

L'école dans la nature

Impact sur la conscience environnementale au cycle 2

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Valentine Baume

Sous la direction de : Alain Paratte

La Chaux-de-Fonds, avril 2020

« L'essentiel est d'être ce que nous fit la nature ; on n'est toujours que trop ce que les hommes veulent que l'on soit. »

Jean-Jacques Rousseau

Remerciements

Je souhaite en premier lieu remercier les quatre enseignants qui ont donné de leur temps pour répondre à mes questions et tout particulièrement l'enseignant qui m'a permis d'assister à une matinée d'observation dans sa classe.

Je remercie également les élèves et leurs parents qui m'ont reçue chez eux et ont accepté de s'entretenir avec moi.

J'adresse également toute ma gratitude à madame Valérie Jilli qui s'est montrée disponible malgré un emploi du temps chargé.

De plus, je remercie monsieur Alain Paratte qui m'a suivie tout au long de ce travail et a effectué plusieurs relectures qui m'ont permis de mener à bien ce travail.

Pour finir, j'adresse un grand merci à mes proches qui m'ont soutenue tout au long de ce mémoire et ont procédé à de nombreuses relectures.

Résumé

Ce travail de mémoire traite de la thématique de l'enseignement dans la nature au cycle 2 et de l'impact que celui-ci a sur la conscience environnementale des élèves. En effet, l'éducation au développement durable est un sujet d'actualité et l'école a un rôle important à jouer dans sa mise en place. Bien que les sorties dans la nature soient courantes au cycle 1, il semble que le phénomène soit moins répandu au cycle 2. Ce travail a pour but de mettre en évidence les dispositifs et activités mis en place par les enseignants de cycle 2 qui pratiquent l'école à ciel ouvert pour impacter la conscience environnementale de leurs élèves. La recherche a également pour but de questionner des élèves ayant vécu l'école à ciel ouvert pour constater comment cette pratique a influencé et fait évoluer leur vision de la nature et leur conscience environnementale.

Pour ce travail, la question de recherche est la suivante : « Comment procèdent les enseignants de cycle 2 de l'espace BEJUNE pour impacter la conscience environnementale de leurs élèves en pratiquant l'école dans la nature ? »

Cinq mots clés :

Ecole dans la nature

Cycle 2

Conscience environnementale

Education à l'environnement en vue du développement durable

Pédagogie par la nature

Liste des figures

FIGURE 1: SCHEMA DU DEVELOPPEMENT DURABLE SELON EDUCATION21	5
FIGURE 2: REPRESENTATION DES OBSERVATIONS DES ENSEIGNANTS SUR LES CHANGEMENTS DE COMPORTEMENTS DE LEURS ELEVES	20
FIGURE 3: REPRESENTATION DU RESSENTI DES ELEVES SUR LEUR EVOLUTION DANS LA NATURE	25
FIGURE 4: REGLES FIXEES EN FORET PAR LES ENSEIGNANTS INTERVIEWES.....	33
FIGURE 5: COMPETENCES A DEVELOPPER POUR L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT EN VUE DU DEVELOPPEMENT DURABLE SELON VALERIE JILLI.....	36
FIGURE 6: ACTIVITES VISANT A IMPACTER LA CONSCIENCE ENVIRONNEMENTALE DES ELEVES SELON LES ENSEIGNANTS INTERVIEWES	39
FIGURE 7: ACTIVITES RELATIVES A L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT QUI ONT MARQUE POSITIVEMENT LES ELEVES	40

Liste des tableaux

TABLEAU 1: RECAPITULATIF DES ENSEIGNANTS INTERROGES.....	18
TABLEAU 2: RECAPITULATIF DES ELEVES INTERROGES	18
TABLEAU 3: MODE DE VIE DES ELEVES INTERROGES.....	22
TABLEAU 4: RESSENTI DES ELEVES AU CONTACT DE LA NATURE	23
TABLEAU 5: MOTIVATIONS A PRATIQUER L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT	26
TABLEAU 6: AUTORISATIONS POUR PRATIQUER L'ECOLE DANS LA NATURE	27
TABLEAU 7: IMPACT DE LA RETICENCE DE LA DIRECTION SUR LES SORTIES	28
TABLEAU 8: FREQUENCE DES SORTIES.....	29
TABLEAU 10: CONFLIT ENTRE MILIEU FAMILIAL ET EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT.....	31
TABLEAU 11: CREATION D'UN CADRE SECURISANT	32
TABLEAU 12: PREPARATIONS PREALABLES.....	33
TABLEAU 13: INFORMATION AUX PARENTS CONCERNANT L'EQUIPEMENT	35

Liste des annexes

ANNEXE 1: APPRENTISSAGES VISES - FG 26-27	I
ANNEXE 2: CONTRAT DE RECHERCHE ELEVES.....	II
ANNEXE 3: CONTRAT DE RECHERCHE ENSEIGNANTS	III
ANNEXE 4: GUIDE D'ENTRETIEN ELEVES	IV
ANNEXE 5: GUIDE D'ENTRETIEN ENSEIGNANTS.....	VI
ANNEXE 6: GUIDE D'ENTRETIEN VALERIE JILLI.....	IX
ANNEXE 7: PARAMETRES INFLUENÇANT LA FREQUENCE DES SORTIES.....	XII
ANNEXE 8: INTEGRATION DE L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT	XIII

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	3
1.1.1 Raison d'être de l'étude.....	3
1.1.2 Présentation du problème.....	3
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche	4
1.2 POPULARISATION DES PREOCCUPATIONS ENVIRONNEMENTALES	5
1.2.1 Historique de l'environnement dans le système éducatif.....	6
1.2.2 Décisions politiques et contexte curriculaire romand.....	6
1.2.3 Approches de l'éducation à l'environnement	7
1.3 L'ECOLE DANS LA NATURE	9
1.3.1 Historique de l'école dans la nature	9
1.3.2 Différents types de sorties en nature.....	10
1.3.3 La pédagogie par la nature	10
1.3.4 Du monde objet au monde projet	11
1.3.5 L'importance du sentiment de sécurité	12
1.4 OBJECTIFS DE RECHERCHE	13
1.4.1 Identification de la question de recherche	13
1.4.2 Objectifs de recherche	13
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	15
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	15
2.1.1 Démarche compréhensive	15
2.1.2 Recherche qualitative.....	15
2.1.3 Approche inductive.....	15
2.1.4 Enjeu ontogénique.....	16
2.2 NATURE DU CORPUS.....	16
2.2.1 Récolte des données.....	16
2.2.2 Guide d'entretien.....	17
2.2.3 Protocole de recherche.....	17
2.2.4 Echantillonnage.....	18
2.3 METHODES D'ANALYSE DES DONNEES	19
2.3.1 Transcription	19
2.3.2 Classement thématique.....	19
2.3.3 Méthode et analyse.....	19

PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	20
2.4 MODIFICATION DU COMPORTEMENT A L'EGARD DE LA NATURE	20
2.4.1 <i>Différences selon le mode de vie des élèves</i>	22
2.4.2 <i>Constat de la matinée d'observation</i>	24
2.4.3 <i>Evolution des élèves dans la nature</i>	25
2.5 DIFFICULTES LIEES A LA MISE EN PLACE DE L'EE DANS LA NATURE	26
2.5.1 <i>Motivations des enseignants</i>	26
2.5.2 <i>Autorisations</i>	27
2.5.3 <i>Fréquence des sorties</i>	29
2.5.4 <i>Regard des parents</i>	30
2.5.5 <i>Culpabilisation des médias et perspective d'action</i>	31
2.6 CREATION D'UN LIEN AFFECTIF AVEC LA NATURE	32
2.6.1 <i>Importance du cadre sécurisant</i>	32
2.6.2 <i>Préparation en amont</i>	33
2.6.3 <i>Importance de l'équipement</i>	35
2.6.4 <i>Autonomie et expérimentation pour développer un lien fort avec la nature</i>	35
2.7 COMPETENCES A DEVELOPPER CHEZ LES ELEVES POUR IMPACTER LEUR CONSCIENCE ENVIRONNEMENTALE	36
2.8 MISE EN PLACE DE L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT	38
2.8.1 <i>Quelle porte d'entrée ?</i>	38
2.8.2 <i>Activités proposées</i>	39
REPONSE A LA QUESTION DE RECHERCHE	42
CONCLUSION	43
BIBLIOGRAPHIE.....	45
WEBOGRAPHIE.....	46
ANNEXES.....	I

Introduction

Contexte du champ d'étude

La société actuelle se distancie de plus en plus de son milieu naturel et certains enfants ne se rendent que rarement dans la nature. Ce contact est, selon moi, essentiel pour garder un ancrage dans notre environnement et pouvoir apprendre à son contact. Venant d'un milieu rural, j'ai toujours passé beaucoup de temps à jouer et expérimenter dans la nature étant enfant. Cela m'a énormément appris et a développé chez moi une conscience environnementale forte.

En observation dans des classes de La Chaux-de-Fonds, j'ai été surprise de constater que la majorité des enfants passait beaucoup de temps devant les écrans et avait peu de connaissances de la nature. Cependant, l'image d'une forêt ne vaut pas le contact et les sensations que cette escapade provoque. Rien ne remplace les sorties dans la nature pour apprendre à connaître et apprécier notre planète.

Dans l'Arc jurassien, l'école à ciel ouvert est relativement populaire au cycle 1 mais bien plus rare au cycle 2. C'est en pratiquant l'école en forêt avec des élèves de 1-2H que j'ai été surprise de voir de grandes différences entre les enfants quant à leurs connaissances de la nature et leur débrouillardise. Certains étaient très à l'aise et jouaient librement en mobilisant leur créativité alors que d'autres s'ennuyaient et étaient dégoûtés par la terre. Je me suis alors demandé dans quelle mesure ces enfants pourraient se sentir concernés par la protection de l'environnement dans le futur en éprouvant du dégoût pour notre planète. Je pense que le développement de la conscience environnementale et l'amour de la nature s'obtiennent principalement par le biais des émotions que nous ressentons au contact de notre milieu naturel.

Choix de la question de départ

Etant fortement intéressée par le thème de l'école dans la nature, j'ai rapidement remarqué que ce sujet était étroitement lié à l'éducation à l'environnement en vue d'un développement durable. En effet, la plupart des documents consultés mettaient l'accent sur la pédagogie par la nature pour sensibiliser les élèves à la protection de l'environnement. Cependant, la littérature trouvée concernait principalement les pays nordiques et le cycle 1. Je me suis donc naturellement questionnée sur la manière dont pouvait être abordée l'éducation à l'environnement en vue d'un développement durable par le biais de l'école en plein air au cycle 2 dans l'Arc jurassien. Je souhaite, par ce travail, découvrir les pratiques mises en place par les enseignants pour impacter la conscience environnementale des élèves. En effet, je pense que l'école dans la nature doit être davantage pratiquée au cycle 2 car il est essentiel de garder un contact avec la nature tout au long de la scolarité. Mes questions de départ sont les suivantes :

« Quelles activités mettre en place pour impacter la conscience environnementale des élèves lors des sorties en plein air ? »

« Comment favoriser le développement du lien avec la nature ? »

« Comment éviter de tomber dans la culpabilisation et l'acquisition d'éco-gestes ? »

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Réchauffement climatique, espèces animales menacées ou éteintes, pollutions en tout genre : les actualités alarmantes se succèdent quotidiennement dans les médias du 21^{ème} siècle. Alors que la conférence pour le climat COP21 a pour objectif de limiter le réchauffement climatique à 2°C, les décisions politiques pour y parvenir peinent à se mettre en place. Devant tant de catastrophes, il serait possible de renoncer par fatalisme, mais l'humain a bel et bien un rôle à jouer pour son avenir.

Les préoccupations environnementales voient le jour dans les années 1960-1970, lorsque l'Homme prend conscience que les ressources limitées de la terre ne suffiront pas à subvenir aux besoins d'une société en pleine croissance économique (Faucheux & Hue, 2011). À partir de ce moment, la protection de l'environnement et le développement durable deviennent des sujets politiques récurrents, à l'image de l'initiative populaire de 2018 visant à interdire les pesticides de synthèse en Suisse ou encore la loi sur l'aménagement du territoire (LAT) acceptée en 2013 (Chancellerie fédérale, 2019).

C'est dans les années 1970 que les thématiques environnementales se font une place progressive dans les programmes de formation. La Confédération et les cantons s'engagent pour intégrer l'éducation au développement durable (EDD) à l'école et à l'enseignement. » (Conseil fédéral suisse, 2016, p.33).

Il est désormais légalement du ressort de l'école et des enseignants de sensibiliser les élèves aux sujets de conservation de l'environnement.

1.1.2 Présentation du problème

Bien que des mesures soient prises sur le plan légal pour intégrer l'éducation au développement durable à la formation obligatoire, il semble que la société moderne tend à se distancier de la nature. En effet, Houghton et Worroll affirment que « la priorité donnée à des choix éducatifs excluant tout risque, ainsi que la dépendance accrue à la technologie contribuent à l'évolution de nos cultures vers la sédentarisation et une vie en intérieure. » (2019, p.4).

Louv, quant à lui, certifie que « la peur de l'autre, de l'étranger et de l'extérieur, poussent les parents à surprotéger leurs enfants en les enfermant à la maison plutôt que de les laisser jouer dehors. » (2005, cité par Réseau école et nature, 2013). Cependant, l'enfant n'ayant jamais eu l'occasion d'appréhender la nature et ses potentiels dangers passera à côté d'un apprentissage précieux : la gestion du risque. Ainsi, il y a fort à parier qu'il sera moins apte à déceler les situations dangereuses qui se présenteront à lui dans le futur et à les gérer avec sang-froid.

Au-delà de ce phénomène, le réseau école et nature mentionne le « syndrome de manque de nature » résultat d'une distanciation de notre milieu naturel. Ce phénomène aurait notamment un lien avec l'obésité, les maladies cardio-vasculaires et le stress (Réseau école et nature, 2013).

De nombreux pédagogues et biologistes ayant étudié le développement de l'enfant ont découvert que l'environnement dans lequel évoluait l'enfant influençait grandement la personne qu'il devenait. Selon Piaget, toute connaissance « est liée à l'interaction du sujet avec son environnement. La connaissance ne se résume pas à une simple copie du réel car elle est indissociable de l'interaction du sujet avec son milieu. » (Piaget & Inhelder, 1966). Il semble donc inévitable qu'un enfant se développe différemment en ayant beaucoup de contacts avec son milieu naturel qu'en menant une vie d'intérieur.

De nombreuses études ont plus récemment montré l'étroite corrélation entre le temps passé dans la nature et le développement de comportements écoresponsables. Ainsi, Wells & Lekies affirment qu'il existe « un lien entre le temps passé dans la nature durant l'enfance et l'émergence de comportements visant à protéger la nature. » [Traduction libre] (2006, pp. 3-4).

Selon SILVIVA¹, « les expériences dans la nature contribuent à un mode de vie durable. [...] elles fournissent les bases d'un mode de vie durable et participent à la réussite d'un développement durable. » (2019, p. 16).

Bien qu'aucun chiffre précis n'ait été trouvé quant au nombre d'enseignants pratiquant l'école à ciel ouvert au cycle 2 dans l'Arc jurassien, je me base sur mon expérience pour déduire qu'il est faible. Dès lors, il est intéressant de se demander à quel moment les enfants de cycle 2 côtoient la nature puisqu'ils ne le font qu'exceptionnellement à l'école et ne sortent pas forcément durant leur temps libre. Il semble donc important qu'un moment soit donné durant le temps scolaire pour permettre aux enfants de se familiariser avec leur milieu naturel afin de développer leur conscience environnementale.

D'un point de vue institutionnel, le PER² formule des indications pédagogiques qui encouragent les sorties sur le terrain pour traiter les sujets en lien avec l'éducation à l'environnement. Cependant, aucun objectif ne stipule clairement le fait de sortir de la classe pour enseigner. La fréquence des sorties et leur mise en place résultent donc de l'interprétation des enseignants et de leurs convictions.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Ce travail a pour but de faire connaître les dispositifs qui impactent la conscience environnementale des élèves de cycle 2 pratiquant l'école dans la nature. L'objectif est d'orienter mon action professionnelle et celle d'autres enseignants, par la pratique de l'éducation à l'environnement hors des murs de l'école. Je souhaite faire connaître les activités privilégiées, les approches choisies pour présenter les contenus,

¹ Fondation qui s'engage au niveau suisse pour le développement durable et le contact des hommes avec la nature.

² Plan d'Études Romand

les dispositifs de sécurité mis en place et les disciplines traitées à l'extérieur afin d'augmenter l'intérêt de cette pratique pour les enseignants de cycle 2.

En interrogeant des élèves vivant ou ayant vécu l'école en forêt, je souhaite connaître les activités qui les ont marqués et le sentiment de ces enfants sur les expériences vécues.

1.2 Popularisation des préoccupations environnementales

Selon le dictionnaire LAROUSSE, l'environnement est l' « ensemble des éléments [...] qui entourent un individu ou une espèce et dont certains contribuent directement à subvenir à ses besoins. » (LAROUSSE, 2019). La préservation de l'environnement est donc étroitement liée à la survie des espèces de la terre dont l'Homme fait partie.

