

Apprendre dans la nature

Atteinte réelle des objectifs du Plan d'études
romand ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Jade Chaignat**

Sous la direction de : **Alain Paratte**

Delémont, avril 2018

« L'essentiel n'est pas tant de savoir que de sentir »

Rachel Carson

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire Monsieur Paratte pour ses conseils et son encadrement.

Je souhaite aussi adresser mes remerciements aux quatre enseignants qui m'ont accordé de leur temps et qui ont partagé leur expérience, que cela soit lors d'entretiens ou lors de matinées d'observation.

Je désire encore remercier Sarah Wauquiez d'avoir accepté de répondre à mes questions et d'avoir partagé ses précieuses connaissances.

Finalement, je remercie toutes les personnes qui de près ou de loin m'ont soutenue tout au long de la réalisation de ce travail.

Avant-propos

Résumé

Ce travail de Bachelor se concentre sur le thème de l'école en forêt. Au jour d'aujourd'hui, le monde peut se découvrir sans bouger, derrière un écran d'ordinateur, d'une tablette ou même d'un smartphone. Les enfants sont de moins en moins amenés à sortir de chez eux et à expérimenter la réalité. Cependant, quel procédé peut être plus adéquat pour faire un apprentissage que le vivre réellement et en utilisant ses sens ? En sortant en forêt, les élèves font face à la réalité et au monde qui les entoure. Ils peuvent toucher, sentir, observer, écouter et même goûter. A travers ce travail de Bachelor, je traite de la pratique de sortir de la salle de classe et de ce qu'elle apporte aux enfants qui apprennent en expérimentant et en utilisant leurs cinq sens. Je m'interroge également sur la motivation des élèves et des enseignants face à une telle approche et aux résultats des apprentissages faits dans la nature, cela à l'aide de lectures d'ouvrages et d'articles, d'entretiens semi-directifs et du suivi d'une classe à l'extérieur, donc d'observations. Finalement, je me penche sur la question de la compatibilité entre la pratique de l'école dans la nature et les objectifs du Plan d'études romand.

Cinq mots clés :

- Ecole dans la nature
- Cinq sens
- Développement de l'enfant
- Plan d'études romand
- Sens des apprentissages

Liste des figures

Figure 1 : Les élèves installés selon leur envie

Figure 2 : Exemple d'une situation imprévue. Grenouille écrasée sur une route en hiver

Figure 3 : Ecriture d'un poème au bord de l'étang, matin brumeux

Figure 4 : Elèves en train de dessiner le plan du village

Figure 5 : Premier exemple d'une production d'élève

Figure 6 : Deuxième exemple d'une production d'élève

Liste des tableaux

Tableau 1 : Echantillonnage des entretiens

Tableau 2 : Echantillonnage de l'observation

Tableau 3 : Organisation des groupes de travail

Tableau 4 : Liste des activités du 2 novembre 2017

Liste des annexes

Annexe 1 : Lettre aux enseignants volontaires

Annexe 2 : Contrat de recherche

Annexe 3 : Guide d'entretien

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE	4
1.1 L'ECOLE DANS LA NATURE, DEFINITION ET IMPORTANCE	4
1.1.1 Pourquoi s'y intéresser, mon intérêt	4
1.1.2 Fil rouge de la problématique	6
1.2 ETAT DE LA QUESTION	7
1.2.1 Historique et origine de l'école dans la nature	7
1.2.2 Les sorties : inconvénients	8
1.2.3 Concepts liés à la pédagogie par la nature	8
1.2.4 Similitudes des concepts	11
1.2.5 Point de vue personnel à l'égard de la théorie	12
1.3 HYPOTHESE DE RECHERCHE ET OBJECTIFS	14
1.3.1 Identification de l'hypothèse de recherche	14
1.3.3 Objectifs de recherche	14
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	16
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	16
2.1.1 Recherche qualitative	16
2.1.2 Approche hypothético-déductive	17
2.1.3 Démarche compréhensive et explicative	17
2.2 NATURE DU CORPUS	18
2.2.1 Récolte des données	18
2.2.2 Procédure et protocole de recherche	20
2.2.3 Echantillonnage	20
2.3 METHODES ET TECHNIQUES D'ANALYSE DE DONNEES	23
2.3.1 Transcription	23
2.3.2 Traitement des données, méthodes et analyse	23

CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS -----	25
3.1 MOTIVATIONS DES ENSEIGNANTS -----	25
3.1.1 <i>Des enseignants concernés par la nature</i> -----	25
3.1.2 <i>Les apports de la nature perçus par les enseignants</i> -----	25
3.2 LES SORTIES, COMBIEN, OU, COMMENT, QUAND ET DANS QUELLES CONDITIONS ? -----	28
3.3 ATTEINTE DES OBJECTIFS DU PLAN D'ETUDES ROMAND ? -----	30
3.3.1 <i>Mise en pratique du PER, quels changements dans les sorties ?</i> -----	30
3.3.2 <i>Quel contenu lors de l'école dans la nature ?</i> -----	34
3.3.3 <i>L'évaluation des apprentissages dans la nature</i> -----	36
3.3.4 <i>Un enseignement uniquement externe ?</i> -----	38
CONCLUSION -----	44
REFERENCES BIBLIOGRPAHIQUES -----	48
ARTICLES DE PERIODIQUES ELECTRONIQUES -----	49
SITES INTERNET -----	49
ANNEXES -----	I

Introduction

Contexte

Enseigner. Ce métier qui peut sembler simple de l'extérieur est en fait, une fois qu'on met « la main à la pâte », très complexe, complet et riche en facettes différentes. Lorsqu'on s'engage à devenir enseignant, on s'engage aussi à faire de notre mieux pour pouvoir apporter aux élèves les savoirs nécessaires de la manière qui nous semble la plus adéquate. Cependant, là est la question. Quelle est la manière la plus adéquate d'enseigner ?

A mon avis, la méthode universelle, parfaite n'existe pas. Les pratiques seront toujours variées car nous sommes nous-mêmes tous différents. Cela signifie que nos centres d'intérêts, notre manière de penser ne sont pas semblables, tout comme l'éducation que l'on a chacun reçue. J'estime que cela a un impact sur notre enseignement car chacun met ses priorités là où un autre ne les met peut-être pas. Je pense donc qu'il existe autant de manières d'enseigner que d'enseignants. De plus, de ce que j'ai déjà eu l'occasion d'observer durant ma pratique, un enseignant ne se base pas uniquement sur une seule pédagogie mais s'inspire de plusieurs, celles qui lui semblent personnellement les meilleures.

Les approches proposées sont nombreuses. Il y a la pédagogie du socioconstructivisme, la pédagogie de projet, la pédagogie Montessori¹, la pédagogie différenciée... Cette liste des différents types de pédagogie est longue. Chacune d'elles offre des apports que chaque enseignant pourrait sûrement trouver intéressants. Comment alors choisir le modèle parfait, celui qui nous assure d'être efficace dans notre travail ? Chacun à son idée de l'enseignement le plus efficient, le plus praticable, le plus intéressant.

Parmi ces pédagogies existe celle de la pédagogie par la nature qui a pour but de mettre l'élève en contact avec son environnement naturel, de lui amener des situations d'apprentissage avec les éléments qui se trouvent en milieu naturel. Je choisis aujourd'hui de m'intéresser à cette approche car, en tant que future enseignante désireuse de faire ce métier avec passion et le mieux possible, cet enseignement me séduit toujours plus. Durant cette année 2017, des articles présentant des enseignants sortant avec leur classe ont paru dans des journaux. Des reportages sur des classes ayant leur canapé forestier ont été proposés à la

¹ Maria Montessori (1870 à 1952) est une pédagogue ayant développé une éducation principalement sensorielle et kinesthésique de l'enfant.

télévision ou sur les réseaux sociaux. Il me semble qu'un certain engouement se fait ressentir dans le canton du Jura à propos de cette pédagogie par la nature car de plus en plus d'informations la concernant sont présentées et accessibles. Je fais partie de ceux que cela réjouit. Lorsque je me projette idéalement dans les années à venir en tant qu'enseignante, c'est cette pédagogie par la nature que j'envisage de pratiquer. Je suis de ceux qui ont envie de sortir de la salle de classe, d'apporter du mouvement aux élèves, de partir de choses naturelles et basiques mais que je trouve précieuses et riches.

A travers ce travail, je souhaite enrichir mes connaissances sur le sujet, par des lectures, mais surtout grâce à la rencontre d'enseignants qui pratiquent l'école dans la nature. Leur témoignages remplis d'expériences réelles peuvent apporter de nombreuses informations pratiques mais aussi des anecdotes de moments qui les ont marqués. C'est ce côté « humain » qui me donne envie de me tourner vers des entretiens. Ceux-ci permettront, tout d'abord, d'en apprendre plus sur le côté organisationnel et sur la mise en pratique, mais aussi de pouvoir discuter de ce sujet et argumenter afin d'essayer d'amener d'autres personnes à considérer cette approche de l'enseignement, qui personnellement me semble encore trop peu pratiquée. Ayant donc comme but de présenter les avantages de l'école dans la nature, j'en suis arrivée à la question de départ suivante :

Quels sont les apports de l'école dans la nature au cycle 1 ?

Au fil des lectures, j'ai réalisé que les apports présentés en lien avec le Plan d'études romand, qui est donc le plan d'études que les écoles de Suisse romande doivent suivre depuis 2014, se situaient souvent au niveau de la formation générale ou des capacités transversales. J'ai alors trouvé la question de départ peu percutante car je voulais montrer que le fait de sortir avec sa classe peut amener plus que cela, que les autres matières enseignées à l'école peuvent aussi être travaillées dans la nature.

Je me suis donc finalement orientée sur une question de recherche plus liée avec ce que les enseignants doivent de nos jours suivre et atteindre, c'est-à-dire les objectifs du Plan d'études romand.

Plan du travail

Quatre parties composent le travail.

La problématique explique tout d'abord les enjeux du travail. Ensuite, je présente ma démarche et mes intérêts personnels. Puis vient un historique de l'école dans la nature, suivi

de la présentation des concepts liés à la pédagogie par la nature. L'analyse compare alors les similitudes et les différences de ces concepts tout en donnant mon avis sur ceux-ci, pour finalement en arriver à l'hypothèse de recherche et ses objectifs.

La partie méthodologie décrit les méthodes utilisées pour récolter mes données. Il s'agit d'une méthode qualitative, d'une approche inductive et d'une démarche compréhensive et explicative. Ensuite, les différents outils utilisés pour la récolte qui sont l'entretien et l'observation sont présentés, ainsi que la manière par laquelle ces données seront analysées.

Le troisième chapitre est l'analyse des données. Cette partie est composée de trois sous-chapitres. Tout d'abord, je présente la motivation des enseignants et les raisons qui ont poussé les quatre personnes interviewées à sortir avec leur classe ainsi que les apports principaux de cet enseignement. Ensuite, l'aspect organisationnel des sorties est expliqué. C'est-à-dire la fréquence, les lieux, et les contenus que les enseignants ont choisi d'adopter, ainsi que leurs arguments. Finalement, la partie principale de ce troisième chapitre concerne l'atteinte des objectifs du PER² en sortant avec sa classe. Il s'agit de comprendre comment les enseignants mettent le PER en pratique, quelles disciplines sont travaillées, comment les apprentissages sont évalués, pour finir avec la question de la possibilité d'un enseignement pratiqué uniquement dans la nature.

Dans la conclusion, les résultats principaux de la recherche sont présentés de manière synthétique, ainsi qu'une auto-évaluation du travail de mémoire.

² PER est l'abréviation de Plan d'études romand, que j'utiliserai dans ce travail.

Chapitre 1. Problématique

1.1 L'école dans la nature, définition et importance

1.1.1 Pourquoi s'y intéresser, mon intérêt

Actuellement, les êtres humains sont de plus en plus confrontés au monde virtuel. La télévision, les tablettes, les smartphones sont des outils que désormais presque tout le monde possède. Ils permettent certes d'apprendre et de chercher des informations à tout instant sur n'importe quel sujet, mais ce sont aussi des objets mettant de l'écart entre les hommes et le monde réel qui les entoure. Cela va de même pour les enfants. Le contact avec la nature est devenu plus rare. A l'heure actuelle, les problèmes de pollution sont sur le devant de la scène. Le développement durable est un terme courant que l'on entend et lit fréquemment. Le souci de préserver notre planète est devenu primordial. En sortant en forêt avec les élèves, ceux-ci apprennent à la respecter et tissent un lien avec elle.

La pédagogie par la nature est une méthode pour éveiller cette relation émotionnelle – éveiller l'amour pour tout ce qui vit. Cela s'effectue au travers d'un contact multisensoriel, émotionnel et plaisant avec la nature. En donnant des impulsions ludiques, créatives et par des histoires, des chants, et des expériences sensorielles brutes, nous essayons d'ouvrir les enfants à la nature en tant qu'espace à éprouver et à vivre. En l'explorant au moyen de tous nos sens et en y vivant des expériences positives, nous pouvons développer une relation profonde avec tout ce qui vit. (Wauquiez, 2008, p.37)

Comme le dit Sarah Wauquiez³, la pédagogie par la nature permet d'éveiller des émotions. Cela donne la possibilité de vivre la nature et de créer un lien avec elle. A partir de cela, les élèves apprennent à respecter ce qui les entoure car ils apprécient la nature. Wauquiez (2008) confirme cela à travers une définition des jardins d'enfants « Dusse Verusse⁴ ».

