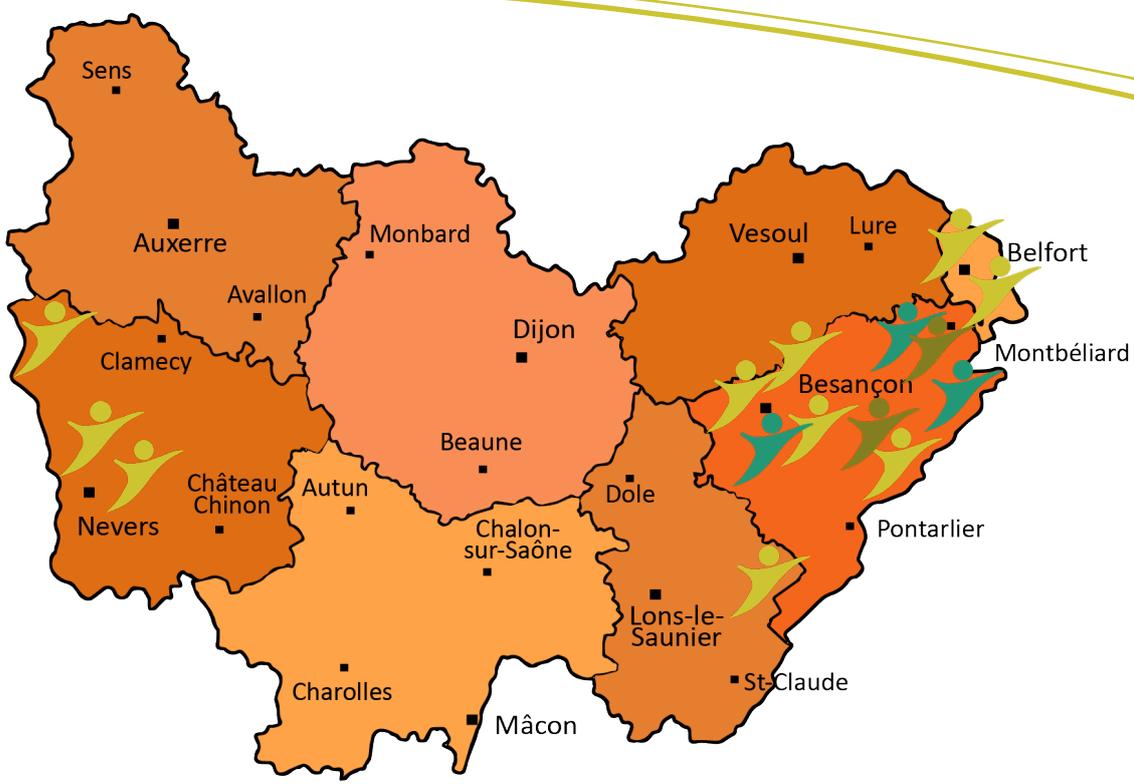


Enseigner dehors en BFC

Rapport intégral de la Recherche-Action Participative
« Grandir avec la Nature » par Sarah Wauquiez



2018 à 2022

20 enseignantes engagées dans la démarche depuis 2018, accompagnées par 8 adhérents du réseau régional d'éducation à l'environnement, le GRAINE BFC.

DES EFFETS OBSERVÉS SUR :

le rapport à la nature



la coopération

la créativité



la posture des adultes ...

Partenaires financiers



Partenaires techniques



SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
QUELQUES MOTS D'INTRODUCTION...	3
LE « OUTDOOR LEARNING » OU L'ÉCOLE DEHORS, EN FRANCE ?	4
LES COMPÉTENCES ESSENTIELLES A LA VIE	6
RECHERCHES SUR L'ÉCOLE DEHORS	8
Santé et bien-être	9
Compétences individuelles	9
Compétences sociales	9
Expérience vécue de l'environnement et du mode de vie durable	9
Motivation d'apprendre et apprentissages	9
GRANDIR AVEC LA NATURE EN BOURGOGNE-FRANCHE-COMTE	11
Questions de recherche	11
Classes participantes au projet de recherche	14
Retour des données	15
Retours sur les outils d'évaluation	16
RESULTATS	19
DISCUSSION	71
BIBLIOGRAPHIE	98
CONTACT	101

REMERCIEMENTS

Le GRAINE BFC remercie chaleureusement en premier lieu, l'ensemble des enseignant·e·s et accompagnant·e·s de la démarche d'école dehors qui ont accepté de se lancer dans l'aventure et sans qui les observations n'auraient pas été possibles. Nous adressons une reconnaissance particulière aux pionnières de la démarche, avec lesquelles nous cheminons sur les sentiers buissonniers depuis 2018 et sans qui l'expérimentation n'aurait probablement pas vu le jour.

Le FRENE, réseau national d'éducation à l'environnement, qui porte le projet de la recherche-action-participative « Grandir avec la nature ». Pour avoir réuni la richesse de la diversité des personnes, de leurs pratiques, points de vue et méthodologies. Ensemble, ils participent à l'évolution des gestes professionnels, de toutes et tous, enseignant·e·s et éducatrice·eur·s à l'environnement.

La Fédération des Conseils de Parents d'Élèves de Franche-Comté, dont le conseil départemental des parents d'élèves du Doubs a été une charnière essentielle pour le lancement de la démarche et pour faciliter la mise en relation avec le Rectorat de Besançon. Un soutien d'autant plus précieux qu'il nous a permis de traverser la crise sanitaire, d'y maintenir une adaptation de l'école dehors à distance, en appuyant la profonde nécessité d'aller dehors.

M. Jean François Chanet, Recteur de l'académie de Besançon avec l'appui du PARDIE qui a légitimé notre présence dans l'école publique et offert la possibilité de réaliser les observations nécessaires dans le cadre de cette recherche-action. Un soutien de l'institution qui nous a conduit à mettre en place une charte partenariale pour la mise en place de projets pédagogiques expérimentaux d'écoles dehors.

La Région BFC, la DREAL, la DDCSPP du Doubs, le FDVA, l'agence de l'Eau RMC, la fondation Terra Symbiosis pour leurs confiances et leurs soutiens financiers au service du développement et de l'essaimage de la démarche d'école dehors.

A Sarah pour le long travail d'observation, de synthèse, les nombreux partages de ressources, de contacts et de liens développés.

A l'ensemble des correctrice·eur·s et relectrice·eur·s pour leur précieux coup d'œil !

QUELQUES MOTS D'INTRODUCTION...

Depuis sa création, le GRAINE BFC incite au développement des pratiques éducatives et de loisirs dehors. En 2016, le réseau national FRENE imagine conduire une recherche-action participative « ECRIN – Grandir avec la nature ». Cette dernière se matérialise par la sollicitation des réseaux locaux à partir de 2018. La même année, le GRAINE organise et accompagne plusieurs structures à projeter le film « l'autre connexion ». Plusieurs enseignantes manifestent de l'intérêt pour cette démarche pédagogique. Le GRAINE propose alors d'accompagner leurs expérimentations et d'intégrer la recherche-action. Sarah Wauquiez est mobilisée pour son regard de chercheuse, experte des pratiques éducatives dehors. 3 classes se lancent alors dans la démarche.

Ce rapport compile les observations de réalisées par Sarah Wauquiez et l'ensemble des accompagnant-e-s de projet mobilisé-e-s par le GRAINE BFC.

De nombreux éléments connexes, de la vie du GRAINE, gravitent autour de cette expérimentation. Les plus prégnants figurent ci-dessous.

Enseigner dehors en BFC



LE « OUTDOOR LEARNING » OU L'ÉCOLE DEHORS, EN FRANCE ?

Dans les années 1990, un concept pédagogique se répand fortement dans les écoles publiques scandinaves : le “Outdoor Learning” (ou Udeskole, Education outside the classroom), l’enseignement en dehors de la salle de classe. Cet enseignement a lieu régulièrement dans l’espace naturel et culturel proche de l’école. Toutes les matières y sont enseignées, souvent de manière interdisciplinaire. La stimulation des compétences essentielles à la vie se trouve au centre de cet enseignement. Les mêmes thèmes sont travaillés dehors et dedans, afin d’approfondir les connaissances dans différents lieux d’apprentissage.

Au Danemark, environ une école sur cinq pratique l’école dehors au minimum ½ journée toutes les deux semaines. Et la tendance est à la hausse (Barford et al., 2016).

Au Royaume-Uni et dans les pays scandinaves, beaucoup de projets isolés mis sur pied par des enseignant·e·s motivé·e·s, ont mené à une réforme de l’école, avec l’intégration de l’enseignement en plein air dans les parcours d’études, un soutien financier, des formations continues, des outils pédagogiques ainsi que des projets de recherche.

Depuis, le modèle prend de l’ampleur à travers le globe : « l’école dehors » s’est implantée en Australie, en Amérique du Nord, en Europe, et dans quelques pays d’Asie (Singapour, Japon, Corée du Sud, ...). Dans les pays francophones, les pionniers sont la Belgique (tousdehors.be), le Québec (enseignerdehors.ca) et la Suisse (enseignerdehors.ch).

... et en France ?

Au début de ce projet de recherche, il n’était pas possible de parler d’une implantation ou d’une communauté nationale du « Outdoor Learning » dans l’école publique, en France. Après le confinement en 2020, suite à la pandémie de Coronavirus, tout a changé rapidement. La pratique de l’école dehors a commencé à être reconnue et soutenue par le Ministère de l’Éducation Nationale. Des outils pédagogiques, des sites internet et des livres ont vu le jour. De plus en plus d’enseignant·e·s se sont mis à faire classe dehors. Les premières formations ont vu le jour, ainsi que les premiers réseaux nationaux (tousdehors.fr, classe-dehors.org), même la presse s’y intéresse !

Sous l’impulsion de la dynamique « [Sortir !](#) » du réseau français pour l’éducation à la nature et à l’environnement ([FRENE](#)), a débuté une recherche-action nationale « Grandir avec la Nature » ([FRENE](#), [IFRÉE](#), [LIRDEF](#)) : Études Critiques et Recherches sur les Interactions formatives avec la Nature (ÉCRIN).

Cette recherche-action participative a pour objet d’explorer les relations éducatives et formatrices qui s’instaurent entre les enfants et la nature. Les situations pédagogiques seront variées, mais néanmoins co-construites de manière à ce que la diversité nous renseigne sur les effets de chaque approche choisie en un lieu de nature défini. Les effets observés se rapportent aussi bien à l’apprentissage qu’aux émotions ressenties, aux comportements développés et aux effets en termes de bien-être. Le modèle d’interprétation globale sera en méta-analyse.

Au commencement de ce projet, trois classes de l’école publique dans le Doubs en Bourgogne-Franche-Comté se sont lancées dans la démarche d’école dehors. Elles participent à la recherche-action « Grandir avec la Nature » depuis l’année scolaire 2018-2019. En 2020-21, 24 classes ont participé au projet de recherche, dont dix ont fait l’objet d’un suivi par Sarah Wauquiez.

Ce rapport présente l'évaluation des projets menés en Bourgogne-Franche-Comté. Il démontre que pratiquer l'école dehors dans l'enseignement public en France, ou tout au moins en Bourgogne-Franche-Comté, est possible. Que cela est profitable aux enfants, mais aussi aux enseignant-e-s. Il révèle également des éléments que nous n'avions pas l'intention d'analyser au départ, comme la relation parents-école et la manière dont ce type d'enseignement participe au développement d'une école qui vise à transmettre aux enfants les compétences essentielles à la vie.

LES COMPÉTENCES ESSENTIELLES A LA VIE

« Alors que les professionnels du 20^e siècle faisaient appel aux compétences dites « routinières », les 20 dernières années ont vu la sollicitation des compétences d'interaction et d'analyse. Il est désormais indispensable de savoir mettre en cause la fiabilité des informations, d'être créatif, de travailler en équipe et de communiquer clairement. Face à la rapidité et à la variabilité de l'information, il faut s'adapter, prendre des initiatives et produire un résultat inattendu. » (Lamry, 2018)

Nombreux sont les adultes qui, encore aujourd'hui, pensent que l'objectif principal de l'école est de transmettre aux enfants des compétences en langues, en mathématiques, etc. Cette focalisation avait du sens au début du XX^{ème} siècle. Mais aujourd'hui ?

Nous devrions passer d'une éducation au savoir à une éducation à la relation et mettre les valeurs au centre des apprentissages, comme le préconise Andreas Schleicher, coordinateur des études [PISA de l'OCDE](#) (dans Grüneberg et al., 2021, traduit par Sarah Wauquiez) :

« Le monde ne nous récompense plus seulement pour ce qu'on sait – [Internet] sait déjà tout – mais pour ce qu'on peut faire avec ce qu'on sait. Réussir son parcours scolaire ne veut plus seulement dire réussir en langues, mathématiques et histoire, mais également découvrir son identité, développer sa capacité d'action et trouver du sens. Il s'agit d'éveiller la curiosité et la soif de savoir, d'ouvrir son intellect à l'inconnu. Il s'agit d'ouvrir les cœurs, de développer l'empathie. Et il s'agit de courage, de pouvoir mobiliser nos ressources cognitives, sociales et émotionnelles. »

Dans une société de prestation de services, avec internet qui sait tout, avec des machines qui réalisent les tâches pour nous, quelles sont les compétences nécessaires pour trouver un emploi, pour vivre ensemble en société, pour s'épanouir ? Voilà la réponse de l'équipe américaine de « Applied Educational Systems (AEP) », qui a défini les «21st century skills» (traduites en français par : compétences clés du XXI^{ème} siècle). L'équipe s'est posée la question suivante : « Comment les élèves d'aujourd'hui peuvent-ils rester compétitifs sur un marché du travail toujours changeant ? ».

Elle parle des 4C's, des compétences d'apprentissage. Ces compétences sont reprises par Jérémie Lamri, doctorant en sciences cognitives, dans son livre « Les compétences du XXI^e siècle » (2018), ainsi que par le World Economic Forum (2016) :

- la créativité
- la communication
- la coopération
- l'esprit critique

L'AEP et d'autres auteurs (Grüneberg et al., 2021 ; Malone & Waite, 2016 ; Samochowiec, 2020 ; Singapore Ministry of Education, 2014 ; UNESCO, 2014 ; Von Au & Jucker, 2022 ; World Economic Forum, 2016) ajoutent :

- la capacité de visionner, de trouver du sens et d'ancrer ses actions dans ses valeurs, de la prise de décision éthique
- la santé et le bien-être, la gestion du stress, la capacité de se rééquilibrer
- l'adaptation
- l'estime de soi, la connexion et la confiance – envers soi-même, l'autre et le monde

- la motivation d'apprendre (de ses erreurs), la curiosité et l'endurance
- le courage
- l'autonomie et la prise d'initiative
- les compétences sociales, notamment l'empathie et la capacité de changer de perspectives
- l'ancrage dans un territoire et une communauté, par l'expérience vécue de l'environnement et par un mode de vie durable,
- la présence, la (pleine) conscience, la capacité à savoir se focaliser sur l'essentiel
- comprendre les interrelations, les conséquences de nos actions, la complexité du monde
- l'auto-efficacité, l'auto-responsabilité, l'engagement pour la communauté et les générations futures
- la compétence médiatique, la gestion des nouvelles technologies.

Pour vivre dans une société dans laquelle le changement rapide est la seule constante, il faut savoir s'adapter. La santé psychique et physique, la résistance au stress ainsi que l'estime de soi et la confiance en l'autre sont primordiales. En plus, une personne malade n'est pas efficace et coûte à la société. Pour résoudre des problèmes, il faut pouvoir développer une autre manière de penser, travailler en équipe, être inventif, partager des solutions et apprendre de ses erreurs. À la base de la communication, du travail en équipe, de la résolution des conflits se trouve l'empathie. D'ailleurs, aujourd'hui, il faut apprendre tout au long de sa vie, autant conserver sa motivation d'apprendre et sa curiosité. Dans le monde du travail, il faut aussi savoir planifier et agir de manière autonome. L'expérience vécue de l'environnement et d'un mode de vie durable, la compréhension des interrelations, nous donne une vision de notre place dans le monde. La conscience que nous faisons partie d'un tout, que nous n'allons pas seulement recevoir et prendre, mais aussi donner. Ces expériences nous permettent de réfléchir sur nos valeurs, le sens de notre vie, et notre vision de l'avenir. Pour se responsabiliser et porter sa pierre à l'édifice, nous devons être convaincus que nos actions portent des fruits, même si elles sont minuscules – c'est ce que nous appelons l'auto-efficacité. Finalement, il nous faut savoir résoudre : trouver les informations qu'il nous faut dans le flot, évaluer ce qui est important et ce qu'il ne l'est pas, et mettre les morceaux du puzzle ensemble pour mieux comprendre le monde.

RECHERCHES SUR L'ÉCOLE DEHORS

L'école pratiquée régulièrement dans la nature a des effets positifs sur presque toutes ces compétences d'avenir. Voici une vue d'ensemble des recherches (Becker et al., 2017 ; Kuo et al., 2019; Malone & Waite, 2016 ; Natural England, 2016 ; Raith & Lude, 2014 ; Von Au & Jucker, 2022).

Exemple 1 : TEACHOUT project au Danemark

Le « TEACHOUT project » de l'Université de Copenhague étudie les forces et les faiblesses du « Outdoor Learning » comparé à l'enseignement classique. 18 écoles, 46 classes paires (toujours une qui pratique l'Outdoor Learning en moyenne 5h par semaine, et une classe parallèle qui ne le pratique qu'une heure par semaine) et plus de 1000 élèves de 9-13 ans participent à cette recherche. Camilla Roed Otte (2018) a mesuré la motivation d'apprendre, les capacités en lecture et en mathématiques de ces élèves, à l'aide de tests standardisés. Les enfants des classes avec 5h d'enseignement dehors par semaine montraient une motivation intrinsèque plus élevée et de meilleures capacités en lecture que les enfants des classes témoins. La chercheuse n'a pas trouvé de différences significatives concernant les compétences en mathématiques entre le groupe qui pratiquait les mathématiques une leçon par semaine dehors et celui qui ne les pratiquait pas dehors.

Mads Bolling (2018) s'intéressait aux compétences sociales, au bien-être et à la motivation d'aller à l'école auprès des mêmes élèves. Ceux des classes avec 5 h d'enseignement dehors par semaine montraient plus de comportements pro-sociaux, ont tissé plus de nouveaux liens avec d'autres camarades de classe et avaient une motivation intrinsèque plus élevée pour aller à l'école. Par contre, les élèves des classes « Outdoor » provenant de familles pauvres avaient plus de problèmes avec leurs camarades et montraient plus de difficultés d'attention que les élèves provenant de familles pauvres des classes témoins.

Exemple 2 : « The prairie science class » aux États-Unis d'Amérique

Julie Ernst et Donna Stanek (2006) ont évalué le programme américain « The prairie science class ». Des élèves de 10-11 ans profitaient d'au moins de 2h d'école dehors chaque jour pendant une année scolaire. Les auteures ont comparé les élèves de ces classes aux élèves de classes témoins qui ne profitaient pas du programme. 90 enfants participaient à l'étude. Le programme utilise la prairie de manière interdisciplinaire : les classes font des sciences, des mathématiques, des langues, des arts. Le matin, l'enseignement se fait en salle de classe, l'après-midi, l'enseignement a lieu dehors.

Les chercheuses se sont intéressées aux compétences en mathématiques, en lecture, en écriture, en résolution de problèmes, en collaboration et à l'attitude envers l'environnement des enfants. Elles ont fait des tests standardisés et des interviews avec les enfants, ont observé les classes et ont envoyé un questionnaire aux parents. Les enfants, participant au programme, avaient de meilleurs résultats dans les tests de lecture, d'écriture, en résolution de problèmes et en compétences scientifiques que les enfants provenant des classes témoins. Ils collaboraient et communiquaient mieux et les chercheuses observaient une attitude plus respectueuse et moins craintive envers l'environnement. Les résultats du test en mathématiques ne sont pas présentés.

98 % des parents d'élèves participant au programme ont dit que leur enfant apprenait les sciences, les mathématiques et l'écriture, mieux dehors qu'en salle. D'après eux, « l'école dehors » est interdisciplinaire et se base sur des situations d'apprentissage réelles ; les enfants sont actifs et « in

touch »¹ avec l'environnement. 100 % des parents disent que leur enfant aime « l'école dehors », et 98 % mentionnent que « l'école dehors » apporte de la motivation pour aller à l'école.

Ce que confirment les enfants dans les interviews : grâce au programme « The prairie science class », ils sont plus motivés pour aller à l'école et apprendre. Ils ont plus de liens avec leurs camarades de classe.

D'autres études montrent des résultats similaires. L'attitude positive envers l'école et la motivation d'apprendre étaient encore mesurées des années plus tard (Walters, 2017).

En synthèse l'analyse des différentes études nous apporte les éléments suivants:

Santé et bien-être

Enseigner dehors renforce le système immunitaire et prévient des chutes. Cela stimule les capacités motrices, permet aux enfants d'être davantage en mouvement et d'avoir un poids corporel plus équilibré. La nature améliore le bien-être et réduit le stress, chez l'enfant comme chez l'enseignant. Ces derniers constatent qu'ils sont davantage satisfaits de leur travail et se sentent en meilleure santé dehors. Ils ont plus de liberté et leurs pratiques s'en trouvent enrichies. Le contexte d'apprentissage est souvent plus calme et socialement plus sûr et chaleureux.

Compétences individuelles

Les expériences dans la nature améliorent l'estime de soi, la conscience et la confiance en soi, la créativité, l'autonomie, l'autodiscipline et la concentration. Les enfants montrent souvent de meilleures compétences de direction et davantage de résilience. L'esprit critique et la résolution de problèmes sont améliorés, les compétences spatiales développées. Les enfants sont plus engagés et actifs physiquement.

Compétences sociales

Être en groupe dans la nature stimule les capacités de coopération et de communication. La relation entre enfants et enseignant·e·s ainsi que l'ambiance de classe s'améliorent.

Expérience vécue de l'environnement et du mode de vie durable

Enseigner dehors permet aux enfants de tisser et renforcer le lien avec la nature et l'environnement proche. Ils ont un sens des valeurs environnementales plus ancré, et un comportement pro-environnemental. Il est prouvé au niveau scientifique, et pas spécifiquement dans le cadre de la démarche d'école dehors, que de manière générale, les expériences d'immersion dans la nature donnent un sens à la vie et permettent de développer notre vision du monde et nos valeurs. Elles contribuent, avec d'autres facteurs, à développer un mode de vie durable.

Motivation d'apprendre et apprentissages

L'apprentissage en plein air est global, riche de sens et proche de la vie quotidienne. De ce fait, les enfants sont plus motivés pour apprendre. Faire face à des situations changeantes, imprévisibles et

¹ *In touch* : en contact direct

complexes stimule leurs capacités d'adaptation et d'apprentissage. La méta-analyse de Ming Kuo et al. (2019) rapporte une meilleure mémoire, des meilleurs résultats scolaires aux tests standardisés, des meilleures notes et de meilleures compétences en mathématiques, lecture et écriture. Dans l'étude publiée par « Natural England » (2016), environ 50 % des enseignant·e·s rapportent que les objectifs pédagogiques sont mieux atteints en plein air qu'à l'intérieur d'une classe. Si les enfants ont du plaisir à apprendre, l'enseignant·e prend plus de plaisir à enseigner.

GRANDIR AVEC LA NATURE EN BOURGOGNE-FRANCHE-COMTE

Ce projet de recherche est soutenu par le Pôle Académique Recherche Développement Innovation Expérimentation (PARDIE) de l'Académie de Besançon. Il fait partie de la recherche-action « Grandir avec la Nature » du réseau FRENE (anciennement Ecole et Nature). Celle-ci porte sur l'impact des activités de pleine nature sur la construction de l'identité écologique des enfants. Elle vise à identifier les types de rapport à la nature qui se construisent, en fonction des actions éducatives menées et cherche à faire évoluer les pratiques d'éducation dans la nature.

Le projet de recherche « Grandir avec la Nature » a commencé, dans la Doubs avec 3 classes en 2018-19 : une de maternelle, une de maternelle-CP et une de CM1-CM2. En 2020-21, 10 classes ont participé au projet : 7 en maternelles, une en maternelle-CP, une de CE1-CE2 et une de CE2-CM1-CM2. 12 classes supplémentaires hors accompagnement ont utilisé les outils de recherche.

Les observations ont eu lieu pendant les années scolaires 2018-19 et 2020-21. Des questions de recherche distinctes étaient définies avec les enseignant·e·s impliquées pour les années 2018-19 et 2020-21.

Questions de recherche

En 2018-19 :

Quels sont les difficultés et les leviers pour pratiquer l'enseignement dehors dans l'école publique en France ? Les trucs et astuces pour d'autres écoles ?

Qu'est-ce qu'un enseignement régulier dehors apporte :

- aux enfants : bien-être, coopération, ambiance de classe, motivation d'apprendre, curiosité, autonomie, langage oral et écrit, relation avec l'environnement proche ?
- aux enseignant·e·s ?
- à la relation parents-école ?

