

L'école en forêt au cycle 2

Regard sur l'enseignement en forêt avec des élèves de 9 à 12 ans

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Pauline Champion

Sous la direction de : Alain Paratte

Delémont, avril 2018

Remerciements

Je souhaite remercier tout particulièrement les six enseignants qui ont accepté de s'entretenir avec moi au sujet de leurs pratiques et représentations de l'école en forêt au cycle 2.

J'adresse également tous mes remerciements à la formatrice de la fondation SILVIVA, qui a pris part à un entretien et qui m'a fourni de précieux documents.

Je remercie M. Paratte pour ses précieux conseils, son encadrement ainsi que la disponibilité dont il a fait preuve tout au long du processus d'élaboration de ce travail.

Pour finir, je remercie toutes les personnes qui ont participé à la réalisation de ce travail, d'une manière ou d'une autre et tout particulièrement celles qui ont accepté de relire mon travail et qui ont aidé à la mise en page de celui-ci.

Avant-propos

Résumé

Ce travail aborde la thématique de l'école en forêt au cycle 2. Ce concept se développe aujourd'hui dans nos régions et, par souci d'écologie notamment, tend à se propager de plus en plus ces prochaines années. Cependant, après quelques recherches et contacts avec des écoles, j'ai remarqué que l'école en forêt au cycle 2 était peu pratiquée dans l'espace BEJUNE (Berne-Jura-Neuchâtel). L'étude menée a donc pour but d'identifier les raisons pour lesquelles les enseignants de cycle 2 pratiquent peu l'école en forêt, et de souligner les avantages que cette pratique pourrait avoir sur leurs élèves.

L'objectif de ce mémoire, étayé par des lectures et des recherches telles que des entretiens semi-directifs, est de fournir des clés de compréhension quant aux craintes et difficultés rencontrées par les enseignants lors de la mise en place de l'école en forêt et à la pertinence ou non de la pratiquer au cycle 2.

Cinq mots clés :

- Ecole en forêt
- Cycle 2
- Sorties scolaires
- Pédagogie par la nature
- Education à l'environnement

Liste des figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Résultat de la recherche menée par Barfod et al. (2016) au Danemark | 13 |
| Figure 2 : Difficultés rencontrées par les enseignants qui pratiquent l'école en forêt (3) | 35 |
| Figure 3 : Difficultés rencontrées par les enseignants qui ne pratiquent pas l'école en forêt (3) | 36 |
| Figure 4 : Participation à la formation SILVIVA (2017) | 44 |

Liste des tableaux

| | |
|---|-------|
| Tableau 1 : Echantillonnage | 32 |
| Tableau 2: Durée consacrée à la mise en place de l'école en forêt | 37 |
| Tableau 3: Gestion de la discipline | 40 |
| Tableau 4: Difficultés et freins mineurs | 41 |
| Tableau 5: Avantages pour les enseignants | 47 |
| Tableau 6 : Recommandations | XXIII |

Liste des annexes

| | |
|---|--------------|
| ANNEXE 1 : PAGE DU PLAN D'ETUDES ABORDANT LE THEME DE L'ÉCOLOGIE (CIIP, 2010). | I |
| ANNEXE 2 : EXEMPLES D'ACTIVITES DE MATHS PROPOSEES PAR LE WWF SUISSE (S.D.). | II |
| ANNEXE 3 : PROPOSITION D'ACTIVITE D'EPS EN FORET SELON MOBILESPOORT.CH (S.D.). | III |
| ANNEXE 4 : LES SORTIES SUR LE TERRAIN DANS LE PER (CIIP, 2010)..... | IV |
| ANNEXE 5 : DESCRIPTION ET PREVENTION DE MALADIES CONTRACTABLES EN FORET SELON L'OFSP (2017).... | VII |
| ANNEXE 6 : GUIDE D'ENTRETIEN DESTINE AUX ENSEIGNANTS QUI PRATIQUENT L'ÉCOLE EN FORET..... | VIII |
| ANNEXE 7 : GUIDE D'ENTRETIEN DESTINE AUX ENSEIGNANTS QUI NE PRATIQUENT PAS L'ÉCOLE EN FORET..... | XI |
| ANNEXE 8 : GUIDE D'ENTRETIEN DESTINE A LA FORMATRICE DE LA FONDATION SILVIVA..... | XVI |
| ANNEXE 10 : DOCUMENT EXPLICATIF DE LA RECHERCHE..... | XX |
| ANNEXE 11 : CONTRAT DE RECHERCHE..... | XXII |
| ANNEXE 12 : RECOMMANDATIONS..... | XXIII |

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION | 7 |
| MOTIVATIONS | 7 |
| CONTEXTE DU CHAMP D'ETUDE..... | 7 |
| SUJET ET QUESTIONS DE DEPART | 9 |
| PLAN DE TRAVAIL | 9 |
| CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE | 11 |
| 1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE | 11 |
| 1.1.1 <i>Un besoin de « dehors »</i> | 11 |
| 1.1.2 <i>Une hausse du nombre de sorties en nature</i> | 11 |
| 1.1.3 <i>Pas de sorties au cycle 2 ?</i> | 12 |
| 1.2 ETAT DE LA QUESTION..... | 14 |
| 1.2.1 <i>Historique des crèches et écoles en nature</i> | 14 |
| 1.2.2 <i>Les différents types de sorties en nature</i> | 15 |
| 1.2.2.1 Le « camp vert » | 15 |
| 1.2.2.2 Le « toujours dehors » | 15 |
| 1.2.2.3 La sortie quotidienne..... | 15 |
| 1.2.2.4 La sortie régulière en nature | 15 |
| 1.2.2.5 L'école en forêt | 16 |
| 1.2.3 <i>Bases pédagogiques</i> | 17 |
| 1.2.3.1 L'apprentissage intégral et global par l'expérience vécue..... | 17 |
| 1.2.3.2 La pédagogie par la nature | 18 |
| 1.2.3.3 L'éducation à l'environnement | 18 |
| 1.2.4 <i>Recherches à propos des bienfaits de l'école en forêt</i> | 19 |
| 1.2.5 <i>Point de vue personnel</i> | 20 |
| 1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHESES DE RECHERCHE | 21 |
| 1.3.1 <i>Questions de départ et questions de recherche</i> | 21 |
| 1.3.2 <i>Hypothèses de recherche</i> | 21 |
| 1.3.3 <i>Objectifs de la recherche</i> | 25 |
| CHAPITRE 2. METHODOLOGIE | 26 |
| 2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES | 26 |
| 2.1.1 <i>Recherche qualitative</i> | 26 |
| 2.1.2 <i>Approche déductive</i> | 27 |
| 2.1.3 <i>Démarche compréhensive</i> | 27 |
| 2.2 NATURE DU CORPUS | 28 |
| 2.2.1 <i>Entretien</i> | 28 |
| 2.2.2 <i>Guide d'entretien</i> | 29 |
| 2.2.3 <i>Procédure et protocole de recherche</i> | 30 |

| | | |
|--|--|--------------|
| 2.2.4 | <i>Choix de l'échantillon</i> | 31 |
| 2.3 | METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES | 33 |
| 2.3.1 | <i>Transcription des données des entretiens</i> | 33 |
| 2.3.2 | <i>Traitement des données</i> | 33 |
| 2.3.3 | <i>Analyse thématique</i> | 34 |
| CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS | | 35 |
| 3.1 | PRINCIPAUX FREINS ET DIFFICULTES RENCONTRES | 35 |
| 3.1.1 | <i>Grande préparation et organisation</i> | 36 |
| 3.1.2 | <i>Durée consacrée à la mise en place de l'école en forêt</i> | 37 |
| 3.1.3 | <i>Conditions météorologiques</i> | 38 |
| 3.1.4 | <i>Gestion de la discipline</i> | 39 |
| 3.1.5 | <i>Difficultés et freins mineurs</i> | 40 |
| 3.2 | L'ECOLE EN FORET, PLUS APPROPRIEE AU CYCLE 1 ?..... | 43 |
| 3.3 | AVANTAGES DE L'ECOLE EN FORET | 46 |
| 3.3.1 | <i>Des avantages pour les élèves</i> | 46 |
| 3.3.2 | <i>Mais aussi pour les enseignants</i> | 47 |
| 3.4 | RECOMMANDATIONS | 49 |
| CONCLUSION | | 50 |
| | SYNTHESE DES PRINCIPAUX RESULTATS..... | 50 |
| | AUTOEVALUATION CRITIQUE | 51 |
| | PERSPECTIVES D'AVENIR..... | 52 |
| BIBLIOGRAPHIE | | 53 |
| WEBOGRAPHIE | | 54 |
| ANNEXES | | I |
| | <i>Annexe 1 : Page du plan d'études abordant le thème de l'écologie (CIIP, 2010)</i> | <i>I</i> |
| | <i>Annexe 2 : Exemples d'activités de maths proposées par le WWF Suisse (s.d.)</i> | <i>II</i> |
| | <i>Annexe 3 : Proposition d'activité d'EPS en forêt selon mobilesport.ch (s.d.)</i> | <i>III</i> |
| | <i>Annexe 4 : Les sorties sur le terrain dans le PER (CIIP, 2010)</i> | <i>IV</i> |
| | <i>Annexe 5 : Description et prévention de maladies contractables en forêt selon l'OFSP (2017)</i> . | <i>VII</i> |
| | <i>Annexe 6 : Guide d'entretien destiné aux enseignants qui pratiquent l'école en forêt</i> | <i>VIII</i> |
| | <i>Annexe 7 : Guide d'entretien destiné aux enseignants qui ne pratiquent pas l'école en forêt</i> | <i>XI</i> |
| | <i>Annexe 8 : Guide d'entretien destiné à la formatrice de la fondation SILVIVA</i> | <i>XVI</i> |
| | <i>Annexe 10 : Document explicatif de la recherche</i> | <i>XX</i> |
| | <i>Annexe 11 : Contrat de recherche</i> | <i>XXII</i> |
| | <i>Annexe 12 : Recommandations</i> | <i>XXIII</i> |

Introduction

Motivations

En tant qu'étudiante à la HEP-BEJUNE et ayant une préférence pour l'enseignement au cycle 2, il était évident pour moi d'axer mes recherches sur ce cycle, afin que cela me serve dans ma pratique future. J'ai choisi de porter mon travail sur l'école en forêt, car c'est un thème actuel, en développement dans nos régions. J'ai effectué un stage dans une classe qui pratiquait l'école en forêt, cela m'a beaucoup plu et a fortement influencé mon choix. Comme je n'ai vécu qu'une demi-journée d'école en forêt, la curiosité m'a poussée à approfondir cette thématique afin d'en connaître les tenants et aboutissants. Etant convaincue des bienfaits de cette pratique pour des élèves qui passent de moins en moins de temps à l'extérieur, j'ai effectué des recherches et j'ai remarqué que les enseignants du cycle 2 étaient plutôt réticents à pratiquer l'école en forêt, ce qui m'a interpellée et m'a décidée à orienter mon travail sur ce sujet.

Contexte du champ d'étude

La société d'aujourd'hui est de plus en plus médiatisée, les enfants n'ont plus besoin de sortir de chez eux pour contempler la nature, des images et autres vidéos le leur permettent depuis leur chambre. La situation est identique en classe, les enseignants préfèrent utiliser des images, des vidéos ou amener des objets de l'extérieur pour les montrer aux enfants plutôt que de sortir. Wauquiez (2014) souligne que « Notre génération est la première qui grandit sans ou avec peu de relation avec la nature – « l'homme hors-sol » voit le jour. » (p.14).

Cette tendance médiatique contraste avec le désir de l'être humain de se rapprocher de la nature. Effectivement, aujourd'hui, la société cherche à renouer un lien avec l'environnement et à sensibiliser le plus grand nombre aux effets du réchauffement climatique et au développement durable. Paradoxe donc, l'homme cherchant à protéger la nature reste chez lui et agit depuis son salon, sa classe.

Toutefois, depuis les années 50, en réponse à ce désir de renouer avec la nature, des crèches et écoles se sont lancées dans le projet de l'école en forêt. En Scandinavie, un grand nombre de classes composées d'enfants entre six et seize ans sortent une fois par semaine dans la forêt, ce qui est nommé « udeskole »¹. Déjà très présent dans les pays du Nord, ce concept

¹ Ecole en plein air

se développe également en Suisse. Dans l'espace BEJUNE (Berne-Jura-Neuchâtel), plusieurs classes sortent régulièrement, particulièrement au cycle 1.

Sujet et questions de départ

Ma première question de départ est la suivante :

Pourquoi les enseignants de cycle 2 qui en auraient la possibilité ne semblent-ils pas pratiquer l'école en forêt avec leurs élèves ?

Par la suite, d'autres questions de départ sont venues compléter celle-ci afin de préciser la recherche. Initialement axée sur le canton du Jura, la recherche a été élargie à l'espace BEJUNE (Berne-Jura-Neuchâtel) en raison du faible nombre d'enseignants de cycle 2 jurassiens qui pratiquent l'école en forêt. Je voulais pouvoir confronter les points de vue de personnes qui sortent en forêt avec leurs élèves ainsi que ceux d'enseignants qui ne sortent pas, c'est pourquoi trois personnes questionnées le font, et trois ne le font pas. Une formatrice de la fondation SILVIVA a également contribué à la récolte d'informations pour ce travail.

Suite à mes recherches, j'ai resserré mes questions de départ pour aboutir à l'étude des raisons qui empêchent les enseignants de pratiquer l'école en forêt mais également des bienfaits que cela pourrait apporter à leurs élèves.

Plan de travail

Ce travail est scindé en quatre parties distinctes.

La problématique débute par la définition de l'objet de recherche. Je dresse, par la suite, un bref historique des crèches et écoles en forêt. Je continue en définissant brièvement les différents types de sorties en nature et en détaillant la notion d'école en forêt. Ensuite, j'évoque certaines bases pédagogiques se rapportant à la pratique de l'école en forêt et je poursuis en évoquant les avantages constatés au travers de recherches menées sur le sujet. Le compte-rendu de ces recherches ne comprend pas les éventuels points négatifs, car je n'ai trouvé aucune recherche à ce sujet. Par la suite, j'aborde les questions de départ et de recherches en détail ainsi que les hypothèses.

La méthodologie définit les méthodes utilisées pour mener à bien la recherche. Il s'agit d'une recherche qualitative, d'approche déductive, et de démarche compréhensive. Je spécifie ensuite l'outil de collecte de données choisi : l'entretien semi-directif, mené grâce à un guide d'entretien dont j'explique la composition. Le choix de l'échantillon est également explicité et justifié. Je termine par déterminer les codes de transcription et la méthode appliquée pour analyser les données recueillies.

L'analyse traite de trois points principaux que j'ai choisi de développer et dont j'expose les résultats et leur interprétation. Cette dernière est soutenue par des verbatims et des références

théoriques. Le chapitre « Recommandations » clôt l'analyse en soulevant des aspects intéressants cités par les enseignants en vue d'aider des personnes qui choisiraient de pratiquer l'école en forêt.

La conclusion reprend les points importants soulevés dans l'analyse et les synthétise. Elle présente un bilan de la recherche, une autoévaluation critique du travail et des perspectives d'avenir.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Un besoin de « dehors »

De nos jours, en Suisse, les leçons se déroulent généralement à l'intérieur, dans une classe où tout le monde se retrouve pour étudier aussi bien le français, les maths, ou les sciences de la nature. A ce propos, Léchaire (2011) pose un constat qui fait réfléchir :

Combien de fois utilisons-nous des livres d'images au lieu de les amener tout simplement dehors voir un arbre en vrai, au lieu d'une image d'arbre. Comment l'enfant peut-il comprendre ce que signifie le vent, s'il ne le sent pas sur son visage ? Les enfants ont besoin pour grandir de comprendre le monde. Nous sommes la nature ! Que peut-on leur apporter de plus merveilleux et complexe que de s'immerger dans celle-ci... (pp. 52-53)

Espinassous (2010) ajoute que la société d'aujourd'hui est de plus en plus médiatisée, « La révolution informatique [...] déverse le monde entier [...] dans la classe ou la chambre soigneusement fermées sur l'extérieur, isolées en les murs. Nous et nos enfants n'avons plus besoin d'aller au monde puisque le monde vient à nous. » (p.13). Cette problématique provoque une baisse du temps passé à l'extérieur et engendre aujourd'hui des problèmes chez les enfants et adolescents qui, faute de sorties en nature, perdent un certain sens des réalités. A ce propos, selon Danks & Schofield (2013) :

Les adolescents savent fort bien naviguer sur l'écran, dans un monde virtuel, mais en pleine nature, ils sont en général déconnectés de la réalité. Certains ont si peu d'expérience qu'ils sont en général rebutés par la boue, dégoûtés par les petites bêtes voire effrayés par le vent. (p.9)

Ce constat révèle qu'un enfant a besoin de nature et de sorties pour grandir en harmonie avec lui-même et pour créer un lien avec la réalité qui l'entoure et dans laquelle il vit.

1.1.2 Une hausse du nombre de sorties en nature

Wauquiez (2014) explique que suite à la prise de conscience de la nécessité de nouer un lien avec le monde extérieur dès le plus jeune âge, le nombre de crèches et écoles maternelles qui sortent est en hausse dans notre pays. Cette augmentation s'explique notamment par le besoin de se rapprocher de la nature, comme le citent Lohri & Schwytzer-Hofmann (2004), « Alors que l'évolution technologique dans le domaine de la communication est particulièrement rapide et importante, l'être humain aspire à mieux connaître et à rétablir son lien avec la nature. » (p.3). Après avoir pris contact avec une trentaine d'enseignants et de directions, j'ai remarqué que l'espace BEJUNE ne fait pas exception : plusieurs classes se

rendent régulièrement en forêt afin d'y passer un peu de temps et d'apprendre dans un cadre nouveau.

1.1.3 Pas de sorties au cycle 2 ?

Les élèves du cycle 2 sont âgés d'environ 9 à 12 ans. A cet âge, selon Lohri & Schwytzer Hofmann (2004), l'enfant prend conscience qu'il y a une séparation entre sa personne et le monde. Il comprend que certains éléments de son environnement sont naturels et que d'autres sont artificiels. Il commence à s'ouvrir au monde et à l'environnement qui l'entoure. « A la fin de l'enfance, juste avant la puberté, le jeune s'intéresse souvent à la nature. Il souhaite tout connaître sur elle. » (ibid, 2004, p.21). Quoi de mieux alors que d'emmener les élèves de cet âge en forêt afin d'assouvir leur désir de connaître davantage la nature et le monde qui les entoure ?

Il y a quelques années, des éducateurs tels qu'Espinassous organisaient des sorties en nature avec des personnes de tous âges, enfants ou adultes. De plus, selon Laffage-Cosnier (2015), qui a travaillé sur l'œuvre du Dr. Max Fourestier, ce dernier serait l'instigateur d'une des premières classes de forêt en France, dans les années 1950 à laquelle des filles âgées de 8 à 14 ans prenaient part. Ces deux personnalités ont donc commencé à travailler avec des personnes en âge d'être au cycle 2. Selon Lohri & Schwytzer Hofmann (2004), « La forêt offre un espace naturel et sain, où enfants, adolescents et adultes peuvent faire des expériences et vivre plus librement. » (p.7). Il apparaît donc que des personnes de tous âges peuvent a priori retirer des bienfaits de ces sorties en forêt.