Grâce à l'exploration directe avec tous les sens et des expériences positives dans la nature, nous pouvons développer une relation profonde avec tout ce qui vit. Une relation affectueuse avec la nature est la base nécessaire pour un rapport responsable avec notre environnement. Ce que nous aimons et respectons, nous aimerons aussi le protéger et le conserver. (p.24)

³ Sarah Wauquiez est spécialiste en éducation à l'environnement par la nature, enseignante et psychologue suisse. Elle est l'auteure du livre *Les Enfants des Bois*.

⁴ Dusse Verusse est le nom du premier jardin d'enfants dans la nature créé en Suisse, en 1996 dans la commune de Wald (Zürich).

Cet aspect touchant la question du développement durable et de la relation homme-nature ou élève-nature est une première raison importante qui confirme mon envie de travailler ce thème. C'est une problématique d'actualité qui me touche et cette pédagogie par la nature peut avoir son influence.

L'objet du travail, qui va dans la continuité de l'idée de créer une relation avec la nature, est de chercher à connaître comment exploiter le temps passé dans la forêt ainsi que les apports de ces moments en forêt. Les possibilités sont nombreuses et les objectifs peuvent être très variés. En étant dans la nature, les sens peuvent être mis en avant et développés. La pédagogie dans la nature se trouve dans le Plan d'études romand : « Les sens doivent être entraînés pour affiner les perceptions des jeunes élèves : à exercer le plus possible en classe, dans la forêt, au bord de la rivière, autour de l'école, ... » (MSN 17). Cependant, la mention est peu développée. L'école dans la nature n'est pas une pratique très courante dans le Jura. Il semblerait que ce canton n'a encore que très peu développé la pédagogie par la nature, contrairement à d'autres comme celui de St-Gall (Forster, 2015).

Pourtant, avant de chercher à connaître ce qui se passe sur le reste de la planète, du continent ou même de la Suisse, les élèves devraient être amenés à connaître leur environnement propre, la région qui les entoure. La nature a beaucoup à offrir aux enfants qui la côtoie. En y passant régulièrement du temps, le contact que les élèves ont avec elle se développe. De plus, Jacques Chauvin (2003) prétend que « la rupture avec le milieu habituel de référence enrichit la pédagogie » (p.33). En ayant un contact réel avec un nouveau milieu, les enfants peuvent transplanter des connaissances acquises en classe dans diverses disciplines scolaires et observer la réalité. Les enfants renforceront non seulement leurs connaissances mais feront aussi face à la complexité de l'état réel d'un objet. « La transplantation dans de nouveaux espaces à explorer suscite des démarches d'investigation actives, des travaux en groupe qui consolident et élargissent les savoirs antérieurs » (Chauvin, 2003, p.33).

En ayant assisté une classe sortant tous les mercredis matin lors d'un stage, j'ai pu observer le comportement des élèves qui débordaient de motivation et d'imagination. Un tel engouement ne peut que donner envie de revivre une telle expérience. Jean Dupertuis, directeur de l'Ecole de Plein Air en 1924, à Villars-sur-Bex, disait ceci de son école.

Elle rompt avec les méthodes habituelles et surannées ; elle rejette le livre et le cahier au deuxième plan ; elle fait tomber les murs de la classe qui cachait le monde (...) et transporte l'enfant au milieu des choses vivantes pour qu'il les touche, les manipule, les compare et

apprenne, comme l'humanité a appris, en cherchant, en tâtonnant, en observant et en travaillant. (Dupertuis, 1924, p.69, cité par Forster, 2015, p.6)

Cette définition met en avant l'enjeu de ce travail. Même si les écoles de plein air ne correspondent pas au même concept que les écoles dans la nature, certains objectifs sont communs. L'école de plein air alliait l'air et la lumière afin de permettre aux enfants de s'épanouir physiquement et intellectuellement. Sa structure formée de parois ouvrables permettait de travailler quasiment en plein air. En sortant en forêt, donc en pratiquant l'école dans la nature, les élèves découvrent le monde de manière concrète et active. Il s'agit maintenant de vérifier si les objectifs que les enseignants doivent atteindre avec leurs élèves peuvent l'être en pratiquant l'école dans la nature.

1.1.2 Fil rouge de la problématique

Tout d'abord, en dressant un historique des écoles en forêt et en analysant les responsabilités que les enseignants doivent assumer, je mets en avant les raisons qui pourraient retenir les enseignants de sortir avec leur classe. Malgré les réserves que les enseignants pourraient avoir face à l'école en forêt, par exemple la sécurité (Espinassous, 2010), la pédagogie par la nature réussit à en convaincre certains grâce à ses apports positifs sur les élèves. Le premier est la question du développement durable et de l'impact que l'école en forêt peut avoir sur les élèves. Cet aspect, déjà cité auparavant, montre que les liens tissés avec la nature en y passant du temps permettent de mieux la respecter. Je ne me penche pas plus en détails sur ce point car le développement durable n'est pas le thème de mon travail. Je présente ensuite l'apprentissage intégral. Il met en avant la stimulation de l'enfant dans les domaines majeurs de son développement. C'est-à-dire son développement émotionnel, physique, mental et intérieur (Dini, 2016). Puis vient l'explication de ce qu'est la découverte progressive en forêt (Cornell, 1992), suivie de l'éducation élémentaire s'appuyant sur les sept domaines que sont la terre, le feu, l'air, l'eau, l'espace, le végétal et l'animal (Espinassous, 2010). Ensuite, j'aborde la question de l'utilisation des cinq sens à travers la pédagogie par la nature. Le travail fait sur ces concepts m'amène à la présentation des points positifs de l'école dans la nature et les raisons qui peuvent motiver les enseignants à la pratiquer. Finalement, je mentionne les similitudes et les divergences que l'on peut noter entre les concepts. La formulation de l'hypothèse de recherche et ses objectifs clôt la problématique.

1.2 Etat de la question

1.2.1 Historique et origine de l'école dans la nature

Les crèches et jardins d'enfants dans la nature sont une idée qui voit le jour dans les pays scandinaves et plus précisément au Danemark vers 1950. Il n'y a alors aucun but pédagogique. C'est à cause d'une pénurie de crèches que se développent ces jardins d'enfants en forêt ou en plein air (Wauquiez, 2011). Aujourd'hui, ces crèches peuvent accueillir entre trente et nonante enfants âgées entre 3 et 6 ans. Il existe plusieurs centaines de crèches dans la nature à ce jour au Danemark. En Suède aussi ce type d'enseignement est très présent.

Très vite après l'invention de ces jardins d'enfants dans la nature, des bienfaits pour le développement de l'enfant sont constatés par les éducateurs et les parents. Ce projet qui n'avait pour but que de pallier au manque de crèches séduit et mène au concept pédagogique des jardins d'enfants dans la nature (Wauquiez, 2011). Vers 1990, deux éducatrices allemandes prennent connaissance de cette nouvelle pratique présente au Danemark et créent leur propre concept adapté à leur pays. L'école dans la nature fait alors son apparition en Allemagne. Quant à la Suisse, c'est en 1996 que le premier jardin d'enfants dans la nature voit le jour, nommé Dusse Verusse qui signifie « dehors en plein air ». Cela se passe dans la commune de Wald, dans le canton de Zürich (Wauquiez, 2011). Dès les années 2000, le nombre de jardins d'enfants en plein air augmente en Suisse alémanique mais ces initiatives sont privées et ne reçoivent pas de subventions. Les premières écoles enfantines en forêt en Suisse sont créées en 1998 dans les cantons de Saint-Gall et Zürich. Une dizaine d'autres se développent mais toutes restent toujours privées. Durant le XX^{ème} siècle, les classes enfantines, dans la partie alémanique de la Suisse, prennent de plus en plus l'habitude de sortir en plein air (Wauquiez, 2011). Durant le XX^{ème} siècle, parallèlement au développement des écoles enfantines dans la nature, se créent les écoles de plein air. Celles-ci sont destinées à accueillir des enfants souffrant de tuberculose. Les classes de ces écoles possèdent des parois qui se replient et permettent de travailler quasiment en plein air. Alfred Roth⁵, au début du même siècle, préconisait aussi cette idée d'avoir de l'espace, une école offrant une harmonie entre la classe et l'extérieur, où des espaces verts permettent des jeux et l'observation de la nature (Roth, 1957). Bien que l'architecture ne soit pas la même, les enseignements prodigués

⁵ Alfred Roth, adepte de l'école pavillonnaire, est un architecte et enseignant suisse ayant vécu de 1903 à 1998.

dans ces établissements et lors de l'école en plein air ont quand même des buts similaires : chercher l'épanouissement physique et intellectuel de l'enfant.

1.2.2 Les sorties : inconvénients

Aujourd'hui, le nombre de classes romandes sortant régulièrement en forêt me semble encore faible. Si les raisons de sortir sont nombreuses, il y a aussi des raisons qui poussent les enseignants à rester dans leur classe. En effet, quels risques prend-on d'avoir un élève qui se blesse en restant à l'intérieur ? On pourrait penser que la classe est un espace sécurisé, bon marché, agréable dans laquelle on est pratiquement sûr de ne pas avoir d'ennuis. Aujourd'hui, le monde vient facilement à nous grâce à un clic de souris ou à la venue d'un intervenant externe. Il est compréhensible que les enseignants ne veuillent pas prendre le risque d'en sortir et de se trouver dans une situation inconfortable. De plus, les trajets peuvent être source de problèmes comme les emplois du temps, le programme, l'organisation, le lieu, la discipline et l'administration.

Sortir, partir ne seront jamais faciles. Envisager les problèmes de sécurité, résoudre les problèmes financiers, convaincre sa hiérarchie, obtenir les autorisations, rassurer les parents : aucun sésame ni aucune directive n'aboliront jamais tous ces obstacles, ce mouvement de fond qui nous ramène encore et toujours vers le dedans, le foyer, le centre ou la classe. Il faut toujours du courage, de l'opiniâtreté, de l'entêtement pour sortir, partir et mener les enfants dehors. (Espinassous, 2010, p.155)

Espinassous, en quelques mots, résume les difficultés et inconvénients que l'on peut rencontrer, en France, lorsque l'on décide de sortir. Si l'on y ajoute le fait de craindre de ne pas être spécialiste et de ne pas s'y connaître assez, les raisons sont nombreuses pour freiner notre motivation. Toutefois en Suisse, dans le canton du Jura, d'après mes investigations et les propos d'enseignants interviewés, aucune autorisation n'est requise pour sortir en nature avec une classe. Les enseignants, en faisant preuve de bon sens, préviendront un collègue, le directeur ou encore les parents, mais le canton n'exige aucune demande d'autorisation spécifique.

1.2.3 Concepts liés à la pédagogie par la nature

Lorsqu'on aborde la thématique de l'école en forêt, un premier champ théorique mentionné est le développement de l'enfant. Wauquiez mentionne que « l'éducation classique à l'environnement est souvent trop cérébrale et compliquée pour des enfants en bas âge. La

pédagogie par la nature éveille l'intérêt des jeunes enfants d'une manière plus adaptée, et répond mieux aux besoins liés à leur développement » (2008, p.38). La nature permettrait donc aux enfants d'avoir les ressources adéquates pour leur développement. D'autres auteurs tel que Chauvin (2003) insiste sur le fait que les sorties dans la nature permettent aux enfants d'acquérir leur propre autonomie tout en faisant partie d'un groupe. En étant dans la nature, l'enfant va devoir faire face à des décisions et des comportements qui, pour nous adultes semblent anodins, mais qui forgeront l'indépendance de l'enfant. Le développement de celui-ci passe par cette étape et de nombreuses autres.

Certains bénéfices cités par Wauquiez, comme la motricité, la créativité, les interactions sont des aspects que l'on retrouve dans la définition de l'éducation intégrale. Celle-ci est « une approche qui allie de façon cohérente et subtile tous les aspects du développement de l'enfant – physique, émotionnel, mental et intérieur » (Dini, 2016, p.21). L'éducation intégrale selon Pestalozzi est une méthode qui se déploie dans une triple direction souvent désignée par la tête, le cœur et la main (Soëtard, 2013). Le cœur représente l'éveil de la relation de l'enfant avec son environnement naturel et culturel. La tête, quant à elle, évoque la prise de conscience et la réflexion sur ses comportements et attitudes. Finalement, la main symbolise l'évolution par la fréquentation d'un environnement et les expériences avec celui-ci (Wauquiez, 2008). C'est donc un système d'éducation qui pourrait être mis en pratique dans un milieu naturel.

Un prochain concept développé par Joseph Cornell⁶ (1992) est celui de la découverte progressive. Celle-ci se caractérise par une approche en quatre temps. Le premier temps consiste à susciter l'enthousiasme des élèves. Ceux-ci doivent être convaincus qu'ils vont avoir du plaisir en forêt. Contrairement aux adultes qui parfois craignent l'inconnu, les enfants aiment la nouveauté. Si nous leur en apportons, ceux-ci auront du plaisir. Lors du deuxième temps de cette découverte progressive, il s'agit de focaliser l'attention. Cette étape est un pont entre le premier temps qui doit donner du plaisir et le troisième qui demande une implication des élèves. Ce deuxième temps favorise la concentration pour ensuite passer au troisième qui consiste à provoquer une expérience directe. Les élèves doivent être impliqués personnellement dans la nature. Il faut qu'ils ressentent une ou plusieurs sensations au contact de la nature. La dernière étape doit être plus calme. Il s'agit de partager l'inspiration. Les élèves doivent être sereins, épanouis et prêts à mettre en avant et partager les bienfaits de la

⁶ Joseph Cornell était un éducateur en environnement américain. Il a publié plusieurs livres sur le sujet qui ont eu de l'impact dans son pays comme dans le reste du monde.

nature. Animatura, le programme d'éducation en environnement de Pro Natura travaille aussi sur cette base de quatre étapes que propose Joseph Cornell. Pro Natura est une organisation suisse qui veille à la protection de la nature et qui travaille à la conservation de la faune et la flore. Pour atteindre ses objectifs, Pro Natura agit sur le terrain, sur le plan politique, à travers l'information et la communication et par un programme d'éducation à l'environnement. Varone⁷ décrit donc la découverte progressive ainsi : « En alternant découverte par les sens, jeux, méthode scientifique, approche artistique, la découverte progressive est idéale pour stimuler l'imagination et la créativité, pour motiver et pour comprendre le monde » (2015, p.27).

