au classement du début à la fin de la séance-type (numérotées de 1 à 11) et par occurrences, sont résumées dans le tableau 6 et les occurrences les plus courantes (plus colorées) en fonction de l'ordre dans la séance-type, reportées sur la Figure 27.

Ordre et nombre d'approches utilisées	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5	N°6	N°7	N°8	N°9	N°10	N°11	Total
Par les mains		2	2		2	1		1				8
Par la liberté	2	6	1		3		1			1		14
Verbalisation	1	2	7	3	3	2	1	2	2	1		24
Discursive												0
Questionnement et curiosité		1	2	2	1	1		1				8
Par l'enquête					3		1					4
Sensorielle	1	5	1									7
Imaginaire				2		2						4
Coopération	1			1		1	1	1	1			6
Personnelle	1	1	1	3			2	1	1			10
Rituel	10		1	2		3	2	1	1	1		21
Corps en mouvement	1		1	1				1			1	5
Total de récurrences	17	17	16	14	12	10	8	8	5	3	1	

Tableau 6 : Approches pédagogiques classées par ordre et par occurrence en réponse à la question B2 du questionnaire, relative à la séance dehors type (source : Nathalie Roux, Marion Courtiol et Emmanuel Redoutey, séminaire de juillet 2022).

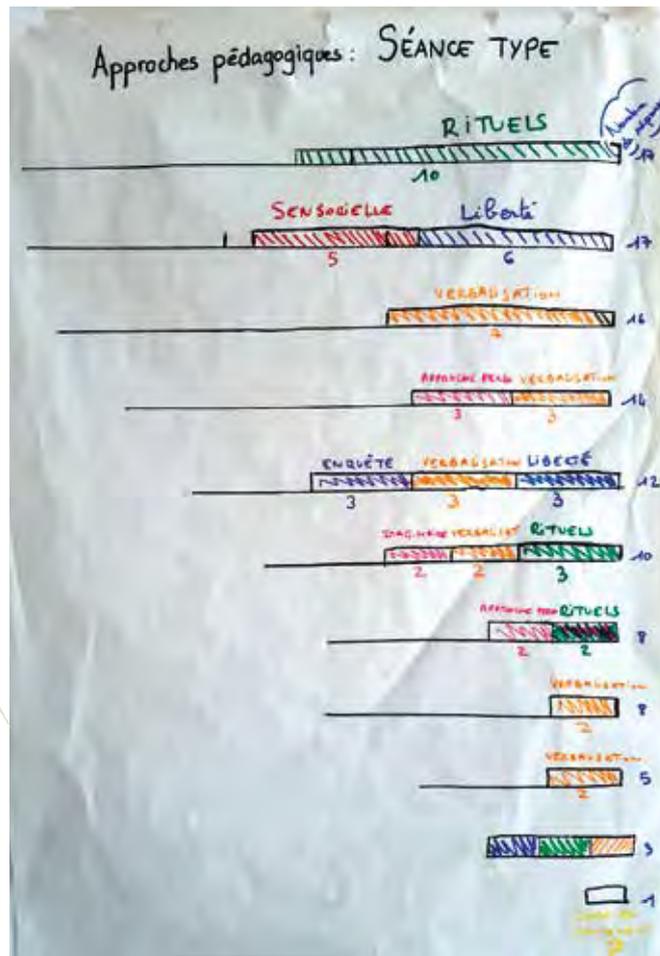


Figure 27 : Graphique représentant les approches pédagogiques par ordre et par occurrence, en réponse à la question sur la séance dehors type (source : Nathalie Roux, Marion Courtiol et Emmanuel Redoutey, séminaire de juillet 2022).



En début de séance, 59 % des actrices et acteurs utilisent l'approche par le rituel pour commencer leur séance d'école dehors. Elles et ils semblent avoir besoin de poser un cadre spatio-temporel qui signifie le démarrage de l'école dehors et faire ainsi la transition avec le temps de cheminement vers le lieu qui est empreint d'une toute autre énergie :

“L'entrée dans le lieu peut prendre plusieurs formes : arriver et aller rencontrer son arbre, entrer en silence sur le lieu, taper des pieds pour éloigner les vipères, comptine d'arrivée... pour enfin se regrouper en cercle. Certains enchaîneront sur le MMM [Mon Moment à Moi]” (extrait du partage en collectif).

Un temps de tissage peut ensuite être pris pour faire le lien avec la séance précédente et la suivante dont on peut annoncer l'objectif. De même un rituel de fin est souvent mis en place pour clôturer la séance : il consiste fréquemment en un temps de langage autour du vécu et des apprentissages de la séance comme par exemple, un cercle de parole avec la phrase “j'ai appris...”.

Les temps ritualisés semblent être très souvent suivis d'un temps de verbalisation. Cette approche est la plus présente tout au long de la “séance type”. Cette école du dehors semble favoriser les interactions langagières que l'on a besoin de contenir en classe pour respecter un niveau sonore acceptable.

En classe, on demande aux élèves d'être assis et de se taire et dehors, on leur demande d'être en mouvement et de s'exprimer. Cette part belle laissée à la verbalisation est nécessaire mais pas suffisante en elle-même pour construire des compétences langagières :

“Si l'enseignant ne valorise pas les réussites des élèves ou ne corrige pas les erreurs de langage pendant le cercle de parole, l'oral ne devient pas un objet d'apprentissage” (extrait du partage en collectif).

Cette verbalisation semble plus naturelle lors de l'école dehors puisqu'elle vient mettre des mots sur un moment vécu par l'enfant avant : il explicite au groupe ses sensations, ses observations, ses apprentissages... ce faisant il consolide ce qu'il vit.

Deux approches arrivent en second temps dans cette séance type : l'approche par la liberté (35,3 %) et l'approche sensorielle (29,4 %). Nous interrogeons un possible lien entre l'approche sensorielle et les élèves de cycle 1. Il eut été intéressant de distinguer les séances type menées en maternelle ou en élémentaire. Par ailleurs, si l'approche sensorielle existe depuis le début de l'éducation à l'environnement, l'approche par la liberté pourrait être reliée au courant de l'éducation nouvelle et des pédagogies dites actives ainsi qu'aux pratiques pédagogiques facilitant

l'écoformation⁷⁹ (le temps libre étant apparu comme primordial dès les premières recherches auprès des enfants), peu mises en œuvre dans l'Éducation nationale.

L'approche par le corps en mouvement se retrouve quasiment absente des résultats pour la "séance type". Dehors, le corps s'impose à nous, la place du corps est relativement centrale et peut-être que les acteurs et les actrices, pratiquant déjà l'activité physique dehors, n'ont pas souhaité utiliser ce dispositif pour mettre en place des séances spécifiquement dédiées à l'éducation physique et sportive.

Nous observons dans les questionnaires, tout comme dans les préoccupations des acteurs et des actrices, une représentativité basse de l'approche par l'enquête (approche qui inclut la démarche scientifique et les observations naturalistes). Nous pouvons interpréter selon 3 hypothèses cette donnée, la première étant que ces savoirs sont formalisés autrement par les acteurs et les actrices : certain-es ne font plus de séances spécifiquement consacrées aux connaissances naturalistes mais distillent, tout au long des séances dehors, des savoirs en fonction de l'émergent.

"pas de séances uniquement consacrées à l'étude des rapaces mais si l'un d'eux survole le cercle de parole, l'enseignant s'en saisit et peut passer immédiatement à une approche par l'enquête en permettant aux élèves d'aller explorer les guides pour le déterminer" (extrait du partage en collectif).

Nous pensons également que certain-es enseignant-es, ne se sentant pas assez outillé-es sur les connaissances liées à la nature, privilégient d'autres apprentissages dans lesquels ils se sentent plus à l'aise. Notre troisième hypothèse est que l'enseignant-e délègue à l'animateur-ice nature et, de fait, ne met pas en œuvre cette approche.

→ Pour en savoir plus sur le détail des approches pédagogiques mises en œuvre



79 Cottureau, D. (2001). Formation entre Terre et Mer : Alternance écoformatrice. L'Harmattan.

Les effets de l'école dehors

documentés par la RAP "Grandir avec la nature"

Dans cette section, nous allons présenter les différents résultats de nos investigations collectives, d'abord pour les adultes, ensuite pour les élèves. Cette synthèse est issue de l'analyse des réponses au questionnaire et des résultats plus détaillés rédigés dans les différents rapports locaux et articles produits.

Des résultats au sein du triptyque Nature/Pratiques/Effets

Pour répondre à notre problématique, nous examinons ici les interrelations entre les espaces de nature, les pratiques et les effets sur les élèves. Le questionnaire a fait l'objet d'analyses croisées dans les groupes de travail⁸⁰ lors du séminaire de 2022, complétées d'analyses statistiques exploratoires. Sur ce dernier point, malgré le petit échantillon, la validité interne du questionnaire a été vérifiée sur l'ensemble des données (alpha de Cronbach de 0,721), ce qui signifie que des interprétations peuvent être tirées mais que celles-ci restent largement des hypothèses à explorer dans d'autres recherches. L'apport de notre RAP est de pointer sur ces liaisons à creuser.

Liens entre espaces de nature et pratiques

Nous avons déjà indiqué dans les résultats précédents que nous avons constaté une certaine homogénéisation des approches pédagogiques mises en œuvre dans les différents terrains de la RAP. Les explorations statistiques en mesure de faire des liens entre les espaces (déterminés statistiquement et collectivement) et les approches n'ont pas été probantes, ce qui confirme a priori l'indépendance des deux variables. Par exemple, les approches par la liberté et par la verbalisation sont autant mentionnées dans les espaces de forêt semi-aménagée, qu'au bois ou au jardin. Les temps de "jeux libres" et les pratiques ritualisées de cercle de parole sont indépendants des espaces.

Pour autant, une analyse plus fine mérite d'être posée : dans quelle mesure un espace particulier n'induit-il pas tout de même des pratiques ? De fait, lorsque le terrain est "naturellement" propice aux déplacements des élèves tel qu'une forêt semi-aménagée avec des obstacles, l'approche par le corps a pu être moins déclarée car la dimension activité physique est intégrée dans les temps d'approche par la liberté. A contrario, l'approche par le corps est potentiellement davantage explicitée dans des terrains plus plats nécessitant une réflexion et des aménagements spécifiques pour la mettre en œuvre (comme sur le terrain du parc de Blossac par exemple). De même, certaines pratiques sont facilitées par les espaces. L'approche personnelle par exemple, nécessite un endroit où les enfants peuvent s'isoler, ce qui n'est pas toujours le cas dans les terrains de classe dehors.

En résumé, la lecture de l'espace et de ses possibilités est un préalable pour mener et faire évoluer la pratique dans toutes ses potentialités pédagogiques. Une hypothèse est que les grands espaces avec une diversité de variations morphologique et floristique selon la météorologie et les saisons sont en mesure, si le pédagogue s'en saisit, de proposer des situations complexes aux enfants avec des effets différents.

80 Analyses plus particulièrement faites par Alexiane Spanu et Karine Siourd

Liens entre espaces de nature et effets sur les enfants

L'analyse statistique issue du questionnaire ne montre pas de corrélations entre des effets observés et des espaces de nature. Toutefois, 9/10 des pédagogues-chercheur-es qui ont pratiqué dans les espaces "forêt semi-aménagée, bois" déclarent constater des effets sur la confiance en soi. De même, le lien à la nature est déclaré essentiellement (4/8) par des pédagogues qui ont pratiqué dans ces espaces. Autrement dit, la naturalité des espaces est probablement un facteur important à prendre en compte pour les rapports à soi et à la nature ; ces deux effets étant potentiellement plus forts dans de grands espaces boisés, en cohérence avec les résultats des études en psychologie environnementale.

Par rapport à des espaces peu naturalisés, les plus naturalisés favorisent le développement de lien avec la nature et le bien-être⁸¹, ce qui est partie intégrante de la confiance en soi. De surcroît, nos résultats montrent un lien entre l'approche personnelle et la concentration (corrélation de Pearson : 0,59). Alors que l'approche personnelle est plus facile à mettre en œuvre dans des espaces grands et arborés, le bénéfice sur la concentration des environnements naturels, déjà montré en psychologie environnementale⁸², est renforcé par cette pratique qui elle-même dépend de l'espace.

La topographie est un élément important à prendre en compte : plus elle est complexe, plus il y a des effets potentiels sur la motricité. De même, les espaces de nature avec du dénivelé et des obstacles explorés par les élèves durant des temps libres donnent des possibilités de coopération plus importantes, facteur de développement de cette attitude envers les autres.

La sensation de liberté par les enfants dans leur corps, aspect qu'ils et elles relatent de leurs vécus de classe dehors, est un effet direct des espaces :

*"Les élèves relatent que leurs mouvements ne sont pas contraints comme à l'intérieur : "Tu ne peux pas trop bouger dans la classe. Dehors tu peux te balader." (Mè)"*⁸³

De plus, la spatialité du lieu de classe dehors est une dimension qui semble marquer les élèves au-delà de leur expression verbale. Un terrain d'études de la RAP, centré sur le vécu des élèves qui avaient pratiqué l'école dehors pendant plusieurs années, a permis de montrer que la manière dont les élèves se sont déplacés pour "raconter le jardin" (soit leur espace habituel d'école dehors) a varié selon leur expérience de cette pratique pédagogique. Les parcours des élèves qui ont vécu la classe dehors depuis la maternelle étaient plus longs et plus complexes que ceux des élèves qui ont débuté plus tard⁸⁴. Cette dimension non conscientisée serait un élément tangible de l'attachement au lieu par les élèves : ils et elles en connaissent les recoins, ont des anecdotes à raconter sur des endroits précis, tissent des interrelations entre souvenirs et déplacements au moment présent. Et ceci en complément des témoignages affectifs dont ils et elles ont pu faire preuve : "on a toujours aimé le jardin" dit une élève dans cette même enquête.

Selon notre ancrage théorique de l'écoformation, les expériences vécues au contact des éléments du lieu ont un effet formateur. Pour autant, à l'école, cet effet est très largement dépendant des pratiques pédagogiques dans la mesure où le ou la pédagogue peut favoriser ou non l'épanouissement de ces interactions.

81 Cosquer, A. (2021). Le Lien naturel. Se déconnecter pour se reconnecter. Humensis.

82 Ibid.

83 Zwang, A., Spanu, A., & Ster, G. L. (2023). Souvenirs d'école au jardin. Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, Volume 18-1, Article Volume 18-1. <https://doi.org/10.4000/ere.10049>

84 Ibid.

Liens entre les pratiques et les effets sur les enfants

Nos résultats ont tendance à montrer que les effets sur les enfants dépendent essentiellement des choix pédagogiques. Les croisements statistiques permettent d'explorer des corrélations (différentes strictement de relations de causalité !) à partir desquelles nous pouvons émettre des hypothèses, qui seront ensuite à travailler dans d'autres recherches.

La motricité serait favorisée par l'approche par les mains et par l'approche par la coopération (coefficient de corrélation de 0,75 pour les deux). Si le lien entre motricité et le fait de mobiliser ses mains se comprend aisément, il est difficile de savoir si c'est l'approche par la coopération en elle-même qui provoque la motricité ou si c'est le contexte engendrant des activités plus motrices qui induirait des situations de coopération.

Les relations aux autres semblent liées à l'approche par la verbalisation (coefficient de corrélation de 0,68). La circulation de la parole lors de moments ritualisés, qui est très présente dans les pratiques de classe dehors de la RAP, est un élément favorisant la communication au sein de la classe, ce qui sans doute ouvre vers les autres.

Nous avons déjà évoqué le lien entre l'approche personnelle et la concentration (coefficient de corrélation de 0,59). Le fait que les élèves puissent se trouver seul pendant des temps limités dans la nature serait un facteur de développement de cette capacité. Par rapport à des classes formées où les élèves sont toute la journée ensemble sans possibilité d'isolement au calme, le bénéfice pour l'élève semble net.

Deux autres pistes sont à explorer davantage. La première serait le lien entre l'approche par la liberté et l'imagination avec un coefficient de corrélation faible (0,42) mais qui suscite l'intérêt. De fait, nos études plus qualitatives ont montré que l'imaginaire est associé à des pratiques de jeu libre. Les échanges langagiers entre élèves en classe dehors sont associés à des actions imaginées plus particulièrement lorsque les éléments naturels sont intégrés⁸⁵. L'imagination est également fortement sollicitée lorsque les élèves se remémorent leurs souvenirs de vécus de jeu libre en classe dehors⁸⁶.

La seconde est le lien entre l'approche par les mains et les connaissances (coefficient de corrélation de 0,52) : les manipulations permises en classe dehors seraient un soutien actif au développement de connaissances disciplinaires. Dans une perspective d'acquisition de fondamentaux (mathématiques et français), la classe dehors est une modalité intéressante par les potentialités manipulatoires qu'elle offre, sans compter l'effet sur le langage que nous avons déjà signalé. Des travaux australiens ont montré la pertinence d'approcher les mathématiques de façon interdisciplinaire dehors⁸⁷ : des enfants acquièrent, par exemple, la capacité de réaliser des diagrammes par déplacement dans un jardin et comptage des animaux. De notre côté, nous avons pu entrepercevoir un lien entre les deux effets : la motricité et le développement de connaissances (0,52). Cette relation serait à investiguer davantage dans le contexte de classe dehors.

D'autres effets semblent conjointement liés : la motricité et la confiance en soi (0,52), la créativité et l'imagination (0,62) ainsi que les connaissances et l'imagination (0,62). Ce dernier aspect est intéressant dans la mesure où pour faire soi un savoir, il est nécessaire de s'en faire une image, de le penser. Or, l'imagination est souvent présentée comme antithétique de la raison. En d'autres termes, ces résultats,

85 Chenebieras-Ferreira, F. (2024). Jeu libre, langage et nature Résultats d'un terrain de la recherche-action participative "Grandir avec la nature" en Poitou-Charentes. Rencontres internationales de la classe dehors, Poitiers.

86 Zwang, A., Spanu, A., & Ster, G. L. (2023). Souvenirs d'école au jardin. Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, Volume 18-1, Article Volume 18-1. <https://doi.org/10.4000/ere.10049>

87 Mulligan, J., Kirk, M., Tytler, R., & White, P. (2021). Connecting mathematics and science through an interdisciplinary mathematics and science (IMS) project in the primary school. *APMC*, 26(3), 29-36 ; Tytler, R., Mulligan, J., Prain, V., White, P., Xu, L., Kirk, M., Nielsen, C., & Speldewinde, C. (2021). An interdisciplinary approach to primary school mathematics and science learning. *International Journal of Science Education*, 43(12), 1926-1949. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1946727>

tout exploratoires soient-ils, interrogent directement les bénéfiques du moteur et du symbolique sur le cognitif, c'est-à-dire qu'ils tendent à montrer l'intérêt de la classe dehors pour une éducation intégratrice des différentes dimensions de l'individu, lesquelles se complètent et s'alimentent mutuellement.

Enfin, lors de nos analyses collectives sur les éléments du triptyque, il est apparu que les effets ne peuvent être observés que dans la mesure où il y a une répétition de la classe dehors sur un temps long. La séance hebdomadaire paraît en cela un minimum pour commencer à observer des effets. De même, les rituels, autres manières de marquer le temps à l'intérieur de la séance de classe dehors, semblent être également très importants pour travailler et provoquer des effets : la parole qui circule à intervalles réguliers, les activités libres réitérées, les moments personnels répétés.

Modélisations des interrelations entre pratiques, espaces et effets

Les synthèses collectives⁸⁸ lors du séminaire de 2022 ont proposé deux modèles de ce qui s'est joué dans les pratiques d'école dehors au sein de la RAP.

La situation pédagogique dans la séance d'école dehors

Le triangle pédagogique proposé par Jean Houssaye⁸⁹ dans sa thèse de doctorat (1982) est un modèle des situations pédagogiques qui met en relation le savoir, l'élève et l'enseignant·e. Au sein du triangle pédagogique, Jean Houssaye expose qu'un sommet se voit en permanence relayé à la position de "mort" car il y a une relation privilégiée par ailleurs entre les deux autres. Le mort ici est celui du jeu de bridge, c'est-à-dire le partenaire du déclarant, celui qui joue la main ; en d'autres termes, sans mort il n'y a pas de jeu.

Lorsque le processus "enseigner" est prédominant, ce sont les élèves qui sont à la place du mort. L'enseignant·e est focalisé·e sur la relation didactique qu'il ou elle entretient avec le savoir, de sorte que la relation pédagogique est minorée. C'est le modèle pédagogique dit traditionnel, avec des modalités transmissives où l'élève a peu d'initiative.

Lorsque le processus "former" domine, le savoir est à la place du mort, de sorte que la relation pédagogique entre l'enseignant·e et l'élève est privilégiée au détriment des savoirs. Les interactions au sein de la classe prennent plus d'importance dans des modèles pédagogiques estimés non directs.

Lorsque le processus "apprendre" est au centre, l'enseignant·e est à la place du mort. La relation d'apprentissage entre les élèves et le savoir est privilégiée tandis que l'enseignant·e se met en retrait pour que les élèves apprennent seul·es.

La Figure 28, issue du séminaire de juillet 2022, produite par des participantes de la RAP, se base sur le triangle pédagogique de Houssaye pour illustrer la situation pédagogique dehors avec la nature.

88 Plus particulièrement réalisées par Solène Berranger, Aurore Blanquet, Mathilde Garrone et Elise Sergent.

89 Houssaye, J. (2014). Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie. ESF éditeur.

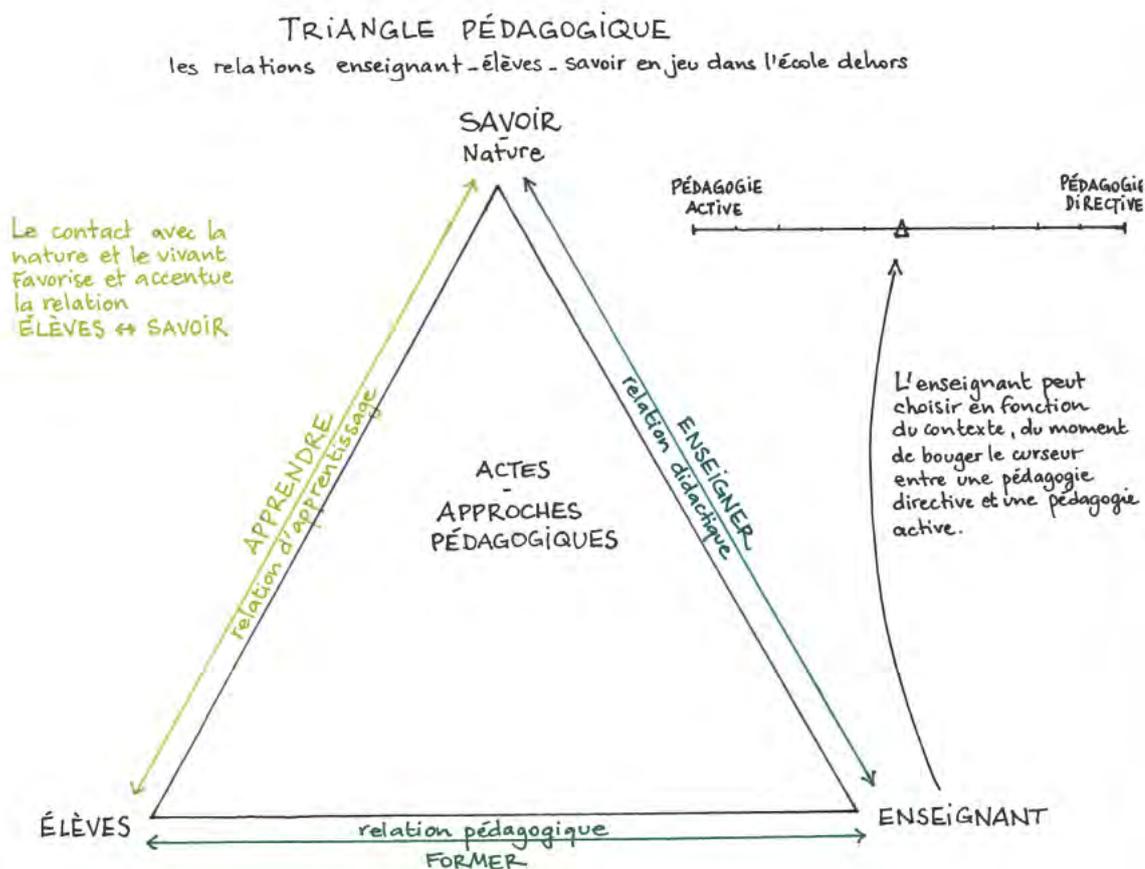


Figure 28 : Triangle pédagogique des relations enseignant-élèves-savoir en jeu dans l'école dehors (source : Mathilde Garrone, Aurore Blanquet, Elise Sergent et Solène Berranger).

L'enseignant-e peut, comme dans la classe à l'intérieur des murs de l'école, varier sa pédagogie selon un curseur entre pédagogie directive et pédagogie dite active, c'est-à-dire qui donne sa place à l'initiative des élèves. Un changement de posture qui irait de l'un à l'autre, ce que les différents rapports territoriaux ont qualifié de "lâcher-prise"⁹⁰. L'enseignant-e choisit sciemment de se situer à la place du mort pour permettre une centration plus forte sur le processus "apprendre". Dès lors, la nature est une partie prenante de la relation élève-savoir : les éléments naturels et les êtres vivants offrent des "prises" réelles et cognitives à partir desquelles les élèves peuvent vivre des expériences, s'interroger et interagir. Le changement de posture des enseignant-es, plus dans l'observation participante, a un effet sur les postures des élèves. Il n'est pas rare de constater des changements de comportements d'élèves dehors : de très discrets dedans, certains peuvent devenir moteurs, ce qui peut avoir un effet sur leur rapport au savoir, nous y reviendrons.

Temps, espaces, nature, postures pour le développement de l'élève

La Figure 29 réalisée également par les participant-es de la RAP montre les transformations des rôles et postures des acteurs au cours du projet. Les éducateur-es à l'environnement ont adopté des postures diverses d'animation, d'accompagnement, d'expert et ont été coordinateur-ices, formateur-ices et facilitateur-ices des projets d'éducation dans la nature en milieu scolaire. Ils et elles ont cherché l'autonomisation des enseignant-es. Dans ce modèle, le temps (soit la durée, la fréquence), l'espace et la nature contribuent à l'ajustement des postures des éducateur-ices à l'environnement et des enseignant-es.

⁹⁰ Nous reviendrons plus bas dans les effets sur les adultes sur ce changement de postures des enseignant-es.

LA ROUE DES TRANSFORMATIONS DES RÔLES ET POSTURES DES ACTEURS DE L'ÉCOLE DEHORS

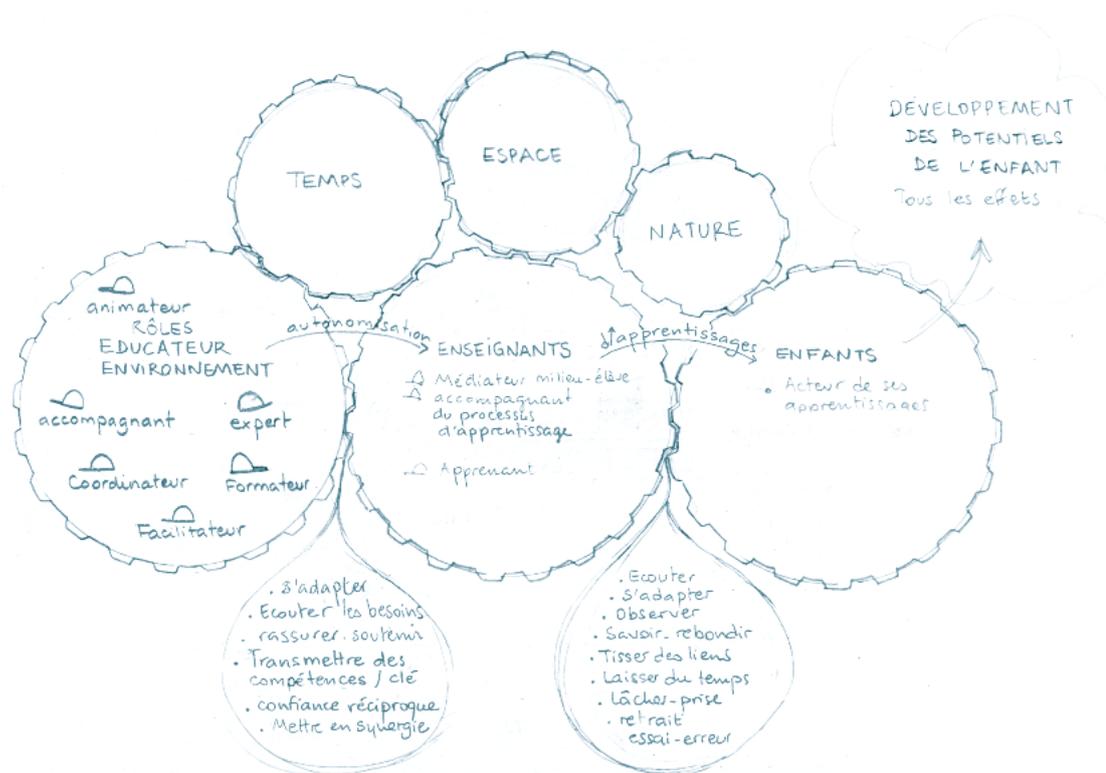


Figure 29 : La roue des transformations des rôles et postures des acteurs et actrices de l'école dehors (source : Mathilde Garrone, Aurore Blanquet, Elise Sergent et Solène Berranger).

Progressivement, les enseignant-es, en posture d'apprenant-es lors des situations d'enseignement-apprentissage dehors, sont devenu-es médiateurs et médiatrices entre le milieu et les élèves, se plaçant comme accompagnateurs et accompagnatrices des processus d'apprentissage des élèves. Ils et elles sont ainsi mis-es en posture d'être acteurs et actrices de leurs apprentissages. Dans ce modèle, l'ensemble de ces facteurs contribuent au développement du potentiel de l'élève et, au-delà, de l'enfant dans toutes ses dimensions.

Effets des pratiques d'école dehors documentés par la RAP

Dans cette partie, nous rendons compte de la synthèse des résultats agrégés aux échelles territoriale et nationale. Ce sont pour la plupart des résumés des effets documentés. Pour remonter à la manière dont ils ont été établis, les rapports territoriaux et les articles divers produits au cours de ces dernières années permettent d'avoir les détails⁹¹.

⁹¹ L'ensemble des écrits est disponible sur la page du FRENE consacrée au projet : <https://frene.org/nos-projets/recherche-action-grandir-avec-la-nature/>

Effets documentés par la RAP sur les adultes

Les effets de l'école dehors sur les pédagogues

Le changement de posture

L'école dehors est un contexte qui peut insécuriser au départ les enseignant-es car l'éducation dans et avec la nature ne fait pas partie de leur formation initiale. La pratique interroge ainsi sa légitimité, son rôle. De façon générale, dans les premières séances, l'enseignant-e est dans une pédagogie directive pour répondre à un besoin de sécurisation. Des questions se posent par rapport au contenu à enseigner ou à la latitude donnée dans le temps d'activité non dirigée à travers l'approche par la liberté, est-ce mon rôle d'enseignant de faire cela ?