La popularisation des préoccupations environnementales est relativement récente, puisqu'elle apparaît avec la publication du rapport Meadows en 1972. Ce dernier relève une « contradiction entre la croissance exponentielle des activités humaines et le caractère irrémédiablement fini de la planète qui nous héberge » (Mermet, 2005, p. 278).

À cette époque, « l'économie constitue une menace pour l'environnement et l'environnement représente une contrainte pour l'économie. » (Lacroix & Zaccai, 2010). Cette perception change quelque peu avec l'apparition de la notion de développement durable en 1987. Le développement durable « permet de répondre aux besoins de la génération actuelle sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs. » (fondation SILVIVA, 2019). Il s'agit donc d'un équilibre « qui s'articule à la jonction de trois sphères : économie, société, environnement » (Sauvé, 2007) et qui s'ancre dans une temporalité intergénérationnelle (figure 1).

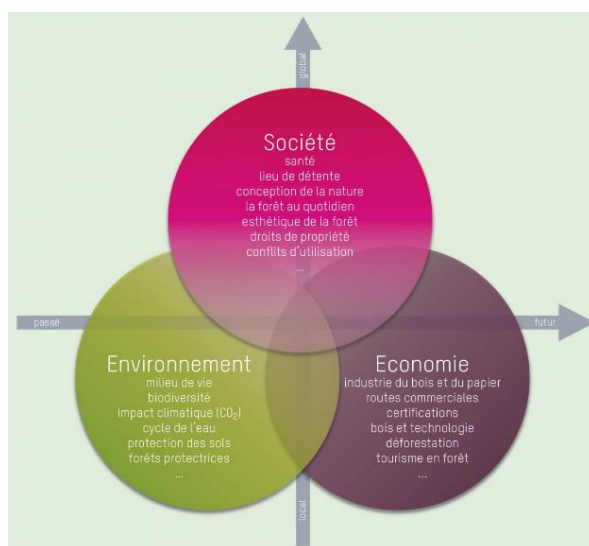


Figure 1: Schéma du développement durable selon éducation21

1.2.1 Historique de l'environnement dans le système éducatif

Bien que la notion d'environnement comme support d'éducation ait déjà été abordée par Rousseau au XVIII^{ème} siècle (Leininger-Frézal, 2009), son introduction dans les programmes scolaires date des années septante (Girault & Sauvé, 2008). L'éducation à l'environnement est étroitement liée à la notion de conscience environnementale traitée dans ce travail. Pour Caro (2009), il s'agit de « l'émergence d'une vision du monde où les problèmes environnementaux constituent un défi universel. La protection des espaces naturels devient une valeur que l'homme doit s'engager à protéger dans la mesure où il est responsable des atteintes portées aux écosystèmes. » (p.12).

L'éducation à l'environnement est donc un moyen de parvenir au développement de la conscience environnementale.

Dans le milieu scolaire, c'est sous le nom d'éducation à l'environnement (ÉE) que cette dimension fait son apparition. Elle « traite de la relation entre l'homme et son environnement. Elle intègre les approches des sciences de la nature et des sciences humaines et sociales et met l'accent sur la compréhension des interactions. » (Oswald, 2013). Elle est progressivement remplacée par l'éducation pour le développement durable, « qui vient enchâsser l'éducation à l'environnement et mettre l'éducation, dans son ensemble, au service d'un projet politico-économique mondial axé sur le développement continu. » (Girault & Sauvé, 2008, p. 15).

Pour Oswald (2013), « les objectifs de l'éducation à l'environnement coïncident [...] dans une large mesure avec ceux de l'éducation en vue d'un développement durable. ».

Ce travail de mémoire se focalise sur l'éducation à l'environnement en vue d'un développement durable. Les piliers de la société et de l'économie, bien que très importants, ne sont pas considérés dans ce travail en raison du trop vaste champ d'étude qu'ils impliquent.

1.2.2 Décisions politiques et contexte curriculaire romand

Au cours du siècle dernier, les décisions politiques internationales et nationales ont passablement modifié la prise en considération de l'environnement et la manière dont elle est traitée en milieu scolaire. Selon Clément & Caravita (2011, p.7), les thématiques suivantes doivent être abordées concernant le pilier de l'environnement :

- Ressources naturelles
- Changement climatique
- Développement rural
- Urbanisation durable
- Prévention et réduction des catastrophes

Au niveau de sa mise en place dans le curriculaire, le PER traite le sujet de l'environnement par la discipline des Sciences de la nature mais également avec le domaine de formation générale

« Interdépendances (sociales, économiques et environnementales) » qui s'oriente dans le sens de l'éducation au développement durable.

Alors que le domaine des Sciences de la nature a comme visée prioritaire la compréhension et la représentation d'éléments « dans les champs des phénomènes naturels et techniques, du vivant et de l'environnement » (CIIP³, 2010), il semble que la priorité soit donnée à l'acquisition d'un esprit critique, d'une curiosité de recherche et de connaissances techniques sur le fonctionnement de notre planète. (CIIP, 2010).

Le développement de la conscience environnementale des élèves est davantage lié au domaine de la formation générale qui présente les objectifs suivants : « L'élève adopte progressivement une attitude réflexive sur les implications des comportements et des choix humains dans le cadre d'une problématique donnée ; l'élève comprend et respecte des mesures de préservation de l'environnement » (CIIP, 2010).

Lange (2011) porte un regard positif sur la manière dont est abordée l'EDD⁴ dans le système Harmos : « Le recours à l'action, aux débats, à la recherche de solutions y est recommandé. [...] Cette stratégie semble prometteuse » (p. 3)

Dans le PER, la priorité est donnée à l'émergence d'un esprit critique et à la compréhension de l'impact de l'Homme sur la planète. Le détail de ce domaine de formation générale peut être consulté dans l'annexe 1.

1.2.3 Approches de l'éducation à l'environnement

Bien que les sujets à traiter soient inscrits dans le PER, les motivations et les démarches choisies sont du ressort de l'enseignant. Meirieu (2001) avance quatre motivations pour les enseignants à pratiquer l'enseignement à l'environnement :

1. L'approche encyclopédique, « puisque cette question doit faire partie du bagage de l'honnête homme du XXI^e siècle » ;
2. L'approche béhavioriste, « parce qu'il faut permettre aux enfants d'acquérir des réflexes, d'adopter des comportements qui sont devenus nécessaires pour la survie même de la planète. » ;
3. La démarche systémique, parce qu'il est important « de comprendre comment fonctionne le vaste monde dans lequel ils se trouvent. [...] Chacun doit se percevoir comme un élément solidaire [...] où tout agit sur tout » ;

³ Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin

⁴ Education au Développement Durable

4. L'approche critique, qui a « pour objectif de favoriser l'émergence d'une capacité de résistance réflexive ». (pp.3-4)

Bien que les approches 1 et 2 puissent être rencontrées en milieu scolaire, ce sont les approches 3 et 4 qui sont plébiscitées dans le PER par la compréhension du fonctionnement systémique de notre planète, notamment dans les sciences de la nature, et la construction d'un esprit critique au contact de notre monde. Meirieu rend attentif aux dérives que peuvent entraîner les approches 1 et 2. En effet, l'approche 1 peut rapidement tomber dans la scolastique, « un savoir purement déclaratif, un savoir formel sur les choses et le monde » (2001).

Bien que l'approche numéro 2 soit nécessaire pour acquérir certains comportements, il est essentiel de ne pas négliger l'aspect de compréhension derrière ces règles pour que l'expérience dépasse l'acquisition d'éco-gestes.

Concernant la mise en place de l'éducation relative à l'environnement, Girault & Sauvé (2008) définissent trois approches :

« L'éducation au sujet de l'environnement »

Cette approche consiste « à ne pas ajouter une nouvelle discipline, mais plutôt à intégrer la problématique environnementale aux disciplines existantes. » (p.11).

« L'éducation pour l'environnement »

Elle consiste « à résoudre et à prévenir les problèmes environnementaux, de même qu'à gérer les ressources collectives. L'environnement devient un but » (p.12).

Il s'agit d'un enseignement par projet qui ne s'inscrit pas dans une discipline et consiste à inculquer de bons comportements envers l'environnement. Elle est souvent basée sur le principe de culpabilité à l'égard de l'environnement.

« L'éducation par et dans l'environnement »

Elle permet de répondre aux « acteurs de l'éducation qui associent étroitement la crise environnementale actuelle à la rupture de lien entre les humains et la nature. [...] Elle repose sur le contact direct et l'interaction entre l'apprenant et son environnement. » (p.9).

Cette approche ne se fait pas uniquement en milieu scolaire puisqu'elle comprend également les temps de jeu et d'exploration que peut vivre l'enfant dans son temps libre. Selon SILVIVA, « elle fournit les outils nécessaires à la compréhension des phénomènes naturels et souhaite ainsi promouvoir une relation profonde, saine et respectueuse entre l'homme et la nature. » (2019).

Bien que ces trois pratiques puissent exister indépendamment l'une de l'autre, elles peuvent également cohabiter. Plusieurs spécialistes du réseau école et nature affirment « qu'il n'y aura pas d'éducation au DD⁵ sans EE et qu'il n'y aura pas d'EE sans éducation à la nature. » (Réseau école et nature, 2013).

Pour Espinassous (2015), l'important est de « faire au lieu de dire. Cesser d'accabler les mineurs avec des messages sur la planète, des messages sur le développement durable. » (p.73). L'éducation à l'environnement doit donc être tournée vers une perspective d'action plutôt qu'une approche moralisatrice et culpabilisante.

1.3 L'école dans la nature

L'école dans la nature, telle qu'elle est envisagée dans ce mémoire, entre dans la catégorie de « l'éducation par et dans l'environnement ». (Girault & Sauvé, 2008, p. 9). Elle se définit comme un enseignement hors des murs de l  cole, qui « se déroule [...] dans un lieu que la classe fréquente avec régularité. [...] Tous les domaines disciplinaires y sont enseignés. » (SILVIVA, 2019). Les lieux fréquents changent passablement en fonction de la localisation de l  cole. Wauquiez cite notamment les lieux suivants :    la ferme, dans le parc, dans le jardin, dans les près, en forêt (2008). « Les enseignants intègrent par ailleurs de plus en plus l'environnement culturel (musées, rues du village, usines, ateliers d'artisans, édifices). » (SILVIVA, 2019).

Bien qu'il soit possible de pratiquer l  cole    ciel ouvert en milieu urbain, cette étude se focalise sur des enseignants du cycle 2 sortant avec leurs élèves en milieu rural.

1.3.1 Historique de l  cole dans la nature

L'idée d'enseignement dans la nature apparaît vraisemblablement avec l'apparition « des jardins d'enfants [...] dans les pays scandinaves, au cours des années 1950. » (Wauquiez, 2008, p. 26). Cependant, c'est dans les années 1990, toujours dans les pays nordiques, que l  cole en plein air connaît un véritable essor comme concept pédagogique. (SILVIVA, 2019, p. 13). Elle apparaît désormais « dans les plans d'études, avec soutien financier, formations continues, outils pédagogiques et projets de recherche à l'appui » dans plusieurs pays. (SILVIVA, 2019, p. 14).

En Suisse, « le premier jardin d'enfants dans la nature [...] est fondé en 1996 dans le canton de Zürich. Depuis 2000, le nombre de jardins d'enfants en forêt a rapidement augmenté. » (Wauquiez, 2008, p. 29). SILVIVA s'engage désormais pour promouvoir l  cole    ciel ouvert et propose diverses formations, notamment un « CAS⁶ Education à l'environnement par la nature », destinées aux enseignants qui souhaiteraient sortir avec leur classe.

⁵ Développement Durable

⁶ Certificate of Advanced Studies / Certificat de formation continue universitaire

1.3.2 Différents types de sorties en nature

La fréquence des sorties peut faire varier grandement la pratique de l'école dans la nature. SILVIVA recommande de « passer régulièrement du temps en pleine nature [...]. L'utilisation régulière de la salle de classe dans la nature facilite le travail de l'enseignant et des enfants. » (2019, p. 24).

« Toujours dehors », « journées régulières dans la nature » ou « activités irrégulières en nature » sont quelques-unes des formules présentées par Wauquiez (2008, p.30).

« Toujours dehors » ne paraît pas adapté à l'enseignement au cycle 2. En revanche, la pratique régulière de l'école dans la nature semble favoriser la création d'un lien fort entre l'enfant et son environnement. De plus, des sorties régulières permettent d'atteindre plus rapidement un sentiment de confort et de sécurité en extérieur.

1.3.3 La pédagogie par la nature

La pédagogie par la nature consiste à « faire revivre des morceaux oubliés ou perdus de notre relation à la nature, et de construire un nouveau lien entre l'homme et la nature ; un lien qui se fonde sur le respect. » (Naturschule Freiburg, cité par Wauquiez, 2008, p.63).

La pratique de l'école dans la nature, quels que soient les pays et les degrés concernés, repose sur des bases pédagogiques communes (Wauquiez, 2008, p. 59). Wauquiez cite notamment les piliers pédagogiques suivants :

« L'apprentissage intégral et actif »

Recommandé notamment par Montessori, « l'apprentissage intégral se fait en mobilisant tous les sens. [...] L'apprentissage fait appel à la main (savoir-faire), au cœur (savoir-être) et à la tête (savoir). » (SILVIVA, 2019, p. 20).

Avec la main, les élèves apprennent des gestes et des techniques. Dans le cas de l'éducation à l'environnement, il peut se faire « en ramassant des déchets, en cueillant délicatement les plantes... » (SILVIVA, 2019).

Avec le cœur, « les élèves créent une relation positive avec leur environnement naturel et culturel. [...] afin de favoriser le respect entre les enfants et la nature et entre les enfants eux-mêmes. » (SILVIVA, 2019).

Avec la tête, l'enfant emmagasine des savoirs mais réfléchit également à ses propres actions et à ses convictions et trouve des solutions pour améliorer sa pratique. La pédagogie par la nature souhaite, par une approche différente, réveiller la curiosité des enfants pour leur environnement (SILVIVA, 2019).

« L'apprentissage par immersion »

Cette approche part de la motivation intrinsèque de l'élève pour créer des situations d'apprentissage stimulantes (SILVIVA, 2019, p. 21). « Les situations libres dans lesquelles les enfants se laissent guider par leurs besoins individuels et leurs centres d'intérêts sont tout à fait bénéfiques et bien plus faciles à mettre en place en plein air. » (SILVIVA, 2019, p. 21). En effet, le milieu naturel en constante évolution nécessite une adaptabilité importante des élèves et accroît l'intérêt de la tâche (SILVIVA, 2019, p. 21).

La pédagogie par la nature se veut donc basée sur le tâtonnement, l'expérimentation et l'autonomie de l'élève dans le but de développer son esprit critique et sa relation à la nature.

1.3.4 Du monde objet au monde projet

La pédagogie par la nature, et par conséquent l'école en plein air, permettent à l'élève de passer d'un statut de spectateur à un statut d'acteur. Pour Freinet, c'est d'ailleurs l'un des fondements de l'apprentissage : « les acquisitions ne se font pas par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. » (Freinet, 1964)

Meirieu (2001) relève l'importance de passer d'un « monde objet [...] qui se présente comme une totalité extérieure à moi-même, [...] où je subis la loi imposée par les autres » à un « monde projet, [...] espace de recherches, [...] sur lequel je peux et je dois tenter d'agir » (p. 20).

Cette vision de l'éducation à l'environnement passe par une approche socioconstructiviste de l'apprentissage. « C'est chaque élève qui construit ses propres connaissances, ses savoir-faire, ses attitudes, ses valeurs. Non pas isolément, mais dans un contexte toujours socialisé. » (Clément & Caravita, 2011).

Selon Meirieu (2001), cinq principes permettent de faire exister le monde pour les élèves.

« Tout faire en ne faisant rien »

Ce principe consiste à choisir un environnement permettant de « comprendre l'interaction entre l'homme et le milieu, faire l'expérience de l'articulation entre le privé et le public, disposer d'espaces où ils puissent non pas “ profiter ” de la nature mais apprendre à vivre avec elle. » (p. 15). Le rôle de l'enseignant est de préparer l'environnement pour qu'il puisse accueillir des situations d'apprentissage stimulantes.

« Faire avec »

En tenant compte des prérequis des élèves et de leur niveau de développement, l'enseignant doit proposer à chacun des situations permettant d'entrer dans une posture d'expérimentation. « Il n'est pas question de renoncer à l'exigence éducative, mais, au contraire, de faire en sorte que les éducateurs prennent les enfants là où ils sont pour les aider à progresser. » (p. 15).

« Faire “ comme si ” pour faire vraiment »

En proposant des activités dans la zone proximale de développement de l'élève, l'enseignant propose des tâches « pour que l'enfant perçoive le défi et se dépasse. » (p. 15).

« Faire ici pour apprendre à faire ailleurs »

L'éducation à l'environnement nécessite une grande capacité de transfert puisque l'application de connaissances sans les adapter au contexte n'est pas envisageable.