Une étude menée par Barfod et al. (2016) au Danemark a révélé que plus les enfants sont jeunes, plus ils sortent avec leur classe. Cependant, 8% des élèves de 16 ans sortent encore une fois par semaine². Selon les auteurs, des résultats similaires ont été observés en Nouvelle-Zélande, en Angleterre, en Ecosse et en Norvège. De plus, selon Bentsen, Mygind et Randrup (2009), les élèves visés par l'école en forêt au Danemark sont âgés de 7 à 16 ans, ce qui les situe aux cycles 2 et 3.

² C.f. figure 1 p.13.

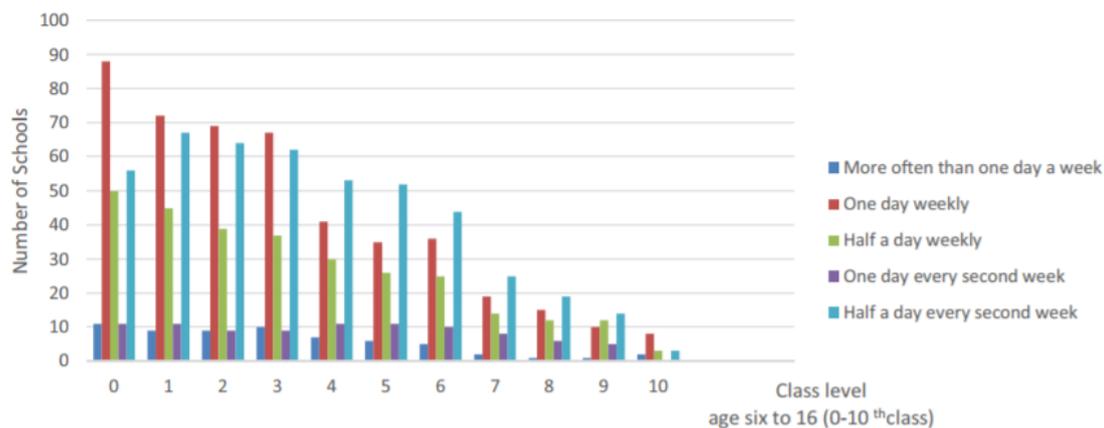


Fig. 2. How often is udeskole practiced? Number of schools (y) practicing udeskole at designated levels (x) (all schools with udeskole, n = 336), head teacher respondent.

Figure 1 : Résultat de la recherche menée par Barfod et al. (2016) au Danemark

Après avoir contacté une trentaine d’enseignants et de directions de l’espace BEJUNE³, il est apparu que les enseignants du deuxième cycle pratiquent peu l’école en forêt avec leurs élèves, les enseignants de premier cycle semblent plus nombreux à le mettre en place. Pourquoi les enseignants du cycle 2 de l’espace BEJUNE ne sortent alors que très peu avec leurs élèves ?

³ Sur 28 enseignants et directions contactés, seuls 6 ont répondu qu’ils pratiquaient l’école en forêt au cycle 2.

1.2 Etat de la question

1.2.1 Historique des crèches et écoles en nature

Selon le site internet de l'éco-crèche « La Bicyclette » (s.d.), c'est une organisation suédoise qui organisa la première des activités en nature pour des personnes de tous âges dès 1892. En 1914, les sœurs MacMillan mettent en place une crèche en plein air en Angleterre. Par la suite, des crèches en forêt ont vu le jour aux Etats-Unis. Selon Wauquiez (2014), le concept de jardin d'enfants⁴ à l'extérieur est, quant à lui, apparu au Danemark, dans les années 1950. Son but premier était de pallier la pénurie de places en crèches en créant de nouvelles structures à l'extérieur qui permettaient d'accueillir des élèves de 1 à 10 ans. Dans le même temps, selon Laffage-Cosnier (2015), le Dr. Fourestier mettait en place une des premières écoles en forêt de France, pour des élèves de 8 à 14 ans. De réels bienfaits pédagogiques ont été constatés et le concept s'est développé, notamment en Allemagne, en Autriche et en Suisse. Ainsi, selon Wauquiez (2014), les premières écoles enfantines en forêt de Suisse ont ouvert leurs portes en 1998 dans les cantons de Zürich et Saint-Gall. En Suisse en 2014, environ 500 jardins d'enfants ainsi qu'une vingtaine d'écoles enfantines en nature ont été recensés et leur nombre ne cesse d'augmenter. Toutefois, selon Bellenot (2011) il existe encore trop peu de références pédagogiques en Europe centrale pour appuyer les démarches des sorties régulières en nature et donc pour en augmenter davantage le nombre :

« L'école en forêt, tout comme les ateliers de jeux sont des démarches encore très pionnières, encore trop isolées pour pouvoir prétendre à une reconnaissance et à une assise confortable d'un point de vue pédagogique. Non que les arguments manquent, mais plutôt le recul donné par l'expérience. Il existe peu d'études sur le sujet chez nous, il faut se tourner vers la littérature des pays nordiques pour trouver des références bien ancrées. Ici tout cela reste à construire... »
(pp.49-50).

⁴ Un jardin d'enfants se différencie d'une crèche du fait qu'il est destiné à des enfants dès 2 ans généralement et permet de les sociabiliser avant leur entrée à l'école. Contrairement à la crèche, il n'est pas ouvert aux heures de midi.

1.2.2 Les différents types de sorties en nature

Ce chapitre traite des différentes possibilités d'effectuer des sorties en nature avec les élèves, allant du « camp vert » à l'école en forêt. Il définit, par la suite, l'école en forêt telle qu'elle sera traitée au travers de ce travail.

1.2.2.1 Le « camp vert »

Le « camp vert » constitue une des nombreuses possibilités d'effectuer une sortie en nature avec les élèves. Généralement, la classe part quelques jours afin d'effectuer des activités diverses en extérieur. La durée peut varier selon les envies des enseignants et les moyens à disposition. Le camp vert peut être associé à ce que Wauquiez (2014) définit comme étant une sortie irrégulière en nature, c'est-à-dire une activité ponctuelle réalisée en extérieur. Dans ce mémoire, le camp vert et autres sorties irrégulières ne sont pas pris en compte lorsqu'il est question d'école en forêt.

1.2.2.2 Le « toujours dehors »

Certaines classes et crèches pratiquent ce que Wauquiez (2014) appelle communément le « toujours dehors ». Peu répandu en Europe centrale, c'est essentiellement au Danemark et en Scandinavie que certains enseignants et éducateurs sortent, tous les jours, toute la journée et par tous les temps, avec les enfants. Ce concept est également présent en Suisse. A Bienne par exemple, le groupe de jeu bilingue « Ma forêt enchantée » pratique le « toujours dehors » avec les enfants. Comme l'expliquent Gschwind et Zémouri (2017), « Le groupe de jeu en forêt est une structure d'accueil de la petite enfance qui fonctionne selon la pédagogie par la nature. [...] [le groupe de jeu] a lieu en plein air toute l'année. » Ce n'est pas le sujet central de ce travail.

1.2.2.3 La sortie quotidienne

Selon Wauquiez (2014), une alternative au « toujours dehors » en Europe du Nord est la sortie quotidienne. Ce principe comprend une sortie par jour en extérieur, ce qui implique que la classe peut être dehors le matin puis à l'intérieur l'après-midi et inversement. La sortie quotidienne n'est pas forcément pratiquée en forêt.

1.2.2.4 La sortie régulière en nature

La sortie régulière en nature consiste à quitter l'enceinte de l'école avec sa classe à intervalles réguliers (chaque semaine, toutes les deux semaines ou encore une fois par mois). Cette initiative appartient à l'enseignant car le Plan d'Etudes Romand (CIIP, 2010) n'émet aucune obligation à cet égard. La sortie régulière en nature comprend une dimension écologique. Elle correspond donc à ce que la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP, 2010)

préconise dans la rubrique « Interdépendances » du plan d'études : « varier les supports documentaires et encourager des sorties sur le terrain pour traiter ces problématiques. »⁵.

La durée des sorties et l'endroit sont laissés au libre choix de l'enseignant, à condition que ce soit dans la nature. Ces sorties, se déroulant pendant le temps scolaire, les élèves sont obligés d'y prendre part.

Les sorties régulières en nature ne représentent pas un concept fondamentalement nouveau. En effet, selon Barré (2001), l'une des techniques de Freinet s'apparente aux sorties régulières telles qu'elles sont connues aujourd'hui : la « classe promenade ». Cette démarche consiste à sortir régulièrement afin de découvrir le monde extérieur et d'y faire des expériences nouvelles.

1.2.2.5 L'école en forêt

L'école en forêt s'apparente aux sorties régulières, à la différence que cela se passe toujours en forêt. L'école en forêt consiste donc en une sortie régulière à plus ou moins grande fréquence, d'une durée variable et dans un coin de forêt choisi par l'enseignant. Cette pratique fait l'objet d'un suivi par l'enseignant et dispose d'objectifs pédagogiques propres à chaque leçon dispensée en forêt.

Mettre en place l'école en forêt sous-tend plusieurs démarches administratives notamment auprès de la commune concernée et du garde-forestier afin de choisir l'endroit adéquat pour effectuer les sorties. Cela engendre également des coûts pour l'école ou les enseignants, notamment si ces derniers veulent prendre part à des cours sur le sujet (dispensés par la HEP et la fondation SILVIVA ou le WWF Suisse, par exemple). Pour améliorer les lieux et offrir un certain « confort » aux élèves, certains enseignants réalisent un « canapé forestier » pour la classe. Cela consiste généralement en une construction en bois en forme de cercle sur lequel les élèves peuvent s'asseoir lorsqu'il faut écouter des consignes, par exemple.

L'école en forêt comprend également une dimension écologique. Elle s'inscrit donc dans la philosophie du Plan d'Etudes Romand (CIIP, 2010) qui préconise des sorties sur le terrain avec les élèves afin de les sensibiliser à la problématique écologique⁶. Sortir avec des élèves dans la nature permet de les sensibiliser au monde qui les entoure et de les inciter à le respecter davantage. Le concept d'école en forêt est donc étroitement lié à celui d'éducation à l'environnement, dont on parle toujours plus face à une planète aux ressources

⁵ C.f. annexe 1.

⁶ C.f. annexe 1.

surexploitées, de plus en plus polluée et confrontée au dérèglement climatique. Selon Espinassous (2010),

[...] l'éducation dehors, au dehors, dans la nature, reste très concrètement une des meilleures défenses et illustrations, un des meilleurs moyens pour sensibiliser, permettre à l'enfant de comprendre à son échelle, à l'échelle de ses propres actes, les grands enjeux de l'environnement et du développement durable. (pp.60-61)

La fondation SILVIVA (s.d.) précise sur son site internet que « Des expériences positives et fréquentes en nature pendant l'enfance ont un effet significatif sur notre relation avec la nature, et augmentent la capacité à agir de manière respectueuse vis-à-vis de l'environnement à l'âge adulte. » L'école en forêt a donc un impact important sur la relation des enfants avec la nature.

1.2.3 Bases pédagogiques

Les sorties en nature disposent d'objectifs pédagogiques importants. Selon Wauquiez (2014), les écoles en forêt des pays germaniques et scandinaves possèdent des bases pédagogiques communes :

« Les piliers pédagogiques suivants sont souvent cités : L'apprentissage intégral et global par l'expérience vécue, l'apprentissage dans et par la nature (la pédagogie par la nature), l'apprentissage suivant le développement individuel, l'apprentissage par l'immersion (Flow Learning), l'apprentissage de la vie quotidienne, le principe de « aide-moi à le faire moi-même ». » (p.59)

Afin de faciliter la compréhension de ces termes, je vais définir les deux principaux selon moi : l'apprentissage intégral et global par l'expérience vécue ainsi que la pédagogie par la nature. Je définirai également l'éducation à l'environnement, un concept très présent lors de la pratique de l'école en forêt.

1.2.3.1 L'apprentissage intégral et global par l'expérience vécue

Selon Wauquiez (2014), l'apprentissage intégral et global est souvent défini au travers de la méthode de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), un pédagogue suisse. Selon lui, l'enfant doit apprendre avec le cœur, la main et la tête (termes symboliques). Le cœur représente ainsi la sensibilisation et la relation à l'extérieur, à la nature. Il permet de développer un lien émotionnel mais aussi moral et éthique. La main symbolise l'action, l'acquisition du savoir-faire et l'expérience. Enfin, la tête est définie par la transmission des connaissances et signifie savoir mais aussi comprendre. Cela correspond donc à ce que les élèves expérimentent lorsqu'ils sont dans la nature, et plus particulièrement en forêt.

Seitz (2001) a émis la thèse suivante à propos de l'apprentissage global : « L'apprentissage global est la théorie de pratiques pédagogiques alternatives qu'il convient de faire fructifier

pour donner une nouvelle orientation à l'éducation scolaire et extra-scolaire. » Une pratique pédagogique alternative pourrait donc être l'école en forêt, qui permet aux élèves d'acquérir des savoirs en faisant des expériences dans un cadre nouveau.

1.2.3.2 La pédagogie par la nature

Selon Kalff (2001), la pédagogie par la nature prend sa source à l'extérieur, l'objectif étant que l'enfant construise une relation profonde avec le monde naturel qui l'entoure, « La pédagogie par la nature offre du temps et de l'espace pour aller à la rencontre de la nature et permet de vivre des expériences directes dans la nature. ». Cela se construit au travers d'une rencontre globale avec la nature, par le jeu, l'expérience des sens, l'émerveillement. Bellenot (2011) précise que « la pédagogie de la nature privilégie toujours l'approche qui parle aux sens, celle que les enfants peuvent voir, toucher, palper, construire, expérimenter par eux-mêmes. » (p.23). C'est donc une forme de pédagogie active dans la nature qui prône un développement harmonieux de l'enfant dans son environnement.

La pédagogie par la nature est un concept datant de nombreuses années et remis au goût du jour car aujourd'hui, l'écologie est un sujet qui occupe une grande place dans l'actualité et les médias. La pédagogie par la nature peut contribuer à ce phénomène car l'un de ses buts est de « [...] fournir la base émotionnelle pour une utilisation durable de nos espaces et ressources naturels. » (Wauquiez, 2014, p.63). Travailler avec des enfants en milieu naturel permet de les sensibiliser au monde qui les entoure et aux richesses qu'il peut apporter. La pédagogie par la nature permet de favoriser le développement durable, concept défini en ces termes par la commission Brundtland (1987, cité par SILVIVA, s.d.) : « Un développement durable permet de répondre aux besoins de la génération actuelle sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs. ».

1.2.3.3 L'éducation à l'environnement

La relation entre l'homme et la nature est un élément central de l'éducation à l'environnement. Le but étant de « promouvoir une relation profonde, saine et respectueuse entre l'homme et la nature. », selon la fondation SILVIVA (s.d.). L'éducation à l'environnement contribue à sensibiliser les élèves au développement durable et au respect de la planète. Toujours selon les définitions de la fondation SILVIVA (s.d.), « l'éducation à l'environnement doit favoriser la perception et l'expérience personnelle », ce qui signifie qu'enseigner l'éducation à l'environnement sur le terrain, dans la nature, permet aux élèves d'accumuler de nouvelles expériences et d'acquérir des connaissances essentielles afin de construire une relation durable avec le monde qui les entoure. Le Réseau Ecole et Nature (1996) définit l'éducation à l'environnement comme étant « une ouverture sur la vie basée sur la compréhension des

besoins de chacun avec des notions d'équilibre(s) et d'interactions à respecter, ceci à diverses échelles : de l'insecte dans la lisière de la forêt au traitement des déchets urbains... » (p.25).

1.2.4 Recherches à propos des bienfaits de l'école en forêt

Tout d'abord, selon une étude suédoise de 1997 (citée par Wauquiez, 2014), les enfants ayant fréquenté une crèche dite « naturelle » (proche d'espaces naturels, avec des arbres, un sol irrégulier et un jardin sauvage) montrent peu de comportements inattentifs :

Ils étaient moins facilement distraits, avaient une meilleure écoute, pouvaient se concentrer plus en profondeur, suivaient mieux les instructions, coupaient moins la parole, prenaient moins des affaires des autres enfants, avaient moins d'accidents, semblaient moins agités et moins frustrés. (Wauquiez, 2014, p.78)

Peter Häfner (2003) a mené une étude qui lui a permis de constater que les capacités de concentration ainsi que la motivation d'élèves ayant fréquenté une école enfantine en forêt étaient meilleures que celles d'élèves ayant été dans une école classique. Il a également constaté des améliorations des compétences sociales chez les enfants qui sortaient régulièrement dans la forêt.

Selon une étude de Kahn (1999), menée sur 120 élèves de 10 à 19 ans à Lisbonne, ces derniers citent que les parcs jouent un rôle important sur leur santé physique et psychique : « [Gardens are important] because the city is a place that causes great stress and it gives a chance to someone to go to a place that is near, and to be in contact with nature, to stay calm. »⁷ (p.170). De plus, Wells & Evans (2003, cités par Wauquiez, 2014) ont étudié le taux de stress d'enfants de 6 à 12 ans en le mettant en relation avec leur proximité de la nature. Le résultat, expliqué par Wauquiez (2014), est très parlant :

La nature avait un effet de bouclier : Les enfants qui ont vécu des situations stressantes dans leur vie et qui avaient un grand taux de nature dans les environs [de leur maison] montraient un bien meilleur bien-être psychique et avaient une meilleure estime d'eux-mêmes que les enfants qui ont vécu avec beaucoup de stress et moins de nature dans leur environnement. (p.80)

Wauquiez a comparé la motricité d'enfants qui allaient quotidiennement en forêt avec celle d'enfants qui sortaient à une plus faible fréquence. Elle a procédé à des tests sur des élèves entre 2002 et 2003 afin de noter leurs progrès. Les résultats montrent alors que les élèves qui sortent quotidiennement ont fait des progrès plus importants que ceux qui ne sortent qu'une

⁷ Traduction personnelle : « [Les jardins sont importants] parce que la ville est un endroit qui engendre beaucoup de stress et cela donne une chance aux gens d'aller dans un endroit qui est proche, et d'être en contact avec la nature, pour rester calme. »

fois par mois. Elle en a conclu que « plus les enfants sortent et jouent en nature, meilleure est leur motricité. » (ibid, 2014, p.84).

Lors de la recherche suédoise citée plus haut, les chercheurs ont constaté que : « en moyenne, dans la crèche classique, les enfants sont absents pour cause de maladie 8% du temps, alors que dans la crèche naturelle, la moyenne n'est que de 3%. » (Wauquiez, 2014, p.82). Selon cette étude, la nature apporterait également des bienfaits sur la santé des enfants.

En conclusion, Barfod et al. (2016) résumant les bénéfices que la nature peut apporter aux enfants en ces termes : « Education outside the classroom (EOtC) has the potential to increase children's learning, physical activity, social relations, school motivations, and well-being. »⁸ (p.277).