Grâce à l'accompagnement des éducateur-rices à l'environnement, à la répétition des séances et aux conditions extérieures qui font émerger de l'imprévu, les enseignant-es de la RAP ont petit à petit apprivoisé un lâcher-prise où la place du "mort" est plus assumée pour aller vers des pédagogies dites actives dans lesquelles l'élève a une part importante d'initiative.

In fine, s'installe un dosage perpétuel entre la liberté d'explorer permise à l'élève et les cadres de sécurité et du programme scolaire qui doivent être tenus par l'enseignant-e pour l'élève. Progressivement, l'enseignant-e retrouve une stabilité.

Il s'agit alors pour l'enseignant-e d'accompagner, de guider les élèves dans une recherche à partir de leur questionnement, d'être plus présent.e et souple, d'accueillir et de rebondir, de diversifier ses pratiques pédagogiques, de regarder ses élèves grandir. Cette posture d'observation participante face à l'émergent semble être une des spécificités qui se développe progressivement dans les pratiques pédagogiques d'école dehors.

Le changement de postures des pédagogues :

- centration sur les processus d'apprentissage ;
- observation participante face à l'émergent ;
- apprivoisement du "lâcher-prise" ;
- dosage perpétuel entre la liberté d'explorer et la sécurité.

Le partage des pratiques

Le collectif de la RAP a agi ensemble pour développer les pratiques de classe au dehors, ce qui a permis aux pédagogues-chercheurs de se sentir soutenus dans leurs expérimentations et leurs transformations. Le partage des pratiques a inspiré, a amené des apprentissages entre pairs et des transferts allant des éducateurs et des éducatrices à l'environnement vers les enseignant-es, comme développé dans le modèle de la Figure 29.

L'évolution de la relation aux élèves

Plusieurs facteurs de l'école dehors amène une évolution des relations entre pédagogues et élèves. Le contexte en milieu naturel, avec un terrain varié et des obstacles visuels implique pour les pédagogues de développer une confiance en les élèves dans leur capacité à adopter des comportements sécurisants. Cette confiance s'établit dans le temps, de manière graduelle, par la mise en place de consignes strictes au départ, qui s'assouplissent en fonction des comportements du groupe et des individus au cours de la pratique.

Plusieurs activités comme le jeu libre ou Mon moment à moi permettent au pédagogue d'être en situation d'observation et d'analyse des comportements et compétences des élèves, ainsi que de ce qui se joue pour eux. Ils et elles constatent que se développe une vision élargie des capacités

de chacun·e, dont certaines sont invisibles en classe. En effet certain·es élèves peuvent changer de comportement dehors par rapport à ceux qu'ils et elles ont pu montrer en salle : plus dynamiques, plus moteurs ou au contraire plus en retrait, ne sachant pas quoi faire pendant les phases d'approche par la liberté. Le regard du pédagogue sur l'élève s'enrichit, et lui offre plus de possibilité de valorisation de chacun·e. La relation s'en trouve renforcée.

Ces temps d'observation où l'adulte est disponible sont également mis à profit spontanément par des élèves qui viennent discuter dans une relation d'individu à individu, livrant parfois des informations personnelles et sensibles. Les temps de cheminement vers l'espace de classe dehors sont également mis à profit. Une relation plus intime se noue entre le pédagogue et l'élève. Ces éléments sont utilisés au service de l'accompagnement individualisé des apprenant·es.

Les pédagogues s'accordent à dire que le partage avec les élèves de cet espace de respiration, de liberté, de surprises, de co-apprentissages sur la nature, et d'émerveillement devant sa beauté et son ingéniosité, ainsi que les aventures vécues, fondent un sentiment de connivence au sein de la communauté de classe. On peut supposer que ces déplacements dans la relation pédagogique sont le ferment d'un climat de confiance et de respect mutuel ayant des répercussions positives sur les apprentissages.

Redonner du sens au métier

Les pédagogues-chercheur·es de la RAP témoignent du plaisir éprouvé à faire école dehors et du sens que cette pratique a (re)donné à leur métier. En particulier, ils et elles ont l'impression de participer à un besoin fondamental de notre société, celui de retisser des liens avec la nature. Les changements de posture décrits s'inscrivent dans ce qui est vécu comme une adaptation aux besoins des élèves c'est-à-dire dans une impression d'assurer sa mission auprès de toutes et tous. L'ancrage des apprentissages dans le vécu des élèves, dans des dimensions physiques et émotionnelles et dans une articulation entre le dehors et le dedans contribuent à leur donner du sens, ce qui est motivant pour les enseignant·es.

Un bien-être exprimé

Le ressenti d'un bien-être dehors par les acteurs et les actrices de la RAP est convergent avec d'autres études⁹². La diminution de la pression sonore, l'espace plus grand, les mouvements facilités, la moindre promiscuité sont des éléments qui contribuent au bien-être physique et mental. Les pédagogues du projet relatent leur impression de ressourcement à la suite d'une séance dehors, à l'inverse de séances dedans qui peuvent être fatigantes. Il y aurait un gain en sérénité ce qui là aussi est un facteur de meilleure ambiance de classe dehors et dedans.

Les effets de l'école dehors sur l'entourage proche de l'école

L'ouverture aux parents

L'adhésion aux pratiques de classe dehors par les parents vient souvent de la possibilité d'observer et de participer, de vivre des moments avec les élèves de la classe, voire d'éprouver un bien-être personnel lors de l'accompagnement. Cette expérience peut changer le regard que des parents portent sur leurs enfants, ceux de la classe, et sur l'école. C'est une manière de tisser d'autres relations entre le milieu scolaire et son extérieur social.

De plus, il arrive que les parents reviennent avec leurs enfants sur les lieux de classe dehors ce qui contribue à un continuum éducatif. D'autre part émergent chez certains parents de nouvelles pratiques éducatives, telles une fréquentation plus régulière d'espaces de nature et une posture vers plus d'accompagnement et moins de surprotection.

⁹² Guardino, C., Hall, K., Largo-Wight, E., & Hubbuch, C. (2019). Teacher and student perceptions of an outdoor classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22. <https://doi.org/10.1007/s42322-019-00033-7>

Un effet d'entraînement

Des enseignant·es, collègues des acteurs et des actrices de la RAP ont souhaité se lancer dans l'expérience de la classe dehors. En cela, la pratique a pu redynamiser des projets éducatifs au sein des écoles. Certain·es ont souhaité rejoindre l'équipe de la RAP. Si nous ne pouvons pas généraliser car des résistances ont aussi été observées dans les différents terrains de la RAP, la classe dehors peut avoir un potentiel fédérateur entre les enseignant·es.

Le lien aux communes

Les espaces de pratique sont souvent des lieux mis à disposition par les communes. Elles se voient mobilisées autrement pour l'éducation des enfants et dans un dialogue avec différentes parties prenantes dont les enseignant·es. Les petites communes rurales peuvent y voir l'avantage d'une vie (re)dynamisée autour d'un espace ouvert à toutes et tous. Il est possible que leur attractivité puisse en être impactée positivement, même si des conflits d'usage pour les espaces boisés peuvent exister dans certains endroits (en particulier lors des périodes de chasse).

PÉDAGOGUES	Bourgogne-Franche-Comté	Lozère	Poitou-Charentes	Hérault	Lyon
• Rapport aux autres					
Importance du partage des pratiques / Effet d'entraînement	X	X	X		X
Transformation des relations pédagogues-élèves	X	X			
Ouverture / Relations parents	X				X
Lien avec les communes	X				X
Lien avec le territoire	X				X
• Rapport à soi					
Bien-être / Respiration / Bouffée d'oxygène	X	X	X		X
Confiance en soi			X		X
Motivation / plaisir		X	X		X
Sérénité / Calme	X				
S'émerveiller	X	X			
Changement de posture		X	X		
• Rapport au monde					
(Re)donner du sens au métier		X	X		
Lien avec la nature		X	X		
• Changement de pratiques / postures					
Vers plus d'accompagnement des élèves		X	X		X
Plus d'individualisation		X	X		X
Plus d'observation des élèves / Ecoute	X	X	X		
Lâcher-prise		X	X		X
S'adapter et rebondir / Faire avec l'émergent	X	X	X		
Enrichissement interprofessionnel	X	X	X		X
Stratégies et gradation de la médiatisation avec la nature		X			
Centration sur les processus d'apprentissages		X			
Renforcement co-éducation					X
Enjeu démocratique : plus de liberté, d'égalité, réduction des inégalités			X		X

Tableau 7 : Synthèse des effets sur les pédagogues observés sur les différents territoires

Effets documentés par la RAP sur les élèves

Les résultats exposés ci-dessous se basent sur la synthèse des productions territoriales et l'analyse du questionnaire réalisé à l'échelle nationale. Complémentaires les uns des autres, les territoires alimentent la connaissance des effets alors que le niveau national nous en donne une hiérarchisation et étaye leurs résultats par consolidation collective, pondérant les conclusions locales.

À l'échelle nationale, les réponses au questionnaire de l'analyse en méta indiquent que l'effet le plus prégnant de l'école dehors se rapporte à la relation aux autres : entre élèves, et entre l'élève et l'enseignant (Figure 30). Les répondant-es mettent ensuite en avant l'évolution positive du lien entre l'élève et la nature, un des objectifs des dispositifs "Grandir avec la nature", dont une partie des approches pédagogiques comme des activités proposées y était consacrées. Ce résultat est à pondérer en fonction du projet et des activités mises en place localement. Les effets suivants que les répondant-es soulignent sont la confiance en soi, avec des prises d'initiatives des élèves et des auto-régulations, le développement de la motricité, de l'imagination, du langage et de la communication, de la créativité et des connaissances naturalistes. Sont moins documentés, les effets sur la concentration et sur les représentations graphiques, peu questionnés d'un point de vue quantitatif au sein de la RAP.

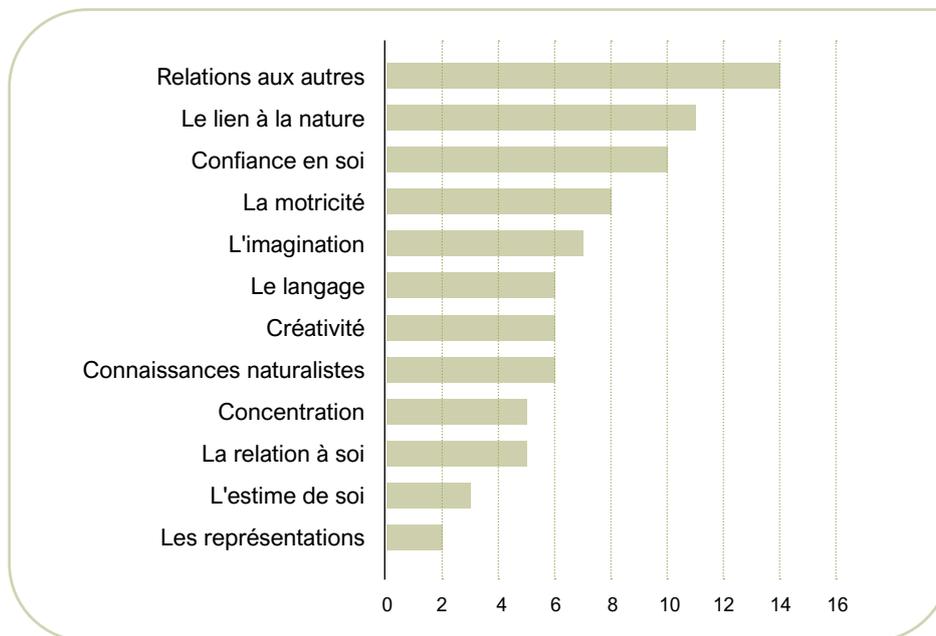


Figure 30 : Les effets de l'école dehors sur les élèves documentés par la RAP (n = 17 réponses).

Ces résultats de la recherche-action participative "Grandir avec la nature" concernant les enfants sont convergents avec les études internationales sur l'Outdoor Learning en matière de :

- participation au développement de la communication, de la collaboration, et de la créativité⁹³ (compétences du 21^e siècle selon l'UNESCO) ;
- bénéfique pour l'activité motrice et la concentration⁹⁴
- coordination motrice et d'équilibre, d'attachement à la nature et de bien-être⁹⁵.

93 Mirrahimi, S., Tawil, N. M., Abdullah, N. A. G., Surat, M., & Usman, I. M. S. (2011). Developing Conducive Sustainable Outdoor Learning : The Impact of Natural environment on Learning, Social and Emotional Intelligence. *Procedia Engineering*, 20, 389-396.

94 Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>

95 Sella, E., Bolognesi, M., Bergamini, E., Mason, L., & Pazzaglia, F. (2023). Psychological Benefits of Attending Forest School for Preschool Children : A Systematic Review.

L'apport spécifique de notre recherche se situe du côté éducatif, c'est-à-dire des relations entre les élèves et les enseignants, des approches et des pratiques pédagogiques mobilisées, des postures et de leurs évolutions, comme nous l'avons détaillé dans les parties précédentes.

Si nous nous référons à la théorie tripolaire de la formation, l'école dehors telle qu'elle a été menée dans cette étude, alimente les trois pôles interreliés :

- Rappports aux autres : coopération, langage de communication en lien avec l'imaginaire.
- Rappports à soi : bien-être, motricité, confiance.
- Rappports au monde : lien à l'école, observation, attention, créativité...

Ci-dessous, les différents effets sur les élèves sont synthétisés en fonction de ces trois pôles, à partir des rapports et articles locaux. Le tableau 7 permet de visualiser l'itération des effets territoriaux, documentés à partir d'observations des adultes (pédagogues, parents, ATSEM, stagiaires...) et d'entretiens avec des élèves.

ÉLÈVES	Bourgogne-Franche-Comté	Lozère	Poitou-Charentes	Hérault	Lyon
• Rapport aux autres					
Développement et transformation des relations pédagogues-élèves	X	X	X		X
Socialisation			X		X
Coopération / Entraide / Partage	X	X	X	X	X
Communication / Langage	X	X	X	X	X
• Rapport à soi					
Motricité et endurance	X	X	X		X
Dépassement peurs / inhibitions / croyances		X			
Confiance en soi / Estime de soi	X	X		X	X
Affirmation de soi		X			X
Créativité / Imagination	X		X		
Concentration / Attention	X	X	X		X
Observation		X	X		X
Autonomie	X				
Motivation / Plaisir	X	X	X	X	
Calme / Sérénité		X	X	X	X
Joie / Amusement		X	X	X	
Bien-être	X	X	X	X	
• Rapport au monde					
Amélioration du lien avec la nature et l'environnement	X	X	X	X	X
Capacité d'émerveillement		X			
Curiosité		X			
Attention / Contact / Confiance avec le vivant		X	X	X	X
Connaissances naturalistes		X			
Changement de rapport aux savoirs		X	X		

Tableau 8 : Synthèse des effets sur les élèves observés sur les différents territoires

Rapport aux autres

Un exemple de relation aux autres en classe dehors : la coopération

Globalement, les pédagogues-chercheurs s'accordent à dire que l'école dehors amène un apaisement du climat de classe. Ils identifient plusieurs facteurs comme de moindres pressions spatiales et sonores qu'en intérieur et une quantité d'objets naturels diversifiés à disposition. Les actes coopératifs et d'entraide spontanés sont plus nombreux, s'expliquant par l'auto-prescription de tâches ou la mise en place d'activités difficiles, voire impossibles à réaliser seul. Les temps de cheminement et de jeux libres sont notamment parmi les espaces favorables à leur émergence. Les élèves, motivés pour atteindre leurs objectifs, sollicitent des camarades et s'auto-organisent. Des encouragements peuvent être émis par les élèves à l'attention de camarades et des gestes de soutien sont observés comme, par exemple, en randonnée, porter le sac d'un élève en difficulté, ou une énorme boule de neige qui servira de "frigo" pour la cabane collective au sommet de la montagne. De meilleures relations se mettent en place entre élèves, et avec les pédagogues.

Langage et communication

Les constats relatifs au développement du langage et à la communication en classe dehors ont été nombreux. Un des résultats forts de la RAP est que, dans ce sens, les pratiques d'éducation à la nature en milieu scolaire sont favorables au développement des "fondamentaux" langagiers. Plusieurs approches y contribuent.

L'approche par la liberté permet aux élèves de communiquer. Lors des jeux mobilisant des éléments naturels, les élèves se parlent pour construire des scénarios qui mobilisent l'imaginaire. Comme les éléments ne sont pas signifiants par eux-mêmes - comme une tasse manufacturée pourrait l'être dans un espace dinette - si la boue devient chocolat dans la tête d'un élève, celui-ci l'exprime aux autres et le jeu se bâtit ou non à partir de cette information⁹⁶.

Les rencontres avec les éléments naturels et les êtres vivants (fleurs, verglas, insectes, etc.) dans l'espace de classe dehors ou le vécu de situations non prévues provoquent des surprises, des questionnements, voire des émerveillements, sources d'échanges avec les autres élèves. L'approche par le questionnement qui peut être sollicitée en complément renforce l'expression orale et écrite des élèves dans un lien entre le dehors et le dedans. Des investigations sur les êtres vivants permettent l'acquisition de mots spécifiques⁹⁷. Nous avons pu constater chez des élèves de maternelle que les éléments naturels sont associés à un langage de communication mobilisant l'imaginaire. A contrario les paroles échangées à propos d'insectes observés par les enfants ne sont pas dans ce registre de l'imaginaire, faisant appel à du vocabulaire de description de l'animal (pattes, ailes, antennes, etc.)⁹⁸.

L'approche par la coopération, mobilisée lors de constructions de cabanes par exemple, nécessite que les élèves communiquent pour s'organiser et s'entraider. Les approches sensorielles et sensibles proposées par les éducateur-ices à l'environnement dans les différents terrains ont été des occasions sur lesquelles les enseignant-es ont rebondi d'un point de vue pédagogique et didactique. L'enrichissement du vécu contribue à un enrichissement du vocabulaire de l'élève.

L'approche par la verbalisation, dans des cercles de parole notamment, favorise l'expression personnelle et les échanges entre élèves. Associée à l'approche personnelle, qui permet d'abord de "s'imprimer" d'un lieu, d'un paysage, d'une sensation, l'approche par la verbalisation permet

96 Chenebieras-Ferreira, F. (2023). Quand la boue devient chocolat chaud... Les Cahiers pédagogiques, N° 585-Aprendre avec la nature. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/quand-la-boue-devient-chocolat-chaud>

97 Barrau, S., & Zwang, A. (2022). La classe dehors à l'école maternelle : Récit d'expériences pour découvrir le monde. Deuxième édition du Forum "Activons les sciences en classe !". La main à la pâte., En ligne.

98 Spanu, A., Barrau, S., Berranger, S., Chénébieras, F., Ferjou, C., Gazeau, V., Giret, M., Le Ster, G., Lienhard, N., Noulaud, N., & Zwang, A. (2024). Résultats en Poitou-Charentes de la recherche-action participative Grandir avec la nature. Rencontres internationales de la classe dehors, Poitiers.

ensuite de “s’exprimer” à partir de cette matière intérieure⁹⁹. “Le moment à moi” amène ainsi à mobiliser des compétences langagières orales et écrites¹⁰⁰. Dans ces moments partagés, c’est aussi l’écoute qui est travaillée.

Rapport à soi

Motricité et endurance

Plusieurs facteurs concourent à l’amélioration de la motricité et de l’endurance des élèves. Ils et elles sont plus régulièrement en extérieur et, par conséquent, exposés aux variations météorologiques vis-à-vis desquelles ils et elles apprennent à se protéger (froid, pluie). Leur corps s’en voit renforcé dans son adaptabilité et ses capacités à évoluer dans différents contextes.

Les déplacements sur un terrain accidenté qui varie selon la météorologie favorisent l’agilité. Les activités de manipulation de la matière et de construction avec des objets naturels stimule la motricité fine. Les interactions avec les multiples éléments (géomorphologie du terrain, météorologie, etc.) offrent une confrontation aux limites physiques des élèves, et donc à un retour sur soi.

Confiance et estime de soi

Plusieurs facteurs sont contributifs du développement de la confiance et de l’estime de soi par les séances régulières de classe dehors.

Tout d’abord, on peut la relier au développement de l’autonomie des élèves. Un double mouvement la favorise. D’une part, la posture d’observateur du pédagogue, un peu en retrait, et le contexte favorable à plus de liberté de mouvements, d’espaces et de types d’expressions laissent plus de marge à l’élève pour expérimenter. D’autre part, l’élève apprend à s’occuper seul ou avec ses pairs lors des temps d’approche par la liberté. La confrontation des élèves à des conditions météorologiques diverses contribue à ce qu’ils et elles prennent conscience des besoins de leurs corps tout autant que de leurs centres d’intérêts.

De plus, l’élève peut être amené à dépasser des peurs, comme mettre ses pieds dans l’herbe ou toucher des insectes, s’il n’a pas été au contact de la nature dès son plus jeune âge. L’assurance gagnée par l’expérience du déplacement sur un terrain naturel accidenté ou par l’exercice d’une motricité par manipulation d’objets naturels concourt au développement d’un sentiment de compétences et donc de confiance en soi. Les prises de parole dehors étant facilitées par l’approche par la verbalisation, on peut supposer que cela renforce également la confiance en soi.

Créativité et imagination

Les élèves inventent des jeux à partir de ce qui les entoure. Les éléments de la nature sont multi-usages et sont transformés, par l’imagination des enfants, en objets aux symboliques variées. Les approches par les mains et les approches sensorielles nourrissent la créativité et l’imagination. L’approche par la coopération mobilise le développement de stratégies pour résoudre des problèmes rencontrés en contexte.

L’analyse de représentations graphiques et picturales réalisées sur un des terrains de la RAP a permis d’identifier que deux éléments en lien avec la créativité étaient favorisés en classe dehors. Le nombre de couleurs utilisées par les élèves pour réaliser des peintures en classe dehors par rapport à l’intérieur s’est révélé plus important. De même, l’analyse intersubjective et à l’aveugle de l’authenticité (degré d’implication personnelle perçue dans la réalisation du dessin) et de l’intensité

99 Vaquette, P. A., & Leyssens, A. (2002). Le guide de l’éducateur nature : 43 jeux d’éveil sensoriel à la nature pour enfants de 5 à 12 ans. Le Souffle d’or.

100 Roux, N. (2023). Un Moment à moi pour construire des compétences langagières. Les Cahiers pédagogiques, 585, En ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/un-moment-a-moi-pour-construire-des-competences-langagieres/>

(la force de l'image reçue quand observée) a conduit à considérer les dessins réalisés dehors plus authentiques et plus intenses.¹⁰¹

Concentration

En cohérence avec les résultats en psychologie environnementale montrant que la fréquentation d'espaces de nature améliore la concentration des individus¹⁰², des constats similaires ont été réalisés dans les différents terrains de la RAP, autant par les enseignant-es (classe plus calme après la sortie) que par les parents. Certain-es relatent des devoirs faits de façon plus efficiente le soir après la classe dehors. Des études complémentaires restent à réaliser sur ce point.

D'un point de vue éducatif, l'approche personnelle peut permettre le développement des capacités de concentration. Le moment d'introspection et de calme qui y est associé est une opportunité pour extraire l'enfant d'une agitation qui peut exister par ailleurs (avec les autres, dans le bruit de la classe, dans des pratiques liées aux écrans), d'autant plus si l'espace de classe dehors a un fort degré de naturalité.

Rapport au monde

Lien à la nature

De l'élève craintif à l'idée de s'asseoir à même le sol, de toucher la terre ou de se salir, à celui capable de se rouler par terre ou d'attraper un insecte, le rapport à la nature varie d'un élève à l'autre. Les pratiques d'école dehors, si elles intègrent cette dimension, et sous-réserve d'un temps suffisamment long et régulier dans des environnements naturalisés de bonne qualité, offrent la possibilité à l'élève d'évoluer dans son rapport à la nature. La gradation peut aller de la familiarisation poussée avec le monde naturel, en passant par la stimulation de la curiosité, jusqu'au développement d'une empathie envers les mondes non-humains.

Les élèves expriment très fréquemment en entretien ressentir du bien-être d'être dans la nature en particulier à propos de l'activité "Mon moment à moi"¹⁰³. L'approche personnelle serait donc contributive au développement de liens apaisés à la nature.

Le fait de pratiquer au même endroit de façon régulière et d'y vivre des expériences est source d'attachement des élèves au lieu de classe dehors. Ces derniers y retournent en dehors du temps scolaire¹⁰⁴. Ils ont souvent le désir de montrer et partager le lieu avec leur famille. De la nostalgie peut s'exprimer lorsque le lieu est transformé au fil des années tout autant que le souhait d'entretenir la beauté du lieu. Des formes d'attention voire d'empathie avec le vivant peuvent aussi s'exprimer.

Le développement de ce lien à la nature serait à travailler de façon spécifique dans l'éducation en classe dehors dans une perspective écoformatrice. L'écoformation étant caractérisée par deux temps - le vécu d'expériences au contact des éléments naturels et la conscientisation de ce vécu ensuite - toute activité susceptible de faire relater, de faire se remémorer aux élèves leurs expériences vécues avec la nature pourrait contribuer à faire conscientiser leur rapport à la nature. Les travaux de la Belgique ont particulièrement insisté sur la dimension écocitoyenne que les pratiques éducatives avec la nature étaient susceptibles d'engendrer.

101 Spanu, A., Barrau, S., Berranger, S., Chénébieras, F., Ferjou, C., Gazeau, V., Giret, M., Le Ster, G., Lienhard, N., Noulaud, N., & Zwang, A. (2024). Résultats en Poitou-Charentes de la recherche-action participative Grandir avec la nature. Rencontres internationales de la classe dehors, Poitiers.

102 Cosquer, A. (2021). Le Lien naturel. Se déconnecter pour se reconnecter. Humensis.

103 Wauquiez, S. (2022). Enseigner dehors en Bourgogne- Franche -Comté - Rapport intégral de la Recherche-Action Participative « Grandir avec la nature ». GRAINE Bourgogne- Franche-Comté. <https://www.graine-bourgogne-franche-comte.fr/wp-content/uploads/2022/08/Rapport-integral-Enseigner-dehors-en-BFC-2018-2021-Web.pdf>

104 Zwang, A., Spanu, A., & Ster, G. L. (2023). Souvenirs d'école au jardin. Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, Volume 18-1, Article Volume 18-1. <https://doi.org/10.4000/ere.10049>

Changement de rapport aux savoirs

Les pédagogues le relèvent, la richesse de l'expérience est source de questionnements et d'inspirations pour les élèves. Leur curiosité est stimulée par les éléments naturels et les vivants rencontrés dans les espaces. Les éléments naturels agissent, en référence au concept de James J. Gibson, comme des affordances, c'est-à-dire comme des potentialités à partir desquelles les élèves vont pouvoir agir : se saisir d'un bâton et gratter, se servir d'un tronc d'arbre pour grimper, voir une flaque d'eau et sauter, etc. Les vivants attirent l'attention : des oiseaux qui passent, des escargots qui se déplacent, des bourgeons qui débourent, des fleurs qui éclosent, etc. Les élèves s'interrogent à partir de ces observations.

La curiosité des élèves est à l'origine d'initiatives de leur part qui nourrissent les situations d'enseignement-apprentissage. L'enseignant-e construit ses séances pédagogiques en lien avec les programmes scolaires en rebondissant sur ce qui motive, stimule, intrigue, émeut les élèves. L'expérience directe en prise avec leur environnement proche est en mesure de motiver les élèves et de donner du sens aux apprentissages. Dans la RAP, l'hybridation des pratiques professionnelles entre les éducateur-ices et les enseignant-es a été à l'origine de la mobilisation de pédagogies dites actives basées sur les opportunités rencontrées en classe dehors. Les modalités variées et les opportunités contextuelles donnent l'impression aux élèves de modalités moins formalisées qu'au dedans.

Les occasions qui émergent de l'interaction des élèves avec les éléments naturels et avec les vivants sont des opportunités pour construire des savoirs immédiatement ou de façon différée, ce qu'un collectif d'enseignant-es a théorisé comme étant des "kairos didactiques"¹⁰⁵, notion spécifique de la classe dehors. La posture du "savoir-faire face immédiat"¹⁰⁶ en réponse à ces émergences permet à l'enseignant-e de choisir : répondre à leurs interrogations, ne pas connaître les réponses et chercher avec les élèves ou bien inhiber les réponses pour provoquer l'investigation chez les élèves. L'adaptation face à l'imprévu est un moteur susceptible de modifier les routines de classe dedans et de contribuer à l'épanouissement d'un rapport au savoir fait de curiosité, de recherche et de plaisir d'apprendre.

De fait, des élèves du dispositif ont exprimé et montré du plaisir à aller à l'école et une motivation à apprendre. Une enseignante¹⁰⁷ a fait des tests d'une même séance autour des calculs de superficie, en extérieur et dans la salle de classe, dans deux écoles distinctes. Alors que la séance a semblé fastidieuse aux élèves en classe ordinaire, ceux qui étaient dans la nature ont eu la sensation de ne pas avoir travaillé et ont poursuivi lors du temps de jeu libre, une activité dans laquelle ils étaient les bâtisseurs du futur, mesurant et calculant.

105 Cette dénomination est une inspiration de la méthode des Kairos issue du travail de Galvani (2020) et mobilisée dans ce groupe, à l'instar du groupe de Lozère de la RAP. Voir : Zwang, A., Pernet, A., Achouche, H., Besnard, S., Bidi, J., Cambourakis, I., Collin, C., Collin-Briou, C., Cordier-Dabancourt, L., Daneyrolle, I., de Paulis, T., Etedgui, C., Fremont, H., Mancel, S., Harnadi, L., Haupais, M., Hilfiger, F., Hugron, C., Laforge, A., ... Wermelinger, C. (2022). Groupe de réflexion Classe dehors à Paris. Synthèse des travaux. Année 2021 2022. <https://hal.science/hal-03793578>

106 Girault, M.-L., & Galvani, P. (2021). Grandir avec la nature : Expériences d'école dehors en Lozère (En chemin et Canopé). <https://reel48.org/grandir-avec-la-nature-en-lozere-le-film-et-louvrage>

107 Wauquiez, S. (2022). Enseigner dehors en Bourgogne- Franche -Comté - Rapport intégral de la Recherche-Action Participative « Grandir avec la nature ». GRAINE Bourgogne- Franche-Comté. <https://www.graine-bourgogne-franche-comte.fr/wp-content/uploads/2022/08/Rapport-integral-Enseigner-dehors-en-BFC-2018-2021-Web.pdf>

Les effets documentés par les travaux de la RAP sont de différente nature et relèvent tant des compétences psychosociales (sociales, émotionnelles ou cognitives) que des compétences disciplinaires et des capacités à développer leur lien avec la nature. Parmi les compétences psychosociales identifiées par la RAP, certaines recoupent les compétences nécessaires pour aborder le XXI^e siècle dans une vision complexe, notamment la communication, la créativité et la coopération. Pour en savoir plus : Wauquiez, S. (2023). Future Skills : Cultiver en plein air les compétences d'avenir. Books on Demand.