La pratique de l'école dans la nature apporte là encore une réponse satisfaisante. En effet, « le fait de faire face à des situations imprévisibles, changeantes et complexes [...] stimule les capacités d'adaptation et d'apprentissage des élèves » (SILVIVA, 2019, p. 16).

« Faire ensemble »

Avec ce principe, Meirieu (2001) implique les capacités transversales et principalement la coopération dans l'apprentissage. « Il n'y a pas de véritable Éducation à l'environnement sans mise en œuvre obstinée d'une pédagogie coopérative, [...] où l'on réussit non pas au détriment de l'autre mais avec lui. » (p. 16).

1.3.5 L'importance du sentiment de sécurité

La création d'un lien positif avec son milieu naturel est étroitement liée au sentiment d'expérience positive. Selon Espinassous (2015) « l'aventure ne sera positive que s'il y a sécurité. » (p.100). Un travail en amont semble donc nécessaire pour l'enseignant qui doit connaître les lieux fréquentés et prendre les précautions nécessaires pour que la sortie se passe au mieux. Espinassous relève également l'importance de « l'après-sortie » dans la construction du sentiment de sécurité. « S'il pleut, on sort quand même. En revanche, tout le monde doit être le mieux équipé possible. [...] au retour, chacun doit trouver de quoi se changer et être au sec.» (2015, p.101).

Le rôle de l'enseignant est de proposer un risque mesuré qui permette la découverte, l'expérimentation et l'apprentissage. Espinassous (2015) affirme « on ne peut se former qu'en prenant des risques tout en se sentant sécurisé. [...] l'attention à la sécurité prend tout son sens en extérieur parce que le dehors crée un sentiment d'insécurité. » (p.102).

Selon l'élève et son expérience en nature, le degré d'autonomie ne sera pas le même. En effet, un enfant qui ne connaît pas la nature aura besoin d'un accompagnement plus important qu'un enfant qui évolue régulièrement en extérieur.

1.4 Objectifs de recherche

L'importance de contacts réguliers avec la nature pour développer un lien avec celle-ci et ainsi se soucier de sa protection a été prouvée par de nombreuses études. Cependant, n'ayant jamais pu vivre cette pratique avec des élèves de cycle 2, je suis curieuse de connaître la manière dont est mise en place cette pratique pour impacter la conscience environnementale des élèves.

1.4.1 Identification de la question de recherche

Comment procèdent les enseignants de cycle 2 de l'espace BEJUNE pour impacter la conscience environnementale de leurs élèves en pratiquant l'école dans la nature ?

1.4.2 Objectifs de recherche

- **Identifier dans quelle mesure les élèves ont modifié leur comportement à l'égard de la nature et le rôle joué par l'enseignant dans cette évolution.**

Cet objectif se base principalement sur les observations des enseignants et le témoignage des élèves. Le but est ici de faire ressortir les changements de comportement et les ressentis des enfants au contact de la nature. L'enjeu est également d'expliquer les différences observées par les enseignants interviewés.

- **Identifier les difficultés liées à la mise en place de l'éducation à l'environnement dans la nature et trouver des solutions pour y remédier.**

Cet objectif vise à recenser les difficultés rencontrées par les enseignants lors de la mise en place de l'éducation à l'environnement dans la nature et les pistes de remédiations trouvées pour les dépasser.

- **Identifier les paramètres qui permettent aux élèves de percevoir les sorties dans la nature comme une expérience positive dans le but de créer un lien affectif avec la nature.**

Le milieu naturel peut paraître hostile aux personnes qui n'y sont pas régulièrement confrontées. Avec cet objectif, je souhaite identifier les règles de sécurité et de comportement mises en place et les paramètres auxquels sont attentifs les enseignants pour que l'expérience soit positive pour les élèves.

- **Découvrir la manière dont est mise en place l'éducation à l'environnement en vue d'un développement durable.**

Cet objectif a pour but d'identifier les activités qui visent à développer la conscience environnementale des élèves. Je souhaite également déterminer de quelle manière sont abordées

les activités relatives à l'écologie. Le témoignage des élèves permettra de dégager les activités qui les ont marqués ou qui ont touché leur émotionnel.

- **Identifier les compétences à développer chez les élèves pour permettre le développement de leur conscience environnementale.**

Par cet objectif, je souhaite connaître les compétences visées par les enseignants pour permettre le développement de la conscience environnementale de leurs élèves. Ces dernières peuvent concerner directement l'environnement mais également le développement personnel des élèves au quotidien.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Démarche compréhensive

La démarche favorisée pour cette recherche est de type compréhensif puisqu'elle vise à comprendre de quelle manière les enseignants impactent la conscience environnementale de leurs élèves. Selon Schurmans (2003), cette posture « dégage la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise à jour des significations que chacun d'entre nous attribue à son action ».

Au fil des entretiens, je dégagerai les caractéristiques communes et les différences de pratiques des enseignants interrogés en cherchant l'origine de ces divergences dans les détails donnés.

Lors de rencontres avec les élèves, je tenterai de comprendre les différences de ressentis en fonction du mode de vie des enfants et du parcours scolaire de ceux-ci. Je tâcherai également d'expliquer les points communs des activités ayant permis de marquer ces élèves pour, à terme, construire un lien solide et affectif avec la nature.

2.1.2 Recherche qualitative

Dans cette volonté de compréhension, l'approche qualitative me semble la plus adéquate puisqu'elle permet « d'explorer les émotions, les sentiments des sujets, ainsi que leurs comportements et leurs expériences personnelles. Elle peut contribuer à une meilleure compréhension du fonctionnement des sujets et des interactions entre eux. » (Aubin-Auger & al., 2008).

« La recherche qualitative est parfois définie en référence ou en opposition à la recherche quantitative. En réalité, il n'y a pas opposition mais complémentarité entre les deux, car elles n'explorent pas les mêmes champs de la connaissance. » (Aubin-Auger & al., 2008).

Une approche quantitative serait ici inadéquate puisqu'il s'agit en grande majorité de données non quantifiables desquelles il faut extraire le sens.

2.1.3 Approche inductive

L'approche visée dans ce travail est inductive. Avec celle-ci, « le chercheur travaille à partir des données et élabore ensuite des concepts théoriques et des propositions que certains appellent pattern ou thèmes. » (Guillemette & Baribeau, 2006). Le principe de cette approche consiste à passer du spécifique au général. Sur la base des observations et des témoignages des personnes interrogées, le chercheur tente de dégager des concepts généraux.

Selon Dépelteau (2010), « il s'agit de procéder à des observations particulières de la réalité étudiée et si possible, [...] de chercher à tout voir, à tout entendre [...] puis d'en induire des énoncés généraux [...] qui rendent compte de la réalité » (p. 56).

2.1.4 Enjeu ontogénique

Selon Van der Maren (2003), l'enjeu ontogénique « implique l'acteur à la fois comme objet et comme sujet. Son objet de recherche est le perfectionnement de l'outil professionnel. » (p. 125). Son objectif principal est de « se perfectionner, se développer par la réflexion sur l'action. » (Van Der Maren, 2014, pp. 33-65).

Le but est ici de comprendre l'action enseignante et les dispositifs mis en place pour impacter la conscience environnementale des élèves, de mettre en évidence les activités qui les ont marqués et ont contribué à former une vision positive et un vrai lien avec la nature. Je compte me servir des informations récoltées lors de cette recherche pour développer ma pratique et enrichir mes compétences professionnelles.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

L'observation sur le terrain

Pour ce travail, la récolte de données s'est faite de deux manières différentes : l'observation et l'entretien semi-directif.

Lors de la phase d'observation, j'ai privilégié la prise de notes manuscrites dans un journal d'observation en raison de la difficile mise en place de caméras dans un environnement extérieur en constant mouvement. Deslauriers (1991) recommande ceci : « Trois composantes doivent s'y retrouver : le lieu, les acteurs, la description des événements et des activités. [...] On y retrouve aussi les pensées, les sentiments, les impressions, les émotions du chercheur lui-même. ».

La phase d'observation s'est volontairement effectuée avant les entretiens pour permettre de se familiariser avec la pratique de l'école dans la nature et d'ouvrir de nouveaux horizons pour construire un guide d'entretien complet et pertinent.

L'entretien semi-directif

Selon Lincoln (1995), l'entretien semi-directif est « une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives ». « L'objectif est de saisir le sens d'un phénomène complexe tel qu'il est perçu par les participants et le chercheur dans une dynamique de co-construction du sens. L'entrevue implique une dynamique conversationnelle au cours de laquelle le chercheur et le répondant sont en interaction » (Imbert, 2010).

L'entretien semi-directif nécessite un climat d'écoute, de non-jugement et de confiance. Le lieu et le moment de l'entretien sont donc essentiels car ils influenceront la richesse et l'authenticité des réponses données par l'interviewé. J'ai choisi d'effectuer les entretiens dans un lieu connu et confortable pour les enseignants interrogés : leur classe.

Dans le cas des élèves, j'ai avant tout privilégié le fait qu'ils se sentent à l'aise avec moi en posant des questions en lien avec leur environnement familial pour les inciter à se confier. Les entretiens se sont déroulés au domicile des élèves.

2.2.2 Guide d'entretien

Afin de collecter des informations pertinentes en lien avec les objectifs de recherche, trois guides d'entretien différents ont été réalisés.

Ils sont rédigés selon les thèmes de la recherche et sont subdivisés en sous-thèmes. Pour chaque question, des relances sont prévues pour aborder tous les sujets utiles à la recherche avec les personnes interviewées.

Les trois thèmes principaux sont les suivants :

1. Généralités en lien avec la pratique de l'école en forêt
2. Liens aux apprentissages
3. Liens à l'environnement

Un guide d'entretien est destiné aux enseignants de cycle 2 qui pratiquent l'école dans la nature, le second est destiné aux élèves de l'un des enseignants interviewés et le dernier a été adressé à une collaboratrice de l'organisation Education21.

2.2.3 Protocole de recherche

Le premier contact avec les enseignants interviewés s'est fait de vive voix ou par e-mail en fonction du degré de proximité que j'avais avec chacun d'eux. Lors de cette première approche, j'ai expliqué brièvement l'objet de recherche de ce travail puis j'ai demandé aux personnes ayant répondu favorablement à ma demande de me communiquer trois disponibilités pour une période d'observation ou un entretien.

Avant l'entrevue, les interviewés ont signé le contrat de recherche (annexes 2 et 3). Ce contrat se base sur les exigences du code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques. Il garantit notamment l'anonymat et la protection des données. Le contrat de confidentialité destiné aux élèves a été signé par un représentant de l'autorité parentale de l'enfant.

2.2.4 Echantillonnage

Enseignants

Pour cette recherche, les personnes sélectionnées enseignent toutes au cycle 2 (1 et 2 pour Léon) dans l'espace Bejune.

Tableau 1: Récapitulatif des enseignants interrogés

Nom d'emprunt	Degrés	Nombre d'élèves	Années de pratique de l'école dans la nature
Léon	3-4-5H	12	17
Nadège	5-6H	21	6
Lisa	7H	20	3
Rachel	8H	12	1

Élèves

Tous les élèves interrogés vivent, ou ont vécu l'enseignement dans la classe de Léon. Deux d'entre eux (Marie et Steve) ne sortent plus dans la nature dans le cadre scolaire mais ont bénéficié de cette pratique durant trois ans. Ils ont tous les deux un frère actuellement dans la classe de Léon. Tous les enfants interrogés habitent en milieu rural. Ces caractéristiques communes me permettront une analyse de données avec un nombre d'invariants plus important.

Tableau 2: Récapitulatif des élèves interrogés

Nom d'emprunt	Degré	Lien de parenté avec un autre enfant.
Marie	8H	Sœur de Noé
Noé	5H	Frère de Marie
Steve	6H	Frère de Thomas
Thomas	5H	Frère de Steve
Lola	5H	

Madame Valérie Jilli

Madame Jilli est responsable de projets pour l'éducation en vue d'un développement durable au sein de l'organisation Education21. Elle répond en son nom propre pour partager son expérience et sa vision de l'éducation à l'environnement dans la nature.

2.3 Méthodes d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Avec l'accord des personnes interviewées, les entretiens ont été enregistrés. Ils ont ensuite été retranscrits à l'ordinateur. Seul le langage verbal a été analysé lors des entretiens, le langage non-verbal ne représentant pas un bénéfice significatif pour la recherche.

2.3.2 Classement thématique

Le classement thématique a été réalisé selon la méthode de Bardin (2013). A la lecture de l'entretien, le chercheur surligne le texte de différentes couleurs selon les thèmes présents dans la transcription. Le classement s'affine ensuite en définissant les sous-thèmes au sein de chaque thème. Les thèmes qui ne se rapportent pas à l'objet de la recherche sont laissés de côté. (pp. 134-149)

L'analyse des données du journal d'observation s'effectue également par classement thématique. Les informations recensées permettent d'étoffer les thèmes et sous-thèmes dégagés à la lecture des entretiens.

2.3.3 Méthode et analyse

Pour cette recherche, l'analyse des données se fait selon l'approche inductive. Le chercheur tente de donner du sens au message analysé sans y porter un jugement de valeur. Il doit donc inévitablement se détacher de ses convictions personnelles et traiter le contenu avec rigueur et objectivité. Il fait ensuite des liens entre la théorie, les données recueillies par entretiens et observation et sa propre interprétation. Les données analysées servent à répondre à la question de recherche et à atteindre les objectifs de recherche (Blais & Martineau, 2006, p. 3).

Présentation et interprétation des résultats

2.4 Modification du comportement à l'égard de la nature

Les enseignants mentionnent plusieurs changements dans le comportement de leurs élèves à l'égard de la nature.

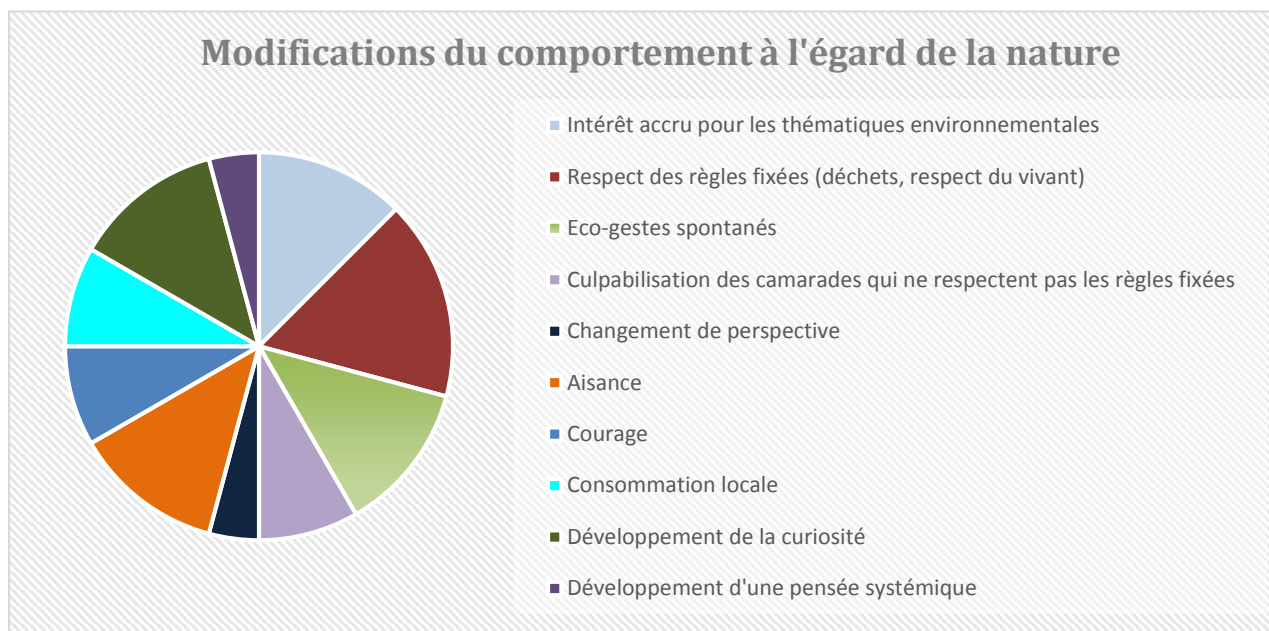


Figure 2: Représentation des observations des enseignants sur les changements de comportements de leurs élèves

Sur les quatre enseignants interviewés, trois remarquent des changements notoires de comportement à l'égard de la nature chez leurs élèves pendant la durée qu'ils les côtoient. Léon mentionne « leur aisance, leur curiosité et leur attention. » (Léon, 1.262). Il mentionne également l'émergence d'une pensée systémique : « j'ai l'impression qu'ils font beaucoup plus de liens, ils se rendent compte que certains doivent vivre de certaines choses, que tout est lié. » (1.283-284).