Nota bene : la plupart de ces études ont été menées sur des enfants qui sortaient tous les jours en forêt avec l'école ou la crèche qu'ils fréquentaient. C'est pourquoi il est important de les nuancer dans le cadre de ce mémoire. En effet, la nature semble apporter de multiples bienfaits aux enfants, mais leur impact est moins important sur les enfants qui sortent une ou deux fois par mois que sur ceux qui sortent chaque jour.

1.2.5 Point de vue personnel

J'ai pu me forger une opinion au travers des différents ouvrages que j'ai consulté. Celle-ci est favorable à la mise en place de l'école en forêt avec des élèves de cycle 2. Les études menées au Danemark notamment montrent que les élèves de six à seize ans sortent fréquemment et que cela semble leur apporter de multiples bienfaits. (Bentsen, Mygind et Randrup, 2009). A mon avis, il est important de prendre conscience qu'il est possible de mettre en place des activités n'étant pas uniquement en lien avec les sciences de la nature en forêt, comme l'explique le site internet d'Education 21 (2015) : « Qu'il s'agisse de mathématiques, de sport ou d'arts plastiques, chaque matière peut être enseignée en plein air. »⁹

⁸ Traduction personnelle : « L'éducation hors de la classe (EOtC) a le pouvoir d'augmenter la capacité des enfants à apprendre, l'activité physique, les relations sociales, la motivation scolaire, et le bien-être. ».

⁹ C.f. annexes 2 et 3.

1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

1.3.1 Questions de départ et questions de recherche

Suite à mon expérience en stage et aux diverses informations recueillies au travers de discussions avec mon entourage, plusieurs interrogations ont retenu mon attention. Ces dernières ont contribué à formuler trois questions de départ.

Tout d'abord, la première question de départ s'intitule « Pourquoi les enseignants du cycle 2 qui en auraient la possibilité ne semblent-ils pas pratiquer l'école en forêt avec leurs élèves ? » De plus en plus d'enseignants de cycle 1 en Suisse pratiquent l'école en forêt avec leurs élèves. Je cherche donc à savoir pourquoi aujourd'hui, dans l'espace BEJUNE, peu d'élèves du cycle 2 ont l'occasion d'y participer.

La seconde question concerne les éventuels bienfaits que peut apporter l'école en forêt et s'intitule « Quels peuvent-être les avantages et désavantages d'une telle démarche avec des élèves du cycle 2 ? » Cela permettra donc de définir s'il serait utile ou non de pratiquer des sorties en forêt régulières avec des enfants âgés de 9 à 12 ans environ.

Ma troisième interrogation rejoint la seconde et s'intitule « La salle de classe est-elle le lieu le plus propice aux apprentissages, par rapport à la forêt, pour des élèves du deuxième cycle ? » Comme il semble que les élèves de cycle 2 ont peu l'occasion de pratiquer l'école en forêt dans l'espace BEJUNE, je cherche à savoir si la salle de classe est de ce fait un lieu plus approprié pour des élèves du deuxième cycle.

Ces trois questions de départ ont permis d'aboutir aux questions de recherche :

« Pour quelles raisons les enseignants du cycle 2 de l'espace BEJUNE qui en auraient la possibilité ne semblent-ils pas pratiquer l'école en forêt ? Cette démarche serait-elle bénéfique à leurs élèves ? »

La recherche est abordée sous un angle sociologique, car elle étudie l'école en forêt au travers des avis et expériences d'enseignants. Elle présente donc un aspect humain en analysant les propos des enseignants interviewés. Les résultats de cette recherche permettront aux enseignants de cycle 2 de se faire une idée des avantages et inconvénients d'une telle démarche.

1.3.2 Hypothèses de recherche

La visée de la recherche est explicative car elle permettra de comprendre pourquoi peu d'enseignants du cycle 2 de l'espace BEJUNE mettent en place cette démarche, ce qui

soulignera les éventuels inconvénients. Elle citera également les possibles bienfaits de la démarche avec des élèves de deuxième cycle.

A la première partie de la question de recherche « Pour quelles raisons les enseignants du cycle 2 de l'espace BEJUNE ne pratiquent-ils pas l'école en forêt ? », la documentation disponible permet l'émission de plusieurs hypothèses, qui seront confirmées ou infirmées par la suite, grâce aux propos des enseignants interrogés.

1. L'école en forêt nécessite une préparation et une organisation importante de la part de l'enseignant.

L'école en forêt peut exiger un investissement important de la part de l'enseignant. Lors de la préparation, l'enseignant doit prendre en compte de multiples facteurs tels que les conditions météorologiques, le matériel à disposition et la gestion des élèves hors du cadre scolaire. Par conséquent, la durée de préparation d'une intervention en forêt peut être plus importante que l'organisation d'une leçon en classe. La durée de mise en œuvre sur place est également conséquente. Non seulement la forêt peut être relativement éloignée de l'école mais il faut souvent compter une matinée complète ou un après-midi en forêt pour que les élèves aient le loisir de profiter de la démarche. En outre, l'aspect organisationnel peut également comporter le fait qu'une classe soit nombreuse et donc difficile à gérer hors de l'enceinte scolaire. Il faudrait des accompagnants supplémentaires pour aider l'enseignant, ce qui n'est pas évident à obtenir.

2. Les démarches administratives et le coût du projet freinent certains enseignants dans leur désir de mettre en place l'école en forêt.

Les points négatifs cités par certains enseignants dans un bilan réalisé par Bezençon & Derron (2015) relèvent du côté administratif et financier de la démarche. En effet, « Les aspects administratifs et financiers ont pris beaucoup de poids sur 5 projets qui n'ont pas reçu tout le financement prévu au départ par E21¹⁰. » (p.24). Si les enseignants désirent suivre des cours, la formation proposée par le WWF Suisse (s.d.) en 2017 (proposée pour des enseignants de 1^{ère} à 4^{ème} HarmoS) coûte environ 2'000.- et le CAS (Certificate of Advanced Studies) « Education à l'environnement par la nature » proposé par la fondation SILVIVA (s.d.) coûte environ 10'000.-, ce qui représente un investissement important de la part de l'enseignant ou de l'établissement scolaire.

¹⁰ « La fondation éducation21 est le Centre national de compétences et de prestations pour l'éducation en vue d'un développement durable (EDD) en Suisse. » (Education 21, portrait).

3. La loi scolaire ou le règlement de l'école empêchent les enseignants de se lancer dans cette démarche.

Les enseignants peuvent être freinés par un règlement interne à leur établissement qui leur interdirait de pratiquer l'école en forêt ou qui leur imposerait des contraintes trop importantes. Il se peut également que ce soit le canton qui le fasse, selon l'article 91 de l'ordonnance scolaire du canton du Jura (2017), « Durant deux semaines au plus par année scolaire, l'enseignement peut être organisé sous forme de journées d'études, de classes vertes, de journées ou de camps de sport, d'excursions ou de courses scolaires. » (art.91, 410.111). Cet article, par exemple, peut empêcher certains enseignants de pratiquer l'école en forêt régulièrement, sous peine de dépasser les deux semaines autorisées.

4. Pratiquer l'école en forêt avec des élèves du cycle 2 ne répond pas aux attentes du Plan d'Etudes Romand (CIIP, 2010).

La quatrième hypothèse soulève la problématique du suivi du programme scolaire, notamment au travers du PER (CIIP, 2010). En effet, le plan d'études conseille davantage de sorties au cycle 1 qu'au cycle 2. Au deuxième cycle, seules l'écologie, les sciences ou la géographie peuvent être traitées au travers de sorties sur le terrain selon les recommandations du PER¹¹. De plus, les enseignants de 8^{ème} année du Jura, dont les élèves doivent passer périodiquement les épreuves communes, subissent une pression afin que leurs élèves atteignent tous les objectifs avant ces épreuves. Ils sont donc susceptibles de penser que sortir en forêt leur ferait prendre du retard sur leur programme.

5. Les enseignants ne quittent pas l'enceinte scolaire afin de préserver la santé de leurs élèves.

Selon Espinassous (2010) « Depuis les années 70, nous assistons à une quête de plus en plus accélérée du risque zéro en matière de vie scolaire et de loisirs collectifs. » (p.26). En outre, selon l'Office fédéral de la santé publique (OFSP, 2017), en forêt, les enfants peuvent ingérer des substances toxiques qui peuvent engendrer des maladies comme l'échinococcose¹². Néanmoins, selon Domont & Zaric (2010) « La probabilité d'être infecté par la larve du ténia échinococcoque est très faible (six cas par année en Suisse), mais elle existe. » (p.62).

¹¹ C.f. annexe 4.

¹² C.f. annexe 5.

Les élèves peuvent aussi se faire piquer par des insectes ou des tiques. Selon l'Office fédéral de la santé publique (OFSP, 2017), ces dernières provoquent des maladies graves telles que la maladie de Lyme (ou borréliose) ou la méningo-encéphalite à tiques¹³. Des facteurs effrayants pour les enseignants qui hésiteraient à se lancer.

6. Les enseignants craignent des réactions négatives de la part des parents d'élèves.

Sortir de la classe peut donner aux parents l'impression que c'est une sorte de « récréation », une perte de temps sur le programme. « La forêt est-elle un endroit favorable à l'enseignement ? » (Lohri & Schwytzer Hofmann, 2004, p.6), voilà une question que peuvent se poser les parents. Selon Lem (2012, cité par Réseau Ecole et Nature, 2013), « Pour des adultes habitués à vivre dans un environnement où l'asphalte et le béton définissent le paysage, il n'est pas toujours évident de comprendre les bienfaits qu'apporte un contact plus important avec une nature que l'on connaît à peine. » (p.27).

Les conditions météorologiques peuvent également engendrer des réactions négatives de la part des parents. De plus, lorsque les enfants sortent en forêt, ils peuvent se salir au contact de la terre ou d'autres matériaux, ce qui représente un inconvénient pour certains parents, comme l'explique Wauquiez (2014) lorsqu'elle évoque les désavantages cités par certains accompagnants : « Leurs principales sources de difficultés sont les tiques, les intempéries et les parents qui se plaignent des vêtements sales. » (p.72).

7. Les enseignants n'estiment pas utile de pratiquer l'école en forêt avec leurs élèves.

La dernière hypothèse pourrait s'expliquer par le fait que les élèves connaissent déjà bien la forêt, ou qu'ils aient déjà pratiqué l'école en forêt dans leurs classes auparavant. De ce fait, l'enseignant ne voit pas l'intérêt d'en refaire l'expérience. L'enseignant peut simplement ne pas vouloir pratiquer cela, faute d'intérêt.

Concernant la seconde partie : « Cette démarche [l'école en forêt] serait-elle bénéfique à leurs élèves ? », deux hypothèses sont émises :

1. L'école en forêt prodigue des bienfaits multiples aux élèves de cycle 2.

¹³ Ce sont les deux maladies les plus fréquentes en Suisse, c.f. annexe 5.

De nombreux auteurs listent les avantages à sortir dans la nature avec des enfants¹⁴. Wauquiez (2014), cite qu'il est important de sortir « Parce que les expériences en nature sont indispensables pour un développement sain. [...] Parce que l'apprentissage en nature est intégral, riche et plein de sens. [...] Parce qu'un développement durable ne peut pas réussir sans expérience de la nature. » (p.72). La plupart des bienfaits que citent les auteurs ont été constatés sur des élèves de cycle 1 ou des enfants qui ont l'âge d'être en crèche. Cependant, comme expliqué plus haut, des personnes ont mené des expériences de sorties en nature qui se sont avérées tout aussi positives avec des personnes plus âgées.

2. L'école en forêt est plus adaptée aux élèves du cycle 1.

Des recherches menées au Danemark (Barfod et al., 2016) montrent que plus les élèves sont jeunes, plus ils sortent. Cela ne voudrait-il donc pas signifier que ces sorties leur sont plus appropriées ? De plus, les indications de sorties sont plus fréquentes dans le PER au cycle 1 qu'au cycle 2¹⁵. Après avoir contacté une trentaine d'enseignants et de directions de l'espace BEJUNE, il s'est avéré qu'il semble y avoir moins d'enseignants de cycle 2 qui pratiquent l'école en forêt que d'enseignants de premier cycle. Cela rejoint donc une des questions de départ, « La salle de classe est-elle le lieu le plus propice aux apprentissages, par rapport à la forêt, pour des élèves du deuxième cycle ? ».

1.3.3 Objectifs de la recherche

Cette recherche a pour but de déterminer pourquoi les enseignants du cycle 2 semblent peu pratiquer l'école en forêt. Elle vise également à définir les avantages et inconvénients d'une telle démarche avec des enfants âgés de 9 à 12 ans. Je vise, en tant que future enseignante, à déterminer s'il est réellement utile de mettre en pratique l'école en forêt au cycle 2. Si cela s'avère être le cas, j'espère encourager les enseignants de deuxième cycle à se rallier à cette pratique, pour le bien d'enfants qui passent de moins en moins de temps à l'extérieur.

¹⁴ C.f. 1.2.4 Recherches à propos des bienfaits de l'école en forêt.

¹⁵ C.f. annexe 4.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

La recherche dans le cadre de ce mémoire de Bachelor est de type qualitative avec une approche déductive et une démarche compréhensive. Son but principal est de comprendre le vécu des enseignants.

2.1.1 Recherche qualitative

La recherche menée dans le cadre de ce mémoire professionnel est qualitative, ce qui la lie aux sciences humaines et sociales. Parse (1996), définit la recherche qualitative en ces termes :

Le but des recherches qualitatives est de découvrir, d'explorer, de décrire des phénomènes et d'en comprendre l'essence. Plus précisément, le but est de considérer les différents aspects du phénomène du point de vue des participants de manière à pouvoir ensuite interpréter ce dernier en son entier. (cité par Fortin, 2006, p.25).

Il existe plusieurs types de recherche qualitative : phénoménologique, ethnographique et de théorisation sacrée. Dans ce travail, la recherche phénoménologique prédomine. Selon Fortin (2006), « la recherche phénoménologique considère les expériences humaines telles qu'elles sont décrites par les participants. » (p.234).

De plus, selon Rossman & Rallis (1998, cités par Fortin, 2006), la recherche qualitative comprend plusieurs caractéristiques dont celles-ci : « La recherche qualitative se déroule dans le milieu naturel des participants. Elle donne lieu à une interprétation, c'est-à-dire qu'elle fait la description d'un individu, d'un milieu, met en évidence des thèmes ou des catégories dans l'analyse des données et dégage des conclusions. » (p.239).

Dans ce mémoire, la nature de l'information est le discours, ce qui mène à l'entretien. La recherche qualitative est apparue être la plus judicieuse car l'objectif est d'obtenir l'opinion des enseignants au travers de leurs expériences sur le terrain. Les informations recueillies proviennent donc du point de vue des professionnels eux-mêmes, en regard de leur pratique et de leurs expériences. Le fait de pouvoir rebondir sur ce que les enseignants disent lors d'un entretien permet davantage de précision et donc une meilleure compréhension de la personne interrogée. La recherche qualitative cherche à « comprendre », ce qui se rapporte tout à fait aux questions de recherche : « Pour quelles raisons les enseignants du cycle 2 de l'espace BEJUNE ne pratiquent-ils pas l'école en forêt ? Cette démarche serait-elle bénéfique à leurs élèves ? »

2.1.2 Approche déductive

Il existe deux types d'approche lors de l'élaboration d'un mémoire professionnel : l'approche inductive et l'approche déductive. Selon Fortin (2006), l'approche inductive part du particulier pour parvenir au général. Selon la même auteure, l'approche déductive représente le contraire : aller du général au particulier. Le chercheur pose des hypothèses de départ qui sont vérifiées par les informations recueillies sur le terrain, puis confirmées ou infirmées. Elles peuvent également être nuancées par les propos des enseignants au sujet de la thématique de recherche.

L'approche de ce travail de mémoire est donc déductive, car elle se base sur des hypothèses émises grâce aux informations recueillies au travers de lectures et de recherches diverses. Ces hypothèses sont vérifiées par les propos des enseignants interrogés au sujet de l'école en forêt au cycle 2.

De plus, ce mémoire a une visée heuristique : le but est de développer des connaissances sur les pratiques enseignantes en place. La recherche s'inscrit dans un enjeu de type nomothétique. Le but est d'augmenter mes connaissances théoriques au sujet d'une pratique peu répandue, l'école en forêt au cycle 2.

2.1.3 Démarche compréhensive

La démarche de la recherche est dite compréhensive, ou phénoménologique. Van den Maanen (1990) et Rousseau & Saillant (1996), la définissent ainsi, « La phénoménologie vise à décrire l'expérience, à dégager la nature des phénomènes et la signification que les personnes leur accordent. » (cités par Fortin, p.234). Une démarche compréhensive est donc basée sur l'explication et l'interprétation des informations récoltées au travers des récits d'expériences des personnes interrogées. Le but, au travers de ce travail, est de comprendre les pratiques enseignantes en vigueur et de souligner les avantages et les limites de la pratique de l'école en forêt mais également de comprendre pourquoi certains enseignants ont choisi de ne pas pratiquer l'école en forêt.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Entretien

L'entretien de recherche, également appelé entrevue, « est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé. » (Grawitz, 2001, cité par Boutin, 2006, p.24). De plus, selon Giroux et Tremblay (2002), « l'entrevue, elle, permet de faire ressortir la vision subjective du monde d'un petit nombre de personnes. » (p.146).

L'entretien revêt plusieurs formes, selon les informations communiquées par Giroux et Tremblay (2002). Il existe trois types d'entretiens différents : directif, semi-directif et non-directif. Lors d'un entretien directif, les questions sont prêtes et sont posées dans un ordre prédéfini, le cadre est strict. Pendant un entretien semi-directif, le chercheur détient une liste de questions ouvertes qu'il ne cite pas forcément dans l'ordre. Finalement, lors d'un entretien non-directif, l'entrevue se déroule sans cadre strict, comme lors d'une conversation naturelle.

Giroux & Tremblay (2002) divisent l'entretien de recherche en quatre parties distinctes :

- « 1. La discussion d'accueil
2. Le démarrage de l'entrevue
3. Le corps de l'entrevue
4. La clôture de l'entrevue » (pp.155-157).

Boutin (2006) précise que le lieu de l'entretien joue un rôle important. Ce doit être un endroit calme et le cadre doit être sympathique afin que l'interviewé, qui vit peut-être son premier entretien, se sente à l'aise.

Le chercheur joue également un rôle lors d'une recherche qualitative, notamment lorsqu'elle comprend des entretiens. En effet, « Alors qu'il est plutôt effacé dans la recherche quantitative, le chercheur joue un rôle actif dans la recherche qualitative car il s'attache à partager l'expérience décrite par les participants en vue de mieux la comprendre. » (Fortin, 2006, p.240).