Contribution de la Belgique aux travaux de la RAP quant à l'écocitoyenneté

La recherche belge explorait les liens entre le développement de l'écocitoyenneté et l'éducation par la nature. Elle a permis en premier lieu de construire avec le groupe de travail une définition de l'écocitoyenneté, de manière à rendre ce concept opérationnalisable pour les animateur-rices nature. Accompagner l'écocitoyenneté par l'animation nature, c'est ainsi travailler 5 objectifs : relier et enraciner, relier et démocratiser, politiser, réenchanter et empouvoier (empowerment). En second lieu, il est apparu lors de l'analyse des données un implicite chez les animateur-rices selon lequel « se connecter à la nature » serait le chemin privilégié pour développer l'écocitoyenneté. La recherche belge a distingué 2 mouvements indispensables dans la connexion au vivant : le rapprochement entre les publics et la nature par les sens, l'affectif, les souvenirs ou la connotation positive, et le rapprochement par les imaginaires et les représentations du vivant. Pour accompagner la relation à la nature de ses publics, l'animateur-riche doit proposer des expériences sensibles mais doit aussi questionner les manières dont il et elle parle de la nature.

Enfin, la recherche belge a proposé des éléments de vulgarisations sur l'écoformation et le coteaching afin d'outiller les animateur-rices pour d'accompagner ce double mouvement : travailler le sensible et l'affectif et éco-politiser les discours et les pratiques.

Un outil pédagogique est né des résultats de la recherche en Belgique, "L'éventail de l'écocitoyenneté" qui vulgarise et traduit l'écocitoyenneté de manière concrète. Il s'agit d'outiller l'animateur-riche ou l'enseignant-e afin qu'il et elle puisse déployer ses activités éducatives dehors et que ces dernières participent à enraciner, démocratiser, politiser, empouvoier et réenchanter notre monde.





CHAPITRE 4

Bilan et perspectives de la RAP

“Grandir avec la nature”

Ce dernier chapitre dresse un bilan de la recherche-action participative *Grandir avec nature*. Après avoir présenté les effets de la démarche sur les participant·es, nous dégagons des aspects positifs et des limites au regard des trois types d’objectifs initiaux. Enfin, cette démarche exploratoire a ouvert de nombreuses perspectives que nous exposons.

Les effets formateurs

du processus de RAP

Dans la partie précédente, nous avons exposé les effets de la pratique d'éducation avec la nature en milieu scolaire. Il s'agit ici de documenter les effets du dispositif de recherche-action sur les participant-es, soit les effets du processus. Même si les deux sont évidemment imbriqués, il s'agit de discuter des apports spécifiques liés au partenariat apprenant d'éducation et de recherche, à ses pratiques et à ses valeurs. Globalement, nous pouvons affirmer que la démarche de recherche-action participative a des effets formateurs sur les personnes qui s'y engagent.

Une étude réflexive sur deux territoires, la Lozère et le Poitou-Charentes¹⁰⁸, a permis d'analyser les effets du processus. En Lozère, les 10 journaux élaborés et les bilans personnels des pédagogues chercheur-es et des accompagnateur-ices chercheur-es contenaient suffisamment de matière pour pouvoir y rechercher des effets. En Poitou-Charentes, des entretiens croisés entre 10 participantes ont été organisés via un questionnaire élaboré par les accompagnatrices-chercheuses intitulé "Votre cheminement pendant la Recherche-Action Participative "Grandir avec la nature"" et qui contenait les questions suivantes :

- Qu'attendiez-vous de cette démarche quand vous vous êtes engagé-es ?
- Qu'avez-vous appris ?
- Qu'est-ce que ça vous a apporté ?
- Est-ce que votre pratique de Classe dehors a évolué depuis le début du projet et comment ?
- Quels sont vos retours par rapport au processus de recherche-action ?
- Comment vous êtes-vous senti.e dans le groupe au fil du temps ?
- Autres éléments importants à vos yeux :
- Si c'était à refaire...
- Date de votre engagement dans la RAP :
- Comment avez-vous intégré le projet ? Comment en avez-vous eu connaissance (Par qui ? Comment ?) ?

En référence au processus tripolaire de formation du sujet (p.39), le processus a tout d'abord permis à certain-es participant-es de prendre conscience de leur écoformation, en lien avec le pôle autoformation :

"J'ai appris des choses sur moi-même. Sur l'importance que la nature avait pour moi et ma relation à la nature qui a continué à se créer en fait." (Pédagogue-chercheuse, Poitou – Charentes)

L'écoformation a été mobilisée dès le début de la RAP en relation avec son objet – l'éducation avec la nature – pour alimenter la problématique de recherche. La conscientisation de leur propre écoformation a participé à construire la possibilité d'accompagner celle des enfants. Mieux comprendre sa propre relation aux éléments et aux vivants et voir la singularité de son écobiohistoire peut aider l'éducateur-ice ou l'enseignant-e à ne pas projeter purement et simplement son expérience sur les enfants, à ne pas tenter de reproduire son vécu mais bien à autoriser une pluralité des vécus aux élèves. Cette prise de recul est importante pour la pratique car elle permet de développer un agir pédagogique qui accompagne l'écoformation des élèves, ce qui était une des intentions de la RAP.

Entre auto et socioformation, le processus a permis aux participant-es de se former à "être en recherche". Pour la plupart, il s'est agi de découvrir des méthodes et des démarches de recherche en

¹⁰⁸ Zwang, A., & Girault, M.-L. (2023). Un partenariat apprenant d'éducation et de recherche pour une éducation scolaire avec la nature. Les processus de recherche collaborative en éducation relative à l'environnement : creusets de transition socio-écologique. Colloque du Centr'ERE dans le cadre du 90e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Canada

sciences humaines et sociales, ce qui a pu être désorientant au regard des représentations existantes sur la recherche, de ses critères de scientificité ou encore de pratiques de recherches ayant déjà été expérimentées précédemment :

“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. [...] Ce fut pour moi un réel exercice de me détacher de mes acquis et habitudes en sciences expérimentales afin de mener une recherche en sciences humaines.” (Pédagogue-chercheuse, Lozère)

Plus largement, le processus a permis le développement d'une réflexion avec d'autres :

“Nos séminaires départementaux et nationaux ont été des temps très importants pour moi et riches d'échanges, de questionnements et d'apprentissages. L'aide de nos collègues, de chercheur-es, de pédagogues m'a aidée à mettre des mots sur des ressentis, des questionnements, à comprendre des choses des fois faites de manière intuitive.” (Pédagogue-chercheuse, Lozère)

Des effets ont été mis en évidence sur le développement professionnel, à travers trois indicateurs¹⁰⁹. Le premier indicateur est le gain en réflexivité, c'est-à-dire la capacité des participant-es à construire un rapport distancié à l'action, à être en mesure de la questionner, à prendre conscience de leurs ressources, des motifs et des finalités de leurs actions et de leurs effets. La Figure 31 regroupe quelques-uns des nombreux témoignages de cet effet sur la réflexivité.

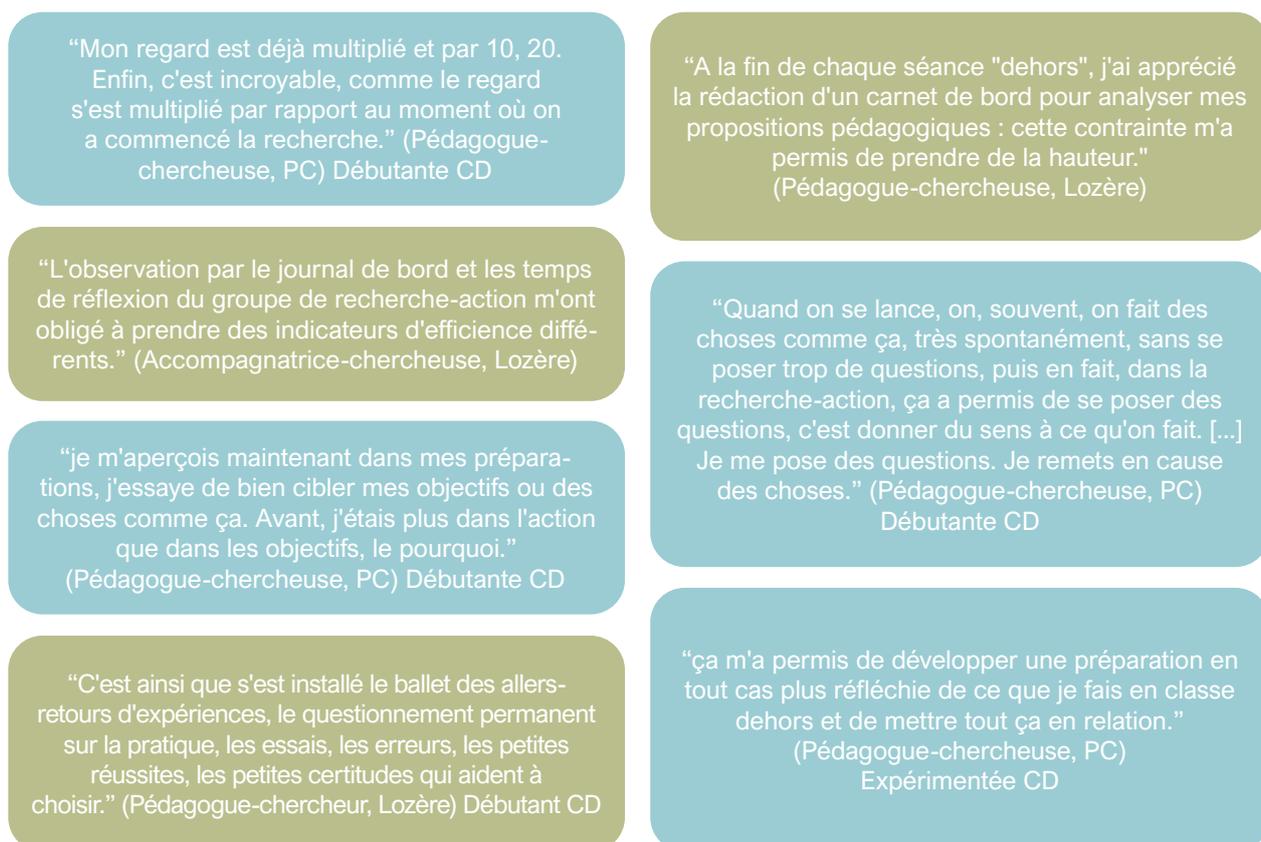


Figure 31 : Extraits témoignant du développement d'une réflexivité chez les participant-es.

109 Ces indicateurs ont été repris et modifiés de Mattei-Mieusset, C., & Boudreau, P. (2023). Développement professionnel d'un chercheur dans une recherche-action participative. Récit et analyse. Recherches en éducation, 51, Article 51. <https://doi.org/10.4000/ree.11685>

Le deuxième indicateur est le suivant : les participant-es déclarent avoir été en mesure de (re)mobiliser des outils et des ressources théoriques et pratiques qui leur ont permis de comprendre leur activité, de la partager et d’agir de façon efficiente. Cet effet est partagé par les différentes catégories de participant-es mais il est particulièrement important chez les accompagnateur-ices-chercheur-es qui réinvestissent certaines méthodes :

“Je pense que dans ma pratique de formatrice, la recherche-action m’a aussi beaucoup apporté sur ma manière de conduire mes accompagnements de pratiques de classe avec les enseignants de mon département. Je pense que la recherche, elle m’a nourrie avec des outils concrets méthodologiques que j’ai réinvestis dans mes missions de formatrice et d’accompagnatrice de la classe dehors.” (Accompagnatrice-chercheuse, PC)

Les outils de la RAP s’avèrent être les supports à partir desquels les acquis au sein du processus vont pouvoir servir dans d’autres contextes :

“On nous avait demandé de faire une petite intervention au niveau du rectorat en fin d’expérience, un partage d’expérience en visio. Donc j’avais relu [les fiches séances] pour les types d’activités qu’on pouvait proposer, qu’est-ce qui se passait selon le temps qu’il fait.” (Pédagogue-chercheuse, PC)

Au cours de la RAP, plusieurs pédagogues-chercheurs ont produit des ressources et plusieurs ont été impliqués dans la rédaction d’ouvrages¹¹⁰.

Le troisième indicateur est la capacité des participant-es à (ré)affirmer une identité professionnelle dans leurs relations aux autres (à travers le regard construit par les autres), à eux-mêmes (via notamment



110 Dont, par ordre d’édition : Wauquiez, S., Barras, N., Henzi, M., & Jucker, R. (2019). L’école à ciel ouvert. Editions de la Salamandre ; Roux, N. (2021). À l’école de la nature, on sort ! : 50 activités pour apprendre en plein air (Illustrated édition). ESF; Ferjou, C. (2023). Pratiquer autrement—Enseigner en classe dehors cycles 1, 2 et 3—Ed. 2023. Hachette Éducation. Barrau, S., & Delsahut, F. (2024). Les clés de l’EPS à la maternelle : Les équilibres. Nathan.

leur biographie) et dans leur capacité à mobiliser des ressources pour s'adapter¹¹¹. Cette pédagogue-chercheuse témoigne de sa capacité à faire avec le regard de certains parents qui n'étaient pas favorables à la classe dehors :

"Il y a quand même quelques parents qui ont été un petit peu sceptiques sur le projet lui-même et qui le sont encore, je pense. Mais maintenant j'arrive à prendre du recul là-dessus." (Pédagogue-chercheuse, PC)

Pour cette pédagogue-chercheuse, c'est l'identité professionnelle d'enseignante du primaire qui s'est construite via la pratique :

"Je venais tout juste d'avoir le concours enseignant 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." (Pédagogue-chercheuse, Lozère)

Pour cette enseignante expérimentée, c'est une cohérence entre toutes les dimensions de l'identité professionnelle qui semble avoir été trouvée via le processus et la pratique :

"Elle m'a apporté de la sérénité et de me dire que je remplis ma part par rapport au changement climatique. [...] Ça faisait 28 ans que j'étais enseignante quand j'ai commencé l'école du dehors, c'est comme si toutes les intentions que j'avais depuis que j'ai commencé le métier se rejoignent." (Pédagogue-chercheuse, PC)

De cette étude, plusieurs éléments saillants ont émergé en mesure d'expliquer en quoi le processus est formateur. Pour chacun d'eux, nous illustrons avec un témoignage :

→ Le processus outille en même temps qu'il se fait, ceci a pu générer des incertitudes mais qui, une fois dépassées, ont permis aux participant-es, de progresser :

"Ça n'a pas été facile en fait, comme démarche. [...] Je n'arrivais pas à me faire une image mentale de ce qu'on nous demandait en fait. Et après, c'est dans les échanges ensuite dans le concret que ça prenait forme." (Pédagogue-chercheuse, PC)

→ Le processus nécessite un temps long, caractéristique notée par de nombreux et nombreuses participant-es d'autant qu'elle semble en rupture avec les habitudes professionnelles développées par ailleurs et avec le rapport au temps construit actuellement dans de nombreuses professions, qui a tendance à s'accélérer :

"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" (Pédagogue-chercheur, Lozère)

"C'est très rare et c'est de plus en plus rare dans mon métier d'avoir du temps long pour construire quelque chose qui va faire sens. Et cette recherche-action, alors, il faut de l'énergie mais [...] c'est vraiment cette recherche-action qui fait prendre conscience de l'importance du temps long dans tout processus de réflexion et d'analyse." (Accompagnatrice-chercheuse, PC)

→ L'accompagnement et le travail collectif ont été structurants dans la prise de confiance et dans l'émergence de la réflexivité :

¹¹¹ Les trois dimensions de l'identité professionnelle ont été développés par Perez-Roux, T. (2012). Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants ? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratique et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 15, 97-118.

“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'animateur-ices, d'enseignant-es et de chercheur-es qui incite à repenser le métier et ses enjeux.”
(Pédagogue-chercheuse, Lozère)

→ Les retours dans les journaux et dans les entretiens témoignent du rôle des pratiques et des valeurs du partenariat apprenant comme :

- Connaître les avancées des autres : “Je trouve que d'entendre les recherches des autres, ça nous éclaire dans notre recherche à nous.” (Pédagogue-chercheuse, PC)
- Prendre du recul sur sa pratique : “Je voudrais aussi conclure en soulignant qu'il est rare dans mon métier d'aller aussi loin avec d'autres acteurs sur l'analyse de nos pratiques de classe” (Pédagogue-chercheur, Lozère)
- L'égalité d'estime : “Je trouve qu'il y a vraiment cette co-construction, qui est intéressante, et c'est ce que j'aime. Il n'y a personne qui est au-dessus, on est tous ensemble pour aller vers un même but quoi.” (Pédagogue-chercheuse, PC) [...] ; “Et moi, je dirais même co-construction horizontale authentique, parce qu'il y a vraiment quelque chose de la confiance et dans le processus et dans les personnes.” (Pédagogue-chercheuse, PC)
- La convivialité : “Dans la RAP, cette convivialité, on fait les choses-là. On est avant tout. Humainement on est bien ensemble.” (Accompagnatrice-chercheuse, PC)

En somme, le processus soutient des dispositions, c'est en cela qu'il est apprenant (cf. page 31). Le témoignage suivant illustre les dispositions conatives développées et soutenues alors même que, pour les enseignant-es impliqués-es, le processus se réalise entièrement sur la base du partenariat :

“Faut se sentir bien pour venir un samedi matin, premier jour des vacances à 8h. Moi je me dis, si on n'est pas bien, on vient pas, hein ? Non mais je trouve que c'est sympathique puis c'est enrichissant.” (Pédagogue-chercheuse, PC).

Ainsi, il semble nourrir les dimensions pratiques, existentielles et théoriques du sujet¹¹² : “C'est un apprentissage du corps, du cœur et de la tête.” (Pédagogue-chercheuse, PC). Les effets formateurs dépendent de l'engagement des participant-es ; cet aspect fait partie des limites de notre processus.



112 Galvani, P. (2020). Autoformation et connaissance de soi. Chroniques sociales.

La RAP face à ses objectifs initiaux : bilans et limites

Pour rappel, le collectif s'était fixé trois types d'objectifs : de recherche, d'actions et de recherche-action. Dès la fixation des objectifs initiaux, une prise de recul a été réalisée par le collectif sur ceux qui pouvaient être atteignables. Ainsi, une grande partie des objectifs de recherche tels que "comprendre les rapports entre humains et nature à travers les différentes situations éducatives" a vite cédé la place à "mieux comprendre ce que provoquent les actions d'éducation à la nature : identifier les effets du contact avec la nature sur les enfants". Les objectifs d'actions centrés sur la santé n'ont pas été intégrés dès le départ. Quant aux autres, nous pouvons faire un bilan. Celui-ci a été fait collectivement lors d'un comité de pilotage en avril 2023 dont les éléments principaux sont ici résumés.

Bilan critique au regard des objectifs de recherche

Les objectifs initiaux de recherche de la RAP étaient : comprendre les rapports entre humains et nature à travers les différentes situations éducatives ; repérer quels types de rapports à la nature se construisent dans les situations éducatives de nature ; déterminer ainsi les situations éducatives les plus favorables ; comprendre l'éducation dans ses multiples composantes : cognitive, psychologique, spirituelle, corporelle en intégrant l'inégalité face à la nature (culturelle, géographique, sociale) ; comprendre la forme de citoyenneté qui en résulte ainsi que les engagements par rapport à la nature.

Relativement aux objectifs de recherche, même si la RAP n'a pas embrassé tous ceux qu'elle s'était fixée initialement, elle a produit des savoirs sur les espaces, les approches pédagogiques et des effets à différentes échelles de terrain, territoriales et nationale, avec l'édition de plusieurs rapports territoriaux et de plusieurs articles de recherche et d'interface. Plusieurs effets ont été constatés sur les élèves en lien essentiellement avec les approches pédagogiques comme relaté plus haut.

Cette recherche était dès le départ très ambitieuse, portée par l'enthousiasme d'un collectif qui avait à cœur de s'impliquer dans ce travail novateur : les premières idées issues de la RAP, c'est-à-dire formalisées pour l'obtention de financements datent de 2016/2017. Face à cette volonté collective, le premier séminaire de 2018 a abouti à une problématique qui a convenu à l'ensemble des participant·es. Elle était suffisamment large pour être fédératrice mais *a contrario* peut-être trop large pour cibler, de façon coordonnée sur l'ensemble des territoires, des questions de recherche communes et plus précises qui auraient pu, en méta, être très robustes après analyse collective. Mais priorité a été donnée à la mobilisation des pédagogues par une liberté accordée à chacun·e dans ses choix de recherche-action.

Un autre aspect limitant a été la diversité des ancrages épistémologiques due au parti pris inductif de l'ensemble du processus de recherche ; la seule boussole épistémologique commune au niveau national étant le concept d'écoformation connu des chercheurs et des chercheuses autant que des pédagogues impliqués. Ce choix a conduit des participant·es particulièrement en appétence à chercher les concepts ou les théories dont ils et elles avaient besoin auprès des chercheur·es de la RAP, lors des moments de séminaires nationaux et à l'extérieur, par des lectures principalement.

Le fait que les chercheurs et les chercheuses n'aient pas voulu prendre le pouvoir sur l'élaboration épistémique à l'échelle nationale a donc été fructueux pour la participation mais a conduit aussi à un certain flou. En fonction des territoires et des terrains, se sont développées des manières d'entrer dans la recherche très différentes, avec des cadres et des méthodes dans un gradient allant d'un certain positivisme à un ancrage très interprétatif. Pour autant, il n'y a pas eu tellement de résultats contradictoires émanant des échelles micro et méso et l'analyse en méta a été possible pour produire des résultats consolidés à l'échelle macro. En somme, ces limites épistémologiques ont été conjointement force et faiblesse de l'ensemble du processus de recherche.

Les résultats en termes d'effets sur les élèves ont été produits et de nombreux convergent. On peut cependant noter que ceux-ci ont été dépendants des investigations menées sur les différents terrains, à l'échelle micro ou méso. Les questions de recherche posées par les pédagogues-chercheur-es ont pu être très diversifiées et parfois certaines données issues des investigations n'ont pas pu être prises en compte pour des questions méthodologiques ou parce qu'elles n'étaient pas exploitables. Dans notre processus qui implique des acteurs et des actrices de terrain non professionnel·les de la recherche mais qui ont pris du temps sur leur profession pour faire cette partie recherche, cette limite est inhérente et elle a été acceptée comme telle.

Bilan critique au regard des objectifs d'actions

Les objectifs d'actions de la RAP étaient les suivants : interroger sa pratique d'éducation dans la nature, la rendre plus cohérente, innover ; interroger les rapports santé - nature ; s'approprier des outils de réflexion, d'auto-évaluation par les acteur·ices ; permettre la diffusion des innovations les plus pertinentes. Hormis le lien entre santé et nature qui est resté peu exploré, les objectifs d'actions ont été atteints.

"Grandir avec la nature" a été contributeur voire moteur du développement de la pratique de classe dehors en France. Il n'y a pas de données chiffrées qui puissent étayer le lien direct entre le nombre d'écoles qui se seraient impliquées et la RAP, en dehors des participant·es – tout comme il n'y a actuellement aucune donnée produite sur le nombre de classes dehors en France. Pour autant, plusieurs raisons expliquent cette contribution au développement français de la classe dehors par la RAP. Tout d'abord, parce que certain·es participant·es ont débuté la pratique en même temps que la RAP commençait :

"Je m'engageais dans l'école dehors et pas forcément dans la recherche-action. J'en attendais surtout de la formation pour pratiquer l'école dehors. Ça a été un biais en fait pour me lancer et me former." Pédagogue-chercheuse, entretien, octobre 2022

La structuration en collectif a en particulier permis de donner un cadre de crédibilité aux actions expérimentées dès 2018, à une période où les pratiques étaient balbutiantes et non reconnues :

"Quand on a parlé à nos partenaires [l'éducation nationale notamment] du projet de recherche-action participative, y avait un intérêt, c'était aussi pour ça, que le réseau national avait choisi de faire ce type de projet Là, c'était aussi pour asseoir une certaine légitimité. Et ça a marché hyper vite. J'ai trouvé que ça a créé tout de suite de l'intérêt. [...] Je pense que à la fois localement et nationalement vraiment surtout pour le réseau national ça a été vraiment structurant pour développer ces actions de classe dehors." Accompagnatrice-chercheuse, éducatrice à l'environnement, octobre 2022¹¹³.

De plus, des personnes du collectif ont tissé des liens partenariaux via le projet, en particulier avec les cadres de l'Éducation nationale. On peut par exemple citer le groupe de formation de formateurs de la classe dehors dans le département des Deux-Sèvres¹¹⁴ ou bien encore le fait que des membres de la RAP soient devenus des producteurs de ressources ou formateurs¹¹⁵ sur la classe dehors au sein de l'Éducation nationale, pendant la période de développement du projet.

113 Ce verbatim et les suivants sont issus des entretiens croisés en Poitou-Charentes sur les effets du dispositif de recherche-action

114 Zwang, A., Ferjou, C., & Spanu, A. (2023). L'enseignement dehors : Une opportunité de reconfiguration partenariale entre les associations d'éducation à l'environnement et les cadres de l'Éducation nationale ? Géographie et culture, 119, 121-133.

115 Roux, N. (2021). À l'école de la nature, on sort ! : 50 activités pour apprendre en plein air (Illustrated édition). ESF.

Au moment du retour dans les écoles et les établissements scolaires après le premier confinement et alors que des volontés ont commencé à émerger pour développer les pratiques d'école dehors, les membres de la RAP ont pu constituer des points d'appui :

“Ça a été vraiment, je pense, structurant ce projet pour le développement de la classe dehors à différents niveaux parce qu'il y a toute une phase aussi, quand même de médiation. Et où nous, on s'est appuyé sur le groupe de recherche-action. Quand pendant la COVID, là on nous a demandé, dans quelle école on peut aller faire des reportages ? Ben en fait, nous on a fléché sur vous [les pédagogues-chercheuses] avec C. parce qu'on savait que ça tenait la route. Et puis enfin ça nous paraissait logique en fait que ça soit en lien avec ça, et donc je pense que cette recherche-action, ça a été vraiment un noyau, un point d'appui, un truc qui a vraiment permis de structurer dès le départ.”
Accompagnatrice-chercheuse, éducatrice à l'environnement, octobre 2022.

Les sollicitations vers le collectif pour diffuser la pratique ont été nombreuses. Le premier webinar sur la classe dehors organisé par Canopé a mobilisé des acteurs et des actrices de la RAP¹¹⁶. De même, les “essentiels pour faire classe dehors”¹¹⁷ a été produit par Canopé en prenant appui sur Sarah Wauquiez et Crystèle Ferjou, toutes deux membres de la RAP. Cette dynamique a continué jusqu'à la participation aux Rencontres internationales de la Classe dehors du printemps 2023 où de nombreuses personnes impliquées dans la RAP étaient parties prenantes à plusieurs niveaux : présentation de résultats, comité scientifique, ateliers de pratiques, conférence théâtralisée, hommages, etc.

En tissant à partir du réseau de la RAP d'autres réseaux parallèles, nous pouvons considérer que les objectifs de diffusion de la classe dehors du point de vue des pratiques ont été largement remplis, bien au-delà de la projection initiale du collectif. L'appel à commun intitulé “Grandir en lien avec la nature” qui finance depuis 2021 des projets pédagogiques nous semble être un héritage de la RAP.



116 Juin 2020, Blanquet, A. et Zwang, A. Webinar “Se former pour éduquer et enseigner dehors avec les élèves” Organisé par la direction territoriale de Canopé, académies de Besançon et de Dijon. <https://youtu.be/rNpyh2Exy9k>
<https://youtu.be/rNpyh2Exy9k>

117 <https://www.reseau-canope.fr/faire-classe-dehors/les-essentiels-pour-faire-classe-dehors/presentation.html>

Relativement aux pratiques, nos travaux ont permis de clarifier les approches pédagogiques ce qui a été une façon d'interroger les pratiques existantes. La définition des caractéristiques des espaces de nature a été également une façon de s'approprier des outils de réflexion. Cependant, fiches-séances et carnets de bords mis à part, qui permettent de noter ce qui s'est passé lors de la séance et de développer un regard réflexif, on ne peut pas dire que des outils d'autoévaluation de la pratique aient été produits spécifiquement ou qu'il y ait eu identification de pratiques plus pertinentes que d'autres dans l'ensemble des expérimentations dont on a déjà noté la grande hétérogénéité.

Par ailleurs, une bonne partie des expérimentations a eu lieu durant la période de la Covid-19 ce qui a provoqué des retards dans la mise en actions et dans la prise de données, même si ensuite la pandémie a été un des facteurs de développement des pratiques à plus large échelle que notre RAP. L'attentat contre un professeur qui a suivi le retour à l'école a été limitant pour les déplacements des élèves en dehors de l'enceinte scolaire du fait de la vigilance renforcée du plan Vigipirate pour certaines écoles.

La mise en œuvre de la classe dehors durant ces périodes compliquées a finalement été dépendante, en l'absence de textes nationaux sur la pratique, des personnels cadres locaux qui ont autorisé ou non les pédagogues chercheur·es à continuer la pratique. Autrement dit, alors que la pratique est en pleine démocratisation, il ne faut pas oublier que les acteurs et les actrices de la RAP du fait de leur position de pionniers et pionnières ont parfois été confronté·es à des difficultés qui tendent à s'estomper aujourd'hui.

De plus, le projet de RAP reposant sur l'accompagnement des enseignantes par des professionnel·les de l'éducation à l'environnement, certaines expérimentations ont dû être arrêtées par manque de financement des structures locales ce qui a pu, de fait, mettre un arrêt à la prise de données alors même qu'elle avait commencé.

Dans ce contexte parfois limitant, ce qui a permis aux acteurs et aux actrices de poursuivre malgré les difficultés rencontrées a été la dimension réseau dans l'action et l'appartenance à un collectif avec des rencontres régulières aux différentes échelles territoriales et nationale. Mais ceci n'a pas empêché les abandons, ce qui rejoint les limites du processus de recherche-action.

Bilan critique au regard des objectifs de recherche-action

Les objectifs de recherche-action étaient les suivants : participer au développement des relations sciences et société, une science citoyenne et un citoyen participant à la science ; permettre de nouer des relations entre sciences humaines et sociales et praticien·nes.

Notre RAP a pleinement participé au développement des relations sciences-société et nous avons théorisé notre processus comme un partenariat apprenant d'éducation et de recherche. Celui-ci est issu des liens noués de façon très étroite entre les chercheurs et les chercheuses de profession et les acteurs et les actrices de terrain, dont la contribution pleine à la recherche a été reconnue par le dénominateur de pédagogues-chercheur·es.