Lisa remarque d'importants changements au niveau de l'aisance et du courage : « un élève avait peur des champignons et ne voulait pas toucher la terre. Maintenant, il vient me montrer ses mains toutes noires et il en est fier. » (Lisa, 1.537-540). Elle a également remarqué un changement au niveau de la consommation d'aliments locaux après avoir étudié les labels avec ses élèves. « Ils se sont rendus compte qu'on pouvait manger des légumes qui venaient de loin et que c'est mieux s'ils viennent de Suisse ». (1.632-633). Elle explique que certains de ses élèves développent désormais la capacité de changer de perspective en se mettant à la place d'un élément vivant de leur environnement. Elle mentionne un événement qui s'est déroulé lors d'une sortie : « Un élève a arraché une branche à un arbre et un autre lui a dit « tu aimerais que je t'arrache le bras ? » donc il a pris conscience que l'arbre c'est un être vivant. » (1.595-597). Elle fait également part d'autres épisodes où ses élèves reprennent les attitudes de certains camarades qui ne respectent pas les règles fixées ou n'adoptent pas des comportements écoresponsables.

Rachel fait part du même constat avec ses élèves. Elle relate notamment les événements suivants : « ils se font des réflexions entre eux s'ils jettent du papier dans la poubelle. C'est presque dans l'extrême [...] ça les révolte qu'on habite au village et qu'on ne vienne pas à pied à l'école. » (Rachel, 1.509-514).

Nadège tire un autre constat des sorties avec ses élèves. Malgré le respect des règles relatives aux déchets et au respect du vivant lors des sorties, elle ne remarque pas de changement d'attitudes chez ses élèves. « Je ne vois pas vraiment de changement. Dans l'équipe des 6H (qui sortent pour la deuxième année consécutive) sur les 6 il y en a 3 qui aiment bien sortir et 3 qui sont réticents. Donc il n'y a pas vraiment d'amélioration. » (Nadège, 1.243-245).

Elle explique cela notamment par le mode de vie d'une partie de ses élèves qui ne côtoient que très peu la nature. « C'est arrivé en début d'année qu'un élève ne soit jamais allé en forêt avec ses parents » (1.181). « Ils sont plus interpellés par les jeux vidéo que la forêt. » (1.228).

Lisa et Rachel constatent une toute autre réalité. « Ça (l'enfant qui avait peur des champignons) doit être le seul ici, on voit que les autres sont habitués à y aller régulièrement. » (Lisa, 1.546-547). « J'ai beaucoup d'élèves qui ont des parents paysans donc ça fait tout de suite la différence. » (Rachel, 1.548).

Léon, qui a enseigné en ville et en campagne, relativise le lien entre l'attitude en nature et le mode de vie des élèves. A la question « Avez-vous observé des différences au niveau des interactions avec la nature entre la ville et la campagne ? », il répond : « oui dans certaines situations, mais pas toujours. Ce n'est pas parce qu'on vit à la campagne qu'on vit avec la campagne. » (1.449-451). Selon lui, cet intérêt pour la nature est lié au mode de vie et aux habitudes familiales mais également à la personnalité des enfants. « Il y a des enfants qui n'ont pas l'habitude de sortir mais en quelques sorties on dirait qu'ils ont fait ça toute leur vie. » (1.454-455).

Pour les enfants qui appréhendent les sorties, Léon et Lisa insistent sur l'importance de les accompagner, de montrer l'exemple et de féliciter chaque progrès. Nadège mentionne également le jeu comme moyen d'insertion dans la nature : « cette réticence disparaît rapidement dès qu'on met en place quelques jeux. Ils sont dedans et ils n'y pensent plus tellement. » (1.211-212).

Les enseignants interrogés travaillent tous en milieu rural mais il semble que leurs élèves ne soient pas confrontés à la nature de manière identique. Pour certains, l'école à l'extérieur représente le contact le plus important qu'ils entretiennent avec leur environnement naturel alors que d'autres semblent y être confrontés fréquemment dans leur temps extra-scolaire. Il est donc important de sortir régulièrement avec les élèves pour assurer que chacun soit en contact, au moins occasionnellement, avec son environnement naturel.

2.4.1 Différences selon le mode de vie des élèves

Cette partie de la recherche peut comporter certains biais liés aux deux fratries interrogées qui ont donc vécu une éducation similaire. De plus, il est difficile d'affirmer que le mode de vie des élèves influence leur rapport à la nature avec un panel aussi restreint. Ces résultats se basent donc sur les données recueillies et sur mon ressenti lors des entretiens.

Tableau 3: Mode de vie des élèves interrogés

Prénoms	Loisirs	Métiers des parents	Extrait verbatim : Avis sur l'école en forêt
Noé	Bricolage, lecture, football	Mère maman de jour, père monteur-électricien et paysan	« c'est bien parce qu'on peut faire plein de choses [...] c'est hyper bien. » (l. 41-42)
Marie	Équitation, s'occuper des animaux, aider à la ferme, profiter de la nature	Mère maman de jour, père monteur-électricien et paysan	« Je trouve ça bien. [...] ça change d'air. » (l. 55)
Lola	Vélo, trottinette, jeux d'intérieur, gymnastique et bricolage	Mère travaille dans un supermarché, père travaille dans une entreprise de mécanique	« C'est bien. » (l. 52)
Steve	Ordinateur, hockey, musique, jouer dehors (football, hockey, vélo)	Mère horlogère, père travaille dans une entreprise de mécanique	« C'était bien » (l. 42)
Thomas	Jouer dehors (football, hockey, vélo), s'occuper des chiens et des poules, aller à la chasse, musique	Mère horlogère, père travaille dans une entreprise de mécanique	« C'est bien » (l. 49)

Au vu de leurs réponses, tous les élèves interviewés passent du temps à l'extérieur durant leur temps libre. Pour Noé et Marie, le contact avec la nature et les animaux fait partie de leur quotidien puisqu'ils vivent dans une ferme. Thomas est également confronté aux animaux durant son temps libre.

Lorsqu'on demande aux élèves interviewés s'ils apprécient l'école dans la nature, ils répondent tous par l'affirmative. Au fil de l'entretien, Lola a un avis plus nuancé. Elle évoque notamment certains éléments qui la sortent de sa zone de confort. Elle mentionne une activité où l'enseignant les a fait marcher pieds nus sur différents sols : « Ce n'était pas bien. C'était froid. » (l.72).

Tableau 4: Ressenti des élèves au contact de la nature

Marie	« Je me sentais bien [...] détendue, et plus à l'aise qu'en classe parce que tu es plus libre dehors. » (l.134-136)
Noé	« Bien, je suis content. [...] Je suis souvent excité parce que c'est cool. » (l.108-110)
Lola	« contente, mais je n'aime pas trop quand il pleut. (Et quand il fait beau ?) oui c'est bien. » (l.150-152)
Steve	« j'aimais toujours tout [...] je me sentais content parce qu'on faisait des trucs sympa. » (l.46)
Thomas	« Je me sens bien, content [...] j'aimerais aller encore plus souvent dehors. » (l.105-111)

Marie, qui est la plus âgée, explique clairement le bien-être que lui procuraient ces sorties. Thomas, Steve et Noé en font de même. Le premier mentionne également le fait qu'il souhaiterait sortir davantage. Plusieurs élèves identifient également l'effet anti-stress expliqué par le « réseau école et nature » au sujet du syndrome du manque de nature (2013).

Noé et Steve expliquent aussi ressentir de l'excitation car les activités leur plaisent. Ces facteurs émotionnels positifs participent à la création du lien avec la nature et entraînent, à terme, la volonté d'agir en faveur de la planète, comme le relève l'étude de Wells & Lekies (2006).

Il n'y a pas de différences notoires dans le mode de vie de ces cinq enfants. Cependant, Thomas et Marie, en plus de passer du temps dehors, passent du temps avec la nature grâce à leurs animaux, une nuance importante soulevée par Léon. Ces deux enfants sont les plus enthousiastes pour la pratique de l'école en forêt. Ils identifient d'ailleurs spontanément les émotions ressenties lors de la pratique de leurs loisirs dans la nature : « Je me coupe du monde, ça me fait décompresser. » (Marie, l.31). « Je suis allé à la chasse il n'y a pas longtemps [...] J'aime bien voir des chevreuils. » (Thomas, l.17-19).

Les responsabilités liées aux animaux (chiens, chevaux, poules...) nécessitent une activité quotidienne et par tous les temps. Les enfants confrontés à cette réalité sont sans doute plus habitués à la pluie et seront moins gênés par la météo lors de l'école dans la nature. Lola, qui a un avis plus nuancé sur les sorties, explique trouver du plaisir lorsqu'il fait beau mais moins lorsqu'il pleut. Elle explique d'ailleurs privilégier les activités d'intérieur lorsque la météo est mauvaise : « S'il fait beau je joue dehors et sinon dedans. » (Lola, l.6).

2.4.2 Constat de la matinée d'observation

La matinée d'observation montre une adéquation avec les ressentis positifs des élèves. En effet, une bonne humeur ambiante, véhiculée tant par l'enseignant que par les élèves, est palpable lors de la sortie. Différentes paroles d'élèves attestent de leur ressenti positif : « Il fait bon chaud au soleil », « c'est trop bien les maths dehors ».

L'aisance des élèves est également frappante, chacun semble parfaitement à l'aise. Lors de la phase de lecture, les sens sont mis à contribution : certains élèves mangent de la neige, une élève se fabrique des accoudoirs pour se positionner plus confortablement. Les enfants s'orientent spontanément pour ne pas avoir le soleil dans les yeux.

Les règles fixées doivent cependant être rappelées durant la pause lorsqu'un sac est retrouvé par terre. L'enseignant agit alors en tant que modèle en ramassant le déchet et en le mettant à la poubelle. Il demande aux élèves de faire attention.

Bien que les enseignants interrogés mentionnent le respect général des règles visant à protéger la nature, rien ne garantit que les élèves adoptent le même comportement lorsqu'ils sont en dehors du cadre scolaire. Lisa explique : « j'espère qu'ils gardent aussi leurs convictions lorsqu'ils sortent avec leurs parents. » (1.363-364).

Les élèves interviewés semblent être particulièrement sensibilisés à la question des déchets jetés dans la nature. En réponse à la question « Vois-tu des choses qui ne sont pas bonnes pour la nature quand tu vas dehors ? », ils mentionnent tous les déchets. Lola évoque le problème des mégots qui sont jetés au sol et la pollution que ceux-ci occasionnent. Quand elle s'exprime sur le sujet, Marie est très touchée. Elle parle de manière plus virulente. « Je trouve ça bête parce que ça ne leur sert à rien mais ils vont aggraver la situation pour la nature. » (1.177-178).

Les déchets sont sans doute un élément très visible de l'influence de l'Homme sur la nature. Les enfants identifient facilement les conséquences de ce phénomène et savent comment y remédier. Cependant, aucun autre impact négatif de l'Homme n'est mentionné. En tant qu'enseignant, il est donc important d'envisager l'éducation à l'environnement en vue d'un développement durable d'un point de vue complet en mettant également l'accent sur d'autres aspects moins visibles, notamment les aspects conseillés par Clément & Caravita (2011) qui sont précédemment cités dans ce travail.

2.4.3 Evolution des élèves dans la nature

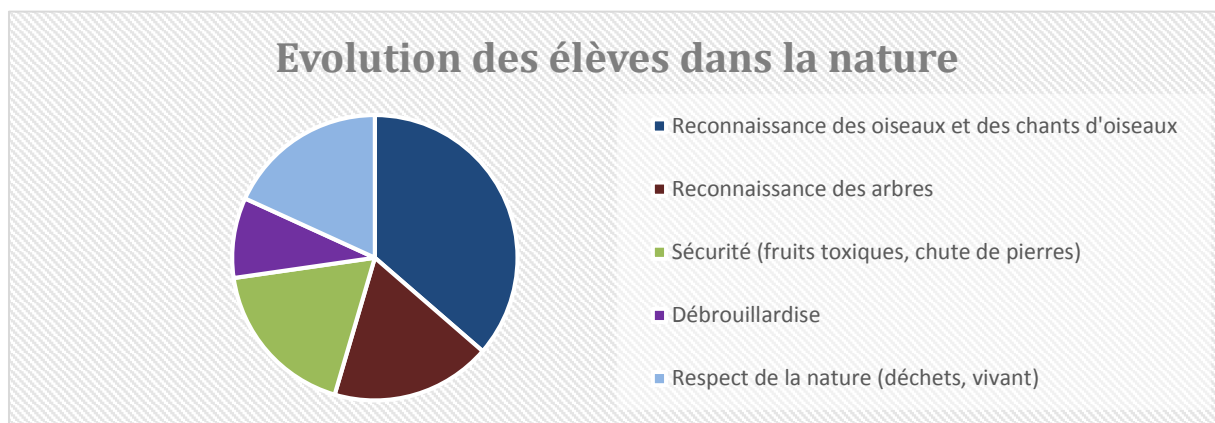


Figure 3: Représentation du ressenti des élèves sur leur évolution dans la nature

Lorsqu'on leur demande ce qu'ils ont appris au contact de la nature, quatre enfants déclarent être plus à l'aise pour reconnaître les oiseaux et leurs chants. Deux d'entre eux remarquent également une évolution de leurs connaissances au sujet des arbres. Lola et Marie expliquent mieux maîtriser les questions de sécurité malgré de bonnes pré-connaissances. Bien que ne vivant plus l'école en forêt, Steve explique avoir conservé une partie des savoirs appris : « (en parlant des arbres) Il y en a 4-5 que j'arrive encore à reconnaître. » (1.77). Noé évoque quant à lui une évolution importante de son aisance en forêt : « Avant je ne savais pas grand-chose sur la nature. Maintenant j'arrive à me débrouiller. » (1.88).

Tous les aspects évoqués, rendus plus riches et concrets par l'expérience en nature, apportent à l'enfant un sentiment d'appartenance à son environnement. Il se sent acteur de ce fameux monde-projet dont parle Meirieu (2001). L'enfant prend conscience que ses actes ont une incidence sur son environnement et qu'il relève de sa responsabilité d'adopter des comportements favorables à la nature s'il souhaite la préserver.

2.5 Difficultés liées à la mise en place de l'EE dans la nature

2.5.1 Motivations des enseignants

Comme expliqué par Meirieu (2001), les motivations des enseignants à pratiquer l'éducation à l'environnement en vue d'un développement durable font varier la mise en place de celle-ci et sa réussite.

Tableau 5: Motivations à pratiquer l'éducation à l'environnement

Léon	« Même si on ne le demandait pas je le ferais parce qu'on vit dans un espace et c'est très important, vu que l'Homme le gère, de voir s'il faut le gérer et comment le gérer. C'est primordial que ces questions soient posées à l'école. » (l.358-360)
Lisa	« Les élèves nous amènent des sujets liés à l'environnement donc on essaie de les faire se positionner par rapport à ça. » (l.567-568)
Nadège	« Plus ils vont connaître la forêt et s'y sentir bien, plus ils auront envie de la protéger. » (l.218-219). « ça (les approches systémiques et réflexives) va se mettre en place par la suite. On prend encore nos marques pour le moment. » (l.235-236)
Rachel	« C'est vraiment un sujet d'actualité. Mais si ce n'était pas dans mes convictions d'apprendre aux enfants à respecter l'environnement, je n'aurais pas voulu participer au projet d'école en forêt. » (l.68-74)

Tous les enseignants interrogés ont en commun une forte conviction personnelle quant aux bénéfices de cette pratique. Valérie Jilli relève que la motivation de l'enseignant influence la création du lien avec la nature.

En comparant les réponses des enseignants avec les quatre motivations expliquées par Meirieu, Léon s'ancre principalement dans les approches critique et systémique. Dans les activités qu'il propose, il vise la compréhension du lien entre tous les constituants de la nature. Il travaille fréquemment par hypothèses et laisse les élèves se positionner sans leur imposer sa vision des choses. Il relève le rôle de l'esprit critique qu'il qualifie de « très important ». (l.311). Il tente, dans la mesure du possible, d'éviter l'approche behavioriste. « Je pense qu'il y a des choses que je transmets comme ça, les choses qui me semblent aller de soi, mais j'essaie de ne pas figer. J'aime mieux que l'enfant comprenne par lui-même pourquoi il fait les choses » (l.380-382).

Nadège, quant à elle, mise principalement sur un aspect négligé par Meirieu : l'approche affective. Cette approche, recommandée notamment par Leininger-Frézal (2009), repose sur le développement du lien entre l'élève et son environnement. Ce lien provoque l'émergence d'un comportement écoresponsable.

Elle estime que ses élèves sont actuellement trop déconnectés de la nature pour entrer dans les approches systémique ou réflexive. Selon elle, ils n'ont pas conscience des enjeux écologiques, notamment dû à leur âge et à leur non-connaissance de la nature. « La priorité c'est de leur amener cet amour de la nature, et, plus tard, automatiquement ils iront dans la bonne direction. » (l.350-354).

Elle passe généralement par l'approche behavioriste pour changer le comportement de ses élèves. À la question « Est-ce qu'il vous arrive d'inculquer de bons comportements à vos élèves lors des sorties ? », elle répond : « Oui, si on trouve des déchets on les reprend avec. Je leur apprend aussi au niveau du respect des plantes. [...] Pour leur apprendre, on leur dit tout simplement. » (l.294-299).

A la suite d'une formation continue, elle souhaite davantage travailler la pensée systémique et réflexive de ses élèves en orientant notamment l'éducation à l'environnement sur des visites chez des artisans ou dans l'industrie.