Pour la présente recherche, l'entretien semi-directif semble le plus approprié car il permet d'obtenir des informations précises quant aux avis et au vécu des enseignants de deuxième cycle au sujet de l'école en forêt. L'enseignant concerné peut apporter des détails pertinents oralement qu'il ne citerait pas forcément à l'écrit. Cet entretien se fait en face-à-face et concerne les enseignants qui mettent en place l'école en forêt mais également ceux qui ne le font pas. En ce sens, les questions sont ouvertes et préparées à partir de thèmes abordés dans l'ordre qui apparaît le plus judicieux lors de la rencontre. Un avantage de l'entretien en

face-à-face provient de la possibilité d'établir une relation de confiance avec la personne interrogée car, comme cité plus haut, le chercheur partage l'expérience narrée par l'interviewé afin de mieux la comprendre. Le but est donc d'instaurer une discussion sur le sujet avec l'enseignant tout en le mettant à l'aise afin qu'il se sente libre de dire ce qu'il pense.

L'entretien comprend également des limites telles que « la désirabilité sociale », selon Allaire (1988, cité par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010, p.166). Ce phénomène entraîne l'enseignant à donner des réponses qu'il pense adéquates du point de vue de l'enquête menée par le chercheur. Ce désir de « bonne réponse » provient du fait que la personne interrogée veut que le chercheur ait une image positive d'elle. Une seconde limite concerne le traitement des données. Les questions étant ouvertes, elles sont plus difficiles à traiter que les réponses obtenues grâce à un questionnaire comprenant des questions fermées par exemple. De ce fait, elles font l'objet d'une retranscription et d'une analyse de contenu, selon Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010, p.166).

La responsable de projet chez SILVIVA est interrogée par téléphone, pour des raisons pratiques lui étant propres (gain de temps notamment). Le déroulement de l'entretien est identique à celui des autres personnes interrogées.

2.2.2 Guide d'entretien

Le type de recherche étant l'entretien, cela nécessite un guide d'entretien préparé au préalable. Ce dernier constitue une sorte d'aide-mémoire à propos des thèmes abordés tout au long de la rencontre. Il est composé de questions principales ainsi que de relances ayant pour but d'encourager la personne interrogée à s'étendre davantage sur le sujet. Il présente généralement un ordre de base, un fil rouge qui peut être modifié au fil de la conversation avec l'interviewé. Boutin (2006), conseille de préparer l'entretien et donc de se familiariser avec les questions à l'avance car « il n'y a rien de plus pénible pour la personne interviewée que de participer à un entretien où l'intervieweur cherche ses mots ou « s'accroche » à sa « feuille de questions ». (p.110).

Pour cette enquête, trois guides d'entretien¹⁶ sont élaborés, tous selon le même modèle : le premier est destiné aux enseignants qui pratiquent l'école en forêt, le second est consacré aux enseignants qui ne le font pas et le dernier est voué à la responsable de projet de la fondation SILVIVA.

¹⁶ C.f. annexes 6, 7, 8.

La présente enquête requiert des entretiens semi-directifs avec des questions ouvertes afin de permettre le dialogue entre les deux intervenants. De ce fait, le guide d'entretien est constitué de questions rassemblées par thèmes dont l'ordre n'est pas préalablement défini. Les premières questions sont les mêmes pour chaque entretien, mais, par la suite, les thèmes sont abordés en fonction des réponses données par les personnes interrogées. Les guides d'entretien sont scindés en trois parties : introduction, questions, conclusion. L'introduction permet d'expliquer les enjeux de la recherche à l'interviewé, de lui donner le contrat de recherche afin qu'il en prenne connaissance puis le signe, de le remercier ainsi que de récolter des données générales à son sujet. La partie « questions » comprend les thèmes du guide mais également les questions et les relances. Elle a été modifiée au cours de la récolte de données grâce aux dires des enseignants et pour affiner les questions dans le but d'obtenir davantage d'informations lorsque cela semblait nécessaire. Enfin, la conclusion permet de clore l'entretien en remerciant la personne interrogée et en lui permettant d'ajouter des informations qui lui semblent importantes en regard de la thématique ou de poser des questions.

2.2.3 Procédure et protocole de recherche

Les personnes concernées ont été contactées par mail ou par téléphone. La nature du travail ainsi que la raison pour laquelle elles avaient été choisies leur ont été communiquée lors de ce premier contact. Un document de confirmation d'entretien¹⁷ leur a été envoyé par la suite.

Avant l'entretien, selon les conseils de Van der Maren (1999, cité par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010, p.166) un document comprenant des informations quant à la recherche, au déroulement de l'entretien et à sa durée a été envoyé aux participants¹⁸. De ce fait, un premier contact a été établi et les personnes interrogées connaissaient les tenants et aboutissants de la recherche. Selon Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010) :

« Pour que des approches méthodologiques d'enquête soient valides, il faut que les individus de l'échantillon soient disponibles pour répondre à l'enquête, qu'ils disposent de l'information recherchée, qu'ils la transmettent avec un minimum de distorsion et que cette information soit consignée avec rigueur (Blais et Durand, 2003). » (p.166)

Il est donc important d'enregistrer la totalité de l'entretien et d'envoyer un document préalable aux interviewés. Au début de l'entretien, les participants ont pris connaissance du « contrat de

¹⁷ C.f. annexe 9.

¹⁸ C.f. annexe 10.

recherche »¹⁹ et l'ont signé. Ce contrat atteste qu'ils sont d'accord de prendre part à cette recherche et qu'ils savent que les données récoltées seront utilisées uniquement à des fins scientifiques. Lors de l'entretien, la prise de note est réalisée uniquement dans le but de garder en tête certains éléments sur lesquels rebondir. L'objectif est de pouvoir en discuter au moment opportun afin de ne pas entrecouper la discussion et de ne pas perdre le contact visuel avec l'enseignant. Terminer l'entretien par la question « avez-vous quelque chose à ajouter ? » me paraissait intéressant car cela permettait à la personne interrogée de se sentir libre de donner des détails ou informations qui lui tiennent à cœur.

2.2.4 Choix de l'échantillon

Ce chapitre permet de définir l'échantillon qui fera l'objet de la présente étude. Il est défini en regard des besoins de l'étude afin d'apporter des réponses aux questions et de valider ou non les hypothèses de recherche.

Profil

L'âge et le sexe des personnes interrogées importent peu dans le cadre de cette recherche. Qu'ils soient âgés ou non, leurs expériences au sujet de l'école en forêt leur sont propres. Les personnes interrogées enseignent au deuxième cycle, ce qui est évident en regard des questions de recherche.

Région

A ma connaissance, dans le canton du Jura, peu d'enseignants de cycle 2 pratiquent l'école en forêt. L'espace BEJUNE (Berne-Jura-Neuchâtel) sera donc l'objet des recherches de ce travail de mémoire.

Taille de l'échantillon

Lors d'une recherche qualitative, l'échantillonnage n'est pas forcément défini à l'avance. En effet, le chercheur peut décider avoir obtenu suffisamment d'informations après avoir interrogé trois personnes. Au contraire, il peut également faire le choix de contacter davantage de participants afin d'obtenir des compléments d'information. Selon Fortin (2006), « Le nombre de participants est généralement petit (de 6 à 10), mais il peut être plus grand si on étudie un phénomène complexe ou si on élabore une théorie. » (p.240).

Dans le cadre de cette recherche, trois enseignants de cycle 2 de l'espace BEJUNE qui pratiquent l'école en forêt avec leur classe ainsi que trois enseignants qui ne le font pas ont

¹⁹ C.f. annexe 11.

été interrogés. Ce choix est justifié par le fait que cela permet une comparaison entre les deux échantillons au moment de l'analyse des résultats obtenus.

Une responsable de projet de la fondation SILVIVA a également été interrogée afin d'apporter des compléments d'informations au sujet de l'offre des cours concernant l'école en forêt ainsi que sur la provenance des enseignants qui s'y intéressent.

Tableau 1 : Echantillonnage

| ENSEIGNANTS QUI PRATIQUENT L'ECOLE EN FORET (NOMS D'EMPRUNT) | |
|---|--|
| FABIENNE | Enseignante depuis 16 ans, actuellement en 6H, pratique l'école en forêt depuis 8 ans. |
| FANNY | Enseignante depuis 18 ans, actuellement en 1-11H, pratique l'école en forêt depuis 5 ans. |
| FRANÇOIS | Enseignant depuis 16 ans, actuellement en 4-6H, pratique l'école en forêt depuis 16 ans. |
| ENSEIGNANTS QUI NE PRATIQUENT PAS L'ECOLE EN FORET (NOMS D'EMPRUNT) | |
| CLEMENCE | Enseignante depuis 4 ans, actuellement en 5H. |
| CLAIRE | Enseignante depuis 18 ans, actuellement en 6H. |
| CLAUDE | Enseignant depuis 28 ans, actuellement en 8H. |
| ENTRETIEN AVEC UNE RESPONSABLE DE PROJET CHEZ SILVIVA (NOM D'EMPRUNT) | |
| SILVIVA | Formatrice pour adulte et ingénieure environnementale, travaille depuis 4 ans chez SILVIVA |

Les personnes interrogées étant peu nombreuses, cette recherche ne permet pas de généraliser les constats à toute une population car elle n'en est pas représentative. La présente enquête est donc de l'ordre de la micro-analyse, ce qui se rapporte à la méthode heuristique « étude de cas ». En effet, « Dans l'étude de cas, il ne s'agit pas de choisir un échantillon représentatif de la population, mais plutôt de sélectionner peu de participants et d'en faire une analyse approfondie. » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010, p.167).

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription des données des entretiens

« A la différence de la recherche quantitative, les données à analyser dans la recherche qualitative consistent en mots et non pas en chiffres. » (Fortin, 2006, p.241). C'est pourquoi il est nécessaire d'enregistrer les entretiens et de les transcrire par la suite.

Lors de la transcription, il est indispensable de mettre en place des codes ainsi que des légendes pour que ce soit compréhensible et aisément lisible. Les codes utilisés dans mes transcriptions sont les suivants :

- Mes questions sont en italiques et précédés d'un « P », initiale de mon prénom.
- Les réponses données par l'enseignant sont en caractères droits et précédées de la lettre correspondant au nom d'emprunt.
- Les noms d'emprunts commençant par « F » sont les noms des enseignants qui pratiquent l'école en forêt, les noms commençant par « Cl » sont ceux des enseignants qui restent en classe.
- Les questions du guide d'entretien sont en gras.
- Les pauses ont été transcrites par deux barres obliques //.
- Les passages non-transcrits sont indiqués par XXX et le minutage entre parenthèses.
- Les passages inaudibles ont été transcrites par (X).
- Les mots parasitant le discours tels que : « mmh », « euh » ou les répétitions ont été supprimés lorsqu'ils n'apportaient rien à l'analyse.
- Les bruits tels que rire, une sonnerie, etc. sont entre parenthèses.
- De la ponctuation ainsi que les négations ont été ajoutées afin de faciliter la lecture.

2.3.2 Traitement des données

Après avoir transcrit les données, je les ai traitées de la manière suivante. J'ai imprimé les entretiens afin de les avoir en format papier et j'ai procédé à une lecture flottante. Autrement dit, j'ai lu les transcriptions afin de me remémorer les propos des enseignants. Par la suite, j'ai procédé à une lecture approfondie des entretiens, durant laquelle je les ai annotés. J'ai donc codifié les documents. J'ai finalement isolé les informations pertinentes en regard des hypothèses et questions de recherche et les ai classées dans une grille d'analyse préalablement établie.

2.3.3 Analyse thématique

Avec l'analyse thématique, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche (la problématique). (Paillé & Mucchielli, 2013, p.232)

Après avoir transcrit et lu les données, elles ont été, lorsque cela était possible, condensées dans une grille d'analyse thématique correspondant aux hypothèses de recherche. Lorsque des éléments pertinents n'apparaissaient pas dans les hypothèses, ils ont été rassemblés par thèmes définis lors de la lecture approfondie. Les données ont ensuite été organisées de différentes manières : graphique, tableau, puis présentées dans le chapitre analyse de ce travail.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

3.1 Principaux freins et difficultés rencontrés

En regard de la première question de recherche « Pour quelles raisons les enseignants du cycle 2 de l'espace BEJUNE ne pratiquent-ils pas l'école en forêt ? », les enseignants qui pratiquent l'école en forêt ont cité plusieurs difficultés auxquelles ils sont ou ont été confrontés.

Le graphique ci-dessous met en lumière les trois principales :

- La grande préparation et l'organisation que nécessite la mise en place de l'école en forêt.
- La durée que cela exige, en termes de préparation et d'adaptation des leçons à l'environnement forestier.
- Les conditions météorologiques, notamment le froid ou la pluie.

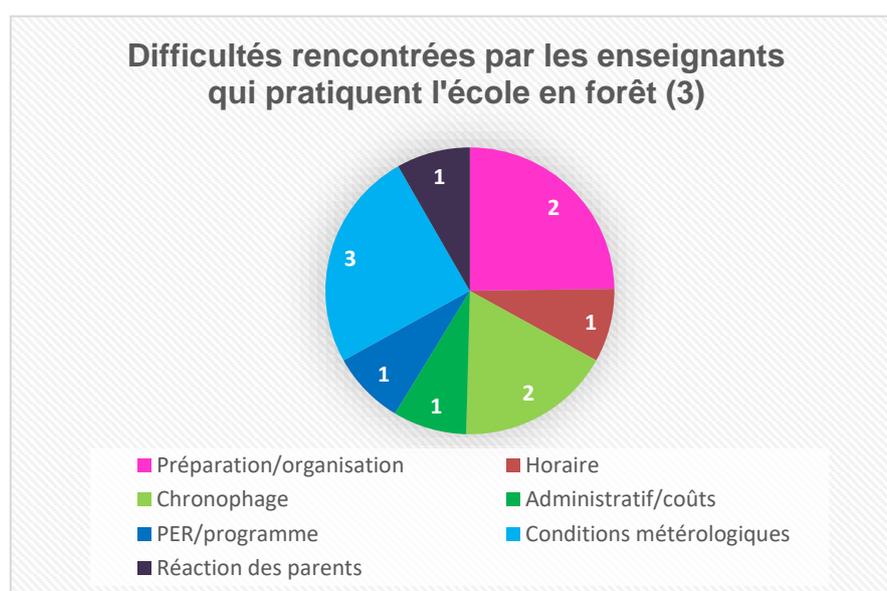


Figure 2 : Difficultés rencontrées par les enseignants qui pratiquent l'école en forêt (3)

Les trois causes principales qui constituent un frein pour les enseignants qui ne pratiquent pas l'école en forêt rejoignent celles des enseignants qui le font, à une exception près :

- La grande préparation et l'organisation que nécessite la mise en place de l'école en forêt.
- La durée que cela exige, en termes de trajet, de préparation et d'adaptation des leçons à l'environnement forestier.

- La gestion de la discipline, un élève ou une classe difficile à gérer peuvent décourager les enseignants.

Les raisons données par les enseignants qui ne sortent pas dans la rubrique « autre » varient. Pour Clémence, le fait de devoir annoncer aux parents, un jour avant, toute sortie dans la nature constitue une entrave qui la dissuade à pratiquer l'école en forêt. Claire n'irait pas en forêt s'il y avait un élève handicapé dans la classe. Claude quant à lui, pense que cela peut amoindrir la concentration de certains élèves. Il cite également le fait qu'il se sente moins à l'aise en forêt que dans sa classe, son « chez lui ». Les causes qui ont été citées par les enseignants qui ne sortent pas et qui ne sont pas mises en évidence chez les enseignants qui pratiquent l'école en forêt ne figurent pas sur le premier graphique.

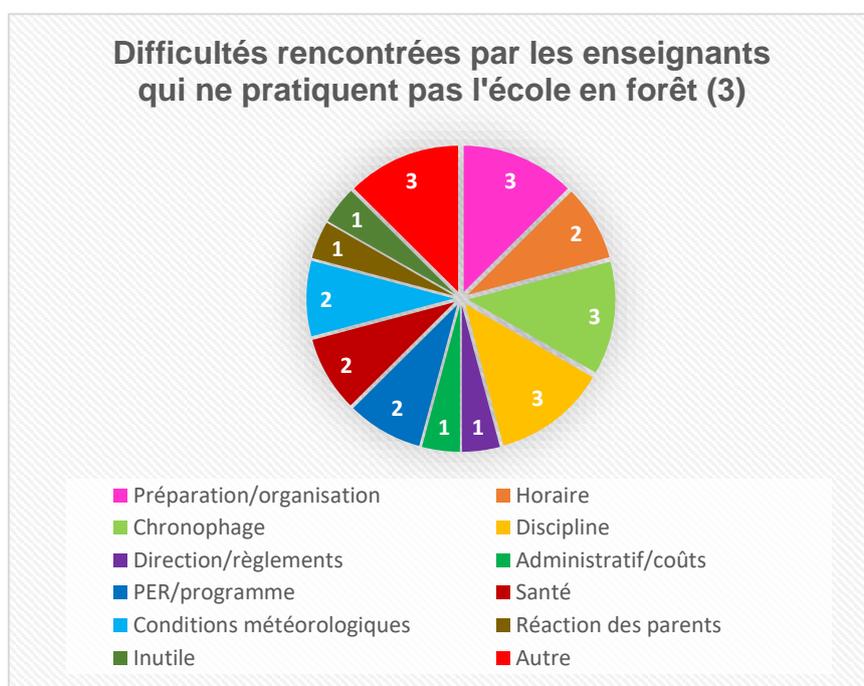


Figure 3 : Difficultés rencontrées par les enseignants qui ne pratiquent pas l'école en forêt (3)

3.1.1 Grande préparation et organisation

La grande préparation et l'organisation qu'exige la mise en place de l'école en forêt effraient les trois enseignants qui ne sortent pas, à juste titre semble-t-il, en regard des réponses données par les enseignants qui pratiquent l'école en forêt. En effet, Fabienne le résume en ces mots :

« [...] quand on prévoit nos activités, il me semble que je dois encore plus réfléchir au lieu, aux activités que je vais faire, parce que j'ai aussi moins l'habitude d'enseigner en forêt donc je dois plus penser au matériel, à tout ça. » (73-76).

La formatrice de la fondation SILVIVA confirme elle aussi cette difficulté en citant le fait que c'est un endroit nouveau auquel il faut s'habituer. Les enseignants, habitués au cadre-classe ont peut-être peur de se distancer de leurs habitudes, qui constituent un certain confort pour eux. Claude le confirme : « Une question d'habitude et de confort et puis ça rassure quand même, ça rassure le prof. C'est chez moi ici [...] » (120-121). Toujours habitués à préparer des interventions qui auront lieu en classe ou en salle de gymnastique, devoir les mener dans un autre cadre peut chambouler leur routine. C'est un effort considérable pour les enseignants qui débutent dans la pratique de l'école en forêt, comme le relève le bilan de Bezençon et Derron (2015) : « Points faibles du projet : [...] gros investissement de la part des enseignants (physique, préparation). » (p.19). Cela peut donc constituer un frein avant de se lancer ou une raison d'abandonner après quelques essais.

3.1.2 Durée consacrée à la mise en place de l'école en forêt

La seconde difficulté citée par cinq des six enseignants interrogés est liée à la durée que requiert la pratique de l'école en forêt. Cela peut être chronophage en termes de durée de préparation, comme expliqué précédemment, mais également en termes de durée du trajet. En revanche, la durée passée sur place ne semble pas représenter un frein pour les enseignants interrogés.