Certain·es pédagogues-chercheur·es ont été impliqué·es dans tout le processus : de la problématisation à la présentation des résultats, en participant à des écrits de recherche, professionnels et à des communications, avec l'opportunité pour la première fois de participer à des manifestations scientifiques comme la partie colloque des Rencontres internationales de la Classe dehors. Lors de ces présentations, l'enthousiasme était présent et les chercheurs et chercheuses se sont effacé·es au profit des acteurs et actrices qui présentaient leurs recherches propres, suivies au long cours.

Cela ne signifie pas que notre processus de recherche-action n'a pas connu de limites. Le temps d'investissement dans le projet a été conséquent : des premières rencontres au séminaire de clôture avant la rédaction du rapport, ce sont quatre années consacrées à la RAP, des années émaillées de difficultés

liées à la Covid, aux conditions d'exercice ou au financement. En sachant que, de plus, du côté des enseignant-es l'investissement dans la RAP a reposé entièrement sur du bénévolat, il est normal d'avoir pu constater un certain essoufflement dans certaines périodes du projet, qui a conduit à des abandons.

Du côté du comité de pilotage, la dynamique a aussi évolué au cours du temps. Trois coordonnateur-ices du projet se sont succédé-es au FRENE (cf. Figure 3) ce qui a engendré des périodes d'avancées variables dues au temps de réappropriation voire de vacation du poste alors que le projet est caractérisé par sa complexité. De plus, la composition du comité de pilotage a évolué à la baisse du nombre de participant-es sur la durée et en particulier au cours de la dernière période, une fois les expérimentations réalisées et les données récoltées.

La période de mise en forme des résultats et de rédaction a aussi été délicate. Ceci pour plusieurs raisons. D'une part, les pédagogues-chercheur-es ne se sentaient pas forcément légitimes ou compétent-es pour ce faire et d'autre part, une fois les actions menées et les autres projets se poursuivant dans la recherche, l'enseignement ou les animations de terrain, le temps d'écriture a finalement été arraché au quotidien. Ce temps, entièrement bénévole, que cela soit pour les chercheur-es ou pour les praticien-nes, n'a pas pu être sanctuarisé comme tel et la rédaction de ce rapport a finalement pris plus d'un an, par à-coups selon les disponibilités des un-es et des autres. Quant au processus, il aurait peut-être été judicieux de prévoir des temps de séminaire à distance entièrement consacrés à l'écriture et/ou de trouver des financements pour ce faire.

La durée du processus dans le temps explique également la nécessité de remobiliser à de nombreuses reprises les membres du collectif et les participations variables selon les années aux séminaires nationaux, d'autant que la Covid a pu casser la dynamique de rencontre en plein milieu du projet. Pour autant, le rapport rédigé par François Houllier et Jean-Baptiste Merilhou-Goudard sur les sciences participatives en France¹¹⁸ faisait déjà état des difficultés pour maintenir la participation tout au long du projet, liées à une forme d'essoufflement, notamment.

Mais ce temps long a aussi été le ferment des effets formateurs du processus sur les adultes dont le degré de participation a été important. Les processus de co-formation au sein du collectif ont été fructueux au-delà de la prise de risque associée à l'entrée dans un tel processus :

“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.” (Pédagogue-chercheuse, Lozère)



118 Houllier, F., & Merilhou-Goudard, J.-B. (2016). Les sciences participatives en France (Rapport). Ministère de la culture. <https://doi.org/10.15454/1.4606201248693647E12>

Les perspectives de la RAP

“Grandir avec la nature”

À l’issue de ce travail au long cours, de nombreuses perspectives sont ouvertes pour la recherche, l’action et la recherche-action.

Perspectives pour la recherche

Comme nous l’avons exposé au début de ce rapport, la recherche menée par le collectif de “Grandir avec la nature” était une première en France. Nous avons procédé par agrégation pour l’analyse en méta pour produire des résultats consolidés des différents effets recherchés et/ou constatés sur les différents terrains aux échelles micro et méso. Notre démarche exploratoire est à poursuivre par d’autres recherches dont certaines sont esquissées ici, sans exhaustivité.

Tout d’abord, des recherches en didactique des disciplines - mathématiques, français, éducation physique et sportive, sciences de la vie et de la Terre, géographie, entre autres – permettraient de mieux appréhender les spécificités de l’enseignement dehors et sa plus-value dans une perspective de construction des savoirs qui met en dialogue la fréquentation régulière du dehors et le dedans.

Ensuite, alors que les pratiques se développent actuellement prioritairement à l’école primaire, il s’agirait de pouvoir suivre des expérimentations au collège, voire au lycée. Plus particulièrement, les recherches pourraient être orientées vers les freins et les leviers à la pratique de la classe dehors dans des niveaux de classe du secondaire avec des organisations disciplinaires segmentées. Un groupe de réflexion autour de l’enseignement au collège est en cours de constitution au sein du GRAINE Bourgogne-Franche-Comté. Il coordonne des échanges de pratiques pour les équipes pédagogiques d’une dizaine d’établissements et les structures d’éducation à l’environnement accompagnatrices de la démarche.

En outre, des recherches comparatives avec les pratiques d’autres pays permettraient aussi peut-être de dégager des spécificités culturelles liées aux pratiques françaises. Une typologie des pratiques en France serait de surcroît à établir permettant de mieux documenter les différentes pratiques, postures, motivations et finalités des enseignant-es. Celle-ci pourrait être accompagnée d’un recensement des écoles pratiquant actuellement la classe dehors puisque, de fait, ces données n’existent pas.

Enfin, il s’agirait de chercher encore comment la pratique d’école dehors modifie les relations entre l’école et son extérieur, d’investiguer du côté des parents et des collectivités et de continuer à documenter comment les relations partenariales entre le milieu de l’éducation à l’environnement et le milieu scolaire se voient impactées dans les professionnalités¹¹⁹ et dans la formation initiale et continue des enseignant-es.

119 Zwang, A., Ferjou, C., & Spanu, A. (2023). L’enseignement dehors : Une opportunité de reconfiguration partenariale entre les associations d’éducation à l’environnement et les cadres de l’Éducation nationale ? Géographie et culture, 119, 121-133.

Perspectives pour l'action

Dans la continuité des travaux menés dans la RAP, le FRENE a monté en 2022 un consortium d'une vingtaine de structures (du champ de l'éducation à l'environnement, de l'éducation populaire, de l'enseignement et de la recherche) pour répondre à l'appel à manifestation d'intérêt (AMI) "Innovation dans la forme scolaire – France 2030". Cet AMI avait pour objectif "de concevoir et d'expérimenter de nouvelles formes scolaires qui facilitent les coopérations et les apprentissages pour s'adapter aux besoins des élèves". Il a été proposé par la Banque des Territoires/Groupe Caisse des Dépôts et la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS).

Le FRENE avec ses partenaires a proposé un projet autour de la question "Enseigner dehors – une innovation dans la forme scolaire" avec l'objectif principal d'expérimenter et d'étudier l'enseignement dehors et l'articulation de la classe "dedans – dehors" dans le premier et particulièrement le second degré, sous diverses formes qui facilitent les coopérations et les apprentissages.

Plus de 40 expérimentations ont été prévues, accompagnées dans une démarche de recherche-action participative par une équipe de chercheurs et chercheuses pluridisciplinaires (sciences de l'éducation, sciences du langage et écologie) afin d'étudier comment un enseignement dehors régulier, toute l'année, par tous les temps, dans un espace de nature à proximité de l'établissement scolaire, pourrait transformer l'organisation de la forme scolaire. Il a été prévu d'étudier les effets de cette nouvelle forme scolaire, notamment sur les apprentissages, sur le développement des compétences et sur les changements de perception de l'environnement naturel des élèves.

Le projet a franchi l'étape de la présélection, mais n'a pas été lauréat. Néanmoins, certains acteurs du projet ont lancé leurs expérimentations (au collège, sur la thématique de l'inclusion...) à plus petite échelle.

Par ailleurs, le FRENE anime un groupe de travail pluriprofessionnel de formateurs et formatrices à l'école dehors (acteurs de l'éducation à l'environnement, de l'éducation nationale...), qui a été initié au sein de la Dynamique Sortir!, comme la RAP. Ce groupe répond à un besoin de co-formation entre pairs, aux besoins de mutualisation, d'échange de pratiques et de mise en réseau.

Une première co-formation avec une vingtaine d'accompagnateur-ices et formateur-ices à l'école dehors a été organisée fin 2022 permettant d'amorcer un travail sur la mise en commun des contenus de formation.

Grâce au soutien financier des fondations de l'appel à communs 2023 "Grandir en lien avec la nature"¹²⁰, dont le FRENE est lauréat, un groupe de travail s'est constitué pour formaliser cette démarche de mutualisation et de co-construction, en élaborant collectivement des référentiels de formation ainsi qu'une charte avec les principes pédagogiques qui nous semblent essentiels pour former à l'école dehors.

Dans l'objectif d'expérimenter et d'améliorer les référentiels créés, plusieurs sessions de formations-test seront organisées en 2024 dans différents territoires de France, à destination de deux types de public : enseignant-es et accompagnant-es (éducateur-ices à l'environnement qui accompagnent les enseignant-es dans la mise en place de l'école dehors). Les résultats du projet seront diffusés à l'automne 2024.

¹²⁰ Fondation de France, les fondations Famille Lemarchand, Iris, Léa Nature/Jardin Bio, Nature & Découvertes, Terra Symbiosis, Une Goutte d'eau pour notre planète ainsi que 1 % pour la planète.

Perspectives pour la recherche-action

Pendant que la RAP suivait son cours, des demandes d'accompagnement sous forme de recherche-action se sont manifestées sur le sujet de la classe dehors et auxquelles des membres ont répondu positivement¹²¹. Ces collectifs d'enseignant-es, soutenus par leur hiérarchie, ont pu rentrer dans des dispositifs de recherche-action formation. Le principe, issu de la RAP, a été de faire émerger leurs questionnements et d'y répondre en prenant notamment appui sur le journal des Kaïros développé en Lozère.

Face aux interrogations sur leur légitimité et dans une perspective d'évolution des pratiques, ces demandes montrent l'envie de ces enseignant-es de se former avec des ancrages et des méthodes de recherche qui leur permettent d'analyser leurs propres pratiques en profondeur. Autrement dit, nous pensons que notre RAP a permis de montrer, aux côtés d'autres dispositifs existants tels que les LéA¹²², l'envie du milieu scolaire de participer de façon collaborative aux recherches qui le concernent.

Les démarches de recherche-action en milieu scolaire permettent d'ancrer les études en prenant en compte la complexité des terrains et des contextes, de produire des savoirs sur les pratiques et sur leurs effets, et de former les personnes qui s'y engagent. Mais il ne suffit pas de déclarer la collaboration ou la participation pour que celles-ci soient effectives. De même, la démarche fait face de façon inhérente à des obstacles. Aussi, nous espérons que d'avoir exposé finement nos principes, nos méthodes et nos outils mais aussi nos limites, puissent servir d'inspiration à d'autres acteurs et actrices, chercheur-es, enseignant-es, éducateur-ices, que d'autres puissent faire vivre un "partenariat apprenant d'éducation et de recherche".

La RAP "Grandir avec la nature" a contribué à expliciter comment une articulation entre sciences et société peut se construire au long cours en éducation : d'une demande émanant d'un groupe d'acteurs et d'actrices de terrain qui, alliée à la recherche, a permis la formulation d'une problématique, des investigations, des analyses et la communication des résultats, jusqu'à ce rapport final. Mais il a encore nécessité d'aller plus avant dans la théorisation des ingénieries qui permettent à des collectifs de chercher et d'agir ensemble, conjointement, dans une praxis qui met en dialogue la pensée et la pratique.



121 Marie-Laure Girault a accompagné un groupe en Ardèche en 2023-2024, Aurélie Zwang a accompagné un groupe d'enseignant-es à Paris en 2021-2022 (Zwang et al., 2022) et un groupe d'enseignant-es à Rennes entre 2023 et 2024 (production collective à venir).

122 Lieux éducatifs associés portés par l'institut français de l'éducation. Pour en savoir plus : <https://ife.ens-lyon.fr/lea>



Conclusion

Conclure une telle aventure humaine et scientifique au long cours en quelques phrases est réducteur tant l'ensemencement réciproque de nos parcours professionnels et personnels nous aura nourri-es et trans-formé-es.

De l'idée première en début d'année 2016, à la fin de la rédaction en 2024, en passant par les expérimentations de 2018 à 2022, la recherche-action participative "Grandir avec la nature" a concerné directement : 127 personnes de différentes professions, 7 territoires en France et en Belgique, et 65 classes, soit environ 1 200 élèves. Les travaux menés et les liens tissés avec d'autres collectifs et institutions au fil de ces années ont largement contribué au développement des pratiques de classe dehors dans toute la France, en particulier à partir de la crise de la Covid-19 qui a été un jalon de la prise de conscience de la nécessité d'ouvrir l'école au plein-air pour la santé physique et mentale de tous les membres de la communauté éducative.

Tout ce travail exploratoire tire sa force d'un réseau de personnes à la fois engagées et avec des compétences avérées dans les différents domaines nécessaires à la construction de ce processus (éducateur-ices à l'environnement, enseignant-es, chercheur-es, animateur-ices de réseaux, membres de l'éducation populaire, etc.). Les résultats produits sur les effets de la classe dehors sont des pistes à renforcer et à explorer. Défricheurs et défricheuses avons-nous été ! Nous offrons aux communautés de la pratique et de la recherche des perspectives en lien avec nos trois objectifs initiaux de recherche-action, de recherche et d'action.

Nous espérons qu'à de telles échelles, croisant le local et le national, les mondes de l'enseignement, de l'éducation à l'environnement et de la recherche académique puissent collaborer de nouveau pour approfondir la problématique de l'intégration au milieu scolaire des relations des sujets à la nature, dans leurs dimensions cognitives, sensibles, corporelles et existentielles.

Nous pensons que dans l'hybridation des pratiques entre mondes de l'éducation à la nature et de l'enseignement, réside un potentiel de situations pédagogiques originales et appétentes. Cette collaboration est intéressante pour aborder la complexité du monde avec les enfants au-delà des apprentissages dits "fondamentaux". L'école dehors demande de maîtriser un ensemble de compétences qui ne sont pour l'instant pas ou peu intégrées à la formation initiale des enseignant-es tant elles sont parfois spécifiques (vie quotidienne d'un groupe en plein-air, par exemple).

Un des enseignements de la RAP est l'importance d'un accompagnement par l'éducation à l'environnement sur un temps moyennement long (1 à 2 ans) pour qu'un-e enseignant-e "ose" se lancer pleinement dans l'expérience et gagner en autonomie. L'autre éclairage est le plébiscite des pédagogues pour les communautés de partage d'expériences et de pratiques. Cela montre l'intérêt de la collaboration de ces deux champs professionnels pour l'incorporation de la nature à l'école. L'objectif étant de reconnaître comme fondamentale la construction par chaque élève de son identité écologique.

La classe dehors se développe actuellement, à défaut d'observatoire de cette pratique émergente, sans savoir à quelle ampleur à l'échelle nationale ni même quelle permissivité elle aura à l'avenir au sein de l'Éducation nationale. Aussi, notre conclusion principale est qu'il est possible et même souhaitable d'emmener les enfants dehors en contexte scolaire. Pour autant, tous les dehors ne se valent pas ! Il y a une très grande disparité en termes de potentialités pédagogiques et de poétique des lieux entre une place minéralisée coincée entre des tours d'immeuble et une prairie fleurie donnant vue sur l'horizon.

Aussi, même si nous ne sommes pas accordé-es sur une définition unique de la classe dehors, nos différents écrits (rapports et articles) convergent vers des caractéristiques incontournables (et bénéfiques) associées aux pratiques de classe dehors.

Sur la base fondamentale d'une liberté pédagogique laissée aux enseignant-es pour le choix de situations permettant aux élèves des apprentissages scolaires et expérientiels, la classe dehors de qualité serait caractérisée par des sorties régulières sur le temps scolaire, toute l'année, par tous les temps, dans un espace proche de l'école, urbain ou rural, avec une naturalité importante. Il s'agit d'éduquer AVEC la nature !

Nous souhaitons conclure en rendant la parole au collectif par des citations d'actrices qui témoignent rétrospectivement de leur expérience. La plupart sont issues de témoignages croisés et enregistrés lors du séminaire de juillet 2022, auxquels sont ajoutés un verbatim du questionnaire national et un extrait de journal de bord. Nous partageons ici leurs "pépites" :

"La première pépite qui m'est venue, c'est vraiment le début du premier séminaire, sur les souvenirs écoformateurs où on était d'abord tout seul et après à deux, trois. C'était fort parce qu'on replongeait vraiment sur des trucs essentiels de notre rapport à la nature. [...] Et pour le local, je dirais que ma pépite, c'est la constitution du groupe en fait. Depuis 2019 on chemine avec ce même groupe. Et c'est des super nénettes avec qui on a vécu des trucs vraiment chouettes. De pouvoir avoir un groupe avec qui on travaille dans le temps, sur quelque chose de complexe, de profond, c'est vraiment génial et c'est un peu aussi le reflet à l'échelle nationale de toute cette dynamique de réflexion collective qui est quand même assez magique." (Accompagnatrice-chercheuse, Poitou-Charentes)

"Ma pépite collective, c'est le séminaire de l'année dernière en Lozère [en 2021] où j'y suis allée vraiment à reculons parce que les dates étaient compliquées quand même. On démarre nos vacances épuisées et faut encore utiliser nos neurones. Et je me suis dit : "je vais me retrouver avec des gens qui sont à fond dedans depuis des années, tous les chercheurs" "Et moi, qu'est-ce que je vais faire ?" "Je vais être perdue au milieu". Et en fait, j'ai vraiment adoré les échanges qu'il y a eu. Je me suis dit, il y a plein de gens qui pensent pareil que moi ailleurs en France, ça fait du bien de voir des instits qui ont aussi envie de faire autrement. [...] Je me vois raconter dans un groupe d'ateliers des choses que j'avais vécues avec mes élèves, mais sans jamais trop savoir comment l'exprimer. Et je crois que c'est [DC] qui a reformulé ma pensée avec des mots justes et je me suis dit, c'est ça la RAP, c'est ça, c'est l'enseignant qui pratique qui essaye de raconter son expérience et tu as la chercheuse qui est capable de synthétiser ta pensée en deux phrases, et c'est exactement ce que t'essayes de dire, mais tu n'y arrivais pas et je me suis dit c'est génial. Donc ça, c'était vraiment chouette." (Pédagogue-chercheuse, Bourgogne Franche-Comté)

"Ma pépite, je dirais que c'était pendant le premier séminaire, c'est quand un soir j'ai parlé avec [DC] de ce que je faisais de pourquoi j'avais passé le concours [de professeur des écoles]. C'est ma pépite parce que c'était quelqu'un qui m'avait transcendée par ses écrits, qui pour moi elle était enfin juste auteur et pas du tout quelqu'un d'accessible et ça a été un moment très fort pour moi." (Pédagogue-chercheuse, Lozère)

"Je suis sûre qu'on a tous observé des trucs, des perles, des trucs qui sont énormes dans ce qui s'est passé pour ces élèves-là sur l'année [de recueil des données], parce que j'ai fait les observations donc je sais qu'il y a des trucs magiques mais c'est peut-

être c'était moins quantifiable. Disons qu'il ne faut pas rester sur des pourcentages, je pense.” (Accompagnatrice-chercheuse, Hérault)

“Ma pépite, c'est mon premier entretien d'explicitation avec [AZ]. C'était un entretien sur la récolte des données et comment mettre en adéquation cette récolte des données avec ma question de recherche. Qu'est-ce que j'allais pouvoir exploiter comme données ? Et cet échange c'était une vraie écoute sur toutes les observations que je faisais dehors et par rapport au mouvement. Enfin, tout ce que j'observais et j'avais un retour d'elle par rapport à ça. C'était un moment intense et riche, et ce qui m'avait marqué, c'était une connexion authentique avec elle. Et ça, je le gardais toujours tout le long, moi j'ai besoin de confiance et que quand les personnes disent quelque chose, elles le font. Ça me permet de continuer.” (Pédagogue-chercheuse, Poitou-Charentes)

“Ma pépite, à travers l'école dehors, c'est le changement de posture. Et ce que m'a apporté la RAP, là-dessus, c'est tout un travail de réflexivité en échangeant avec [SW], la chercheuse et avec les autres éducateurs en environnement et accompagnateurs qui étaient engagés dans la RAP. Et je vois ça comme un tremplin dans ma pratique professionnelle ; le fait d'avoir participé à la recherche-action et à l'école dehors.” (Accompagnatrice-chercheuse, Bourgogne Franche-Comté)

“Une RAP tellement enrichissante ! Je ne m'attendais pas à ce parcours dans lequel je suis arrivée un peu par hasard... [...] Cette méthode de recueil des données me donne envie de continuer à interroger nos élèves, si je le peux, dans les années à venir afin d'enrichir nos connaissances et notre mémoire de l'école. Ce qui me surprend le plus, c'est le travail d'analyse qui a suivi. Et puis, l'accompagnement dont nous bénéficions dans notre groupe nous permet d'extraire la substantifique mœlle au fur et à mesure de nos rencontres. Nos analyses s'affinent à chaque fois et c'est dans nos interactions que nous pouvons tirer le maximum d'analyses précises de nos données. Il n'y a rien de mieux que d'être dans l'échange car seule devant mes verbatims il y a un an, je me sentais bien incapable de mener cette analyse au bout. Je voudrais aussi ajouter que cette RAP m'a permis la rencontre d'autres acteurs de la classe dehors dans ma région. Nous allons, pour certaines, continuer à nous nourrir les unes des autres et c'est ce qui nous permettra de continuer notre engagement dans cette pédagogie.” (Pédagogue-chercheuse, Poitou-Charentes)

“J'ai commencé le projet de recherche-action Grandir avec la nature un peu par hasard. [...] 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 enseignants, animateurs nature et chercheurs, j'ai découvert le monde des animateurs 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. [...] 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 J. s'allonger sur le sol et regarder plus haut les arbres danser.” (Pédagogue-chercheuse, Lozère)

Ainsi se conclut cette recherche. Elle aura générée le goût de l'aventure scientifique collective en particulier aux participant-es novices en ce domaine. Plusieurs sont d'ores et déjà embarqué-es sur des projets similaires. Certains de ces projets sont les corollaires de cette expérience humaine forte de co-construction de savoirs.

Références

A

Audoux, C., & Gillet, A. (2011). Recherche partenariale et co-construction de savoirs entre chercheurs et acteurs : L'épreuve de la traduction. *Revue Interventions économiques. Papers in Political Economy*, 43, Article 43. <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.1347>

B

Bachelart, D. (2012). "S'encabaner", art constructeur et fonctions de la cabane selon les âges. Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, Volume 10. <https://doi.org/10.4000/ere.1029>

Bachelart, D. (2009). Autobiographie environnementale : Explicitation et exploration de l'expérience écoformatrice. In C. Guillaumin, S. Pesce, & N. Denoyel (Éds.), *Pratiques réflexives en formation, ingéniosité et ingénieries émergentes* (p. 125-154). L'Harmattan.

Barbier, R. (1996). La recherche action. Anthropos : diff. Économica.

Barrau, S., & Zwang, A. (2022). *La classe dehors à l'école maternelle : Récit d'expériences pour découvrir le monde*. Deuxième édition du Forum "Activons les sciences en classe!". La main à la pâte., En ligne.

Baudrillard, J., & Mayer, J. P. P. (1986). *La société de consommation : Ses mythes, ses structures*. Gallimard.

Beaucher, V., & Jutras, F. (2007). Étude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 27(2), 58-77. <https://doi.org/10.7202/1086786ar>

BEST, F., DAVID, M., FAVRET, J. M., FRANCHI, A. M., GUYNARD, J., PIEDNOIR, J. L., & SERUSCLAT, F. (1984). *Naissance d'une autre école*.

Blangy, S., Lhoste, V., Arnal, C., Carré, J., Chapot, A., Chuine, I., Darmon, G., Joly, A., Monestiez, P., & Bonnet, P. (2018). Au-delà de la collecte des données dans les projets de sciences citoyennes : Ouvrir le champ de l'analyse et de l'interprétation des données aux citoyens. *Technologie et innovation*, 18-3(Innovations citoyennes). <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2018.0289>

Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P., & Nielsen, G. (2019). Association of Education Outside the Classroom and Pupils' Psychosocial Well-Being : Results From a School Year Implementation. *Journal of School Health*, 89 (3), 210-218. <https://doi.org/10.1111/josh.12730>

Bourassa, M., Belair, L., & Chevalier, J. (2007). *Les outils de la recherche participative*. 252.

Bruxelle, Y. (2002). Peut-on parler de partenariat apprenant en éducation à l'environnement ? *Educación Relative à l'Environnement : regards, recherches, réflexions*, 3, 37-61.

C

Callon, M. (1998). Des différentes formes de démocratie technique. *Annales des Mines*, 38, 63-73.

Carré, P. (2005). *L'Apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir* (Dunod). <https://www.decitre.fr/livres/l-apprenance-9782100489053.html>

Chenebieras-Ferreira, F. (2023). Quand la boue devient chocolat chaud... *Les Cahiers pédagogiques*, N° 585-Apprendre avec la nature. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/quand-la-boue-devient-chocolat-chaud>

Chevalier, J. M., & Buckles, D. J. (2019). *Participatory action research : Theory and methods for engaged inquiry*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Chevalier, J. M., Buckles, D. J., & Bourassa, M. (2021). *Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participatives*.

Clayton, S., Colléony, A., Conversy, P., Maclouf, E., Martin, L., Torres, A.-C., Truong, M.-X., & Prévot,

A.-C. (2016). Transformation of Experience : Toward a New Relationship with Nature. *Conservation Letters*, 10(5), 645-651. <https://doi.org/10.1111/conl.12337>

Collectif de la RAP "Grandir avec la nature". (2023). Le diagramme des espaces de nature : Un outil pour l'éducation au dehors. *Vive le primaire*, 44-46.

Cosquer, A. (2021). *Le Lien naturel. Se déconnecter pour se reconnecter*. Humensis.

Cottureau, D. (1994). *A l'école des éléments : Écoformation et classe de mer*. Chronique sociale.

Cottureau, D. (2001). *Formation entre Terre et Mer : Alternance écoformatrice*. L'Harmattan.

Cottureau, D. (2014). *L'éducation à l'environnement : L'affaire de tous?* Belin.

Cottureau, D. (2017). *Dehors : Ces milieux qui nous transforment*. L'Harmattan.

D

De Bouver, E. (2021). Tisser la toile de l'écocitoyenneté. *Les cahiers pédagogiques. Dossier "Apprendre dehors"*, 570, 41-42.

De Bouver, E. (2023). *De l'expérience en nature à l'écocitoyenneté. Résultats d'une recherche-action participative, par et pour les animateurs et animatrices nature*. Ecotopie. https://frene.org/wp-content/uploads/2022/12/Ecotopie_RechercheExperienceNatureEcoCitoyennete_2023.pdf

Dixon-Woods, M., Agarwal, S., Jones, D., Young, B., & Sutton, A. (2005). Synthesising qualitative and quantitative evidence : A review of possible methods. *Journal of Health Services Research & Policy*, 10(1), 45-53. <https://doi.org/10.1177/135581960501000110>

F

Fabre, M. (2005). Les jeux mimétiques de la forme et du sens ! In O. Maulini & C. Montandon (Éds.), *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (p. 207-222). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2005.01.0207>

Ferjou, C. (2022). *Il était une fois... La classe dehors !* - (Hachette).

Ferjou, C., & Fauchier-Delavigne, M. (2020). *Emmenez les enfants dehors !* Robert Laffont.

Fortin-Debart, C. (2004). *Le partenariat école-musée pour une éducation à l'environnement* (1-1). L'Harmattan.

Frumkin, H. (2001). Beyond toxicity11The full text of this article is available via AJPM Online at www.elsevier.com/locate/ajpmonline. : Human health and the natural environment. *American Journal of Preventive Medicine*, 20(3), 234-240. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(00\)00317-2](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(00)00317-2)

G

Galvani, P. (2020). *Autoformation et connaissance de soi*. Chroniques sociales.

Garrone, M. (2022). *Rapport de recherche local : Classe de CE1 de St Drézéry et classe de MS-GS maternelle de Sauteyrargues, Hérault (34) ; Prades le Lez : Écologistes de l'Euzière*. https://frene.org/wp-content/uploads/2023/01/RAP_Grandir-avec-la-nature_EE.pdf

Giolitto, P. (1978). *Classes de nature*. Casterman.

Girault, M.-L., & Galvani, P. (2021). *Grandir avec la nature : Expériences d'école dehors en Lozère* (En chemin et Canopé). <https://reel48.org/grandir-avec-la-nature-en-lozere-le-film-et-louvrage>

Girault, Y., & Fortin-Debart, C. (2006). *État des lieux et perspectives en matière d'Éducation Relative à l'Environnement à l'échelle nationale*. <https://animnat.hypotheses.org/files/2022/02/Y.GIRAULT-etat-des-lieux-ERE-2006.pdf>

Girault, Y., & Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable : Croisements, enjeux et mouvances. In Y. Girault & L. Sauvé (Éds.), *Aster—L'éducation à l'environnement ou l'éducation au développement durable* (Vol. 46, p. 7-30). INRP.

Goffin, L. (1998). Pour une recherche en éducation relative à l'environnement centrée sur l'objet partagé. *Education Relative à l'Environnement : regards, recherches, réflexions*, 1, 41-63.

Gonzalez-Laporte, C. (2014). *Recherche-action participative, collaborative, intervention... Quelles explicitations?* (Document de travail du WP3 du Labex ITEM; p. 28). <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01022115/document>

Grammont, J., & Goy, S. (2023). *Rapport de recherche locale. Expériences d'école dehors à Lyon. École maternelle Victor Hugo, Lyon (69)*. https://frene.org/wp-content/uploads/2023/01/RapportRAP_GrandirAvecLaNature_Expériences_Lyon_2022_vf.pdf

Guardino, C., Hall, K., Largo-Wight, E., & Hubbuch, C. (2019). Teacher and student perceptions of an outdoor classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22. <https://doi.org/10.1007/s42322-019-00033-7>

H

Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF éditeur.

J

Jacqué, M. (2016). L'éducation à l'environnement : Entre engagements utopistes et intégration idéologique. *Cahiers de l'action*, 47(1), 13-19.

K

Kahn, P. H. (2002). Children's affiliation with nature : Structure, développement and the problem of environmental amnesia. In P. H. Kahn & S. R. Kellert (Éds.), *Children and Nature : Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*. MIT Press.

Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>

L

Latour, B. (2004). *Politiques de la nature : Comment faire entrer les sciences en démocratie*. la Découverte.

Lienhard, N. (2024). *La participation à la recherche-action participative "Grandir avec la nature" : Un processus transformateur*. Actes des rencontres internationales de la classe dehors, Poitiers.

Louv, R. (2020). *Une enfance en liberté* (M. Fifi & N. Chrétien, Trad.). LEDUC.S.