Rachel et Lisa, tout en citant l'approche encyclopédique, se situent régulièrement dans les approches systémique et critique, comme en atteste le projet sur l'eau généré par Rachel, ou les discussions durant lesquelles les élèves se positionnent sur une thématique environnementale.

L'approche affective semble déjà bien construite pour les élèves de Rachel, Lisa et Léon qui ont un contact régulier avec la nature en dehors du temps scolaire. Ces trois enseignants s'en servent donc comme base solide pour aborder les approches systémique et réflexive. Pour les élèves de Nadège, le lien reste à construire. Elle explique être encore dans la mise en place de sa pratique à l'extérieur et prévoit d'intégrer ces approches à son enseignement lorsque le lien affectif sera créé.

2.5.2 Autorisations

Tableau 6: Autorisations pour pratiquer l'école dans la nature

Léon	« J'ai toujours eu des encouragements des directions. [...] Des collègues étaient allés jusqu'au service de l'enseignement jurassien et c'était ressorti qu'ils avaient le droit de sortir. » (l.192-202)
Nadège	« On peut sortir, on n'a pas de directives particulières. » (l.187).
Rachel	« Le directeur actuel n'y est pas opposé. » (l.441).

Sur les quatre enseignants interrogés, aucun ne rencontre de réticences de sa direction. Léon mentionne également le droit légal de sortir régulièrement dans la nature avec les élèves. SILVIVA explique que « l'enseignant est en principe entièrement compétent pour décider du lieu où il veut enseigner. » (2019, p.33). Cependant, il est recommandé de partager ce choix pédagogique avec la direction et la commission d'école pour ce qui concerne le canton du Jura si les sorties sont régulières.

Direction réticente, quelle influence sur les sorties ?

Partager le choix pédagogique avec la direction et la commission d'école est le premier pas vers la concrétisation des sorties. Bien que ces deux instances n'aient pas le pouvoir d'interdire l'école dans la nature, il devient parfois compliqué d'imposer ses convictions et sa vision de l'enseignement en cas de réticences.

Ci-dessous, les réponses des enseignants à la question : « Si votre direction avait été réticente, est-ce que cela aurait influencé votre décision de dispenser l'école dans la nature ? ».

Tableau 7: Impact de la réticence de la direction sur les sorties

Nadège	« Je ne pense pas que j'aurais pris le risque de sortir si la direction s'était opposée. » (I.191).
Lisa	« Notre ancienne directrice ne voyait pas l'intérêt d'aller en forêt. Sans le soutien de la commission d'école et des parents je ne pense pas que je l'aurais fait. » (I.431-432).

Nadège admet qu'elle ne sortirait pas régulièrement sans l'accord de sa direction. Lisa a elle-même vécu cette situation lorsqu'elle a souhaité mettre en place le projet d'école en forêt au sein du collège où elle enseigne. Elle a décidé d'outrepasser les réticences de sa direction car elle pouvait compter sur le soutien d'une partie de la commission d'école et des parents. Elle avoue cependant que, sans ce soutien, elle n'aurait pas forcément mené à bien la mise en place de ce projet.

L'instauration d'une telle pratique semble donc fortement liée à l'avis de la direction sur la question. Léon explique l'importance d'une bonne préparation et de règles de sécurité strictes pour convaincre les personnes réticentes. « Je fais tout pour que ça marche. Je vais faire très attention aux questions de sécurité. » (I.192).

D'autre part, certaines directions mettent en place des règles qui leur sont propres, notamment au sujet du nombre d'accompagnants requis lors des sorties. Ces contraintes peuvent compliquer la mise en place de sorties régulières, comme le mentionne Léon : « il y a parfois des exigences au niveau des directions qui fixent un nombre d'accompagnants par enfants. [...] ça devient compliqué à mettre en place. » (I.202-207).

Sur ce point, SILVIVA propose des pistes pour permettre les sorties, malgré ces réglementations contraignantes :

- Clarifier à partir de quelle distance du bâtiment scolaire ces réglementations s'appliquent ;
- Sortir avec une autre classe ;
- Se faire accompagner d'un(e) stagiaire ;
- Inviter des parents, des grands-parents ou des retraités. (SILVIVA, 2019, p.33).

Il existe donc des solutions pour mettre en place la pratique de l'école dans la nature malgré les réglementations internes.

2.5.3 Fréquence des sorties

Selon Sarah Wauquiez (2008), seules des sorties régulières en nature permettent à l'enfant de se sentir en sécurité et d'avoir un véritable impact sur sa conscience environnementale. Cependant, aucun chiffre n'est donné pour quantifier la régularité.

Tableau 8: Fréquence des sorties

Léon	« Minimum un matin par semaine. » (l.34). « S'il y a un événement particulier au village, on y va et ça fait deux matinées par semaine. » (l.43).
Lisa	« Quand les beaux jours sont là on sort presque une fois par semaine. » (l.14).
Nadège	« Dans l'idéal on voudrait une fois par semaine mais on arrive plutôt une fois toutes les trois semaines. » (l.27-28).
Rachel	« Moi je sors une fois par semaine. » (l.15).

Les enseignants interrogés ont tous comme objectif de sortir une demi-journée par semaine. Léon atteint cet objectif et tend à le surpasser si une occasion particulière se présente. Il est souvent influencé par l'actualité du village (voisin qui fait du fromage, naissance d'un animal...). Il profite de ces événements pour éveiller la curiosité de ses élèves et impacter leur émotionnel. Rachel sort également un après-midi par semaine. Lisa et Nadège souhaiteraient sortir de manière hebdomadaire mais n'y parviennent pas toujours. Nadège et sa co-enseignante pratiquent l'école dans la nature une fois toutes les trois semaines. Selon elle, cette fréquence n'est pas suffisante pour avoir un véritable impact sur la conscience environnementale des élèves.

Les raisons influençant la fréquence des sorties sont recensées dans le tableau de l'annexe 7.

Concernant la météo, les avis sont partagés. Léon ne renonce à une sortie que lorsque la sécurité est menacée. Si la météo est trop mauvaise, il décale ou raccourcit le temps passé dehors. Pour lui, les émotions provoquées par les changements de météo sont très importantes pour la cohésion du groupe. « Ça tisse des liens incroyables. [...] Il y a plein de choses qui se passent au niveau du corps et des émotions et c'est évident que ça forge la cohésion de classe. » (l.121-126).

Pour Lisa et Nadège, le plaisir de la sortie dépend en partie de la météo et elles préfèrent renoncer en cas de trop mauvais temps. Nadège rencontre un autre problème lié aux intempéries : trouver des activités à proposer aux élèves. Elle fait cependant remarquer que sa dernière formation lui a permis de

développer de nouvelles pistes d'apprentissage et qu'elle se sent désormais mieux armée pour sortir dans la neige.

Tout comme les enseignants, SILVIVA (2019) mentionne l'aspect de la sécurité, notamment par temps d'orage ou d'abondantes chutes de neige en forêt. Elle rejoint également Léon concernant les sorties par conditions extrêmes. « Les conditions extrêmes créent des liens très forts, aident à surmonter les peurs, nous font prendre conscience de la force des éléments. Veillez toutefois à ne pas dépasser la limite de bien-être et de peur de votre classe. » (p.39).

Il semble donc important de pratiquer l'école dans la nature par tous les temps pour autant que la sécurité ne soit pas compromise et que la sortie reste un plaisir pour les personnes qui la vivent.

Un autre paramètre est décrit par tous les enseignants : l'emplacement de l'école. Lisa, Nadège et Rachel estiment que le fait d'être proche de la forêt influence positivement la fréquence des sorties. Pour Léon, l'emplacement ne représente pas un obstacle puisqu'il sortait déjà avec ses élèves lorsqu'il travaillait en milieu urbain.

D'autres paramètres spécifiques sont également relevés : pour Nadège, une élève diabétique pour qui il est compliqué de sortir par tous les temps. Pour Lisa, l'organisation du spectacle de l'école qui empiète momentanément sur le temps des sorties.

Concernant les maladies ou allergies des enfants, ce paramètre n'est pas à prendre à la légère. SILVIVA conseille aux enseignants de s'informer en début d'année des éventuelles maladies ou allergies des élèves et de prendre des précautions, notamment d'emporter les médicaments nécessaires (2019, p. 39).

2.5.4 Regard des parents

Le regard des parents sur l'école dans la nature peut parfois être négatif car cette pratique est relativement récente et n'est pas toujours synonyme de travail scolaire pour les parents. Lors de l'interview des élèves de Léon, tous les parents se sont montrés très favorables à cette pratique.

Concernant la mise en place de l'école dans la nature, les enseignants sont unanimes. Cela passe par une bonne information des parents au début de l'année en liant les sorties aux objectifs du PER. « J'ai distribué une feuille qui expliquait qu'on allait travailler dehors en précisant que tous les domaines disciplinaires allaient être travaillés et j'ai fait une réunion de parents où j'ai expliqué la démarche. » (Léon, l.180-182). Les enseignants relèvent tous l'importance de leur propre conviction pour convaincre les parents.

L'avis des parents sur l'éducation à l'environnement forge également la conscience environnementale des élèves et il est parfois compliqué d'aborder les thématiques environnementales sans créer un conflit avec le discours entendu dans le cadre familial.

Tableau 9: Conflit entre milieu familial et éducation à l'environnement

Léon	« Je fais attention à respecter l'avis de chacun. Je suis là pour les aider à réfléchir à leurs habitudes, pas pour juger. » (I.397-399).
Lisa	« J'ai de la peine à savoir jusqu'où je peux dire les choses. Quand je lance un sujet, je les laisse se positionner. S'ils me disent qu'ils n'en ont pas entendu parler je leur conseille de s'informer et après on en reparle. » (I.652-654).
Rachel	« Des fois je me dis jusqu'où tu peux aller? Je ne veux pas que les parents m'appellent et me disent « écoutez, vos pensées écolo on n'en veut plus. » (I.647-648).
Valérie Jilli	« On peut partir des représentations des élèves. Le rôle de l'enseignant n'est pas de juger ce qui est bien et pas bien mais plutôt d'amener un dialogue. » (I.359-360).

L'éducation à l'environnement fait partie des sujets d'actualité qui peuvent se révéler sensibles à traiter. Pour ne pas mettre les enfants dans une position délicate vis-à-vis de leur famille, Valérie Jilli recommande de ne pas trancher, mais plutôt d'amener l'élève à se positionner, à travailler son esprit réflexif. Rachel et Lisa font part de leurs difficultés à savoir quels sujets elles osent aborder en classe et où elles doivent s'arrêter. Lisa explique qu'elle demande aux élèves de se renseigner sur le sujet avant d'en discuter. Ainsi, ils peuvent faire valoir leurs arguments sans qu'elle soit la seule détentrice du savoir.

Il est donc fondamental, malgré les difficultés que cela peut représenter, d'aborder les sujets liés à l'environnement dans le cadre scolaire. Ces discussions visent à développer l'esprit réflexif et la prise en compte de l'autre qui font partie des attentes du PER.

2.5.5 Culpabilisation des médias et perspective d'action

Bien que l'avenir de notre planète soit une des principales préoccupations des années à venir, le phénomène peut se révéler extrêmement anxiogène pour les enfants. Les médias pratiquent une culpabilisation qui peut se révéler néfaste et contreproductive pour l'éducation à l'environnement. Valérie Jilli explique :

« C'est quelque chose qui est très actuel mais en même temps très anxiogène. Des fois on met la culpabilité sur l'individu en disant « c'est à cause de toi que ça ne va pas » ou sur les entreprises en disant « moi je ne peux rien faire, c'est aux entreprises d'agir. » (I.332-335).

Cette culpabilisation, relevée par Espinassous (2015), est selon lui contreproductive et n'a pas sa place dans les écoles. L'éducation à l'environnement doit être tournée vers une perspective d'action. L'enfant devient alors acteur de son monde, il prend conscience de son influence mais également de la limite de celle-ci. Dans le même ordre d'idée, Valérie Jilli explique la notion d'empowerment : « c'est le fait de

donner le pouvoir aux gens d'agir. Pour l'éducation à l'environnement c'est une composante importante. » (I.99-100). De plus, l'empowerment permet de se focaliser sur une vision positive de l'éducation à l'environnement. Ainsi, l'élève se concentre sur ce qui peut être amélioré et non pas sur ce qui ne fonctionne pas. La culpabilité s'estompe au profit de la volonté d'agir.

L'école dans la nature prend tout son sens dans cette perspective d'action. L'enfant est amené à expérimenter, à découvrir, à développer une curiosité et une connaissance de la nature qui sont d'une richesse inestimable pour l'empowerment.

2.6 Création d'un lien affectif avec la nature

2.6.1 Importance du cadre sécurisant

La création d'un lien affectif avec la nature semble être le premier pas vers l'éducation à l'environnement comme l'explique Leininger-Frézal. Pour Espinassous, ce lien se crée lorsque l'élève vit des expériences positives dans la nature. Pour ce faire, il est indispensable qu'il se sente en sécurité lors des sorties. Quels dispositifs les enseignants mettent-ils en place pour développer ce sentiment de sécurité ?

Tableau 10: Création d'un cadre sécurisant

Léon	« Des règles de déplacement [...] j'insiste beaucoup là-dessus. Et quand je lance une activité je donne directement le lieu et les limites. (I.211-215).
Nadège	« il y a tout ce qui est jeux de bâtons qu'on ne veut pas [...] on regarde qu'ils puissent toujours nous voir ou sinon on donne une limite. » (I.196-199). « on a juste quelques routes à traverser, donc là ils sont en général par deux et on y va tranquillement. » (I.201-202).
Lisa et Rachel	« Il y a des règles quand on doit traverser la route. [...] Ils savent qu'en forêt, on respecte l'endroit. C'est les mêmes règles qu'en classe mais adaptées à l'extérieur. » (I.468-475). « quand ils sont trop loin on a un cri de rassemblement. » (I.482)
Valérie Jilli	« c'est lié au cadre, aux règles qu'on met en place. » (I.420)

Au vu des réponses données, la mise en place d'un cadre sécurisant passe notamment par l'édiction de règles permettant le bon déroulement de la sortie. Les règles fixées semblent être relativement similaires chez tous les enseignants. Elles se divisent en trois catégories représentées dans ce schéma.

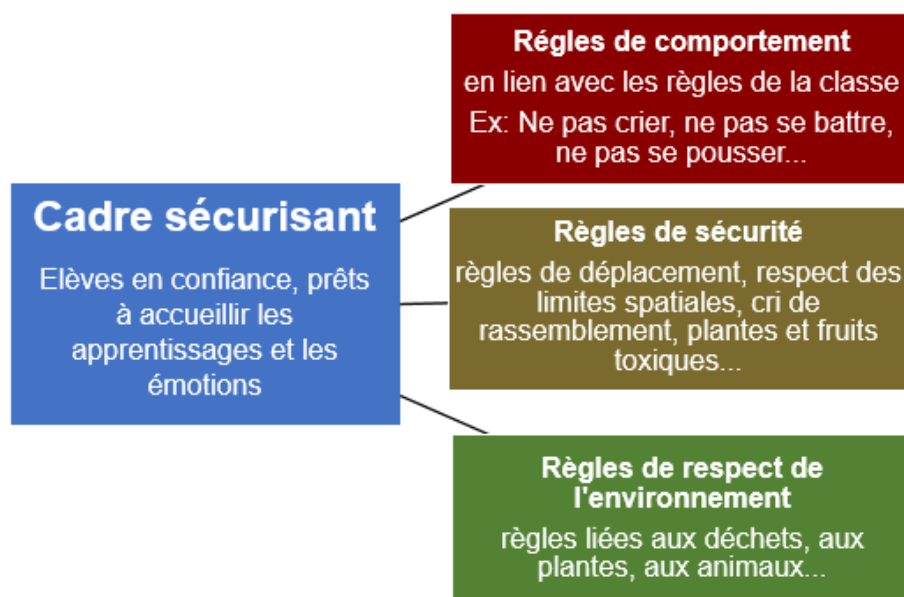


Figure 4: Règles fixées en forêt par les enseignants interviewés

SILVIVA (2019) propose des règles ressemblant fortement à celles de ce schéma et mentionne en supplément la mise en place de consignes liées au feu. (p.38).

Cependant, les règles ne suffisent pas à garantir le bon déroulement des sorties et donc le sentiment de l'expérience positive pour les élèves. Une importante préparation en amont est nécessaire de la part de l'enseignant.

2.6.2 Préparation en amont

Tableau 11: Préparations préalables

Léon	« Je sais toujours où je vais. Soit je connais bien l'endroit, soit j'y vais avant. J'ai avec moi toujours de quoi appeler, la pharmacie et l'accord des gens chez qui je vais. [...] j'ai aussi des trucs donnés par les professionnels. » (I.213-220).
Nadège	« on leur demande de prendre de quoi boire et on en prend aussi si un élève oublie » (I.205-207).
Valérie Jilli	« La préparation est relative aux tiques, aux fruits toxiques ou à un terrain qui serait accidenté. C'est aussi lié à la formation de l'enseignant pour pouvoir réagir à ce genre de problèmes » (I.423-425)

L'enseignant doit avoir conscience des dangers et connaître la destination de ses sorties. Léon, qui change régulièrement d'environnement, effectue un repérage préalable. Valérie Jilli relève l'importance de la formation de l'enseignant pour éviter les problèmes liés à l'environnement mais également aux dangers de l'extérieur (fruits toxiques, tiques, échinococcose, blessures, infections, etc). Les trois enseignantes ont suivi des formations continues avant de pratiquer l'école dans la nature. Léon, quant à lui, se forme auprès de professionnels comme le garde-forestier pour identifier les dangers. Il emmène également avec lui de quoi appeler et une pharmacie pour prodiguer les premiers secours. Nadège mentionne également l'importance pour les enfants d'avoir toujours à boire avec eux.