En 2020-21 se sont ajoutées les questions de recherche suivantes :

Quelles sont les plus-values des sorties régulières pendant plusieurs années ? Quels sont les facteurs-clés pour la pérennité des projets ?

Quelles sont les différences entre les enfants qui débute l'école dehors en 2020-21 et ceux qui sont dans leur 2^e ou 3^e année du projet, hors différences liées à l'âge ?

L'évolution de la posture de l'adulte : quelles sont les postures importantes pour un enseignement de qualité dehors ? Quels sont les difficultés et les leviers pour arriver à une posture adaptée ? Qu'est-ce que ce changement de posture apporte aux enfants, aux enseignant·e·s, au développement de l'enseignement ?

En 2020-21, les enseignant·e·s des 10 classes voulaient étudier les effets de l'enseignement dehors sur d'autres domaines de développement de l'enfant :

- en maternelle : confiance en soi, compétences sociales, lien avec l'environnement, motricité, autonomie, créativité
- en élémentaire : confiance en soi, compétences sociales, lien avec l'environnement, motricité, langage, concentration.

Méthodes de recherche

La méthodologie choisie s'inspire de la recherche internationale sur des projets similaires : « Forest School » en Angleterre (Murray & O'Brien, 2005), « Draussenschule » en Allemagne (Armbrüster et al., 2018), « D'Natur erliewen an der Schoul » au Luxembourg (Kiener, 2007), « TEACHOUT » au Danemark (teachout.uk.dk), le projet européen schuledraussen.eu et la méta-analyse de 115 études évaluant les effets de la nature sur le développement des enfants (Raith & Lude, 2014).

En Alsace, pour son projet « La nature, c'est la classe ! », l'ARIENA² a développé une grille d'observation du développement de l'enfant lors des sorties nature que nous voulions tester et que nous avons adapté à notre contexte.

Dans l'attente d'un soutien méthodologique des actrices·eurs de la recherche action et en attendant des moyens financiers pour accompagner les enseignant·e·s, le projet de recherche n'a démarré qu'en mars 2018, avec un financement précaire (appel à projet Fondation de France - Terra Symbiosis et FDVA déposés en cours d'année) ; un design pré-post n'était plus possible, et nous avons dû travailler avec des moyens très simples, en intégrant des ressources déjà récoltées par les enseignant·e·s.

En 2020-21, un design pré-post était possible. Une partie des mêmes questions qu'en 2018-19 a été reprise, afin de récolter des résultats auprès d'une plus grande population (10 classes à la place de 3). Une observation plus détaillée des comportements et interactions des enfants a été réalisée tout au long de l'année. L'ensemble des 10 classes étaient multi-niveaux à 2 ou 3 niveaux. Les enfants de 4 classes (2 de maternelles, 1 de maternelle-CP, 1 de CE2-CM1-CM2) avaient déjà vécu l'école dehors en 2018-19. Les enfants de 6 classes ont débuté en 2020-21 (5 de maternelles, 1 de CE1-CE2). 12 classes qui n'ont pas participé au projet de recherche ont rempli le questionnaire pour les enseignant·e·s. Leurs retours sont inclus en forme de témoignage d'enseignant·e·s.

Outils d'évaluation en 2018-19 (3 classes)

Enfants :

- Observation de 4 enfants sélectionnés par classe (12 en tout), pendant une journée par l'évaluatrice Sarah Wauquiez. La moitié de la journée a eu lieu en salle, l'autre moitié en forêt. Critères de sélection : enfants qui s'expriment sans gêne lors d'un entretien avec un adulte inconnu, 2 garçons et 2 filles, 2 qui se sentent très à l'aise dans la nature et 2 qui ne se sentent pas (ou moins) à l'aise dans la nature.
- Entretien des 4 enfants par l'évaluatrice (3 entretiens avec à chaque fois 4 enfants par classe)
- Classe CM1-CM2 : questionnaire écrit, analyse des cahiers d'écrivains des 4 enfants sélectionnés.
- Classe maternelle : analyse de la discussion philosophique sur la question « Aller en forêt, ça te fait quoi ? » de la section des moyens (10 enfants), analyse de leurs dessins et paroles individuelles reportées par l'enseignante en lien avec la question.

² ARIENA : Association Régionale pour l'Initiation à l'Environnement et à la Nature en Alsace

Enseignant·e·s :

- Entretien semi-directif avec les enseignant·e·s de chaque classe
- Classe CM1-CM2 : analyse des plannings des sorties
- Classe maternelle : analyse des grilles d'observation remplies par les accompagnant·e·s au long de l'année

Enfants, enseignant·e·s et accompagnant·e·s :

Observation d'une sortie nature (demi-journée) par classe en mai-juin 2019 par une évaluatrice à l'aide d'une grille semi-directive.

Parents :

- Questionnaire distribué par les enseignant·e·s dans deux classes. Ces deux classes invitent les parents pour accompagner les sorties, ce qui n'était pas le cas de la troisième au cours de l'année 2018 - 2019.

Outils d'évaluation en 2020-21 (10 classes)

Enfants :

- Observation de 3-4 enfants par classe tout au long de l'année scolaire par l'enseignant·e et l'animatrice·eur nature, à l'aide de la grille d'observation adaptée de Murray & O'Brien (2005). Critères de sélection : 2 enfants qui se sentent à l'aise dehors, 2 enfants qui ne se sentent pas (ou moins) à l'aise dehors. Dans 4 classes : 2 enfants qui font leur première année d'école dehors, 2 enfants qui font leur 2^{ème} ou 3^{ème} année.
- 2 Classes (CE1-CE2 et CE2-CM1-CM2) : questionnaire écrit.
- Classe de CE2-CM1-CM2 : version traduite et adaptée de « Connectedness to Nature Scale for Children » (Mayer, F.S. & McPherson Frantz, C., 2004), échelle de connexion à la nature pour les enfants, remplie par les enfants au début et à la fin de l'année scolaire. Ce test standardisé peut être utilisé à partir de 10 ans.
- 2 classes de maternelle et 1 classe de maternelle-CP : analyse des dessins d'enfants et des paroles individuelles reportées par l'enseignante en lien avec la question : « Aller en forêt, ça te fait quoi? »

Enseignant·e·s :

- entretien semi-directif avec 3 enseignant·e·s, questionnaire pour 7 enseignant·e·s
- journal de bord sur la posture de l'adulte pour les 10 classes, réunion de cadrage sur la posture en février 2021.

Enseignant·e·s et animateurs nature :

- réunion d'évaluation du projet en novembre 2021.

Parents :

- questionnaire pour les parents distribué dans toutes les 10 classes.

Enfants, enseignant·e·s et animatrices·eurs :

- observation dans 4 classes (2 qui étaient déjà dans le projet de recherche en 2018-19, 2 qui ont débuté en 2020-21), une sortie en début de l'année et une sortie à la fin de l'année scolaire, par l'évaluatrice à l'aide d'une grille semi-directive.

Classes participantes au projet de recherche

Depuis 2018-19

- Une classe de maternelle sort dans le cadre du projet « l'école heureuse » une demi-journée par mois en forêt. Elle a effectué 10 sorties par année scolaire. Elle propose aussi du jardinage avec les personnes âgées du quartier, une fois par semaine en automne et deux fois par semaine au printemps. En 2020-21, chaque enfant a profité d'environ 10 sorties au jardin. Elle utilise la cour d'école comme lieu d'enseignement, l'améliore par la réalisation de plantations, l'aménagement d'un lieu de regroupement et l'entretien avec les enfants. En 2020-21, chaque enfant a profité d'environ 20 sorties dans la cour.
- Une classe de maternelle et CP sort une demi-journée par semaine dans la forêt proche du village, avec une pause pendant les mois janvier-février. En 2020-21, elle a effectué 23 sorties.
- Une classe de CM1-CM2 sort une demi-journée par semaine dans la forêt proche du village. Elle a effectué 19 sorties pendant l'année scolaire 2018-19, avec une seule sortie par mois en hiver. En 2020-21, elle en a fait 31.

Depuis 2020-21

- Une classe maternelle sort toutes les 2 semaines une demi-journée en forêt. Elle a effectué 15 sorties. L'enseignante a commencé récemment l'enseignement dehors, les enfants en ont déjà profité en 2019, hors du projet de recherche.
- Les 5 classes maternelles d'une école sortent une fois par mois une demi-journée en forêt. Les sorties n'ont pas lieu s'il fait trop froid ou s'il pleut trop. Une enseignante a augmenté la fréquence des sorties à la fin de l'année et en a fait 16 en tout, les autres enseignantes ont effectué 10 sorties.
- Une classe de CE1-CE2 sort une demi-journée par semaine dans des endroits extérieurs divers et variés : en forêt, dans des milieux naturels sensibles, une fois dans la cour, et en hiver sur les pistes de ski.

A part une classe qui se situe à Besançon, les classes faisant partie du projet de recherche se situent en campagne. 8 classes sortent en forêt, 2 classes profitent de différents milieux extérieurs. 4 classes de tous les niveaux ont fait plus que 20 sorties (toutes les semaines) par an : 2 sortent en forêt, et 2 dans des milieux variés (forêt, jardin d'école, cour, milieux naturels sensibles, piste de ski). 6 classes maternelles ont fait entre 10 et 16 sorties (1-2 fois par mois) en forêt. Le temps effectif dehors par journée est pour la plupart des classes de 2h30.

En 2018-19, 87 enfants ont participé au projet de recherche.

En 2020-21, 201 enfants ont participé au projet de recherche. 33 sont dans leur deuxième année de projet, 33 dans leur troisième année. Pour les 135 enfants qui sont dans leur première année de projet, 35 enfants de maternelles des 5 classes de maternelles ont participé à 2 sorties l'année précédente. Vu le petit nombre de sorties, les enseignantes ne considèrent pas ces élèves comme « anciens » participants au projet.

Retour des données

Toutes les enseignant·e·s, participant au projet, ont rempli les questionnaires ou participé à une interview, le retour concernant ces outils est donc de 100 %.

Tous les enfants ont participé aux interviews, et presque tous ont rempli les questionnaires (3 sur 64 n'étaient pas présents les jours de distribution, et 1 sur 16 n'a pas rempli la « Connectedness to Nature Scale » au début de l'année).

Les retours des observations des enfants tout au long de l'année 2020-21 sont plus problématiques. Seulement 3 classes des 10 ont fait 7 ou plus d'observations par enfant. Les autres ont effectué 2-4 observations, parfois sur une courte période de quelques semaines, et pas sur toute l'année. Ces données sont utilisables de manière qualitative, seulement.

Concernant le retour des questionnaires des parents, il y a des grandes différences :

- en 2018-19, seulement les deux classes qui ont invité les parents à accompagner les sorties ont distribué deux questionnaires différents aux parents, élaborés par les enseignantes. Un questionnaire concernait tout le projet de « l'école heureuse », l'autre seulement le projet école en forêt. La troisième classe n'invitait pas les parents aux sorties, et n'a pas distribué de questionnaire. 33 parents pour 67 enfants dans les deux classes ont répondu au questionnaire, ce qui fait un retour de 49 %.

- en 2020-21, pour avoir un retour des parents de toutes les classes et sur les mêmes questions, un questionnaire était distribué aux parents des 10 classes. Les retours étaient très différents : dans les 3 classes élémentaires (CE2-CM1-CM2, CE1-CE2, maternelle-CP), 46 parents sur 57 ont répondu au questionnaire, ce qui fait un retour de 81%. 2 questionnaires n'étaient pas utilisables, 44 questionnaires de parents ont pu être acceptés pour l'analyse. Par contre, dans les 7 classes maternelles, moins de 50 % des parents ont répondu aux questionnaires. Seulement 49 parents sur 144 ont répondu au questionnaire, ce qui fait un retour de 34 %. Les données de ces deux groupes (élémentaire et maternelle) sont analysées de manière distincte. La raison du petit nombre de retours, mentionnés par les enseignant·e·s de maternelle, est le grand taux des parents ne parlant pas le français. Pour 5 classes de maternelles, le questionnaire n'a été distribué qu'aux parents qui maîtrisent bien la langue française (à l'écrit).

Les résultats des questionnaires pour les parents sont donc à considérer avec prudence ; les parents provenant d'autres pays et d'autres cultures ont souvent une approche moins positive de l'école dehors, ce qui devrait relativiser les retours très positifs des parents. En plus, d'après les enseignantes, les parents risquent de répondre de manière très positive soit parce qu'ils veulent que le projet continue, soit parce qu'ils n'osent pas partager d'éléments négatifs à l'enseignante.

Retours sur les outils d'évaluation

Grille d'observation ARIENA

Les observations ont permis d'ajuster la grille d'observation de l'ARIENA, pour une meilleure utilisation à l'école primaire et lors des activités dirigées. Pour les enseignant·e·s qui n'étaient pas dans une posture d'observatrice régulière, cette grille a été difficile à remplir. Il est difficile d'observer et d'animer le groupe en même temps. Elle est plus facile à remplir pour des personnes extérieures qui accompagnent le groupe.

Les améliorations intégrées comprennent :

- les compétences-clés du XXI^{ème} siècle
- les critères observés par Sarah Wauquiez avec des enfants plus âgés (observation de 5 enfants du cycle 2 et 3 pendant deux sorties).
- les critères de tests standardisés par rapport aux différents domaines de développement (Susan Harter : The Behavioral Rating Scale for Perceived Self-Esteem in Young Children (2018) ; Scale of Intrinsic vs. Extrinsic Orientation in the Classroom (1981) ; Self-Perception Profile for Children (2012). Stephen B. Mc Carney et al. (2013) : ADDES-4 Attention Deficit Disorder Evaluation Scale)
- les critères de la grille d'observation du livre "Trésors du dehors" (tousdehors.be)

Grille d'observation de Murray & O'Brien (2005)

La grille adaptée de Murray & O'Brien (2005) a rencontré le même problème que la grille ARIENA : l'enseignante ne peut pas la renseigner pendant la sortie, elle doit la compléter après en se basant sur sa mémoire. Certain·e·s enseignant·e·s trouvaient difficile d'observer 4 enfants lors d'une seule sortie, et d'être en même temps présent·e pour le groupe, les adultes accompagnants et d'animer des activités. Dans la plupart des classes, ce sont les éducatrice·eur·s nature et l'enseignant·e qui ont rempli la grille. Les progrès observés, quantifiés par un chiffre, sont trop subjectifs pour s'inclure dans l'évaluation. Certaines personnes ont indiqué un chiffre au-dessous de 0, même si elles n'ont pas observé de progrès, d'autres un 0 ; certaines ont mis des progrès dès le début, malgré qu'elles ne pouvaient comparer avec une sortie précédente. D'autres notaient des progrès quand elles ont observé un domaine, mais n'ont pas comparé avec la sortie précédente.

Cet outil d'observation n'est pas utilisable dans le sens de Murray & O'Brien. Mais comme la grille ARIENA, il permet des études de cas au fil de l'année. Les données qualitatives (les observations notées) permettent de suivre le développement d'un enfant sur une année et de dater à quel moment s'est fait quel changement. Les données quantitatives (chiffres de -2 à +2 pour quantifier le progrès observé) ne sont pas assez objectives pour être utilisables.

Observation par l'évaluatrice

Les observations de quelques sorties par l'évaluatrice ont été nécessaires pour comprendre le fonctionnement et le déroulement des sorties dans différentes classes, pour pouvoir étudier les postures des adultes accompagnants et les interactions entre enfants, ainsi qu'entre adultes et enfants. Par rapport à la grille utilisée, il suffit de noter des observations et de minuter la sortie, de décrire les lieux fréquentés, les spécificités de la classe et le cadre posé par l'enseignant·e (combien de sorties par année, même déroulement, objectifs...). Les interactions observées ont été pertinentes pour répondre à la question de recherche et rédiger ce rapport.

Connectedness to Nature Scale for Children

Les enfants qui ont rempli ce questionnaire, traduit et adapté, avaient entre 9 et 11 ans ; le questionnaire original a été testé et validé avec des jeunes à partir de 10 ans. Certaines questions étaient à la limite du compréhensible pour les enfants de CE2-CM1-CM2 (par exemple, certains enfants ne connaissaient pas la notion de cycle de vie). De plus, les enfants de cet âge peuvent encore répondre de manière spontanée, d'après le vécu de leur journée. Ces facteurs peuvent expliquer qu'il ressorte pour certain·e un lien moins fort avec la nature à la fin de l'année qu'en début. Les résultats sont donc à considérer avec prudence et à croiser avec ceux des parents et des enseignant·e·s. En général, ce questionnaire est utilisable avec cette tranche d'âge, mais il demande une explicitation de chaque question, pour permettre à chaque enfant de comprendre ce qu'elle veut dire.

Questionnaire pour les enfants

Le questionnaire était bien compréhensible pour les enfants. Néanmoins, se pose la question de l'utilité de l'analyse de ce que les enfants retiennent comme apprentissage pendant l'année scolaire. Les retours sont très liés aux contenus traités par chaque classe et ne permettent pas une comparaison pertinente entre plusieurs classes.

Discussions philosophiques « Aller en forêt, ça te fait quoi ? »

Les ateliers philosophiques sont un moyen pertinent pour récolter les paroles et les avis des enfants qui ne savent pas encore écrire. Pour avoir des réponses qui répondent vraiment à la question « Aller en forêt, ça te fait quoi – dans ton corps, dans ton cœur, dans ta tête ? », il est nécessaire de faire une discussion collective en revenant toujours à cette question. Les enfants bifurquent rapidement sur “ce à quoi ils ont joué dehors”, et “ce qu'ils ont aimé ou ce qu'ils n'ont pas aimé faire”. Cet outil permet d'avoir une vue d'ensemble du groupe (discussion collective) et des témoignages individuels (dessin et dictée à l'adulte de chaque enfant).

Questionnaires pour les parents

Les questionnaires pour les parents n'étaient conçus qu'en langue française, ce qui a rendu trop compliqué son remplissage pour les parents parlant peu le français. Plusieurs parents ont fait la remarque que les questions sur les changements observés chez leur enfant par domaine de développement étaient difficiles à renseigner, car ils n'étaient pas sûrs que les changements proviennent de la pratique de l'école dehors ou plutôt d'autres facteurs (les enfants sont souvent dehors pendant leurs loisirs, ils grandissent...).

Néanmoins, le questionnaire a permis de faire cette distinction puisque les parents étaient invités à indiquer les changements qu'ils pensaient en grande partie dus à l'école dehors. Pour certains parents, il était difficile d'imaginer ce que des termes comme « confiance en soi » ou « créativité » expriment concrètement. Pour un questionnaire à venir, il serait utile de donner quelques exemples, comme ceux mentionnés dans la grille ARIENA. Une des questions les plus intéressantes à analyser a été « j'ai aussi envie de dire... » - une plage pour des remarques ouvertes qui permettait aux parents de s'exprimer librement sur le projet. Pour mesurer l'adhésion des parents au projet, il serait pertinent d'analyser le nombre d'enfants présents les journées des sorties, comparé aux autres journées de la semaine, leur équipement (adapté ou inadapté) et de le mettre en parallèle des retours (souvent trop positifs) des parents.

Enseignant·e·s : questionnaires, journaux de bord et interviews

Ces outils semblent être les plus pertinents pour pouvoir répondre aux questions de recherche. Pour des questionnaires à l'avenir, il semble nécessaire de faire attention à distinguer les effets liés aux « changements de posture » des adultes, des effets « de l'école dehors » sur les enfants, sur les enseignant·e·s et sur le développement de l'enseignement. Quelques enseignant·e·s ont mélangé ces éléments dans leurs réponses.

RESULTATS

Qu'est-ce qu'un enseignement régulier dehors apporte aux enfants ?

Paroles des enfants maternelles

Dans 4 classes de maternelle, les enseignantes ont animé des ateliers philosophiques sur la question: « Aller en forêt, ça te fait quoi - dans ton cœur, dans ton corps, dans ta tête ? » D'abord, cette question était discutée en classe. Ensuite, chaque enfant s'est dessiné en forêt et a raconté à l'enseignante ce que ça lui faisait d'aller en forêt. En tout, 46 enfants ont fait et expliqué un dessin. Plus de la moitié des enfants s'exprimait en utilisant « j'ai aimé » ou « je me sens », ce qui ne répond pas exactement à la question posée.

Seulement un enfant ne raconte que des choses négatives, elle a dessiné le fantôme de la forêt et en a déjà parlé lors de la sortie. Elle a peur d'être dehors et ne se sent pas toujours à l'aise.

Deux autres évoquent autant des choses positives que déplaisantes, comme « je pleure quand je marche sur les ronces » et « je suis tombé de l'arbre ».

Les 43 autres enfants dessinent et racontent seulement des expériences positives. Voici quelques témoignages :

Ce qui me fait plaisir, c'est la nature, les fleurs et tout ce qu'il y a dans la forêt. Elle me fait du bien, elle me fait de la joie dans mon cœur. Ça me rend très très heureux d'y aller.

Ça me fait regarder la nature, les fleurs, les feuilles et tout ce qui pousse, même la mousse.

De jouer à la forêt, ça me met en colère, parce qu'il y a des feuilles sur un arbre. J'ai joué, et maintenant ça va mieux. J'ai joué à Star Wars en forêt. C'était trop bien. On allait au-dessus, les feuilles étaient des monstres, même les arbres. Les bâtons étaient des épées, des faux. Ça me fait des muscles.

J'ai essayé de grimper, je suis arrivé. Ça me donne des forces.

Ça me donne envie de jouer avec les copains et à aimer les copains.

La forêt me fait jouer avec l'arbre. Ça me fait rigoler dans mon cœur.

Ça me fait du bien d'aller en forêt. Je me sens bien comme les arbres.

Je me sens joyeux et content en forêt. Je joue avec mes copains et je trouve des grosses pierres en forme de gorille.

Moi ça me rend heureuse, quand on peut sauter dans le ruisseau. Moi j'aime bien les escargots, les limaces et puis voir les enfants jouer. Ça me rend joyeuse car j'aime observer les escargots et les limaces. J'aime voir les copains jouer. J'aime aller en forêt sous la pluie.

Il y a de l'herbe, de la boue et un grand soleil. Je me sens bien.

J'aime les bâtons et la terre. Avec G., on a fait un toboggan et une piscine. On a mis plein d'herbes.

En 2018-19, 8 enfants entre 5 et 7 ans ont participé à deux interviews avec l'évaluatrice. Sur ces enfants, 5 adorent faire l'école en forêt. Un dit que la plupart du temps, il aime faire l'école en forêt. Un enfant aime parfois faire l'école en forêt et parfois pas. Et un enfant n'aime pas faire l'école en forêt. Cet enfant n'aime pas y aller pendant la saison des tiques, mais adore y aller en hiver. Voici quelques témoignages extraits des interviews :

Qu'est-ce qui te plaît à l'école en forêt ?

Jouer – autant avec tout le groupe qu'avec des copains, lors du jeu libre ou des activités dirigées. Par exemple : jouer au renard avec toute la classe (les enfants restent silencieux dans leur coin, l'enseignante passe et désigne les enfants qu'elle a entendu, les enfants essayent de changer de lieu sans être entendu), jouer au professionnel, à papa et maman dans notre cabane, à « comment ça te plaît ? ».

Découvrir – la terre, les chemins, la forêt, trouver des trésors.

Bouger – escalader, se promener dans les « montagnes », monter l'escalier, faire des chemins.

Construire – une cabane, un bonhomme de neige, faire des pièges.

Contempler – faire la méditation, caresser les arbres, surtout avec de la mousse.

Enfant 1 : L'hiver c'est bien parce que tu peux t'amuser à éviter les gouttes.

Enfant 2 : J'aime faire la méditation toute seule sur le chemin quand je ne bouge pas, il y a beaucoup d'oiseaux.

Qu'est-ce qui ne te plaît pas à l'école en forêt ?

Les feuilles et les branches qui nous sont tombées dessus en automne.

Quand ça pique, les puces, les tiques.

L'été, il va faire trop chaud.

La méditation tous ensemble, attendre dans la cabane et rester silencieux.

Rien (un enfant).

Enfant 3 : J'aime pas quand Enfant 4 a le plus grand bâton et il me pique.

Qu'est-ce que tu aimerais changer à l'école en forêt ?

Aller plus en forêt, ou moins en été quand il y a des tiques.

Aller plus loin.

Faire sa maison en forêt.

Avoir le droit de prendre des souvenirs avec soi.

Se faire moins piquer.

Rien (deux enfants).

Enfant 4 : Je voudrais faire ma maison au milieu de la forêt. Moi j'aimerais aller en forêt plus !

Enfant 3 : Que la forêt, c'est l'école.

Enfant 5 : J'aimerais bien qu'on fasse des fauteuils avec la neige. J'adore l'hiver !

Enfant 1: Quand je vais aider les autres, je dois prendre un par un, sinon je me pique trop dans les orties.