Lucas, A. M. (1980). The Role of Science Education in Education for the Environment. *Journal of Environmental Education*, 12(2), 33-37.

M

Mariet, F., Moreau, C., & Porcher, L. (1977). *Les classes de nature : Classes de mer, classes de neige, classes vertes*. Éditions E.S.F.

Mattei-Mieusset, C., & Boudreau, P. (2023). Développement professionnel d'un chercheur dans une recherche-action participative. Récit et analyse. *Recherches en éducation*, 51, Article 51. <https://doi.org/10.4000/ree.11685>

Mayer, F. S., & Frantz, C. M. (2004). The connectedness to nature scale : A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24(4), 503-515. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.10.001>

Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation : De la modélisation à une application*.

Mirrahimi, S., Tawil, N. M., Abdullah, N. A. G., Surat, M., & Usman, I. M. S. (2011). Developing Conducive Sustainable Outdoor Learning : The Impact of Natural environment on Learning, Social and Emotional Intelligence. *Procedia Engineering*, 20, 389-396. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2011.11.181>

Monceau, G., & Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : Comment et pour quels résultats ? *Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE*, 45. <https://doi.org/10.4000/edso.2525>

Morin, E. (1977). *La Méthode I. La nature de la méthode* (Seuil). <http://www.seuil.com/ouvrage/la-methode-i-et-ii-edgar-morin/9782020968720>

P

Paillotin, G., Callon, M., Lascoumes, P., & Berry, M. (2003). Recherche confinée et recherche de plein air. *Journal de l'Ecole de Paris du management*, 40, 7-14.

Paquot, T. (2022). Pays de l'enfance. éditions Terre Urbaine.

Payette, A., & Champagne, C. (2005). *Groupe de codéveloppement professionnel*. PU Québec.

Perez-Roux, T. (2012). Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants ? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratique et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 15, 97-118.

Pesce, S. (2018). Les relations praticiens/chercheurs, ou les sciences de l'éducation et le politique. *Diversité "La recherche en éducation. Vers de nouvelles interfaces"*, 192, 96-102.

Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In B. Courtois & G. Pineau (Éds.), *La formation expérientielle des adultes* (p. 29-39). La Documentation Française.

Pineau, G. (2015). *De l'air ! : Essai sur l'écoformation*. L'Harmattan.

Pineau, G., & Galvani, P. (2017). Exploration de l'écoformation humaine avec les quatre éléments. Air, eau, terre et feu. In L. Sauvé, I. Orellana, C. Villemagne, & B. Bader (Éds.), *Education / Environnement / Ecocitoyenneté. Repères contemporains* (Presses de l'Université du Québec, p. 29-46).

Pyle, R. M. (1992). Intimate relations and the extinction of experience. *Left Bank* 2, 61-69.

Pyle, R. M. (2016). L'extinction de l'expérience (M. Lefèvre, Trad.). *Écologie & politique*, 53(2), 185-196. <https://doi.org/10.3917/ecopo1.053.0185>

R

Reynaud, C., Franc, S., & Blangy, S. (2017). Démarches collaboratives et participatives. In A. Barthes, J.-M. Lange, & N. Tutiaux-Guillon (Éds.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des "éducations à"* (p. 376-379). L'Harmattan.

Robottom, I., & Hart, P. (1993). Towards a meta-research agenda in science and environmental education. *International Journal of Science Education*, 15(5), 591-605. <https://doi.org/10.1080/0950069930150511>

Roux, N. (2021). *À l'école de la nature, on sort ! : 50 activités pour apprendre en plein air* (Illustrated édition). ESF.

Roux, N. (2023). Un Moment à moi pour construire des compétences langagières. *Les Cahiers pédagogiques*, 585, En ligne.

S

Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble, sur Terre : Enjeux contemporains d'une éducation à l'environnement. *Vivre ensemble*, 1-10.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions logiques.

Sella, E., Bolognesi, M., Bergamini, E., Mason, L., & Pazzaglia, F. (2023). Psychological Benefits of Attending Forest School for Preschool Children : A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 35(1), 29. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09750-4>

Souchard, N. (2013). *La fabrique du social, expérimentation et innovation*. Collège coopératif en Bretagne. <https://recherche-action.fr/labo-social/download/M%C3%A9thodologie/LA%20FABRIQUE%20DU%20SOCIAL%20Exp%C3%A9rimentation%20et%20innovation%20sociale%20T1.pdf>

Souchard, N., & Bonny, Y. (2015, janvier 29). *La recherche-action coopérative, une voie contributive aux productions de la société civile ?* Chercheur.e.s et acteur.e.s de la participation : Liaisons dangereuses et relations fructueuses. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01639046>

Spanu, A., Barrau, S., Berranger, S., Chénébieras, F., Ferjou, C., Gazeau, V., Giret, M., Le Ster, G., Lienhard, N., Noulaud, N., & Zwang, A. (2024). *Résultats en Poitou-Charentes de la recherche-action participative Grandir avec la nature*. Rencontres internationales de la classe dehors, Poitiers.

T

Terrasson, F., & Boncoeur, J.-L. (1997). *La Peur de la nature*. Sang de la terre.

Tzoulas, K., Korpela, K., Venn, S., Yli-Pelkonen, V., Kaźmierczak, A., Niemela, J., & James, P. (2007). Promoting ecosystem and human health in urban areas using Green Infrastructure : A literature review. *Landscape and Urban Planning*, 81(3), 167-178. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2007.02.001>

U

UNESCO-PNUE. (1975). *Charte de Belgrade*. Colloque international sur l'éducation relative à l'environnement, Belgrade. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772_fre.locale=fr
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772_fre.locale=fr
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772_fre.locale=fr

V

Vaquette, P. A., & Leyssens, A. (2002). *Le guide de l'éducateur nature : 43 jeux d'éveil sensoriel à la nature pour enfants de 5 à 12 ans*. Le Souffle d'or.

W

Wauquiez, S. (2022). *Enseigner dehors en Bourgogne Franche Comté—Rapport de recherche “Grandir avec la nature”*. Graine Bourgogne Franche Comté. <https://www.graine-bourgogne-franche-comte.fr/notices/enseigner-dehors-en-bfc-rapport-integral-grandir-en-nature/>

Wauquiez, S. (2023). *Future Skills : Cultiver en plein air les compétences d'avenir*. BOOKS ON DEMAND.

Z

Zwang, A. (2022). Avec la classe en plein air, l'école change de regard sur les questions d'environnement. *The Conversation*. <http://theconversation.com/avec-la-classe-en-plein-air-lecole-change-de-regard-sur-les-questions-denvironnement-190183>

Zwang, A., Cottureau, D., Reynaud, C., & Perreau, A. (2022). La RAP “Grandir avec la nature” : Vers un partenariat apprenant d'éducation et de recherche. *Technologie et innovation*, 7. <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2022.0875>

Zwang, A., Ferjou, C., & Spanu, A. (2021). Éducation non formelle et développement de la “classe dehors” : Une reconfiguration des partenariats dans l'Éducation nationale ? In B. Besse-Patin, F. Bouillon, & C. Rozenholc (Éds.), *Symposium : Des écoles de plein air aux forests schools : Un “nouveau souffle” pour l'école primaire ?*

Zwang, A., Ferjou, C., & Spanu, A. (2023). L'enseignement dehors : Une opportunité de reconfiguration partenariale entre les associations d'éducation à l'environnement et les cadres de l'Éducation nationale ? *Géographie et culture*, 119, 121-133.

Zwang, A., & Girault, M.-L. (2023). Un partenariat apprenant d'éducation et de recherche pour une éducation scolaire avec la nature. *Les processus de recherche collaborative en éducation relative à l'environnement : creusets de transition socio-écologique*. Colloque du Centr'ERE dans le cadre du 90^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Canada.

Zwang, A., Pernet, A., Achouche, H., Besnard, S., Bidi, J., Cambourakis, I., Collin, C., Collin-Briou, C., Cordier-Dabancourt, L., Daneyrolle, I., de Paulis, T., Ettedgui, C., Fremont, H., Mancel, S., Harnadi, L., Haupais, M., Hilfiger, F., Hugron, C., Laforge, A., ... Wermelinger, C. (2022). *Groupe de réflexion Classe dehors à Paris. Synthèse des travaux. Année 2021 2022*. <https://hal.science/hal-03793578>

Zwang, A., Spanu, A., & Ster, G. L. (2023). Souvenirs d'école au jardin. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, Volume 18-1, Article Volume 18-1*. <https://doi.org/10.4000/ere.10049>

Liste des figures

Figure 1 : Cartographie participative, légendée par territoire et selon les temps de collecte des données. PS, MS, GS (petite, moyenne ou grande section de maternelle)	19
Figure 2 : Différents rôles correspondant à différentes échelles d'intervention et de participation.....	21
Figure 3 : La recherche-action participative "Grandir avec la nature" au fil du temps.....	23
Figure 4 : Un design de processus, comme résultat de la mise en œuvre de méthodes, de procédés et d'outils (source : Zwang et al. 2022).....	30
Figure 5 : La RAP "Grandir avec la nature", résultat de la mise en œuvre de méthodes, de procédés et d'outils (source : Zwang et al. 2022).....	34
Figure 6 : Processus tripolaire de formation du sujet (Pineau (dir.), 2015, Galvani, 2020).....	39
Figure 7 : Un triptyque comme base commune de réflexion (source : FRENE, 2018)	40
Figure 8 : Animation "mon éducation avec la nature", extrait du compte-rendu du premier séminaire national (source : FRENE, 2018).....	41
Figure 9 : Objectifs et méthodologie de l'animation "construction des questionnements de recherche" mis en œuvre lors du premier séminaire (source : FRENE, 2018)	42
Figure 10 : Problématisation à l'issue du premier séminaire de la recherche (source : FRENE, 2018)	43
Figure 11 : Le triptyque de la RAP "Grandir avec la nature" unissant le projet à l'échelle nationale.	44
Figure 12 : Exemple d'un projet local comme déclinaison du triptyque (source : Grammont et Goy, 2023)	49
Figure 13 : Étapes de la construction collective du "diagramme des espaces de nature" et de son exploitation pour la caractérisation des espaces de pratiques au sein de la RAP (source Collectif de la RAP, 2023).....	58
Figure 14 : Du gradient linéaire au sol à la première version du "gradient de nature" (source photographie : Marie-Laure Girault) (source : compte-rendu du séminaire de 2019)	59
Figure 15 : Version finale du diagramme des espaces de nature : une production commune négociée, issue de pratiques de partenariat apprenant d'éducation et de recherche.....	60
Figure 16 : Exemples de remplissage du diagramme des espaces de nature (version intermédiaire)	63
Figure 17 : Résultat de la catégorisation statistique des espaces de nature.....	64
Figure 18 : Atelier de catégorisation collective des espaces de nature.....	64
Figure 19 : Récapitulatif de l'ensemble des premières approches formulées par le collectif (source : compte-rendu du séminaire de mars 2020).....	68
Figure 20 : Extrait de la première carte heuristique collective sur les approches pédagogiques, caractérisées par mots-clefs (source : compte-rendu du séminaire de mars 2020).....	68
Figure 21 : Extrait de la deuxième carte heuristique collective permettant de faire ressortir les gestes, les actions, les activités pédagogiques et les approches les plus souvent citées par les participant-es (source : compte-rendu du séminaire de juillet 2020)	69

Figure 22 : Capture d'écran d'un extrait d'un Framapad montrant les définitions écrites par différentes personnes et les réflexions collectives (en bleu)	70
Figure 23 : Deux ateliers en parallèle pour reprendre le travail sur les approches pédagogiques (source : compte-rendu du séminaire de juillet 2021).....	71
Figure 24 : Proposition de regroupement des deux modélisations (source : FRENE 2021)	72
Figure 25 : Exemple de combinaison de définitions pour aboutir à la définition du groupe (source : compte-rendu du séminaire de juillet 2021).....	72
Figure 26 : Approches pédagogiques mises en œuvre au sein de la RAP au moment de la collecte des données sur les différents terrains des répondant-es (question B1 du questionnaire n=17).....	81
Figure 27 : Graphique représentant les approches pédagogiques par ordre et par occurrence, en réponse à la question sur la séance dehors type (source : Nathalie Roux, Marion Courtiol et Emmanuel Redoutey, séminaire de juillet 2022)	84
Figure 28 : Triangle pédagogique des relations enseignant-élèves-savoir en jeu dans l'école dehors (source : Mathilde Garrone, Aurore Blanquet, Elise Sergent et Solène Berranger).....	91
Figure 29 : La roue des transformations des rôles et postures des acteurs et actrices de l'école dehors (source : Mathilde Garrone, Aurore Blanquet, Elise Sergent et Solène Berranger).....	92
Figure 30 : Les effets de l'école dehors sur les élèves documentés par la RAP (n = 17 réponses).....	95
Figure 31 : Extraits témoignant du développement d'une réflexivité chez les participant-es	105
Figure 32 : Définition Ecole dehors par le GRAINE Bourgogne-Franche-Comté	123

Liste des tableaux

Tableau 1 : Tableau de synthèse des organisations territoriales des acteur-ices et de leurs productions... 22	
Tableau 2 : Les techniques relevant de pratiques du partenariat apprenant lors des deux premiers séminaires (S1 et S2) de la RAP (source : Zwang et al. 2022).....	32
Tableau 3 : Synthèse liant les catégories de recherche et d'éducation à l'environnement adaptée de la typologie originelle de Robottom et Hart (1993) à des travaux ultérieurs (dont Girault et Fortin-Debart, 2006, Girault et Sauvé, 2008).....	36
Tableau 4 : Les étapes de "l'accélérateur de projet"	51
Tableau 5 : Tableau de croisement des deux types d'espaces types (n = 17) (source : Olivier Bioteau, Nadia Lienhard et Marianne Mignon, séminaire de juillet 2022)	65
Tableau 6 : Approches pédagogiques classées par ordre et par occurrence en réponse à la question B2 du questionnaire, relative à la séance dehors type (source : Nathalie Roux, Marion Courtiol et Emmanuel Redoutey, séminaire de juillet 2022)	84
Tableau 7 : Synthèse des effets sur les pédagogues observés sur les différents territoires.....	95
Tableau 8 : Synthèse des effets sur les élèves observés sur les différents territoires	97

Liste des annexes

1. Liste des participant-es	131
2. Gabarit de fiche-projet local	136
3. Gabarit de fiche-outil	137
4. 20 fiches méthodologiques d'outils de collectes de données répertoriés :	
1. Le journal de bord ou journal de pratiques réflexives	139

2. Le journal de bord sur la posture de l'adulte.....	142
3. La cible	146
4. L'arbre des ressentis.....	148
5. Les photographies légendées.....	150
6. De la fiche de restitution au carnet personnel	152
7. Fiche restitution de la séance par l'élève.....	154
8. Le parcours commenté	155
9. Analyse de dessins et de peintures.....	157
10. La grille d'observation	160
1. Grille d'observation d'élèves en cycle 1 - Murray et O'Brien (2005).....	162
2. Grille d'observation d'élèves en cycles 2 et 3 - Murray et O'Brien (2005).....	164
3. Grille d'observation de l'ARIENA modifiée par Sarah Wauquiez	166
4. Grille d'observation d'enfants en sortie nature - Kiener (2007)	169
5. Grille d'observation du jeu libre	172
6. Grille d'observation de Mon moment à moi.....	173
11. L'entretien individuel.....	174
1. Questionnaire en direction des élèves (maternelle et élémentaire)	176
2. Questionnaire en direction des parent-es d'élèves.....	182
3. Questionnaire en direction des enseignant-es	184
5. Guide de rédaction du rapport de recherche locale	187
6. Questionnaire pour l'analyse en méta de la RAP	188
7. Les productions de la RAP Grandir avec la nature.....	200



ANNEXES





FRENE | Le réseau français d'éducation
à la nature et à l'environnement
Comprendre le monde, agir et vivre ensemble

Liste des participantes et des participants à la RAP Grandir avec la nature

L'ensemble des personnes ayant oeuvrés à la recherche-action participative Grandir avec la nature et leurs structures sont mentionnés ici qu'elles aient participé à tout ou partie du processus, à l'exception des parent-d'élèves qui en accompagnant dans certains cas la classe dehors ont permis aux élèves de bénéficier de cet enseignement, qu'ils en soient remerciés !

Comité de pilotage

- Olivier Blanc, directeur du Réseau École et Nature (REN), devenu le FRENE (Réseau Français d'Éducation à la Nature et à l'environnement) ;
- Dominique Cottereau, coordinatrice du Réseau d'Éducation à l'Environnement de la Bretagne (REEB), professeure associée à l'Université de Tours ;
- Marie-Laure Girault, coordinatrice de l'association « En chemin... » et ingénieure-formatrice à L'institut Agro-Florac, administratrice du Réseau d'éducation à l'environnement de la Lozère (Réel48) ;
- Elisabeth Lebris, chargée de mission Éducation à l'environnement aux CEMEA ;
- Christian Reynaud, enseignant-chercheur du Laboratoire Interdisciplinaire en Didactique Éducation Formation (LIRDEF), Université de Montpellier 1 ;
- Frédéric Sergent, directeur du Graine Bourgogne-Franche-Comté ;
- Francis Thubé, directeur de l'Institut de Recherche en Éducation à l'Environnement (IFREE), remplacé par Stéphanie Guinée en 2021 ;
- Aurélie Zwang, enseignante-chercheuse du Laboratoire Interdisciplinaire en Didactique Éducation Formation (LIRDEF), Université de Montpellier.

Avec la participation de Christophe Andreux, conseiller, formateur et chargé de recherche en EEDD, au séminaire de lancement de la recherche, et celle de Pascal Galvani, chercheur de l'Université du Québec à Rimouski, aux réunions du comité de 2019 à 2020.

BELGIQUE

Accompagnatrices-chercheuses : Émeline De Bouver avec en support Maelle Dufrasne et Catherine Eeckhout.

Comité de pilotage :

- François Beckers (Réseau Idée) ;
- Julien Charles (Cesep) ;
- Emeline De Bouver (Ecotopie) ;
- Christine Partoune (Helmo).

Avec la participation d'Adeline Loodts, Alice Jadoul, Anne-Sophie Honoré, Catherine Eeckhout, Émilie Hennot, Frédérique Hupin, Isabelle Gengler, Juliette Alarcia, Laurence Denis, Louise Sawitzkaja, Maelle Dufrasne, Marion Cavelier, Marlène Feyereisen, Naïcy Niane, Pierre-Yves Wilmart, Samuel Demont, Samuel Puissant, Sara Peeters, Thibault Durand, Xavier Dallenogare, animatrices et animateurs par la nature.

BOURGOGNE-FRANCHE-COMTÉ

Accompagnateur·ices-chercheur·es : Aurore Blanquet (travailleuse indépendante), Florian Houdelot (GRAINE BFC), Sarah Wauquiez (Naturpädagogik & Musik).

Pédagogues-chercheur·es

Enseignant·es

- Élise Sergent, classe, École Mancenans – classe multi-niveau CE1 - CM2 ;
- Stéphanie Chaudron et Marie MARQUISET-CAMBOLY, École Heureuse (Condorcet - Besançon) - 2 classes PS - GS décrochées ;
- Maelys Lambert, École de Hyémondans - classe multi-niveau PS – MS - GS – CP ;
- Florence Bouchar, École Lavoisier Valdahon - classe multi-niveau MS – GS ;
- Emmanuelle Soyeux-Aubert, École Lavoisier Valdahon - classe multi-niveau MS – GS ;
- Isabelle Bole, École Lavoisier Valdahon - classes maternelles multi-niveau MS – GS ;
- Jo Jeanneret, École Lavoisier Valdahon - classes maternelles multi-niveau MS – GS ;
- Pascale Michel, École Lavoisier - Valdahon - classes maternelles multi-niveau MS – GS ;
- Marie Costille, École d'Appenans – 1 classe multi-niveau – PS - MS – GS ;
- Delphine Monnier-Benoit, École Champagne - Besançon – classe de CM1 dont 2 élèves en dispositif ULIS et 1 UPE2A ;
- Magalie Trombetta, École Champagne - Besançon – classe de CM1 dont 1 élève en dispositif ULIS et 2 UPE2A ;
- Jenny Vidal, École Champagne - Besançon – classe CE2 ;
- Lyne Porteret, École Champagne - Besançon – classe CE2 ;
- David Galmiche, École La Serpentine – Censeau – classe multi-niveau CM1-CM2 ;
- Stéphanie Nouail, École de Fournet-Luisant – classe multi-niveau CE1-CE2 ;
- Virginie Pagnier, École de Serre-Les-Sapins – classe multi-niveau PS – MS ;
- Lucie Marquiset, École de Cussey-sur-l'Ognon – classe multi-niveau CP - CE1 ;
- Evelyne Kandel, École d'Offemont – classe GS ;
- Frédérique Tirole, École de Chatenois les Forges – classe multi-niveau CE2-CM1 ;
- Laure Basset, École de Chatenois les Forges – classe de CP ;
- Christelle Antonio Pereira, École de Saint Éloi – classe PS ;
- Évelyne Moine, École de Saint Éloi – classe MS ;
- Laure-Emmanuelle Chambon, École de Saint Éloi – classe GS ;
- Fanny Rochette, École de Saint Éloi – classe multi-niveau GS-CP.

Éducateur·ices à l'environnement

- Solveig Delpeux, association Les Ensauvagé·e·s ;
- Marianne Mignon, Vivant par Nature ;
- Quentin Le-Tallec, association LPO BFC ;
- Emmanuel Redoutey, entrepreneur salarié COOPilote ;
- William Cescon, Natur'Odyssée Jura ;
- Romain Gellos, association la MELA58 ;
- Valérie Foucher, association OCCE 70/90.

BRETAGNE

Accompagnateur·ices-chercheur·es: Émilie Bélier (Ubapar), Dominique Cottereau (REEB), Paskall Le Doeuff (Bretagne Vivante).

Pédagogues-chercheur·es

Enseignant·es

- Émilie Minoc, directrice de l'École de Locquirec, 3 classes ;
- Manuel Lesacher (Centre de découverte de la baie du Mont St-Michel).

Éducateur·ices à l'environnement

- Thomas Bassoulet (Ulamir CPIE Pays de Morlaix) ;
- Karine Siourd (École de la Nature de Branféré) ;
- Cécile Etourneaud (Écomusée de St-Dégan) ;
- Marie-Odile Hubaud (Écomusée de St-Dégan).

HÉRAULT

Accompagnateur·ices-chercheur·es : Mathilde Garrone (Écologistes de l'Euzière), Christian Reynaud (LIRDEF).

Enseignant·es

- Simon Meston, classe de moyenne et grande section, école maternelle de Sauteyragues
- Fabienne Desplanques, classe de CE1, école élémentaire de St. Drézéry

Avec la participation de :

- Josua Dunand, stagiaire en licence pro CEEDDR à Supagro Florac en 2021 et Camille Soares, stagiaire en Master 2 Communication Ecocitoyenne, Patrimoine et Développement Durable à l'Université Côte d'Azur Nice, aide au travail d'observation, récolte et synthèse des données, ainsi qu'aide à l'élaboration des questions et outils de recherche pour cette dernière ;
- Léa Vanderhoeven et Romain Dugué, services civiques volontaires aux Écologistes de l'Euzière sur l'accompagnement des classes « École Dehors » en 2020-2021 ;
- Véronique de Montety, enseignante chercheuse en hydrogéologie, bénévole de l'association, pour la synthèse et analyse des données, rédaction du pré-rapport ;
- Alix Cosquer, chercheuse en psychologie environnementale / psychologie de la conservation, conseil méthodologique pour l'analyse des dessins.

LOZÈRE

Accompagnateur·ices-chercheur·es : Pascal Galvani (enseignant-chercheur à l'université de Québec à Rimouski), Marie-Laure Girault (association En chemin...)

Pédagogues-chercheur·es :

Enseignant·es

- Alice Bernard, classe de CE1, École d'Ispagnac ;
- Fabienne Boineau, classe maternelle multi-niveaux, École de Vébron ;
- Aurore Bounan, classe maternelle multi-niveaux, École de Bédouès ;
- David Chambon, classe Petite Section, École de Florac ;
- Marion Courtiol, classe élémentaire multi-niveaux, École d'Ispagnac, de Meyrueis et de Hures-la-Parade ;
- Christian Rameau, classe élémentaire multi-niveaux, École de Ventalon-en-Cévennes ;
- Catherine Rothenburger, classe élémentaire multi-niveaux, École de Bédouès ;
- Nathalie Roux, classe élémentaire multi-niveaux, École de Vébron ;
- Gaëlle Vieillard, classe maternelle multi-niveaux, École de Pied-de-Borne.

Éducateur·ices 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 »

Avec la participation d'Orane Bischoff, ingénieure de formation à L'institut Agro-Florac et chercheure au LIRDEF pour la rédaction de la partie théorique et la relecture critique du rapport.

MAINE ET LOIRE

Accompagnateur : Olivier Bioteau.

NOUVELLE-AQUITAINE - POITOU-CHARENTES

Accompagnatrices-chercheuses : Crystèle Ferjou (Académie de Poitiers), Alexiane Spanu (GRAINE Poitou-Charentes), Aurélie Zwang (LIRDEF).

Pédagogues-chercheur·es :

Enseignant·es et facilitatrices d'apprentissages :

- Stéphanie Barrau, École maternelle d'application Renaudot à Poitiers ;
- Solène Berranger, École Jean-Marie Paratte à Buxerolles, classe de CE1-CE2 ;
- Frédérique Chenebieras, École maternelle de Pompaire ;
- Clémence Dujour, « Le jardin à grandir » à Champagné-Saint-Hilaire, multi-âges ;

- Véronique Gazeau, École de Cissé-Puy-Lonchard, classe de CE1-CE2 ;
- Corentin Gervais, École maternelle d'application Renaudot à Poitiers ;
- Mélanie Giret, École maternelle de Clavé ;
- Sophie Guerry, École maternelle de Salvart à Migné-Auxances ;
- Gaëlle Le Ster, École élémentaire de Pompaire, classe de CM1-CM2 ;
- Nadia Lienhard ; École maternelle Libération à Rochefort
- Valérie Massonnet, école maternelle de Chasseneuil-sur-Bonnieure ;
- Nellie Noulaud, École maternelle d'application Renaudot à Poitiers ;
- Virginie Pilling, École maternelle Les marronniers, La Jarrie ;
- Laure Sibileau, École parentale multi-âges de Chouppes.

NOUVELLE AQUITAINE

Accompagnateur : Julien Ferron.

PARIS

Accompagnatrice-chercheuse : Aurélie Zwang.

Enseignant : Alexandre Ribeaud

RHÔNE

Accompagnateur-ices-chercheur-es : Julie Grammont, chargée de projets santé-environnement, Association Départementale d'Éducation pour la Santé du Rhône et de la Métropole de Lyon (ADES69), Christian Reynaud (LIRDEF).

Pédagogues chercheur.es

Enseignant-es de l'école maternelle d'application Victor Hugo, Lyon 1er

- Jasmine Buchy, classe petite et moyenne section
- Stéphane Chilliard, classe petite et moyenne section
- Caroline Mamet, classe petite et moyenne section
- Justin Vialette, classe petite et moyenne section
- Sylviane Goy, directrice, École maternelle d'application Victor Hugo.

ATSEM (agent-es territoriaux-ales spécialisé-es des écoles maternelles) / AESH (accompagnant-es d'élèves en situation de handicap)

- Sylviane Botto-Larmonier
- Marine Delayat
- Danièle Lagier
- Linda Bechakh

Ecole ...

CLASSE x élèves niveau	TERRITOIRE	PARTENAIRE(S)	PORTEUR Enseignant.e : Educateur.ice :
-------------------------------------	-------------------	----------------------	---

Pratiques**Nature**

"

Effets

OUTILS ET MÉTHODES D'OBSERVATION ET D'ÉVALUATION

FICHE OUTIL

GRAND.S THÈME.S D'EFFETS

OBJECTIF.S



QUI L'UTILISE

ENFANTS			ADULTES				
Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Enseignant.e.s	Observat.rice.eur.s	Parent.s	Animat.rice.eur.s	Chercheu.se.eur.s
Autres :			Autres :				

QUI EST OBSERVÉ.E

ENFANTS		
Cycle 1	Cycle 1	Cycle 1
Autres :		

QUAND

MATÉRIEL NÉCESSAIRE

DÉROULEMENT



AVANTAGE.S	INCONVÉNIENT.S
------------	----------------

VARIANTE.S POSSIBLE.S

PERSONNE.S RESSOURCE.S		
Noms prénoms	Téléphone	Mail

COMMENTAIRES

FICHE OUTIL : LE JOURNAL DE BORD

GRAND.S THÈME.S D'EFFETS

LE JOURNAL DE BORD EST UN DOCUMENT PHYSIQUE OU NUMÉRIQUE DANS LEQUEL UN OBSERVATEUR CONSIGNE UN ENSEMBLE D'INFORMATIONS (IDÉES, ÉMOTIONS, PENSÉES, DÉCISIONS, FAITS, CITATIONS OU EXTRAITS DE LECTURE, DESCRIPTIONS DE CHOSES VUES OU DE PAROLES ENTENDUES,...) CONTEXTUALISÉES (LE TEMPS, LES PERSONNES, LES LIEUX, L'ARGUMENTATION,...). CET OUTIL PERMET DE NOTER A POSTERIORI DES ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION SUR UNE SITUATION VÉCUE. DANS NOTRE CAS, CES ÉLÉMENTS PEUVENT CONCERNER LES DISPOSITIFS ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES MIS EN PLACE, LES COMPORTEMENTS DES PARTICIPANTS AUX SÉANCES (ADULTES, ENFANTS), LA RELATION À LA NATURE, AUX AUTRES, A SOI DES ENFANTS,... CELA PEUT-ÊTRE AUSSI RELATIF AU RÉDACTEUR, A SON ÉTAT ÉMOTIONNEL, A SES SENSATIONS,... ON NOTE MÊME "JE SUIS PERDU-E...", BREF, TOUT ÉLÉMENT QUI VIENT À L'ESPRIT, QUE CE SOIT UNE INFORMATION QUI SEMBLE DIRECTEMENT UTILE À LA RECHERCHE-ACTION OU PAS. PAR EXEMPLE, CELA PEUT ÊTRE NOTER LA MÉTÉO QUI DONNERA UN ÉLÉMENT DE CONTEXTE PERMETTANT D'ÉCLAIRER LA SITUATION OU D'INTERPRÉTER UNE AUTRE DONNÉE. UN JOURNAL DE BORD EST PERSONNEL. IL PERMET D'AFFÛTER LE REGARD.