Lieu de référence

Créer un sentiment de sécurité chez les élèves est une priorité lors des sorties. En effet, l'impact sur la conscience environnementale des élèves sera moindre si ceux-ci ne se sentent pas bien à l'extérieur. La création d'un lieu de référence pour les élèves peut être un premier pas vers le confort. SILVIVA explique : « L'utilisation régulière de votre salle de classe dans la nature facilite votre travail ainsi que celui des enfants. [...] Plus ils y sont à l'aise et plus ils approfondissent leurs connaissances de ce lieu en le voyant se transformer au fil des saisons. » (2019, p.24).

Nadège, Lisa et Rachel ont pour lieu de référence le canapé forestier qui se trouve à proximité de l'école. Déjà existant dans le cas de Nadège, Lisa et Rachel l'ont construit avec leur classe et l'aide d'un bûcheron : une expérience qui marque l'émotionnel des élèves et fait qu'ils se sentent à l'aise dans cet endroit. « C'est des choses qui sont importantes pour eux d'avoir un certain repère même si on sort du cadre de la classe. » (Lisa, l.203-204). Ces deux enseignantes ne s'empêchent pas cependant de visiter d'autres lieux pour autant que cela fasse du sens avec ce qu'elles enseignent.

Pour Léon, la richesse se trouve davantage dans la multiplicité des lieux visités. « Je fréquente un maximum de lieux différents. C'est l'école dehors donc dès qu'on franchit la porte de l'école. C'est l'environnement qui m'entoure, le village, les champs, la visite de lieux. » (l.64-66).

Il sélectionne les endroits en fonction de ce qui fait le plus de sens par rapport à ce qu'il aborde comme notions.

Lors de la matinée d'observation, les élèves ont travaillé dans quatre lieux différents et n'ont pas semblé perturbés par ces changements. Léon se l'explique : « je suis persuadé que l'Homme et encore plus l'enfant a une capacité d'adaptation impressionnante. » (l.465-466).

Tout est donc une question de routines, d'habitudes que prennent les enfants. Ce qui fonctionnera avec une classe ne fonctionnera pas forcément avec une autre et il est important pour l'enseignant d'observer les enfants et de ne pas pousser l'inconfort trop loin. Ainsi, une classe comme celle de Nadège dont une partie des enfants n'a pas encore véritablement pris ses marques dehors sera rassurée d'avoir un lieu de référence où les élèves peuvent se créer des routines sécurisantes. Pour une classe composée d'enfants plus à l'aise en nature, le fait de changer régulièrement de lieux ne posera pas de problème. C'est à

l'enseignant d'être attentif à privilégier la construction d'un environnement sécurisant, peu importe le lieu.

2.6.3 Importance de l'équipement

Un paramètre semble indissociable de la réussite des sorties en nature : l'équipement des élèves. Ceux-ci l'identifient d'ailleurs facilement. Lola explique : « Une fois je suis rentrée j'avais les chaussettes trempées, alors j'étais fâchée. » (l.164). Steve raconte qu'il appréciait les sorties grâce à un équipement adéquat : « je m'habillais bien en regardant la météo. » (l.98).

Tous les enseignants interrogés semblent être particulièrement attentifs à cet élément.

Tableau 12: Information aux parents concernant l'équipement

Léon	« je n'ai pas dû beaucoup insister pour que les parents mettent des habits adaptés à leurs enfants. » (l.456-457). « Il faut que ce soit un beau moment. Si je repère un enfant en souffrance, je ne vais pas le laisser. Ça serait contre-productif. Je vais lui donner des gants en plus ou mes gants. » (l.238-242).
Lisa	« Les parents ont tous été informés qu'il fallait regarder par la fenêtre avant de les envoyer. » (l.420).
Nadège	« Les enfants qui n'ont pas l'équipement approprié pour la forêt n'aiment pas y aller ». (l.121-123).

L'information concernant l'équipement des enfants se fait lors de la séance des parents de début d'année pour tous les enseignants. Ils explicitent le fait que les élèves doivent être équipés de manière adéquate faute de quoi la sortie ne sera pas un plaisir, comme le relève Nadège.

En plus de permettre le confort de l'élève, un équipement adapté protège des piqûres de tiques et des dangers que celles-ci peuvent représenter. Il est donc primordial de dispenser une information complète aux parents en leur présentant les enjeux d'un équipement correct.

2.6.4 Autonomie et expérimentation pour développer un lien fort avec la nature

Wauquiez et Espinassous le relèvent à plusieurs reprises dans leurs ouvrages : le lien avec la nature se développe lorsque l'enfant est en autonomie. Le degré d'autonomie ne sera pas le même en fonction de l'aisance des enfants en forêt. Il faut donc proposer des activités avec un degré de liberté mesuré.

L'activité de chasse au trésor proposée par Léon lors de la phase d'observation montre bien la part de risques contrôlés préconisée par Espinassous. Léon envoie les enfants faire une chasse au trésor dans le village. Ils sont en groupes hétérogènes et il donne des règles de sécurité relatives à la route avant le

début de l'activité. Il s'assure également que chaque groupe ait repéré l'emplacement de son secteur avant de partir. Tout au long de l'activité, il observe les groupes de loin, sans intervenir. Il vient en aide à un groupe uniquement lorsque celui-ci est en dehors de son secteur.

Les élèves sont plongés dans l'activité, collaborent et découvrent leur environnement, tout en ayant pour objectif de dissimuler leur passage dans la neige. Ils manipulent donc leur environnement naturel, expérimentent en autonomie tout en respectant les règles de sécurité. Une activité comme celle-ci regroupe les cinq principes de Meirieu pour passer d'un monde-objet à un monde-projet.

2.7 Compétences à développer chez les élèves pour impacter leur conscience environnementale

Pour réussir la transition écologique dans les années à venir, les citoyens de demain devront acquérir un certain nombre de compétences. Valérie Jilli explique qu'il existe trois grands groupes de compétences à travailler pour développer la conscience environnementale des élèves et ainsi relever les défis liés à l'EDD et plus spécifiquement à l'EE.

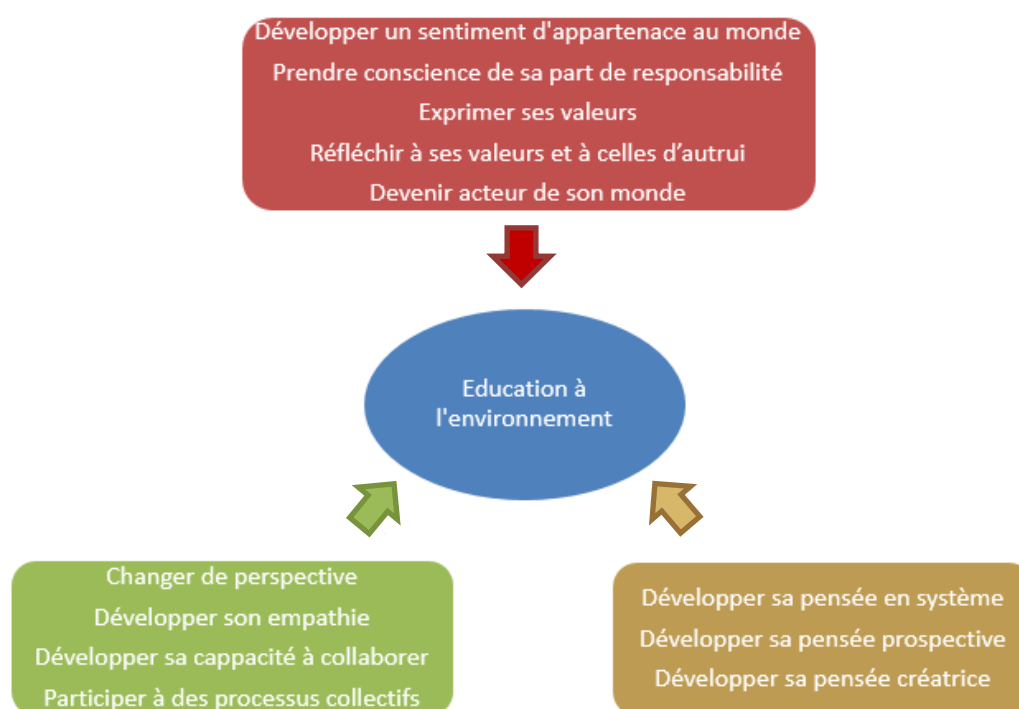


Figure 5: Compétences à développer pour l'éducation à l'environnement en vue du développement durable selon Valérie Jilli

Ces compétences font référence aux mêmes aspects travaillés par les piliers pédagogiques de l'apprentissage intégral. Dès lors, l'école dans la nature semble particulièrement adaptée à la mise en place de l'éducation à l'environnement en vue du développement durable.

Valérie Jilli explique la notion de pensée créatrice : « Les problèmes de demain ne sont pas les problèmes d'aujourd'hui. Il faudra inventer de nouveaux outils, des solutions innovantes, remettre en question certaines choses et avoir une capacité de réflexion qui va au-delà des connaissances actuelles. » (1.262-264).

Lisa remarque l'intérêt du dehors pour développer cet esprit innovant. « En forêt, l'élève ne peut pas appliquer une règle telle quelle. Il doit réfléchir, s'adapter à son environnement et créer ses propres stratégies » (1.327-329).

En réponse à la question « Quelles sont les compétences à développer pour l'éducation à l'environnement ? », Léon explique ce qui prend une place importante dans son enseignement : « L'attention, l'écoute de l'autre et de ce qui nous entoure, un sens aigu de l'observation, de la remise en question, de la curiosité, développer aussi l'esprit créatif, l'esprit critique et se fier à ses ressentis. » (1.309-313).

Son enseignement est également très axé sur le sentiment d'appartenance au monde. Durant la phase d'observation, une personne du village vient expliquer le fonctionnement de la SNEP⁷ du village. Léon explique régulièrement mettre à contribution les habitants qui apportent une grande richesse à son enseignement : « les élèves se rendent compte qu'ils vivent dans une société, on va rencontrer les gens du village, on fait partie de cette société. » (1.138-139).

Valérie Jilli rejoint cette vision de l'éducation à l'environnement : « la nature c'est très important mais on peut aussi regarder la transformation des produits, les entreprises [...] c'est vraiment l'environnement au sens large qui est intéressant parce qu'il donne une vue d'ensemble de la problématique environnementale. » (1.384-388).

L'enseignant a donc un rôle central à jouer dans le développement de ces compétences. Il prépare des situations d'apprentissage stimulantes, endosse un rôle de modèle, aborde des questions socialement vives et pousse à la remise en question.

⁷ Station Naturelle d'épuration qui utilise du gravier et des racines de roseaux pour filtrer l'eau

2.8 Mise en place de l'éducation à l'environnement

2.8.1 Quelle porte d'entrée ?

L'éducation à l'environnement à l'école est obligatoire puisqu'elle apparaît dans le PER. Cependant, sa mise en place concrète dépend de la vision de l'enseignant. Le tableau relevant les verbatim des enseignants à ce sujet peut être consulté à l'annexe 8.

Les quatre enseignants pratiquent généralement l'éducation à l'environnement de manière interdisciplinaire, notamment par le biais des sciences de la nature, mais également dans d'autres disciplines. C'est ce que Girault & Sauvé définissent comme « l'approche au sujet de l'environnement ». Celle-ci est régulièrement conjuguée à « l'approche par et dans l'environnement » puisque certaines thématiques sont abordées lors de la pratique de l'école dans la nature. La conjugaison de ces deux approches permet de mêler l'expérimentation et l'émotionnel et de marquer plus durablement les élèves. Le fait d'être dehors représente une véritable plus-value pour impacter la conscience environnementale des élèves et emmagasiner des connaissances. « Ce qu'on fait en classe, ils le gardent mais ça reste abstrait tandis que là, ils se le représentent plus facilement. Ils ont tellement de plaisir à y aller que ça les marque. » (Lisa, l.705-707).

Valérie Jilli recommande également la pédagogie de projet et le décroisement de ces savoirs pour rendre les élèves actifs lors de l'apprentissage. Ceci peut être fait lors de semaines sur un thème du développement durable ou lors d'un projet qui touche des thématiques environnementales.

Dans ce sens, Rachel explique avoir mené un projet sur l'eau. Ce projet a notamment permis la visite de la STEP⁸. Ce genre de visites est également très apprécié des autres enseignants. Nadège explique avoir dernièrement visité une entreprise d'horlogerie : « ça leur fait prendre conscience du monde de l'industrie. » (l.278).

L'école dans la nature semble donc un excellent moyen d'impacter la conscience environnementale des élèves. Cependant, il semble également important de varier le lieu des sorties, de faire intervenir des personnes externes au milieu scolaire (bûcherons, fermiers, ...) et de ne pas restreindre l'éducation à l'environnement à l'acquisition de connaissances sur la nature. En effet, il est important d'ouvrir le regard des élèves sur la globalité de la société.

⁸ Station d'épuration

2.8.2 Activités proposées

Les activités proposées par les enseignants lors de la pratique de l'école dans la nature sont très variées et elles se divisent en trois catégories représentées dans le schéma ci-dessous.

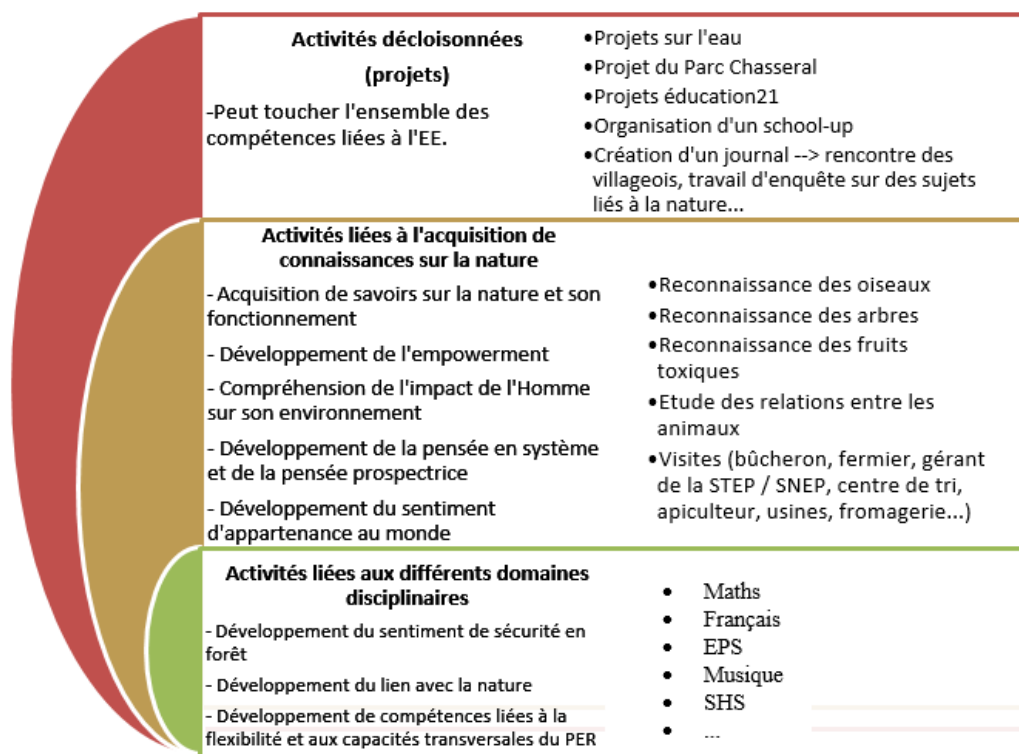


Figure 6: Activités visant à impacter la conscience environnementale des élèves selon les enseignants interviewés

La première catégorie représente les disciplines enseignées à l'extérieur qui ne sont pas directement liées à l'éducation à l'environnement. Les enseignants interrogés enseignent pratiquement toutes les matières à l'extérieur. En plus de développer des connaissances théoriques sur le sujet, les élèves vont gagner en aisance dans la nature et pouvoir développer des compétences relationnelles précieuses.

Le deuxième niveau représente les activités en lien avec la nature. Léon explique notamment étudier les oiseaux, les arbres et effectuer régulièrement des visites thématiques. Parmi elles, visites à la ferme, fabrication de fromage frais, visite du réservoir. Nadège a également étudié la reconnaissance des arbres et souhaite approfondir le thème des plantes et des animaux.