Tableau 2: Durée consacrée à la mise en place de l'école en forêt

| DUREES | VERBATIMS |
|----------------------|--|
| DUREE DE PREPARATION | 380-382 « Tu peux tout imaginer mais ça demande énormément de temps pour, je ne sais pas, une demi-heure effective de leçon. Après tu te dis "J'ai passé deux heures à préparer ma leçon, est-ce qu'il y a quelque chose qui en ressort ou pas?" » <i>Claude</i> |
| DUREE DE TRAJET | 60-61 « Tu perds vite trois quarts d'heure, une demi-heure et comme on est déjà pressé par le programme... » <i>Claude</i> |
| DUREE SUR PLACE | 213-214 « Non ça ce n'est pas un frein, non, non. Si on fait les choses il faut les faire bien et puis on prend le temps de le faire. » <i>Claire</i> |

Le souci de la durée semble être fondé de la part des personnes qui ne pratiquent pas l'école en forêt car il s'est vérifié auprès des enseignants qui sortent. Cependant il semble diminuer au fil du temps, comme l'explique Fanny :

« Mais je ne pense pas qu'il y ait perte de temps. Au départ oui. // Parce que c'est vrai que lors des premières sorties les enfants font tout et n'importe quoi (rires) mais après je pense que c'est du gain de temps. » (460-462).

Cette notion de durée est fortement liée à la préparation que demande la mise en place de l'école en forêt, c'est pourquoi, lorsqu'un enseignant acquiert de l'expérience, l'aspect chronophage s'amointrit.

Les enseignants de deuxième cycle se sentent souvent pressés par un programme chargé et n'imaginent pas pouvoir consacrer une certaine durée à une activité telle que l'école en forêt, sans avoir le sentiment de ne pas pouvoir atteindre les objectifs du plan d'études. Le peu de documentation et d'informations qui pourraient aider les enseignants à préparer leurs leçons et à atteindre les objectifs du PER en forêt peut également expliquer le sentiment de devoir accorder énormément de temps à la mise en place de l'école en forêt et à sa préparation. Selon une étude Danoise (Bentsen, Mygind et Randrup, 2009), en Norvège, la formation des enseignants comprend des cours facultatifs sur l'école en forêt, une mesure qui peut expliquer qu'un grand nombre d'enseignants se soient lancés dans cette pratique.

En effet, Claude cite que le manque de recherches et de preuves attestant des bienfaits de l'école en forêt représente un obstacle pour lui, car il n'est pas convaincu du bien-fondé de cette méthode. Il déclare que si de réels bienfaits venaient à être constatés, il se pourrait qu'il commence à pratiquer. Le manque d'informations quant à l'école en forêt peut donc constituer une raison pour laquelle peu d'enseignants du cycle 2 s'engagent dans cette pratique.

3.1.3 Conditions météorologiques

La troisième grande difficulté citée par les enseignants qui pratiquent l'école en forêt concerne les conditions météorologiques. En effet, le froid ou la pluie peuvent poser problème dans la mesure où cela impacte le programme, comme l'explique Fanny :

« [...] savoir aussi les occuper quand il fait moins beau parce que des fois il pleut tellement qu'on ne peut pas tellement se promener, bouger, il fait froid. Ces moments-là ouais ils sont un peu difficiles alors je dirais quand même que ce sont des gros inconvénients. » (244-247).

Les conditions météorologiques ont également un impact sur le milieu, ce qui peut compliquer la pratique de certaines leçons :

« [...] on va observer les jeunes pousses par exemple, j'y suis allée deux semaines avant et il y avait plein de choses et quand je reviens il n'y a presque plus rien donc la météo, enfin ça a vite des incidences en fait, voilà. Ça peut poser des problèmes comme ça. » (Fabienne, 76-78).

En revanche, les conditions météorologiques variables n'effraient pas les enseignants qui ne pratiquent pas l'école en forêt.

A la lumière de ces résultats, une théorie peut être posée : l'enseignant, comme tout être humain, cherche à se rapprocher et à rapprocher ses élèves de la nature. Les conditions météorologiques, qui en sont un élément indissociable, ne le freinent pas car, partie intégrante de notre environnement, elles permettent de se confronter à cette nature. En effet, les enseignants qui pratiquent l'école en forêt ont confié être parfois gêné par le froid ou la pluie, mais cela ne les empêche pas de sortir car les enfants réclament ces sorties par n'importe quel temps, ce que confirme Wauquiez (2014) : « Sentir la neige, la pluie et le brouillard sont des expériences plaisantes pour les enfants [...] » (p.194). Les raisons météorologiques qui peuvent empêcher de sortir sont celles qui comportent un danger tels que des vents forts ou alors celles qui empêchent la pratique de certaines activités, à l'image de pluies diluviennes.

3.1.4 Gestion de la discipline

La différence principale provient du troisième obstacle cité par les personnes qui ne mettent pas en place l'école en forêt. Tous trois s'accordent sur le fait que la gestion de la discipline peut constituer un frein dans cette démarche. Au contraire, les trois enseignants qui sortent n'y voient aucun inconvénient. Selon François et Fanny, la gestion de la discipline est plus aisée à l'extérieur, Fabienne ne voit pas de différence de discipline lorsqu'elle est en classe ou en forêt. Cela contraste totalement avec l'idée que se font les trois autres enseignants qui ne sortiraient pas s'ils avaient une classe ou quelques élèves particulièrement difficiles.

Tableau 3: Gestion de la discipline

| DISCIPLINE | VERBATIMS |
|-----------------------|--|
| PLUS FACILE | 186 « Moins de stress c'est plus calme, il n'y a presque pas de discipline à faire. » <i>Fanny</i> |
| IDENTIQUE | 123-126 « Ça dépend, ça dépend franchement. Moi je trouvais que ça leur faisait du bien, de pouvoir bouger et se décharger. Après des conflits j'en avais quand même, c'est vrai. Mais, il y a eu des fois où vraiment j'étais étonnée... et des fois où ça me prenait une énergie pas possible parce qu'il y avait aussi des conflits donc... je ne peux pas dire que ça ait favorisé ou pas. » <i>Fabienne</i> |
| PLUS DIFFICILE | 344 « La discipline est beaucoup plus difficile quand tu sors. » <i>Claude</i> |
| GRAND NOMBRE D'ELEVES | 106 « Et le fait d'en avoir 25 et d'aller toute seule avec ça me freine quand même. » <i>Clémence</i> |

Ainsi, la gestion de la discipline semble plus aisée car les enfants ont l'occasion de se défouler, de se décharger dans un espace plus grand que la classe à laquelle ils sont habitués. François citait que les élèves de sa classe dits « très turbulents » pouvaient se calmer lors des leçons à l'extérieur. Selon Kahn (1999), les enfants arrivent effectivement à se calmer et à mieux évacuer leur stress lorsqu'ils se trouvent au contact de la nature. Wauquiez (2014) souligne également que : « ils apprennent à jouer ensemble, s'entraident plus et ont moins de conflits entre eux. » (p.73).

D'après Fanny, les élèves peuvent être dissipés lors des premières sorties, mais, par la suite, une routine se met en place et les difficultés liées à la gestion du groupe diminuent. Le cadre est différent, certes, mais cela peut intervenir en faveur des élèves et donc de la gestion de la discipline. Ce qu'elle résume en ces mots :

« Je pense que déjà l'espace est plus grand // euh // des fois il y a quand même la crainte de se perdre donc ils ne vont pas aller trop loin. Il y a plus de libertés quand même pour l'enfant on le laisse plus faire, prendre ses choix, ses décisions. » (199-201).

3.1.5 Difficultés et freins mineurs

Pour les enseignants qui ne pratiquent pas l'école en forêt, plusieurs autres obstacles se dressent en travers de leur route.

Tableau 4: Difficultés et freins mineurs

| OBSTACLES | VERBATIMS |
|---------------------------------|--|
| HORAIRE DES ENSEIGNANTS | 288-291 « Ah oui, une chose qui peut être aussi freinante c'est que comme dans la classe ici, on est deux enseignantes, une fois on est là, une fois on n'est pas là. Et du coup tu pars en forêt et à 10h tu dois être dans l'autre classe, il suffit que tu aies quelques minutes de retard tu n'y arrives pas, ça c'est aussi un frein. » <i>Clémence</i> |
| SUIVI DU PROGRAMME / PER | 76-79 « J'aurais peur de ne plus être assez dans mon programme. Enfin d'avoir un décalage entre ce que je fais en forêt et puis... ce qu'il faut donner aux élèves au niveau de la matière, des objectifs, d'atteindre les objectifs. J'aurais peur d'avoir ce décalage-là. » <i>Clémence</i> |
| SANTÉ DES ELEVES | 449-451 « Pas qu'après ce soit de ma faute s'il y en a un qui rentre avec une tique et puis on ne le voit pas tout de suite et deux ans après il tombe malade. Ouais alors ça je m'en voudrais quand même. » <i>Claude</i> |
| CONDITIONS METEOROLOGIQUES | 457-458 « Alors oui, tout dépend le temps c'est clair qu'on ne veut pas y aller s'il pleut ou s'il vente comme il y a deux jours, non je ne vais pas en forêt. » <i>Claude</i> |
| DIRECTION ET REGLEMENTS | 102-104 « Alors pas au sein de l'école mais au niveau de la loi scolaire ²⁰ en tout cas cette année c'est un peu pour ça que je n'y suis pas encore allée, à part quand tu étais là, parce que puisqu'ils sont 25, normalement à partir de 15 tu devrais avoir un accompagnant, à cause des risques. » <i>Clémence</i> |
| ASPECT ADMINISTRATIF ET COUTS | 169 « Alors je pense que ça peut générer des coûts, et ça ça poserait problème. » <i>Claire</i> |
| REACTIONS NEGATIVES DES PARENTS | 118-119 « Alors, oui. Il y a beaucoup de parents qui font des, des... Comment? Des paranos avec les tiques... » <i>Claire</i> |

²⁰ Les lois scolaires des cantons du Jura et de Neuchâtel ne comprennent aucune mesure à cet égard, cependant il est possible que certaines écoles imposent un nombre d'accompagnant par élève. A Courrendlin, par exemple, la direction impose un accompagnant pour dix élèves, selon Claude.

A nouveau, certaines difficultés telles que les réactions des parents ou la peur de ne pas pouvoir suivre le programme semblent se dissiper au fil du temps, d'après la formatrice de la fondation SILVIVA. Toutes ces difficultés, même si ce ne sont pas les plus citées, peuvent représenter un frein pour les enseignants notamment lorsqu'elles s'additionnent à d'autres. Il serait intéressant d'élargir la recherche à un panel d'enseignants plus large afin d'observer si ces difficultés sont également citées par d'autres personnes et dans quelle mesure elles représentent un obstacle.

Globalement, les résultats montrent que les difficultés citées par les enseignants qui pratiquent l'école en forêt diminuent au fil du temps, avec l'acquisition de l'expérience et de la mise en place de rituels et autres routines. Fabienne explique d'ailleurs que : « [...] je pense que quelqu'un qui sortirait peut-être deux fois par année ne va peut-être pas voir les avantages parce qu'il n'aura que les inconvénients d'un début si ce sont des élèves qui ne sortent pas. » (309-311). Tout porte donc à croire que les débuts de l'école en forêt demandent un grand investissement de la part de l'enseignant, mais qu'il faut persévérer afin d'en observer les bienfaits sur les élèves et sur soi.

3.2 L'école en forêt, plus appropriée au cycle 1 ?

Plusieurs enseignants de cycle 2 interrogés ont souligné le fait que, pour eux, l'école en forêt semblait plus adaptée aux enfants issus du cycle 1. En effet, deux des trois enseignants qui ne pratiquent pas l'école en forêt m'ont confié qu'ils pensaient que cette pratique était plus facile à mettre en place au premier cycle. Clémence l'explique en ces termes :

« Enfin comme ça à première vue j'ai l'impression que oui. Parce qu'il me semble que les objectifs à atteindre sont plus faciles, entre guillemets. Enfin c'est plus facile de créer des activités pour ces objectifs-là en forêt que pour le deuxième cycle où ça devient un peu plus précis. » (159-162).

Claude est du même avis. Selon lui, les objectifs du cycle 2 sont plus compliqués à atteindre en forêt que ceux du premier cycle. Fabienne, qui pratique l'école en forêt, s'est imaginée une raison liée au programme qui freinerait peut-être certains enseignants :

« Peut-être qu'à l'école enfantine, enfin en 1ère – 2ème, voilà c'est vraiment... les objectifs sont un peu plus ouverts et puis tout peut être traité différemment en forêt. Au cycle 2 c'est vrai qu'on a beaucoup de choses entre l'allemand, les maths, tout ça. Moi je pense peut-être que c'est une peur de ne pas remplir... ou alors simplement en fait pas forcément envie. » (179-183).

Il est donc envisageable d'expliquer cette propension à penser que c'est plus adapté au cycle 1 parce que cela demande un investissement pour les enseignants du cycle 2 qui leur paraît plus important que s'ils enseignaient au cycle 1.

Afin d'aider les enseignants qui seraient réticents à cause du programme et des objectifs à atteindre, la formatrice de chez SILVIVA a expliqué que la fondation dispensait depuis une année environ des cours qui permettent aux enseignants de trouver des idées d'activités à pratiquer en forêt pour toutes les disciplines. En Suisse Romande, les cours sont séparés cycle 1 - cycle 2, mais, en Suisse Alémanique, il a fallu regrouper les cours car peu d'enseignants du deuxième cycle s'y inscrivent. Selon le formateur SILVIVA du Valais et du canton de Vaud, les cours dispensés au mois de janvier regroupaient cycle 1 et cycle 2. La participation à ces cours est très parlante : sur quinze enseignants valaisans, seuls trois travaillent au cycle 2 et sur les vingt enseignants vaudois, seuls cinq étaient issus du cycle 2.

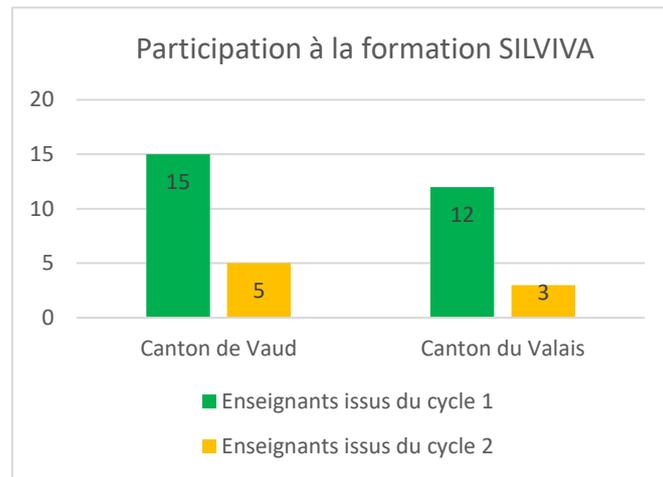


Figure 4 : Participation à la formation SILVIVA (2017)

L'école en forêt est-elle donc plus adaptée au cycle 1 ? La salle de classe est-elle un lieu plus propice aux apprentissages des enfants entre 9 et 12 ans ? A cette question, Claude répond que pour lui, le travail est plus bénéfique en classe qu'à l'extérieur, il argumente :

« Chez les grands on a un petit peu peur qu'ils s'éloignent un petit peu et qu'ils partent dans tous les sens, que tu ne puisses pas faire de maths ou bien de français vraiment maths ou français quand on sort de notre cadre classe. C'est un petit peu par peur peut-être. » (39-41).

François au contraire, souligne qu'en forêt l'apprentissage semble plus aisé pour les élèves : « Et j'ai l'impression qu'ils sont plus réceptifs, ils sont plus concentrés après quand on fait du travail de répétition par exemple ou sur fiche. » (144-145). Ce que confirme Wauquiez (2014), qui a compilé plusieurs recherches à propos des bienfaits de l'environnement naturel sur la capacité de concentration des enfants. Claire imagine également que « [...] tout dépend comment on amène les sujets en étant dehors, en forêt, ça pourrait plus facilement ancrer les apprentissages. » (107-108). Les avis divergent à propos de ces questions. Il est alors possible de poser l'hypothèse suivante : les enseignants qui ne pratiquent pas l'école en forêt pensent que les apprentissages sont plus efficaces en classe car, freinés par plusieurs craintes, ils n'ont jamais expérimenté l'apprentissage en forêt mais s'en font une idée plutôt négative. Selon la formatrice chez SILVIVA, dehors, les élèves peuvent apprendre dans la « real life experience »²¹ ce qui n'est pas possible à l'intérieur de la classe. Ce principe rejoint ceux de l'apprentissage intégral et global par l'expérience vécue, expliqués par Pestalozzi²². A l'extérieur, les enfants peuvent expérimenter les apprentissages au travers de leurs cinq

²¹ Traduction personnelle : « Expérience de la vraie vie »

²² C.f. 1.2.3 Bases pédagogiques.

sens et donc se situer dans le monde qui les entoure, un monde réel et non plus virtuel, auquel ils peuvent être habitués.

En conclusion, si les objectifs semblent plus faciles à adapter en forêt au cycle 1 qu'au cycle 2, cela n'empêche pas que certains enseignants de deuxième cycle qui pratiquent l'école en forêt y parviennent. En effet, les enseignants qui pratiquent l'école en forêt sont convaincus que cela prodigue de nombreux bienfaits à leurs élèves ainsi qu'à eux-mêmes, et encouragent leurs collègues à se lancer.

3.3 Avantages de l'école en forêt

A la seconde question de recherche « Cette démarche [l'école en forêt] serait-elle bénéfique à leurs élèves ? », la première hypothèse soutenait que de nombreux bienfaits étaient ressentis autant chez les élèves de premier cycle que chez les enfants issus du cycle 2. La recherche a également conclu à des avantages pour les enseignants.

3.3.1 Des avantages pour les élèves

Les six enseignants interrogés ont souligné des avantages très divers en ce qui concerne les élèves. La formatrice de la fondation SILVIVA en a également souligné quelques-uns.

L'avantage majeur mis en lumière par les enseignants interrogés est la joie des élèves. Les enfants sont contents d'aller en forêt et ne se rendent pas forcément compte qu'ils sont en train d'apprendre, comme l'explique François : « Ils aiment beaucoup, ils savent que c'est un moment autre, ils se rendent d'ailleurs pas tout le temps compte qu'ils sont en train d'apprendre plein de trucs (rires) voilà. » (189-191). Cette observation est confirmée par Jacobsen (2005, cité par Bentsen, Mygind et Randrup, 2009), qui explique qu'à l'extérieur, les enfants sont moins soumis au contrôle de l'enseignant et qu'ils sont plus absorbés dans les situations d'apprentissage. En effet, selon trois enseignantes ainsi que la formatrice chez SILVIVA, travailler en forêt donnerait du sens à l'apprentissage, cela apporterait du concret. De plus, selon la formatrice de la fondation SILVIVA, la motivation d'apprendre ne croît pas en étant à l'extérieur mais elle diminue moins vite que si les enfants travaillent toujours en classe.