OBJECTIF.S

- ✓ GARDER TRACE DES ÉVÉNEMENTS ET DES OBSERVATIONS
- ✓ RÉFLÉCHIR À SES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES, DE RECHERCHE
- ✓ AMORCER L'ANALYSE DES DONNÉES

QUI L'UTILISE

ENFANTS			ADULTES				
Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Enseignant.e.s X	Observat.rice.eur.s X	Parent.s X	Animat.rice.eur.s X	Chercheu.se.eur.s X
Autres :			Autres : Toute personne présente avec les enfants lors des séances				

QUI EST OBSERVÉ.E

ENFANTS		
Cycle 1 X	Cycle 2 X	Cycle 3 X
Autres :		

QUAND

- TOUT AU LONG DU PROJET
- PENDANT OU APRÈS UNE SÉANCE

MATÉRIEL NÉCESSAIRE

- CAHIER
- CRAYON À MINE NOIR (RÉSISTE À LA PLUIE)
- ÉVENTUELLEMENT UN ENREGISTREUR VOCAL POUR GARDER TRACE DES RÉFLEXIONS SPONTANÉES PENDANT LA SÉANCE

DÉROULEMENT

LE JOURNAL DE BORD EST À REMPLIR QUAND LES INFORMATIONS, LES SOUVENIRS SONT FRAIS (LE MIDI, LE SOIR, LE LENDEMAIN). LA COMPLÉTUDE DE LA PRISE DE NOTES EST FONCTION DU NIVEAU D'INFORMATIONS DÉSIRÉ PAR LE RÉDACTEUR. AINSI LA DURÉE DE REMPLISSAGE EST VARIABLE (DE 10 À 40 MN). IL EST IMPORTANT DE DATER LES ÉCRITS.

EXEMPLE D'ITEMS QUE L'ON PEUT NOTER DANS UN JOURNAL DE BORD :

- DATE, LIEU, DURÉE
- PRATIQUE PÉDAGOGIQUE (CE QUE FAIT LE PRATICIEN). EXEMPLE : RITUELS (PAROLE, SILENCE), QUESTIONNEMENT, CURIOSITÉ
- DISPOSITIF MÉDIATION ENFANT-NATURE . EVOLUTION ? POURQUOI ?
- MILIEU : TYPE, DEGRÉ DE SAUVAGERIE (RICHESSE NATURELLE), VARIÉTÉ, MÉTÉO, SAISON. CHOIX DES ENFANTS OU DE L'ENSEIGNANT ET DE L'ANIMATEUR. SAUVAGERIE, AMÉNAGEMENT, JARDINAGE,... ?
- MA SURPRISE DU JOUR
- MES OBSERVATIONS PARTICIPANTES (LES EFFETS SUR LES ENFANTS) SUR LES RELATIONS ENFANTS-NATURE
- MON MEILLEUR MOMENT DU JOUR (KAIROS : LE BON MOMENT, LE MOMENT OPPORTUN, LE BON GESTE AU BON MOMENT). A DEMANDÉ AUX ENFANTS AUSSI DE LEUR POINT DE VUE.
- DIFFICULTÉS

IL Y A 3 NIVEAUX DANS LE JOURNAL DE BORD :

- BROUILLON : BRUT, PRISE DE NOTES LIBRES,
- ÉLABORÉ : DE TEMPS EN TEMPS, DES EXTRAITS QUE JE TAPE ET CHOISIS POUR LE GROUPE DE PAIRS,
- COMMENTÉ : CE QUI EST PUBLIÉ SCIENTIFIQUEMENT ET COMMENTÉ. EXTRAITS CHOISIS COMME LES MOMENTS DÉCISIFS (DIFFICULTÉS, MEILLEURS MOMENTS).

AVANT L'UTILISATION DU JOURNAL DE BORD POUR EXTRAIRE DES DONNÉES, IL FAUT EXPLICITER LE JOURNAL (DONNER DES ÉLÉMENTS DE COMPRÉHENSION POUR CELUI QUI LE LIRA ET QUI N'AURA PAS VÉCU LA SÉANCE) POUR PASSER DU JOURNAL BROUILLON AU JOURNAL ÉLABORÉ ET PARTAGEABLE AUQUEL ON PEUT RAJOUTER DES PHOTOS. IL N'EST PAS NÉCESSAIRE DE TRANSFORMER LA TOTALITÉ DU JOURNAL DE BORD EN ÉLABORÉ POUR TRAVAILLER DES DONNÉES. DES EXTRAITS PEUVENT ÊTRE CHOISIS EN FONCTION DE LEUR PERTINENCE.

AVANTAGE.S	INCONVÉNIENT.S
<ul style="list-style-type: none"> - SOUPLESSE D'UTILISATION (ÉCRITURE, DESSIN) ET RAPIDITÉ DE REMPLISSAGE - DONNÉES QUALITATIVES ET SUBJECTIVES - INFORMATIONS CONTEXTUALISÉES - UNE VÉRITABLE MÉMOIRE 	

VARIANTE.S POSSIBLE.S

PERSONNE.S RESSOURCE.S

Nom Prénom	Téléphone	Mail
GIRAULT MARIE-LAURE	06 85 14 79 81	ENCHEMIN48@GMAIL.COM

COMMENTAIRES



Journal de bord sur la posture de l'adulte

Au début de l'année scolaire

1. Pourquoi j'aimerais enseigner dehors?

2. Quels sont mes objectifs pour les enfants?

Quelles compétences aimerais-je favoriser? Notez pour chaque compétence comment vous envisagez à la cultiver.

3. Où et comment pourrais-je atteindre au mieux mes objectifs? Pourquoi c'est ainsi?

Allez dans un lieu extérieur, proche de votre lieu de travail: la cour, un bout de prairie, une rue de quartier, un parc, un cimetière... Dressez une liste d'activités que vous inspire ce lieu, adaptées à votre groupe et à vos objectifs.

4. Quels sont mes objectifs personnels en lien avec la posture de l'adulte ?

Qu'est-ce que j'aimerais développer par rapport à ma posture ?

5. Comment j'aimerais tisser des liens...

- entre dedans-dehors-dedans ?
- entre l'école et la vie quotidienne ?



Pendant l'année scolaire

1. Qu'est-ce qui m'empêche à construire un climat de confiance et de bienveillance?
Pour chaque obstacle, notez une piste comment le surmonter.

2. De quoi ai-je besoin pour m'émerveiller, être curieux, rire avec les enfants?

3. Qu'est-ce qui m'aide pour mieux
- structurer / organiser?
- accompagner?

4. Comment puis-je offrir plus de temps et de l'espace à mon groupe? De quoi ai-je besoin?



5. Comment j'aimerais travailler les valeurs, le respect et l'empathie dehors?

6. Comment puis-je favoriser l'auto-apprentissage lors de mes sorties?

7. Notez trois situations de risques qui tentent votre groupe.
Réfléchissez sur comment vous pouvez leur apprendre à prendre des risques dans ces situations.

8. Notez trois questions sur lesquelles on peut échanger à la fin de la sortie, qui aident les enfants à progresser dans leurs apprentissages.

FICHE-OUTIL : LA CIBLE



GRANDS THÈMES D'EFFETS : ESTIME DE SOI, SENTIMENTS OPINIONS

OBJECTIFS :

- ✓ ÉVALUER DES SENTIMENTS
- ✓ ÉVALUER DES OPINIONS
- ✓ ÉVALUER UNE PROGRESSION

QUI L'UTILISE

ENFANTS			ADULTES				
Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Enseignant.es	Observatrice.eurs	Parents	Animat.rice.eur.s	Chercheur.se.eur.s
Autres :			Autres :				

QUI EST OBSERVÉ.E

ENFANTS		
Cycle 1	Cycle 1	Cycle 1
Autres :		

QUAND

AU DÉBUT OU A LA FIN DE L'ACTIVITÉ RITUALISÉE OU PAS

MATÉRIEL NÉCESSAIRE

FEUTRE OU ÉTIQUETTE PRÉNOM

UNE CIBLE POUR LE GROUPE

DÉROULEMENT

- ✓ PRENDRE LE FEUTRE
- ✓ DESSINER UN POINT AU CENTRE SI....ET S'EN ÉLOIGNER SI.....

<u>AVANTAGES</u>	<u>INCONVÉNIENTS</u>
VISUEL	PEU DEMANDER DU TEMPS INFLUENCE RÉCIPROQUE AU SEIN DU GROUPE
VISION GLOBALE DU GROUPE (1 CIBLE POUR LA CLASSE)	
VISION INDIVIDUELLE D'UNE PROGRESSION ADAPTER AUX ADULTES ET ELEVES (UNE CIBLE PAR SÉANCE SUR UNE PÉRIODE)	

<u>VARIANTE .S POSSIBLE.S</u>
VARIANTES NOMBREUSES SELON L'EFFET RECHERCHE
-GROUPE OU INDIVIDUEL (UNE CIBLE PAR ÉLÈVE)
-DÉBUT ET FIN DE CHAQUE SÉANCE
-RITUALISER INDIVIDUEL EN DÉBUT DE SÉANCE OU FIN OU LES DEUX
-PROGRESSION SUR UN EFFET RECHERCHE (UNE CIBLE PAR SÉANCE SUR UNE PÉRIODE)

PERSONNE.S RESSOURCE.S		
Nom - Prénom	Téléphone	Mail
JULIEN		
KARINE		
NADIA		

COMMENTAIRES

FICHE OUTIL ARBRE DES RESSENTIS

GRANDS THEMES D'EFFETS : ESTIME DE SOI SENTIMENTS OPINIONS

OBJECTIFS :

- ✓ EVALUER DES SENTIMENTS
- ✓ EVALUER DES OPINIONS
- ✓

QUI L'UTILISE

ENFANTS			ADULTES				
cycle 1	cycle 2	cycle 3	enseignant.es	observatrice.eurs	parents	animat.rice.eur.s	chercheur.se.eur.s
x	x	x	x	x	x	x	x
autres :			autres :				

QUI EST OBSERVE.E

ENFANTS		
cycle 1	cycle 1	cycle 1
autres :		

QUAND :

MATERIEL NECESSAIRE

UN ARBRE EN CARTON OU BOIS EN QUATRE DIMENSIONS AVEC DES TROUS
DES FEUILLES AVEC DEUX COULEURS OU UNE SELON LES OBJECTIFS

DEROULEMENT

- ✓ PRENDRE UNE FEUILLE ET L'INTEGRER DANS L'ARBRE VERS LE BAS : « JE N'AI PAS AIME » VERS LA CIME « J'AI AIME »
- ✓ CHAQUE ELEVE OU ADULTE PASSE CHACUN SON TOUR

<u>AVANTAGES</u>	<u>INCONVENIENTS</u>
VISION GLOBALE DE LA CLASSE VISUEL ADAPTER AUX ADULTES ET ELEVES	PEU DEMANDER DU TEMPS INFLUENCE RECIPROQUE AU SEIN DU GROUPE

<u>VARIANTE .S POSSIBLE.S</u>
CHOISIR DEUX COULEURS DE FEUILLES SI LA QUESTION EST BINAIRE ECRIRE LES NOMS DES ENFANTS SUR CHAQUE FEUILLE POUR PRENDRE DES PHOTOS ET GARDER EN MEMOIRE SELON EFFET RECHERCHE POSSIBILITE DE FAIRE L'ARBRE EN DEUX DIMENSIONS SELON EFFET(S) RECHERCHES ACTIVITE RITUALISEE EN CLASSE OU VISION GLOBALE UNIQUE QUAND : AVANT ET APRES L'ACTIVITE SELON L'EFFET RECHERCHE

<u>PERSONNE.S RESSOURCE.S</u>		
noms prénoms	téléphone	mail
JULIEN		
KARINE	02 97 42 83 08/06 87 51 72 24	
NADIA	06 51 77 38 29	

<u>COMMENTAIRES</u>

FICHE-OUTIL : LES PHOTOS LEGENDEES

OBJECTIF.S (AU CHOIX)

- ✓ Evaluation du langage d'évocation, de description, d'argumentation
- ✓ Evaluation des connaissances acquises dehors
- ✓ Evaluation du décentrement des enfants (capacité à choisir une photo où l'enfant n'est pas)
- ✓ Capacité à exprimer ses émotions (j'ai eu peur), à parler de soi (dire je)

QUI L'UTILISE

ENFANTS			ADULTES			
Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Enseignant.e.s	Observat.rice.eur.s	Parent.s	Animat.rice.eur.s
Autres :			Autres :			

QUI EST OBSERVE.E

ENFANTS		
Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Autres :		

QUAND

A l'issue de la sortie, de retour en classe (évaluation à froid)

MATERIEL NECESSAIRE

- APPAREIL PHOTO
- IMPRIMANTE

DEROULEMENT

- ✓ Prise de photos de l'adulte (variable : les enfants) pendant la sortie
- ✓ Impression des photos
- ✓ Mise en commun des photos sur la table
- ✓ Choix collectif des photos (argumentation)
- pour une exposition, pour les correspondants, pour les parents, pour le cahier de la classe ...
- ✓ Prolongement : Dictée à l'adulte pour légender pour mettre dans le cahier de vie

AVANTAGE.S	INCONVENIENT.S
- PERMET A CHACUN DE FORMALISER	- NECESSITE DES MOYENS (IMPRIMANTE) - IL FAUT UN PETIT GROUPE (10)

VARIANTE.S POSSIBLE.S

PERSONNE.S RESSOURCE.S	
Nom - Prénom	Téléphone
VALERIE MASSONNET	
AUORE	
ELIZABETH	
FLORIAN	
NADIA	
JULIE	

COMMENTAIRES

CETTE ACTIVITE N'A PAS ETE TESTEE EN L'ETAT.

FICHE-OUTIL :

DE LA FICHE RESTITUTION AU CARNET PERSONNEL

OBJECTIF.S

- ✓ PERMETTRE DE SE RECENTRER
- ✓ PRENDRE CONSCIENCE, PRENDRE DU REcul À PARTIR DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE

QUI L'UTILISE

ENFANTS			ADULTES				
Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Enseignant.e.s	Observat.rice.eur.s	Parent.s	Animat.rice.eur.s	Chercheu.se.eur.s
Autres : - La fiche restitution à partir du C2 - Le carnet personnel à partir du C1			Autres :				

QUI EST OBSERVÉ.E

ENFANTS		
Cycle 1	Cycle 1	Cycle 1
Autres :		

QUAND

UN TEMPS RITUALISÉ DE 15 MIN EST PROPOSÉ EN FIN DE SÉANCE

MATÉRIEL NÉCESSAIRE

LA FICHE RESTITUTION (VOIR UN EXEMPLE DE FICHE-MODÈLE : FICHE D'ARNAUD)
OU LE CARNET PERSONNEL

DÉROULEMENT

- ✓ EN FIN DE SÉANCE, L'ADULTE EXPLICITE LE RÔLE DE LA FICHE OU DU CARNET
- ✓ L'ENFANT S'INSTALLE AVEC SA FICHE OU SON CARNET DANS UN ENDROIT QU'IL A CHOISI

- ✓ 15 MIN EST LAISSÉ À CHACUN ; L'ADULTE PEUT ACCOMPAGNER-ENCOURAGER UN ENFANT SI NÉCESSAIRE
- ✓ SUR DU TEMPS LONG, LA FICHE PEUT DEVENIR CARNET PERSONNEL
- ✓ L'ADULTE PEUT PROPOSER AUX ENFANTS QUI LE SOUHAITENT DE PARTAGER UN ÉLÉMENT DU CARNET AU GROUPE. CELUI-CI POURRA ALORS INSÉRER CETTE TRACE DANS SON JOURNAL DE BORD

AVANTAGE.S	INCONVÉNIENT.S
GARDER UNE TRACE LA PARTAGER OU NON (LIBERTÉ DE CHOIX LAISSÉE À L'ENFANT) VIVRE UN TEMPS POUR SOI	UN TEMPS D'APPROPRIATION DE LA FICHE OU DU CARNET PAR L'ENFANT PEUT ÊTRE NÉCESSAIRE

VARIANTE.S POSSIBLE.S

LA FICHE RESTITUTION PROPOSE DES ÉLÉMENTS DÉCLENCHEURS-FACILITATEURS POUR ÉCRIRE :

- ÊTRE ICI AVEC LE GROUPE C'EST COMME .../ ÇA N'EST PAS .../ C'EST TRÈS ...
- ...

PERSONNE.S RESSOURCE.S

Nom - Prénom	Téléphone	Mail
ARNAUD		
MARION		
CRYTELE FERJOU		

COMMENTAIRES

LE CARNET PERSONNEL DE L'ENFANT EST L'OUTIL COMPLÉMENTAIRE DU JOURNAL DE BORD DE L'ADULTE.

Fiche restitution

Prénom :
Date :

Mes trois activités "préférées"

↑ ↑ ↑

Après la sortie je me sens :

Comme ↑ pas ↑

Je voudrais dire que...

↑

Un beau souvenir

Quand ↑

Etre ici avec le groupe c'est :

Comme ↑ pas ↑ Très ↑

C'était difficile de :

↑ ↑

Dessin de mon coin sympa

FICHE-OUTIL : LE PARCOURS COMMENTÉ

GRAND.S THÈME.S D'EFFETS RAPPORT : AFFECTIF AU LIEU

OBJECTIF.S

- ✓ RÉCOLTER DES INFORMATIONS SENSIBLES SUR LE RAPPORT À L'ESPACE
- ✓ RÉCOLTER DES PERCEPTIONS DANS LE MOUVEMENT

QUI L'UTILISE

ENFANTS			ADULTES				
Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Enseignant.e.s	Observat.rice.eur.s	Parent.s	Animat.rice.eur.s	Chercheu.se.eur.s
Autres :			Autres :				

QUI EST OBSERVÉ.E

ENFANTS		
Cycle 1	Cycle 1	Cycle 1
Autres : POSSIBLE L'ADULTE		

QUAND

À ÉVALUER ; EN FIN DE CYCLE D'ANIMATIONS (POUR P/EX ÉVALUER L'APPROPRIATION DU LIEU) MAIS AUSSI EN DÉBUT (POUR P/EX CONNAÎTRE LA CONNAISSANCE, LE DEGRÉ D'ATTACHEMENT OU D'APPROPRIATION DU LIEU AU DÉPART).

MATÉRIEL NÉCESSAIRE

LES OREILLES, LES YEUX, UN ENREGISTREUR (VOIRE MATÉRIEL VIDÉO MAIS TENIR COMPTE QUE CELA PEUT INFLUENCER LA PRÉSENTATION/LE COMMENTAIRE DE LA PERSONNE)

DÉROULEMENT

- ✓ EN DÉAMBULATION DANS UN ESPACE, SUR UN CHEMIN LAISSÉ AU CHOIX
- ✓ UNE PERSONNE QUI RACONTE, PRÉSENTE SON LIEU, SES HABITUDES, L'AUTRE PERSONNE QUI ÉCOUTE OU ENREGISTRE EX : PRÉSENTE MOI TON PETIT COIN NATURE

AVANTAGE.S	INCONVÉNIENT.S
<p>PERMET D'APPROCHER UNE DIMENSION SENSIBLE ; DE RECUEILLIR UN DISCOURS SPONTANÉ ; APPORTE DES RÉPONSES À LA QUESTION DE « COMMENT ON PERÇOIT » (PLUS QUE « QU'EST-CE QU'ON PERÇOIT »)</p>	<p>LA QUALITÉ DU MOMENT PEUT DÉPENDRE DE L'INSTANT CHOISI, DU TEMPS À Y CONSACRER, DE LA CAPACITÉ D'ÉCOUTE DE CELUI QUI ÉCOUTE ; TENIR COMPTE QUE LE COMMENTAIRE PEUT ÊTRE DIFFÉRENT EN FONCTION DES CIRCONSTANCES (MÉTÉO , ...)</p>

VARIANTE.S POSSIBLE.S

PERSONNE.S RESSOURCE.S

Nom - Prénom	Téléphone	Mail

COMMENTAIRES

ANALYSE DE DESSIN ET DE PEINTURE

GRAND.S THEME.S D'EFFETS : ATTENTION, CONNAISSANCE, APPROPRIATION, EVOLUTION DE LA REPRESENTATION

OBJECTIF.S

- ✓ ÉTUDIER LES REPRESENTATIONS INITIALES
- ✓ ETUDIER L'EVOLUTION DE LA FINESSE D'OBSERVATION DES ELEMENTS NATURELS
- ✓ ETUDIER L'EVOLUTION DES REPRESENTATION SOCIALES, D'UN MOT, D'UN CONCEPT A L'ECHELLE DU GROUPE

QUI L'UTILISE

ENFANTS			ADULTES		
Cycle 1 (à partir de MS)	Cycle 2	Cycle 3	Enseignant.e.s	Animat.rice.eur.s	Chercheu.se.eur.s
Autres :			Autres :		

QUI EST OBSERVE.E

ENFANTS		
Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Autres : IL PEUT ETRE INTERESSANT DE FAIRE FAIRE LE MEME EXERCICE AUX PARENTS ACCOMPAGNATEURS ET A L'ENSEIGNANTE		

QUAND

(POUR MESURER UNE EVOLUTION, IL FAUT UN ETAT INITIAL ET FINAL.

IL EST INTERESSANT D'Y ASSOCIER UNE CLASSE TEMOIN QUI NE FAIT PAS LE PROJET)

MATERIEL NECESSAIRE

FEUILLE, CRAYONS ET/OU PEINTURE, UN CADRE CARTON PEUT ETRE INTERESSANT DANS CERTAIN CAS POUR LIMITER LA ZONE A DESSINER

DEROULEMENT

- ✓ UNE CONSIGNE PRECISE EST DONNEE :
 - DESSINE CE QUE TU VOIS
 - QUAND JE PARLE DE NATURE : QU'AS TU DANS LA TETE ?
 - DESSINE UN ARBRE/UNE BETE
- ✓ LE MEME EXERCICE EST REPETE A PLUSIEURS MOMENT DU PROJET

✓ LES DESSINS SONT RECUPERES ET ANALYSES A L'AIDE D'UNE GRILLE
D'OBSERVATION (EXEMPLE SUIVANT POUR LE DESSIN D'UN ARBRE)

L'arbre est reconnaissable	Oui (2)	Moyennement (1)	Non (0)
L'arbre possède un tronc	Oui (1)	_____	Non (0)
L'arbre possède des racines	Oui (1)	_____	Non (0)
L'arbre a plusieurs branches	Oui (1)	_____	Non (0)
L'arbre a plusieurs feuilles	Oui (1)	_____	Non (0)
La texture de l'écorce est représentée	Oui (1)	_____	Non (0)
L'arbre est ancré au sol	Oui (1)	_____	Non (0)
L'arbre fait partie d'un ensemble de végétation	Oui (2)	Moyennement (1)	Non (0)
Des animaux sont représenté sur/dans/autour de l'arbre	Oui des animaux cohérent avec l'espace représenté »(2)	Oui mais que des animaux domestique ou Homme (1)	Non ou d'un autre pays (0)
L'arbre est représenté avec de la couleur	Oui (2)	Moyennement (1)	Non (0)
Score			

<p>AVANTAGE.S</p> <p>SIMPLE, S'ADRESSE A PRESQUE TOUS LES PUBLICS (SAUF LES TPS-PS), IL EXISTE BEAUCOUP DE GRILLE ET DE DOCUMENTATION POUR L'ANALYSE, TRES FLEXIBLE, PEUT S'ADAPTER A DIFFERENTS ECHANTILLONNAGE (1 ELEVE, 5 ELEVES, TOUTE LA CLASSE...)</p>	<p>INCONVENIENT.S</p> <p>PENSEES LIMITANTES « JE SAIS PAS DESSINER »(CF GERMAINE TORTEL)</p> <p>L'ANALYSE PEUT SE MONTRER LONGUE ET COMPLEXE(TEMPS ET COMPETENCE NECESSAIRE EN PSYCHOLOGIE SOCIALE)</p>
---	--

VARIANTE.S POSSIBLE.S

PEUT ETRE UTILISE POUR ETUDIER UNE EVOLUTION OU SIMPLEMENT UN PERCEPTION A UN INSTANT T

PARTICULIEREMENT AVEC LA PEINTURE, IL PEUT ETRE UTILISE POUR DEMANDER A L'ENFANT COMMENT IL SE SENT DANS UN LIEU

IL PEUT AUSSI ETRE DEMANDER POUR RACONTER «SA JOURNEE », « SON SIT SPOT », UN JEU FAIT AVEC LES AUTRES ENFANTS....

PERSONNE.S RESSOURCE.S

Noms prénoms	Téléphone	Mail
BASSOULLET THOMAS	0663093686	CPIE.PEDAGOGIE@GMAIL.COM

COMMENTAIRES

FICHE OUTIL

LA GRILLE D'OBSERVATION

OBJECTIF.S

- ✓ OBTENIR DES REPONSES AUX EFFETS A MESURER

QUI L'UTILISE ? QUI ELABORE ? QUI LA REMPLIT ?

ENFANTS			ADULTES				
Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Enseignant.e.s	Observat.rice.eur.s	Parent.s	Animat.rice.eur.s	Chercheu.se.eur.s
Autres :			Autres : Possibilité de confier la mission d'observation mais partage de la compréhension de la grille en amont pour ou par les futurs observateurs (choix des mots, précision, objectivité)				
Age			Implication possible des enfants dans un rôle d'observateur				

QUI EST OBSERVE.E

ENFANTS		
Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Autres : Classe entière ou choix d'observer quelques élèves		

QUAND PENDANT L'ACTION, A CHAQUE SEANCE

MATERIEL NECESSAIRE

FICHE – SOUS-MAIN - CRAYON GRIS
 APPAREIL PHOTO ET /OU VIDEO

DEROULEMENT

- ✓ OBSERVATION PENDANT LES MOMENTS DE JEUX LIBRES, MOMENT A MOI, HORS ACTIVITES DIRIGES
- ✓ L'OBSERVATION PEUT ETRE PARTAGEE PAR PLUSIEURS OBSERVATEURS



Observation élève Grandir avec la nature 2020-21



Prénom de l'enfant:
Observateurs/trices:

Date de naissance: / / Participe au projet depuis: / /

Date sortie	Observations	SOI	SOC	AUT	ENV	MOT	CREA

Domaines de développement: SOI Confiance en soi, SOC Compétences sociales, AUT Autonomie, ENV Lien avec l'environnement, MOT Motricité, CREA Créativité
Scores: -2 grand changement négatif; -1 petit changement négatif; 0 pas de changement; 1 petit changement positif; 2 grand changement positif; x pas observé

Comment utiliser la grille d'observation

Choisir plusieurs enfants (des „débutants“ et des „anciens“) qu'on aimerait observer pendant une année scolaire. Si possible, observer 2 de ces enfants (un débutant et un ancien) chacun pendant 2 min pendant une sortie. Choisir la prochaine sortie 2 autres enfants (un débutant et un ancien) à observer.

Remplir la grille d'observation après chaque sortie pour chaque enfant choisi. Vous pouvez vous aider de la grille ARIENA pour les contenus à observer. Notez des observations par rapport aux domaines de développement et d'autres commentaires importants sous „observations“, et un chiffre entre -2 et 2 sous chaque domaine de développement.



Observation élève Grandir avec la nature 2020-21



Prénom de l'enfant:
Observateurs/trices:

Date de naissance: / / Participe au projet depuis: / /

Date sortie	Observations	SOI	SOC	ENV	MOT	LANG	CONC

Domaines de développement: SOI Confiance en soi, SOC Compétences sociales, ENV Lien avec l'environnement, MOT Motricité, CREA Créativité, LANG Langage, CONC Concentration

Comment utiliser la grille d'observation

Choisir plusieurs enfants (des „débutants“ et des „anciens“) qu'on aimerait observer pendant une année scolaire. Si possible, observer 2 de ces enfants (un débutant et un ancien) chacun pendant 2 min pendant une sortie. Choisir la prochaine sortie 2 autres enfants (un débutant et un ancien) à observer.

Remplir la grille d'observation après chaque sortie pour chaque enfant choisi. Vous pouvez vous aider de la grille ARIENA pour les contenus à observer. Notez des observations par rapport aux domaines de développement et d'autres commentaires importants sous „observations“, et un chiffre entre -2 et 2 sous chaque domaine de développement.