Lisa a quant à elle passablement étudié la forêt et l'influence de l'Homme sur celle-ci. Avec Rachel, elles ont mené plusieurs visites en lien avec les thématiques environnementales, notamment à la ferme ou avec un aventurier. Lisa a même dormi une nuit en forêt avec ses élèves, à la demande de ceux-ci. Toutes ces activités peuvent développer la pensée systémique, la pensée prospective et la capacité à changer de perspective en plus des compétences détaillées au niveau 1.

Le niveau 3 est l'approche privilégiée par Valérie Jilli qui consiste à décloisonner les savoirs et à créer des projets pour rendre les élèves actifs. Lisa a notamment participé, avec sa classe, à l'organisation

d'une journée ramassage de déchets. « On avait fait des affiches, ils tenaient un stand sur comment trier les déchets. Il y a plein d'activités qu'on peut lier sous forme de projets. » (1.644-646).

Les élèves de Léon mettent en place la rédaction d'un journal pour lequel ils doivent faire des recherches et interviewer des habitants du village. A l'avenir, Nadège souhaiterait impliquer sa classe dans un projet proposé par le Parc Chasseral⁹.

Valérie Jilli relève également qu'éducation21 met à disposition une base de données importante permettant l'éducation au développement durable.

L'avis des enfants

Les enfants ont un avis bien tranché sur ce qui leur plaît et leur déplaît en forêt. Une chose ressort fréquemment pour ce qui est du négatif : l'écriture. Plusieurs élèves mentionnent également ne pas aimer cela lorsqu'ils sont en classe. Noé explique : « c'est difficile. Une fois on a écrit sous la pluie et tu as froid alors tu as un peu mal et tu n'écris pas bien. » (1.47-49). Lola ajoute : « c'est bizarre parce qu'on n'est pas bien appuyés. » (1.66-67).

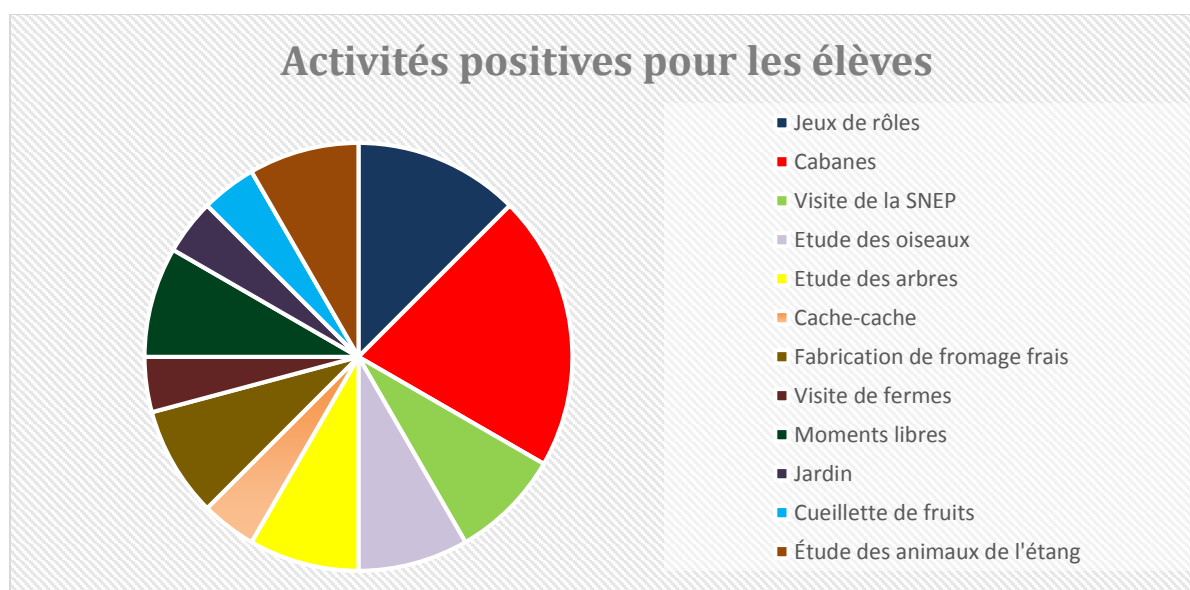


Figure 7: Activités relatives à l'éducation à l'environnement qui ont marqué positivement les élèves

Les activités relevées par les élèves ont deux points en commun : l'élève est actif et l'activité lui procure des émotions. Les enfants apprécient particulièrement le fait de construire des cabanes et les jeux de rôles lors desquels ils doivent s'imaginer dans la peau d'un animal et agir comme tel. Ils doivent ensuite tenter d'attraper leurs proies et se cacher de leurs prédateurs. Ce jeu, réclamé par les élèves lors de la phase d'observation, est un bon moyen de travailler la pensée systémique. Léon le fait varier au fil de l'année. Le jour de l'observation, il profite de la neige présente pour proposer une version avec des

⁹ Organisation de développement durable qui met sur pied des projets d'EDD pour les écoles sur le territoire du Parc naturel de Chasseral

animaux polaires. Les élèves ont déjà une conscience développée de la chaîne alimentaire et parviennent à identifier ce qui pose problème lors du jeu : « Il manque des proies. », « On aurait pu ajouter des lemmings. ».

Le jeu libre est également important car il permet de développer de nombreuses compétences comme l'autonomie, la pensée créatrice et le vivre-ensemble.

Au vu du discours des élèves, le constat est clair : on n'enseigne pas à l'extérieur comme on le ferait en classe. Le bénéfice de l'extérieur est dans la manipulation et dans l'action des élèves. Nadège mentionne : « aller en forêt et prendre des petites cartes avec ça perd un peu de sens » (1.327-328). La classe et l'extérieur ont chacun leurs avantages. Ils ne sont pas en opposition mais bien complémentaires comme le relève SILVIVA. Il s'agit donc de les utiliser de manière judicieuse en tenant compte des avantages de chaque milieu.

Réponse à la question de recherche

La réponse à la question de recherche «Comment procèdent les enseignants de cycle 2 de l'espace BEJUNE pour impacter la conscience environnementale de leurs élèves en pratiquant l'école dans la nature ? » est multifactorielle.

Dans un premier temps, il est primordial de souligner l'importance de la pratique de l'école à l'extérieur dès le cycle 1. En effet, un élève qui côtoie la nature dès son plus jeune âge développe un lien affectif avec la nature et il est ensuite plus aisé d'aborder les thématiques environnementales avec lui.

La création d'un cadre sécurisant par la mise en place de règles de sécurité et de comportement est un premier pas vers l'adaptation dans l'environnement extérieur. Afin de transformer les sorties en événement positif, il est essentiel que les parents soient bien informés et inclus dans le projet d'école dans la nature pour qu'ils y soient favorables et fournissent à leurs enfants un équipement adapté.

L'apport de la nature dans l'éducation à l'environnement est réel, pour autant que l'enseignant crée des situations d'apprentissage stimulantes durant lesquelles les élèves sont actifs et autonomes. Pour cela, il est indispensable que l'enseignant soit convaincu par cette pratique et s'y investisse, dans le but de développer l'esprit réflexif et la pensée systémique de ses élèves. Pour ce faire, la pédagogie de projet semble particulièrement adaptée car elle permet de travailler les compétences nécessaires à l'éducation à l'environnement tout en rendant les élèves actifs. De plus, il est primordial que l'enseignant ne se focalise pas uniquement sur l'environnement naturel mais qu'il inclue la société dans sa globalité.

De nombreuses organisations existent pour appuyer les enseignants de l'espace BEJUNE dans la mise en place de l'éducation à l'environnement. Celles-ci fournissent du matériel et des projets de qualité permettant d'impacter la conscience environnementale des élèves. Les formations continues permettent également aux enseignants de se renouveler et d'améliorer leur pratique.

Conclusion

Synthèse des principaux résultats

Ce travail met en évidence la légitimité de la pratique de l'école dans la nature dans une visée d'éducation à l'environnement au cycle 2. En effet, trois enseignants sur quatre voient d'importants changements de comportement au contact de la nature. Cependant, pour affirmer que ces changements sont liés aux sorties, il faudrait comparer les résultats avec des classes qui ne pratiquent pas l'école à l'extérieur. Plusieurs études prouvent toutefois une corrélation entre le temps passé dans la nature et la volonté de s'engager pour l'environnement.

L'école dans la nature au cycle 2 semble avoir un impact plus grand sur la conscience environnementale des élèves si elle s'inscrit dans une continuité du cycle 1 ou si les enfants ont un contact régulier avec la nature en dehors du temps scolaire. Ainsi, le lien est déjà construit et les thématiques environnementales font sens pour les élèves.

Les difficultés rencontrées pour la mise en place de l'éducation à l'environnement dans la nature semblent être principalement le regard des parents sur cette pratique et le manque de temps lié aux impératifs de la classe. La plupart des enseignants reconnaissent également que le consentement de la direction et l'emplacement de l'école, ici en milieu rural, favorisent la mise en place de l'école à ciel ouvert.

La mise en place d'une telle pratique nécessite une bonne préparation préalable afin d'instaurer un cadre sécurisant pour les élèves. Ceci passe par la connaissance des lieux fréquentés, des dangers liés aux sorties et l'information des parents afin que l'équipement des enfants soit adapté. Ainsi, les sorties par tous les temps sont recommandées à condition qu'elles ne représentent pas un danger et que la zone de tolérance des enfants ne soit pas dépassée. L'enseignant doit donc être particulièrement attentif à ces paramètres.

Il est recommandé d'emmener peu de matériel en forêt et de se servir de ce que la nature a à offrir. De plus, pour impacter la conscience environnementale, il est recommandé de ne pas se contenter de sorties dans la nature mais également de visiter des entreprises, des artisans ou des lieux qui permettent de développer la compréhension du monde dans lequel vivent les enfants afin de favoriser l'émergence d'un esprit critique. De plus, la pédagogie de projet est particulièrement recommandée car l'enfant est actif dans son apprentissage.

Les compétences à développer pour impacter la conscience environnementale des élèves sont de trois types. Le premier type fait référence aux compétences propres à l'individu. Il s'agit de développer sa pensée créatrice, systémique et prospective dans le but de comprendre le fonctionnement de notre planète, son évolution dans le futur et agir de manière innovante sur celle-ci. La seconde catégorie traite des compétences humaines et du rapport à autrui. Il s'agit donc de développer les capacités transversales

des élèves, leur capacité à respecter l'autre, à collaborer et à communiquer. Le dernier type concerne le rapport au monde. L'enfant doit se sentir acteur de son milieu, comprendre sa place dans la société et développer une pensée critique par rapport à ce qu'il rencontre.

Autoévaluation critique

Etant particulièrement intéressée par la pratique de l'école dans la nature et les enjeux environnementaux, il m'a été facile de m'investir dans ce travail. J'ai apprécié lire la littérature sur le sujet et rencontrer les personnes interviewées. Cependant, j'ai rencontré des difficultés lors de la rédaction pour synthétiser mes propos.

J'ai également remarqué que certaines questions destinées aux enseignants me venaient à l'esprit au fil des entretiens. Ainsi, j'aurais souhaité pouvoir apporter un complément d'informations aux interviews des deux premières enseignantes mais cela n'a pas été possible. Certains aspects auraient également pu être plus approfondis lors des entretiens.

Le fait d'interroger les élèves à leur domicile a été à double tranchant. En effet, ils étaient à l'aise car le lieu leur était familier mais il est possible que leurs réponses aient été influencées par les parents qui se trouvaient à proximité. Je pense également qu'il aurait été intéressant de rencontrer les élèves d'autres classes, particulièrement les élèves de Nadège, pour comprendre l'origine de leurs réticences. En me basant uniquement sur le ressenti des enseignants, il est possible que les résultats soient biaisés ou incomplets. Cependant, le manque de temps n'a pas permis d'approfondir cet aspect.

Perspectives d'avenir

Plusieurs aspects pourraient être approfondis dans de prochaines études. En effet, il serait intéressant de comparer l'impact sur la conscience environnementale des élèves en observant des classes qui pratiquent l'éducation à l'environnement à l'extérieur et en classe. Ainsi, il serait possible de comprendre les avantages et inconvénients de chaque approche et leurs effets.

De plus, il serait pertinent d'approfondir le lien entre le mode de vie des élèves et leur relation avec la nature en se basant sur un plus grand panel issu de milieux et origines variés.

Finalement, un projet de recherche pourrait être mené du cycle 1 au cycle 3 pour suivre le développement de la conscience environnementale des élèves et le mettre en perspective avec leur volonté de s'investir pour l'environnement. L'école dans la nature étant relativement rare au cycle 2, sa mise en place au cycle 3 serait particulièrement intéressante à étudier.

Bibliographie

- Attias-Donfut, C. (2013). Actions intergénérationnelles et développement durable en milieu rural. *Gérontologie et société*, 36(146), 117-129.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Caro, C. (2009). *Le développement de la conscience environnementale et l'émergence de l'écologie politique dans l'espace public en France et en Allemagne, 1960-1990*. Paris.
- Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines: De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles: deboeck.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill La Chenelière.
- Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques*. Cannes: Ecole moderne française.
- Girault, Y., & Sauvé, L. (2008). *L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable Croisements, enjeux et mouvances*. Montréal: aster.
- Guillemette, F., & Baribeau, C. (2006). *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales: les questions de l'heure*. Montréal: Université McGill.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 3(102), 23-34.
- Kakai, H. (2008). *Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire*. Besançon: Université de Franches-Comté. Récupéré sur Carede.
- Lacroix, V., & Zaccai, E. (2010). Quarante ans de politique environnementale en France : évolutions, avancées, constante. *Revue française d'administration publique*, p. 213.
- Leininger-Frézal, C. (2009). *Le développement durable et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs et stratégies territoriales*. Lyon: Université Lumière.
- Meirieu, P. (2001). *Éduquer à l'environnement : pourquoi ? Comment ? DU MONDE-OBJET AU MONDE-PROJET*.
- Mermet, L. (2005). *Étudier des écologies futures : un chantier ouvert pour les recherches prospectives environnementales*. Bruxelles: P.I.E.-Lang.
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. Chemin de traverse. *Revue transdisciplinaire en éducation à l'environnement*, 4, 31-47.
- Schurmans, M.-N. (2003). *Les solitudes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fondation SILVIVA, (2019). *L'école à ciel ouvert*. Neuchâtel: la Salamandre.

Van Der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Wauquiez, S. (2008). *Les enfants des bois*. Paris: Books on Demand GmbH.

Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). *Nature and the Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism*. Ithaca: Université de Cornell.

Webographie

Aubin-Auger, I., & al., e. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *la revue française de médecine générale*, 19(84). Récupéré sur Bichat-Larib: http://www.bichat-larib.com/publications.documents/3446_2008_introduction__RQ__Exercer.pdf

Blais, M., & Martineau, S. (2006). *L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*. Récupéré sur ARQ association pour la recherche qualitative: http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%282%29/blais_et_martineau_final2.pdf

Chancellerie fédérale, (2019). *Droits politiques*. Récupéré sur Confédération suisse: <https://www.bk.admin.ch/bk/fr/home/politische-rechte.html>

CIIP. (2010). *Formation générale (FG) — Interdépendances (sociales, économiques et environnementales)*. Récupéré sur PER Plan d'études romand: <https://www.plandetudes.ch/web/guest/interdependances-sociales-economiques-et-environnementales/>

CIIP. (2010). *Mathématiques et Sciences de la nature (MSN) — Sciences de la nature*. Récupéré sur Plan d'études romand: <https://www.plandetudes.ch/web/guest/sciences-de-la-nature>

Clément, P., & Caravita, S. (2011). *Education pour le Développement Durable (EDD) et compétences des élèves dans l'enseignement secondaire*. Récupéré sur HAL archives-ouvertes: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01026073/document>

Faucheux, S., & Hue, C. (2011). *Des préoccupations environnementales au développement durable*. Récupéré sur UNIVERSALIS: <https://www.universalis.fr/encyclopedie/environnement-environnement-et-economie/1-des-preoccupations-environnementales-au-developpement-durable/>

Fondation SILVIVA. (2019). *Termes et définitions*. Récupéré sur SILVIVA: <https://www.silviva-fr.ch/education-a-l-environnement/termes-et-d%C3%A9finitions-1/>

- Girault, Y., & Sauvé, L. (2008). *L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable Croisements, enjeux et mouvances*. Récupéré sur http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/20028/ASTER_2008_46_7.pdf?sequence=1
- Lange, J.-M. (2011). Penser l'éducation scientifique en termes de contribution à l'éducation au développement durable : l'exemple des sciences de la vie et de la Terre. *Revue des Hautes Écoles Pédagogiques de Suisse Romande et du Tessin*(13), 137-156. Récupéré sur https://www.researchgate.net/publication/322976396_Penser_l'education_scientifique_en_termes_de_contribution_a_l'education_au_developpement_durable_l'exemple_des_sciences_de_la_vie_et_de_la_Terre
- LAROUSSE. (2019). *LAROUSSE*. Récupéré sur LAROUSSE dictionnaire de français: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/environnement/30155?q=environnement#30067>
- Oswald, F. (2013). *L'éducation à l'environnement*. Récupéré sur éducation21: <https://www.education21.ch/fr/edd/approches/education-a-l-environnement>
- Réseau école et nature. (2013, juin). *Syndrome de manque de nature : du besoin vital de nature à la prescription de sorties*. Récupéré sur Réseau école et nature, Le réseau national d'éducation à l'environnement pour comprendre le monde, agir et vivre ensemble: http://reseauecoleetnature.org/system/files/le_syndrome_de_manque_de_nature-130925.pdf

Annexes

Annexe 1: apprentissages visés - FG 26-27

PER > FORMATION GÉNÉRALE > INTERDÉPENDANCES (SOCIALES, ÉCONOMIQUES ET ENVIRONNEMENTALES) > COMPLEXITÉ ET INTERDÉPENDANCE > CYCLE 2

FG 26-27 – Analyser des formes d'interdépendance entre le milieu et l'activité humaine...