Ensuite, selon trois enseignants ainsi que la formatrice chez SILVIVA, travailler dans la forêt avec les enfants permettrait d'accroître leur activité physique, ce qu'explique Fabienne : « [...] au niveau de la mobilité justement, ils se dépensent, voilà ils grimpent, ils font des choses qu'ils n'ont pas forcément l'habitude de faire donc ça je pense qu'au niveau physique ça leur fait du bien. » (148-149). Cet aspect a été vérifié au travers d'une étude menée au Danemark par Mygind (2007, cité par Bentsen, Mygind et Randrup, 2009) dont les résultats prouvent que le taux d'activité physique des enfants est plus élevé lors d'une journée en forêt que lors d'une journée en classe.

Les relations sociales, autant entre enfants qu'entre l'enseignant et ses élèves s'améliorent également grâce à la pratique de l'école en forêt. Selon Fabienne, cela améliore la cohésion du groupe. Häfner (2003), a effectivement constaté lors de son étude que les compétences sociales des enfants participant à l'école en forêt étaient meilleures que celles des enfants issus d'écoles « classiques ». Un espace non-cloisonné, où tous se retrouvent sur un pied d'égalité hors du milieu scolaire, sans bancs, ni pupitre de professeur peuvent expliquer ce résultat. La formatrice chez SILVIVA explique que, selon elle, les relations changent car les

élèves jouent tous ensemble en forêt, ce qu'ils n'ont pas l'occasion d'expérimenter en classe. D'après les explications données par les enseignants qui sortent, les activités réalisées impliquent souvent du travail de groupe, ce qui favorise considérablement la collaboration et la communication, et qui mène à l'amélioration des relations sociales entre les élèves.

Les avantages cités par Barfod et al. (2016) tels que l'augmentation de la capacité des enfants à apprendre, l'activité physique, les relations sociales, la motivation et le bien-être sont donc vérifiés par les constats ou représentations des enseignants de l'espace BEJUNE. Il y a donc des avantages certains à pratiquer l'école en forêt avec des élèves de cycle 2.

3.3.2 Mais aussi pour les enseignants

Un aspect qui n'a pas été abordé dans la problématique mais qui a été abordé lors des entretiens concerne les avantages que les enseignants retirent de la pratique de l'école en forêt.

Tableau 5: Avantages pour les enseignants

| AVANTAGES | VERBATIMS |
|-------------------------------------|--|
| PASSER DU TEMPS DEHORS / S'OXYGENER | 51-53 « Oui c'est difficile de dire pour moi (rires). Moi aussi je pense que ça me ferait du bien d'être au contact de la nature. Pas que les enfants, je pense que c'est un cadre plus optimal pour enseigner, pour donner comme pour recevoir en fait. » <i>Clémence</i> |
| RELATIONS AVEC LES ELEVES | 89-92 « Oui parce que quand on est hors cadre on a un contact qui est quand même différent avec les élèves, et puis pour des élèves comme j'ai ici, qui habitent la plupart en ville, c'est aussi, comment? C'est une relation qu'on met avec eux où on leur fait découvrir encore plus de choses que la matière scolaire je trouve. » <i>Claire</i> |
| BAISSE DU STRESS | 197 « Euh... moins de stress c'est plus calme, il n'y a presque pas de discipline à faire. » <i>Fanny</i> |
| JOIE DES ENFANTS | 199-201 « Après le sourire des enfants tout le temps, on peut difficilement les sortir de la forêt alors moi je le prends comme un avantage mais ça pourrait être un inconvénient aussi on n'est jamais à l'heure à la fin des cours (rires). » <i>Fanny</i> |

Pour la majorité des enseignants interrogés, la joie des élèves représente également un avantage pour eux, cela peut être perçu comme une reconnaissance du travail accompli. Constaté que les élèves sont heureux d'y aller et d'y être est une récompense qui a son importance.

Les enseignants retirent également des bienfaits en étant à l'extérieur, ce que confirme la formatrice chez SILVIVA en ces mots : « Au début ça peut être un peu plus de travail mais après c'est aussi bienfaisant, ça fait du bien pour les adultes aussi d'être dehors. » (194-195). Cela rejoint donc la théorie de Lohri et Schwytzer Hoffman (2004) pour laquelle l'être humain éprouve le besoin de sortir, de se retrouver dans la nature, dans un monde où tout est toujours plus médiatisé, y compris à l'école. Selon Espinassous (2010) la nature présente des avantages autant pour les enfants que les adultes : « l'accès au dehors, à la nature est un ailleurs, une soupape apaisante et équilibrante pour l'enfant et l'adulte, urbain et rural [...] » (p.60). Cette constatation est confirmée par les dires de plusieurs enseignants interrogés qui éprouvent eux-mêmes un besoin de nature. Il est alors possible d'avancer que les enseignants qui sortent en forêt avec leurs élèves ou qui hésitent à le faire sont attirés par la nature et ressentent le besoin de s'en approcher. Si cela fait baisser le niveau de stress des élèves, Fanny l'a également constaté sur elle-même, ce qui peut être un avantage déterminant pour des adultes pressés et stressés par un monde où tout va toujours plus vite.

3.4 *Recommandations*

Les enseignants qui pratiquent l'école en forêt ainsi que la formatrice chez SILVIVA ont émis plusieurs recommandations²³ à l'intention de leurs confrères qui se lanceraient dans la démarche. François a d'ailleurs souligné qu'il espérait que ce concept se généraliserait dans nos régions. Une telle recherche pourrait encourager certains enseignants à se lancer, après avoir pris conscience de l'investissement que cela demande mais surtout des avantages pour élèves et enseignants.

²³ C.f. annexe 12.

Conclusion

Synthèse des principaux résultats

La conclusion reprend certains aspects de l'analyse, qui sont, selon moi, très intéressants. Ils permettront de répondre aux questions de recherche émises au début de ce travail.

Tout d'abord, le but était d'identifier les principaux obstacles qui freinaient les enseignants qui ne sortent pas et de souligner les difficultés rencontrées par ceux qui le font. Je pensais que la raison principale qui freinait les enseignants de cycle 2 était le programme. Bien qu'ils l'aient citée, j'ai été surprise de constater qu'autant pour les enseignants qui pratiquent l'école en forêt que pour les autres, le programme ne représente pas un frein majeur, contrairement à l'organisation et à la durée qu'exige l'école en forêt. La gestion de la discipline, une difficulté qui a été citée par les enseignants qui ne sortent pas, a créé de l'étonnement chez moi lorsque j'ai constaté les réponses des professeurs qui pratiquent l'école en forêt. La gestion de la discipline serait identique voire plus facile en forêt, un obstacle donc totalement réfuté par les personnes qui sortent. La plupart des obstacles et difficultés citées par les enseignants semblent diminuer au fil du temps, un phénomène également important à relever.

Ensuite, un aspect souvent mis en lumière lors des entretiens était le fait de penser que l'école en forêt était plus adaptée aux enfants du cycle 1. Cela représente un obstacle, dans le sens où les enseignants ne s'imaginent pas sortir avec leurs élèves car ils pensent que le travail en classe leur est plus approprié. Selon Bellenot (2011), le manque d'assises pédagogiques peut expliquer l'idée reçue que les élèves du cycle 2 travailleraient mieux en classe et donc que l'école en forêt peine encore à se généraliser. En effet, la manière d'enseigner au deuxième cycle diffère du premier cycle car, selon les enseignants interrogés, les élèves travaillent de manière générale davantage avec des fiches, ce qui semble peu approprié en forêt. Pour pallier à ce problème, une étude danoise (Bentsen, Mygind et Randrup, 2009) a conclu qu'afin que l'école en forêt ait un effet totalement positif sur les enfants, il était bon de combiner l'enseignement à l'intérieur avec l'enseignement à l'extérieur. Il est alors possible de réaliser dehors des activités qui ne nécessitent pas de fiches et de travailler ces dernières en classe. Il faut tenter de s'écarter de l'image « traditionnelle » de l'école afin de s'engager dans des projets tels que l'école en forêt. De ce fait, dans le but d'aider les enseignants et pour encourager ce projet, je pense que des cours au sujet de l'école en forêt dans leur cursus obligatoire de formation seraient judicieux afin d'encourager la pratique de l'école en forêt. Un autre aspect important à relever est le fait que les enseignants s'éloignent du « confort » que leur procure leur classe en sortant en forêt et cela semble les empêcher de se lancer dans cette pratique.

Finalement, j'ai constaté que les enseignants qui pratiquent l'école en forêt comme ceux qui ne le font pas ont cité de nombreux avantages pour leurs élèves, ainsi que pour eux-mêmes. On y retrouve le besoin d'être en contact avec la nature, de s'oxygéner, de passer du temps à l'extérieur mais également la nécessité d'ancrer les apprentissages dans une réalité. Des éléments de plus en plus importants dans une société très médiatisée. Cependant, ces besoins ne semblent pas encore assez forts pour que cela prenne le dessus sur les potentielles difficultés que peuvent rencontrer les enseignants lors de la mise en place de l'école en forêt. Toutefois, lorsque je leur posais la question des désavantages que peuvent rencontrer les élèves, il n'en est apparu que très peu. Je pense donc que l'école en forêt est en bonne voie dans notre région et que si certains se lancent, peut-être que d'autres suivront.

Autoévaluation critique

J'ai adoré travailler sur ce thème, ce qui m'a permis de me lancer dans ce travail sans trop de peine. Malgré le peu de documentation et de recherches disponibles sur le sujet, j'ai dû effectuer un choix parmi les pistes de travail qui s'ouvraient à moi telles que : la médiatisation de la société, la baisse de la durée passée à l'extérieur, le désir de se rapprocher de la nature et la problématique écologique.

Un obstacle majeur rencontré durant la recherche a été de trouver des enseignants correspondant à mon étude. Les enseignants qui pratiquent l'école en forêt au cycle 2 sont rares, et les personnes qui ne le font pas, malgré le nombre, ont été également difficiles à convaincre car elles craignaient de ne pas pouvoir me répondre, comme elles n'étaient pas « expertes » en la matière. Le but n'était pas d'interroger des enseignants qui connaissaient bien le thème, mais plutôt des enseignants ordinaires qui ne pratiquent pas l'école en forêt. Mon échantillonnage, composé de six enseignants ne permet pas de tirer des conclusions, mais a permis d'avoir un aperçu des pratiques enseignantes de l'espace BEJUNE. De plus, il est certain qu'en interrogeant un nombre plus important de personnes, d'autres éléments auraient pu être mis en lumière.

J'ai remarqué, lors de la transcription de mes entretiens que j'aurais pu exiger davantage de précisions par rapport à certaines réponses données par les personnes interrogées. Cela aurait permis une meilleure analyse et interprétation des résultats, car elles auraient certainement comporté des détails supplémentaires.

L'analyse et l'interprétation des résultats comportent peu de références théoriques car je n'ai trouvé que peu de recherches ou d'ouvrages en lien direct avec mes questions de recherches. La question des avantages de l'école en forêt a déjà été abordée, ce qui n'est pas le cas des

difficultés rencontrées et des freins au cycle 2, d'où le faible nombre de références dans la première partie de l'analyse.

Ce mémoire de Bachelor a permis de répondre aux questions que je me posais et me servira certainement lors de ma pratique professionnelle future. Il m'a permis de me rendre compte des tenants et aboutissants de la mise en place de l'école en forêt et de constater que malgré les nombreux avantages, il existait également des limites dont il faut prendre conscience lorsque l'on se lance dans un tel projet.

Perspectives d'avenir

Les études sur l'école en forêt en Suisse sont très rares, notamment en Suisse romande. La fondation SILVIVA a confié n'avoir encore réalisé aucune recherche à ce sujet, ce qui, à mon avis, gagnerait à être fait.

Tout d'abord, une recherche plus approfondie à l'aide d'un panel d'enseignants plus large serait souhaitable. Cela permettrait de récolter davantage d'avis et donc de fournir des résultats au plus près de la réalité du terrain.

Ensuite, une étude telle que celle-ci pourrait être poursuivie en prenant en compte le point de vue d'élèves au sujet de l'école en forêt. Il serait en effet intéressant de connaître leur avis quant à l'utilité de l'apprentissage en forêt, tout en sachant que les élèves prennent généralement beaucoup de plaisir et qu'ils ne se rendent pas forcément compte qu'ils sont en train d'apprendre. De ce fait, il faudrait être prudent avec les réponses fournies par les élèves et axer les questions un maximum sur l'apprentissage et non sur le plaisir de se trouver en forêt, ce qui pourrait biaiser les résultats d'une étude ayant pour but de constater les bienfaits de l'école en forêt sur les apprentissages des élèves.

Finalement, ayant constaté que peu d'enseignants de cycle 2 osaient se lancer dans la pratique de l'école en forêt, je pense qu'une recherche qui mettraient en lumière les avantages d'un tel projet et qui serait médiatisée permettrait de développer cette pratique chez les enseignants de deuxième cycle. Je pense également qu'un cours au sein du cursus obligatoire de formation des enseignants pourrait favoriser le développement de l'école en forêt dans nos régions.

Références bibliographiques

Bibliographie

- Barfod, K., Ejbye-Ernst, N., Mygind, L. et Bentsen, P. (2016). Increased provision of udeskole in Danish schools : An updated national population survey. *Urban Forestry and Urban Greening*, 20, 277-281. Amsterdam : Elsevier B.V.
- Barré, M. (2001). *Célestin Freinet, pédagogue moderne*. BT2, 43. Mouans-Sartoux : PEMF.
- Bellenot, C. (2011). Entretien avec un forestier. *Revue [petite] enfance*, 104, 47-51. Chavannes : Association de la Revue [petite] enfance.
- Bentsen, P., Mygind, E. & Randrup, T. (2009). Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37, 29-44. ASPE
- Bezençon, V. & Derron, A. (2015). *L'école en forêt*. Suisse : WWF Suisse.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Danks, F. & Schofield, J. (2013). *L'appel de la nature. Manuel de survie pour jeunes aventuriers*. Paris : Rustica.
- Domont, P. & Zaric, N. (2010). *La forêt en 301 questions/réponses. Guide des curieux en forêt*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2, 159-175.
- Espinassous, L. (2010). *Pour une éducation buissonnière*. France : Hesse.
- Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière éducation.
- Giroux, S. & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines*. Canada : Renouveau Pédagogique.
- Kahn, P. (1999). *The Human Relationship with Nature*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Léchaire, M. (2011). Eduquer les enfants dans la nature. *Revue [petite] enfance*, 104, 52-53. Chavannes : Association de la Revue [petite] enfance.

Lohri, F. & Schwytzer Hoffman, A. (2004). *Rendez-vous en forêt. Pédagogie active en forêt pour forestiers*. Lucerne : SILVIVA.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Réseau Ecole et Nature. (1996). *Eduquer à l'environnement par la pédagogie de projet, un chemin d'émancipation*. Paris : L'Harmattan.

Wauquiez, S. (2014). *Eduquer les enfants dans la nature*. Paris: Books on Demand.

Webographie

Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) (mai 2010). « Le Plan d'Etudes Romand ». Neuchâtel : CIIP. En ligne, https://www.plandetudes.ch/web/guest/FG_26-27/. Consulté le 15.03.17

Eco-crèche la Bicyclette (s.d.). « Histoire des crèches en forêt ». En ligne, <http://labicyclette.ch/index.php/histoire-des-creches-en-foret/> . Consulté le 03.10.17

Education 21 (2015). « Classes nature : enseigner en plein air ». En ligne, <http://www.education21.ch/fr/node/2320> . Consulté le 30.08.17

Education 21 (s.d.). « Portrait ». En ligne, <http://www.education21.ch/fr/education21/portrait> . Consulté le 30.08.17

Gschwind, T. & Zémmouri, M. (2017). « Groupe de jeux bilingue en forêt à Bienne (Beaumont). » En ligne, <http://www.maforetenchantee.ch/fr/>. Consulté le 03.10.17

Häfner, P. (2003). « Wie schulfähig macht der Waldkindergarten? ». En ligne, <http://www.waldkindergarten-dechow.de/wp-content/uploads/2013/05/kindergarten-heute-wie-schulfaehig-macht-der-waldkindergarten.pdf> . Consulté le 15.03.17

Jura.ch. (2017). « 410.1. Fondement ». En ligne, <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=36990> . Consulté le 12.12.17

Kalff, M. (2001). « La pédagogie par la nature – Qu'est-ce que c'est ? » En ligne, <http://chouette-foret.ch/index.php/accueil-4/accueil-3> . Consulté le 18.08.17

Laffage-Cosnier, S. (2015). « La végétalisation scolaire : la promotion de la première classe de forêt organisée à Vanves en 1959 par le Dr Max Fourestier. » En ligne,

<http://www.cairn.info/revue-sciences-sociales-et-sport-2015-1-page-155.htm>. Consulté le 23.03.17

Mobilesport.ch. (s.d.). « Jeux en plein air - En forêt. Provisions d'hiver. » En ligne, <https://www.mobilesport.ch/actualite/jeux-en-plein-air-en-foret-provisions-dhiver/> . Consulté le 08.10.17

Office fédéral de la santé publique. (2017). « Maladies transmises par les tiques ». En ligne, <https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/themen/mensch-gesundheit/uebertragbare-krankheiten/infektionskrankheiten-a-z/zeckenuebertragene-krankheiten.html> . Consulté le 08.10.17

Office fédéral de la santé publique. (2017). « Ténia du renard (Echinococcose) ». En ligne, <https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/themen/mensch-gesundheit/uebertragbare-krankheiten/infektionskrankheiten-a-z/echinokokkose.html> . Consulté le 08.10.2017

Réseau Ecole et Nature (2013). « Syndrome du manque de nature : du besoin vital à la prescription de sorties. » En ligne, http://reseauecoleetnature.org/system/files/le_syndrome_de_manque_de_nature-130925.pdf. Consulté le 15.03.17

Seitz, K. (2001). « Apprentissage global – Les défis pour l'éducation scolaire et extra-scolaire ». En ligne, <https://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-572001/apprentissage-global/apprentissage-global-ndash-les-defis-pour-lrsquoeducation-scolaire-et-extra-scolaire/> . Consulté le 08.10.2017

SILVIVA (s.d.). « CAS Education à l'environnement par la nature ». En ligne, <https://www.silviva-fr.ch/cas/co%C3%BBTs/> . Consulté le 11.10.17

SILVIVA (s.d.). « Enseigner toutes les disciplines en plein air ». En ligne, <https://www.silviva-fr.ch/enseigner-dehors/> . Consulté le 03.10.2017

SILVIVA (s.d.). « Termes et définitions ». En ligne, <https://www.silviva-fr.ch/education-a-l-environnement/termes-et-d%C3%A9finitions-1/>. Consulté le 26.08.17

WWF Suisse. (s.d.). « L'école en forêt 2017-2018. Projet destiné aux classes du 1^{er} cycle , 1 à 4P HarmoS. » En ligne, https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/Lettre_information/83_Concept_WWF.pdf . Consulté le 19.10.17

WWF Suisse. (s.d.). « Les maths en forêt ». En ligne, http://assets.wwf.ch/downloads/2014_06_26_schatzen_zahlen_und_rechnen_mit_tieren_im_wald_fr_ade.pdf . Consulté le 03.10.17

Annexes

Annexe 1 : Page du plan d'études abordant le thème de l'écologie (CIIP, 2010).