Paroles des parents maternelles

Des 7 classes de maternelle, 49 parents ont répondu à la question « Votre enfant parle-t-il de l'école dehors dans le cadre familial ? Si oui, qu'est-ce qu'il en dit ? » 5 parents disent que leur enfant n'en parle pas ou seulement quand eux, ils le demandent. C'est une différence avec les enfants de l'élémentaire qui est probablement lié à l'âge et le niveau de langage des enfants de maternelle. 3 parents n'ont pas répondu à la question, et 42 disent que oui, leur enfant en parle.

La plupart des enfants de maternelle racontent qu'ils adorent l'école dehors, qu'ils y sont heureux, et ce qu'ils y ont fait et découvert. Certains racontent les histoires de leurs copains et copines, ou ce qu'ils ont appris. Un seul enfant raconte des choses négatives à la maison, qu'il n'aime pas y aller car le chemin est long et fatiguant.

Parent (maternelle) : Il en parle beaucoup et adore jouer, et il se crée tout un monde. Il joue dans un château qu'il doit défendre avec ses copains. Il aime la liberté durant son temps en forêt. Il parle aussi de petits camarades avec lesquels il ne joue pas en temps normal.

Parent (maternelle) : Il me raconte ce qu'il y fait, ce qu'il y a observé et sait m'orienter en forêt pour me montrer le chemin emprunté avec sa classe.

Parent (maternelle) : Je creuse des trous dans la terre avec des bâtons et j'adore ça !

Parent (maternelle) : Il parle beaucoup de la nature et des animaux. Il adore. Il raconte ce qu'il a fait (exemple: construction d'arcs), nous explique les différentes races d'oiseaux, imite leur chant...

Paroles des enfants élémentaires

Enfant 6 (CM1, 9 ans), Enfant 7 (CM1, 9 ans), Enfant 8 (CM2, 10 ans) et Enfant 9 (CM2, 11 ans) ont participé à une interview semi-directive en groupe avec l'évaluatrice en 2018-19.

En résumé, les quatre interviewés se sentent mieux en forêt qu'en salle, même les deux qui n'appréciaient pas d'aller en forêt au début, et malgré le fait qu'ils se sentent bien en salle. En forêt, ils sont plus détendus, la maîtresse est plus heureuse. Ils n'ont pas de conflits en forêt, trouvent que l'ambiance du groupe est meilleure, qu'ils collaborent et s'entraident plus. Ils trouvent plus motivant d'apprendre en forêt, écoutent mieux la maîtresse car les sujets les intéressent. Ils aiment transmettre leurs connaissances au sein de la famille. Ils trouvent maintenant les leçons et les évaluations en sciences plus faciles, par rapport à l'année passée, quand ils n'allaient pas régulièrement en forêt. Après la journée en forêt, ils arrivent mieux à faire leurs devoirs, du fait qu'ils sont détendus.

Quelques questions sur les différences dehors-dedans étaient posées à toute la classe, voici les résultats :

18 enfants sur 20 trouvent que l'enseignement dehors est plus intéressant que celui en salle de classe. 18 trouvent également que dehors, ils bougent plus que dedans.

Pour 16, ils ont plus envie d'apprendre quelque chose dehors que dedans.

15 pensent qu'ils collaborent plus avec les autres dehors ; dedans, ils travaillent plus seuls. Malgré le fait qu'en classe, ils travaillent souvent en petits groupes.

La bonne moitié (13 enfants) pensent que dehors, ils participent plus que dedans, même si c'est une classe qui est très active en salle aussi.

Et voici l'interview en entier :

Quand vous pensez à l'école en forêt et à l'école en salle de classe : qu'est-ce qui est différent ?

Enfant 8 : On apprend des choses sur la nature, la maîtresse nous explique des choses qu'on n'a pas l'habitude de voir en salle de classe.

Enfant 7 : En classe et en forêt, c'est pas pareil, c'est pas la même ambiance. En classe, on ne parle pas des mêmes choses qu'en forêt.

Tous : En forêt, on parle de la nature, des arbres, des oiseaux, des animaux – en classe, des mathématiques, du français, des sciences. Ça nous permet de nous détendre. On fait des arts, de la découverte, du sport en forêt.

Est-ce que vous aussi, vous êtes différents quand vous êtes en forêt, comparé avec quand vous êtes en salle de classe ? Comment vous êtes en forêt ?

Enfant 7 : On est un peu plus détendu quand on est dans la nature.

Enfant 8 : On se sent un peu chez nous en forêt.

Enfant 9 : Moi, au début, j'étais un peu pas trop confiante, parce que j'avais peur des arbres qui tombent. Et maintenant, je suis rassurée, j'ai envie d'aller en forêt tous les mardis.

Enfant 6 : Je me sens calme et détendu.

Tous : En salle, on est bien aussi, mais un peu plus sérieux.

Et votre maîtresse, est-elle différente aussi ? Comment elle est en forêt ?

Tous : Oh oui !

Elle est heureuse, elle est contente de nous voir heureux, ça fait plaisir à voir.

Enfant 8 : Elle est contente de nous amener car ça nous plaît.

Est-ce que vous vous sentez mieux ou moins bien en forêt qu'en salle ? Pourquoi ?

Tous les quatre se sentent mieux en forêt.

Enfant 6 : Moi je me sens mieux en forêt. Parce que je peux faire des trucs l'automne avec les feuilles, ou avec les branches pourries.

Enfant 8 : Pour moi, je me sens bien, parce que j'aime bien découvrir de nouvelles choses, et ça c'est une nouvelle chose, la forêt. La découverte, la détente en forêt.

Enfant 9 : On a fait une séance avec les traces des animaux, et j'ai appris plus, j'étais contente. Moi comme ça je peux dire des choses à mon frère. En famille, on va parfois en forêt. Moi j'aime bien entendre les oiseaux, ça me relaxe.

Enfant 7 : En forêt, parce qu'on est dans la nature. On peut se concentrer sur la forêt, sur ce qui nous plaît. On peut suivre les traces des animaux, écouter les oiseaux, faire des arts plastiques.

Comment est l'ambiance de classe quand vous êtes dehors ? Et quand vous êtes dedans ?

Enfant 8 : C'est un peu plus agréable en forêt, parce que c'est moins tout le monde parle dans tous les sens, tout le monde crie. Et on écoute la maîtresse. C'est plus tout le monde qui est dans son coin et on y est content.

Enfant 9 : Quand on est sur la route, tout le monde parle. Quand on entre en forêt, on retourne au calme, on parle plus, on écoute les oiseaux.

Enfant 7 : On aime mieux la forêt, donc on écoute pour apprendre des choses sur la forêt.

Enfant 6 : L'ambiance en forêt, c'est mieux, parce qu'on peut s'exprimer. On peut dire ce qu'on a entendu, ce qu'on a vu, ce que j'ai découvert.

Enfant 7 : Oui, c'est ça que je voulais dire.

Où avez-vous plus de conflits avec les autres : en salle ou en forêt ? Pourquoi ?

Enfant 7 : En récré pendant le foot. Les autres sont d'accord.

Enfant 6 : Et aussi des fois en salle de classe.

Tous : En forêt, il n'y a jamais de conflits. Parfois des petites chamailleries : « Oh, tu as pris mon bâton. On va en trouver un autre ! »

Vous gérez ça tout seul, votre maîtresse n'a pas besoin d'intervenir ?

Tous : Oui.

Est-ce qu'en forêt, vous collaborez plus avec les autres, ou moins, ou c'est à peu près pareil ?

Tous expriment qu'ils collaborent plus en forêt.

Enfant 8 : Ah oui, parce qu'on fait des travaux pas trop individuels, on travaille en groupes.

Enfant 9 : En classe, on est assis par groupes, on voit pas tout le monde. En forêt, on fait des groupes avec des CM1-CM2, alors on peut mieux discuter avec les CM1 et les autres CM2 qui ne sont pas dans notre groupe.

Enfant 8 : On change aussi souvent de groupe.

Enfant 7 : Ben, on peut un peu plus s'aider, des fois il y a des montées, on prévient, on s'aide, dans les groupes, on s'aide.

Enfant 6 : Oui, c'est aussi ce que je voulais dire.

Pourquoi vous vous aidez plus en forêt ?

Enfant 6 : En salle, on n'a pas trop besoin, c'est plat.

Enfant 9 : En salle, on aide quand même !

Enfant 8 : Alors là, c'est des sciences, on doit chercher ensemble. Parfois il y a des montées, alors on aide avec un bâton.

Où pouvez-vous plus parler : en salle ou en forêt ? Pourquoi ?

Enfant 6 pense qu'en salle, les autres trouvent que c'est à peu près pareil.

Enfant 6 : On parle plus en salle.

Les autres ne sont pas d'accord :

Tous : Non ! En forêt, on parle beaucoup. Un peu des deux.

Est-ce qu'en forêt vous parlez autrement, sur d'autres sujets ?

Enfant 7 : Sur le chemin, on parle avec nos amis. Quand on est en forêt, on commence à parler sur si on entend des oiseaux, si on voit des traces par terre.

Enfant 8 : Alors moi, j'ai par exemple déjà parlé en forêt des jeux vidéos. Puis aussi, on parle de l'école, des choses comme ça.

Enfant 9 : Je parle avec mes copines, je parle soit sur ce que j'ai fait le week-end, alors parfois je vais dehors, je vais chez ma cousine... alors quand j'entre en forêt, je parle de la nature.

Est-ce que vous trouvez plus motivant d'apprendre en forêt ou en salle ? Pourquoi ?

Tous les quatre trouvent plus motivant d'apprendre en forêt.

Enfant 7 : Ben, en forêt, on est dehors, c'est plus amusant.

Enfant 8 : On apprend vraiment de nouvelles choses qu'on n'a jamais apprises, alors qu'en mathématiques, une nouvelle formule, ok, on sait déjà.

Enfant 7 : Parce qu'on n'est pas assis tout le temps sur des chaises. Comment dire... c'est plus motivant, on est dehors, on est à l'air, on peut ramasser des choses, c'est plus motivant qu'en salle.

Enfant 6 : Moi, ce que j'aime bien faire en forêt, c'est dans mon coin nature. Tu peux l'aménager, tu peux te poser. On peut être à côté des copains, on peut aller plus loin que d'habitude.

Enfant 7 : Et c'est bien, quand on arrive, on est en train de parler. Après les consignes, on va dans le coin nature, ça nous repose. Après pour apprendre, on est détendu, on est bien.

Enfant 6 : Oui, les ateliers en forêt. Ça me motive bien, car on apprend beaucoup de trucs. Par exemple les noms des oiseaux, des fois on trouve des crânes.

Est-ce que vous percevez la nature autrement, après une année d'école en forêt ? Qu'est-ce qui a changé dans votre relation avec la nature ?

Enfant 8 : D'abord, je ne connaissais pas trop la nature, je connaissais quelques types d'arbres. Et les animaux qui y habitaient, je ne connaissais pas trop. Je ne connaissais pas trop les balanins, les larves comme ça.

Enfant 7 : Au début, on ne faisait pas trop attention. Et maintenant, après une année, comme on apprécie d'y aller, on fait un peu plus attention, on n'enlève pas les écorces.

Enfant 6 : Moi, ça m'a appris les noms des oiseaux, les ateliers, moi j'ai bien aimé.

Enfant 9 : Moi c'est un peu comme Enfant 7.

Est-ce qu'il y a des enfants dans votre classe qui n'aimaient pas aller en forêt au début, et maintenant ils aiment ?

Tous : Oui, je pense.

Enfant 7 : Moi au début, aller seule en forêt, ou bien avec mes parents, j'aimais pas trop. Maintenant c'est bien, j'apprends des choses, j'ai envie d'y aller.

Enfant 8 : Moi je connais quelqu'un de la classe qui n'avait pas envie d'y aller. Au bout de 2-3 séances, il aime maintenant. Au début, je m'ennuyais dans mon coin nature. Maintenant j'aime bien, ça détend. Parce que nous, à l'école, on vit à 200 à l'heure, du coup là ça fait du bien de se détendre.

Qu'est-ce que ça vous apporte de faire l'école en forêt ?

Enfant 6 : Ça nous apprend plus de choses qu'en intérieur en sciences, et puis on peut y aller hors de l'école pour voir ce qu'il y a comme nouveaux indices. Comme ça, quand on revient lundi, on peut le dire.

Enfant 8 : Les leçons, après, c'est beaucoup plus facile de les apprendre parce qu'on connaît déjà tout.

Enfant 9 : L'année dernière, on n'allait pas en forêt, et les leçons de sciences étaient beaucoup plus difficiles à apprendre, et les évaluations aussi. Maintenant, nos évaluations sont beaucoup meilleures.

Enfant 7 : On est détendu après la forêt. Moi, les soirs, pour faire mes devoirs quand je rentre, ça va beaucoup mieux.

Est-ce qu'il y a des choses qui ne vous plaisent pas à l'école en forêt ?

Tous : Euh.... Long silence.

Enfant 7 : C'est quand on monte dans la forêt. Enfant 6 est d'accord.

Tous : Mais après on a changé d'endroit.

Enfant 8 : Ah si, des fois, quand on écrit des choses, parce que j'aime pas trop écrire.

Vous préférez le nouvel endroit ?

Tous : Oui.

Enfant 6 : Moi, mon coin nature, c'est trois arbres, et j'ai fait une muraille avec du bois pourri.

Enfant 7 : Au nouvel endroit, on peut aller plus loin.

Quelles améliorations vous proposez à votre maîtresse pour les sorties nature de l'année scolaire prochaine ?

Enfant 9 : Passer plus de temps dans nos coins nature pour nous reposer mieux. Enfant 7 est d'accord.

Enfant 7 : Il faudrait 5-10 min pour l'aménager, puis 15 min pour se reposer. Quand notre coin nature nous ne plaît plus trop, qu'on puisse peut-être le changer. Enfant 6 est d'accord.

Paroles des parents élémentaires

44 parents ont répondu à la question : « Votre enfant parle-t-il de l'école dehors dans le cadre familial ? Si oui, qu'est-ce qu'il en dit ? ». D'après eux, tous les enfants, sauf 4, parlent de l'école dehors. Tous les retours, sauf 1 (enfant qui se plaint du froid), sont positifs : les enfants adorent y aller, racontent ce qu'ils y font et apprennent des choses. Ils amènent les parents sur le lieu et leur expliquent des choses lors de ces promenades extra-scolaires.

Parent (CE2-CM1-CM2) : Il explique aux enfants de son âge des choses qu'il a apprises en forêt. Les choses qu'il apprend lors de l'école en forêt sont les seules qu'il nous dit spontanément.

Parent (CE2-CM1-CM2) : Il parle régulièrement de ses sorties en forêt. Il échange également avec sa sœur qui participe aussi aux sorties forêt avec son école. Cela permet d'avoir une autre image de l'école. Il découvre beaucoup de choses lors des sorties en forêt, il nous explique ce qu'il fait, ce qu'il observe et quelques fois, il les reproduit à la maison.

Parent (CE1-CE2) : Elle nous y a emmené pour nous présenter la « classe », sa place, etc. Elle nous en parle lorsque nous nous promenons et croisons des choses qu'elle a vu pendant l'école dehors, les végétaux etc.

Parent (CE1-CE2) : C'est bien, ça détend, découverte de plein de choses de la nature.

Parent (maternelle-CP) : La construction de la cabane est très importante pour lui, il cherche des solutions avec nous ou les grands-parents pour la rendre solide.

Parent (maternelle-CP) : Il aime beaucoup, nous raconte des histoires sur ce qu'il y fait. Plus que lors de journées d'école « simple ».

Questionnaire pour les enfants élémentaires

Dans trois classes d'élémentaire (une CM1-CM2 en 2018-19, une CE2-CM1-CM2 en 2020-21 et une CE1-CE2 en 2020-21), les enfants ont répondu à un questionnaire qui évalue leur satisfaction de l'école dehors, et ce qu'ils y ont appris. En tout, 61 des 64 élèves ont répondu au questionnaire.

Enfant 8 : J'aimerais rencontrer un chevreuil et m'approcher très près pour le caresser car j'adore les chevreuils, je les trouve trop gentils et mignons. Aussi j'aimerais rester tout un mardi après-midi dans mon coin nature, pour bien se détendre et profiter de la forêt. Ensuite je voudrais grimper sur un arbre avec des protections.

Enfant 9 : J'aimerais vivre une soirée dans la forêt, qu'on dort ensemble à la belle étoile car j'aime bien voir les étoiles la nuit et peut-être voir aussi ou entendre des animaux comme les blaireaux, écureuils... On pourrait se déconnecter des écrans et vivre un moment unique. On emmènerait des bougies, des couvertures, des chamallows, des baguettes en bois... On fera du feu comme à l'ancienne avec deux cailloux.

Enfant 6 : En forêt, j'aimerais faire ma propre cabane dans un arbre, avoir toutes mes affaires, mon lit, mon bureau, ma cuisine... J'aimerais aussi avoir plein d'armes et jouer à Fortnite avec tous mes copains. J'aimerais aussi faire des invasions dans Fortnite et faire top 1.

<i>Est-ce que tu aimes faire l'école en forêt ?</i>	<i>N (%)</i>	<i>Combien de fois ?</i>	<i>N (%)</i>
<i>J'adore faire l'école en forêt !</i>	<i>40 (66%)</i>	<i>chaque jour</i>	<i>27 (44%)</i>
<i>La plupart du temps, j'aime faire l'école en forêt.</i>	<i>13 (21%)</i>	<i>2 x par semaine</i>	<i>19 (31%)</i>
<i>Parfois j'aime faire l'école en forêt, parfois pas.</i>	<i>7 (11%)</i>	<i>1 x par semaine</i>	<i>14 (23%)</i>
<i>Je n'aime pas faire l'école en forêt.</i>	<i>0</i>	<i>1 x par mois</i>	<i>1 (2%)</i>
<i>Pas de réponse</i>	<i>1 (2%)</i>	<i>moins</i>	<i>0</i>

Des 61 enfants qui ont répondu au questionnaire, 40 adorent faire l'école en forêt, 13 aiment s'y rendre la plupart du temps. Des 7 enfants qui aiment parfois faire l'école dehors, parfois pas, tous aiment la faire au moins 1x par semaine, 2 même tous les jours. Un seul enfant aimerait réduire la fréquence des sorties et la plupart aimerait sortir tous les jours (27 enfants) ou deux fois par semaine (19 enfants).

Qu'est-ce qui te plaît particulièrement à l'école en forêt ?

Enfant 10 (CM1) : Ce qui me plaît, c'est le moment libre où on fait notre magasin et on vend sa sculpture.

Enfant 11 (CE1) : Ça me plaît parce qu'on bouge, on ne reste pas assis sur une chaise.

Enfant 12 (CM1) : Ce qui me plaît particulièrement à l'école en forêt est le moment calme dans mon coin nature.

Enfant 13 (CE2) : J'adore la nature qui libère petit à petit sa nature verte.

Enfant 14 (CM1) : Ce qui me plaît particulièrement en forêt, c'est apprendre les maths avec les éléments de la nature.

29 des 61 enfants parlent de leur coin personnel en nature : *me reposer, respirer l'air que la forêt nous offre ; je m'y sens bien ; être avec mon arbre et dormir dessus.*

19 enfants apprécient les activités (jeux, parcours sportif, kermesse en forêt), 2 les cercles de parole.

16 enfants mentionnent la liberté et l'ambiance de détente : *c'est plus "détente" et cool ; on ne travaille pas ; on peut blaguer ; s'amuser ; on est plus libre ; avoir plus d'espace ; on peut parler plus fort qu'en classe.*

15 enfants parlent des apprentissages nouveaux et intéressants et d'un enseignement pratique : *je découvre des choses intéressantes et nouvelles avec mes cinq sens ; on est dans la pratique et on apprend plus de choses ; travailler autrement car en forêt, il n'y a pas de leçons ; ne pas être assis toute la matinée ; on fait peu de travail écrit ; on apprend nous-mêmes ; apprendre sur la nature, à la préserver ; on fait des choses naturelles.*

10 enfants apprécient d'être dehors, dans la nature, en forêt, prendre l'air.

7 enfants parlent des observations, de l'exploration et de pouvoir se promener.

5 enfants parlent de relaxation : *avoir du temps tout tranquillement, tout seul ; me relaxer.*

Seulement deux enfants mentionnent le fait de partager du temps avec leurs copains.

Un enfant dit tout aimer, un autre n'a pas répondu à cette question.

Qu'est-ce qui ne te plaît pas à l'école en forêt ?

9 enfants n'ont rien qui ne leur plaît pas.

15 enfants font des remarques concernant la météo (quand il pleut ou neige, quand il fait froid).

11 enfants font des remarques concernant les choses piquantes : *les moustiques, les tiques, les chenilles urticantes, les ronces.*

8 enfants font des remarques concernant le coin nature : *qu'on n'y reste pas assez longtemps ; de devoir le quitter ; qu'on y reste trop longtemps.*

4 n'aiment pas le temps d'écoute calme, et 4 n'aiment pas quand l'ambiance est trop bruyante.

4 n'aiment pas quand ça se passe mal pour quelqu'un : *des insultes, des coups, des enfants qui pleurent, la maîtresse qui n'est pas contente.*

3 enfants font des remarques par rapport aux choses interdites : *qu'ils ne peuvent pas grimper aux arbres, faire des batailles de boules de neige.*

Qu'est-ce que tu aimerais changer à l'école en forêt ?

9 enfants sur 61 ne veulent rien changer.

9 enfants aimeraient rester plus longtemps dans leur coin nature (de 5 min à tout l'après-midi). Un enfant n'aimerait pas y aller. 3 enfants aimeraient être à deux dans les coins nature.

8 ont des propositions par rapport aux matières à réaliser dehors : *faire l'anglais dehors ; remplacer les maths par du français ; remplacer la grammaire par la grimpe dans les arbres ; faire plus de dessin et des constructions dehors ; arrêter les sciences.*

7 ont des remarques par rapport aux lieux : *aller plus loin de la route ; découvrir la grotte ; aller plus loin en forêt ; prendre un autre chemin ; changer les petits escaliers ; changer leur coin nature personnel...*

4 souhaitent plus de temps libre.

4 aimeraient qu'on fasse moins de bruit.

3 enfants souhaitent qu'il y ait moins de conflits : *qu'ils arrêtent de m'insulter ; qu'ils ne me tapent plus ; [que] ceux qui se bagarrent [arrêtent].*

Un seul enfant propose de raccourcir les sorties quand il pleut.

Y a-t-il des coins nature qui te sont importants ? Si oui, décris-les.

Enfant 13 (CE2) : Être à côté de mon arbre et voir la beauté de la nature. (...) J'étais pas à l'aise dans la forêt. Petit à petit, j'ai commencé à me fondre dans la forêt et la nature.

Enfant 14 (CM1) : J'aime beaucoup me percher dans les arbres parce que je me sens sécurisée et plus haute que tout le monde.

Enfant 15 (CM1) : Je me sens bien dans mon coin nature car je me sens protégée par mon arbre, comme moi je le protège.

Enfant 10 (CM2) : Mon ancien coin nature, il me manque beaucoup, il s'appelle Michel.

2 enfants sur 61 n'ont pas donné de réponse.

Un tiers (21 enfants) mentionne leur coin nature : *car j'y me sens trop bien ; il me rend zen ; c'est deux pins sylvestres qui sont l'un en face de l'autre, donc je peux m'asseoir ; car je peux me coucher dessus, m'asseoir, je l'adore aussi pour sa hauteur et son nid.*

19 parlent des lieux spécifiques qu'ils fréquentent avec la classe : *leur lieu de rassemblement, les arbres, le cirque rocheux, la tanière du lynx, les gueules de blaireaux, l'endroit où nous avons fait du sport, de la poésie...*

19 enfants mentionnent des lieux généraux : *la montagne, la mer, le sable, la boue, les ruisseaux, les cascades, les forêts, dans les coins en hauteur, les arbres fruitiers.*

5 enfants parlent des endroits proches de leur maison.

Pensez à toutes les sorties que vous avez faites depuis le début de l'année scolaire. Qu'est-ce que tu as appris lors de ces sorties ?

D'après les thématiques traitées dans les classes, les apprentissages qui ressortent sont différents. Les apprentissages retenus concernent autant des connaissances à propos de la nature que des savoir-être (rester seul dehors, se calmer, bien rigoler, percevoir) et des savoir-faire (inventer et créer avec le matériel disponible, se réchauffer, s'orienter, faire du feu).

Dans la classe CM1-CM2, 19 enfants sur 22 disent qu'ils ont appris à connaître et reconnaître les arbres. 15 enfants ont appris à rester tout seul en forêt, à se relaxer et rester calme. 12 enfants ont fait des apprentissages concernant les animaux. 8 enfants parlent d'inventer et de construire des jeux. 6 enfants ont appris comment construire. 5 enfants mentionnent de ne plus ou de moins avoir peur. 4 enfants parlent de corps et mouvement : se réchauffer en hiver, s'orienter, grimper.

J'ai appris à rester plus calme et moins m'énerver vite.

J'ai appris que les balanins mangent des glands.

J'ai appris à faire des jeux avec peu de matériel.

J'ai appris à faire un sous-plat avec les choses de la nature.