La nature peut aussi être abordée par une approche plus élémentaire, c'est-à-dire en se basant sur les quatre éléments (la terre, le feu, l'eau et l'air). Espinassous (2010) y ajoute l'espace, considéré dans certaines cultures ou religions comme le cinquième élément. Il prend aussi en compte le végétal et l'animal. Ces sept domaines servent de base pour ce qu'il appelle l'éducation élémentaire. Il s'agit d'utiliser et de s'appropriier chaque domaine et ce qu'il représente. Par exemple, avec la terre, il s'agit de modeler, construire, créer. L'eau, le feu, l'air, tous permettent des situations d'apprentissage tout comme l'animal et le végétal qui ne peuvent être mieux abordés que dans la nature. L'espace, lui, doit être exploré dans son entier. « Marcher, parcourir, courir, rejoindre, traverser, explorer, se cacher, connaître “ à l'aune de ses pas ”, apprivoiser enfin un lieu, un espace. C'est un élément terriblement oublié dans notre éducation, cette dimension kinesthésique, cette dimension du corps qui se meut dans l'espace, qui le conquiert et l'apprivoise » (Espinassous, 2010, p.87). Dominique Cottereau explique qu'un espace peut être « froid » s'il nous est impersonnel. En l'explorant et le rendant familier, ce lieu permettra de vivre des expériences et découvertes riches (Cottereau, 1994). L'espace permet aussi l'étude du paysage, observer les différents endroits que l'on rencontre et ce qui fait la particularité de chacun. Un vaste espace de liberté peut aussi permettre aux enfants qui en ont besoin de faire sortir leurs émotions, leur trop plein d'énergie qui pourrait se transformer en violence.

A travers toutes ces manières d'aborder la pédagogie de la nature se développe une importante quantité de bénéfices. Espinassous estime toutefois que les savoirs savants et pratiques s'apprennent à la maison ou en classe mais que l'espace libre permet de vivre

⁷ Pierre-André Varone est chef de projet en environnement chez Pro Natura

une multitude d'expériences réelles et de rencontres avec le monde que la classe ne permettra jamais (2010). De plus, en se déplaçant dans la nature et en travaillant avec ce qui l'entoure, l'enseignant met tous les élèves sur un pied d'égalité car tous ont à disposition les mêmes éléments autour d'eux. « Vouloir l'égalité des chances devant l'école, ce n'est pas enfermer dans l'école, c'est parfois, en sortir pour mieux s'approprier le savoir, pour mieux comprendre le monde dans lequel on vit, pour mieux saisir une culture en devenir » (Rencontres pédagogiques, 1989, p.12).

1.2.4 Similitudes des concepts

Les différentes recherches faites sur l'école dans la nature présentent des ressemblances au niveau des bénéfices apportés par cette pédagogie. Tout d'abord, de nombreux auteurs (Espinassous, 2010 ; Wauquiez, 2008 ; Chauvin, 2003 ; Les Ecologistes de l'Euzière, 2000 ; Educateur, 2015 ; Cornell, 1992) s'entendent sur le fait que le respect de la nature et donc de notre planète doit s'apprendre au sein même de la nature. C'est dans ce milieu que les enfants doivent découvrir la diversité des plantes, des animaux, l'importance du bois qui est travaillé, brûlé, vendu, transformé (Gigon, 2015). C'est en étant dans la forêt que les élèves apprennent à la connaître et à la respecter. Au cycle 1, le terme « développement durable » sera probablement incompris mais il peut être explicité et utilisé de manière adaptée à l'âge des élèves.

Parmi les diverses théories présentées, proposant différentes manières d'aborder l'école dans la nature, certains points communs apparaissent. Les concepts de la découverte progressive, qui consiste à s'approprier la forêt en quatre temps (susciter enthousiasme, focaliser l'attention, provoquer une expérience directe et partager l'inspiration) et l'éducation intégrale (une approche qui lie tous les aspects du développement de l'enfant – physique, émotionnel, mental et intérieur) amènent à utiliser les cinq sens que nous possédons (vue, ouïe, odorat, goûter, toucher). Dans la découverte progressive, tout au long du procédé, les sens sont utilisés. Selon Varone (2015) de Pro Natura, tout commence par les sens. Il propose des activités telles que prendre des photos imaginaires, sentir le parfum des fleurs. Les sens sont donc activés. Wauquiez (2008), mentionne aussi l'utilisation des sens dans l'apprentissage intégral : « Dans l'apprentissage intégral selon Pestalozzi, observer un arbre veut dire non pas en regarder la structure à partir de photos, mais en faire l'expérience avec tous ses sens » (p.34). Ceux-ci ont donc un rôle important dans la pédagogie par la nature car ils « incitent à une immersion dans l'environnement » (Les écologistes de l'Euzière, 2000, p.26).

En me documentant et en lisant les diverses propositions d'approche de la nature, j'en retiens que globalement, les objectifs principaux sont communs. La fondation Silviva⁸ (2016) les résume bien. Chaque méthode propose des chemins différents pour arriver au développement de la créativité, de la concentration, d'une bonne santé, des interactions sociales, de la motricité et du développement de l'enfant, de la relation avec la nature et de la confiance, tout cela dans un cadre réel.

Même si tous les concepts ne sont pas exactement semblables, ils ne proposent pas vraiment de controverse. Chaque méthode a des liens avec une autre.

1.2.5 Point de vue personnel à l'égard de la théorie

En observant cette pratique de sortie hebdomadaire dans la nature lors d'un stage, j'ai été séduite par cette manière d'amener les savoirs aux élèves. Je partais donc avec une bonne opinion de l'école dans la nature. Ensuite, en me documentant sur l'école en forêt ou la pédagogie par la nature à travers la lecture d'ouvrages, mon avis positif s'est renforcé. La première lecture que j'ai faite était celle du livre de Sarah Wauquiez *Les Enfants des Bois* qui est très complet et apporte encore des arguments prônant cette idée de l'enseignement à l'extérieur. Ces arguments ne pouvaient que me faire pencher en faveur de la pédagogie par la nature. Cependant, malgré les nombreuses et intéressantes théories que j'ai pu découvrir au fil des ouvrages, à la fin des lectures, je me suis questionnée sur les mentions d'objectifs d'apprentissage ou de lien avec le PER qui étaient presque inexistantes. Certes, les livres, articles et périodiques lus n'étaient pas tous récents et suisses mais ces sources ne se référaient presque à aucun plan d'études, quel qu'il soit. Aucune étude concrète suisse n'a été faite cherchant à savoir si l'école en forêt permet d'atteindre tous les objectifs du PER. Pour ce qui concerne le Jura, je n'ai trouvé qu'un seul manuel présentant concrètement des exercices à faire hors de la salle de classe, suivant les objectifs du PER. Dans ce manuel (Bazzoni et Calame, 2016), les liens au PER sont décrits à chaque début de chapitre. Les activités proposées ne sont pas forcément en forêt mais parfois en ville. Mais cela ne montre-t-il pas qu'il est possible d'atteindre les objectifs en étant dans la nature, ou du moins à l'extérieur ?

De mon point de vue, la nature peut offrir les ressources nécessaires pour les atteindre. Mais cela dépend aussi de l'enseignant. Son rôle est d'une importance cruciale. « Il fait en sorte que

⁸ Silviva est une fondation proposant des documents, des activités et des cours pour mettre en place l'éducation à l'environnement par la nature.

le projet soit inclus dans le projet d'école. [...] Il fait en sorte aussi que son projet de classe de découverte s'intègre dans un plan annuel de travail » (Chauvin, 2003, p.36). C'est donc à l'enseignant de choisir le contenu de ses sorties pour être en accord avec le PER. De plus, l'enseignant est celui qui va favoriser l'organisation des pensées des élèves, c'est lui qui fait apparaître le savoir. Il faut un enseignant pour traduire ce qui est observé et vécu par les élèves. Un bout de bois ne va lui-même rien enseigner aux élèves mais c'est le point de départ du nouveau savoir (Rencontre Pédagogiques, 1989). L'enseignant va aussi devoir choisir quel procédé utiliser, savoir laisser les élèves libres, explorateurs pendant un moment mais aussi exiger des activités de groupes ou des travaux obligatoires. Il doit savoir varier afin d'atteindre les finalités souhaitées. Dans un travail autonome, l'enseignant doit amener les outils adéquats afin de pouvoir laisser l'élève seul. Son rôle est conséquent, la charge de travail aussi mais grâce à lui, les élèves peuvent vivre un enseignement riche en découvertes. Espinassous (2010), avec cette citation, décrit une image que j'aime avoir à l'esprit : « Parents dehors, éducateurs dehors. Profession : distributeurs de petits tickets pour le grand voyage de la vie, fabricants de souvenirs d'enfance » (p.68).

1.3 Hypothèse de recherche et objectifs

1.3.1 Identification de l'hypothèse de recherche

Après avoir lu des ouvrages et découvert certaines méthodes d'aborder un enseignement dans la nature, je reste persuadée que de nombreux aspects restent encore à découvrir. Cependant, est-ce que les enseignants jurassiens qui pratiquent l'école en forêt suivent une de ces méthodes ou ont-ils mis en place leur propre manière de pratiquer ? Car comme déjà mentionné auparavant, les stratégies proposées par les auteurs, chercheurs, pédagogues ou enseignants ne sont pas liées directement au Plan d'études romand. Nombreuses sont les études démontrant que la pédagogie par la nature est porteuse de bienfaits. Mais rares sont celles qui démontrent les atteintes des objectifs spécifiques du PER. Ce que je souhaite démontrer dans la suite de ce travail est que l'école dans la nature peut permettre d'atteindre ces objectifs. Non seulement en sciences de la nature, géographie ou mathématiques, mais aussi dans les autres disciplines auxquelles on ne pense pas forcément en envisageant l'école en forêt, les langues par exemple, l'éducation musicale ou encore l'histoire.

Mon hypothèse de recherche est donc la suivante :

L'école dans la nature permet réellement d'atteindre une partie des objectifs du Plan d'études romand dans les deux cycles.

1.3.2 Objectifs de recherche

Les objectifs de recherche que je cherche à atteindre pour mon travail sont les suivants :

- **Comprendre les motivations des enseignants à sortir de leur classe et pratiquer l'école dans la nature.**

Cet objectif consiste à expliquer quels sont les apports de cette pédagogie par la nature et pourquoi certains enseignants l'ont adoptée et ce qui les a convaincus de la pratiquer.

- **Comprendre comment les enseignants organisent leurs leçons dans la nature, comment les apprentissages sont organisés et évalués.**

Cela consiste à saisir comment l'enseignant prépare ses sorties, quelles disciplines il enseigne dehors et comment il lie les leçons faites en classe et celles à l'extérieur. Il s'agit aussi de voir comment les apprentissages faits dans la nature peuvent être évalués.

- **Chercher à démontrer que les objectifs du Plan d'études peuvent être atteints par l'école dans la nature.**

C'est-à-dire comprendre comment les enseignants se positionnent par rapport au PER et savoir si oui ou non les attentes fondamentales peuvent être atteintes en sortant dans la nature.

- **Amener une image positive de l'école dans la nature.**

Mon travail ne va pas changer les méthodes d'enseignement des enseignants qui ne pratiquent pas l'école dans la nature, mais j'espère que les potentiels lecteurs réfléchiront aux témoignages des pratiquants interviewés qui leur prouveront que les apports sont réels. Ils pourront donc se faire un avis, positif je l'espère, sur cette pédagogie

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 *Fondements méthodologiques*

Pour ce travail de mémoire, je me base sur une recherche de type qualitatif. L'approche est de type hypothético-déductif et la démarche s'avère être de type compréhensif et explicatif. Les points qui suivent décrivent ces trois termes plus en détails.

2.1.1 Recherche qualitative

Pour me lancer dans la récolte des données de ce travail de Bachelor, je choisis d'opter pour une recherche de type qualitatif. C'est-à-dire qui se concentre sur la qualité des données qui sont récoltées plutôt que sur la quantité. « Les données qualitatives sont recueillies sous forme narrative et prennent la forme de mots ou d'images plutôt que de nombres » (Fortin, 2010, p.28). Elle permet d'obtenir des opinions sur un sujet ciblé de manière plus approfondie que lors de l'utilisation d'un sondage ou questionnaire par exemple. Fortin (2010) précise que la recherche qualitative permet justement la perception et compréhension des personnes rencontrées. Quintin (2012) précise que cette démarche qualitative induit à rester ouvert et attentif aux informations nouvelles qui peuvent être données et qui sont parfois inattendues, afin d'ensuite appréhender le sujet avec différents points de vue.