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 |
| <p>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>)</p> <p>Mise en évidence des aménagements liés aux activités humaines (<i>loisirs, scolarisation, habitat...</i>)</p> | | <p><i>En lien avec</i> SHS 21 – Relation Homme-espace</p> <p>Utiliser la grille d'analyse du développement durable proposée (cf. <i>Commentaires généraux</i>) aide à mettre en évidence l'interdépendance des facteurs humains et des milieux</p> <p>Varié les supports documentaires et encourager des sorties sur le terrain pour traiter ces problématiques.</p> <p><i>Liens</i> CM 25 – Sens et besoins physiologiques</p> <p>Recourir à des ressources externes (animateurs, spécialistes, ONG, services publics,...)</p> |
| <p>Réflexion sur les produits de consommation proposés (<i>prix, publicité, mode...</i>) et sur leurs conséquences (<i>énergie grise, travail des enfants, contrefaçon...</i>)</p> | | <p>Les produits de consommation s'entendent au sens large (culture, voyage, sport,...)</p> <p><i>Liens</i> SHS 21 – Relation Homme-espace; CM 26 – Équilibre alimentaire; MSN 28 – Diversité du vivant; FG 21 – MITIC</p> |
| <p>Adoption de quelques mesures respectueuses de l'environnement dans le cadre scolaire</p> | | <p>Permettre aux élèves de participer à des actions ponctuelles (tri des déchets, nettoyage de la classe, de la cour, d'un coin de forêt, de pistes de ski,...)</p> <p><i>Liens</i> MSN 28 – Diversité du vivant</p> |
| <p>Champ d'activités possibles :</p> <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. <i>Liens</i> 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>). <i>Liens</i> MSN 27 – Corps humain; MSN 28 – Diversité du vivant; CM 25 – Sens et besoins physiologiques réflexion sur les différents types de besoins (priorisation personnelle) de produits de consommation (<i>nourriture, sports, voyages...</i>) <p>Ressources : thèmes proposés par l'UNESCO (cf. <i>Commentaires généraux</i>)</p> | | |
| Objectifs particuliers visés | | Capacités transversales développées : |
| <p>L'élève adopte progressivement une attitude réflexive sur les implications des comportements et des choix humains dans le cadre d'une problématique donnée</p> <p>L'élève comprend et respecte des mesures de préservation de l'environnement</p> | | <p>Collaboration – Connaissance de soi, Prise en compte de l'autre</p> <p>Communication – Codification du langage</p> <p>Démarche réflexive</p> |

Annexe 2 : Exemples d'activités de maths proposées par le WWF Suisse (s.d.).

Et de mille... avec un mille-pattes

Durée: 1 période

Matériel/Préparation: un mille-pattes vivant ou une grande image de mille-pattes

Mission: un mille-pattes possède-t-il vraiment mille pattes ? Eh bien non ! Combien en a-t-il réellement ? Laisser les enfants compter. Nous confectionnons notre propre mille-pattes. Calcul mental: 1000 divisé par le nombre d'élèves. Si l'effectif est de 20 élèves, chaque enfant devra chercher 50 bouts de bois (d'environ 5 cm de long). A l'aide d'une longue branche (qui figurera l'abdomen), les élèves de la classe confectionnent leur «vrai» mille-pattes.

Liens PER principaux:

MSN 11 – Explorer l'espace...

MSN 15 – Représenter des phénomènes naturels, techniques ou des situations mathématiques...

MSN 23 – Résoudre des problèmes additifs et multiplicatifs...



Confection d'un mille-pattes

Les millions: estimons-les avec les fourmis

Durée: 1 période

Matériel/Préparation: demander au garde-forestier l'emplacement d'une fourmilière

Mission: tout d'abord, chaque enfant essaie de deviner combien il y a de fourmis dans la fourmilière et propose un nombre. Ensuite, des groupes sont formés, avec pour consigne de trouver combien de fourmis y vivent. Objectif: s'entraîner à compter, calculer, évaluer.

Liens PER principaux:

MSN 12 – Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres naturels...

MSN 13 – Résoudre des problèmes additifs...

MSN 22 – Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres rationnels...

MSN 23 – Résoudre des problèmes additifs et multiplicatifs...



Combien de fourmis? - © Sharpe/WWF

Jeux en plein air – En forêt

Provisions d'hiver

Grâce à cet exercice, les enfants découvrent l'environnement et entraînent leur système cardiovasculaire.

Par groupes, les enfants construisent des nids en traçant un cercle avec une corde. Ils ont X minutes pour ramener le plus de pives possible dans leur nid (une pive par trajet!). Quel groupe a stocké le plus de provisions pour l'hiver?



Variantes

- Après avoir fait provision de pives, tirer sur une cible: arbres, souches, nid de cordes.
- Par deux: A aide B à coincer le plus de pives possible entre deux parties du corps (jambes, doigts, bras et tronc, menton et poitrine). Quel duo réussit à transporter le plus de pives sans les laisser tomber?
- Pétanque en petits groupes: les enfants lancent un caillou pour faire le cochonnet. Qui tire le plus près avec ses pives?
- Poser de grosses pives sur une souche et essayer de les faire tomber avec des pives plus petites.

Matériel: Pives

Annexe 4 : Les sorties sur le terrain dans le PER (CIIP, 2010).

Les indications en **rouge** touchent tout ce qui se rapporte aux sorties sur le terrain. Les indications en **vert** peuvent sous-entendre une sortie sur le terrain mais ne l'explicitent pas.

Cycle 1 :

MSN 16 : Phénomènes naturels et techniques

Matière : **Récolte d'éléments (bois, pierre, métal, tissu, plastique, papier,...) de son environnement (naturel ou construit)**

Planète Terre : Distinction des cycles journaliers et saisonniers par l'observation de certaines caractéristiques (*température, luminosité, sens du vent, fréquence et nature des intempéries, apparence de la végétation, variations de températures, rythmes circadiens – activités/repos,...*) et la prise de mesures

MSN 17 : construire son schéma corporel pour tenir compte de ses besoins...

Initiation à la démarche scientifique :

Indications pédagogiques : Au fil de la vie scolaire, de multiples opportunités de travail se présentent spontanément à la classe. En effet, rien n'est banal dans ce qui nous entoure et les élèves peuvent se poser toutes sortes de questions. Les utiliser contribue à maintenir et renforcer la curiosité naturelle des élèves de cet âge

Développer chez les élèves une attitude de chercheur : c'est la **confrontation avec le monde réel** (par manipulation, comparaison, observation) qui corrobore les hypothèses. L'élève devrait petit à petit prendre confiance dans cette démarche et ne plus attendre que ce soit l'enseignant qui valide ses propositions

Organe des sens : Découverte des 5 sens par l'expérimentation pour dégager certaines caractéristiques de ce qui est perçu ; Différenciation d'objets par expérimentation en choisissant et utilisant ses sens (*déterminer si c'est sucré, mouillé, coloré, rugueux,...*)

Indications pédagogiques : Les sens doivent être entraînés pour affiner les perceptions des jeunes élèves : **à exercer le plus possible en classe, dans la forêt, au bord de la rivière, autour de l'école,...**

Risques et prévention : Identification de ce qui peut être dangereux pour le corps dans différentes situations, **lors de sorties ou d'événements liés à la vie de la classe**

MSN 18 : explorer l'unité et la diversité du vivant...

Diversité des milieux : **Exploration d'un milieu en utilisant ses sens** ; **Exploration d'un milieu** (utilisation de tous ses sens) en répertoriant les éléments qui le composent

Indications pédagogiques : **Exploiter le milieu** le plus possible en interdisciplinarité

Le vivant : unité et diversité : Collecte de différents éléments **à l'extérieur de l'école** et organisation spontanée de la collection par comparaison

Cycle de vie : Observation d'un animal en classe ou **dans son environnement** pour identifier les besoins du vivant (*manger, boire, se reposer, se protéger,...*)

SHS 11 : se situer dans son contexte spatial et social...

Percevoir : **Découverte sensorielle de l'espace proche** (*perception des odeurs, bruits, matières, lumières, températures,...*) ; Expression des observations et des sentiments **liés aux espaces vécus ou visités** (*surprise, curiosité, crainte, attrait, malaise,...*)

Indications pédagogiques : **Inciter à découvrir la diversité de son environnement**

Décrire et catégoriser : **Observation et description de l'espace vécu ou fréquenté** ;

Se repérer : **Déplacement dans un espace fréquenté** sur la base d'indications (*consignes orales ou écrites, photos, schémas, plans,...*) en utilisant des points de repère communs définis par la classe

SHS 12 : se situer dans son contexte temporel et social...

Percevoir : Perception des éléments sensoriels qui rythment la vie (*cloches, sonnerie, circulation, activités humaines, lumières, phénomènes saisonniers,...*) ; Perception du déroulement, de l'avancement du temps sur le vivant (*plantes, animaux, humains,...*)

Indications pédagogiques : **Inciter à découvrir la diversité de son environnement**

FG 16-17 : reconnaître l'incidence des comportements humains sur l'environnement...

Sensibilisation à quelques règles élémentaires de respect de l'environnement (*gestion de l'eau, du papier, de la lumière, des déchets,...*) ; Observation des conséquences de la consommation sur l'environnement (*pollution, déchets,...*)

Indications pédagogiques : Permettre aux élèves de participer à des actions ponctuelles (tri des déchets, nettoyage de la classe, de la cour, du préau de l'école, **d'un coin de forêt**) ; **Favoriser les sorties dans les milieux naturels** ou construits

L'élève participe à l'élaboration et au respect de mesures élémentaires pour préserver l'environnement scolaire (cadre de la classe, de l'établissement et le périmètre scolaire)

Cycle 2 :

MSN 26 : Explorer des phénomènes naturels et des technologies à l'aide de démarches caractéristiques des sciences expérimentales...

Matière : Observation des différentes formes de l'eau **dans l'environnement** (*pluie, brouillard, neige, givre,...*) et compréhension du cycle naturel de l'eau

MSN 28 : Déterminer des caractéristiques du monde vivant et de divers milieux et en tirer des conséquences pour la pérennité de la vie...

- la comparaison entre êtres vivants (plantes et animaux) et entre milieux a été privilégiée afin de favoriser la prise en compte de la biodiversité (diversité de milieux, de comportements, d'adaptations, de morphologies,...) tout en reconnaissant que les êtres vivants partagent les mêmes et peu nombreux besoins fondamentaux (se reproduire, se nourrir, survivre);

Le vivant : unité et diversité : Observation et identification de diverses parties de végétaux (*racine, écorce, tige, feuilles, fruits, fleurs, rameaux,...*), d'animaux (*pattes, bec,...*) et de champignons afin de comparer leur morphologie ; Mise en évidence de la biodiversité en répertorient quelques êtres vivants **d'un milieu étudié**

Indications pédagogiques : **Liée au milieu exploré**, cette partie vise à développer la capacité d'observation et la prise de conscience de la biodiversité (travail ouvert) et d'une capacité à mener une recherche autonome ; "**Se développer en interaction avec le milieu**" conjugue ces critères qui témoignent de la nécessité de survie des organismes pour se reproduire et assurer ainsi la pérennité de l'espèce. On cherchera à prendre en compte ces critères avec leurs fonctions (pour les organismes vivants visibles à l'œil nu) : se nourrir, excréter, croître, se protéger,...

Interdépendance (les êtres vivants entre eux et avec leur milieu) : **Pour un milieu étudié** : analyse des liens entre animaux, plantes,... et le milieu afin de montrer les interdépendances (*disponibilité en nourriture, possibilité de protection, de croissance, conditions favorables pour la reproduction,...*) et leur implication pour la biodiversité

Ecosystèmes (équilibre et fragilité) : Utilisation des informations obtenues lors de **l'étude d'un milieu** pour émettre des hypothèses sur ce qui changerait si l'on modifiait ce milieu (*élimination de certaines espèces, assèchement, enlèvement de terre, coupe fréquente de l'herbe,...*) et pour en analyser leur pertinence

SHS 21 : Identifier les relations existant entre les activités humaines et l'organisation de l'espace...

Identification de repères (éléments significatifs permanents) **sur le terrain**, sur une photographie, un dessin, un plan simple, une carte

Mise en relation entre la réalité et ces différents types de documents

Appropriation des principales conventions de représentation de l'espace

Identification et choix de points de repère communs et pertinents (*formes, volumes,...*) sur des cartes d'échelles différentes

Dénomination des points de repère significatifs de l'espace étudié (nomenclature)

Indications pédagogiques : Utiliser des instruments de mesure et d'orientation lors **d'activités sur le terrain**

FG 26-27 — Analyser des formes d'interdépendance entre le milieu et l'activité humaine...enlèvement de terre, coupe fréquente de l'herbe,...) et pour en analyser leur pertinence...

Identification des effets du comportement humain sur les milieux par la mise en évidence des habitudes individuelles et collectives (*alimentation, hygiène, transports, biodiversité, écosystème,...*)

Indications pédagogiques : Varier les supports documentaires et **encourager des sorties sur le terrain** pour traiter ces problématiques.

Mise en évidence des aménagements liés aux activités humaines (*loisirs, scolarisation, habitat,...*)

Adoption de quelques mesures respectueuses de l'environnement dans le cadre scolaire

Indications pédagogiques : Permettre aux élèves de participer à des actions ponctuelles (tri des déchets, nettoyage de la classe, de la cour, **d'un coin de forêt**, de pistes de ski,...)

Analyse de l'aménagement de l'espace dans le temps (*habitat, agriculture, artisanat et industrie, aménagement intérieur, alimentation en eau, égouts, vie sociale,...*) et de son impact sur les milieux.

L'élève comprend et respecte des mesures de préservation de l'environnement

Annexe 5 : Description et prévention de maladies contractables en forêt selon l'OFSP (2017).

1) Maladies transmises par les tiques

La borréliose ou maladie de Lyme est une infection provoquée par des bactéries que les tiques nous transmettent en nous piquant. Cela peut toucher plusieurs organes comme la peau, les articulations et même le cœur. La borréliose est soignée grâce à la prise d'antibiotiques, mais, si elle n'est pas traitée, elle peut causer des cas d'infirmité permanente.

La méningo-encéphalite à tiques est une maladie provoquée par un virus. Elle attaque, comme son nom l'indique, le cerveau. Le patient ne présente en général aucun symptôme alarmant, les signes visibles étant semblables à ceux d'une grippe (maux de tête, état grippal, etc.). Il n'existe aucun traitement spécifique, mais un vaccin très efficace est toutefois disponible.

2) Autres maladies

Le ténia du renard ou échinococcose est une maladie qui se transmet par un ver qui infecte le foie des hommes. Elle se contracte suite au contact avec un animal contaminé ou à l'ingestion d'eau ou d'aliments crus infectés. Pour éviter la maladie, il est conseillé de laver ou de cuire les aliments présents dans la forêt. Il existe des interventions et traitement pour combattre cette maladie.

Guide d'entretien

Déroulement de l'entretien

Introduction

- Remerciements
- Description des enjeux de la recherche et définition de l'école en forêt
- Rappel des droits et signature du contrat de recherche
- Information de la durée approximative de l'entretien
- Collecte des informations personnelles :

Date de l'entretien : _____

Enseignant (nom d'emprunt) : _____

Sexe : Féminin

Masculin

(Age : _____ ans)

Années d'expérience : _____ années

Degré(s)

d'enseignement : _____H

Lieu d'enseignement : _____

Questions

| Questions | Relances |
|--|---|
| Généralités sur la pratique de l'école en forêt | |
| D'où vous est venue l'idée/l'envie de mettre en place l'école en forêt ? | Avez-vous connaissance d'autres personnes qui le mettent en place ? En avez-vous parlé avec elles ? Avez-vous lu des livres ou articles à ce sujet ? |
| Avez-vous suivi des cours à propos de l'école en forêt ? | Où avez-vous suivi ces cours ? Qui les dispensait ? Vous ont-ils été utiles ? Que vous ont-ils apporté ? |
| A quelle fréquence sortez-vous en forêt ? | Expliquer le choix. <i>A quelle distance de l'école se situe la forêt ?</i> |
| Depuis combien de temps pratiquez-vous l'école en forêt avec vos élèves ? | |
| Mise en place de l'école en forêt | |
| Avez-vous rencontré des difficultés quant à la mise en place de l'école en forêt ? | Administratif, coût, pratique, réticence des parents, direction, etc. → Expliquer Expliquer, développer. |
| Quelle a été, pour vous, la difficulté majeure lors de la procédure de mise en place ? | |
| Avez-vous mis en place des infrastructures à l'endroit où vous vous rendez ? | Canapé forestier, toilettes, bâche, etc. Pourquoi ? |
| Avis personnel au sujet de l'école en forêt | |
| Quels avantages retirez-vous, en tant qu'enseignant, au travers de la pratique de l'école en forêt ? | Expliquer pourquoi. |
| Quels inconvénients rencontrez-vous lors de la pratique de l'école en forêt ? | Expliquer pourquoi. |

| | |
|--|---|
| A votre avis, vos élèves en retirent-ils des bienfaits ? | Lesquels ? |
| | Comment l'avez-vous constaté ? |
| A votre avis, les élèves peuvent-ils rencontrer des désavantages lors de l'école en forêt ? | Lesquels ? |
| | Comment l'avez-vous constaté ? |
| Dans l'espace BEJUNE, les enseignants qui pratiquent l'école en forêt semblent majoritairement issus du cycle 1, auriez-vous une idée qui pourrait expliquer cela ? | Pourquoi les enseignants de cycle 2 pratiquent peu l'école en forêt ? Qu'est-ce qui peut les retenir ? |
| Si vous deviez donner des conseils à une personne qui se lancerait dans un tel projet, lesquels seraient-ils ? | Pourquoi ? |
| Ecole en forêt et programme scolaire | |
| Quelle(s) discipline(s) enseignez-vous lorsque vous êtes en forêt ? | Favorisez-vous-en une en particulier ? Pourquoi ? |
| D'après vous, pratiquer l'école en forêt est-il compatible avec le suivi du programme scolaire ? avec le PER ? | Pourquoi ? |
| | Sur quel(s) point(s) ? |
| Selon vous, la peur de « perdre du temps » et de ne pas pouvoir travailler sur le programme peut-elle représenter un obstacle à la mise en place de l'école en forêt ? | Pourquoi ? Y avez-vous été sujet(te) ? |
| Aimeriez-vous ajouter quelque chose ? | |

Conclusion

- Avez-vous des questions particulières ?
- Remerciements

Annexe 7 : Guide d'entretien destiné aux enseignants qui ne pratiquent pas l'école en forêt.