J'ai appris à me réchauffer en hiver et à m'orienter mieux.

Dans la classe CE2-CM1-CM2, 11 enfants sur 16 mentionnent le feu : qu'ils ont appris à faire du feu, que le feu a besoin de trois éléments : l'oxygène, le combustible et la source de chaleur.

10 parlent des arbres, du cycle de vie des bourgeons, que les arbres desquament et communiquent entre eux, que tous les arbres font des fruits, qu'ils arrivent à reconnaître les fruits, fleurs et feuilles.

5 disent savoir reconnaître les chants ou les plumes d'oiseaux, 3 les familles d'insectes.

J'ai appris l'ordre des combustibles pour allumer un feu.

J'ai appris que les arbres communiquent entre eux.

Les bourgeons débourent au printemps ; les arbres desquament.

Je retiens également qu'on a bien rigolé en ces 20 jours de classe en forêt.

Dans la classe CE1-CE2, presque tous les enfants, parmi les 22 qui ont répondu à la question, parlent des arbres : que tous les arbres sont vivants, qu'ils mangent et boivent, qu'ils produisent du sucre, qu'ils nous donnent de l'oxygène, que le houppier fait la même taille que les racines.

Presque tout le monde parle aussi des animaux, qu'une souris s'appelle le muscardin, que les trous des blaireaux s'appellent gueules, que le lynx a sa tanière en forêt, que les corps des animaux, ça se décompose, le cycle de vie du triton.

8 enfants ont retenu que certaines fleurs poussent dans l'eau, et 7 que la paille peut arrêter l'eau. 4 ont compris que la grenouille peut vivre sur terre et dans l'eau ; où elle pond ses œufs. 3 disent que le populage pousse dans l'eau. 3 ont retenu que les primevères poussent en premier. 4 ont appris à se servir d'une boussole et à se repérer. Un enfant n'a rien noté.

Enseignante 3 (CE1-CE2) : Ce qu'ils ont beaucoup retenu, c'est que l'arbre est un être vivant. Ça les a scotchés. L'arbre, il respire, l'arbre, il se nourrit. (...) Après on a fait beaucoup de lecture sur les arbres. (...) L'arbre, c'est particulier. C'est important pour eux. Au début, ils ont beaucoup cassé des arbres morts. Maintenant, ils ne le font plus. (...) On leur a expliqué, un arbre vivant, un arbre mort. Maintenant, ils ne se pendent plus à des arbres morts. (...) On a travaillé sur l'arbre, et on a vu des choses un peu extraordinaires. Comme des racines suspendues, aériennes. On a vu un arbre qui poussait sur une ancienne souche. Je pense qu'ils ont vraiment des images d'arbres variées.

J'ai rencontré un muscardin pour la première fois.

Que tous les arbres sont vivants, ils mangent et boivent.

J'ai appris ce que ça voulait dire, germer.

On a appris à écouter la nature, à sentir des choses avec nos pieds et nos oreilles.

Paroles des enseignant-e-s et des parents

Qu'est-ce qu'un enseignement régulier dehors apporte aux enfants, d'après l'avis des enseignant-e-s qui pratiquent l'école dehors ? Les enseignant-e-s des 10 classes du projet de la recherche-action ont répondu à cette question, ainsi que les enseignant-e-s pratiquants de 12 classes hors projet. Une analyse distincte des résultats de ces deux groupes ne montre aucune différence marquante. Quelques témoignages des enseignant-e-s hors projet de recherche sont inclus dans le rapport.

Enseignant 6 (CM1-CM2) : Quel que soit le domaine observé, le premier constat est qu'il n'y a jamais eu aucun effet négatif. Par contre, c'est très variable selon les enfants et cela peut aller de aucun effet à beaucoup d'effets positifs. J'ai constaté pas ou peu d'effets sur les élèves présentant des difficultés d'attention et d'intégration dans le groupe. Concernant les élèves plus à l'aise et plus réceptifs, j'ai constaté des effets positifs sur la curiosité, l'écoute, la coopération, l'adaptation, la prise d'initiative, la découverte de soi et de son environnement, et une plus grande implication. Il en ressort un réel bien-être et une envie d'apprendre dehors.

Enseignante 3 (maternelle) : On voit des sourires qu'on ne voit pas en salle de classe.

Changements observés	Réponses enseignant-e-s (N)**			Réponses parents (N)**		
	positif	négatif	p.o.*	positif	négatif	p.o.*
Bien-être (18-19)	100 % (4)	0	0	-	-	-
Lien avec l'environnement	100 % (14)	0	0	91% (40) 94% (31)	0	9% (4) 6% (2)
Créativité (20-21)	100 % (9)	0	0	88% (29)	0	12% (4)
Autonomie	100 % (11)	0	0	79% (26)	0	21% (7)
Motricité, endurance (20-21)	100 % (12)	0	0	68% (30) 88% (29)	2% (1)	30% (13) 12% (4)
Confiance en soi	100 % (14)	0	0	66% (29) 82% (27)	0	34% (15) 18% (6)
Coopération, entraide	86 % (12)	0	14 % (2)	59% (26) 76% (25)	0	41% (18) 24% (8)
Langage, communication	80 % (8)	0	20 % (2)	73% (32)	0	27% (12)
Concentration (20-21)	33 % (1)	0	67 % (2)	68% (30)	0	32% (16)
Motivation d'apprendre (18-19)	50 % (2)	0	50 % (2)	-	-	-

* La catégorie « pas observé ou pas observable » inclut les réponses des personnes qui trouvaient difficile de dire si le changement est principalement lié à l'enseignement dehors ou à d'autres facteurs, et celles des personnes qui n'ont remarqué aucun changement.

** Le nombre de parents et d'enseignant-e-s qui ont répondu à chaque question est fluctuant. Certaines questions n'étaient posées qu'aux classes de maternelle, d'autres qu'aux classes d'élémentaire. Le nombre d'enseignant-e-s qui a évoqué un changement dans la rubrique « autres changements » est inclus.

Aucun-e enseignant-e ne témoigne d'effets négatifs dans un domaine de développement observé. Les 4 enseignantes interviewées en 2018-19, trouvent que le bien-être à l'école, l'estime de soi, la coopération et l'ambiance de classe, l'autonomie et le lien avec l'environnement proche et (pour les CM1-CM2) la motivation pour écrire et le langage écrit se sont améliorés grâce à l'enseignement dehors. L'école dehors permet de développer des capacités de communication, la créativité, la motricité, la curiosité et la motivation pour apprendre. Les enseignant-e-s ont trouvé moins d'effets sur le langage oral et la motivation pour apprendre en salle de classe.

Les enseignant-e-s questionnées en 2020-21 rapportent toutes des effets positifs sur la confiance en soi, la motricité, le lien avec l'environnement, le langage et la communication (classes élémentaires), l'autonomie (classes maternelles) et la créativité (classes maternelles). Concernant les compétences sociales, deux enseignant-e-s ne peuvent dire si les effets positifs sont liés à l'école dehors. Tout le monde a observé des effets positifs. Concernant la concentration (classes élémentaires), deux enseignant-e-s ont trouvé cela difficile à observer, et une a remarqué des effets positifs.

Dans d'autres changements importants, trois enseignant-e-s de maternelle évoquent également le langage, domaine qui n'a pas été étudié dans ces classes en 2020-21. Deux ajoutent des effets positifs par rapport au développement de la créativité et de la motricité, domaines non étudiés en 2018-19. Trois enseignant-e-s évoquent la relation entre enfants et enseignant-e-s. Une enseignante mentionne un grand changement dans sa relation avec les parents. Elle constate que les enfants les plus dégourdis en forêt sont ceux qui ont le plus de mal en classe.

Au cours des trois années du projet de recherche, 126 parents ont rempli un questionnaire. En tout, 288 enfants ont participé au projet. En 2018-19, les questions n'étaient pas orientées vers les domaines de développement des enfants. En 2020-21, les parents ont répondu aux mêmes questions que les enseignant-e-s. Dans le tableau récapitulatif, seules les réponses des parents qui ont répondu au questionnaire en 2020-21 sont incluses. 16 questionnaires d'une classe de maternelle n'étaient pas analysables. En tout, 77 questionnaires de 9 classes ont pu être inclus. La question posée aux parents était : « Quels changements avez-vous remarqué chez votre enfant que vous attribuez en grande partie à l'école dehors ? ». Six parents ont fait des remarques indiquant qu'il est difficile d'attribuer les effets uniquement à l'école dehors.

De tous les parents questionnés en 2020-21, seulement trois n'ont pas observé de changement qu'ils attribuent en grande partie à l'école dehors. Deux de ces parents disent que leurs enfants sont souvent dehors, donc difficile d'attribuer les effets seulement à l'enseignement dehors. Le troisième a laissé toute une feuille de questions vide. Les parents CM1-CM2 qui ont rempli un autre questionnaire en 2018-19 trouvaient tous que le projet « école en forêt » apporte quelque chose à leur enfant, notamment : *des connaissances sur la nature (10 parents) ; une autre manière d'apprendre (5) ; le respect de la nature (4) ; la découverte de la nature (3) ; de la santé et de l'épanouissement (2) ; de la motivation (2)*.

Dans tous les domaines demandés, plus de la moitié des parents ont observé des changements positifs qu'ils attribuent en grande partie à l'école dehors. Un seul parent a rapporté un changement négatif, dans le domaine motricité/endurance.

Plus de 90% des parents remarquent des changements positifs de l'enseignement dehors par rapport au lien avec l'environnement. Dans les classes de maternelle, plus de 80% des parents remarquent des changements positifs par rapport à la créativité, la motricité et la confiance en soi de leurs enfants. Il y a des différences entre les classes de maternelle et d'élémentaire : plus de parents de maternelles observent des changements positifs dans les domaines motricité, confiance en soi et coopération/entraide.

Dans les classes d'élémentaire, plus de 70% des parents rapportent des changements positifs concernant la communication et le langage. Plus de 60 % mentionnent des changements positifs dans les domaines motricité/endurance, confiance en soi et concentration. Plus de la moitié voit des changements positifs concernant la coopération et l'entraide.

Confiance en soi, estime de soi

La prise de confiance en soi est très liée au développement de la motricité (oser grimper, sauter, franchir, se dépasser), la prise de parole (oser parler en groupe, s'exprimer, transmettre son savoir aux parents et en être fier) et à la connaissance et l'appréhension du terrain et de la nature : oser se salir, toucher des animaux, oser être seul, s'éloigner, s'orienter dehors, oser sortir de sa zone de confort, échouer et essayer de nouveau. 8 sur 21 parents qui ont remarqué des changements positifs dans ce domaine parlent plutôt de la motivation pour apprendre et de la curiosité que de la confiance en soi.

Enseignante 5 (maternelle) : On pense que tout est dans l'enfant, tout le potentiel de développement et d'apprentissage, souvent on les déconnecte d'eux-mêmes en leur imposant des choses. Pour moi, les laisser libres, c'est les laisser se reconnecter à leurs besoins de vivre. L'enfant n'a pas besoin de nous pour savoir ce qu'il a à faire. Il a plus besoin de pouvoir se connecter à lui-même.

Enseignante 4 (maternelle) : A l'école, il y a beaucoup plus de murs, de règles, de limites. En forêt, il n'y a plus ça. Ça ouvre l'espace pour exploiter d'autres voies, d'autres potentiels. Je veux absolument qu'on travaille la confiance en soi, l'estime de soi. Je suis persuadée que c'est ça, la base de l'apprentissage, de la construction de l'être. A l'école, ce n'est pas facile de travailler là-dessus. La forêt, c'est un moyen de travailler la confiance en soi. Les enfants le disent : « J'étais fort ! J'ai réussi ! Wow ! Viens m'aider ! »

Pour moi, aller dans la nature, c'est pouvoir aller à l'essentiel de chacun.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : La fille qui avait peur à chaque petit bruit, découvre sa chenille et la trouve incroyable. Un garçon qui se propose en premier de réciter sa poésie, alors qu'il ne s'exprime presque jamais en classe. Une fille qui est partie seule avec sa sœur en forêt un après-midi, alors qu'elle avait peur des sangliers au début. (...) Les enfants deviennent transmetteurs de savoirs auprès de leurs parents. Eux, ils ont une fierté... Pour les enfants qui ont parfois des difficultés à l'école, cela leur redonne confiance. Pour moi, l'énorme plus-value, elle est là.

Parent (CE2-CM1-CM2) : « La nature me donne de la force ». Je pense que la forêt permet à mon fils de lui montrer de quoi il est capable et de mieux appréhender ses craintes.

Parent (CE2-CM1-CM2) : Il assume ouvertement son intérêt pour l'environnement et sait défendre ses opinions.

Enseignante 2 (maternelle-CP): *Pour moi, ils gagnent énormément d'estime de soi, de confiance en eux. Par exemple, ils grimpent sur les bancs, ils décident tous ensemble de sauter dans les grosses flaques de boue. J., elle n'aime pas avoir les mains sales. Elle voit les copines, elle voit l'enthousiasme des autres, et elle se dit : « Mais mince, j'ai aussi envie de rigoler comme eux. »*

Parent (maternelle-CP) : *Il ose davantage s'aventurer, se salir, essayer. Il est plus débrouillard et cherche à être autonome.*

Parent (maternelle-CP) : *Elle nous demande tous les jours pour aller dehors, elle a pris confiance en elle quand on se promène.*

Enseignante 7 (maternelle) : *Le dépassement de soi quand il a fallu trouver son coin calme, se retrouver dans cet endroit. Apprécier ce moment de solitude, se sentir protégé.*

Enseignante 8 (maternelle) : *Des enfants qui prennent des initiatives dans un milieu qui leur était inconnu : s'éloigner, s'aventurer dans une flaque d'eau, caresser les limaces. (...) L'imitation des autres dans leur exploration permet d'explorer ses propres limites.*

Parent (maternelle) : *Il se sent capable de retrouver seul son chemin. Il se dit être un petit aventurier.*

Parent (maternelle) : *Ma fille acquiert des connaissances sur la faune et la flore, elle aime partager ce qu'elle sait. Elle en parle beaucoup et aime raconter à ses amis ou sa famille. Nous sommes très fiers !*

Enseignante 9 (CM1): *La manipulation dehors a aidé les élèves à comprendre l'abstraction mathématique et géométrique. Faire des cercles de paroles dehors a permis à certains élèves de développer leur confiance dans le groupe et de se lancer en classe pour s'exprimer. (...) Ce qui se passait pas du tout avant à cause de la peur de l'échec. Voir d'autres élèves en échec dehors, des élèves qui se posent des questions, qui se trompent dans des exercices, a donné de l'élan à d'autres élèves.*

Coopération, entraide

Les enfants s'auto-organisent et s'entraident spontanément dehors. Les parents remarquent plus d'entraide au niveau familial, avec les frères et sœurs, surtout quand ils sont dehors. A l'extérieur, il y a plus de dialogues, d'interactions, d'argumentations, et moins de bruit et de conflits. D'autres affinités se créent, favorisant la prise d'initiatives à plusieurs. Une partie de ces changements peuvent également être liés aux classes multi-âges et au travail des enseignant·e·s dans les classes fréquentées les années précédentes.

Enseignante 10 (CM1) : *Le point vraiment notable est qu'il y a plus d'entraide. Habituellement je suis ma classe sur deux ans. Là, j'ai déjà des résultats au bout de 6 mois de ce qui se passe habituellement en un an et demi. L'entraide, l'organisation, la manière organique de faire les choses, préparer le matériel, être prêt à temps... tout prend moins de temps.*

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : *La coopération dépasse les histoires de copains et copines, en forêt ils s'entraident tous, car la coopération ne se programme pas, elle est spontanée. Les bons élèves en classe qui aident souvent les autres, ont tout à coup besoin d'aide en forêt. Un garçon qui a des difficultés à l'école raconte à un excellent élève en classe plein de choses sur une chenille, car il sait beaucoup de choses sur la nature. Les élèves qui ont plus de connaissances en forêt sont ceux qui ont le plus de difficultés en classe – et là, ils sont mis en valeur et peuvent partager leurs savoirs.*

Parent (CE2-CM1-CM2) : *L'entraide paraît tellement évidente en forêt que cela devient naturel ailleurs.*

Parent (CE2-CM1-CM2) : *Lors des sorties en forêt, il oublie tous les petits soucis qui peuvent avoir lieu dans une classe et aide toujours les enfants.*

Observation CE2-CM1-CM2 : *Un garçon et son voisin aménagent la cabane du premier qui est dans son coin nature. Ils portent des branches. Le garçon dirige : « Il faut essayer de la faire passer dans ce trou. » « Celui-là, on prend, ou pas ? » « À deux, oui, ça va ! »*

Enseignante 2 (maternelle-CP) : *L'ambiance de classe habituelle aide. Mais c'est encore plus flagrant en forêt. Parce qu'ils sont dans des situations où par moment ils sont en déséquilibre. J'ai déjà vu des petits qui aident d'autres petits à passer par-dessus une petite poutre, un tronc. Et c'est vraiment spontané, c'est tout le temps. (...) Parce qu'il n'y a pas cette tension en forêt qu'on peut trouver de temps en temps en classe. (...) En fait, il y a un espace tellement grand que les enfants vont moins embêter les autres. (...) Au niveau du bruit aussi, c'est tellement plus agréable. On n'a jamais le problème de trop de bruit. Il n'y a pas de saturation. Et du coup, ça aide dans les relations.*

Parent (maternelle-CP) : *Ma fille est plus sociable, prend soin des autres, aide les plus petits.*

Parent (maternelle-CP) : *A chaque balade, elle aide son petit frère dès qu'il a besoin.*

Enseignante 11 (CP) : *Il n'y a quasiment pas eu de conflits à l'école dehors. (...) Les enfants sont plus dans le dialogue, l'interaction, l'argumentation.*

Enseignante 8 (maternelle) : *Il y a moins de conflits, plus de coopération, de prise d'initiative à plusieurs, des affinités se créent qui ne sont pas les mêmes en classe dedans.*

Parent (maternelle) : *Il ne reste jamais seul, il y a toujours une activité à faire avec ses camarades, construction, ramassage d'objets, recherche de jeux.*

Parent (maternelle) : *Favorable pour le travail en équipe, il aide son petit frère à chercher des vers de terre, gendarmes, cloportes...*

Enseignante 12 (maternelle) : *Ils créent des moments de connivence. Les enfants s'organisent par exemple pour lancer des boules de neige sur la maîtresse.*

Observation maternelle : *Deux garçons se bagarrent avec des bâtons. L'un propose à l'autre de taper sur son bâton qu'il met debout, « ainsi ça ne fait pas mal ». Puis il le laisse taper dans son bâton.*

Motricité, endurance

D'après les parents et les enseignant·e·s, les enfants montrent plus d'endurance, arrivent à courir sur un terrain accidenté sans tomber, osent grimper, faire avec leurs mains, dépassent leurs peurs et limites. D'après les enseignant·e·s de maternelles, les enfants dorment mieux pendant la sieste. Les changements en motricité et en endurance sont en lien avec la prise de confiance en soi.

Enseignante 11 (CP) : *Au début, Y. restait planté face à une branche devant lui, immobile. Et maintenant, il court partout, trouve d'autres solutions. L. monte sur une branche, alors qu'avant elle avait très peur de tomber. Elle veut recommencer à chaque sortie.*

Parent (maternelle-CP) : *Elle grimpe aux arbres, escalade sans appréhension.*

Enseignante 2 (maternelle-CP) : *Le développement en motricité est vraiment flagrant. Au début de l'année, il y avait ceux qui n'étaient pas à l'aise, qui restaient vers la cabane. Dès qu'ils faisaient un pas, ils tombaient par terre. Ils ont rapidement trouvé des solutions pour ne plus tomber. Ils ont gagné énormément en équilibre.*

Parent (maternelle-CP) : *Il a énormément gagné en endurance ; il ne voulait jamais marcher avant, maintenant il adore cela.*

Enseignante 3 (CE1-CE2) : *Au début, c'était beaucoup plus fastidieux d'arriver en haut. Finalement, avec le temps, ils se sont mis à courir. Arrivé en haut, nous entendons moins « on n'en peut plus ». (...) Ils sont beaucoup plus endurants. Je pense que le soir, ils ne sont pas plus fatigués que ça.*

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : *Ça s'est senti surtout sur mes deux CM2, qui n'aiment pas trop ça, le sport (...) J., il n'aime pas marcher du tout. (...) Et en fait, par obligation à force d'aller en forêt, les parents se sont rendus compte qu'ils rechignaient moins pour aller se promener, qu'ils râlaient moins quand il fallait marcher un peu dans le contexte familial. (...) Les autres, (...) ils font beaucoup plus avec leurs mains. (...) Et c'est ça qu'on n'a pas à l'école. On n'a rien à toucher.*

Parent (CE2-CM1-CM2) : *Plus habile dans ces déplacements, et plus confiante.*

Enseignante 3 (maternelle) : *En forêt, ils sont face à un dépassement d'eux-mêmes. Ils sont dans un milieu qui n'est pas fait pour eux. Ça peut les encourager à dépasser leurs limites, leurs peurs.*

Observation maternelle-CP : *Le groupe qui aménage la porte d'entrée de la forêt est fier d'apporter des grandes branches et de savoir les casser. L'enseignante leur montre comment les porter. Le groupe demande à l'enseignante d'aller faire un frigo. Un garçon remercie à la fin les bâtons, car il a pu construire.*

Observation (maternelle-CP) : *L. se balance sur une corde : « Je fais de la balançoire. » L'évaluatrice : « Elle est rapide ! » Enfant : « Oui, c'est une balançoire de course ! »*

Langage, communication

Les changements évoqués en langage et communication sont principalement liés au vocabulaire qui se retrouve enrichi, oser s'exprimer en groupe et exprimer des émotions fortes vécues. Les enfants transmettent des choses aux adultes que ceux-ci ne perçoivent pas.

Enseignante 3 (CE1-CE2) : *Le vocabulaire appris en forêt, ils ne vont jamais l'oublier. Ça scotche. Ils peuvent te reparler du huppier, de la tanière, du lynx, des primevères... les noms de tout ce qu'on a découvert, ils sont restés. Et pour tout le monde.*

Observation (CE1-CE2) : *Enseignante 3 fait deviner à la classe le mot SENS : elle touche une souche, une écorce, un noisetier, et le sol. Ensuite, elle façonne la première lettre par terre, une fois que les enfants ont découvert la notion.*

Éducateur nature : « C'est quoi, les sens ? »

Enfant 16 : « Le sens de la vie ? »

Éducateur nature : « Il y a plusieurs sens de „sens“. »

Parent (maternelle-CP) : Elle nous apprend de nouveaux mots en rapport avec les arbres, la nature, la forêt.

Enseignante 11 (CP) : Ils discutent sur un objet trouvé alors qu'avant, ils n'avaient pas de sujet commun. Le temps du trajet est un temps d'échange sur leur milieu alors qu'avant, c'était un temps sur leur vie individuelle.

Observation (maternelle-CP) : Deux garçons comparent leurs cadeaux pour la forêt, deux feuilles de lilas. Ils argumentent laquelle est la plus grande, les superposent. L'un remarque : « C'est la mienne ! »

Observation (maternelle) : Sur le chemin du retour, Enfant 17 et Enfant 18 se demandent pourquoi la neige a fondu ici sur le chemin ? Enfant 17 : « Eh ben, quand on la met proche du feu, la neige fond. » Enfant 18 : « Mais non ! » Enfant 17 : « Mais oui ! » « Mais non ! » « Mais oui ! » L'éducatrice nature 2, intervient : « Oui, la neige fond quand elle est proche du feu. Mais ici sur le chemin, il n'y a pas de feu. » Enfant 18 : « Pourquoi la neige est blanche ? » Enfant 17 : « Quand on met de la terre dessus, elle est marron. » Enfant 18 : « Elle est parfois bleue. ». Rigole.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : L'énorme différence : c'est qu'ils osent parler. Les CE2, en début d'année, étaient très timides. Et maintenant, quand on fait le cercle de parole, on ne sait plus s'ils sont au CE2, CM1 ou CM2. Maintenant, ils ont tous pris confiance en eux. (...) Quand je leur apporte un mot compliqué en forêt – par exemple, on a appris que les arbres « desquamaient ». A la suite, les enfants n'arrêtaient pas de trouver des morceaux d'écorce de pin très fine qui ressemblent au papier, donc on a expliqué comment on fabrique du papier - on écrit le mot, ils l'ont tous mis dans le cahier. Maintenant, ils savent tous me dire ce que cela veut dire. (...) Comme ils ont des vécus à raconter, ils sont motivés pour écrire, ont des idées, ont envie de partager.

Parent (CE2-CM1-CM2) : Tout le langage concernant la nature et l'environnement fait partie de son langage quotidien maintenant. Cela lui permet d'écrire de longues productions d'écrit avec un vocabulaire enrichi.