Les informations que j'analyse ne sont pas faites pour être converties en chiffres ou en données numériques. Je souhaite avant tout avoir des avis de professionnels pratiquant la pédagogie par la nature ou étant impliqués dans ce type d'enseignement. Les personnes interrogées peuvent m'apporter des faits concrets qu'ils mettent en lien avec le Plan d'études romand. A travers mon travail de Bachelor, comme je l'ai déjà explicité auparavant, je souhaite promouvoir la pédagogie par la nature et c'est en entrant en contact direct avec des praticiens que cela peut être fait. C'est pour cela que je me dirige vers une approche qualitative, afin d'avoir un contact personnel avec les sujets, de comparer des points de vue, des perceptions ou de dégager des liens entre les personnes interviewées.

Ma recherche qualitative n'exclut pas que certaines données soient traitées de manière quantitative, telles que le nombre d'élèves d'une classe, le nombre d'années d'enseignement, qui sont des données quantifiables. Cependant, ces données servent à la méthode qualitative car elles permettent de mettre en place un contexte précis.

2.1.2 Approche hypothético-déductive

L'hypothèse de recherche est que la pédagogie dans la nature permet d'atteindre une partie des objectifs du Plan d'études romand dans les deux cycles. Pour avoir une confirmation de cette hypothèse, je pars sur un processus d'analyse de type hypothético-déductif. En effet, ce que je souhaite à travers ma récolte de données est de prouver sa véracité, pouvoir la confirmer ou non. C'est la raison pour laquelle je choisis une approche hypothético-déductive. Sortir dans la nature permet-il d'atteindre les objectifs que les écoliers romands doivent atteindre ? Il s'agit, à travers des entretiens et des observations, de le déterminer.

Ce type d'approche n'est pas celle généralement attribuée à une recherche de type qualitative mais il s'agit vraiment pour moi de démontrer, dans les cas que j'observe et avec les entretiens, que la pédagogie par la nature peut répondre aux attentes du PER.

La visée première que je souhaite donner à mon travail est prescriptive. C'est-à-dire évaluer certaines pratiques enseignantes, voir leurs effets et leurs avantages (Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F., 2010). Dans le cas de mon travail, il s'agit de voir si l'école dans la nature est efficace pour atteindre les objectifs du PER et de quelles manières, par quelles pratiques.

2.1.3 Démarche compréhensive et explicative

La démarche, liée à mon type de recherche et d'approche, est de type compréhensive et explicative. Elle permet de saisir comment les enseignants s'y prennent pour sortir dans la nature et donc expliquer leurs méthodes. La démarche de compréhension selon Fortin (2010) « vise à comprendre un phénomène, à en saisir l'essence du point de vue des personnes qui en font ou en ont fait l'expérience » (p.35).

Les entretiens et les observations me permettent d'avoir les explications de praticiens. C'est-à-dire connaître les méthodes qu'ils utilisent, leur organisation et les apports finaux liés au PER. L'enjeu est donc ontogénétique. Il s'agit de se perfectionner, de développer une réflexion sur l'action d'enseigner dans la nature ou dans la forêt et d'en tirer des conclusions. En prouvant que cette pédagogie porte ses fruits, la pratique de ce type d'enseignement est mise en valeur et permet à chacun de se créer son avis.

2.2 *Nature du corpus*

2.2.1 Récolte des données

Je choisis, pour la récolte des données, de mener des entretiens semi-directifs. L'entretien me permet d'avoir la personne en face de moi et d'avoir des réponses plus précises que dans un questionnaire. La personne interrogée peut s'exprimer plus en détails sur ce qu'elle fait et met en place lorsqu'elle sort avec sa classe dans la nature. Avoir un contact personnel avec les enseignants permet aussi de capter leur sentiment vis-à-vis de leur démarche. Fortin (2010), en parlant de l'entretien, nous précise qu'il sert à recueillir des informations des interviewées sur le sujet, tel qu'ils le vivent eux-mêmes. Elle ajoute justement qu'il permet d'établir un contact direct entre les intervenants et la personne menant la recherche. En souhaitant proposer un côté promoteur de l'école dans la nature, je pense important d'essayer de retranscrire le côté « humain » des entretiens et ne pas simplement se satisfaire d'un questionnaire pouvant mener à des réponses parfois incomplètes ou pas assez nuancées. De plus Van Campenhoudt et Qiuivy (2011) précise que cette méthode convient bien pour l'objectif suivant : « analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés » (p. 196). Selon Blanchet, Ghiglione, Massonat et Trognon (2013), cette méthode de collecte de données n'est pas idéale au niveau scientifique mais elle apporte des résultats très intéressants, parfois même surprenants par le fait qu'ils viennent de faits vécus par les personnes interrogées. Si l'hypothèse est vérifiée, il ne s'agira pas d'un cas général applicable à toutes situations car l'échantillonnage est trop faible mais à celles étudiées. Cependant, il en ressortira une idée qui peut être envisageable par tous les enseignants.

Il existe plusieurs sortes d'entretiens. Il y a l'entretien directif, ou aussi dit dirigé, qui comporte des questions fermées, ne laissant guère la possibilité à la personne interviewée de donner des détails dans ses réponses. A l'inverse, l'entretien non directif (ou non-dirigé) correspond plutôt à une discussion où l'interviewé est libre de ses paroles. Finalement, il existe l'entretien semi-directif qui permet d'avoir une structure, un fil rouge grâce aux questions préparées mais qui laisse quand même une certaine liberté à la personne qui participe à l'entretien. Van Campenhoudt et Qiuivy (2011) décrivent ainsi ses visées : « il “laissera venir” l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement. » (p.171). La personne interrogée ne doit pas se sentir restreinte dans ses réponses. Elle doit pouvoir aller

dans des détails qui lui tiennent à cœur mais c'est au chercheur de faire en sorte que l'entretien reste centré sur le thème en question (Van Campenhoudt et Quivy, 2011).

Le fait de choisir l'entretien semi-directif permet de viser la question de recherche tout en laissant l'ouverture aux interrogés de donner des détails sur certains aspects ou sur un point important. Pour les mener, j'ai un guide d'entretien avec des questions préalablement préparées. J'enregistre l'entretien avec l'autorisation de la personne interrogée afin de pouvoir le transcrire par la suite. La transcription me permet de lire à nouveau les propos échangés et de revenir sur des informations. Avoir une version écrite de l'entretien simplifie la recherche de paroles précises échangées, d'informations et donc de données. Ils sont donc la base de mes données.

En parallèle, j'accompagne une classe dans la nature lors de plusieurs sorties. J'utilise donc aussi l'observation. En effet, l'observation doit permettre de confirmer ce qui est dit lors des entretiens, du moins ce qui est dit par l'enseignant dont la classe sera observée. Il s'agit d'observer du concret. Van Campenhoudt et Quivy (2011) affirme ceci concernant l'observation directe : « Le chercheur peut être attentif à l'apparition ou à la transformation des comportements, des effets qu'ils produisent et aux contextes dans lesquels ils sont observés [...] » (p.199). L'entretien doit me permettre de comprendre comment les leçons à l'extérieur se déroulent, comment l'enseignant se situe par rapport à la préparation et à l'atteinte des objectifs. L'observation sur le terrain doit m'apporter des vérifications des propos de l'entretien. Que ce soit avant les sorties dans la nature ou après, les paroles des enseignants et les observations de la classe doivent pouvoir amener des comparaisons et des liens à faire entre les deux. J'ai donc une grille d'observation que je remplis lors des sorties dans la nature. Cette grille est faite d'entrées précises afin de faciliter l'analyse des observations faites durant les sorties.

Mon dernier outil est un questionnaire adressé uniquement à Sarah Wauquiez, auteure citée maintes fois dans la problématique, qui a accepté de répondre à mes questions. Je n'ai malheureusement pas pu m'entretenir en personne ou par téléphone avec elle donc le questionnaire a été envoyé par courriel. Les questions de ce questionnaire diffèrent de celles de l'entretien car je souhaitais que l'auteur réponde aux interrogations auxquelles je n'ai pas trouvé de réponse dans son livre.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

J'ai cherché des enseignants qui pourraient répondre à ma demande, c'est-à-dire qui pratiquent l'école dans la nature et acceptent une rencontre pour un entretien. Ces premiers échanges se sont faits principalement par e-mail ou par téléphone. Je leur ai expliqué la démarche, le thème et leur rôle. A partir de cela, un contrat de recherche a été élaboré et envoyé afin que le cadre soit posé et clair pour tous, puis des rendez-vous ont été fixés avec chaque enseignant.

Les entretiens se sont déroulés durant les mois d'octobre, novembre et décembre. Le suivi d'une classe dans la nature a eu lieu les jeudis matin. Ces accompagnements se sont faits en deux parties. Deux sorties ont été planifiées au début du mois de novembre et deux autres à la fin du mois de décembre. L'intérêt de suivre une classe deux semaines suivies était d'observer si oui ou non une suite logique existe entre les deux sorties. Les points positifs concernant la pause entre les deux premières et les deux dernières sorties étaient l'évolution de la nature en un mois, les adaptations éventuelles des activités prévues par l'enseignant et les changements ou non du comportement des élèves.

Le questionnaire a été envoyé à Sarah Wauquiez dans le courant du mois de novembre et sa réponse est arrivée durant le même mois.

2.2.3 Echantillonnage

L'hypothèse de recherche, est-ce que l'école dans la nature permet réellement d'atteindre une partie des objectifs du Plan d'études romand dans les deux cycles, prend donc en compte les deux cycles. Tout d'abord, la recherche s'orientait uniquement sur le cycle 1. Ce choix avait été fait en fonction des degrés (1H à 4H) dans lesquels je m'imaginai enseigner plus tard. Cependant, plusieurs paramètres m'ont fait changer l'hypothèse de recherche. Tout d'abord, le nombre d'enseignants trouvés pratiquant l'école dans la nature régulièrement au cycle 1 n'était pas très grand. Puis lorsque je me suis mise à prendre contact avec ces enseignants pour leur expliquer ma démarche et leur proposer un entretien, les réponses ont été peu nombreuses. J'ai donc reconsidéré l'hypothèse de recherche car j'avais déjà une réponse positive pour un entretien de la part d'un enseignant du cycle 2, qui était celui offrant la possibilité de le suivre sur quatre matinées

De plus, en reconsidérant la thématique, je trouve encore plus pertinent de montrer que la pédagogie dans la nature n'est pas un concept réservé aux élèves de bas âge. En effet, l'idée

de sortir en forêt est souvent directement associée aux jeunes enfants, que cela soit scolaire ou non, alors qu'à mon avis, cet espace peut être bénéfique pour tous les âges.

Quatre entretiens ont été planifiés, dont deux concernant des enseignantes de 1-2H, un prévu avec un enseignant de 4-5-6H et un dernier avec une deuxième enseignante du cycle 2, plus précisément de 6H. Je n'ai malheureusement pas trouvé d'enseignant de 3H, 7H et 8H disponibles pour participer à ma recherche.

Mes observations se sont faites avec la classe de l'enseignant de 4-5-6H.

Finalement, j'ai la chance de pouvoir envoyer un questionnaire à Sarah Wauquiez, auteure du livre *Les Enfants des Bois*. Même si cette démarche sort du type de moyens utilisés pour ma collecte de données, je considère que pouvoir avoir l'opinion d'une professionnelle et auteure sur le sujet est une chance à ne pas laisser passer.

Tableau 1 : Echantillonnage des entretiens

Prénom⁹	Sexe	Années d'expérience	Années d'expérience de l'école dans la nature	Degré	Nombre d'élèves
MARIE	Féminin	17 ans	7 ans	2H	8
MARCEL	Masculin	15 ans	15 ans	4-5-6H	16
SYLVIE	Féminin	21 ans	21 ans	1-2H	17
CAROLE	Féminin	11 ans	5 ans	5H	15

Tableau 2 : Echantillonnage de l'observation

Prénom¹⁰	Sexe	Années d'expérience	Années d'expérience de l'école dans la nature	Degré	Nombre d'élèves
MARCEL	Masculin	15 ans	15 ans	4-5-6H	16

⁹ Tous les prénoms sont fictifs

¹⁰ Le prénom est fictif

2.3 Méthodes et techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

La transcription est l'étape qui suit l'entretien. Elle est évidemment indispensable afin de pouvoir analyser les résultats. Elle permet de revenir aux propos émis à tout moment. La transcription est généralement faite intégralement. Cependant, si une parenthèse sur le sujet ou une dérive est faite pendant l'entretien, la transcription peut être volontairement abandonnée pour ce moment précis de l'entretien.

Pour les transcriptions, j'ai décidé d'adopter les règles suivantes afin d'alléger la lecture, de la rendre plus compréhensible et de faciliter l'analyse.

- L'enseignant est désigné par la première lettre de son prénom d'emprunt et je suis désignée par la lettre « J », première lettre de mon prénom.
- Mes questions sont écrites en caractère italique, mes autres paroles et les réponses de l'enseignant en caractère droit.
- Les expressions de l'oral comme « heu », « hein », ne sont pas retranscrites afin d'alléger le dialogue. De plus, celles-ci n'apportent rien à l'analyse.
- Les phrases non terminées sont abrégées par des points de suspension (...) et les pauses dans une phrase sont désignées par la barre oblique (/).
- Les raccourcis de l'oral sont ajustés d'après les règles grammaticales (exemple : la négation *ne*, le *e* muet comme dans « j'suis » qui devient « je suis », etc).
- Les actions telles que des rires sont écrites entre parenthèse (rires).

2.3.2 Traitement des données, méthodes et analyse

Comme l'expliquent Van Campenhoudt et Quivy (2011), l'étape qui suit la récolte de données et les transcriptions des entretiens est l'organisation de ces données afin de permettre leur analyse.

La première étape est la relecture des transcriptions, tout d'abord pour raviver les propos qui avaient été échangés et surtout pour avoir une idée globale de ces propos.