Fiche-outil : Grille d'observation d'enfants de l'ARIENA modifiée par Sarah Wauquiez

Nom :

Date :

Compétences	Observations de situations et comportement des enfants
Autonomie	<p>Entreprind ou reprend une activité, un projet, de sa propre initiative</p> <p>Gère les tâches demandées de manière autonome</p> <p>Trouve des solutions de manière autonome</p> <p>Gère son équipement, le matériel de façon autonome</p> <p>S'habille seul</p> <p>Ajuste sa tenue en fonction de la météo et de l'effort physique</p> <p>Sait comment se réchauffer quand il a froid</p> <p>A besoin d'aide souvent, ponctuellement, en fonction de l'activité</p> <p><i>Impact sur l'autonomie dans d'autres lieux d'apprentissage</i></p>
Compétences sociales <i>Collaboration?</i> <i>Coopération?</i> <i>Empathie?</i>	<p>Demande, propose ou accepte de l'aide</p> <p>Ne remarque ou ne réagit pas quand quelqu'un a besoin d'aide</p> <p>Partage un espace, du matériel</p> <p>Aide à résoudre des conflits / A besoin d'aide pour résoudre des conflits</p> <p>Tape, parle de manière agressive, défend son territoire, son matériel</p> <p>Propose des solutions</p> <p>Ecoute, prend en compte les informations données par les autres</p> <p>Peut prendre la perspective d'un autre, saisir ce qu'il ressent</p> <p>Peut s'adapter aux idées et aux besoins des autres</p> <p>Fait ce qu'il veut sans prendre en compte les autres</p> <p>Défend son point de vue même si d'autres s'en opposent</p> <p>Dans le groupe: mène – suit – reste à l'écart – observe – est actif</p> <p>Est souvent seul – à deux – en groupes – avec les mêmes enfants</p> <p><i>Impact sur les compétences sociales dans d'autres lieux d'apprentissage</i></p>
Créativité	<p>Ne sait pas quoi faire dans la nature, s'ennuie</p> <p>Trouve des solutions innovantes pour résoudre une tâche</p> <p>Teste différents chemins pour arriver à son but</p> <p>Se crée un monde imaginaire</p> <p>Crée ses propres activités / Reproduit les activités des autres</p> <p>Utilise le matériel à disposition de différentes manières (par exemple, les bâtons pour la construction, un parcours sportif, un stand de glaces...) <i>Impact sur la créativité dans d'autres lieux d'apprentissage</i></p>
Motivation	<p>Agit de sa propre motivation / Fait ce que lui demandent les autres</p> <p>S'interroge sur ce qui l'entoure et ce qu'il rencontre</p> <p>Demande des questions, incite d'autres à demander des questions</p> <p>Attend que le temps passe, n'est pas motivé parce que...</p> <p>Explore de nouveaux espaces</p> <p>Va voir ce que font les autres</p> <p>Montre de l'enthousiasme, rigole</p>

	<i>Impact sur la motivation dans d'autres lieux d'apprentissage</i>
Motricité	<p>Est endurant au niveau physique / Est rapidement fatigué</p> <p>Contrôle sa conduite motrice: court, saute, porte, anticipe les obstacles... aisément et sans tomber</p> <p>Se tient en équilibre: sur un tronc, en grim pant, en marchant</p> <p>Manipule les objets (minuscules, grands, lourds, légers) avec précision</p> <p>Maîtrise des outils (scie, couteau, ciseaux, pelle, râteau...)</p> <p>Sait s'équiper (fermer son manteau, le sac à dos, remettre les gants...)</p> <p><i>Impact sur la motricité dans d'autres lieux d'apprentissage</i></p>
Langage	<p>Exprime ses idées, ses émotions, ses opinions, ses besoins</p> <p>Explique ce qu'il fait, ce qui l'enthousiasme, ce qui le questionne</p> <p>Montre un esprit critique, remet en question, cherche ce qui est juste</p>
	<p>Enrichit son vocabulaire: nomme précisément les espaces, les éléments</p> <p>Prend la parole en groupe, donne son avis</p> <p>Invente des histoires</p> <p><i>Impact sur le langage dans d'autres lieux d'apprentissage:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Est motivé d'écrire sur la sortie en salle - Produit de l'écrit riche et précis en salle
Concentration	<p>Se focalise sur une activité / Change souvent d'activité (que fait-il? Pendant combien de temps? Où?)</p> <p>Continue l'activité même s'il est dérangé / Se laisse facilement déconcentrer</p> <p>Temps collectifs: est à l'écoute des autres, comprend les consignes</p> <p>Attend son tour / Interrompt ou dérange les autres</p> <p>Fait preuve de persévérance</p> <p>Accomplit les tâches dans le temps demandé</p> <p><i>Impact sur la concentration dans d'autres lieux d'apprentissage</i></p>
Confiance en soi <i>Estime de soi?</i>	<p>Lance une activité impliquant d'autres, se lance dans une activité nouvelle /</p> <p>Fait souvent la même chose, suit l'initiative des autres</p> <p>Sait ce qu'il veut, a confiance en ses idées</p> <p>Prend des risques, tout en connaissant ses capacités et limites / Ne prend pas de risques, reste dans sa zone de confort / Prend des risques sans connaître ses capacités et limites</p> <p>En cas d'échec: se décourage et abandonne / Continue, cherche un nouveau chemin</p> <p>En cas de réussite: est fier et le montre</p> <p>Demande aux autres si c'est bon ce qu'il a fait, cherche la confirmation</p> <p>Rassure les autres enfants par rapport à leurs peurs ou appréhensions</p> <p>Montre l'exemple</p> <p><i>Impact sur la confiance en soi dans d'autres lieux d'apprentissage</i></p>
Lien avec l'environnement	<p>L'enfant se sent bien / Pas bien dans ce lieu</p> <p>La nature est pour lui un lieu: d'exploration et d'aventures – de ressourcement – hostile</p> <p>– d'un monde imaginaire – ennuyeux - de jeux motrices – de jeux de bâtons – d'émerveillement...</p>

	<p>Ses approches à la nature: construction – créatrice – musicale – contemplative – mouvement – sensorielle – ludique – communication, échange – exploratrice – scientifique</p> <p>Traite la nature avec respect</p> <p>Fréquente la nature avec crainte ou dégoût</p> <p>Se repère sur le terrain, retrouve les lieux</p> <p>Investit la totalité de l'espace / Reste sur un espace restreint</p> <p>Perçoit l'impact des saisons sur la nature et les conséquences qu'elles peuvent avoir</p> <p>Acquiert des connaissances sur la nature, comprend des interrelations</p> <p><i>Impact sur le lien avec l'environnement dans d'autres lieux d'apprentissage:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvre des plantes et des animaux partout, les traite avec respect - Va plus en nature avec sa famille, partage son vécu et ses savoirs - Est sensible par rapport à l'utilisation des ressources: se questionne, réfléchit, réduit sa consommation
--	--

Utilisation de la grille d'observation

- Observer les séances de façon globale, en s'intéressant à l'ensemble des enfants, et en notant des événements, des faits, des comportements marquants et singuliers, spécifiques à un enfant, à un groupe d'enfants
- Se concentrer sur un petit échantillon d'élèves qui aura été sélectionné en amont

La version retravaillée

- intègre les compétences-clés du 21ème siècle
- des critères observés par Sarah Wauquiez pour des enfants plus âgés (observation de 5 enfants du cycle 2 et 3 pendant deux sorties)
- des critères de tests standardisés par rapport aux différents domaines de développement
- des critères de la grille d'observation du livre „Trésors du dehors“

Fiche-outil : Grille d'observation d'élèves en sortie nature (Kiener, 2007)

Classe :

Durée de l'observation :

Date :

Enseignants / accompagnants :

Thèmes/contenu :

Objectifs d'apprentissage :

Descriptif de l'environnement, du matériel :

Spécificités de la classe :

Remarques :

Observations

Que font les enfants sélectionnés?

Que font les adultes? Quelle est leur posture?

Quelles formes de travail sont utilisées? Enseignement frontal, travaux en groupes, travaux seul, jeu libre

Combien de temps (min) est investi dans : des méthodes affirmatives, interrogatives, démonstratives, actives, le jeu libre?

Enfants sélectionnés pour l'observation avec la grille ARIENA (prénom et code) :

1 -

2 -

3 -

4 -

Abréviations / codes domaines observés :

BIEN = le bien-être

SOI = l'estime de soi, la confiance en soi

COOP = la coopération, l'ambiance en classe

COMM = le langage, la communication

CUR = la motivation d'apprendre, la curiosité

AUT = l'autonomie

LIEN = le lien avec l'environnement proche, écologisation, appropriation de l'espace

CREA = créativité, inventivité

MOT = motricité

CON = concentration

Heure	Observations	Forme de travail / méthode	Remarques / codes

Impression générale

Date

Remarques

Environnement	Complètement d'accord – pas d'accord
L'environnement d'apprentissage permet de bien travailler les contenus et atteindre les objectifs d'apprentissage.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
L'environnement d'apprentissage est stimulant et motivant pour les enfants.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Méthodes d'apprentissage	Complètement d'accord – pas d'accord
Les méthodes et formes de travail sont adaptées aux contenus et aux besoins des enfants.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Le mélange entre méthodes dirigées passives (affirmatives, interrogatives, démonstratives), méthodes dirigées actives et apprentissage auto-dirigé (jeu libre) est équilibré.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
L'environnement avec ses impulsions spontanés est intégré dans l'enseignement (apprentissage situationnel).	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Ambiance	Complètement d'accord – pas d'accord
L'ambiance de classe est détendue et sans crainte.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Les enfants...	Complètement d'accord – pas d'accord
montrent de la joie et de l'intérêt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
s'impliquent de manière active et font part de leurs propositions.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
expriment leurs sentiments.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
apprennent de manière active, par l'expérience directe à travers leurs sens.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
fréquentent la nature avec respect.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
fréquentent la nature sans crainte.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Les interactions entre adultes et enfants...	Complètement d'accord – pas d'accord
...sont la plupart du temps : coopératives, soutenantes respectueuses, valorisantes joyeuses craintives distancées hostiles	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Les interactions entre enfants...	Complètement d'accord – pas d'accord
sont la plupart du temps : coopératives, soutenantes respectueuses, valorisantes réticentes, timides hostiles conflictuelles	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Les interactions entre adultes...	Complètement d'accord – pas d'accord
sont la plupart du temps : coopératives, soutenantes respectueuses, valorisantes réticentes, timides hostiles conflictuelles	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Fiche observation du jeu libre						
Nom de l'enfant	Quelles activités ? Combien ? Temps effectif de chaque activité ?	L'enfant crée-t-il ? S'invente-t-il des histoires ? Fait des constructions ?	Observateur :	Durée du TL :	H de début :	H de fin :
	Activité _____ Durée _____	La manière de jouer en nature : 1 Pas de contact avec la nature 2 touche du bout du doigt / ça pique 3 cours vite/saute/ grimpe dans les arbres 4 joue à pleines mains Autres éléments factuels :	Comment l'enfant se place-t-il par rapport au groupe ? 1 Proche de l'adulte 2 Seul 3 Avec les mêmes enfants 4 Prend part à un jeu collectif	Ses interactions avec les autres ? 1 Conflit, 2 Embête les autres, 3 Ne partage pas avec les autres 4 En compétition 5 Observateur 6 Partage 7 À l'écoute des idées et envie des autres 8 Joue ensemble 9 Entraide, coconstruction, coopération	Le rapport aux échecs / réussites de l'enfant + confiance en soi 1 Se décourage face à une difficulté 2 Demande de l'aide à l'adulte 3 Demande de l'aide aux autres 4 réussit de son côté 5 réussit et le met en avant	Notes/remarques : Si pas de temps d'échange : Penser à aller demander à l'enfant après le jeu libre s'il a aimé ou non le jeu libre + émotion.
	Activité _____ Durée _____ Nbr d'activités :	1 Pas de contact avec la nature 2 touche du bout du doigt / ça pique 3 cours vite/saute/ grimpe dans les arbres 4 joue à pleines mains Autres éléments factuels	1 Proche de l'adulte 2 Seul 3 Avec les mêmes enfants 4 Prend part à un jeu collectif	1 Conflit, 2 Embête les autres, 3 Ne partage pas avec les autres 4 En compétition 5 Observateur 6 Partage 7 À l'écoute des idées et envie des autres 8 Joue ensemble 9 Entraide, coconstruction, coopération	1 Se décourage face à une difficulté 2 Demande de l'aide à l'adulte 3 Demande de l'aide aux autres 4 réussit de son côté 5 réussit et le met en avant	
	Activité _____ Durée _____ Nbr d'activités :					

Fiche observation MMM n° : Date : Observateur : Heure début : Heure fin :

N O M	Change d' emplacement ? Combien de fois ? Temps effectif de MMM	Coin choisit par l'enfant ?	Position de l'enfant ?	Vers où se dirige l'attention de l'enfant ?	L'enfant gêne-t-il les autres ?	Qu'a fait l'enfant pendant le MMM ?	Notes remarques observations ?	Autres notes/observations Rappel : demander à l'enfant son ressenti et s'il a aimé et ce qu'il a fait/dessiné si il n'y a pas de temps d'échange qui a suivi le MMM
	Nbr changements : Temps resté assis : H installation :	0 Bien visible 1 Caché 0 Proche des autres 1 Loin / tourné par rapport aux autres 0 est resté proche du camp de base 1 S'est éloigné du camp de base	0 Debout 1 Assis bâche 2 Allongé bâche 3 Assis sur élément en hauteur qui protège du sol 4 Assis sur sol 5 Allongé sol	1 Vers la nature 2 Vers les autres 3 Autre : précisez	Interpelle ? Dérange ? Volontairement ? Oui / Non		Se plonge-t-il dans son moment à moi ? Oui à moitié Non	
	Nbr changements : Temps resté assis : H installation :	0 Bien visible 1 Caché 0 Proche des autres 1 Loin / tourné par rapport aux autres 0 est resté proche du camp de base 1 S'est éloigné du camp de base	0 Debout 1 Assis bâche 2 Allongé bâche 3 Assis sur élément en hauteur qui protège du sol 4 Assis sur sol 5 Allongé sol	1 Vers la nature 2 Vers les autres 3 Autre : précisez	Interpelle ? Dérange ? Volontairement ? Oui / Non		Se plonge-t-il dans son moment à moi ? Oui à moitié Non	

FICHE-OUTIL : L'ENTRETIEN INDIVIDUEL

OBJECTIF.S

- ✓ RÉCOLTER DES INFORMATIONS « QUALITATIVES »

QUI L'UTILISE

ENFANTS			ADULTES				
Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Enseignant.e.s	Observat.rice.eur.s	Parent.s	Animat.rice.eur.s	Chercheu.se.eur.s X
Autres :			Autres :				

QUI EST OBSERVÉ.E

ENFANTS		
Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Autres : ON PEUT AUSSI CHOISIR D'INTERVIEWER LES PARENTS, LES ENSEIGNANTS, LES ACCOMPAGNANTS EN FONCTION DES EFFETS RECHERCHÉS		

QUAND

TOUT AU LONG DU PROJET : EN AMONT D'UNE SÉANCE, PENDANT, APRÈS AVANT LE PROJET ET/OU APRÈS POUR MESURER DES EFFETS À POSTERIORI

MATÉRIEL NÉCESSAIRE

PAPIER/CRAYON, ENREGISTREUR VOCAL,
POSSIBILITÉ DE FILMER LES INTERVIEWS

DÉROULEMENT

DÉFINIR L'ÉCHANTILLON DE PERSONNES À INTERVIEWER

- ✓ IL EXISTE PLUSIEURS TYPES D'ENTRETIENS INDIVIDUELS :



- ✓ **DIRIGÉ** : LISTE DE QUESTIONS INCONTOURNABLES
- ✓ **SEMI DIRIGÉ** : ON ADAPTE SES QUESTIONS AUX RÉPONSES MAIS NOUS AVONS
« DES POINTS DE PASSAGE »
- ✓ **OUVERT** : UNE QUESTION DE DÉPART PUIS CONVERSATION SUR LE VIF
LE TYPE D'ENTRETIEN SERA À DÉFINIR EN FONCTION :
 - ✓ DE LA CAPACITÉ D'ÉCOUTE DE L'ENQUÊTEUR
 - ✓ SELON LES OBJECTIFS DE L'ENQUÊTE
 - ✓ SELON LE TEMPS DE TRAITEMENT DISPONIBLE

AVANTAGE.S	INCONVÉNIENT.S
- DE LA PROFONDEUR DANS LES ÉCHANGES - QUALITATIFS - PERMET DE S'ASSURER DE LA COMPRÉHENSION MUTUELLE	- LONG DANS LA RÉALISATION - LE TEMPS DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE - MOINS D'ENQUÊTES

VARIANTE.S POSSIBLE.S

PERSONNE.S RESSOURCE.S

Nom - Prénom	Téléphone	Mail
ADELINE		
ALEXIANE		
EMILIE		

COMMENTAIRES

LES ENTRETIENS NÉCESSITENT UNE PRISE DE RENDEZ VOUS EN AMONT SAUF POUR CEUX
« RÉALISÉS » PENDANT L'ACTION.

Fiche-outil : Questionnaires pour élèves de maternelle et d'élémentaire (Sarah Wauquiez)

I. Questionnaire pour entretien d'élèves en maternelle et CP

Introduction

Demande le prénom de chaque enfant.

Si l'interview se fait une autre journée que la sortie :

Est-ce que vous vous souvenez de votre dernière sortie en forêt (dans le jardin) avec (nom de l'enseignant) ? Qu'est-ce que vous avez fait ? Expression libre, tu ne dois rien noter.

Prénom	Âge

Est-ce que tu aimes les sorties en forêt (au jardin) avec (nom de l'enseignant) ?

Donne à chaque enfant une feuille avec les 4 arbres. Raconte que ces arbres vont tous à l'école en forêt. Certains arbres aiment bien y aller, d'autres non.

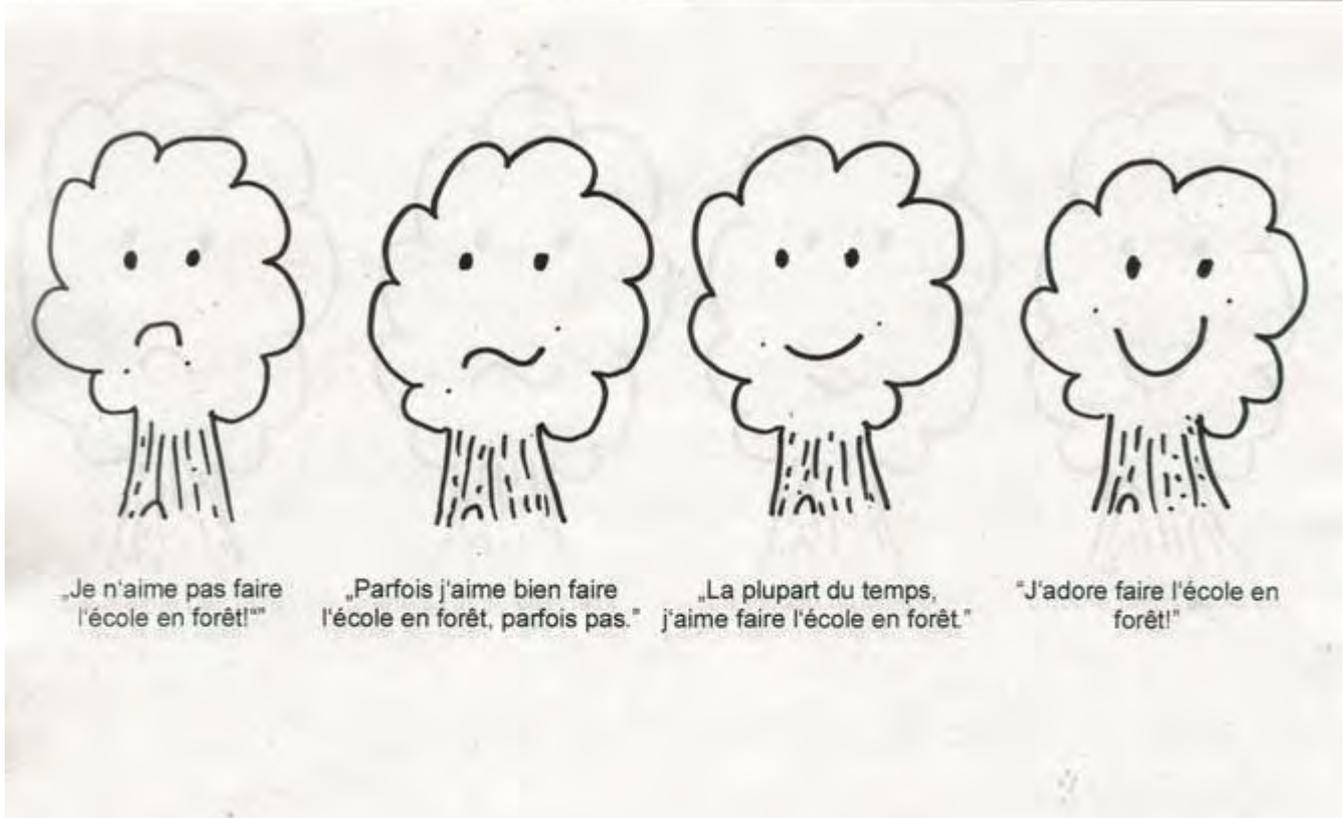
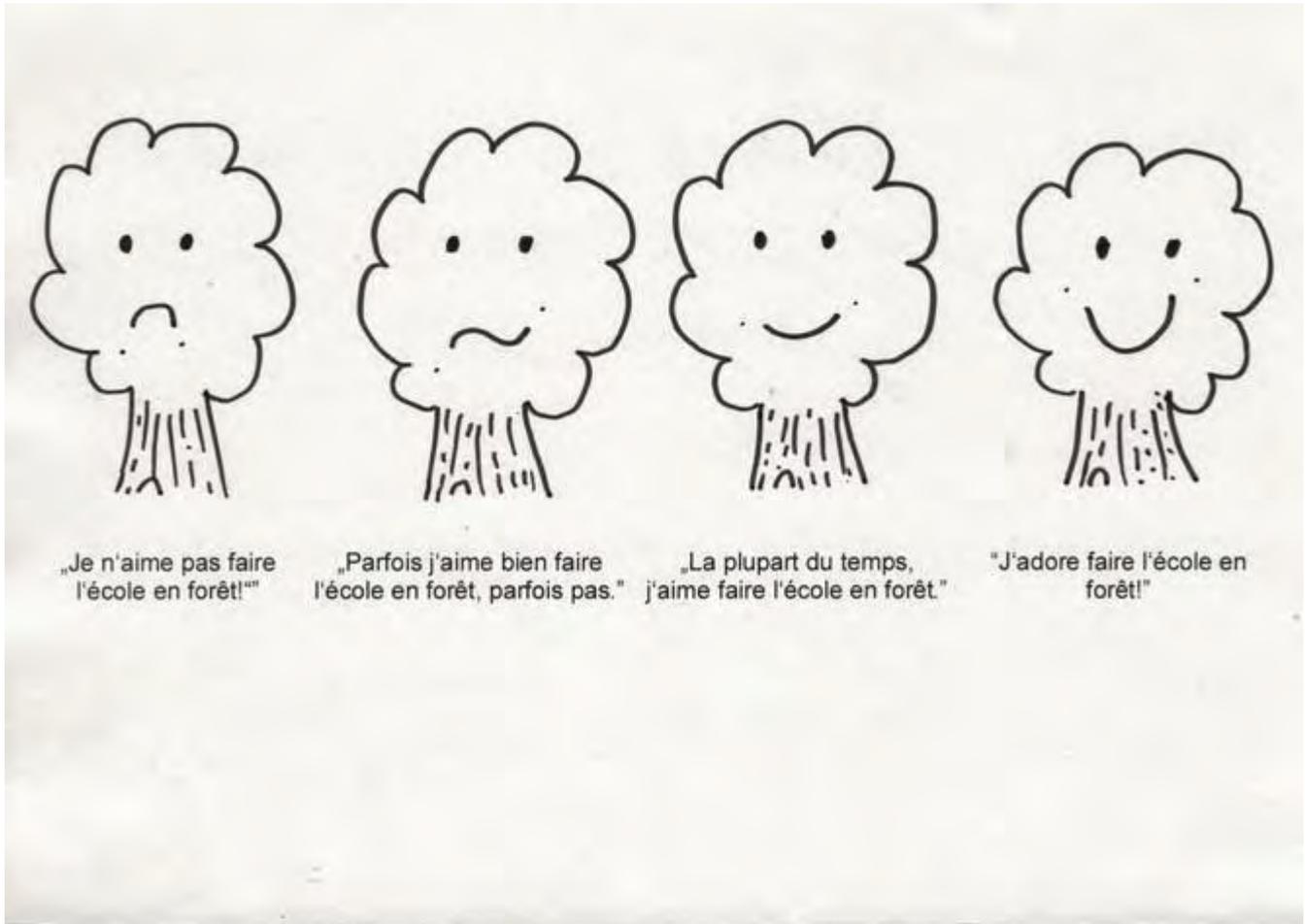
Montre le premier arbre sur chaque feuille. Le premier arbre dit: „Je n'aime pas faire l'école en forêt“, il fait un visage tout triste.

Montre le deuxième arbre sur chaque feuille. Le deuxième arbre dit: „Parfois j'aime faire l'école en forêt, parfois pas.“

Montre le troisième arbre sur chaque feuille. Le troisième arbre dit: „La plupart du temps, j'aime faire l'école en forêt.“ Montre le quatrième arbre sur chaque feuille. Le quatrième arbre dit: „J'adore faire l'école en forêt!“

Demande aux enfants : Et vous, comment vous aimez les sorties en forêt (au jardin) avec (nom de l'enseignant) ? Est-ce que vous ne les aimez pas, comme cet arbre-ci ? Ou est-ce que vous les aimez parfois, et parfois non, comme cet arbre-ci ? Ou est-ce que vous les aimez la plupart du temps, comme cet arbre-ci ? Ou bien vous les aimez super bien, comme cet arbre-ci ?

Chaque enfant peut répondre à chaque question, tu choisis avec lui l'arbre qui représente au mieux son opinion. Il peut colorier celui-ci.



Qu'est-ce qui te plaît à l'école en forêt ?

Libre expression des enfants, fais attention à ce que chaque enfant ait plus ou moins le même temps de parole.

Prénom	Ce qui me plaît particulièrement :

Qu'est-ce qui ne te plaît pas à l'école en forêt ?

Prénom	Ce qui ne me plaît pas :

Qu'est-ce que tu aimerais changer à l'école en forêt ?

Prénom	Ce que j'aimerais changer :

Remarques:

Classe	Enseignant	Interview fait par	Date

II. Questionnaire pour entretien d'élèves en CM1-CM2

Prénom	Âge

- A** Quand vous pensez à l'école en forêt et à l'école en salle de classe : qu'est-ce qui est différent ?
- B** Est-ce que vous aussi, vous êtes différents quand vous êtes en forêt, comparé avec quand vous êtes en salle de classe ? Comment vous êtes en forêt ?
- C** Et votre maîtresse, est-elle différente aussi ? Comment elle est en forêt ?
- D** Est-ce que vous vous sentez mieux ou moins bien en forêt qu'en salle ? Pourquoi ?
- E** Comment est l'ambiance de classe quand vous êtes dehors ? Et quand vous êtes dedans ?
- F** Où avez-vous plus de conflits avec les autres: en salle ou en forêt ? Pourquoi ? Est-ce qu'en forêt, vous collaborez plus avec les autres, ou moins, ou c'est un peu près pareil ?
- G** Où pouvez-vous plus parler: en salle ou en forêt ? Pourquoi ? Est-ce qu'en forêt vous parlez autrement, sur d'autres sujets ?
- H** Est-ce que vous trouvez plus motivant d'apprendre en forêt ou en salle ? Pourquoi ?
- I** Est-ce que vous percevez la nature autrement, après une année d'école en forêt ? Qu'est-ce qui a changé dans votre relation avec la nature ?
- J** Qu'est-ce que ça vous apporte de faire l'école en forêt ?

Remarques :

Classe	Enseignant	Interview fait par	Date

III. Questionnaire à remplir par des élèves en CM1-CM2

Est-ce que tu aimes faire l'école en forêt ? *Coche une seule réponse.*

- Je n'aime pas faire l'école en forêt.
- Parfois j'aime faire l'école en forêt, parfois pas.
- La plupart du temps, j'aime faire l'école en forêt.
- J'adore faire l'école en forêt!

Qu'est-ce qui te plaît particulièrement à l'école en forêt ?

Qu'est-ce qui ne te plaît pas à l'école en forêt ?

Qu'est-ce que tu aimerais changer à l'école en forêt ?

Combien de fois aimerais-tu faire l'école dans la nature ? *Coche une seule réponse.*

- chaque jour
- une fois par semaine
- une fois par mois
- moins qu'une fois par mois

Remarques :

Y a-t-il des coins nature qui te sont importants? Si oui, décris-les.

Pense à toutes les sorties que vous avez fait depuis le début de l'année scolaire. Qu'est-ce que tu as appris lors de ces sorties ?

Par exemple : grimper à un arbre; n'avoir plus peur des araignées; reconnaître les écorces de 5 arbres; la hauteur d'un arbre; me réchauffer en hiver...

Dehors – dedans

Coche pour chaque question un seul chiffre :

1 = pas du tout d'accord

2 = plutôt pas d'accord

3 = ni d'accord, ni pas d'accord

4 = plutôt d'accord

5 = complètement d'accord

Dehors...					
...je suis plus actif que dedans.	1	2	3	4	5
...l'enseignement est plus intéressant qu'en salle de classe.	1	2	3	4	5
...il y a plus de place, je bouge plus que dedans.	1	2	3	4	5
...ça me fait plus envie d'apprendre quelque chose que dedans.	1	2	3	4	5
...je collabore plus avec les autres; dedans, je travaille plus seul.	1	2	3	4	5



Voilà, c'est tout ! Merci pour ta collaboration.

PROJET ÉCOLE DEHORS

QUESTIONNAIRE POUR LES PARENTS (À RETOURNER POUR LE)

La classe de votre enfant expérimente l'enseignement dehors dans le cadre de la recherche-action participative « Grandir avec la nature » animée par FRENE le réseau français d'éducation à la nature et à l'environnement (Anciennement Réseau École et Nature) qui vise à établir les effets sur le développement de l'enfant. Dans ce cadre, la classe fait donc école dehors régulièrement durant l'année, accompagnée d'animateur.rice.s nature.

Nous souhaitons vous proposer cette courte enquête pour avoir votre avis sur la participation de votre enfant et sur les effets que vous auriez pu observer.

Êtes-vous au courant de la participation de la classe de votre enfant à l'école du dehors ?

.....

Votre enfant vous parle-t-il.elle de ce projet dans le cadre familial ? Si oui, en quels termes (ce qu'il.elle apprécie le plus, le moins...).

.....

Depuis le début de l'année scolaire, si vous êtes sortie ou que vous sortez en nature avec lui/elle sur votre temps libre comment votre enfant se comporte-t-il.elle par rapport à la nature ? Décrivez ci-dessous les comportements que vous avez observés.

.....

Diriez-vous que votre enfant se comporte de la même manière qu'avant son expérience d'école dehors ? Si oui, expliquez en quoi.

.....

Entre le début de la participation de votre enfant à l'école du dehors et aujourd'hui, votre enfant vous a-t-il.elle demandé.e de sortir en nature hors du temps scolaire ? Si oui, précisez la manière et l'envie exprimée par votre enfant.

.....

Si oui, votre enfant exprimait-il.elle ce souhait avant sa participation à l'école du dehors ?

.....

Depuis le début de l'expérience d'école du dehors, diriez-vous que votre enfant est plus proche et à l'aise avec la nature ? Si oui ou non, expliquez en quoi.

.....

De manière générale, de quelle manière se comporte votre enfant par rapport aux échecs/réussites ? Décrivez ci-dessous les comportements que vous avez observés.

.....

Diriez-vous que, depuis le début de la participation de votre enfant à l'école du dehors, il ou elle a plus confiance en lui/elle ?

.....

Comment votre enfant interagit-il/elle avec les autres enfants ? Décrivez ci-dessous les comportements que vous avez observés.

.....

La participation à l'école du dehors a-t-elle modifié les interactions de votre enfant avec les autres enfants. Si oui, expliquez en quoi ?

.....

Avec d'autres enfants, comment il/elle se place-t-il/elle par rapport au groupe ? Décrivez ci-dessous ce que vous avez pu observer.

.....

Diriez-vous que depuis la participation de votre enfant à l'école du dehors, il ou elle se place différemment dans un groupe d'enfants ?

.....

Nom et prénom :

Prénom de votre enfant :

Informations uniquement pour croisement des données. Le questionnaire reste anonyme.

Merci de votre participation.

Fiche-outil : Guide d'entretien enseignant·es (Sarah Wauquiez)

Date :

Nom enseignant·e :

Introduction

Durée de l'interview: 45 min, durée de la transmission d'autres documents : 15 min

Objectifs : savoir votre opinion sur l'enseignement dehors, les effets du projet sur vous-mêmes, les enfants et les parents, vos pistes pour d'autres écoles sur comment surmonter les obstacles

Confidentialité : est-ce que je peux mentionner votre nom dans le rapport, ou non ?

A Questions générales

A1) Combien de sorties nature avez-vous fait cette année scolaire ?

A2) Durée des sorties (temps effectif quand les enfants étaient dehors) ?

A3) Différences automne-hiver-printemps? A4) Qu'est-ce qui était autrement aujourd'hui, comparé avec les autres sorties nature ?

B Enseigner dehors – enseigner dedans

B1) A votre avis, quelles sont les avantages de l'enseignement en nature, comparé avec l'enseignement en salle ?

B2) Quelles sont les inconvénients de l'enseignement en nature, comparé avec l'enseignement en salle ?

C Effets de l'enseignement dehors sur l'enseignant

C1) Quelle est votre motivation pour enseigner dans la nature, pourquoi vous faites cela ?

C2) Quels effets avez-vous remarqué chez vous-mêmes ? *Positif, négatif, aucun*

C3) Quelle est la plus-value pour l'enseignant d'enseigner dehors ?