Observation (maternelle-CP) : L'éducatrice nature 3, apporte des fleurs magiques contre une formule magique : « C'est quoi, votre formule magique ? » « Pétales », répond une fille. Deux filles reviennent avec des fleurs d'ail des ours : « Éducatrice nature 3, voilà des pétales ! »

Parent (maternelle-CP) : Vocabulaire ++. « Viens maman, je te montre où il y a de l'ail des ours. »

Enseignante 8 (maternelle) : Ils expriment beaucoup plus leurs émotions, le milieu permet des interactions entre le vivant au-delà de l'humain. Les émotions sont fortes et exprimées sans tabou.

Parent (maternelle) : Ma fille sait reconnaître parfaitement ses émotions. Elle s'exprime de façon très claire. Elle est bien dans sa peau.

Observation (CE2-CM1-CM2) : Pendant la recherche des indices animaliers, on entend beaucoup d'exclamations d'enthousiasme et d'émotions au sein du petit groupe : « Wow ! » « C'est quoi là ? » « Argh ! » « Qui a fait ce chemin ? » « Regarde, cet arbre est foutu ! En plus, il y a plein de trous de pic. » « Regardez ce que j'ai trouvé ! » L'éducatrice nature répond aux questionnements, l'apprentissage se base sur les découvertes des enfants.

Concentration

Ce domaine était difficile à observer pour les enseignant·e·s et les parents. Plusieurs enseignant·e·s de maternelle disent qu'à la suite des sorties du matin, les après-midis à l'école sont plus calmes, les enfants qui font la sieste dorment mieux, les parents rapportent que leurs enfants dorment bien le soir. Certains parents témoignent de plus de concentration dans la nature, d'autres que dehors, nous retenons plus vite, ou après la sortie, l'enfant arrive mieux à se concentrer. Le travail sur les sens peut aiguïser la concentration. Les changements observés concernant la concentration ne sont donc pas forcément liés au niveau de concentration pendant la sortie, mais ont des effets au-delà de cette dernière. Les changements sont plus facilement observables chez les enfants qui ont de la peine à se concentrer.

Enseignante 2 (maternelle-CP) : Difficile de faire la différence entre la forêt et la classe. Je suis persuadée que la forêt aide à la concentration. Mais concernant l'effet observé, c'est plus compliqué à voir. (...) Les enfants ont plus de possibilités d'observation en forêt qu'en classe. Parce qu'il y a beaucoup plus de choses à regarder, à écouter. Parfois, quand il fait beau, ils se posent au bord du ruisseau, et regardent. Ils sont à deux ou trois, ils sont contents d'être ensemble, et observent. C'est quand même énorme, la capacité de s'arrêter, de regarder, de ne pas toujours être en action.

Parent (maternelle-CP) : Elle se concentre beaucoup plus sur la nature, alors qu'avant, quand on allait dehors, c'était pour jouer.

Parent (maternelle-CP) : Ma fille est concentrée pour comprendre des choses.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : Oui. Mais tous les ans, c'est chez les élèves qui ont plus de peine à se concentrer où je perçois le plus d'évolution. Chez les autres, je ne le vois pas forcément. (...) L'année passée, j'avais 4-5 élèves difficiles, il n'y avait pas une journée sans faire la discipline. Pour eux, il a fallu quand même plus qu'une année en forêt pour obtenir un état attentionnel. C'est seulement en deuxième année que je me suis dit : « Ça y est, on est tranquille, c'est calme en forêt. »

Parent (CE2-CM1-CM2) : Mon fils retient beaucoup plus vite lors des sorties forêt.

Parent (CE2-CM1-CM2) : L'extérieur permet à mon fils de se défouler et d'être plus concentré pour des activités nécessitant de la concentration.

Autonomie

Parents et enseignant·e·s constatent que les enfants font preuve de plus d'initiatives. Ils gèrent leurs affaires, s'occupent sans avoir besoin des adultes. Ils deviennent plus autonomes car ils sont plus en lien avec leurs propres besoins et intérêts.

Enseignante 2 (maternelle-CP) : Faire des choses sans avoir besoin d'un adulte. Ça peut être pouvoir s'occuper seul, ne pas s'ennuyer, aider l'autre pour qu'il n'ai pas besoin d'appeler la maîtresse. (...) Il y avait des petits qui, au début de l'année, me disaient : « Je ne sais pas quoi faire. ». Depuis le milieu de l'année, plus personne ne dit ça. (...) Ils sont assez autonomes, on pourrait juste les regarder ; chacun sait quoi faire. Nous, on est là pour les amener plus loin, parce qu'ils en ont aussi besoin, de dire ce qu'ils ont fait. Sinon, ils se débrouilleraient tout seuls sans problème.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : *Être tout seul à l'école, on ne le fait jamais. Ne pas interagir avec les autres, on ne le fait jamais. On les fait travailler tout seul en classe, mais on ne les fait pas être tout seul, et ça change tout. Ce travail en forêt permet de développer la concentration et l'écoute de ses propres sensations. (...) Ils ont des moments tout seuls, se débrouillent mieux tout seuls, demandent moins l'aide des autres. À l'école, celui qui a des problèmes de maths n'écoute même pas la fin de la consigne, mais demande tout de suite à un autre car il sait qu'il a du mal. En forêt, ils observent, écoutent, regardent, puis seulement à la suite de ça cherchent un copain pour aider, si nécessaire.*

Enseignante 8 (maternelle) : *Les enfants prennent des initiatives qu'ils ne peuvent prendre en salle. Ils deviennent plus autonomes car ils expérimentent plus le lien à leurs propres besoins et intérêts.*

Parent (maternelle) : *Il fait plus de choses tout seul, n'a plus besoin de ses parents.*

Parent (maternelle) : *Même si jouer seul est encore difficile en intérieur, à l'extérieur, il s'occupe bien plus facilement.*

Parent (maternelle-CP) : *Ma fille adore aller à l'école le vendredi matin, elle choisit ses habits en fonction du temps extérieur, elle pense aux animaux (exemple : prend une carotte pour l'âne). S'intéresse à la nature.*

Créativité

Parents et enseignant·e·s témoignent que les enfants savent mieux s'occuper, inventer des jeux, s'impliquer dans des constructions ou décorations. Ils développent davantage de stratégies pour arriver à leurs buts.

Observation maternelle-CP : *Un garçon est chauffeur du bus scolaire. Le bus est une longue branche, portée par au moins deux enfants. « Quelqu'un veut prendre le bus ? Parce que c'est un bus double. » Un garçon arrive : « Je peux monter ? Il faut se mettre comment ? » Le chauffeur : « Non, il faut te mettre debout, il faut tenir là ! »*

Observation maternelle-CP : *Enfant 18, Enfant 19 et Enfant 20 construisent un chemin de fées avec Enseignante 2. Elle rebondit sur toutes les idées des enfants, reformule, rajoute discrètement ses propres idées. Enfant 18 trouve une « carapace de noix » et la rajoute à la maison des fées, elle devient un petit fauteuil. Il y a une télé, une table, un chemin avec tapis, le fauteuil, de l'herbe et du blé autour. L'ATSEM, plante les fleurs que Enfant 19 et Enfant 20 apportent dans le jardin des fées.*

Parent (maternelle) : *Il prend le temps de jouer avec des petites choses de la nature pour se créer un monde de jeux.*

Parent (maternelle) : *Peu importe ce qu'il trouve, il se crée une activité, un jeu ou une histoire avec.*

Motivation d'apprendre

Deux enseignant·e·s n'ont pas vu d'effet sur la motivation d'apprendre en salle de classe, mais sur la motivation d'apprendre dehors. L'une dit que l'effet est plutôt en lien avec l'ambiance en classe, le bien-être qui est élevé en forêt :

Enseignante 2 (maternelle-CP) : *Les expériences vécues en forêt créent une cohésion de groupe qui favorise davantage en classe la motivation à travailler ensemble, la coopération et l'entraide en classe.*

Une enseignante voit un effet positif sur la curiosité et la motivation pour aller à l'école. Beaucoup de parents parlent également de ces effets positifs.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : Les enfants ne sont pas plus motivés ensuite pour apprendre en salle, mais ils sont plus motivés pour écrire et pour venir à l'école. Ils racontent plus à leurs parents ce qu'ils ont appris en forêt qu'en classe. Ils développent surtout leur curiosité avec ce projet.

Parent CM1-CM2 : Les enfants retiennent beaucoup plus ce qui est appris et vécu sur le terrain que ce qui est fait en classe.

Parent (maternelle-CP) : Elle nous donne le nom de différentes fleurs, des arbres, nous pose des questions quand elle ne connaît pas.

Observation maternelle-CP : Quelques enfants ont peur sur le chemin, tombent. « A l'aide ! On est perdu ! » « A l'aventure ! » Les grands suivent le raccourci avec Enseignante 2, l'enseignante, les petits prennent un autre chemin pour sortir de la forêt avec deux autres adultes. Les grands : « On est dans Fort Boyard, ou quoi ? » « A l'aventure, ça craque ! »

Observation CE2-CM1-CM2 : Les enfants se sont présentés les essences d'arbres qui ont grandi dans leurs coins nature respectifs. Ils ont répondu, avec l'aide de l'éducatrice nature, aux questions liées aux arbres et leur fonctionnement. Leurs exclamations montrent qu'ils ont compris et que l'apprentissage est intéressant : « Mais tout s'explique ! Oh là là, mais c'est bien fait ! Ils sont intelligents les arbres ! »

Lien avec l'environnement

Les enfants connaissent mieux leur environnement proche, les repères spatiaux. Ils se sentent chez eux en nature, vivent les changements de saisons, développent leur acuité sensorielle. Ces changements interviennent aussi dans la cour de l'école, sur le chemin, à la maison, et ont un impact sur les parents. Eux aussi intègrent des connaissances sur la nature, vont plus dehors à la demande de leurs enfants, perçoivent leur environnement proche sous un autre angle. Les gestes de respect envers d'autres êtres vivants (animaux, plantes) deviennent normaux, comme ramasser spontanément les déchets sans que cela soit attendu. Les enfants ont créé un langage commun autour de la nature et de ses éléments.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : J'ai l'impression que c'est comme à la maison pour eux, ils arrivent dans cette forêt, ils sont chez eux. Quand on entend dire T.: « J'étais dans mon jardin », le jardin, c'est la moitié de la forêt. J. m'a dit : « J'ai joué du piano dans mon coin nature », c'est un exemple de plus qui indique qu'ils ont pris possession des lieux. Au début de l'année, c'était juste une forêt. (...) maintenant ils se mettent tout le temps à ramasser les déchets qu'ils trouvent, alors qu'ils ne le faisaient pas avant. Je ne l'ai jamais demandé, mais c'est devenu naturel. Ce sont des gestes qui deviennent normaux. Ils voient une petite bête, ils n'ont plus envie de l'écraser. (...)

Observation CE2-CM1-CM2 : Plusieurs enfants se soucient d'enlever une branche, car elle est peut-être dans un coin nature de quelqu'un. Puis ils passent à la fabriquer d'une couronne :

Enfant 21: « J'ai des feuilles multicolores chez moi ! »

Enfant 22: « Chez toi ? Mais ça ne nous sert à rien. »

Enfant 21: « Eh ben, dans mon coin nature. »

Parent (CE2-CM1-CM2) : Il apprécie beaucoup plus les sorties familiales en forêt car il en profite pour nous expliquer tout ce qu'il a appris en forêt. Ces après-midis en forêt lui ont permis de beaucoup plus s'investir au niveau de la nature et de son respect.

Parent (CE2-CM1-CM2) : *Cela a révélé en lui un grand intérêt pour le bien-être de la planète et pour l'environnement ainsi que pour les oiseaux. Plus tard, il souhaite travailler en relation avec la nature plus tard.*

Parent (CE2-CM1-CM2) : *Il s'intéresse beaucoup plus aux insectes, aux arbres. Il a compris le fonctionnement de la forêt. Il s'est créé un coin nature à la maison.*

Éducatrice nature 2 (CP) : *Une enseignante de CP que j'accompagne raconte qu'un enfant avec des problèmes de sommeil arrive maintenant à s'endormir parce qu'il pense à son coin nature.*

Enseignante 19 (CE2-CM1) : *Sur le trajet, ils sont attentifs à leur environnement. C'est comme si la nature et ses éléments sont devenus un langage commun entre eux, les inégalités n'existent pas, ils les ont découverts ensemble grâce aux sorties régulières.*

Observation CE1-CE2 : *Les enfants doivent se ressourcer auprès d'un arbre. Une fille dit à sa copine : « Chut ! Tu sais, en même temps, cet arbre me donne de l'énergie et je lui en donne. »*

Enseignante 11 (CP) : *Les enfants ont développé leur sens du toucher ; ils osent toucher spontanément tous types d'animaux, de plantes, ils sont attentifs et observateurs.*

Parent (maternelle-CP) : *Il n'a plus peur de se salir ou de se faire mal. Il appréhende la nature avec confiance et curiosité.*

Parent (maternelle-CP) : *Il nous fait remarquer dès qu'il entend un bruit dehors, dès qu'il voit un animal ou une fleur.*

Enseignante 2 (maternelle-CP) : *Dans la cour, je le vois énormément : dès qu'ils voient une crotte, ils m'appellent. Ils savent que ça va m'intéresser. Ils ramènent beaucoup de choses à l'école. Des choses qu'ils ont trouvées dans leur jardin, sur la route. Et les parents aussi rapportent des choses.*

Enseignante 8 (maternelle) : *Les enfants ont développé une connaissance de leur environnement proche, de leurs repères spatiaux.*

Parent (maternelle) : *Elle fait des liens entre la nature, sa protection et le quotidien à la maison, comme couper l'eau du robinet, s'occuper des plantes, le tri à faire. Elle a un grand intérêt pour « l'infinitésimal » : qu'est-ce qu'il y a dans les feuilles, dans de la terre, sous l'écorce... ? Beaucoup de questions sur la vie des plantes, de la faune et de la flore. Elle fait des comparaisons avec l'homme, avec notre jardin, ce qu'elle mange...*

Parent (maternelle) : *Il est à l'aise partout, quelle que soit la météo.*

Lien avec la nature : Connectedness to Nature Scale (Échelle de connexion à la Nature)

Dans la classe CE2-CM1-CM2, les enfants ont rempli une version traduite et adaptée du test standardisé « Connectedness to Nature Scale for Children » (Mayer & Frantz, 2004) au début et à la fin de l'année scolaire. Ce test peut être utilisé à partir de 10 ans et mesure l'intensité d'un sentiment de communauté, d'égalité et d'appartenance à la nature. Pour chaque question, il peut être coché un chiffre entre 1 (pas du tout d'accord) et 7 (complètement d'accord). Le choix a été fait d'enlever la dernière question (« Je ne sens pas que je fais partie de la nature »). Nous trouvons qu'il était trop compliqué d'y répondre correctement à cet âge, à cause de la double négation.

15 enfants ont rempli le test au début et à la fin de l'année scolaire 2020-21, dont 5 enfants dans la première et 10 dans la deuxième année du projet. Les résultats des deux groupes sont analysés distinctement.

Affirmation	Moyenne test pre (1e/2e)	Moyenne test post (1e/2e)	Différence (1e/2e)
<i>Je sens souvent un lien fort avec la nature.</i>	5.3 (4.6/5.7)	5.7 (5.6/5.8)	+0.4 (1.0/0.1)
<i>Pour moi, la nature, c'est une famille à laquelle j'appartiens.</i>	4.1 (3.4/4.5)	5.3 (4.0/6.0)	+1.2 (0.6/1.5)
<i>Je fais partie du cycle de la vie.</i>	4.1 (4.5/4.0)	5.9 (4.8/6.4)	+1.8 (0.3/2.4)
<i>Les humains sont plus importants que les plantes et les animaux. (*résultats inversés)</i>	2.6 (1.2/3.1)	2.5 (2.6/2.5)	-0.1 (+1.4/-0.6)
	*5.4 (6.8/4.9)	*5.5 (5.4/5.5)	*+0.1 (-1.4/+0.6)
<i>Je sens un lien de parenté avec les animaux et les plantes.</i>	5.6 (5.8/5.6)	5.6 (5.6/5.6)	0.0 (-0.2/0.0)
<i>Je fais partie de la Terre comme elle fait partie de moi.</i>	4.8 (4.8/4.8)	5.3 (4.2/5.7)	+0.5 (-0.6/+0.9)
<i>Je sens que tous les êtres vivants sont reliés, et que je fais partie de ces êtres vivants.</i>	5.0 (4.6/5.2)	5.1 (4.8/5.2)	+0.1 (0.2/0.0)
<i>Je pense que tous les habitants de la Terre partagent quelque chose en commun.</i>	4.4 (5.0/4.1)	5.9 (5.8/5.9)	+1.5 (0.8/1.8)
<i>Tout comme l'arbre fait partie de la forêt, je fais partie de la nature.</i>	5.6 (5.0/5.9)	5.7 (6.2/5.5)	+0.1 (+1.2/-0.4)
Total Connectedness to Nature Score	4.9 (4.9/5.0)	5.6 (5.2/5.7)	+0.7 (0.3/0.7)

(question * résultats inversés)

1= pas du tout d'accord, 4= ni l'un ni l'autre, 7= complètement d'accord

Au début de l'année scolaire, la majorité des enfants sentait déjà un lien fort avec la nature, trouvait que les humains n'étaient pas plus importants que les plantes et les animaux, avec qui les enfants sentaient un lien de parenté. La majorité se sentait faire partie de la nature et être reliée aux autres êtres vivants (score 5 et plus). Le score moyen de la CNS (échelle de connexion à la nature) est de 4.9 pour les enfants qui sont dans la 1^{er} année du projet et 5.0 pour ceux dans la 2^e année du projet.

À la fin de l'année, le score moyen de la CNS est de 5.6 (5.2 pour les enfants en 1^{ère} année du projet, 5.7 pour ceux en 2^e année). Nous observons une grande augmentation des résultats (+1 et plus) sur les questions de faire partie du cycle de la vie, d'appartenir à la nature et de partager quelque chose en commun avec tous les habitants de la terre. Les enfants qui sont dans la première année du projet ont fortement augmenté les résultats (+1 et plus) sur les questions de se sentir un lien fort avec la nature et de faire partie de la nature. L'augmentation des résultats de la première année marque principalement l'évolution du sentiment d'appartenance et de lien à la nature.

Les réponses à la CNS et leurs progrès sont à considérer avec prudence. Elles sont à croiser avec les données des parents et des enseignant-e-s. Les enfants étant jeunes pour remplir ce test, il est possible qu'ils donnent des réponses sans conscientiser et prendre en compte toute la dimension du projet. Leurs réponses ne pourraient refléter que leur ressenti spontané la journée du test. Certaines questions ont une grande variabilité dans les réponses, comme « Pour moi, la nature, c'est une famille à laquelle j'appartiens » et « Je fais partie de la Terre comme elle fait partie de moi ». Il est probable que beaucoup d'enfants soient d'accord qu'ils font partie de la terre, mais que la terre ne fait pas partie d'eux, ce qui expliquerait les « mesures post » de 3 enfants indiquées plus pas dans le document.

D'autres questions étaient trop difficiles pour y répondre, comme « Je fais partie du cycle de la vie » : 8 enfants sur 15 ne pouvaient y répondre au début de l'année. L'enseignant-e a ensuite travaillé sur la thématique. La forte augmentation concernant cette question est probablement liée à la compréhension de ce qu'est un cycle de vie.

En moyenne, les enfants ne sont pas d'accord avec l'affirmation « Les humains sont plus importants que les plantes et les animaux ». 6 enfants ont coché au moins une fois le chiffre 4, que nous pouvons interpréter comme « ni les humains, ni les animaux, ni les plantes sont plus importants, tous les êtres vivants ont la même importance ». Il semble difficile de répondre à cette question, ce qui peut expliquer que les enfants de la 1^{ère} année ont répondu à celle-ci de manière plus positive à la fin de l'année.

Voici ce que les parents CE2-CM1-CM2 ont répondu concernant la connexion avec la nature de leurs enfants. Les questions choisies proviennent de la Connectedness to Nature Scale for Children et du Connectedness to Nature Index for Preschool Children (Mayer & Frantz, 2004 ; Salazar et al., 2020).

Affirmation parents (N = 15)	Échelle 1-4	Affirmation enfants (N = 15, Échelle 1-4 post)	
<i>Mon enfant se sent bien en nature.</i>	3.8 (3-4)	<i>Est-ce que tu aimes faire l'école en forêt?</i>	3.7 (2-4)
<i>Pour mon enfant, la nature, c'est une famille à laquelle il appartient.</i>	2.7 (1-4) 1 pdr	<i>Pour moi, la nature, c'est une famille à laquelle j'appartiens.</i>	3.0
<i>Mon enfant aime toucher les plantes et les animaux.</i>	3.9 (3-4)		

<i>Pour mon enfant, les humains sont plus importants que les plantes et les animaux.</i>	2.7 (1-4) 5 pdr	<i>Les humains sont plus importants que les plantes et les animaux.</i>	1.4
------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------	-------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Mon enfant traite les plantes et les animaux avec respect.</i>	3.9 (3-4)
-------------------------------------------------------------------	-----------

<i>Mon enfant remarque des détails dans la nature.</i>	3.9 (3-4) 1 pdr
--------------------------------------------------------	--------------------

pdr = pas de réponse

La seule différence visible entre parents et enfants concerne la question « Les humains sont plus importants que les plantes et les animaux » : les enfants voient les humains égaux avec les plantes et les animaux, contrairement à ce que pensent leurs parents.

Ci-dessous se trouvent les résultats des parents de toutes les classes participant au projet de recherche. 93 parents ont répondu au questionnaire. Une analyse distincte des résultats d'enfants qui participent pour la première année à la démarche et ceux qui sont dans leur 2^e ou 3^e année ne montre aucune différence marquante. Il en est de même pour l'analyse distincte des classes avec un retour de plus de 50 % des questionnaires parents, et celles avec moins de 50 % de retour.

Affirmation parents (N= 93)	Échelle 1-4
<i>Mon enfant se sent bien en nature.</i>	3.9 (2-4) 1 pdr
<i>Pour mon enfant, la nature, c'est une famille à laquelle il appartient.</i>	3.2 (2-4) 15 pdr
<i>Mon enfant aime toucher les plantes et les animaux.</i>	3.7 (1-4)
<i>Pour mon enfant, les humains sont plus importants que les plantes et les animaux. (* score inversé)</i>	2.6 (1-4) 19 pdr *1.4

Mon enfant traite les plantes et les animaux avec respect. 3.7 (2.5-4)

Mon enfant remarque des détails dans la nature. 3.7 (2-4)

3 pdr

Total Connectedness to Nature Score (*question score inversé) 3.3

pdr = pas de réponse

Nous remarquons des résultats très hauts (3.7-3.9 sur 4) concernant le bien-être, le fait de remarquer des détails et aimer toucher la nature, ainsi que le respect envers les animaux et les plantes. Ce qui reflète unanimement les retours positifs des parents et enseignant-e-s concernant l'évolution du lien avec l'environnement des enfants

15 parents n'ont pas répondu aux questions « La nature, c'est une famille à laquelle il appartient » et 19 ont éludé la question « Les humains sont plus importants que les plantes et les animaux ». Un enfant ne « se sent pas très bien en nature », un enfant n'aime pas « toucher les plantes et les animaux », et un enfant ne remarque pas vraiment « de détails dans la nature ».

Quelles sont les différences entre les enfants qui débutent l'école dehors en 2020-21 et ceux qui sont dans leur 2^e ou 3^e année du projet, sans prendre en compte la différence d'âge ?

Toutes les données présentées jusque-là montrent très peu de différences entre les enfants qui ont profité d'une année de projet et ceux qui sont dans leur deuxième ou troisième année de participation. Ceci peut être lié à des réponses trop positives du côté des parents et des enseignant-e-s convaincu-e-s. Existe-t-il vraiment très peu de changements qui se font encore après une année de projet ?

D'après les enseignant-e-s, la majorité des différences s'estompe après quelques semaines de projet, au plus tard en janvier, soit après cinq mois de projet. À la fin de l'année, nous n'observons plus de différences marquantes entre les enfants qui ont démarré l'école dehors et ceux qui en ont déjà profité pendant plusieurs années.

Éducatrice nature 4 (maternelle) : Il y a eu trois phases dans l'année. La phase de découverte [...] jusqu'en janvier : les enfants ne s'éloignent pas trop, certains restaient collés aux adultes, certains pleuraient. Ils étaient en apprentissage et repérage du lieu et des émotions. Ensuite il y a eu la phase d'exploration : une fois qu'ils étaient à l'aise dans leur corps et qu'ils avaient appréhendé et cartographié le lieu et ses « dangers », ils ont plus exploré, se sont plus éloignés. Et depuis le mois d'avril, ils n'explorent pas plus loin, mais affinent leurs explorations proches des coins de regroupement et s'attèlent à des jeux plus construits. [...] Ils ont trouvé leurs coins, leurs différents espaces (celui où ils grimpent, celui où ils creusent, celui où ils construisent, etc.). Ils sont plus posés et restent à faire des activités pendant un temps plus long et de manière plus régulière, sur plusieurs séances.