La deuxième étape consiste, à partir de ces lectures, à surligner les transcriptions avec un code de couleur, afin de faire émerger différentes classifications principalement sous deux angles : d'abord les points communs et leurs divergences entre les pratiques et les avis des

enseignants, puis les pratiques variables suivant des situations d'enseignement-apprentissage, donc propres à chaque enseignant. Au fil de ces lectures, je prends également des notes manuscrites me permettant de repérer certaines données ou questions sur lesquelles je souhaite revenir plus tard et de noter mes ébauches d'analyse.

La troisième étape est de me pencher sur les observations de la classe suivie sur quatre matinées. Cette analyse se fait sur deux plans. Le premier est de mettre en avant les pratiques professionnelles qui peuvent être mises en lien avec les propos des entretiens, amenant une soutenance aux propos ou, au contraire, un questionnement. Le deuxième consiste à présenter des pratiques liées au Plan d'études romand et comment elles permettent de le suivre et d'atteindre ses objectifs.

La quatrième étape est l'analyse des réponses du questionnaire de Sarah Wauquiez. Avec celles-ci, il s'agit tout d'abord de pouvoir faire des liens entre ses propos et ceux des enseignants interviewés, ainsi que les observations. Est-ce que ses réponses vont dans la même direction que celles des enseignants interviewés ou non ?

Suite à ces différentes étapes, il s'agit de créer des chapitres spécifiques ainsi que des sous-chapitres liant les entretiens, les observations et les réponses de Sarah Wauquiez. Puis il vient l'étape de la rédaction durant laquelle une sélection des données et une synthèse de celles-ci doivent se faire, car même si toutes les données sont analysées, seule une partie condensée est présentée.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

3.1 Motivations des enseignants

3.1.1 Des enseignants concernés par la nature

« Comment vous est venue l'idée de pratiquer l'école dans la nature ? »

Telle était la première question. A celle-ci, les différentes réponses se rejoignent, tous portent un grand intérêt pour la nature. Deux enseignants sur quatre, Marcel et Sylvie, ont choisi de pratiquer cette pédagogie car eux-mêmes ont reçu une éducation les amenant à côtoyer fortement la nature, à connaître ses valeurs, et cela, ils ont eu envie de le transmettre en conduisant les élèves dehors, sur le terrain. « J'ai appris comme ça moi-même, donc j'ai eu envie de le transmettre. Je crois que c'est ça. Je suis passionné depuis bien longtemps » explique Marcel. Les deux autres enseignants, Carole et Marie, mais aussi Sylvie ont suivi des formations qui leur ont permis d'en apprendre davantage sur les sorties dans la nature et comment les mettre en place. Cela démontre un intérêt particulier pour cette pédagogie. Que ce soit à travers l'éducation reçue ou par le suivi de cours, ces quatre enseignants se montrent concernés par la nature, ce qu'elle offre et la perçoivent comme un cadre riche à exploiter où eux-mêmes aiment y passer du temps.

3.1.2 Les apports de la nature perçus par les enseignants

L'école dans la nature amène du sens aux apprentissages. Sarah Wauquiez (réponse au questionnaire, 2017) précise qu'en étant dans la nature, les élèves passent par des expériences directes qui impliquent l'utilisation des sens. De ce fait, l'élève trouve du sens à ce qu'il vit et apprend. Trois enseignants soutiennent ces propos en citant aussi cet aspect comme le principal élément positif de l'école dans la nature. « La neurobiologie nous a montré que plus les sens sont activés pendant un apprentissage, mieux l'apprentissage s'ancre dans la mémoire à long terme » (Wauquiez, réponse au questionnaire, 2017). Les enseignants approuvent. L'école dans la nature permet-elle une meilleure retenue des apprentissages ? La réponse est difficile à dire de la part des enseignants mais selon eux, quand il y a du sens, quand l'élève apprécie, qu'il vit une expérience avec son corps, il retient mieux. Marcel explique ceci en parlant d'un exercice de recherche de formes géométriques fait à l'extérieur :

Ils auraient pu les faire en papier, ils auraient pu faire plein de choses en classe. Mais le fait d'avoir vraiment cherché dehors, d'avoir passé par le corps, d'avoir modelé, là je suis persuadé qu'il y en a quelques-uns que j'aurais pu perdre peut-être, que j'ai gardé avec moi parce que ça leur parlait.

La recherche d'expériences auditives, visuelles, tactiles, olfactives et gustatives est donc compréhensible. La nature amène non seulement des ressources pour vivre des expériences directes mais aussi un esprit de classe sain. Marcel, Sylvie et Marie approuvent. Tous les trois expliquent à leur façon que les apprentissages sont vécus plus harmonieusement, que les liens avec autrui sont développés sur une base sereine et d'entraide. La réplique de Juvénal¹¹, « Mens sana in corpore sano » ou « un esprit sain dans un corps sain », ne pourrait, au sens qu'on lui attribue aujourd'hui, trouver meilleur exemple que l'école dans la nature, qui apporte non seulement la santé mais le développement de l'esprit car les deux sont liés.

Un autre aspect positif important est la motivation chez les élèves qui est, en général, très bonne lors de ces leçons mais pas uniquement grâce au fait qu'elles soient en extérieur. Sylvie explique que cela dépend beaucoup de l'enseignant, de sa manière d'amener les choses. Pour Marcel, la clé est de varier les approches. Lors de chacune des matinées passées avec Marcel et sa classe, j'ai en effet pu observer des élèves motivés, toujours très enclins à entreprendre l'activité proposée, peu importe le type de travail. Par exemple, lors de la première matinée, le 2 novembre 2017, j'ai observé les élèves calculer des périmètres d'objets se trouvant autour de l'école et voici les notes prises au sujet de leurs attitudes : « Les élèves ont pleins d'idées d'objets à calculer, leur motivation est au maximum. Les élèves calculent jusqu'à ce que Marcel leur demande d'arrêter et de rentrer. Il y a une très bonne entraide entre les 4H et les 6H qui travaillent en duo. Les élèves sont concentrés et font la tâche demandée. » Ces notes montrent que le comportement des élèves est positif. Le travail que l'enseignant souhaite que les élèves réalisent est fait dans de bonnes conditions. Un autre exemple est l'activité du 14 décembre 2017, qui était le dessin d'une bande dessinée dans une écurie. Voici les observations faites : « L'intérêt des élèves est grand, il s'agit de la suite d'une activité entamée dans un autre lieu. Ils sont très réceptifs aux consignes. Ils sont tous assis, calmes et silencieux. Ils observent les vaches en face d'eux mais ne sont pas déconcentrés par elles, ils restent dans leur dessin. Ils font preuve de beaucoup d'imagination. » On peut noter que ces deux tâches ne se ressemblent pas. Elles demandent un dynamisme différent, une

¹¹ Juvénal est un poète satirique latin de la fin du 1er siècle au début du 2ème siècle.

concentration différente. Mais pour les deux, les élèves ont participé avec intérêt et motivation. Sylvie explique qu'être dehors amène le calme, le matériel et l'espace qu'a besoin chaque élève et donc chacun trouvera son bonheur. Marcel ajoute l'intimité à la liste. Un élève qui a besoin de s'isoler peut le faire dehors. Choisir un arbre, s'asseoir, rester seul, et tranquille, cela est impossible en classe. Le calme est plus accessible en étant dans un espace ouvert, plus vaste que dans une salle comprenant plus d'une dizaine de personnes.



Figure 1 : Les élèves installés selon leur envie

Enfin, comme expliqué dans la problématique, sortir dans la nature est « la base nécessaire pour une réussite du développement durable » (Wauquiez, 2017, questionnaire). Marie ajoute : « Pour moi c'est important de les sensibiliser à la nature pour qu'ils apprennent à la respecter parce qu'aujourd'hui c'est vraiment [...] une nécessité. C'est une histoire de survie même ».

3.2 Les sorties, combien, où, comment, quand et dans quelles conditions ?

Avoir l'envie de sortir avec ses élèves est une chose, passer à l'action est une autre. Trois enseignants s'entendent sur le temps passé actuellement dans la nature avec leur classe : une matinée par semaine. Carole est la seule sortant irrégulièrement. Cette enseignante n'a pas programmé de jour fixe durant la semaine car ses sorties se font suivant les thèmes qu'elle travaille avec sa classe. Un thème lié à la nature pourrait lui donner envie de sortir parfois plus qu'une fois durant la semaine, d'autres non. On peut facilement imaginer que se pencher sur les MITIC¹² est plus facile en restant à l'intérieur avec des salles équipées. Deux avis sur la question de la fréquence idéale du temps d'enseignement dans la nature divergent de manière intéressante. Marcel sort une fois par semaine et Marie aussi. Cependant, pour le premier, sortir moins ne serait pas assez. Il explique : « Moins je ne le ferais pas. Tu n'as pas le temps de construire quelque chose ». Pour Marcel, sortir une matinée offre la possibilité de toucher à pleins de sujets, de thèmes différents en ayant du temps à disposition. De plus, les élèves acquièrent des habitudes, deviennent plus à l'aise avec l'extérieur et les leçons dans la nature. Les réflexions de Marcel s'orientent donc plutôt sur l'idée de sortir plus. Celui-ci avoue ne s'être jamais vraiment posé la question mais peut l'envisager et y est ouvert. Quant à Marie, elle, ne se voit pas sortir plus qu'une fois par semaine. Selon Marie, « plus ça serait trop parce qu'on arriverait plus à avancer avec nos bricolages et nos travaux ». Elle explique encore qu'avoir une régularité facilite l'organisation tel que l'équipement des enfants pour les parents. Marie enseigne à des élèves de 2^{ème} HarmoS. Le jeune âge de ses élèves amène à considérer que tout prend plus de temps. L'habillement et les déplacements peuvent certainement freiner le rythme de travail. Mais ces situations ne peuvent-elles pas faire office de périodes d'apprentissage ? Il s'agit d'une question qui pourrait être analysée dans une autre recherche. Y a-t-il donc un quota idéal ? D'après Sarah Wauquiez (2017, questionnaire), non. Cela dépend des possibilités des enseignants. L'importance est de sortir régulièrement et au même endroit, afin de tisser des liens avec la nature et le lieu choisi. Se rendre au même « coin nature » ne signifie pas un contexte identique à chaque fois car même s'il y a des éléments constants, les conditions météorologiques, les saisons amènent des éléments

¹² MITIC signifie Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication.

nouveaux. Si ce qui est constant amène de la sécurité, les nouveautés permettent la curiosité et l'émerveillement des élèves.

A propos des lieux de sortie, encore une fois, les pratiques de Marcel, Marie et Sylvie sont identiques. Les trois ont un lieu de prédilection où ils organisent la plupart de leurs sorties. Les arguments de Sarah Wauquiez sont repris par les trois concernés. Mais ils aiment aussi explorer les environs qui ont aussi beaucoup à offrir. Carole, elle, aime changer d'endroits. Si l'on revient sur le fait que celle-ci pratique l'école dans la nature suivant les thèmes qu'elle travaille, il est probable que le lieu soit choisi pour être lié le plus adéquatement possible au thème.

Les mois des visites étaient novembre et décembre. Les températures n'étaient pas des plus élevées lors de ces matinées. Je n'ai cependant jamais entendu un élève se plaindre du froid ou vouloir rentrer. Selon moi, le bon équipement des élèves aide à cela. Mais les deux éléments qui permettent aussi l'oubli des températures basses sont la planification de l'ordre des activités de l'enseignant, afin de faire bouger les élèves aux moments adéquats, et les travaux demandés qui doivent plaire aux élèves et les motiver.

Les intentions des quatre enseignants en sortant dans la nature sont identiques. Tous les utilisent sur trois plans différents : en tant qu'introduction d'un sujet, pour consolider un apprentissage ou encore en amenant des sujets imprévus grâce aux surprises que l'on peut rencontrer suivant le lieu, la saison, etc.



Figure 2 : exemple d'une situation imprévue, grenouille écrasée sur une route en hiver

3.3 Atteinte des objectifs du Plan d'études romand ?

3.3.1 Mise en pratique du PER, quels changements dans les sorties ?

Pour Carole, il n'y a pas eu de changements apportés par la mise en pratique du Plan d'études romand car il était déjà présent lors de son début de carrière. Pour les autres enseignants, le PER n'a pas amené d'importants changements de planification des sorties hors classe. Marcel et Sylvie font les deux part d'une bonne opinion envers le PER qui permet de travailler des thèmes « magnifiques » comme ils le disent eux-mêmes. « Il laisse pas mal de place à la créativité » d'après Marcel. Le PER est apprécié mais les enseignants ne s'y réfèrent pas pour les préparations de chaque leçon. L'importance est de l'avoir en tête, savoir ce qui le compose afin de pouvoir atteindre ses objectifs. Marcel remet d'ailleurs en question l'atteinte des objectifs du PER sans sortir. Pour lui, certains objectifs se devraient d'être travaillés à l'extérieur. Une fois de plus, la notion d'apporter du sens à l'apprentissage refait surface. Lorsqu'il y a plus de sens à enseigner un thème dehors, pourquoi rester à l'intérieur ?

Sylvie évoque l'apparition des MER¹³ qui peuvent avoir changé les pratiques mais elle-même ne considère pas avoir modifié son mode de fonctionnement car elle a assez confiance en son travail. Les MER ont probablement amené des changements mais font-ils parfois mention de l'école dans la nature ? Les disciplines telles que les sciences de la nature proposent des sorties mais qu'en est-il des autres, des langues, des maths ? Lors de mes matinées passées avec la classe de Marcel, aucun moyen d'enseignement officiel n'a été utilisé. Marcel explique : « J'utilise l'extérieur comme un outil d'inspiration. Je vais prendre tout ce qu'il y a là autour ». Un exemple observé était la neige utilisée comme feuille de papier. Marcel utilisait une zone de neige immaculée pour mener une institutionnalisation. L'absence de MER est-il alors un choix ou est-ce dû à un véritable manque de propositions d'activités à faire dehors dans nos moyens d'enseignement ? Je ne développerai pas cette question plus en détails car là n'est pas l'enjeu de ma recherche.