C4) Quelles sont les difficultés pour l'enseignant ?

C5) Comment les surmonter ? Vos trucs et astuces :

Si nécessaire, rajouter des mots-clés: bien-être, se baser sur le vécu des enfants, posture de l'adulte, collaboration avec les parents

D Effets de l'enseignement dehors sur les enfants

Quels sont les effets sur les enfants que vous avez remarqué concernant... *positif / négatif / aucun* - leur bien-être ?

- l'estime de soi ?

- la coopération, l'ambiance en classe ?

- le langage, la communication ?

- la motivation d'apprendre ?

- l'autonomie ?

- le lien avec l'environnement proche ?

- Autres ? Quelles différences voyez-vous en observant ces mêmes domaines dans la salle ?

Les questions suivantes font partie d'une évaluation internationale sur l'enseignement dehors (www.schuledraussen.eu). Quantifiez les questions suivantes sur une échelle de 1 à 5 :

1 = pas du tout d'accord

2 = plutôt pas d'accord

3 = ni d'accord, ni pas d'accord

4 = plutôt d'accord 5 = complètement d'accord

1 2 3 4 5	L'enseignement dehors est interdisciplinaire.
1 2 3 4 5	Les élèves apprennent de manière plus active dehors.
1 2 3 4 5	Les processus d'apprentissage sont plus riches en dehors de la salle de classe.
1 2 3 4 5	Plus d'espace, plus de mouvement et le changement du quotidien scolaire que propose la nature réduit le stress chez les élèves.
1 2 3 4 5	L'apprentissage directe, exploratrice et de découverte contribue au développement intégral des élèves.
1 2 3 4 5	L'enseignement dehors augmente la motivation d'apprendre.
1 2 3 4 5	L'enseignement dehors augmente l'estime de soi.
1 2 3 4 5	L'enseignement dehors augmente les performances scolaires.
1 2 3 4 5	Pendant les activités dehors, les élèves développent des compétences de communication et de coopération.

E Suite du projet

E1) Est-ce que vous vous sentez compétent pour continuer ce projet l'année scolaire prochaine, sans appui d'une animatrice nature, mais avec des accompagnants ? *Oui/non*

E2) Si non, qu'est-ce qu'il vous faut pour vous sentir compétent ?

E3) Si vous pouvez relancer le même projet dès le début :

- qu'est-ce que vous changeriez ?

- qu'est-ce que vous garderiez dans tous les cas ?

F Retour grille d'observation ARIENA

F1) Retour sur la grille d'évaluation d'ARIENA, qu'est-ce qu'il faut changer pour la rendre plus utile ?

G Autres documents à analyser :

Questionnaires aux parents

Fiches des séances

Grilles ARIENA remplies

Interviews Hervé

Films

Photos

Produits des élèves (cahier de l'écrivain, résumé du projet, dessins ou fiches faites en classe)

Compte-rendu des cercles de gratitude, du ressenti envers la nature (vocabulaire)

Guide du rapport de recherche locale

Ce document rassemble les informations concernant votre recherche, à ce jour. Nous vous invitons à la concision pour atteindre environ une dizaine de pages. Il sera une base pour le croisement des résultats à l'échelle nationale.

PRÉSENTATION

- **Votre fiche-projet initiale** (1 page)
- **Votre question de recherche actualisée** (1 page)
- **Votre diagramme des espaces de nature** (1 page)
- **Votre outil des approches** (1 page) – à venir

DE LA COLLECTE AUX RÉSULTATS

- **Votre fiche outil d'observation**

Par exemple : Parcours commenté ; dessin ; grille d'observation ; enregistrement vidéo/son

Allez dans l'outil-thèque et prenez la fiche correspondant à votre outil d'observation.

Remplissez la fiche-outil selon ce que vous avez réellement réalisé comme utilisation.

- **Votre description de la méthode d'analyse**

Par exemple : sur le carnet de bord, on va chercher à identifier des thèmes généraux illustrés de citations... ; avec les dessins, on rassemble ceux qui montrent la présence de nature, ceux où l'enfant se représente dans la nature, ceux où l'enfant représente d'autres personnes ;...

RÉSULTATS (1 à 3 pages)

Il s'agit ici pour vous de présenter des données mises en forme c'est-à-dire des données retravaillées en fonction de votre problématique de recherche. Pour que tout le monde comprenne bien ce que vous avez fait, il s'agirait de titrer et de légender au maximum vos résultats. On doit pouvoir retrouver dans les résultats les éléments des données brutes.

Par exemple, en Poitou-Charentes :

- tableau des observations réalisées par Mélanie sur les interactions entre enfants (accessible sur le wiki)
- tableau mettant en lien les dessins et les échanges verbaux pour Nadia et Véronique
- tableau des sujets/thématiques abordés par les différents enfants lors des parcours commentés avec des extraits des verbatims pour Gaëlle et Sophie
- graphiques à partir des données recueillies pour l'équipe Renaudot
- pour les journaux de bord : vers le journal élaboré

Nous vous invitons à illustrer avec des exemples parlant sur vos territoires.

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS (1 à 2 pages)

En quoi vos résultats permettent de répondre à votre question de recherche ? Mettre en regard les données qui vous permettent d'aboutir à cette analyse et la bibliographie.

Limites éventuelles repérées.

CONCLUSION (1 page)

- **Votre conclusion** en rapport avec vos résultats et votre analyse

2-3 éléments-clés de votre recherche en argumentant

- **Vos autres commentaires éventuels**

Par exemple, les éventuels sujets que vous n'aviez pas ciblés dans votre question de recherche mais qui vous sont apparus pendant la collecte.

- **Vos possibles nouvelles perspectives, questions ...**

Questionnaire pour l'analyse en méta de la RAP



Après quatre ans de recherche-action participative « Grandir avec la nature », voici venu le temps de l'analyse générale et de la communication à l'échelle nationale des résultats des différents terrains.

Ce questionnaire a pour objectif d'avancer sur le croisement des différents éléments du triptyque : Pratiques/Espaces de nature/Effets. Ses résultats feront l'objet d'une validation et d'une discussion lors du séminaire de l'été.

Ce questionnaire a pour objectif de faire la synthèse pour un projet. Il peut être rempli par un.e pédagogue-chercheur.euse (animateur.ice ou enseignant.e) ou par un accompagnateur.ice-chercheur.euse.

Le principe est qu'un questionnaire corresponde à un projet de recherche c'est à dire à un terrain où la collecte de données a eu lieu.

Pour le remplir, même si les pratiques et les espaces de nature ont pu évoluer depuis, il est important que les réponses sur les pratiques et les espaces de nature correspondent à celles du moment de la collecte des données. Pour cela, il est nécessaire de faire une plongée dans vos fiche projet, dans vos notes et/ou au préalable d'effectuer un travail de remémoration précis.

De même pour les effets, il s'agit d'indiquer les effets que vous avez pu documenter avec les données recueillies et non pas de tous les effets que vous avez pu observer de façon générale.

Un grand merci pour votre engagement et pour vos réponses.

Le comité de pilotage de la RAP "Grandir avec la nature"

Partie A: Votre projet

A1. Nom précis du terrain où a lieu le projet (école, centre, crèche, etc.)



Approche par le questionnement et la curiosité. La curiosité est en marche et les enfants sont invités à poser des questions.



Commentaire

Approche par l'enquête. Elle inclut la démarche scientifique rigoureuse : observations, questionnements, hypothèses, vérifications ou expérimentations, recherches d'informations, interprétations, conclusions. Elle peut aussi se rencontrer dans une démarche plus souple de tâtonnement expérimental ou d'observations naturalistes. Le résultat attendu est la construction d'un savoir formel.



Commentaire

Approche sensorielle. Les 5 sens sont au cœur de la démarche : les enfants écoutent, regardent, goûtent, touchent, hument...



Commentaire

Approche par l'imaginaire. L'imaginaire est l'ensemble des images mentales organisées en notre esprit en un système d'interprétation du réel, lui donnant du sens. Sa pédagogie se déploie notamment en utilisant les techniques artistiques et en s'appuyant pleinement sur la subjectivité et la créativité : land art, contes, danse, poésie, musique verte, chant, peinture, modelage, etc.



Commentaire

Approche par la coopération. Quelle que soit l'activité que les enfants sont en train de faire, l'essentiel ici est qu'ils la vivent de façon coopérative. Il est attendu que la coopération développe l'esprit de solidarité.



Commentaire

Approche personnelle. « Petit milieu personnel », « lieu à soi », « mon moment à moi », « sit spot »... quel que soit le titre qu'on lui donne ce qui est recherché c'est la solitude de l'enfant lui permettant de se centrer sur lui-même. Installé dans un coin qu'il a choisi, sans interaction avec un autre être humain, il est dans une sorte de bulle, pouvant observer, écouter, rêver, dormir, s'ennuyer... être juste présent à lui-même et au monde qui l'entoure.



Commentaire

Approche par le rituel. La répétition d'un geste ou d'une action est la ligne directrice de cette approche. Qu'elle soit utilisée pour mettre en confiance, incorporer, habituer, instaurer des repères, faire groupe... elle est régulière, ceci quelle qu'en soit la forme.



Commentaire

Approche par le corps en mouvement. Les enfants marchent, courent, grimpent... ou mènent une activité physique de pleine nature (voile, course d'orientation, escalade, randonnée...). Le choix de l'éducateur est d'utiliser le corps comme moyen d'appropriation de l'espace et de ses éléments.



Commentaire



Autre



Autre

B2. Cochez les approches employées le plus souvent au cours d'une séance-type menée au cours de la recherche-action.

Approche par les mains Approche par la liberté Approche par la verbalisation Approche discursive Approche par le questionnement et la curiosité Approche par l'enquête Approche sensorielle Approche par l'imaginaire Approche par la coopération Approche personnelle Approche par le rituel Approche par le corps en mouvement

Autre



Autre

B3. Dans une "séance-type", si vous employez les approches dans un ordre particulier, classez les dans l'ordre du début à la fin de la séance.

Approche par les mains Approche par les mains Approche par les mains



Approche par les mains

Approche par la liberté

Approche par la liberté

Approche par la liberté

Approche par la liberté

Approche par la verbalisation

Approche par la verbalisation

Approche par la verbalisation

Approche par la verbalisation

Approche discursive

Approche discursive

Approche discursive

Approche discursive

Approche par le questionnement et la curiosité

Approche par l'enquête

Approche par l'enquête

Approche par l'enquête

Approche par l'enquête

Approche sensorielle

Approche sensorielle

Approche sensorielle

Approche sensorielle

Approche par l'imaginaire



Approche par l'imaginaire

Approche par l'imaginaire

Approche par l'imaginaire

Approche par la coopération

Approche par la coopération

Approche par la coopération

Approche par la coopération

Approche personnelle

Approche personnelle

Approche personnelle

Approche personnelle

Approche par le rituel

Approche par le rituel

Approche par le rituel

Approche par le rituel

Approche par le corps en mouvement



Partie C: Questions sur les espaces

La construction du « diagramme des espaces de nature », son remplissage par vos soins. Leur récolte par le comité de pilotage, leur analyse statistique et leur analyse collective lors du séminaire de juillet 2021 ont permis de dégager de grands types d'espaces de l'éducation au dehors.

C1. Les analyses statistiques des diagrammes des espaces de nature transmis ont permis de dégager 4 espaces types. Cochez l'espace qui correspond le plus à votre terrain de pratiques de l'éducation au dehors au moment de la collecte des données.

Espace sauvage minéral, dangereux

Espace fermé, rural, sécurisant

Espace ouvert domestique, aménagé

Espace fermé, dedans, un espace proche de l'intérieur

C2. Commentez la réponse à la question précédente si vous le souhaitez.

C3. L'analyse collective des « diagrammes des espaces de nature » lors du séminaire de juillet 2021 a permis de dégager les catégories suivantes. Cochez l'espace qui correspond à votre terrain de pratiques de l'éducation au dehors au cours de la période de récolte des données.

Garrigue

Forêt sauvage

Forêt semi-aménagé, bois

Forêt aménagée

Parc urbain

Cour d'école

Jardin

C4. Commentez la réponse à la question précédente si vous le souhaitez.



Partie D: Questions sur les effets

Cette section concerne l'étude sur les effets recherchés en mettant en regard ce que vous cherchiez et ce que vous avez pu documenter.

D1. Cochez ci-dessous l'état d'avancée de votre recherche sur les effets de l'éducation au dehors.

La collecte des données est terminée

L'analyse des données est en cours

Les résultats sont en cours de rédaction

Les données sont analysées et les résultats rédigés

Autre

Autre

D2. En restant très proche des données que vous avez pu récolter et/ou analyser, cochez les effets que vous avez pu documenter. Une trace produite au cours de la recherche-action (et uniquement dans ce cadre) permet de remonter à l'effet coché. Précisez à chaque fois dans la zone de commentaire si l'effet concerne les enfants, les adultes ou les deux.

Les postures

Commentaire

La confiance en soi

Commentaire

Les connaissances naturalistes

Commentaire

La concentration

Commentaire



Les relations aux autres



Commentaire

La créativité



Commentaire

L'estime de soi



Commentaire

L'imagination



Commentaire

Le langage



Commentaire

Le lien à la nature



Commentaire

La motricité



Commentaire

La relation à soi



Commentaire

Les réalisations graphiques et picturales



Commentaire

Autre(s)

Commentaire

Autre

Autre

- D3. Ajoutez tout commentaire ou précision qui vous semble utile quant aux effets que vous avez pu documenter au cours de la recherche-action participative.**

Partie E: Questions de synthèse

- E1. Pourriez-vous résumer en quelques lignes les résultats de votre projet dans la recherche-action participative "Grandir avec la nature" : Quels effets (prévus ou imprévus) avez-vous obtenus chez les élèves et comment l'expliquez-vous par les pratiques (approches, démarches, postures, stratégies,...) et/ou par les espaces (lieux, milieux, terrains,...) et/ou par d'autres choses ?**



E2. Dans cet espace, vous pouvez vous exprimer librement sur tout aspect du processus de la recherche-action participative "Grandir avec la nature" : sur votre question de recherche, sur la manière dont vous avez récolté les données, sur l'organisation générale de la RAP, sur ce que cela vous a apporté, ce qui vous a déçu, etc., etc.

Si vous n'avez pas de remarque particulière, vous pouvez écrire RAS avant de pouvoir enregistrer.

Les résultats de ce questionnaire seront partagés lors du séminaire de juillet.

Merci pour votre partage et au plaisir d'échanger avec vous !

Définition des mots englobants

Ces mots sont des concepts largement réfléchis, discutés, instruits dans la littérature des sciences de l'éducation tout autant que dans les écrits des professionnels, mais ils sont aussi polysémiques, possédant leur propre signification dans les représentations de chacun. C'est pourquoi il nous a semblé utile, en groupe de travail accompagnateurs de les clarifier.

Pédagogie

"Dans sa dimension pratique, elle concerne le champ des expériences et des connaissances partagées (ou non partagées) par les élèves et les maîtres sur la possibilité d'enseigner et d'apprendre : elle appartient autant à l'élève qu'à son professeur. Dans sa dimension réflexive, la pédagogie a pour objet l'élucidation et l'exposé des logiques des actions d'éducation et d'enseignement et des valeurs qu'elles réalisent. La démarche est aussi liée à l'organisation de l'action ; comme analyse des moyens de gérer une activité professionnelle d'enseignant, elle a pour souci de concevoir des voies nouvelles pour organiser l'activité pédagogique. La pédagogie, nous dit Dewey, "est une construction continue qui va de l'expérience toujours changeante de l'enfant aux vérités organisées qui forment ce qu'on appelle les "études". C'est aussi une interrogation constante, entre convictions et conceptions, éléments fondateurs et éléments instrumentaux.""

Définition de Morandi Franc. Introduction à la pédagogie. Armand Colin. 2006, p. 7.

Stratégie

Legendre (2000 : 1184) : "Gén. Manière de procéder pour atteindre un but spécifique. Spéc. Plan général et bien établi, composé d'un ensemble d'opérations ingénieuses et agencées habilement, en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but compte tenu d'une situation dont les principaux paramètres sont connus."

Une stratégie pédagogique s'inspire d'une approche globale et précise les caractéristiques de la situation pédagogique, dont elle propose un plan d'organisation, en vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre ses composantes (d'après LEGENDRE, 1993).

*Rajout du groupe : La stratégie prend en compte le contexte (parents, cadre institutionnel, les partenaires,...). Elle comprend l'organisation logistique et les conditions matérielles qui favorisent les apprentissages.

Méthode/Démarche

Morandi Franc (1997, p.13) Modèles et méthodes en pédagogie : "la méthode est, étymologiquement, ce qui permet d'accéder au lieu que l'on recherche : c'est un chemin (odos, "route") qui permet de traverser (méta, "à travers"). Le sens d'une "méthode" est

Recherche-Action Participative Grandir avec la nature coordonnée par le FRENE

celui d'une marche et d'une démarche, de la poursuite finalisée et organisée d'une activité sur un chemin qui permet de trouver. La méthode dépend à la fois de ce vers quoi on tend et du chemin qui y conduit : elle est conduite et cheminement. On suit une méthode comme on suit une piste. Une méthode n'est pas un résultat, ou le moyen assuré de produire un résultat, et donc une solution préétablie, mais une manière d'engager des pratiques conçues. [...] On n'applique pas une méthode : on la suit, ou on la met en œuvre comme mode de réalisation. Elle est à la fois procédé et conception du faire (les énoncés de méthodes "naturelle" ou de texte "libre" illustreront cette relation). Les méthodes ne sont que des guides, des organisateurs du travail pédagogique (professeur et élève). Choisir une méthode, c'est faire un plan : cela ne dispense pas du parcours et ne s'y substitue pas."

Legendre (2000 : 838) : "[...] "un ensemble de méthodes harmonieusement agencées selon certains principes constitue une stratégie ».

Lafon Robert (1979). Méthode pédagogique : "Ensemble des moyens utilisés à des fins éducatives.

Approche pédagogique

Définition complétée par des exemples du groupe, approche centrée sur les sens (approche sensorielle), sur la connaissance des espèces (approche naturaliste), centrée sur le jeu (approche ludique).

Sauvé Lucie (1997, p. 124) : "Une approche pédagogique correspond à une première vision d'ensemble de la situation pédagogique; elle détermine les traits dominants et l'importance relative de chacune des composantes de cette dernière. Par exemple, la situation pédagogique sera-t-elle centrée sur le sujet (approche humaniste) ou sur l'objet (approche culturaliste), *sur les sens (approche sensorielle), sur la connaissance des espèces (approche naturaliste), centrée sur le jeu (approche ludique) ? L'objet sera-t-il transmis (approche académiste) ou construit (approche constructiviste)? etc. Une approche pédagogique globale intègre un ensemble d'approches spécifiques à chacun des éléments de la situation pédagogique".

Pratique

Morandi Franc (2006, p. 92). Introduction à la pédagogie : "La réalité du travail enseignant ne relève pas d'une épistémologie mais d'une pratique ou plus exactement de savoirs qui prennent corps dans l'action, une pragmatique déployée au cœur du système ouvert et des contextes de l'école comme réalité d'aujourd'hui. [...] La pratique enseignante peut être présentée dans sa double dimension : agir de manière intentionnelle dans une situation dont on est à la fois le concepteur, l'acteur et le pilote - les procédés pour faire - ; être confronté à d'autres acteurs agissants que sont les élèves et à des événements problématiques qu'il faut résoudre en situation - le fait propre de chaque enseignant. Pour Altet : "la pratique ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, les actions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, le choix, les prises de décision""



LES PRODUCTIONS DE LA RAP GRANDIR AVEC LA NATURE

Rapports de recherche territoriaux

- De Bouver, E. (2023). *De l'expérience en nature à l'écocitoyenneté. Résultats d'une recherche-action participative, par et pour les animateurs et animatrices nature*. Écologie, 74p.
- Grammont, J., & Goy, S. (2023). *Rapport de recherche locale. Expériences d'école dehors à Lyon. École maternelle Victor Hugo, Lyon (69)*. ADES69, 51 p.
- Garrone, M. (2022). *Rapport de recherche local : Classe de CE1 de St Drézéry et classe de MS-GS maternelle de Sauteyrargues, Hérault (34) ; Prades le Lez : Écologistes de l'Euzière*, 44 p.
- Wauquiez, S. (2022). *Enseigner dehors en Bourgogne Franche Comté—Rapport de recherche « Grandir avec la nature »*. Graine Bourgogne Franche-Comté, 102 p.
- Girault, M.-L., & Galvani, P. (coord.) (2021). *Grandir avec la nature : Expériences d'école dehors en Lozère*. RéeL48, 192 p.
- Wauquiez, S. (2019). *Enseigner dehors dans le Doubs. Évaluation de trois classes de l'école publique. 2018-2019*. Graine Bourgogne Franche-Comté, 17 p.

Articles dans des revues à comité de lecture

- Girault M. L. (2023). Un processus heuristique de l'écoformation pour une transformation des élèves et des pédagogues, *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 18-1. DOI : <https://doi.org/10.4000/11nru>
- Zwang, A., Spanu, A., & Ster, G. L. (2023). Souvenirs d'école au jardin. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 18-1. <https://doi.org/10.4000/ere.10049>
- Zwang, A., Cottureau, D., Reynaud, C., & Perreau, A. (2022). La RAP « Grandir avec la nature » : Vers un partenariat apprenant d'éducation et de recherche. *Technologie et innovation*, 7. <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2022.0875>

Chapitres d'ouvrages

- Zwang, A., Girault, M.-L., & Perreau, A. (2020). L'école dehors. In S. Connac, J.-C. Léon, & J.-M. Zakhartchouk (Éds.), *Construire ensemble l'école d'après* (p. 124-126). ESF sciences humaines : Cahiers pédagogiques.
- Ferjou, C., & Spanu, A. (2020). *Accompagnatrices de projet*. In S. Connac, J.-C. Léon, & J.-M. Zakhartchouk (Éds.), *Construire ensemble l'école d'après* (p. 129-130). ESF sciences humaines : Cahiers pédagogiques.
- Lienhard, N., & Griffoulière, M. (2020). *Rencontre entre maternelle et collège*. In S. Connac, J.-C. Léon, & J.-M. Zakhartchouk (Éds.), *Construire ensemble l'école d'après* (p. 126-127). ESF sciences humaines : Cahiers pédagogiques.
- Sergent, E. (2020). *Grandir avec la nature*. In S. Connac, J.-C. Léon, & J.-M. Zakhartchouk (Éds.), *Construire ensemble l'école d'après* (p. 130-131). ESF sciences humaines : Cahiers pédagogiques.

Actes publiés de congrès et colloques

- Chenebieras-Ferreira, F. (sous presse). *Jeu libre, langage et nature. Résultats d'un terrain de la recherche action participative "Grandir avec la nature" en Poitou-Charentes*. Rencontres internationales de la classe dehors, Poitiers.
- Lienhard, N. (sous presse). *La participation à la recherche action participative « Grandir avec la nature » : Un processus transformateur*. Actes des rencontres internationales de la classe dehors, Poitiers.
- Spanu, A., Barrau, S., Berranger, S., Chénébieras, F., Ferjou, C., Gazeau, V., Giret, M., Le Ster, G., Lienhard, N., Noulaud, N., & Zwang, A. (sous presse). *Résultats en Poitou-Charentes de la recherche-action participative Grandir avec la nature*. Rencontres internationales de la classe dehors, Poitiers.
- Zwang, A. (2023). La recherche-action participative "Grandir avec la nature": enjeux épistémologiques et méthodologiques d'un processus. *Sixième édition du colloque CIDEF* https://cidef2022.sciencesconf.org/data/pages/Atelier_Aurelie_Zwang.pdf
- Cottureau, D., Reynaud, C., Zwang, A., Andreux, C., Blanc, O., Moktar, S., Perreau, A., Le Bris, E., Thubé, F., Girault, M-L. (2020). Grandir avec la Nature (ECRIN) : étude critique et recherche sur les interactions formatrices avec la Nature. In *Congrès international de l'AREF, 2019*, 138-147.

Publications dans des revues interface

- Chenebieras-Ferreira, F. (2023). *Quand la boue devient chocolat chaud...* Les Cahiers pédagogiques, N° 585. Apprendre avec la nature. En ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/quand-la-boue-devient-chocolat-chaud>
- Roux, N. (2023). *Un Moment à moi pour construire des compétences langagières*. Les Cahiers pédagogiques, N°585. Apprendre avec la nature. En ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/un-moment-a-moi-pour-construire-des-competences-langagieres/>
- Collectif de la recherche-action participative « Grandir avec la nature » (2023). *Le diagramme des espaces de nature : un outil pour l'éducation au dehors*. Vive le primaire. Association québécoise des enseignants du primaire, Vol. 32-2, p. 44-46.
- De Bouver, E. (2021). *Tisser la toile de l'écocitoyenneté*. Les cahiers pédagogiques, N°570. Apprendre dehors, 41-42.
- Grammont, J., & Lamothe, D. (2021). La nature, c'est la santé ! *Les cahiers pédagogiques*. N°570. Apprendre dehors, 46-47.
- Lienhard, N. (2021). Des changements vivifiants ! *Les cahiers pédagogiques*. N°570. Apprendre dehors, 19-20.
- Spanu, A. (2021). *Grandir avec la nature*. Les cahiers pédagogiques. N°570. Apprendre dehors, 43-44.
- Zwang, A., Girault, M-L. et Perreau, A. (2020). *Pour un retour en classe dehors*. Les Cahiers pédagogiques. En ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pour-un-retour-en-classe-dehors/>

Communications, conférences, tables rondes en milieu académique

- Zwang, A., Spanu, A., & Ferjou, C. (2023, juin). *Analyse des effets du processus de la RAP « Grandir avec la nature » en Poitou-Charentes*. Rencontres internationales de la classe dehors, Poitiers.

- Spanu, A., Barrau, S., Berranger, S., Chénébieras, F., Ferjou, C., Gazeau, V., Giret, M., Le Ster, G., Lienhard, N., Noulaud, N., & Zwang, A. (2023, juin). *Résultats en Poitou-Charentes de la recherche-action participative Grandir avec la nature*. Rencontres internationales de la classe dehors, Poitiers.
- Zwang, A., Girault, M.-L., & Huber, J. (2023, mai). *Résultats de la recherche-action participative « Grandir avec la nature »*. Rencontres internationales de la classe dehors, Poitiers.
- Zwang, A., & Girault, M.-L. (2023, mai). *Un partenariat apprenant d'éducation et de recherche pour une éducation scolaire avec la nature*. Les processus de recherche collaborative en éducation relative à l'environnement : creusets de transition socio-écologique. Colloque du Centr'ERE. 90e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Canada.
- Girault, M.-L. (2022, septembre). *Enseigner dehors – de l'éducation à l'environnement à l'éducation par et avec la nature*. Congrès triennal de l'AREF, Lausanne, Suisse.
- Galvani, P. Girault, M.-L., Zwang, (2022, juillet). *Participation à la table ronde "Former à et transformer par l'éducation par la nature"*. Colloque international "Les pratiques d'éducation par la nature". Sologne
- De Bouver, E. et Dufrasne M. (2022, mars). *Outdoor environmental education, an eco-citizenship approach?* 11th World Environmental Education Congress, Prague, République Tchèque.

Communications, conférences, tables rondes hors du milieu académique

- De Bouver, E. (2023, septembre). *Présentation des résultats de la recherche-action participative lors de la matinée d'informations et d'échanges – « École du dehors »*. Service Public de Wallonie « Agriculture, ressources naturelles, Environnement », Namur, Belgique.
- Barrau, S. & Zwang, A. (2022, juin). *La classe dehors à l'école maternelle : récit d'expériences pour découvrir le monde*. Deuxième édition du Forum « Activons les sciences en classe ! ». La main à la pâte. En ligne.
- Spanu, A., Ferjou, C., Zwang, A. (2020, novembre). *Se former pour éduquer et enseigner dehors avec les élèves* [webinaire], Atelier Canopé 52.
- Zwang, A. pour le comité de pilotage (2020, octobre), avec la participation de Crsytèle Ferjou, Alexiane Spanu et Nadia Lienhard. *Recherche-action participative « Grandir avec la nature »*. École du dehors et imaginaire. Congrès de l'association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques. Bressuire.
- Blanquet, A., Zwang, A. (2020, juillet). *Se former pour éduquer et enseigner dehors avec les élèves* [webinaire]. Direction territoriale de Canopé, académies de Besançon et de Dijon.

Productions des pédagogues-chercheur·es sur l'école dehors en lien avec la RAP

- Barrau, S., Delsahut, F. (2024). *Les clés de l'EPS à la maternelle : Les équilibres*. Nathan, 128 p.
- Wauquiez, S. (2023), *Future skills - cultiver en plein air les compétences d'avenir*, Books on demand, 128 p.
- Roux, N. (2021), *A l'école de la nature, on sort – 50 activités pour apprendre en plein air du CP au CM2*, ESF Sciences humaines, 84 p



Direction de la publication

Sophie Descarpentries, co-présidente du FRENE

Numéro ISBN

978-2-910062-38-5

Crédits photos

Acteur-ices de la recherche-action participative Grandir avec la nature

Maquette

www.coquelicots.fr

Impression

Partager l'intimité d'une forêt, tutoyer les oiseaux, s'émerveiller devant une salamandre, porter un longicorne au creux de sa main, comprendre les interrelations entre les éléments biophysiques, trouver sa place dans le monde, le corps et l'esprit en mouvement, autant d'expériences formatrices en plein air.

Depuis les années 90, les éducateur·ices à l'environnement s'interrogent quant à la manière de favoriser l'écocitoyenneté, de permettre l'accès à la nature pour toutes et tous et de prendre en compte la part écoformatrice dans la construction de l'individu. En 2016, la pratique de l'enseignement dehors est éparse, portée par quelques rares enseignant·es pour lequel·les cela fait sens de sortir les élèves et contextualiser les enseignements dans la nature. De ces réflexions des adhérent·es du FRENE (Réseau français d'éducation à la nature et à l'environnement) naît la recherche-action participative Grandir avec la nature visant initialement à étudier les effets de l'éducation dehors en milieu scolaire sur les différentes dimensions des élèves (cognitives, affectives, comportementales et existentielles).

Cet ouvrage retrace cette aventure scientifique et humaine où chaque étape s'est construite par la contribution de chacune. De la construction de la problématique et ses questions de recherche en passant par la collecte des données, leur interprétation, la rédaction des résultats et leur communication dans des colloques et congrès, la recherche s'est construite collectivement, chemin faisant. Cette expérience aura finalement autant contribué aux sciences de l'éducation à la nature et à l'environnement, que nourri les pratiques professionnelles et personnelles des participant·es, dans un processus de partenariat apprenant de recherche et d'éducation qui aura donné le goût d'inviter la recherche dans leurs pratiques.



FRENE | Le réseau français d'éducation
à la nature et à l'environnement

Comprendre le monde, agir et vivre ensemble

Avec le soutien de



Avec la participation de