Enseignante 13 (maternelle) : Les différences s'observent sur les premières séances. Les aînés sont plus à l'aise, et les plus jeunes dans l'observation. Cela s'estompe au bout de quelques séances.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : Ceux qui étaient là depuis deux ans, étaient déjà à l'aise au début de l'année scolaire. Mais depuis janvier, je ne vois plus de différence avec les autres.

Par contre, dans certains domaines, le changement prend plus de temps : *la sensibilité à l'environnement, la concentration, la capacité d'écoute et d'observation, de pouvoir exprimer ses sentiments et ce que nous percevons, de la capacité à oser parler en groupe.*

Surtout en maternelle, il est difficile de différencier les effets dus à l'âge et les effets dus au nombre d'années de projet. D'autant plus que l'enseignante évolue également, elle change ses pratiques et son regard avec l'habitude d'enseigner dehors.

Les maternelles qui sont dans leur première année de projet constatent d'abord, se promènent et observent ce que font les autres, avant de se mettre en action. Les enfants qui sont dans la deuxième année du projet sont tout de suite à l'aise et explorent l'espace qui leur est proposé. Ils savent quoi faire, sont plus en confiance et semblent plus autonomes. Pour les enfants qui sont dans leur troisième année de projet, les différences avec les autres se révèlent dès lors qu'une nouvelle expérience est proposée.

Enseignante 2 (maternelle-CP) : Des fois, on propose de nouvelles expériences. Par exemple, aller avec seulement un adulte beaucoup plus loin. Et c'est là où on voit qu'ils ne sont peut-être pas encore super à l'aise. Si on reste sur l'endroit où on est, à faire les activités qu'ils ont l'habitude de faire, c'est difficile à voir. Mais si on trouve par exemple un énorme tronc, et qu'il faut grimper dessus, tout de suite on se rend compte qui est à l'aise et qui ne l'est pas. Donc, ils peuvent encore développer leur confiance en eux dès qu'on propose une nouvelle expérience.

La plupart des différences observées entre les enfants avec 1, 2 ou 3 années d'expériences de l'école dehors s'estompent à la fin d'une année scolaire. Néanmoins, ce résultat ne permet pas de conclure qu'une année de projet est suffisante pour provoquer des changements à long terme (cf chapitre « Les plus-values des sorties régulières sur plusieurs années »).

Pour illustrer les changements vécus sur une année, voici quelques observations des enfants faites tout au long de l'année scolaire 2020-21. Les enseignant-e-s, les éducatrice-ur-s nature et l'évaluatrice ont observé des enfants choisis ensemble pendant une année, à l'aide d'une grille construite par O'Brien & Murray (2006), traduite en français et adaptée aux domaines de développement que les enseignant-e-s ont choisi d'observer. Dans cette grille, nous pouvons noter des observations et les quantifier par rapport à un domaine de développement (« -2 » = grand changement négatif, « 0 » = pas de changement, « +2 » grand changement positif). Pour les classes en projet depuis 2018-19, le choix s'est porté sur 2 enfants dans la première année et 2 enfants dans la deuxième ou troisième année. Parmi ces enfants, nous en avons sélectionné 2 qui étaient bien à l'aise dehors et 2 qui l'étaient moins ou pas. Les autres classes ont choisi 2 enfants à l'aise et 2 enfants qui ne sont pas à l'aise dehors.

Suite au retour des enseignant-e-s et à l'analyse faite par l'évaluatrice, les données quantitatives sont trop subjectives pour pouvoir être utilisées. Dans certaines classes, très peu de sorties ont été observées. Les observations existantes ont parfois été réalisées sur une courte période de quelques semaines. Vu la subjectivité des données et la différence du nombre de sorties observées entre les classes, les observations des enfants servent surtout à déterminer après combien de sorties des

changements opèrent. Cela permet de constater quels sont les changements observés dans les différentes classes, chez des enfants avec différentes affinités à la nature.

En tout, 34 enfants ont été observés dans les 10 classes, au cours de périodes comprises entre 4 et 10 mois. Le nombre d'observations par enfant diffère de 2 à 14 observations sur l'année scolaire.

Les changements les plus pertinents ont été observables chez les enfants qui ne sont pas à l'aise dehors et ceux qui ne sont pas à l'aise dedans. Les différences inter-individuelles sont grandes. Chez certains, les changements se sont faits lors des premières sorties, chez d'autres vers la fin de l'année. Les enfants qui ne se sentent pas à l'aise dehors font surtout de grands progrès dans les domaines suivants : le lien avec l'environnement, la confiance en soi, l'autonomie et la sociabilité. Chez les enfants qui se sentent mal à l'aise dedans, ce sont dans les domaines suivants que les progrès apparaissent : la sociabilité, la concentration, la confiance en soi et le lien avec l'environnement. Chez un enfant, l'enseignante n'a observé que de petits changements.

Chez les enfants qui se sentaient déjà à l'aise dehors, dont deux enfants d'élémentaire participent pour la deuxième année au projet, les changements se font plutôt vers la fin de l'année, notamment dans les domaines du langage et de la communication. Seulement quatre enfants ont pu être intégrés dans ce groupe. La plupart des enfants qui se sentaient à l'aise dehors ne se sentaient pas à l'aise dedans et ont été analysés dans un groupe distinct.

En tout, les enseignant·e·s, éducatrice·teur·s nature et l'évaluatrice ont surtout observé de grandes transformations dans les domaines du lien avec l'environnement, les compétences sociales, la confiance en soi et l'autonomie. Il n'y a pas de changement notable observé au niveau de la motricité et de la concentration. Toutefois, cette dernière a surtout évolué chez les enfants qui ne se sentent pas à l'aise dedans. Peu de grands (mais beaucoup de petits) changements ont été observés dans les domaines du langage et de la communication. Enfin, il n'y a pas eu d'évolution notable dans le domaine de la créativité, domaine difficile à évaluer en observant.

Extraits d'observations d'enfants mal à l'aise dehors :

Décembre 2020 : Enfant 23 est restée dans l'observation des autres. « Je sais pas quoi faire, je voudrais rentrer ». Pas d'engagement, elle est dans la retenue. Elle observe les enfants se lancer des boules de neige. Elle voudrait y aller mais dit : « Je ne sais pas les faire bien rondes ».

Juin 2021 : Enfant 23 commence tout juste à s'engager dans les activités. Beaucoup dans l'observation. Demande au moins une fois à chaque séance quand est-ce qu'on va rentrer.

Décembre 2020 : En forêt, Enfant 24 parle et va vers les autres, grande différence en compétences sociales et langage en comparaison de son comportement en intérieur. Elle joue rapidement avec les autres. Les changements en langage prennent plus de temps (âge ?).

Juin 2021 : Enfant 24 parle en forêt, est active, alors qu'en classe, elle est active, mais ne parle pas et ne va pas vers les autres.

Octobre 2020 : Enfant 24, élève introvertie qui a besoin de l'adulte, parle en « bébé ».

Juin 2021 : Enfant 24 s'ouvre aux autres et à lui-même. Très souriante, la voix porte. Il est passé d'un comportement introverti à un comportement beaucoup plus autonome, en confiance et heureux.

Novembre 2020 : Enfant 25 est une élève très scolaire et pas très à l'aise en forêt. Elle ne sait pas trop quoi faire, reste dans son espace. Elle est à l'écart du groupe.

Mars 2021 : « Maîtresse, c'était trop bien, j'ai bien aimé faire les pommes de pin pour les oiseaux de la forêt. »

Extraits d'observation d'enfants non à l'aise dedans :

Novembre 2020 : Enfant 26 est un élève qui ne s'exprime pas encore par le langage oral, mais avec beaucoup de gestes violents en classe. En forêt, pas de brutalité. Fin novembre, il participe avec plaisir aux activités proposées, il coopère. C'est la première fois dans l'année que je le vois réaliser une activité guidée. En classe, il ne choisit jamais les ateliers demandés.

Décembre 2020 : Il crache partout, tape les troncs avec des bâtons, il est violent envers la nature. Agressivité, mais pas sur ses camarades.

Mars 2021 : Enfant 26 respecte les règles à savoir ne pas s'éloigner si on ne voit plus d'adulte, chose qu'il ne fait pas en classe (il sort, monte à l'étage...).

Novembre 2020 : Enfant 27 est actif en forêt, moins agressif avec ses camarades, beaucoup moins de problèmes en milieu extérieur.

Décembre 2020 : Il prend confiance en lui et devient acrobate en forêt, alors qu'il manque énormément de confiance en lui en classe.

Quelles sont les plus-values des sorties régulières sur plusieurs années ?

Vu qu'après quelques semaines ou mois, nous n'observons plus de différences notoires entre les enfants qui sont dans la première, la deuxième ou la troisième année du projet : pourquoi le pérenniser ? Voici les réponses des enseignant-e-s :

Pour les enseignant-e-s : Il faut plusieurs années de pratique pour se sentir en confiance dans l'organisation de ces sorties. La posture change, les enseignant-e-s osent des projets plus ambitieux et améliorent leur pratique. Enseigner dehors apporte aussi du bien-être à l'enseignante. Une enseignante qui est dans la troisième année du projet dit qu'elle n'est à l'aise que depuis quelques mois. Cela permet de rebondir sur le vécu des années précédentes, d'approfondir les apprentissages. Dans des classes multi-niveaux, les enfants expérimentés prennent tout de suite en charge les autres.

Enseignante 3 (CE1-CE2) : Pour s'améliorer soi-même, et pour que les enfants s'y habituent. Que ça devienne un lieu d'apprentissage et de vie. (...) Cette année, je l'ai vraiment pris comme une expérimentation. Je ne suis pas partie avec des objectifs faramineux. Et j'ai beaucoup testé. J'ai essayé de faire des maths, du sport, de les laisser plus libres. L'année prochaine, je me dis que je pars avec tout ça, et il y a des choses que je ne ferais plus, des choses que je ferais différemment, des nouvelles choses que j'ai envie de tester.

Enseignant 6 (CM1-CM2) : Une bonne connaissance du milieu dans lequel les élèves évoluent, des réflexes et des attitudes spontanées cohérentes par rapport aux sorties en groupe en milieu naturel. Ce qui sûrement permettrait d'aller plus loin dans la mise en place de projets collectifs.

Pour les enfants : pour qu'ils continuent à développer leur bien-être, leur créativité, leur autonomie, leur confiance en soi, leur motricité et leur liberté. Pour que l'environnement proche devienne un lieu d'apprentissage et de vie. Pour que les choses apprises s'ancrent pour la vie.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : Les anciennes élèves qui sont en 5e sont revenues faire école dehors pendant le confinement des collégiens. Elles ont dit : « Maîtresse, ça fait trop du bien, de retrouver un moment de calme, apaisant en forêt. » Elles ont toutes parlé d'apaisement, de détente « parce qu'on n'a plus du tout un moment à nous au collège ». Elles ont toutes la forêt à côté. Mais quand ce n'est plus imposé par l'école, elles n'y vont plus. Donc la grande question de l'impact, quand ça va s'arrêter en 6e... je ne sais pas... oui, des souvenirs !

Pour l'ambiance de la classe, le lien qui se crée entre adultes et enfants, et entre enfants.

Enseignante 2 (maternelle-CP) : C'est pour l'ambiance de classe, c'est le lien entre adultes et enfants. Parce qu'on vit des expériences assez fortes, qu'on ne pourrait pas vivre en salle de classe comme ça. Là, on vit la même chose, on a tous les pieds trempés. (...) C'est ce côté vivant avec tous ces aléas qui est moins présent en salle de classe. Avec tous les aléas du vivant. Comment faire quand on est devant telle et telle difficulté ?

Pour la santé et le bien-être à l'école, pour se construire des souvenirs heureux.

Pour que le projet soit accepté par les parents.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : C'est spiralaire, l'apprentissage. Donc si on fait une chose une fois dans sa vie, il y a très peu de chance qu'on le retienne. Par contre, si deux mois après, on en reparle, d'une autre manière, et l'année d'après, on va vers l'acquisition de connaissances. (...) Le fait de retourner et de garder certains élèves, « vous vous rappelez, les CM2, quand on a fabriqué le papier recyclé » ... on fait appel à leur mémoire de l'année d'avant. (...) « Alors les filles, vous vous rappelez pourquoi les feuilles ont disparu, pourtant il y en a plein qui sont tombées ? » « Ah oui, ce sont les décomposeurs ! » (...) L'accueil cette année, avec les nouveaux parents, c'était acquis, tous les parents savaient qu'on sort. (...) Les nouveaux parents suivent, et si ce n'est pas le cas, ce sont les anciens parents qui les convainquent.

Qu'est-ce qu'un enseignement régulier dehors apporte aux enseignant·e·s ?

Pour les enseignant·e·s, l'enseignement dehors leur apporte « une bouffée d'oxygène », de la sérénité et un calme intérieur. Dehors, les enseignant·e·s se sentent libéré·e·s de certaines contraintes : il y a moins de bruit, moins d'agressions, être dehors nécessite moins de cadre (rester assis, ne pas faire du bruit, lever la main, ranger la salle), moins de règles.

Cela permet aux enseignant·e·s de prendre le temps, d'observer, de s'émerveiller, d'être au présent et d'être plus souples dans le cadre proposé, de s'adapter à ce qui se passe et d'arriver à mieux rebondir.

L'école dehors permet d'améliorer la relation enseignante-enfant et par celle-ci l'ambiance de classe : il y a plus d'écoute, plus d'observations, plus de relations individuelles. Cela permet de mieux valoriser chaque enfant, d'enrichir et de développer ses compétences d'enseignement.

Le travail en binôme enseignant·e-éducatrice·eur nature aide à « déspecialiser » l'éducation. L'échange invite à faire de l'analyse de la pratique interprofessionnelle. Un enrichissement mutuel se crée notamment sur la manière de travailler les compétences transversales, but recherché dans les deux professions.

Les enseignant·e·s apprennent à changer leur posture, à baser l'enseignement sur l'observation des enfants et de la nature, à accompagner plutôt qu' à enseigner, à lâcher prise et à s'émerveiller. Ce changement de posture a demandé aux enseignant·e·s de faire évoluer leur place, leur rôle et de prendre davantage confiance en leurs pratiques. Cela a été vécu de manière très différentes suivant les personnes.

Enseigner dehors augmente leur sentiment de bien-être, donne du sens et du plaisir à l'exercice de leur métier. Les enseignant·e·s ont éprouvé un sentiment de liberté, en prenant modèle sur les pratiques pédagogiques des éducatrices·teur·s nature. Ces professionnel·le·s adoptent déjà des postures qui laissent place à l'inspiration du moment présent, où il·le·s rebondissent sur le questionnement et le vécu de l'enfant.

La relation avec les parents s'est améliorée.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : Je pense que ce que j'aime vraiment dans ce métier, c'est connaître chaque enfant, sa personnalité, et du coup, en fonction de ce qu'il me répond, j'attends pas la même chose. Je vais chercher sur quoi il va travailler. (...) Et en fait, moi j'ai l'impression de les connaître vraiment mieux grâce à la forêt. Il y a l'élève en classe, mais l'élève en forêt, ça n'a rien à voir. Et du coup, ça permet de le comprendre en entier, et d'avoir bien vu comment il fonctionne.

Enseignante 5 (maternelle) : A chaque fois, je suis émerveillée. Par exemple, un enfant qui n'a fait que pleuré à la première sortie, c'est aujourd'hui un enfant qui se plongé complètement dans le déplacement des bâtons, sans aucun pleur. J'observe plus en forêt ce que j'observe un peu en classe. L'enfant se reconnecte à lui-même et à son propre besoin. En classe, on est le garant de l'ordre et de l'apprentissage, et là, on peut lâcher prise.

Enseignante 4 (maternelle) : Ils ne nous appellent pas en forêt, ils se débrouillent. (...) On est plus connecté à eux. Parce qu'on n'a pas besoin d'animer une activité, de mettre de l'eau au moulin, je suis dans le plaisir, je peux me détacher, je prends le temps d'écouter tout ce qu'ils racontent, de m'émerveiller avec eux.

Enseignante 2 (maternelle-CP) : Créer un lien différent avec les élèves, un lien plus proche, avec plus de confiance, plus de complicité ; et du coup, sur les apprentissages, ça se ressent automatiquement.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : Je me régale de corriger leurs rédactions sur la forêt le jeudi soir. J'adore tellement lire ce qu'ils ont écrit que c'est un vrai moment de plaisir, parce qu'ils racontent ce qu'ils ont vécu.

Enseignante 8 (maternelle) : Je suis plus dans la bienveillance, dans l'écoute de leurs besoins avec moins de contraintes qu'à l'intérieur. Il y a moins de conflits à gérer en étant dehors. Je suis moins sollicitée, les enfants sont plus ensemble. Ces critères m'ont motivé à poursuivre.

Enseignante 4 (maternelle) : Prendre conscience de l'importance et de la richesse à deux pas de l'école pour ouvrir une pédagogie.

L'évolution de la posture de l'adulte : quelles sont les postures importantes pour un enseignement de qualité dehors ?

Enseignante 2 (maternelle-CP) : Au départ, j'avais une idéalisation du projet et ça ne s'est pas passé comme je le souhaitais. Je suis partie avec beaucoup d'enthousiasme, puis une forme de stress est arrivée. J'ai observé rapidement que les enfants souhaitaient essentiellement explorer librement la forêt, ce qui m'a déstabilisé au départ : quelle posture adopter en tant qu'adulte durant ces temps libres et comment lier ça aux programmes ? Au fur et à mesure de mes observations j'ai constaté que ces temps libres permettaient aux enfants de progresser dans de nombreux domaines (motricité, repérage dans l'espace, langage, créativité, construction, coopération,

entraide...). J'ai appris petit à petit à m'adapter à leurs propositions, à enrichir leurs idées par des activités collectives, à prendre en compte l'importance des rituels, ce qui a enrichi ma pédagogie et mon enseignement en classe. La forêt m'a aidé à être encore plus à l'écoute des enfants.

Enseignante 9 (CM1) : Au début, je pouvais sortir en nature en me disant que ma sortie est réussie s'ils ont appris « ça ». Maintenant, je me dis que ma sortie est réussie si tout le monde a passé un bon moment.

Enseignante 10 (CM1) : J'observe et j'attends du plaisir et de l'envie chez les élèves. J'ai découvert que l'on apprend à vivre ensemble, à éprouver du plaisir, à avoir des interactions. Et une fois en salle de classe, on apprend avec ce qui a été vécu dehors.

Les enseignant·e·s des 10 classes participantes au projet de recherche ainsi que 12 enseignant·e·s de classes hors projet ont répondu à cette question. Voici les postures mentionnées, en fonction du nombre des réponses, en commençant par les plus fréquentes :

Lâcher prise – sur le temps, le contenu, la maîtrise de tout. Offrir du temps et de l'espace, faire confiance, et laisser expérimenter les enfants. Être dans une posture sans attente, dans une posture de réception.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : En fait, en forêt, on ne peut pas. Ni tous les voir, ni tout contrôler, ni tout prévoir. Et donc, ça nous oblige à lâcher prise, à prendre du recul. A cibler quel est l'objectif d'aujourd'hui, en laissant plein de place à tout ce qui peut se passer. Et plus j'ai laissé de la place à ce qu'ils observaient, ce qu'ils découvraient, ce qui n'était pas prévu... mais quand même, là on a trouvé une limace, c'est trop dommage de ne pas la regarder. Mais la première année, je leur aurais dit : « Mais aujourd'hui, on ne va pas parler des petites bêtes ». (...) Plus j'ai accepté de perdre ce temps, plus je me suis rendue compte de la richesse. Et qu'en fait, que c'est là où ils développaient leur curiosité, où ils se posaient des questions. (...) Au début, les enfants me disaient là « on a trouvé une limace, c'est trop dommage de ne pas la regarder ». Mais la première année, je leur aurais dit : « Aujourd'hui, on ne va pas parler des petites bêtes ». (...) J'ai mis du temps avec le lâcher-prise, au point d'annuler ce que j'avais prévu, au point d'accepter qu'un enfant ait envie de me parler de sa découverte. Cela a développé chez eux des capacités d'observation vraiment impressionnantes.

Enseignante 2 (maternelle-CP) : Le fait de ne pas tout maîtriser. Être à l'aise avec ça. Faire confiance aux autres adultes. Et là où c'est difficile, c'est par exemple... un adulte qui a proposé à un enfant de mettre la limace dans l'eau, ce qui pour moi n'est pas concevable. Mais du coup, ben tant pis, c'est comme ça. J'accepte que je ne peux pas tout maîtriser, ni avec la nature, ni avec les autres humains.

S'adapter, savoir rebondir et enrichir – à la météo, à l'environnement, aux intérêts et questionnements des enfants.

Enseignante 15 (maternelle) : Savoir s'adapter aux demandes des enfants pendant le jeu libre, savoir rebondir et enrichir.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : S'adapter à la météo, à l'environnement, aux élèves, mais aussi à leurs questionnements à eux, leur curiosité. (...) Moi, je ne sais pas ce que je fais mardi prochain. Et c'est ce soir que je vais réfléchir à ce qu'ils vont écrire jeudi. Et en fait, plus on fonctionne comme ça, plus on est au plus juste de ce qui marche avec les enfants. Je prévois de plus en plus au dernier moment, en fonction de ce que sens, de comment ça s'est passé. (...) La première année, je ne leur ai pas laissé de temps libre. Et je prévoyais en gros, je me disais : « Les trois prochaines séances, on va travailler sur les arbres ». J'ai préparé mes trois séances sur les arbres, que je modifiais, que j'adaptais. Je faisais une programmation de forêt que je remettais en question, que j'adaptais ; j'avais une trame. Maintenant, je n'ai même plus la trame.

Entrer en relation, accompagner, se laisser guider – ne pas imposer son savoir, ne pas répondre tout de suite et laisser du temps aux questionnements, à la curiosité, à la créativité. Ne pas donner de réponses et guider la recherche.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : Pour moi, l'école dehors, elle fonctionne quand on n'est pas dans « l'enseignant transmet les savoirs aux enfants ». Il faut sortir de cette transmission. Ça ne veut pas dire qu'on n'apporte pas des connaissances. Mais laisser une grande place aux questionnements des enfants, à leurs interrogations, à leur curiosité. Et pas leur répondre tout le temps tout de suite. Et pas tout le temps leur rapporter des choses sur lesquelles ils ne se sont même pas posé des questions.

Enseignante 4 (maternelle) : Aider ponctuellement, guider individuellement ou collectivement, mais éviter de donner toute de suite les réponses.

Enseignante 2 (maternelle-CP) : Inciter les enfants à sortir un peu de leur zone de confort. Pour aller un peu plus loin que ce qu'ils auraient fait seuls.

Observer et être à l'écoute – et noter des pistes à travailler ensuite.

Enseignant 6 (CM1-CM2) : Je m'appuyais beaucoup sur des apprentissages de classe que je transposais dehors. (...) Puis, j'ai pris conscience de l'importance de me laisser un peu plus guider par les propositions des élèves, leurs observations, ce qui les interpelle dans l'instant. Ma posture, plus à l'écoute, plus flexible, donnait des résultats différents sur l'implication des élèves.

Enseignante 15 (maternelle) : Observer les activités dans lesquelles les enfants se lancent. Être présent sans l'être trop.

Laisser du temps (et du temps libre)

Enseignante 3 (CE1-CE2) : Leur laisser le temps pour finir leur activité. Je trouve que le temps, finalement ils le prennent, parce qu'ils en ont sûrement besoin, et que moi, il faut que je lâche prise sur le temps et mon planning. C'est là où c'était le plus déstabilisant. (...) Si finalement, tu fais une activité très, très libre, c'est pas toujours évident de voir qu'est-ce qu'ils ont appris, qu'est-ce qu'ils ont retenu, qu'est-ce que ça leur a apporté. Je leur offre un espace, et je maîtrise pas tout.

Enseignante 5 (maternelle) : On pense que tout est dans l'enfant, tout le potentiel de développement et d'apprentissage, souvent on les déconnecte d'eux-mêmes en leur imposant des choses. Pour moi, les laisser libres, c'est les laisser se reconnecter à leurs besoins de vivre. L'enfant n'a pas besoin de nous pour savoir ce qu'il a à faire. Il a plus besoin de pouvoir se connecter à lui-même.

Poser le cadre – sécurité, déroulement, médiation, règles de vie.

Enseignante 2 (maternelle-CP) : Il y a tout ce qui est mis en place des rituels, des habitudes, du cadre. Que les enfants aient des règles très claires, pour que tout le monde se sente en sécurité. Les autres adultes aussi.

Enseignante 8 (maternelle) : Accepter de ne pas toujours les avoir sous les yeux, mais établir avec eux des règles de sécurité.