Il faut dire que Marcel pratique l'école dehors depuis une quinzaine d'années. Il a donc une certaine expérience dans le domaine des sorties avec sa classe. J'ai d'ailleurs pu constater cette aisance à mener ces périodes dehors. Marcel utilise en effet ce que l'extérieur peut lui offrir comme matériel ou source d'inspiration à son profit et celui des élèves. Il faut préciser

¹³ MER signifie moyens d'enseignement romands

que Marcel n'utilise pas les termes « école dans la nature » ou « école en forêt » pour parler de son enseignement, mais « d'école dehors ». En effet, les sorties qu'il prévoit ne se font pas uniquement en forêt mais aussi dans le village, autour de l'école, etc. Parfois, Marcel profite des occasions offertes par des personnes externes pour amener de nouveaux apprentissages. J'ai comme exemple une visite rapide d'un poulailler ou encore une interview des aînés du village les questionnant sur leur vie. Ces situations, bien que n'ayant pas lieu dans la nature, sont riches en savoirs et plaisent autant aux élèves qu'à Marcel.

Voici quatre exemples de situations où l'environnement a été un apport de « matériel » et une source d'inspiration : Les calculs de périmètres d'objets quelconques autour de l'école, comme le but de football, la boîte aux lettres, la grille des escaliers. La composition d'un poème lors d'un matin d'automne, assis près de l'étang couvert de brume, qui offrait une image idéale pour trouver l'inspiration.



Figure 3 : Ecriture d'un poème au bord de l'étang, matin brumeux

Je me rappelle aussi du dessin d'une bande dessinée dont le personnage devait évoluer dans le lieu où les élèves se trouvaient. Le jour de ma visite, cela était dans une écurie, remplie de foin, en présence des vaches. Le dernier exemple est un exercice de mathématiques utilisant

des quadrillages. Les élèves ont créé des quadrillages dans la neige et ont donc fait l'exercice dehors, avec des dimensions plus grandes que sur une feuille. Ces différents exemples démontrent que l'environnement dans lequel on se trouve peut amener de l'inspiration, des idées et que le matériel que l'on pense nécessaire pour réussir à mener ses enseignements peut parfois être modifié. Il faut penser que la classe de Marcel est composée de trois degrés différents, 4H, 5H et 6H. Il est plus pratique pour l'enseignant d'utiliser un moyen commun pour tous que de demander à chaque élève de prendre son livre de math ou de français, surtout avec des moyens qui ne sont pas les mêmes pour chaque degré. Mais quelle méthode utilise Marcel pour que les élèves de chaque degré travaillent des objectifs qui leur correspondent ?

Tableau 3 : organisation des groupes de travail

Date	Activité	Organisation
2 novembre 2017	Calculs de périmètres autours de l'école	PAR GROUPE DE DEUX OU INDIVIDUEL
	Dessin d'une carte géographique d'un village depuis une vue en hauteur	INDIVIDUEL
	Liste d'adjectifs à écrire	INDIVIDUEL
	Chorale des adjectifs	TOUS ENSEMBLE
	Répétition d'une lecture d'un livre à lire devant d'autres élèves	PAR DEUX
9 novembre 2017	Interview des aînés du village (chez eux, à l'intérieur)	PAR DEUX OU TROIS
	Ecriture d'un poème	INDIVIDUEL
	Lecture des poèmes	TOUS ENSEMBLE
14 décembre 2017	Dessin d'une BD dans une écurie	INDIVIDUEL
	Dessin du plus grand quadrillage possible dans la neige	PAR GROUPE DE 4 OU 5
	Reproduction de parcours dans un quadrillage dessiné dans la neige	PAR GROUPE DE 4 OU 5
21 décembre 2017	Jeu de rôles	TOUS ENSEMBLE
	Bataille de boules de neige avec murs et fortifications	TOUS ENSEMBLE
	Construction (solidification de cabanes)	PAR GROUPE DE 3 OU 4

Tout d'abord, les formes de travail sont variées. Comme on peut le remarquer, il y a des tâches individuelles, par groupe ou encore tous ensemble. Si l'on se concentre sur les exercices individuels, on peut remarquer que ceux-ci peuvent se faire à tous les niveaux, mais

que les résultats des élèves dépendront de leur année scolaire. Le travail peut être le même pour les élèves mais avec des exigences différentes de l'enseignant suivant le degré. Les activités de groupe sont souvent destinées à travailler l'entraide. Les élèves de 6H aident et travaillent avec des plus jeunes. Marcel explique : « Même si ce n'est pas dans le programme de tous, cela mettra du sens dans les apprentissages futurs » (note d'observations). Finalement, les activités faites avec toute la classe sont de tous les genres : mises en commun, jeux, activités diverses.

3.3.2 Quel contenu lors de l'école dans la nature ?

Peut-on faire du français dehors ?

Oui. Tous les interviewés s'accordent sur cette question. Trois d'entre eux enseignent toutes les disciplines et expliquent qu'elles peuvent effectivement toutes être travaillées dans la nature. Lors des matinées d'observation, j'ai en effet pu voir que les sorties de la classe de Marcel concernent tous les domaines. Voici la liste des activités de la matinée du jeudi 2 novembre 2017 :

Tableau 4 : liste des activités du 2 novembre 2017

DUREE	LIEU	ACTIVITE	DOMAINE DISCIPLINAIRE	REMARQUE
De 8h15 à 8h45 environ	Autours de l'école	Calculer le périmètre d'objets présents autour de l'école	MSN - mathématiques	Travail par groupe de deux ou seul pour les 5H
De 8h45 à 9h15 environ	Point de vue donnant sur le village	Dessiner la carte géographique du village observé	SHS – Géographie Arts – Education visuelle	Travail individuel
De 10h à 10h50 environ	Dans un champ lors du déplacement d'un lieu à un autre	Explications de Marcel sur la question « Pourquoi certains arbres sont clôturés ? »	MSN – Sciences naturelles	Activité imprévue. La classe se déplaçait d'un lieu à un autre et des arbres clôturés se trouvaient là.
De 10h50 à 11h20 environ	Dans la forêt, au bord d'un étang	Lister des adjectifs en s'inspirant de ce qui se trouve sur le lieu.	Langues – français	Travail individuel
11h20 à 11h25 environ	Dans la forêt, au bord d'un étang	« La chorale des adjectifs », réciter les adjectifs en chantant, parlant fort, etc.	Langues – français Arts – Musique	Tous ensemble
11h30 à 11h40 environ	Devant l'école	Répéter une lecture	Langues – français	Pas deux

On peut donc observer que les activités faites lors de cette matinée ne concernent pas uniquement un domaine mais plusieurs et il ne s'agit ici que d'un exemple de déroulement de matinée. De plus, elles ne sont pas axées sur la formation générale ni sur les capacités transversales. Celles-ci sont incluses directement dans les apprentissages. Par exemple, la démarche réflexive est développée lors de moments incitant les élèves à réfléchir sur une question, comme lors de la situation des arbres clôturés. Le domaine « interdépendances » est

aussi mis en avant en sortant dans la nature, particulièrement le plan environnemental car toutes les activités sont évidemment liées à la nature, à l'extérieur.

L'interdisciplinarité est aussi un élément important lors des sorties à l'extérieur. « Tous les domaines sont travaillés et souvent d'ailleurs en interaction les uns avec les autres », comme l'explique Marcel. Celui-ci continue en expliquant qu'il se passe beaucoup de choses dehors et que cela amène donc des questions de la part des élèves qui peuvent déboucher sur des domaines imprévus. Un thème peut aussi être travaillé « à fond ». Dans le tableau 3, l'exercice sur les adjectifs a été mis en place par l'enseignant, ayant remarqué qu'un élève avait encore des difficultés avec le thème des adjectifs. Il a donc prévu une manière de reprendre ce thème.

Marie, elle, explique qu'elle met plutôt l'accent sur les capacités transversales de la formation générale. Pour elle, ces périodes passées dans la nature représentent des moments plus récréatifs. Elle désire que ses élèves bougent, utilisent leur imagination et leur sens. Toutefois, elle explique qu'il y a naturellement toujours des liens avec les objectifs du PER en lisant des histoires, en comptant des objets ramassés dans la nature, etc. Elle-même ne cherche pas à toucher tous les domaines disciplinaires en étant dehors mais affirme que cela serait tout à fait faisable.

Une des réponses à la question de l'enseignement de toutes les disciplines à l'extérieur sortira dans le courant de l'année 2018. En effet, Sarah Wauquiez a participé à l'écriture d'un manuel le permettant. Il sera édité par La Salamandre. « Ces activités à réaliser en pleine nature permettent à l'enseignant d'imaginer des leçons sur toutes les disciplines et à tous les niveaux des cycles primaires... à l'extérieur ! » (La Salamandre, 2018).

3.3.3 L'évaluation des apprentissages dans la nature

Comment évaluer un apprentissage fait à l'extérieur ?

A mon avis, comme pour toutes situations d'apprentissage, la crédibilité de l'enseignement apparaît grâce à des faits concrets présentés et ceux-ci ne peuvent apparaître que s'il y a une évaluation.

La pratique principale d'évaluation des quatre enseignants est l'observation. Marie et Sylvie, les deux enseignantes de cycle 1, évaluent plutôt de manière globale l'évolution de l'enfant en prenant des notes. Il y a les capacités physiques, telles que l'endurance, mais aussi sociales comme la relation avec l'autre, la gestion de conflits qui sont évaluées. Sylvie ajoute que ces

observations ne servent pas uniquement à situer l'élève mais aussi à avoir du concret à présenter aux parents lors de réunions. Pour Marcel et Carole, évaluer passe aussi par l'observation. Cependant, le système suisse les contraint à devoir poser des notes sur les apprentissages. Pour les deux, une évaluation sommative est souvent prévue en classe à la fin de la séquence d'enseignement travaillée à l'extérieur ou en combinant intérieur-extérieur. Le processus d'apprentissage peut comporter d'autres évaluations, comme l'autoévaluation. « Souvent, ils se rendent compte du fonctionnement ou non de leur méthode parce qu'ils le vivent eux-mêmes » (Marcel). Marcel utilise aussi l'évaluation formative. Un élève qui fait un bon travail en classe peut tout à coup être perdu lors de la mise en pratique à l'extérieur. Cet élève ne fait que reproduire un modèle, un schéma qui n'avait pas de sens pour lui. Grâce à une autre approche du thème à l'extérieur, l'enseignant se rend compte des lacunes de l'élève. Les notes des observations me permettent de mentionner que la posture enseignante de Marcel avec ses élèves est principalement accompagnatrice. Celle-ci devient posture de contrôle lors des explications mais change rapidement pour les laisser ensuite en autonomie. Il se déplace beaucoup entre eux ou entre les différents groupes pour observer, rediriger ou aider si besoin. Parfois, il s'efface même en faisant lui-même l'activité, comme l'écriture du poème au bord de l'étang ou le dessin de la bande dessinée. Il ne fait que très peu de frontal lors des leçons dehors. Bucheton (2016) définit la posture d'accompagnement de la manière suivante :

Le maître apporte une aide ponctuelle, en partie individuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. [...] L'enseignant évite de donner la réponse, voire d'évaluer. Il provoque des discussions entre les élèves, favorise la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle. (p.2).

Cette posture définit bien l'attitude générale de Marcel lors de ses sorties, qui cherche à mettre l'élève en action et à développer son esprit critique. La posture d'accompagnement permet donc à l'enseignant d'observer ses élèves.

Évaluer un apprentissage fait à l'extérieur n'est donc pas impossible. Cela est même entièrement faisable. Que ce soit diagnostique, formatif ou sommatif, l'enseignant peut mettre une appréciation ou une note sur ce qui est fait dans la nature. L'organisation de l'enseignant et la définition des objectifs sont primordiales. Sarah Wauquiez (questionnaire, 2017) estime qu'aucune différence ne devrait être faite entre les apprentissages faits dedans et dehors. Un thème peut être exploré dans différents milieux et son évaluation faite de manière conventionnelle à la fin de la séquence. Les mots qu'elle pose décrivent la démarche des deux

enseignants de cycle 2. Elle ajoute encore que l'importance est de faire le lien entre l'enseignement d'un thème et les différents milieux où il a été fait.

Marcel et Carole ajoutent que certains élèves ont de la facilité avec tous les systèmes d'enseignement et auront donc des bonnes progressions et résultats. Il en est de même pour leur motivation qui, souvent, est présente en classe comme à l'extérieur. Cependant, comme déjà mentionné, le « dehors » amenant des expériences et de l'action aidera certains élèves qui ont d'avantage besoin de vivre l'apprentissage et de sens pour l'intégrer.

3.3.4 Un enseignement uniquement externe ?

Si les objectifs du PER travaillés dans la nature sont évaluables, sont-ils tous atteignables ?