FG 16-17

FG 26-27

FG 36

Objectif lié : FG 25

- 1 ...en mettant en évidence quelques relations entre l'humain et les caractéristiques de certains milieux
- 2 ...en constatant quelques incidences du développement et de la technologie sur le milieu
- 3 ...en identifiant certains outils de l'économie (marketing, crédit, ...) sur le comportement des consommateurs
- 4 ...en analysant de manière critique sa responsabilité de consommateur et certaines conséquences qui découlent de son comportement
- 5 ...en situant l'évolution des milieux dans une perspective historique
- 6 ...en identifiant des comportements favorisant la conservation et l'amélioration de l'environnement et de la biodiversité

L'élève est amené à considérer des problématiques qui touchent plusieurs domaines ou disciplines (notamment SHS et MSN) et à développer une vision systémique (cf. Commentaires généraux).

APPRENTISSAGES À FAVORISER		INDICATIONS PÉDAGOGIQUES
5 ^e – 6 ^e années	7 ^e – 8 ^e années	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
Identification des effets du comportement humain sur les milieux par la mise en évidence des habitudes individuelles et collectives (<i>alimentation, hygiène, transports, biodiversité, écosystème,...</i>) Mise en évidence des aménagements liés aux activités humaines (<i>loisirs, scolarisation, habitat,...</i>)		En lien avec SHS 21 – Relation Homme-espace Utiliser la grille d'analyse du développement durable proposée (cf. Commentaires généraux) aide à mettre en évidence l'interdépendance des facteurs humains et des milieux Varier les supports documentaires et encourager des sorties sur le terrain pour traiter ces problématiques. Liens CM 25 – Sens et besoins physiologiques Recourir à des ressources externes (animateurs, spécialistes, ONG, services publics,...)
Réflexion sur les produits de consommation proposés (<i>prix, publicité, mode,...</i>) et sur leurs conséquences (<i>énergie grise, travail des enfants, contrefaçon,...</i>)		Les produits de consommation s'entendent au sens large (<i>culture, voyage, sport,...</i>) Liens SHS 21 – Relation Homme-espace ; CM 26 – Équilibre alimentaire ; MSN 28 – Diversité du vivant ; FG 21 – MITIC
Adoption de quelques mesures respectueuses de l'environnement dans le cadre scolaire		Permettre aux élèves de participer à des actions ponctuelles (<i>tri des déchets, nettoyage de la classe, de la cour, d'un coin de forêt, de pistes de ski,...</i>) Liens MSN 28 – Diversité du vivant
Champ d'activités possibles : <ul style="list-style-type: none"> comparaison de son mode de vie actuel à celui d'il y a 20, 30, 50, 100 ans (<i>moyens de communication, de transports, loisirs, famille, mécanisation, électroménager,...</i>) analyse de l'aménagement de l'espace dans le temps (<i>habitat, agriculture, artisanat et industrie, aménagement intérieur, alimentation en eau, égouts, vie sociale,...</i>) et de son impact sur les milieux. Liens SHS 21 – Relation Homme-espace; SHS 22 – Relation Homme-temps identification de la notion de saison de production des produits alimentaires de base (<i>consommation saisonnière, conduite addictive, monoculture,...</i>). Liens MSN 27 – Corps humain; MSN 28 – Diversité du vivant; CM 25 – Sens et besoins physiologiques réflexion sur les différents types de besoins (<i>priorisation personnelle</i>) de produits de consommation (<i>nourriture, sports, voyages,...</i>) Ressources : thèmes proposés par l'UNESCO (cf. Commentaires généraux)		
Objectifs particuliers visés		Capacités transversales développées :
L'élève adopte progressivement une attitude réflexive sur les implications des comportements et des choix humains dans le cadre d'une problématique donnée L'élève comprend et respecte des mesures de préservation de l'environnement		Collaboration – Connaissance de soi, Prise en compte de l'autre Communication – Codification du langage Démarche réflexive

Contrat de recherche

Les parties prennent connaissance des conditions de l'entretien ci-dessous et les acceptent par leur signature.

- L'entretien est enregistré ;
- Les données sont anonymisées ;
- Les données sont traitées de manière confidentielle ;
- Les données sont utilisées uniquement dans le cadre de ce mémoire professionnel de Bachelor ;
- Les enregistrements sont effacés après l'analyse des données ;
- La personne interviewée ou son représentant légal peuvent décider de mettre un terme à l'entretien à tout moment.

Date et signature de l'enquêtrice :

Date et signature d'un représentant de l'autorité parentale :

Annexe 3: contrat de recherche enseignants

Contrat de recherche

Les parties prennent connaissance des conditions de l'entretien ci-dessous et les acceptent par leur signature.

- L'entretien est enregistré ;
- Les données sont anonymisées ;
- Les données sont traitées de manière confidentielle ;
- Les données sont utilisées uniquement dans le cadre de ce mémoire professionnel de Bachelor ;
- Les enregistrements sont effacés après l'analyse des données ;
- La personne interviewée peut décider de mettre un terme à l'entretien à tout moment.

Date et signature de l'enquêtrice : _____

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

Annexe 4: guide d'entretien élèves

Guide d'entretien à destination des élèves

Déroulement :

- Remerciements ;
- Explication du travail de recherche ;
- Signature du contrat par un représentant légal.

Date de l'entretien : _____

Interlocuteur (nom d'emprunt) : _____

Sexe :

☐ Masculin

☐ Féminin

Âge : _____

Degré scolaire : _____

Nombre d'année(s) d'école dans la nature : _____

QUESTIONS	RELANCES
Généralités	
Qu'est-ce que tu aimes faire quand tu as du temps libre ?	Jouer dedans / dehors / quelles activités ?
Quels métiers font tes parents ?	
Est-ce que tu fais une activité extrascolaire ?	Sport, musique, ...
Qu'est-ce que tu aimerais faire comme métier plus tard ?	Pourquoi ?
Lien aux apprentissages	
Est-ce que tu aimes l'école ?	Pourquoi ? Qu'est-ce que tu aimes ? Qu'est-ce que tu n'aimes pas ?
Qu'est-ce que tu penses d'aller faire l'école dans la nature ?	Qu'est-ce que tu apprécies ? Qu'est-ce que tu n'aimes pas ?
As-tu l'impression de bien apprendre quand tu es dehors / mieux qu'en classe ?	Pourquoi ?
Quelles activités fais-tu quand tu fais l'école dehors ?	Ces activités te plaisent-elles ? Pourquoi ?
Lien à l'environnement	
Est-ce que tu as appris des choses sur la nature depuis que tu fais l'école dehors ?	Qu'as-tu appris ? En faisant quelles activités ?
Comment te sens-tu après avoir fait une matinée d'école dans la nature ?	Plus détendu / plus excité, heureux / triste, ..., pourquoi ?
Quand tu vas dehors, est-ce que tu vois des choses qui sont mauvaises pour la nature ?	Lesquelles ? Qu'est-ce que tu en penses ? Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour changer ça ?

Guide d'entretien à destination des enseignants

Déroulement :

- Remerciements ;
- Information sur la durée de l'entretien (~40 min) ;
- Explication du travail de recherche ;
- Rappel des droits, signature du contrat.

Date de l'entretien : _____

Interlocuteur (nom d'emprunt) : _____

Sexe :

☐ Masculin

☐ Féminin

Années d'expériences : _____ années

QUESTIONS	RELANCES
Généralités	
Depuis quand sortez-vous dans la nature avec vos élèves ?	Votre pratique a-t-elle évolué avec l'expérience ?
Qu'est-ce qui a motivé votre choix de sortir régulièrement avec les élèves ?	Cours de formation continue ? Littérature ? Convictions personnelles ?
A quelle fréquence sortez-vous dans la nature avec vos élèves ?	Pourquoi ? Atteinte des objectifs du PER ? Emplacement de l'école ? Météo ? Regard des parents ?
Quels lieux fréquentez-vous lors de la pratique de l'école à ciel ouvert ?	Pour quelle raison ? Durée de déplacement ? Lien avec la matière abordée ? Sécurité ?
Apprentissages	
Quelles disciplines enseignez-vous à l'extérieur ?	Pour quelle raison ? Comment choisissez-vous la matière à aborder ?
Comment choisissez-vous la part de travail faite en classe et la part faite dans la nature ?	Quelle partie (amorce / apprentissage / consolidation) ? Pourquoi ?
Observez-vous des changements d'attitude de certains élèves lorsqu'ils sont en classe ou à l'extérieur ?	Différence de motivation, d'implication ? Au niveau du comportement ? Concentration ?
Au niveau des apprentissages, quels sont les bénéfices de la pratique de l'école dans la nature ?	Différents canaux touchés ? Lien à l'environnement ? Expérimentation ? Apprentissage global (main – tête – cœur) ?
Comment évaluez-vous les apprentissages des élèves dans la nature ?	Observation ? Photos ? Prise de notes ? Pourquoi ce choix ?
Rencontrez-vous des réticences des parents quant à cette pratique ?	Quelles réticences ? Comment les rassurer ? Réticences de la direction ? Les réticences influencent-elles les élèves ?
Lien à l'environnement	
Quelles sont les règles (comportement et sécurité) que vous instaurez lors des sorties dans la nature ?	Pourquoi ces choix ? Comment faire pour que les élèves se sentent en sécurité dans la nature ? Comment faire pour que l'expérience soit positive ?
Observez-vous des changements de comportement des élèves au contact de la nature ?	Quels changements ? Quel impact sur la personnalité des élèves ? Développement de la conscience environnementale ? Comment favoriser le développement de ce lien ? Prise en compte de ces changements ? Sous quelle forme ?

Selon vous, quelles sont les compétences à développer chez les élèves pour permettre l'éducation à l'environnement ?	Pourquoi ? Par quels moyens travailler cette compétence ? Dans quelles disciplines ?
Comment abordez-vous l'éducation à l'environnement (dehors et à l'intérieur) avec vos élèves ?	Pour quelle raison pratiquer l'EE ? Approche interdisciplinaire ? Développement du lien avec la nature ? Acquisition de réflexes visant à protéger l'environnement ?
Avez-vous des exemples d'activités extérieures en lien avec les thématiques environnementales ?	Quel matériel ? Rôle de l'environnement ? Bénéfice par rapport à cette activité en classe ?
<i>Question pour l'enseignant qui a été en ville et en campagne :</i> Avez-vous observé des différences de comportements entre les élèves issus de milieu urbain et rural concernant le lien à la nature ?	Quelles différences ? A votre avis, de quoi viennent ces changements ?

Souhaitez-vous encore ajouter quelque chose ?

Remerciements

Guide d'entretien à destination d'un intervenant de l'organisation éducation²¹

Déroulement :

- Remerciements ;
- Information sur la durée de l'entretien (~40 min) ;
- Explication du travail de recherche ;
- Rappel des droits, signature du contrat.

Date de l'entretien : _____

Interlocuteur (nom d'emprunt) : _____

Sexe :

☐ Masculin

☐ Féminin

QUESTIONS	RELANCES
Généralités	
En quoi consiste le mandat d'éducation ²¹ ?	Mise en place depuis quand ? Pourquoi ? Par qui ? Comment ?
Quel est votre rôle dans l'organisation éducation ²¹ ?	
Education à l'environnement	
Quels sont les enjeux de l'éducation à l'environnement ?	Pourquoi ? Quels changements par rapport à avant ?
Quelle est la vision de l'éducation à l'environnement prônée par éducation ²¹ ?	Approche transdisciplinaire ? Avec quelles disciplines ? Rôle des sorties en nature ?
La littérature parle beaucoup de la création d'un lien affectif entre l'enfant et la nature. Comment favoriser la création de ce lien ?	Quel est le rôle de l'enseignant dans la création de ce lien ? Avec quelles activités ? Rôle du jeu libre / de l'expérimentation ? Comment se manifeste le développement de ce lien ?
Quelles sont les compétences à développer pour permettre l'évolution de la conscience environnementale des élèves ?	Pourquoi ? De quelle manière ? Dans quelles disciplines ? Quelle utilité pour leur vie future ?
En tant qu'enseignant, quelles attitudes adopter pour impacter la conscience environnementale des élèves ?	Rôle de modèle ? Inculquer de bons comportements ? Valorisation des bons comportements ? Dérives (culpabilisation des élèves) ? Nécessité de posséder de bonnes connaissances de la nature ?
Les enfants ont des connaissances et une vision de la protection de l'environnement lié à leur cadre familial. Comment pratiquer l'éducation à l'environnement sans provoquer de conflits entre les valeurs transmises par l'école et les valeurs familiales ?	Réaction des parents / Posture de l'enseignant
Avez-vous des exemples d'activités qui permettent d'impacter la conscience environnementale des élèves ?	Dans quel lieu (classe/dehors) ? Avec quel matériel ? rôle de l'environnement ? Dans quel lieu extérieur → bénéfice par rapport à l'activité en classe ?

Concernant l'éducation à l'environnement, comment choisir les apprentissages faits en classe et les apprentissages faits à l'extérieur ?	Quelle partie (amorce / apprentissage / consolidation) ? Pourquoi ? Quel est le rôle de l'environnement dans l'apprentissage ?
Comment transformer les sorties dans la nature en expérience positive pour les enfants ?	Comment établir un climat de sécurité ? Quelles règles fixer ? Contraintes de la météo ? Réticences des parents ?

Souhaitez-vous encore ajouter quelque chose ?

Remerciements

Annexe 7: Paramètres influençant la fréquence des sorties

Léon	<p>La météo : « Ça peut m'arriver de décaler ou de raccourcir la sortie mais c'est rare. Bien sûr s'il y a danger, je ne vais pas aller dans la forêt pour recevoir une branche sur la tête. » (l.48-50).</p> <p>L'emplacement de l'école : « ça n'influence pas. Je le ferais en pleine ville de Zurich. [...] Les enfants grandissent dans cet univers et on l'utilise quel qu'il soit. » (l.71-76).</p>
Lisa	<p>La météo : « Je les fais sortir par n'importe quel temps. S'il pleuvote un peu comme aujourd'hui et que j'ai prévu d'y aller on y va. Ils s'équipent et c'est bon mais s'il pleut beaucoup on va éviter. » (l.500-502).</p> <p>L'organisation d'un spectacle : « le spectacle nous prend beaucoup de temps » (l.13)</p> <p>L'emplacement de l'école : « En étant tout près, on a 1h15 en forêt. Donc ça vaut la peine. » (l.177).</p>
Nadège	<p>La météo : « il faut que ce soit un plaisir. Si on sort et qu'il fait vraiment froid ou qu'il pleut ça ne donne pas envie. » (l.68-69).</p> <p>Une élève diabétique : « on a une élève qui a du diabète de type 1 donc ça nous retient un peu. » (l.33).</p> <p>L'emplacement de l'école : « on a de la chance d'être à plus ou moins 20 minutes de la forêt. » (l.45).</p>
Rachel	<p>L'emplacement de l'école : « en un après-midi si on met ½ heure à y aller ça ne vaut pas la peine donc c'est un avantage d'être tout près. » (l.173-174).</p>

Annexe 8: Intégration de l'éducation à l'environnement dans l'enseignement

Léon	<p>« J'aborde ces thèmes surtout de manière interdisciplinaire. On est vraiment dans de l'observation en lien avec les sciences ou le français par exemple. » (I.365-368)</p> <p>« Les rencontres qu'on fait, les visites, c'est aussi de l'éducation à l'environnement. » (I.415)</p>
Lisa	<p>« En environnement, on a fait un dossier sur la forêt. » (I.569-570)</p> <p>« On est allés dans la ferme d'un élève. [...] On a fait plusieurs visites comme ça. » (I.687).</p>
Nadège	<p>« C'est principalement lié à l'environnement, à la formation générale et à l'éthique des religions » (I.258-259).</p> <p>« on a pensé à faire les activités avec le parc Chasseral. » (I.269-271).</p>
Rachel	<p>« J'ai fait un projet sur l'eau en début d'année et sur la pollution. » (I.562).</p> <p>« ils font chaque année une activité où ils ramassent les déchets dans le village et les forêts. Et l'année prochaine on organise un school up. » (I.642-643).</p>
Valérie Jilli	<p>« les sciences naturelles et les sciences sociales sont les portes faciles à ouvrir mais on peut le faire dans d'autres branches. Le summum c'est de faire de la pédagogie de projet. Ça permet d'inclure les élèves et de mettre en place l'empowerment. » (I.140-154).</p>