Questionner et organiser des temps de partage

Enseignante 2 (maternelle-CP) : Avoir conscience de l'importance qu'a l'adulte pour que les enfants puissent venir partager ce qu'ils observent, ce qu'ils vivent.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : Cette année, j'ai intégré les découvertes faites durant le temps libre dans les cercles de parole. (...) En fait, on a fait une heure de langage oral, parce qu'à chaque fois, je les faisais reformuler, et qui se souvient, et on a fait des liens. Et le lendemain, le jeudi, on a écrit tout ce dont on se souvient, tout ce qu'on a dit. Et alors là, ils ont cherché, et ils ont appris plein de choses. (...) Dès le début de l'année, je les oblige à poser des questions. (...) On a travaillé sur le feu pendant trois semaines, le but en français c'était de réviser les mots interrogatifs et la formulation d'une question. Et je leur ai dit : « Vous allez vous poser des questions sur le feu, mais en général. » « Ah ben, moi je sais tout. » « Ah bon, tu sais pourquoi l'allumette fait une flamme ? » « Ah ben non. » Il a fallu les aider, par contre. J'ai fini avec des dizaines et dizaines de questions.

Enseignante 16 (maternelle-CP) : Donner une consigne suffisamment ouverte pour que chacun puisse s'exprimer.

Tisser des liens entre l'enseignement dehors et l'enseignement en classe

Enseignante 5 (CE1-CE2) : J'essaye beaucoup de faire du lien avec ce qu'on fait en classe. Mes petites feuilles là, je vais les ressortir vendredi prochain, pour parler du passé composé : « La semaine dernière, on a fait, on a observé, on a vu... ». (...) Soit ce qu'on fait en classe, je me dis « tiens, on peut faire une petite activité dehors », comme les poésies, ils les ont à chaque fois récité dehors. (...) Soit des trucs de dehors, les crânes, par exemple, on a fait les régimes alimentaires : les graines, on a fait la germination. (...) Ces crânes qu'on a trouvé, je n'avais pas prévu de travailler là-dessus cette année, de faire le régime alimentaire. Je trouve que c'est ça qui est intéressant aussi.

Enseignante 8 (maternelle) : Établir un lien entre la classe dehors et dedans, faire des allers-retours, ramasser des objets, refaire des apprentissages en forêt en classe, et inversement, donner du sens.

Quelques enseignant·e·s mentionnent aussi l'ouverture et la curiosité, l'émerveillement et la créativité, et de se sentir chez soi dehors :

Enseignante 2 (maternelle-CP) : Se sentir soi en sécurité intérieure en forêt avec un groupe d'enfants. Me sentir chez moi.

Pour concrétiser l'évolution des postures, voici quelques observations :

Mathématiques (CE2-CM1-CM2)

Enfant 26 est avec Enfant 27 et Enfant 28 L. et S., le groupe a trouvé ses 10 unités, forme un rectangle. Tout le monde participe, Enfant 27 contrôle. Ils montrent à l'enseignante.

Enseignante 1 : « Comment avez-vous fait pour trouver ce résultat ? Pourquoi vous avez mis 4 unités par longueur ? » Enfant 27 essaye d'expliquer, mais n'arrive pas. Enseignante 1 dit que la prochaine tâche, c'est Enfant 27 et Enfant 28 qui la font, Enfant 26 qui est bon en maths va juste contrôler.

Questionner les crottes (maternelle-CP)

La classe a découvert des crottes. L'enseignante incite les enfants à le déployer avec des bâtons et pose des questions : « Qui a fait caca ? » Sanglier, vers de terre, renard, chevreuil... « Qu'est-ce qu'on trouve dedans ? Est-ce qu'il a été fait il y a longtemps ? Pourquoi l'animal est-il passé par là ? » « Parce qu'il a cherché un abri. » « Mais ils sont où, ces animaux qui ont fait caca ? » « Je vois une araignée, c'est peut-être elle qui a fait caca ? », « Non, c'est une mante religieuse. »

Emerveillement (maternelle-CP)

Une fille découvre une prêle : « Qu'est-ce que c'est ? » Stagiaire enseignante 1 : « Je ne sais pas, mais comme c'est beau ! » « Un bananier ? »

Quels sont les difficultés et les leviers pour arriver à une posture adaptée ?

Le levier le plus cité est les enfants eux-mêmes, avec leur enthousiasme, leur curiosité, leurs découvertes et leurs interrogations. Leurs intérêts incitent à un changement de posture. Puis, sont nommés : l'échange, la rencontre et l'observation d'autres professionnels, enseignant-e-s et éducatrice-teur-s nature. Avoir une équipe stable d'accompagnant-e-s qui travaille sur la même ligne pédagogique favorise l'installation d'une nouvelle posture. La plupart des enseignant-e-s de maternelles mentionnent aussi : laisser de la place aux jeux libres, connaître le lieu, connaître la nature, savoir comment favoriser la connexion des enfants à la nature, la structuration (déroulement) et la régularité des sorties. 5 classes de maternelles ont travaillé en amont du projet sur l'individualisation de chaque enfant ; ce changement de pédagogie a facilité l'adoption d'une posture adaptée au cours des sorties d'école dehors.

Enseignante 11 (CP) : L'attitude des élèves m'a aidé à changer : ils étaient vraiment demandeurs de temps libres plus longs, de moment calmes dans leur coin personnel. Ils font des découvertes à chaque sortie : je m'appuie sur cela quelquefois pour penser la suite.

Enseignante 3 (CE1-CE2) : T'arrives à un endroit, c'est un cimetière. Tu trouves des os et des crânes partout. Là, tu peux rien faire d'autre que t'occuper de ça. Quand t'arrives à un endroit où il y a plein de rochers à escalader, tu peux rien faire d'autre que ça. Parce que les enfants, ils sont attirés par ça. Tu peux pas faire des maths là tout de suite maintenant, parce qu'ils veulent juste escalader ou explorer les os.

Enseignante 2 (maternelle-CP) : Je me suis beaucoup inspirée de toutes les personnes qui sont venues sur le terrain. J'avais le besoin de juste les voir agir avec les enfants. Et juste de les voir agir, ça m'a permis de lever énormément d'obstacles. (...) Avec la formation que j'ai faite, ça m'a permis de retrouver ma curiosité. Ça je n'en avais pas du tout. Il n'y avait rien qui m'intéressait, je vois une fleur, ok, c'est une fleur. Et du coup, il y a une sensibilité beaucoup plus importante par rapport aux animaux, par rapport aux arbres, par rapport à tout. (...) Depuis cette année, je vais en forêt quasiment 2-3 fois par semaine toute seule. (...) Et du coup, maintenant que j'ai une posture avec beaucoup plus de curiosité, beaucoup plus d'émerveillement, je peux m'émerveiller devant quelque chose, et ça va tout simplement se transmettre.

Les difficultés qui empêchent d'arriver à une posture adaptée sont, d'après les enseignant-e-s :

- la difficulté à lâcher prise, surtout avec les enfants présentant des comportements compliqués ; un nombre d'enfants trop important par classe.
- d'avoir des tâches cumulées : observer, veiller sur le cadre, prendre des photos, documenter, animer...
- les différences par rapport à la pédagogie et sa mise en œuvre entre les enseignant-e-s et les accompagnatrice-eur-s avec lequel-le-s il-le-s sortent (adultes inquiets qui laissent peu de liberté aux enfants) et du mauvais équipement (les adultes ne s'assoient pas, ne se salissent pas, etc.).
- le nombre d'accompagnant-e-s disponibles pour les sorties, ce qui empêche des observations aisées des enfants.
- le manque de soutien d'autres professionnels.

Quel était l'impact du changement de posture dehors sur le changement de posture dedans ?

Trois enseignant·e·s sur 10 n'ont pas remarqué de changement, les autres disent :

- de mieux connaître les élèves, de porter sur elles-eux un autre regard qui permet de leur faire confiance et d'avoir confiance en leurs compétences et leurs capacités – les laisser faire.
- les laisser davantage dans des situations de recherche, d'expérimentation et d'exploration – dans un apprentissage actif.
- de laisser plus le choix, d'accorder plus de temps libre et de temps de jeux.
- de s'adapter davantage aux besoins et envies du groupe, de focaliser et savoir rebondir sur ce qui est important (pour les enfants) et de lâcher prise sur ce que nous avons prévu (pour les adultes).
- au niveau des contenus : d'approfondir davantage en salle de classe ce qui a été vécu dehors.

Les 5 classes de maternelles remarquent un changement dans les deux sens, le changement de pédagogie en amont (individualisation) les a tournées vers les sorties en forêt et cette expérience a conforté leur choix pour un changement ou une évolution de leur pédagogie.

Enseignante 11 (CP) : Je suis plus attentive à laisser les élèves en situation de recherche, à ne pas apporter moi-même les réponses de suite. Je les pousse à être curieux dans leurs apprentissages. (...) Ce n'est pas uniquement à moi de faire, mais c'est aussi à eux entre pairs. Je note de meilleures interactions entre les élèves : le dialogue entre pairs est renforcé.

Enseignante 10 (CM1) : Je base mes apprentissages en classe sur le vécu dehors. Je réinvestis dans l'art, en poésie, en production d'écrit, en mathématique : il y a les, en géométrie.

Enseignant 6 (CM1-CM2) : Plus de flexibilité et de souplesse quant à la prise en compte des besoins et envies des élèves.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : Le mot-clé, c'est lâcher prise. C'est d'enlever cette pression du programme. (...) C'est d'arrêter à m'obliger de faire ce que j'avais prévu. (...) La semaine dernière, j'étais assise à côté d'une élève, parce que je sentais qu'il y avait un blocage. Eh ben, les 15 autres élèves avaient fini, ils étaient en autonomie, parce que je voulais finir avec elle. (...) Et ça, je me l'autorise, et à chaque fois, je me dis : « Ah, c'est génial, ça y est ! Je l'ai débloqué. » (...) Mais il y a plein de raisons à forêt, il y a le triple niveau et il y a d'être ici depuis trois ans, que ça se passe bien. D'avoir des bons retours du collège, des anciens élèves, de savoir que mes anciens élèves s'en sortent très bien. Ça donne confiance.

Qu'est-ce que ce changement de posture apporte aux enfants ?

D'après les enseignant·e·s, l'enfant est plus acteur de ses apprentissages, ses apports sont valorisés. Le changement de posture permet plus d'autonomie et de prise d'initiatives, plus de créativité, de liberté, de curiosité, d'ouverture aux autres. Les interactions, la coopération, les dialogues, les argumentations se multiplient. Tout cela augmente la confiance en soi, le sentiment de bien-être et diminue la pression liée à l'école.

Enseignant 6 (CM1-CM2) : Cela leur permet de plus s'exprimer, de plus investir les séances, de prendre confiance car ils sentent que leurs propositions ont de la valeur.

Enseignante 2 (maternelle-CP) : D'être davantage écoutés. (...) Ils peuvent agir plus selon leurs besoins. On les coupe moins dans leur envie, dans les expériences qu'ils ont envie de vivre. Ils peuvent prendre plus le temps. Explorer davantage.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : L'automne, on a travaillé sur les petites bêtes, les cloportes, les araignées, tout ce qu'on avait trouvé en forêt et qu'ils ne connaissaient pas trop. Ils ont appris en groupes, ça a duré deux mois, pour faire un exposé. (...) Après j'ai dit : « Et maintenant que vous savez faire, vous êtes libres de présenter un exposé sur un sujet que vous voulez. » Je n'en ai jamais eu autant. Tous les mois de janvier, février et mars, ils ont présenté leurs exposés : sur le château de Versailles, sur les dinosaures, sur les chats... À l'école, ils ont appris à faire un exposé, on en a passé du temps. Mais ça leur a donné envie de partager quelque chose qu'ils aiment bien avec leurs copains.

Qu'est-ce que ce changement de posture apporte aux enseignant·e·s ?

Grâce à l'apprentissage du lâcher-prise, les enseignant·e·s prennent du temps pour l'essentiel, il-le-s ressentent moins de pression, moins de stress, et plus de liberté. Il-le-s bénéficient de temps pour être disponible, réaliser de meilleures observations et favoriser l'individualisation. Il-le-s portent un autre regard sur les enfants, apprennent à découvrir de nouvelles facettes d'eux. Il-le-s ressentent une augmentation de la confiance en soi et en l'enfant, l'envie d'innover, et l'augmentation du plaisir d'enseigner. La plupart des enseignant·e·s parlent aussi de sérénité et de calme intérieur pendant et après les sorties, des effets qui semblent plutôt liés aux sorties elles-mêmes que directement aux changements de posture.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : Moi, je suis moins stressée. J'imagine que si moi, je suis moins dans le speed, et vite, il faut finir ça, eux le sont moins forcément. (...) Cette année, je me rends vraiment compte de ce qui est génial : de prendre le temps. De prendre le temps d'apprendre, de prendre le temps pour mettre en place des habitudes, de prendre le temps de se poser des questions avant de donner la réponse. (...) Il y a des leçons d'histoire ou de géographie, en fait, je regarde l'heure, je regarde ce qui était marqué, on est à la première phrase. Et en fait, on était dans un débat, parce qu'ils avaient plein de choses à dire, ça fait 45 min qu'on discute. Ce n'est pas grave, on fera le document qu'on voulait faire la semaine d'après. Parce que c'était quand même génial d'avoir des enfants qui ont des choses à dire sur le sujet. Et donc, j'enrichis, je discute avec eux. Donc, je fais beaucoup plus en fonction d'eux, en fonction de s'ils sont intéressés ou non.

Qu'est-ce que ce changement de posture apporte au développement de l'enseignement ?

Deux personnes n'ont pas observé d'apport au développement de l'enseignement. Les témoignages des autres enseignant-e-s rejoignent les bienfaits du changement de posture sur les enfants et elles-eux-mêmes : une meilleure connaissance des enfants, ce qui enrichit et complète le regard sur eux et leur permet plus d'autonomie et plus de prise d'initiatives. Cela se traduit aussi par être davantage en relation avec les enfants, leur faire confiance, innover ensemble et se focaliser sur leurs besoins. Les enseignant-e-s peuvent ainsi s'adapter à chaque individualité et individualiser l'enseignement. Ce changement induit de lâcher prise sur le temps, sur les contenus, de focaliser sur l'essentiel et diminue la pression face aux directives de l'institution. L'apprentissage semble en bénéficier : les enseignements sont plus fluides, ils font appel à tous les sens. Nous observons un meilleur ancrage des apprentissages. Ce qui est vécu dehors enrichit et concrétise les contenus abordés en salle, ce qui leur donne du sens et les rend plus pertinents. L'école dehors permet d'acquérir des compétences difficilement abordables à l'intérieur, comme la motricité globale, l'endurance physique, la manipulation et l'utilisation créative des éléments (naturels) sans fonction prescrite et renforce le lien avec l'environnement proche.

Enseignante 17 et Enseignante 18 (maternelle) : Ça a conforté que les enfants apprennent énormément de choses et que le jeu libre est primordial.

Enseignante 9 (CM1) : Il y a moins d'élèves dans ma classe qui se contentent d'un savoir sans sens, ou l'apprentissage par cœur. Par rapport aux années passées, s'il y a un questionnement, les élèves ne se satisfont pas ou plus d'une réponse approximative qui ne leur parle pas.

Enseignant 6 (CM1-CM2) : Plus de pertinence dans le contenu des séances, un meilleur ancrage des apprentissages. (...) Les élèves sont plus co-créateurs de leurs apprentissages.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : J'ai fait la reproduction des arbres cette année. Parce qu'ils n'ont pas arrêté de regarder les fruits en forêt cet automne. On a fait tout l'automne sur les fruits, ce qu'il y a dedans, les graines, et après on s'est arrêté, parce qu'il n'y avait rien d'autre. On a fait une pause tout l'hiver. On n'a rien fait en classe. Mais à chaque fois quand on est sorti en forêt : « Maîtresse, il y a un gland qui a germé ! » Arrive le printemps : découverte des pousses d'arbres. Et ils voient tous des cerisiers, des pruniers, des fleurs. Et je dis : « Alors, vous allez regarder dans vos classeurs la leçon d'il y a quatre mois. On va faire la suite. » Et on vient de finir là : on a disséqué des fleurs, on a vu la pollinisation, la fécondation, ça se transforme en fruit. Et hier, on a résumé le cycle de la reproduction. Et ils m'ont dit : « Maîtresse, on a mis un an pour faire la leçon ! » « Mais oui, parce que ça, c'est un cycle, la reproduction d'un arbre. » (...) En fait, je pense que c'est acquis à vie.

Qu'est-ce qu'un enseignement régulier dehors apporte aux parents ?

L'avis des parents a été récolté dans la classe de CM1-CM2 en 2018-19, et dans les 10 classes participantes au projet en 2020-21. En tout, les réponses de 111 parents de 226 enfants (49%) ont pu être analysées. Dans les 7 classes maternelles, le retour des questionnaires est de 34 %, dans les 4 classes élémentaires, il est de 78 %. La différence s'explique par le taux élevé des parents maternelles ne parlant pas ou peu français. Dans les 5 classes maternelles, il concerne environ 1/3 des parents. D'après le retour des toutes les enseignant-e-s, la plupart des parents soutiennent le projet, il n'y a que peu de remarques négatives. Par contre, les parents qui n'ont pas répondu au questionnaire ont peut-être moins d'affinité avec la nature. Les sorties régulières au sein de la famille semblent moins être une habitude. Les enseignant-e-s expliquent les réponses très positives des parents aussi par la gêne de renseigner des éléments négatifs dans un questionnaire « officiel », surtout sur un projet dont ils aimeraient qu'il continue.

Dans une classe hors projet qui a répondu au questionnaire, des familles ont informé l'inspecteur sans le dire à l'enseignante. Ils reprochaient à l'enseignante des sorties par tous les temps et le non-respect des consignes sanitaires en vigueur à ce moment.

D'après les enseignant-e-s, ce projet favorise et peut réparer un lien de confiance entre les parents et l'école. Il permet de les impliquer directement à la vie de l'école. Cela leur permet de voir l'école autrement, de découvrir les bienfaits des sorties sur les enfants et sur eux-mêmes. Ils tissent également un autre lien avec leur lieu de vie, se rendent dans des endroits proches qu'ils ne fréquentaient pas avant. Après plusieurs années de projet, les parents adhèrent en grande majorité et s'investissent. Ils vont le week-end sur le lieu de la classe dehors, réalisent parfois des améliorations ou des réparations d'aménagements.

Enseignante 2 (maternelle-CP) : 4-5 familles ont construit un abri à côté de la forêt, sur mon vœu. Elles sont allées voir le lieu avec la mairie, elles ont fait des plans. Un papa répare la cabane régulièrement. Les familles s'y rendent le week-end avec les enfants.

Êtes-vous retournés en forêt en dehors du temps scolaire avec votre enfant ? Si oui, pourquoi ?

Les 111 parents sauf 6, et peut-être les 4 qui n'ont pas répondu à la question, sont retournés en forêt avec leur enfant. L'enfant voulait montrer le lieu de l'école dehors aux parents, pour se promener ou faire de la cueillette. La moitié des parents des classes maternelles répond qu'ils ont l'habitude d'aller dehors en famille, même avant le projet.

Parent (CE2-CM1-CM2) : Pendant le confinement. Enfant 29 était contente et fière de montrer son espace, expliquer et améliorer son coin de nature.

Parent (CE1-CE2) : Nous y allons régulièrement depuis qu'il est petit. Ce qui a changé, c'est qu'il nous montre et explique ce qu'il apprend pendant l'école dehors et il en est tout fier.

Parent (maternelle) : Pour des promenades, Enfant 30 est très demandeur d'aller en forêt depuis ses « expéditions » avec sa classe.

Diriez-vous que ce projet apporte quelque chose à la relation école-famille ?

Cette question était seulement demandée dans la classe de CM1-CM2 en 2018-19. 16 sur 18 parents pensent que ce projet apporte quelque chose à la relation école famille, 2 n'ont pas fait de remarques sur cette question.

L'enfant nous apprend plein de choses qu'on ne savait pas, et les explique à ses frères et sœurs ; notre intérêt sur l'environnement a grandi, on découvre l'environnement proche. Les enfants ont une autre approche à l'école, un meilleur apprentissage. Les enfants reviennent calmes et détendus, cela aide à la concentration. Un échange qui est différent du cadre scolaire, on se voit sous un autre angle. Le fait de pouvoir accompagner permet de nous investir dans le projet, nous fait entrer à l'école ; on peut découvrir l'enfant dans le milieu scolaire, ses camarades, l'institutrice ; partager leur monde

Observation (CE1-CE2) : Enfant 28 : « Maman, ce sont des faïnes, ça se mange, je t'ai fait goûter la dernière fois, tu te souviens ? » A côté d'une daphné, elle explique à sa maman : « Ça c'est une plante toxique. »

Avez-vous accompagné au moins une sortie en forêt ? Qu'en avez-vous pensé ?

En tout, 57 parents ont accompagné une sortie et répondu à la question. Un retour est négatif, une maman se questionnait sur le fait que les enfants osent manger des plantes sans les laver. Les autres retours sont tous positifs. Les parents ont apprécié le bien-être et l'épanouissement que cela apporte aux enfants et à eux-mêmes. Ils ont appris des choses sur la nature et ont changé leur regard sur elle. Ils ont apprécié de partager un moment agréable avec leur enfant, ses camarades et l'enseignante. Ils ont découvert une autre manière d'apprendre, ont vu les enfants se connecter avec le monde vivant qui les entoure. Plusieurs parents se sont rendu compte qu'ils peuvent donner leur confiance aux enfants, que les enfants sont capables de s'occuper sans personnes.

Parent CE2-CM1-CM2 : Calme, apaisant pour les enfants et riche en apprentissages.

Parent CE2-CM1-CM2 : Cela m'a enfin permis de voir comment se déroulait la classe nature, et j'y ai vu beaucoup d'entraide, de coopération et de respect. Un vrai bonheur de les voir en forêt !

Parent CE2-CM1-CM2 : J'ai appris des choses alors que je suis habituée aux forêts. Je me suis rendue compte que je ne regardais pas la forêt comme il faut. Une sortie s'est déroulée sous la pluie, et je suis revenue détendue après avoir écouté la pluie tomber sur les feuilles !

Parent CE2-CM1-CM2 : J'habite à côté depuis 8 ans, et je ne suis jamais venue ici, j'aimerais réussir à venir toute seule en forêt, je sens que ça me fait du bien. Je me suis dit la même chose la première fois que je vous ai accompagné, mais je n'ai pas réussi à le faire. Là, il faut que je revienne, que je revienne vers mon coin nature.

Lors de la visite, une maman enseignante était impressionnée par toutes les compétences qui sont travaillées en forêt : *se centrer sur soi, la concentration, le langage oral, c'est vraiment riche, je ne pensais pas que l'on pouvait faire tout ça en forêt. Du lien aussi dans les familles, je suis venue avec mon mari ce week-end pour découvrir votre classe de la forêt. C'est motivant pour les enfants. Vous devriez inviter l'IEN à venir voir ce qui se passe ici.*

Parent (maternelle) : Je me suis rendue compte qu'on pouvait plus faire confiance à nos enfants sur leur prudence dans un environnement « sauvage ».

Parent (maternelle) : Beaucoup de plaisir, voir les enfants apprécier la nature est une satisfaction, surtout vu la société actuelle avec les écrans etc. Voir les enfants se reconnecter avec le monde qui les entoure, le respecter et prendre plaisir est une vraie satisfaction.

Parent (maternelle) : Cela m'a permis de constater que l'école dehors est quelque chose de primordial pour les enfants. Cela m'a permis de voir comment ils arrivent à s'adapter au milieu de la forêt, de trouver une cohésion entre eux et dans leur jeu.

Parent (maternelle) : Un très beau souvenir et un moment de partage avec les enfants. Apprendre à connaître l'équipe enseignante et les camarades de classe.

J'ai aussi envie de dire :

65 des 111 parents ont fait des remarques supplémentaires. Il en ressort quatre retours plutôt négatifs :

Parent (CE1-CE2) : Surtout une question : est-ce que faire l'école dehors est très intéressant pour l'enfant lorsqu'il fait un temps abominable ? Nous nous posons la question... est-ce que c'est pour garder le rythme, ou alors pour apporter autre chose ?

Parent (maternelle-CP) : L'école dehors est une bonne idée. Cependant les jours de mauvais temps serait-il peut-être préférable de choisir un autre jour. Aller en forêt l'après-midi serait peut-être plus motivant.

Parent (maternelle) : Qu'il faut continuer, c'est très bénéfique pour eux. Malgré tout, j'apporterais un peu plus d'apprentissage scolaire dans ce temps dit « libre ».

Parent (maternelle) : Concernant les sorties forêts, je trouve cela bien, mais pas toutes les semaines !

Et une suggestion :

Parent (maternelle) : Serait-il possible d'échanger les « localisations » entre les différentes classes ?

Les 60 autres retours sont positifs, à travers les 10 classes participant au projet. À part des remerciements et des remarques disant que c'est un super projet, les parents souhaitent surtout continuer. Ils aimeraient que l'école dehors s'étende dans toutes les classes, tout au long de l'école primaire. Ils trouvent que c'est un projet important pour la sensibilisation à la nature, qu'il est bénéfique pour l'enfant et suscite son envie d'aller à l'école. Cela semble d'autant plus vrai pour les enfants qui ont des difficultés à l'école.