La question préalablement posée sur l'enseignement ou non de tous les domaines disciplinaires dehors nous renseigne sur le fait qu'ils peuvent effectivement tous être travaillés dehors. Mais est-ce que toutes les attentes fondamentales pourraient être atteintes en étant travaillées dans la nature ? Pour Marcel la réponse est oui. Cependant, comme évoqué auparavant, il s'agit de mener l'enseignement là où il a le plus de sens. Si on prend l'exemple du dessin de la carte du village, mener cet exercice à l'extérieur est évidemment beaucoup plus pertinent. Voici les attentes fondamentales que le PER propose qui pourraient être fixées à cet exercice :

Pour le cycle 1 : SHS 11, se situer dans son contexte spatial et social

- Exprimer oralement ses observations spatiales.
- Situer des éléments du terrain sur une maquette ou un plan, et inversement.
- Reconnaître des éléments sur une photographie, un dessin ou un plan simple représentant la réalité.
- Situer une personne ou un élément par rapport à soi ou à des points de repères.
- Utiliser des termes de repérage pertinents pour situer et décrire un élément.

Ces attentes fondamentales peuvent toutes être travaillées avec la démarche proposée par Marcel. C'est à l'enseignant de choisir celles qu'il désire accentuer et exercer plus en détails. De plus, des discussions intéressantes peuvent se former avec des arguments construits car le modèle d'inspiration est devant les yeux de tous les élèves et est le même pour tous. Par ailleurs, il est intéressant de travailler sur un village connu par les élèves car des liens peuvent être faits entre ce qui est perçu de l'extérieur et de l'intérieur du village.

Pour le cycle 2 : SHS 21, identifier les relations existant entre les activités humaines et l'organisation de l'espace

- Décrire un lieu :
 - en nommant quelques caractéristiques de son site et de sa situation
 - en identifiant ses limites et des possibilités d'accès
 - en citant au moins deux raisons pouvant expliquer sa localisation
- Délimiter des zones géographiques (habitations, activités, voies et nœuds de communication,...)
- Repérer des éléments de l'espace liés aux aménagements et les mettre en relation avec les buts recherchés
- Choisir et utiliser les points de repères pertinents, les signes et les symboles, permettant la représentation de l'espace.

Ici aussi, travailler ces attentes en étant à l'extérieur et en ayant une vue en hauteur d'un village permet d'avoir du concret devant soi. L'activité porte plus de sens aux yeux des élèves qui travaillent sur un village qu'ils connaissent. L'objectif « délimiter des zones géographiques » ne peut pas être mieux amené qu'en étant dans l'observation d'un paysage agrémenté d'un village, où les zones sont observables et réelles. Travailler à l'extérieur, dans cette situation, a tout son sens.



Figure 4, Elèves en train de dessiner le plan du village

Sur l'image, on peut remarquer plusieurs zones : le village, un pâturage, des terres cultivées, une forêt à l'horizon. Des autres éléments, plus visibles en réalité, pouvaient encore être mentionnés, comme la route descendant d'un village à l'autre, des zones avec une altitude plus élevée, des emposieus, des murs de pierres sèches, des espaces avec des arbres regroupés, la pente se trouvant devant les élèves, une chapelle au loin, etc.

Voici deux travaux d'élèves qui permettent d'imaginer un approfondissement en comparant les dessins, les méthodes, les éléments observés et de la distance adoptée par chacun entre lui-même et le lieu.



Figure 5 : Premier exemple d'une production d'élève

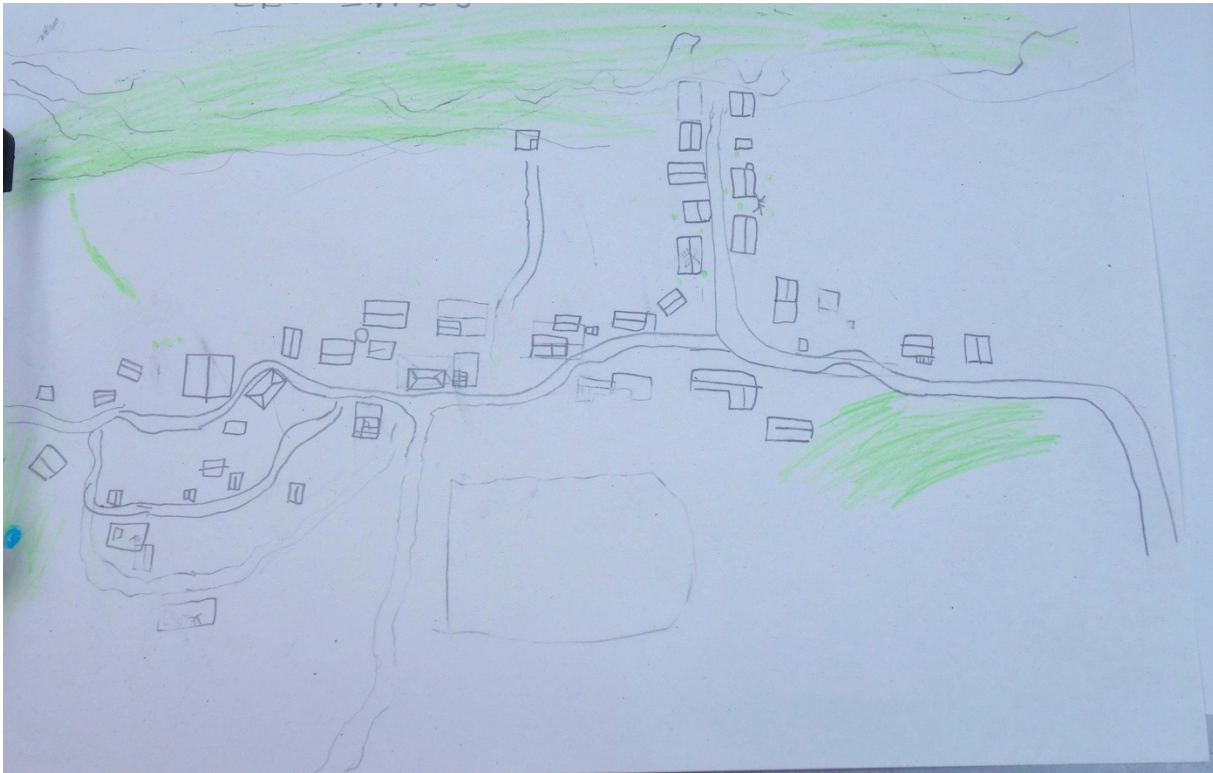


Figure 6 : Deuxième exemple d'une production d'élève

Cependant, en contre-exemple, amener un jeu de math à l'extérieur n'est pas utile et pas pratique non plus. Travailler les MITIC avec des ordinateurs portables à l'extérieur est envisageable mais leur autonomie pourrait être un problème, l'endroit où les poser, leur entretien, les conditions météorologiques... Ces aspects rendent l'idée compliquée et finalement plus pratique à l'intérieur. Un travail sur ordinateurs portables exécuté dehors sans liens précis avec la nature n'apportera pas grand-chose aux élèves. Sarah Wauquiez présente la même pensée : « Pour chaque degré c'est possible et profitable d'enseigner dehors. Mais certains objectifs ont plus de sens en étant travaillés dedans » (questionnaire, 2017).

Sylvie présente la même réponse que Marcel. Selon elle, les objectifs sont atteignables. Elle insiste aussi sur le fait que le sens amené lors d'un apprentissage aidera les élèves à l'intégrer. Et pour elle, l'extérieur amène tout le sens dont les enfants de cycle 1 ont besoin. Carole soutient leur réponse en ajoutant qu'il est bon de varier les manières d'aborder des notions et donc le « dehors » permet d'avoir toujours différentes manières d'amener un apprentissage. Finalement, Marie aussi estime aussi que cela est faisable, sans donner de détails.

Suite aux réponses toutes positives des enseignants concernant l'atteinte des objectifs dans la nature, on peut penser que la pratique d'une école uniquement à l'extérieur est envisageable. Cependant, aucun ne l'a encore adoptée. Pourquoi ? D'après Sylvie, sans hésitations, l'école uniquement dehors est faisable mais elle trouve qu'un équilibre entre la classe et l'extérieur est bénéfique. Elle ajoute que lorsqu'elle était jeune enseignante, cela ne lui aurait pas déplu. Mais aujourd'hui, son petit pourcentage d'engagement ne lui permet pas de sortir plus. Marcel aussi estime que cela peut être mis en place. Mais suite à ses précédentes réponses qui se sont souvent axées sur le sens que doivent avoir les apprentissages des élèves, on peut envisager que Marcel préfère enseigner certains sujets à l'intérieur. Mais comme déjà mentionné, il reste ouvert à l'idée de sortir plus. Carole pointe le travail à fournir en tant qu'enseignant pour avoir du matériel utilisable par tous les temps pour pratiquer l'école dehors en permanence. De plus, selon elle, certains élèves ont besoin de la classe pour mieux se concentrer. Suivant le thème abordé en forêt, ils peuvent totalement « décrocher ». Pour Carole, la classe aide donc à capter l'attention des élèves mais le concept d'être uniquement à l'extérieur ne lui semble cependant pas impossible. Pour Marie, passer toutes les leçons dans la nature n'est pas envisageable car à son avis, une partie de l'année, l'hiver, ne permet pas vraiment de sortir.

Wauquiez (questionnaire, 2017) explique que presque tous les objectifs d'apprentissage peuvent être atteints en étant toujours à l'extérieur. Mais elle ajoute qu'effectivement, certains apprentissages sont plus adaptés à la classe, tels que les travaux de répétition, de drill. Pour elle, la durée choisie à passer à l'extérieur importe peu. Il peut s'agir d'une matinée, de la moitié de la semaine, d'une journée, de deux journées. Le schéma peut varier. Sortir, même qu'une heure, permet une meilleure atteinte des objectifs du PER que ne pas sortir du tout.

Conclusion

Synthèse des principaux résultats

Plan d'études romand et école dans la nature peuvent-ils s'entendre ?

Oui. L'« école dehors » peut travailler les objectifs que le PER propose et les atteindre. Mon hypothèse de départ est donc confirmée. Il y a toutefois des éléments dont il faut tenir compte pour y arriver.

Tout d'abord, l'enseignant doit être motivé par sa démarche. Ne pas se situer proche d'une forêt ou avoir un nombre d'élèves trop élevé ne sont pas des critères empêchant les sorties. Il n'existe pas ou très peu de classes « indisposées » à sortir, même si des exceptions existent. Peu importe le degré, le lieu ou le nombre, les sorties sont faisables car l'extérieur est un environnement permettant facilement de s'adapter. S'il n'y a pas de forêt, les rues peuvent devenir l'élément sur lequel travailler. Si les élèves sont nombreux, le milieu permet à chacun de trouver sa place.

Comme me l'ont transmis les personnes interviewées, une grande part de la réussite des sorties dépend de la motivation personnelle de l'enseignant. Certains aspects pourraient décourager et faire office d'excuses pour ne pas sortir. Mais lorsque l'enseignant souhaite réellement aller dehors avec ses élèves, il peut y parvenir. Une fois encore, c'est grâce à sa planification et à son organisation que le bon fonctionnement et la bonne ambiance se mettront en place. L'aisance de l'enseignant aussi favorise la qualité des leçons dans la nature. Il faut donc être convaincu de la pertinence de sa démarche pour que les sorties soient utiles et riches en apprentissages.

Suite aux entretiens, je peux affirmer qu'une fréquence régulière d'une sortie par semaine semble être idéale afin d'avoir un équilibre entre les apprentissages faits en classe et ceux travaillés dehors. Les quatre enseignants sont à l'aise avec cette répartition qui est la plus pratiquée. L'idée d'une école uniquement externe ne leur semble pas impossible mais cela reste encore difficile à concevoir car non seulement la charge de travail pour y arriver est conséquente mais en plus les apprentissages ne font pas tous sens à l'extérieur. Cet aspect a été beaucoup mentionné durant l'analyse et il semble en effet être un point majeur de cette démarche de l'école dans la nature. L'apprentissage doit se faire là où il amènera le plus de sens aux élèves. Le milieu permet souvent cela. La plupart du temps, les différents alentours apportent les éléments nécessaires pour qu'un élève attribue du sens dans ce qu'il fait. Mais

en changeant de contexte (intérieur/extérieur), on change aussi la manière d'amener un apprentissage et c'est cela qui est bénéfique. Un équilibre entre les deux possibilités est donc ce qui semble le plus adéquat.

Au départ de ma recherche, je pensais principalement évoquer l'école en forêt. Mais au fil du travail et de l'écriture, mon champ s'élargissait sur l'école dans la nature, voir même à l'extérieur. Il s'avère qu'en faisant les entretiens, puis en analysant ceux-ci, différents arguments venaient confirmer que sortir en forêt est bénéfique mais que d'autres endroits peuvent l'être tout autant. Tout d'abord, la question du sens apporté à l'apprentissage revient. C'est-à-dire que la forêt n'est pas toujours le lieu parfait pour amener certains apprentissages. Puis il y a tellement d'endroits utilisables tels qu'une rue ou un pré, que se limiter à un type de lieux serait triste et une perte d'apports à découvrir à proximité. Pour ma part, cette recherche a confirmé mon envie de sortir avec ma future classe. Chaque enseignant avec lequel je me suis entretenue a proposé des arguments personnels qui m'ont touchée car leurs propos étaient transmis avec passion et détermination.

Autoévaluation critique de la démarche

Ce travail n'a pas été une tâche facile pour moi. Certaines étapes ont été plus difficiles que d'autres. Tout d'abord, le choix du sujet a été une phase qui m'a pris du temps. Une des meilleures expériences d'enseignement que j'ai vécues était de sortir dans la nature avec une classe régulièrement (un matin par semaine) lors d'un stage. J'ai donc décidé de me pencher sur cette thématique qui, je le savais, allait réellement m'intéresser et m'apporter des connaissances utiles pour ma future pratique.