Guide d'entretien

Déroulement de l'entretien

Introduction

- Remerciements
- Description des enjeux de la recherche et définition de l'école en forêt
- Rappel des droits et signature du contrat de recherche
- Information de la durée approximative de l'entretien
- Collecte des informations personnelles :

Date de l'entretien : _____

Enseignant (nom d'emprunt) : _____

Sexe : *Féminin*

(Age : _____ ans)

Masculin

Années d'expérience : _____ *années*

Degré(s)

d'enseignement : _____ *H*

Lieu d'enseignement : _____

Questions

| Questions | Relances |
|---|--|
| Généralités sur la pratique de l'école en forêt | |
| Sortez-vous parfois en forêt avec vos élèves ? | Pourquoi ? Dans quel but ? |
| | Régulièrement ? A quelle fréquence ? |
| | Le faites-vous dans le cadre d'une discipline en particulier ? |
| Avez-vous déjà pratiqué l'école en forêt par le passé ? | Si oui : pourquoi y avoir mis un terme ? Si non : avez-vous déjà pensé à le faire ? |
| Avez-vous déjà pensé à mettre en place l'école en forêt ? | Pourquoi ? Dans quel but ? |
| Aimeriez-vous, dans un futur plus ou moins proche, mettre en place l'école en forêt ? | Pourquoi ? |
| | Dans le cadre d'une ou plusieurs disciplines ? |
| | Seul ? Avec des collègues ? Projet d'établissement ? |
| Des enseignants de votre école mettent-ils en place l'école en forêt ? | Si oui : avec des élèves de quel âge ? |
| | Si non : avez-vous connaissance de raisons particulières ? |
| Pourquoi ne pas mettre en place l'école en forêt de façon régulière ? | |
| Avis personnel au sujet de l'école en forêt | |
| A votre avis, y-a-t'il des avantages à mettre en place l'école en forêt ? | Pour vous ? |
| | Développer → lister |
| | Pour vos élèves ? Au niveau disciplinaire, au niveau CT ou FG. |
| A votre avis, y-a-t'il des désavantages à mettre en place l'école en forêt ? | Pour vous ? |
| | Développer → lister |
| | Pour vos élèves ? Développer. |
| Pensez-vous que les élèves passent suffisamment de temps à l'extérieur ? | Si oui pourquoi ? |
| | Si non, pourquoi ? |
| | Avez-vous déjà réfléchi à une solution pour y remédier ? Laquelle ? |
| La salle de classe est-elle un endroit plus propice aux apprentissages des élèves de deuxième cycle ? | Pourquoi ? |
| | Pour des disciplines en particulier ? Lesquelles ? |
| | En quoi est-ce différent des élèves de premier cycle ? |

| | |
|--|--|
| A votre avis, l'école en forêt est-elle plus adaptée aux élèves de premier cycle ? | Pourquoi ? |
| | Au niveau du PER ? |
| | Au niveau des apprentissages moteurs ? |
| A votre avis, l'école en forêt est-elle en accord avec le PER ? | Sur quels points ? |
| | Pourquoi ? |
| | Comment le savez-vous ? |
| Pensez-vous que l'école en forêt permet d'atteindre les objectifs du PER pour le cycle 2 ? | Lesquels ? |
| | Pourquoi ? |
| Pouvez-vous imaginer enseigner toutes les disciplines en forêt ? | Certaines plus que d'autres ? Lesquelles ? |
| | Pourquoi ? |
| Hypothèses de recherche | |
| Voici une liste d'hypothèses susceptibles (ou non) d'expliquer pourquoi vous ne pratiquez pas l'école en forêt. A chacune des hypothèses veuillez répondre par (indicatif) : | |
| <ul style="list-style-type: none"> a. Tout à fait d'accord b. Plutôt d'accord c. Pas du tout d'accord | |
| Vous ne pratiquez pas l'école en forêt parce que... | |
| 1) La forêt est trop éloignée de l'école | Combien de temps approximativement ? En quoi est-ce un frein ? |
| 2) La direction de votre école est réticente à cette idée | Pourquoi ? |
| 3) Le règlement scolaire vous l'interdit | Règlement de l'école / loi scolaire Qu'indique-t-il à ce sujet ? <i>Pourriez-vous me le faire parvenir ?</i> |
| 4) Les démarches administratives à réaliser sont trop importantes | Quelles sont-elles ? |
| 5) Le coût de la démarche est trop élevé | Qu'est-ce qui coûte particulièrement cher ? |

| | |
|---|---|
| 6) Votre classe est nombreuse | Combien d'élèves ? En quoi cela vous inquiète-t-il (discipline, accompagnants) ? |
| 7) Vous n'êtes pas à l'aise à l'idée de vous retrouver seul avec votre classe loin de l'école | En quoi est-ce différent d'aller à la patinoire ou à la piscine ? |
| 8) Vous manquez d'accompagnants | Combien en aimeriez-vous dans l'idéal ? |
| 9) Cela demande beaucoup de temps | Temps de préparation ? |
| | Temps de trajet ? |
| | Temps sur place ? |
| | Combien de temps aimeriez-vous passer en forêt dans l'idéal ? |
| 10) Votre emploi du temps ne vous le permet pas | Développez. Travail dans plusieurs classes, pas de matinées complètes avec les élèves, ... |
| 11) Cela nécessite une grande préparation | C'est-à-dire ? Qu'auriez-vous à préparer ? |
| 12) Vous craignez que cela ne vous fasse prendre du retard sur le programme scolaire (PER) | Pourquoi ? |
| | Pensez-vous que l'on peut travailler des disciplines comme le français ou les maths en forêt ? Pourquoi ? |
| | Est-ce plus adapté aux élèves de cycle 1 ? Pourquoi ? |
| 13) Cela ne correspond pas aux attentes du PER pour des élèves de cycle 2 | En quoi cela est-il différent ? |
| 14) Vous craignez que les élèves se blessent | Comment ? En quoi est-ce plus dangereux qu'en halle de gym ou en classe ? |
| 15) Vous craignez que les élèves n'ingèrent des produits toxiques (plantes, fruits) | |
| 16) Vous craignez que les élèves ne se fassent piquer par des insectes (guêpes, tiques, etc.) | Ou autres ? Lesquels ? |
| | Quelles pourraient être les répercussions ? |
| | Craignez-vous les réactions des parents ou l'atteinte à la santé des élèves ? |
| 17) Vous craignez le mauvais temps | En quoi constitue-t-il un frein ? |
| 18) Vous craignez des réactions négatives de la part des parents | Lesquelles ? A propos de quoi ? |

| | |
|---|--|
| | |
| 19) Les élèves connaissent déjà suffisamment la forêt | Comment le savez-vous ? A quoi cela est-ce dû ? |
| 20) Cela ne vous semble pas utile | Pourquoi ? |
| 21) Autre : _____ | Développez/Pourquoi ? |
| Aimeriez-vous ajouter quelque chose ? | |

Conclusion

- Avez-vous des questions particulières ?
- Remerciements

Annexe 8 : Guide d'entretien destiné à la formatrice de la fondation SILVIVA.

Mémoire professionnel HEP3

Pauline Champion

Guide d'entretien

Déroulement de l'entretien

Introduction

- Remerciements
- Description des enjeux de la recherche et définition de l'école en forêt
- Rappel des droits et accord oral au sujet du contrat de recherche
- Information de la durée approximative de l'entretien
- Collecte des informations personnelles :

Date de l'entretien : _____

Interlocuteur (nom d'emprunt) : _____

Métier : _____

Sexe : *Féminin*
 Masculin

Even. âge : _____ *ans*

Années d'expérience : _____ *années*

Questions

| Questions | Relances |
|---|---|
| Généralités sur les cours au sujet de l'école en forêt | |
| Dispensez-vous vous-même des cours sur l'école en forêt ? | Si oui, depuis quand ? |
| | Pourquoi ? |
| Depuis combien de temps SILVIVA propose des cours sur l'école en forêt ? | Quel a été le point de départ de ce projet ? |
| | Pourquoi en avoir mis en place ? |
| | D'où provient l'idée de base ? |
| De quoi sont constitués ces cours ? | Exemples de cours de maths, français, etc. en forêt ? |
| Quel est le public-cible ? | Pourquoi ? |
| Au début, les cours étaient-ils destinés à un niveau en particulier ? | Pourquoi ? Pourquoi avoir changé ? |
| Les cours ont-ils évolué depuis le début ? | De quelle manière ? Pour quelles raisons ? (Adaptations aux degrés, les enfants ont-ils changé (sont-ils moins en forêt de manière privée), le regard sur la forêt est-il le même qu'avant,...) |
| Avez-vous connaissance de recherches ou de statistiques sur le sujet ? | Si oui, lesquels ? Pouvez-vous me les faire parvenir ? |
| | La fondation SILVIVA a-t-elle mené des recherches sur le sujet ? |
| Offre de cours sur l'école en forêt au cycle 2 | |
| SILVIVA propose-t-elle des cours destinés aux enseignants de cycle 2 spécifiquement ? | Pourquoi en avoir mis en place ? Ou non ? |
| De quand datent les premiers cours destinés au cycle 2 ? | Pourquoi ne pas en avoir mis en place plus tôt ? |
| | |

| | |
|---|---|
| Les cours destinés au cycle 2 ont-ils autant de succès que les cours destinés au cycle 1 ? | Comment l'expliquez-vous ? |
| Y-existe-t'il des chiffres (statistiques) témoignant de la participation aux cours destinés au cycle 1 et au cycle 2 ? | Depuis le début des cours séparés cycle 1 - cycle 2. |
| | Pourriez-vous me les faire parvenir ? |
| Dans l'espace BEJUNE, les enseignants qui pratiquent l'école en forêt semblent majoritairement issus du cycle 1, auriez-vous une idée qui pourrait expliquer cela ? | Pourquoi les enseignants de cycle 2 pratiquent peu l'école en forêt ? |
| Avez-vous déjà eu des retours à propos de l'école en forêt de la part d'enseignant de cycle 2 ? | Qu'est-ce qui en ressort ? |
| | Les avis sont-ils plutôt positifs ou négatifs ? |
| Avis personnel au sujet de l'école en forêt | |
| Pensez-vous que l'école en forêt est appropriée à des élèves de cycle 2 ? | Pourquoi ? |
| | Est-ce que la salle de classe est plus appropriée pour l'apprentissage de certaines disciplines ? |
| Peut-on mettre en place de l'école en forêt avec des élèves de deuxième cycle ? | Quelles pourraient être les difficultés ? Les freins ? |
| A votre avis, l'école en forêt présente-t-elle des avantages pour les enseignants ? | Si oui, lesquels et pourquoi ? |
| | Si non, pourquoi ? |
| L'école en forêt présente-t-elle des inconvénients pour les enseignants ? | Si oui, lesquels et pourquoi ? |
| | Si non, pourquoi ? |
| L'école en forêt présente-t-elle des avantages pour les élèves ? | Si oui lesquels et pourquoi ? |
| | Si non, pourquoi ? |
| L'école en forêt présente-t-elle des inconvénients pour les élèves ? | Si oui, lesquels et pourquoi ? |
| | Si non, pourquoi ? |
| A votre avis, quelles sont les difficultés majeures lors de la mise en place de l'école en forêt ? | Comment le savez-vous, comment l'avez-vous constaté ? |

Aimeriez-vous ajouter quelque chose ?

Conclusion

- Avez-vous des questions particulières ?
- Remerciements

L'école en forêt au cycle 2

Mémoire professionnel de Bachelor

Table des matières

- Définition de l'école en forêt
- Description de la recherche et de ses enjeux
- Déroulement de l'entretien
- Bibliographie

L'école en forêt c'est quoi ?

L'école en forêt, telle qu'elle est définie dans le travail de mémoire, consiste en une sortie régulière à plus ou moins grande fréquence, d'une durée variable et hors de l'enceinte de l'école, dans un coin de forêt choisi par l'enseignant. Cette pratique fait l'objet d'un suivi par l'enseignant et dispose d'objectifs pédagogiques propres à chaque leçon dispensée en forêt. Le lieu dans lequel sont dispensées les leçons en forêt peut être équipé d'infrastructures tels qu'un canapé forestier ou n'être qu'une clairière ou un espace dégagé en forêt pouvant accueillir une classe.

Enjeux de la recherche

Après quelques recherches et contacts avec des enseignants de l'espace BEJUNE, il s'est avéré que peu d'enseignants issus du cycle 2 pratiquent l'école en forêt avec leurs élèves. En effet, cette pratique semble davantage répandue auprès des enseignants du premier cycle dans notre région. De plus, selon Danks & Schofield (2013) :

Les adolescents savent fort bien naviguer sur l'écran, dans un monde virtuel, mais en pleine nature, ils sont en général déconnectés de la réalité. Certains ont si peu d'expérience qu'ils sont en général rebutés par la boue, dégoûtés par les petites bêtes voire effrayés par le vent. (p.9)

En effet, l'une des problématiques de la société actuelle est la diminution du temps passé à l'extérieur et cela concerne autant les élèves de cycle 1 que les enfants plus âgés. Les écrans déversent des informations provenant du monde entier jusque dans notre salon, et lorsque les jeunes sont confrontés à la réalité, au « dehors » comme le nomme Espinassous (2010), ils sont en décalage avec les limites de la société. Selon le même auteur, il est très important d'emmener les enfants à l'extérieur afin qu'ils expérimentent le monde qui les entoure. A ce propos, Léchaire (2011), pose un constat qui fait réfléchir :

Combien de fois utilisons-nous des livres d'images au lieu de les amener tout simplement dehors voir un arbre en vrai, au lieu d'une image d'arbre. Comment l'enfant peut-il comprendre ce que signifie le vent, s'il ne le sent pas sur son visage ? Les enfants ont besoin pour grandir de comprendre le monde. Nous sommes la nature ! Que peut-on leur apporter de plus merveilleux et complexe que de s'immerger dans celle-ci... (pp. 52-53)

L'objectif de cette recherche est donc, au travers de lectures et d'entretiens avec des professeurs qui mettent en place l'école en forêt ou non, de dégager les avantages et inconvénients de pratiquer

l'école en forêt au cycle 2, mais également de comprendre pourquoi peu d'enseignants du deuxième cycle en font l'expérience avec leurs élèves. De ce fait, les questions de recherche s'intitulent :

« Pour quelles raisons les enseignants du cycle 2 de l'espace BEJUNE ne pratiquent-ils pas l'école en forêt ? Cette démarche serait-elle bénéfique à leurs élèves ? »

Déroulement de l'entretien

L'entretien durera environ une demi-heure et sera enregistré. Les données récoltées ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques et seront effacées après avoir servi. L'entretien se déroulera en trois parties : la première permettra de préciser les enjeux de la recherche et de signer le contrat de recherche qui garantit l'anonymat, la seconde constitue la partie principale durant laquelle l'interviewé répond aux questions sur le thème et la troisième permet de clôturer l'entretien en ajoutant des informations utiles ou en posant des questions. L'entretien se déroulera dans un endroit calme, au libre choix de l'interviewé.

Bibliographie

Danks, F. & Schofield, J. (2013). *L'appel de la nature. Manuel de survie pour jeunes aventuriers*. Paris : Rustica.

Espinassous, L. (2010). *Pour une éducation buissonnière*. France : Hesse.

Léchaire, M. (2011). Eduquer les enfants dans la nature. *Revue [petite] enfance*, 104, 52-53. Chavannes : Association de la Revue [petite] enfance.



<http://stationfr.auboisdemoncoeur.ch/fr/postes/canapeforestier>

Annexe 11 : Contrat de recherche.

CONTRAT DE RECHERCHE

Les partis prennent connaissance et les acceptent par leur signature, des conditions suivantes de l'entretien :

- L'entretien est enregistré
- Les données seront traitées de manière confidentielle
- Les données seront anonymisées
- Les données seront utilisées uniquement dans le cadre de ce travail (mémoire professionnel de Bachelor)
- Une fois les données analysées, les enregistrements seront effacés

Date et signature de l'enquêtrice : _____

Date et signature de l'interviewé/e : _____

Annexe 12 : Recommandations

Ci-dessous, les diverses recommandations des enseignants qui pratiquent l'école en forêt et de la formatrice chez SILVIVA, à l'égard des personnes désirant se lancer dans le projet. La fondation n'ayant émis aucun texte ou recueil de recommandations, les éléments ci-dessous sont tirés des expériences personnelles des enseignants et de la formatrice chez SILVIVA.

Tableau 6 : Recommandations

| RECOMMANDATIONS | VERBATIMS |
|-----------------------------------|--|
| SUIVRE UNE FORMATION | 214-218 « Alors moi ce serait déjà de faire une formation, au moins quelque chose, pour... voilà, on nous parle de différents points aussi au niveau sécuritaire, les tiques, enfin des bêtes choses et puis ça nous donne aussi des idées, ça nous donne, je ne sais pas des choses qu'il faudrait faire ou ne pas faire et ça nous met peut-être... Voilà on regarde sur certaines choses qu'on pourrait éviter. » <i>Fabienne</i> |
| S'Y RENDRE AVEC UN ACCOMPAGNANT | 220-224 « Et voilà d'essayer, quitte à aller peut-être avec quelqu'un qui va déjà en forêt. Parce que nous on est eu allé des fois tout le collège, enfin trois classes, on avait fait des sorties, par exemple on était allé dîner à midi quand il y avait la neige, on avait fait la soupe aux légumes au canapé donc c'est vrai que peut-être d'aller avec quelqu'un, c'est peut-être plus tranquilisant. » <i>Fabienne</i> |
| COMMENCER PAR DES PETITES SORTIES | 366-367 « De se lancer // mais quand même tout en avertissant bien les enfants où ils vont, commencer par des petites sorties » <i>Fanny</i> |
| ANTICIPER LES RISQUES | 249-250 « Alors, tout prévoir pour que ça se passe bien, c'est-à-dire que je sais qu'il y a des risques. » <i>François</i> |
| CONNAITRE LE LIEU | 281-282 « [...] Bien connaître le lieu avant, pour qu'il n'y ait pas d'éventuels dangers et qu'ils soient aussi bien au clair sur l'espace qu'ils ont à disposition. » <i>François</i> |
| POSER UN CADRE | 275-276 « Sinon savoir comment les réunir, trouver des codes, moi personnellement j'ai trouvé un son, je fais (bruit d'oiseau) et ils reviennent tous. » <i>François</i> |

| | |
|---|--|
| <p>INFORMER LES PARENTS</p> | <p>260-261 « [...] je leur présente un peu la démarche durant les réunions de parents pour qu'ils comprennent bien pourquoi on fait ça. » <i>François</i></p> <p>244-249 « Oui, il y a juste, je voulais dire que c'est important de bien communiquer ce qu'on fait par rapport aux parents, par exemple, qui sont sceptiques, qui ne sont pas sûrs que leurs enfants apprennent, alors c'est très important qu'on informe vraiment les parents si on sort chaque semaine. Disons que si on sort le vendredi, le lundi on informe "Ok le vendredi on va sortir et on va apprendre à faire ça, ça, ça et ça." Il faut être vraiment très transparent sur les objectifs, les buts d'apprentissage et comme ça ils accepteraient plus vite je pense. » <i>SILVIVA</i></p> |
| <p>GARDER SES OBJECTIFS EN TETE LAISSER UNE PLACE A L'IMPROVISATION</p> | <p>267-269 « [...] savoir ce qu'on va faire, en partie je pense. Après c'est ce que j'ai moi en moi c'est-à-dire que j'ai, qu'il y a une petite dose d'improvisation par rapport à ce que je vais rencontrer, par rapport aux idées des enfants sur le moment. Et sinon j'ai mes objectifs en tête [...]» <i>François</i></p> |