Puis est arrivée l'écriture de la problématique. Là encore, j'ai eu l'impression de « patauger » car je ne savais pas du tout comment m'y prendre. J'ai donc recueilli le plus d'ouvrages, livres, articles possibles sur l'école dans la nature pour ensuite décrire les différentes théories dans ma problématique. Aujourd'hui encore, lorsque je la lis, je ne la trouve pas totalement à mon goût. Je trouve que les liens entre les différentes théories expliquées ne sont pas évidents. Mais surtout, celles-ci ne sont plus vraiment reprises ou réintégrées dans la suite de mon travail. Aujourd'hui, si c'était à refaire, j'essaierai de sélectionner moins d'articles, de livres à travailler mais de me pencher plus en détails sur certains qui auraient plus de sens pour la suite de la recherche. Cela dit, il est probablement toujours difficile de savoir, durant l'écriture de la problématique, ce qui est utile ou non pour la suite du travail.

Une des limites de ce travail de mémoire est la pertinence de l'échantillonnage interviewé, dans le sens où le nombre d'enseignants est faible. De plus, j'aurais souhaité avoir tous les degrés représentés mais ma recherche de praticiens en 7-8H n'a donné aucun résultat. A mon avis, tous les enseignants ont une approche différente de l'école dans la nature. Il aurait été intéressant de ne pas suivre uniquement une classe mais plusieurs, de pouvoir faire des liens entre le propos de chaque enseignant avec sa pratique afin de ne pas avoir un seul exemple. Mais pour cela, il aurait fallu beaucoup plus de temps.

Un autre aspect qui pourrait être amélioré est l'outil utilisé lors des matinées d'observation. Si l'entretien et ses questions étaient percutants, la grille d'observation, elle, était trop dense. Les éléments essentiels que je souhaitais récolter ont pu l'être mais beaucoup de points que je pensais utiles ne l'ont pas forcément été, notamment la rubrique « attitude des élèves ». Cette catégorie et ses sept sous-titres étaient trop nombreux pour être remplis sur le moment. De plus, il était difficile de faire une généralisation des comportements de tous les élèves, même si la plupart du temps ils montraient tous une grande motivation. Si je venais à mener des moments d'observation lors d'une future recherche, j'essaierais de mieux cibler les observations à faire et de créer une grille plus concise. En ayant des cases à cocher, par exemple, du temps est gagné et l'analyse simplifiée.

Ce travail m'a apporté nombre de nouveaux savoirs, pratiques et théoriques. Tout d'abord, chaque étape du processus a été pour moi un challenge que j'ai dû surmonter car je n'ai jamais été complètement rassurée sur la procédure à suivre. Aujourd'hui, je ne me qualifierais pas de chercheuse professionnelle, mais je connais maintenant la démarche et peux en faire façon. Ensuite, grâce aux entretiens, j'ai pu récolter des informations importantes sur la pratique de l'école dans la nature. Je ne regrette pas ma démarche qualitative car j'ai apprécié ces moments d'entretiens, même s'ils procurent toujours un léger stress que l'on doit vaincre. Finalement, l'observation de la classe m'a définitivement convaincue de vouloir mettre cela en place dans un futur proche. Les connaissances pratiques acquises ont été nombreuses lors de ces matinées et je ne les citerai pas car la liste est longue. Pour décrire cela, la citation de Confucius¹⁴ « Une image vaut mille mots » sied très bien. En observant la classe, les élèves, l'enseignant, j'ai appris plus que si l'on m'avait décrit le déroulement de ces matinées.

¹⁴ Confucius était un philosophe chinois, considéré comme le premier « éducateur » de la Chine.

Perspectives d'avenir de recherches futures

L'école dans la nature est en train de prendre une certaine importance dans le canton du Jura. La pratique de « l'école dehors » va, à mon avis et je l'espère, se développer. Il serait intéressant de savoir si mon hypothèse sera effectivement validée ou non. Si tel est le cas, ma recherche pourrait alors se diriger vers les enseignants ne sortant pas et chercher à connaître leurs raisons. En effet, en m'axant sur des enseignants qui ont choisi de sortir avec leur classe, je ne me suis pas intéressée à ceux qui ne le font pas. Ceux-ci auraient peut-être aussi une explication ou des arguments intéressants à présenter.

De plus, comme l'a expliqué Sarah Wauquiez (questionnaire, 2017), un manuel permettant de pratiquer toutes les disciplines à l'extérieur sortira dans le courant de cette année 2018. Pourquoi alors ne pas poursuivre la recherche et voir si la sortie d'un manuel guidant les enseignants pour sortir dans la nature avec leur classe les aura encouragés à faire le pas ou non. Si le nombre ne change pas, on pourrait alors imaginer que c'est par manque d'intérêt que les enseignants restent à l'intérieur. La question de l'atteinte des objectifs du Plan d'études romand ne serait pas remise en question avec une telle recherche car ce manuel est basé sur ceux-ci et donc prévu pour s'aligner sur le programme de chaque cycle.

Références bibliographiques

Ouvrages

Barras, N., Henzi, M., Wauquiez, S. (2018). *L'École à Ciel ouvert*. La Salamandre et Silviva

Bazzoni, C. & Calame, J.-A. (2016). *Mathématiques en dehors de la salle de classe*. Porrentruy : HEP BEJUNE.

Carson, R. (2014). *Printemps silencieux*. France : Editions Wildproject.

Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonat, J. & Trognon, A. (2013). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Chauvin, J. (2003). *Les classes de découverte ou l'école hors les murs de l'école*. Condé-sur-Noireau : L'Harmattan.

Cornell, J. (1992). *Les joies de la nature*. Genève : Jouvence.

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

Dini, F. (2016). *Une éducation intégrale pour grandir en s'épanouissant. Accompagner les enfants et les adolescents avec bienveillance et discernement*. Zlin : Faim de siècle.

Espinassous, L. (2010). *Pour une éducation buissonnière*. Saint-Claude-de-Diray : Hesse.

Forster, S. (2015). La salle de classe : une configuration immuable ? *Educateur*, 1, 6.

Forster, S. (2015). Saint Gall : canton pionnier des écoles en forêt ? *Educateur*, 1, 12-13.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondement et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education.

Gigon, P. (2015). La forêt et nous ! *Educateur*, 1, 26.

Les écologistes de l'Euzière. (2000). *Séjours buissonniers, du temps et de l'espace pour des projets d'éducation à l'environnement*. Languedoc-Roussillon : IMP'ACT.

Quintin, J.-J. (2012). Sciences de l'éducation et de la formation. *Approches et démarches de la recherche en sciences de l'éducation*, 22-27. Université Lumière Lyon.

Rencontres pédagogiques. (1989). *Les sorties scolaires : temps perdu ou retrouvé ? quelques constats et suggestions sur les sorties scolaires*. Nancy : INRP

Roth, A. (1957). *The New School. Das neue Schulhaus. La Nouvelle Ecole*. Zürich : Girsberger.

Soëtard, M. (2013). *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis*. Paris : Fabert.

Van Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Varone, P.-A. (2015). Animatura : des sciences naturelle-ment autrement. *Educateur*, 1, 27.

Wauquiez, S. (2008). *Les Enfants des Bois*. Paris : Books on Demand.

Articles de périodiques électroniques

Bucheton, D. (2016). Les Postures enseignantes. *Eduscol*, 1-2. En ligne, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignantes_573675.pdf

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2 (13), 161-165. En ligne <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2010-v13-n2-ncre0713/1017288ar.pdf>

Wauquiez, S. (2011). Histoire des crèches et jardins d'enfants en nature. *Revue [petite] enfance, éduquer des enfants dans la nature*, 104, 16. En ligne http://www.revuepetiteenfance.ch/wp-content/uploads/2014/04/RPE_104_interieur.pdf

Sites internet

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand*.

En ligne, <http://www.plandetudes.ch/home>

Consulté le 18 août 2017.

Ecole Salamandre, apprendre avec la nature (2018). *Enseigner avec la nature*.

En ligne, <https://ecole.salamandre.net/activites/classe-verte/>

Consulté le 3 février 2018.

Encyclopédie Atypique Incomplète. (2010). *Mens sana in corpore sano*.

En ligne, <http://www.encyclopedie-incomplete.com/?-Mens-Sana-In-Corpore-Sano->

Consulté le 25 janvier 2018.

Enseignons.be. (2015). *Quand les pupitres redeviennent arbres.*

En ligne, <http://www.enseignons.be/2010/10/19/quand-les-pupitres-redeviennent-arbres/>

Consulté le 22 août 2017.

Fondation Silviva. (2016). *La nature en tant que lieu d'apprentissage.*

En ligne, <https://www.silviva-fr.ch/education-a-l-environnement/la-nature-en-tant-que-lieu-d-apprentissage/>

Consulté le 22 août 2017.

Pro Natura. (2017). *Pro Natura - Agir pour la nature, partout ! Un portrait de Pro Natura.*

En ligne, <https://www.pronatura.ch/nos-objectifs>

Consulté le 23 novembre 2017.

Annexes :

Annexe 1 : Lettre aux enseignants volontaires

Village, le JJ M AAAA (date)

Jade Chaignat
Les Sairains
2362 Montfaucon

Nom Prénom
Adresse
NPA Ville

Mémoire Professionnel de Bachelor

Confirmation d'entretien et contrat de recherche

Etudiante à la Haute Ecole Pédagogique de Delémont, je me suis permise de prendre contact avec vous dans la cadre de mon travail de mémoire professionnel en septembre dernier.

En effet, je vous avais demandé votre accord concernant votre participation à un entretien sur le thème de l'école dans la nature.

Dans le but de récolter des données que je pourrai ensuite analyser, je souhaiterais convenir d'une date d'entretien avec vous. Celui-ci serait d'environ 30 minutes et serait enregistré de manière audio. Je garantis que les données échangées durant cet entretien resteront anonymes et confidentielles.

Si les résultats de la recherche vous intéressent, je m'engage à vous les transmettre.

En vous remerciant par avance pour votre attention et le temps accordé à ma demande, je vous prie d'agréer mes salutations les meilleures.

Jade Chaignat

Annexe 2 : Contrat de recherche

Contrat de recherche

En signant, les interviewés prennent connaissance des conditions suivantes de l'entretien :

- ❖ Les données sont traitées de manière anonyme et confidentielle.
- ❖ Les données sont utilisées uniquement dans le cadre de mon travail de mémoire.
- ❖ L'entretien est enregistré.
- ❖ Une fois les données analysées, les enregistrements seront effacés.

Date et signature de l'enquêtrice : _____

Date et signature de l'interviewé(e) : _____

Annexe 2 : Guide d'entretien

GUIDE D'ENTRETIEN

Déroulement de l'entretien :

A) Introduction

- Remerciements
- Rappel du thème et des visées de mon travail de mémoire
- Rappel des conditions de l'entretien et signature du contrat de confidentialité
- Informations générales à propos de l'enseignant

Enseignant (nom d'emprunt) : _____

Sexe : _____

Années d'expérience : _____

Cycle(s) d'enseignement : _____

Nombre d'élèves : _____

Lieu d'enseignement : _____

B) Questions

Questions	Relances
Motivations	
<p>Depuis quand pratiquez-vous l'école dans la nature ?</p> <p>Comment vous est venue l'idée de pratiquer l'école en forêt ?</p> <p>D'après vous, de manière générale, quels sont les apports de l'école dans la nature ?</p>	<p>Y a-t-il eu un élément déclencheur particulier ?</p> <p>Qu'est-ce qui vous motive à sortir avec vos élèves et qui fait que vous continuez à le faire ?</p>
Organisation	
<p>Combien d'heures/matinées/journées passez-vous dans la nature par semaine ?</p> <p>Comment concevez-vous vos périodes d'école dans la nature ?</p> <p>Avez-vous déjà souhaité sortir plus avec vos élèves ?</p> <p>Y a-t-il beaucoup d'aspects administratifs à régler pour pouvoir sortir avec sa classe ?</p>	<p>Pourquoi ? Comment avez-vous établi ce quota ?</p> <p>Utilisez-vous ces périodes plutôt pour consolider ce qui est vu en classe ou plutôt comme introduction ?</p> <p>Expliquez pourquoi.</p>

Liens au PER, atteinte des objectifs

Le PER a été adopté par les Directeurs cantonaux de l'instruction publique en 2009. Depuis sa mise en pratique (2014 au plus tard), avez-vous changé votre manière d'organiser vos leçons dans la nature ?	Si oui, en quoi, comment ?
De manière générale, comment vous organisez-vous par rapport au PER et aux sorties dans la nature ?	Travaillez-vous tous les domaines disciplinaires ainsi que les CT et la FG ?
Créez-vous vos sorties dans la nature en fonction du PER ?	Avez-vous des objectifs spécifiques du PER planifiés pour chaque leçon dans la nature ?
Comment évaluez-vous les apprentissages qui sont faits dans la nature ?	Expliquer pourquoi.
Pensez-vous que l'école dans la nature permet d'atteindre les objectifs du PER ?	Si oui, comment ? Si non, pour quelles raisons d'après vous ?
Pensez-vous que le PER peut être suivi en pratiquant uniquement l'école en forêt ou est-ce que des heures en classe sont nécessaires ?	Pour quelles raisons ?
Voyez-vous une différence chez les élèves dans la motivation à travailler lors des leçons dans la nature ?	Et dans leur comportement ?
Trouvez-vous qu'ils retiennent mieux ce qui est appris lors des leçons dans la nature qu'en classe ?	Si oui, selon vous, comment cela se fait-il ? Si non, d'après vous, pourquoi ?