Parent (CE2-CM1-CM2) : C'est un projet super, j'étais un peu réticente au début, mais au final je suis conquise. Cela aurait dû être fait plus tôt.

Parent (CE2-CM1-CM2) : Mon fils a toujours eu du mal à rentrer dans le « moule » proposé par l'école. L'école de dehors est vraiment une parenthèse exceptionnelle pour lui. Je remercie beaucoup la maîtresse de proposer l'école de la forêt à mon fils. Dommage que tous les enfants n'aient pas accès à l'école dehors !

Parent (CE2-CM1-CM2) : Il faut continuer, je pense que ceci devrait être obligatoire pour tous. Ceci permet aux enfants de révéler d'autres aspects de leur personnalité. D'autant plus pour des enfants en ville.

Parent (CE2-CM1-CM2) : Il est indéniable que ces sorties ont un rôle positif à jouer dans la structuration des enfants, leur rapport avec la nature, qui a été un peu trop mis de côté ces dernières décennies. La pérennité de la planète dépendra de cette génération, il faut donc les impliquer au maximum.

Parent (CE1-CE2) : Bon moyen d'apprendre autrement. Pour des enfants difficiles à canaliser en classe, l'école dehors est un bon compromis qui leur permet d'apprendre tout en bougeant.

Parent (CE1-CE2) : Merci de laisser les enfants vivre cette expérience. Espérons qu'elle puisse se répandre dans d'autres écoles et perdurer dans la nôtre !

Parent (maternelle-CP) : Très bon support pour le lien entre parents et enfants : sinon l'enfant raconte peu de l'école. Cela ne cloisonne pas l'enfant dans l'idée que l'on n'apprend que « entre les murs » de l'école, mais partout. Mixité des relations avec des enfants qu'il ne côtoie que peu à l'école. L'école en forêt est en train de devenir un lieu de regroupement entre parents le week-end, où les enfants jouent entre eux.

Parent (maternelle-CP) : *L'année dernière, l'école était très difficile pour L., il n'y avait qu'en forêt où elle se sentait bien.*

Parent (maternelle-CP) : *Je trouve que l'école dehors est un réel plus pour leur développement physique et psychique.*

Parent (maternelle) : *D'après moi, ça devrait être plus la norme que l'exception : lorsqu'ils sont dehors, les enfants oublient leurs problèmes, se ressourcent, coopèrent. On devrait être dehors et faire l'école dehors (ne serait-ce que dans la cour d'école) le plus souvent possible.*

Parent (maternelle) : *Que c'est une vraie chance de pouvoir apprendre autrement et d'apprendre autant, si ce n'est plus, en tout cas autrement que de façon conventionnelle. Cela leur confère une ouverture d'esprit, favorise la mobilité, plus que la sédentarité et leur donne le goût d'être dehors.*

Parent (maternelle) : *Pour moi je pense que cela fait partie intégrante de l'épanouissement des enfants. Voir qu'il existe une autre façon de se construire, de prendre confiance, de se dépasser, de s'entraider.*

Parent (maternelle) : *Un vrai complément à l'école traditionnelle qui permet l'émerveillement, suscite la curiosité, met en avant des valeurs fondamentales. Une autre façon d'apprendre et de comprendre.*

Parent (maternelle) : *Cela doit se faire plus régulièrement (plus qu'une fois toutes les deux semaines) et peu importe la météo.*

Parent (maternelle) : *Je trouve ce projet très intéressant pour les enfants, mais peut-être tout autant pour les parents. Qui parfois peuvent plus ou moins oublier que ces balades en toute simplicité sont source d'agréables moments seul ou en famille.*

Quelles sont les difficultés pour enseigner dehors dans l'école publique en France ?

Inquiétude des parents

Quelques parents ont peur que les enfants se fassent mal et se salissent, qu'ils tombent malades en hiver ou quand il pleut, et des morsures de tiques en été.

Equipement et météo

Les enfants ou les accompagnatrice-teurs ne sont pas toujours bien équipés. Il manque des vêtements de rechange. Les enseignant-e-s de maternelles trouvent parfois difficile de sortir quand il fait froid ou quand la terre est boueuse.

Les plaisirs de la nature

Orages, pluie, tiques, chenilles urticantes...

La nature est loin

Que faire s'il n'y a pas un lieu de nature accessible à proximité ? Commencer par 30 minutes de marche ? À plusieurs enseignant·e·s maternelles, il manque un abri à proximité qui les protégera les journées d'intempéries.

Changement de posture

C'est presque un métier différent d'enseigner dehors. Il faut apprendre à lâcher prise, ce qui est parfois difficile face à des enfants avec des comportements insécurisant. Il faut également apprendre à tenir plusieurs rôles à la fois. Les enfants doivent s'approprier une nouvelle liberté dans un cadre différent, avec un·e enseignant·e qui a évolué dans ses rôle et posture :

Enseignante 3(CE1-CE2) : Ça a été compliqué de leur montrer qu'ils avaient une liberté, mais que le respect, il était toujours de mise.

Accompagnement par des professionnel·les nécessaire

Les enseignant·e·s ont besoin d'avoir *a minima* quelques interventions avec une personne formée en éducation nature, d'avoir un·e référent·e qui supervise et qui vient sur le terrain. Il·les ne peuvent demander un tel soutien à un parent accompagnateur. Au moins au début, il semble nécessaire d'être deux personnes, qui observent, qui ont des idées pour la suite des apprentissages, le tout en se basant sur le vécu des enfants.

Pas d'accompagnant·e·s, trop d'élèves

Les classes de maternelles ont de la peine à trouver assez d'accompagnateurs pour leurs sorties. Les enseignant·e·s trouvent difficile de sortir avec un grand effectif en maternelle.

Différences entre les postures des adultes

Les adultes qui sortent ensemble n'ont pas toujours la même approche pédagogique ou la mettent en œuvre différemment. Dans certaines classes, il y avait des différences entre les enseignant·e·s qui sortaient ensemble, dans d'autres, entre les enseignant·e·s et les autres accompagnant·e·s. Certains parents ou ATSEM avaient de la peine à laisser les enfants en liberté, à peu intervenir, à peu animer, à les laisser jouer dans la boue ou dans l'eau.

Observation (maternelle) : Une maman accompagnatrice, qui veut mettre du bois dans le feu et trébuche : « Ah dis-donc ! » À un garçon : « Non, reste là, il faut attendre ! » Elle intervient quand un enfant porte son bâton haut, tape sur son bâton : « M., baisse ton bâton ! » Enseignante 2, arrive au feu : « Vous avez vu comme c'est beau ? »

Observation (maternelle) : Une maman accompagnatrice aide les enfants qui n'arrivent pas à éplucher l'écorce de leur bâton de saule. Elle enlève juste le premier bout de l'écorce, puis laisse l'enfant faire. Elle dit à sa fille : « Tu expliques comment éplucher son bâton ? » Elle reste tranquille, explique. « Ah, tu n'arrives pas à enlever l'écorce ? Viens, je vais t'aider ! Tu peux mettre l'épluchure par terre, c'est du bois. »

Légitimer l'école dehors au sein de l'éducation nationale

Dans ce projet, quelques enseignant·e·s expriment un manque de soutien concret de leur institution. Il·le·s expriment le besoin d'un lien avec leurs collègues et avec la hiérarchie dans une démarche d'accompagnement bienveillante. Pour une enseignante, le frein principal au projet était le carcan administratif, l'énergie que les démarches officielles prennent.

Les enseignantes pionnières ne se sentaient pas « légitimes » pour proposer ce projet pédagogique au départ (en 2018/2019). Le soutien de l'institution est arrivé via le PARDIE. Ce service a été un interlocuteur clé : il a rendu possible l'action dans deux écoles dès l'automne 2018. Cela a permis l'élargissement d'un projet déjà amorcé dans une maternelle.

Et comment les surmonter ? Leviers, trucs et astuces

Collaborer avec les parents

Cultiver une bonne relation avec les parents en général. Les parents sont invités à rendre visite aux enfants, en classe, dedans comme dehors.

Les considérer comme partenaire du projet. Leur expliquer que c'est une expérimentation. Qu'ils sentent que nous prenons soin de leurs enfants. Leur présenter le projet lors d'une soirée pour les parents.

Dans une maternelle, les parents sont invités à une soirée autour du feu, à la fin de l'année à proximité de la forêt. Il y a un élan d'adhésion des parents, ce qui fait que ceux qui sont moins d'accord sont plus enclins à participer.

Dans une école élémentaire, au cycle 3, les parents n'accompagnent plus les enfants à l'école, ne voient jamais ce qui se passe derrière les murs de classe. Le seul lien école-parents qui s'est créé, c'est le projet d'école dehors.

Pour l'ensemble des projets, il est important de : rappeler les dates, envoyer les informations par mail, posséder des bottes en réserve, même si les bottes font partie de la liste des fournitures scolaires. Il est nécessaire d'explicitier la pédagogie sous-jacente au projet aux parents. Il est essentiel de prendre du temps pour échanger à ce propos avec eux.

Enseignante 3 (CE1-CE2) : J'expliquerais plus aux parents les objectifs et ce que j'attends. (...) C'est pas juste sortir se défouler. Que j'ai d'autres choses derrière : du langage, l'estime de soi... et que vraiment, ça c'est important. (...) J'ai vraiment eu l'impression que de la part des parents, il y avait une attente plus forte de liberté. (...) Plus il y a de parents, plus les sorties étaient difficiles. (...) Donc, pas trop de parents, avec un rôle bien défini, bien expliqué. C'est quoi les objectifs du projet ? C'est quoi mes attentes ?

Se procurer du bon matériel

Les enseignant·e·s maternelles conseillent de se procurer le matériel suivant dès le début : des vêtements de rechange (bourses de vêtement, parents qui ont des vêtements trop petits des frères et sœurs aînés), un chariot pour transporter le matériel, et des outils.

Trouver « le coin idéal »

Les 10 enseignant·e·s participant au projet de recherche sortent principalement en forêt, mais pas que : elles enseignent aussi dans la cour, dans le jardin du quartier, font du ski ou vont dans d'autres milieux naturels. « Le coin idéal » ne doit pas forcément être une forêt. Dans les 12 classes hors projet qui ont répondu au questionnaire, deux enseignant·e·s sortent régulièrement en ville, en faisant de la marche dans le quartier et en fréquentant un parc urbain. Ce parc nécessite un nettoyage du site avant de s'asseoir et on ne peut rien laisser sur place. Les constructions sont souvent détruites avant la prochaine sortie, du fait du nombre important de personnes fréquentant le lieu. Les enseignant·e·s s'appuient sur ces inconvénients pour ouvrir à la tolérance et apprendre le vivre ensemble.

Il est nécessaire de prendre du temps pour chercher, identifier et trouver « le coin idéal », si possible ensemble avec un éducatrice·teur nature ou une personne expérimentée qui saisit rapidement le potentiel d'apprentissage d'un lieu. Plusieurs enseignant·e·s conseillent de revenir toujours à un même endroit (ce qui n'empêche pas de fréquenter ponctuellement d'autres lieux). Ce lieu est idéalement accessible à pied depuis l'école. Cela est stimulant et motivant pour les enfants. Cela est moins contraignant pour les adultes. Souvent le déplacement est sans grand danger. Il·le·s conseillent d'aménager, pour le début, un lieu de rassemblement (avec les enfants) avec une bonne vue d'ensemble du groupe et de réfléchir où et comment s'abriter en cas de pluie (bâche, abri à proximité). L'espace doit offrir des repères visuels simples et identifiables pour tous (jusqu'ou aller, quels endroits éviter).

Cela implique de communiquer avec la mairie ou le propriétaire de la parcelle (le garde forestier s'il s'agit d'une forêt) et leur expliquer le sens du projet.

Au fil du projet, certaines enseignant·e·s se sont rendu compte que le chemin pour se rendre sur à l'école dehors fait partie des lieux d'apprentissage. Il·le·s l'intègrent davantage pour des activités, des recherches ou des observations.

S'y rendre régulièrement et instaurer des rituels

Presque toutes les enseignant-e-s qui commençaient avec des sorties une fois par mois ou toutes les deux semaines conseillent de commencer tout de suite avec une fréquence d'une fois par semaine.

Il-le proposent d'installer, dès le début, des rituels qui aident à rythmer la sortie : frapper à la porte d'entrée et donner un cadeau à la forêt, un signal pour le rassemblement, identifier un espace de rassemblement et identifier son cercle de parole, proposer un cercle de remerciement à la fin, mettre en place un coin nature personnel (ou mon moment à moi, sit-spot...), pour apprendre à se sentir bien seul en nature.

Il-le-s préconisent d'alterner des séquences calmes, des séquences dynamiques (qui font bouger) et des séquences d'apprentissages auto dirigées (ou non dirigées ou jeu libre).

Les enseignant-e-s des classes élémentaires proposent de garder dans tous les cas l'utilisation d'un « cahier d'écrivain » après la sortie, pour mettre par écrit, mémoriser et approfondir le vécu et les apprentissages.

Enseignant 6 (CM1-CM2) : Je faisais école dehors tous les jours au milieu de tout le reste, et pas de manière figée dans un emploi du temps.

Enseignante 3 (CE1-CE2) : Je garderais le lieu. Le cercle de rassemblement. Le petit coin personnel. Après, en activité, vraiment toujours quelque chose qui bouge. De regarder la météo avant, ensemble avec les enfants. Le petit cahier de compte-rendu, je le garderai. (...) Quand ils reviennent le lendemain de la sortie, ils notent la date de la sortie, la météo, l'émotion...

Adopter une autre posture

Les enseignant-e-s conseillent de lâcher prise sur les programmes (au début), de travailler sur les compétences transversales et de se fixer peu d'objectifs par séance. Il-le-s invitent à être à l'écoute des enfants et de ne pas préparer toutes les séances dès le début de l'année. Il-le-s préconisent d'observer ce que les enfants proposent, d'ainsi partir de leur centre d'intérêt pour proposer des activités collectives en lien avec leurs besoins et les programmes d'enseignement. Il-les recommandent de lâcher prise sur le savoir en faveur de la coopération, l'entraide, la construction, la motricité, l'observation.

Enseignante 2 (maternelle-CP) : Un rôle d'accompagnante ; dans l'idéal, impulser des idées pour ceux qui n'en ont pas. Impulser, puis les laisser continuer tout seul. Après, il y a vraiment un rôle d'observatrice, d'être là pour les enfants qui ont des conflits, qui ont besoin d'aller aux toilettes, qui ont un bobo... et organiser des temps collectifs, l'animation des temps de paroles.

Clarifier la posture des autres adultes

En cas de désaccord lors de la sortie, parler individuellement avec chacun des accompagnatrice-teur-s et accompagnant-e-s. En indiquant par exemple : « Cet espace est pour nous un endroit où nous laissons les enfants agir. Nous nous mettons en retrait, nous observons, nous parlons très peu. »

Informez les autres adultes en amont sur la posture attendue lors de la sortie. Dans une maternelle, les enseignantes ont conçu un document « l'attitude des adultes ». Les consignes pour les adultes sont ensuite répétées au début de la sortie.

Donner des tâches à réaliser aux accompagnatrice-teur-s : par exemple, remplir une grille d'observation, cela valorise la sortie du point de vue de l'adulte.

Cela s'avère plus difficile avec les autres enseignant-e-s qui ont de l'expérience dans leur domaine et auxquelles nous avons déjà répété à plusieurs reprises la posture souhaitée. Il est alors plus confortable de lâcher prise et de les laisser faire.

Plusieurs enseignant-e-s trouvent important d'impliquer et de former les ATSEM³, de leur donner des astuces pour stimuler le développement des enfants.

Être soi-même modèle (pour es enseignant-e-s)

Être accompagné

Les enseignant-e-s conseillent de se chercher un « binôme bienveillant » : dans l'idéal, un-e enseignant-e, un-e ATSEM, une éducatrice-teur nature motivé-e. Une personne avec laquelle échanger, qui offre un retour bienveillant, qui est en capacité d'aider à débloquent des points de tensions. Avoir un-e accompagnant-e au début aidera à démarrer le projet, à trouver le lieu, à accompagner les premières sorties. Ce binôme peut ensuite accompagner régulièrement, par exemple tous les deux mois et proposer un soutien par téléphone. Idéalement, il semble pertinent d'avoir un potentiel de personnes auxquelles s'adresser en cas de besoin.

Un éducatrice-eur nature devrait, d'après une enseignante (qui est accompagnée depuis trois ans)

- la première année : montrer à l'enseignant-e comment sortir, comment rythmer une séance dehors, animer des sorties entières, inciter l'enseignante à sortir et animer seule des sorties entre les séances accompagnées.

- la deuxième année : proposer des échanges (par téléphone et mail) et des réponses aux questions de l'enseignant-e, observer une sortie animée par l'enseignant-e et partager son d'observation, intervenir ponctuellement si nécessaire.

- la troisième année : animer sur demande de l'enseignante, des parties aux contenus spécifiques en transmettant des connaissances environnementales sur un thème (ex: contenu naturaliste avec une sortie "oiseaux").

Quelques classes ont toujours les mêmes accompagnatrice-teur-s ; cette équipe stable permet d'avancer ensemble et d'ajuster la posture et l'accompagnement auprès des enfants. Plusieurs classes travaillent avec des jeunes en service civique. D'autres sont en manque d'accompagnatrice-eur-s et doivent se débrouiller avec leurs ami-e-s et connaissances. Il·les souhaitent développer des moyens pour payer les accompagnant-e-s.

³ ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

Enseignante 9 (CM1) : Pour gagner en lâcher-prise, il me manque l'approbation dans le regard des autres. Une fois que j'ai eu le regard de ma collègue et de mon inspectrice qui m'a dit « c'est bien ce que vous faites », j'ai essayé de lâcher prise.

Enseignante 10 (CM1) : Il y a une confiance qui s'est instaurée avec Enseignante 9. Nous avons les mêmes critères de tolérance. En extérieur nous fonctionnons pareil alors qu'en classe, nous avons deux manières différentes de travailler. (...) Il y a de l'émotion, et ça, je n'ai pas envie de le partager avec le reste de l'équipe pédagogique non engagée dans le projet et qui ne vit pas ça.

Enseignante 9 (CM1) : La complicité qu'il y a entre nous, les deux enseignant·e-s, rayonne sur les enfants, qui entre eux sont plus complices.

Échanger et se former

Presque toutes les enseignant·e-s mentionnent l'importance de pouvoir échanger avec d'autres personnes qui pratiquent l'école dehors et l'importance d'être soutenu par le GRAINE Bourgogne-Franche-Comté. Cela a offert des possibilités d'échanges, de soutiens, de réflexions et de retours sur la pratique. Le GRAINE a accompagné a minima les enseignant·e-s en organisant tout au long du projet, des réunions d'étapes pour partager avec il·le-s à propos de l'avancée de leurs travaux, apportant aussi des outils à disposition des enseignant·e-s, notamment ceux nécessaires aux observations pour la recherche-action. Le GRAINE a également monté une commission « école dehors », portée par ses adhérent·e-s : organisation des visioconférences mensuelles sur une thématique qui intéresse les participant·es, organisation d'une journée d'échange régionale annuelle entre pratiquant·es, et une cartographie interactive des projets en Bourgogne-Franche-Comté. L'expérimentation inscrite dans le projet de recherche-action nationale a offert une certaine légitimité qui a permis de transformer les intuitions en argumentation en faveur de l'enseignement dehors.

Plusieurs enseignant·e-s proposent d'intégrer les journées d'échanges dans des journées de formation continue obligatoire, et des formations reconnues par l'Education Nationale, aussi pour les enseignant·e-s à venir. Plusieurs évoquent l'importance de former les ATSEM, voire d'ouvrir les formations pour toute personne qui aimerait accompagner des démarches d'école dehors. Il·le propose que l'Éducation Nationale finance l'accompagnement des classes intéressées pour la première année de mise en place de la démarche.

Avoir le soutien de la hiérarchie

Plusieurs enseignant·e-s mentionnent avoir besoin du soutien de l'institution ; *a minima* un suivi par téléphone ou mail pour savoir si le projet avance, s'il y a des difficultés et identifier les aspects positifs et bénéfiques de ce projet. Si un bilan est produit, il semble nécessaire de partager un temps d'échange avec l'institution, à propos des travaux menés.

La mise en place d'un protocole d'innovation par le PARDIE, qui permet aux enseignant·e-s d'expérimenter et de tester de nouvelles pratiques, a permis une meilleure compréhension de la démarche. En effet, selon les territoires, les interprétations de la réglementation étaient différentes.

Le rectorat, via le PARDIE, a été un partenaire nécessaire au développement de ce projet. Cela a offert une visibilité du fait de sa reconnaissance comme projet PARDIE. Cependant les enseignant·e-s attendaient un soutien plus opérationnel sur le terrain et un suivi plus régulier. Finalement, le PARDIE n'a pas pu jouer ce rôle sur le terrain.

Les enseignant·e-s, le GRAINE BFC et la FCPE FC ont également attendu des précisions sur la recherche action nationale et des outils communs pour évaluer le travail mené. Après l'obtention des financements, le GRAINE a pu engager quelques moyens financiers pour permettre l'appui et l'accompagnement de l'évaluation par Sarah Wauquiez.

Qu'est-ce qu'il vous faut pour continuer à enseigner dehors ?

Cette question a été posée à toutes les enseignant·e-s du projet de recherche, ainsi qu'aux 12 enseignant·e-s hors projet. A part une enseignante qui a changé d'établissement scolaire et dont la nouvelle directrice est peu favorable à l'école dehors, les 21 autres enseignant·e-s continuent l'école dehors.

Trois enseignant·e-s disent avoir tout ce qui leur faut pour continuer le projet.

Les enseignant·e-s maternelles ont surtout besoin d'accompagnatrice·eur·s disponibles, et de bon matériel.

Une enseignante a besoin d'un accompagnement professionnel si elle doit trouver un nouveau lieu ou faire des installations.

Une enseignante souhaite que cette pratique se démocratise, pour se sentir moins « extraterrestre » et plus légitime.

Autres effets du projet

La presse s'y intéresse : Les enseignant·e-s ont pu écrire des articles, sont invité·e-s pour donner des conférences, pour échanger avec d'autres enseignant·e-s sur leur pratique. Un court métrage a été tourné sur le projet. En 2020-21, l'école dehors a fait le tour des émissions radios, magazines, journaux et de la télé. Le grand public ainsi que les jeunes enseignant·e-s en entendent parler.

Enseignante 3 (CE1-CE2) : Ce qui est bien, c'est que ça arrive à l'IUFM. Les jeunes enseignant·e-s en entendent parler. (...) La commune est à fond derrière nous. (...) On a été énormément visité [par des professionnels de l'éducation ou la presse].

La commune soutient : Elle entretient le lieu, ou soutient financièrement la renaturation de la cour d'école. Dans une maternelle, la forêt est loin, les enseignant·e-s veulent investir dans la re-végétalisation de la cour pour faire des sorties plus fréquentes. La commune s'investit plus facilement dans les petits villages, où la relation entre la mairie et l'enseignant·e semble plus proche qu'en ville. Dans certains villages, l'école dehors est devenue un outil de promotion pour habiter ici. Dans une commune, la mairie "recrute" maintenant des enseignant·e-s qui font l'école dehors.

Enseignante 1 (CE 2-CM1-CM 2) : Le projet d'école dehors a réussi à nous réunir. La maîtresse a été invitée pour la bûche de Noël. La femme de ménage à l'école est une ancienne maman d'élève. La complicité qui s'est créée en forêt quand elle accompagnait permet une autre relation entre nous. Elle accompagne encore maintenant les sorties, même en dernière minute. Le propriétaire de la parcelle de forêt entretient la parcelle et a autorisé de faire du feu, parce qu'une confiance s'est créée. Ça a ouvert la porte à toutes les relations que j'ai créées ici.

Les habitants du village en profitent :

Enseignante 19 (CE2-CM1) : Un poème collectif a été distribué dans les boîtes aux lettres du quartier, les enfants ont reçu des lettres de remerciement de la part des habitants, un livre sur la nature, un cake pour le goûter. Cela a créé une dynamique de la communauté du secteur.

Les collègues enseignant·e·s commencent à sortir : Dans trois communes, d'autres classes se lancent dans l'enseignement dehors, à un endroit même toute l'école primaire. Dans une commune, les parents attendent des enseignant·e·s des autres classes qu'elles sortent aussi. L'école dehors peut inspirer les collègues, mais peut aussi créer des difficultés. Les ATSEM subissent parfois les sorties, il y a un lien à reconstruire.

Les éducatrice·eur·s nature n'ont plus envie de faire du « one shot » : Ils préfèrent travailler avec un groupe sur toute une année.

Les enseignant·e·s collaborent avec l'agent forestier et les chasseurs du coin.

Quels sont les facteurs-clés pour la pérennité des projets ?

D'après les enseignant·e·s, les facteurs-clés pour la pérennité des projets :

- la motivation de l'enseignante, sa confiance en lui.
- l'ancrage dans le territoire : la commune, les parents, les propriétaires des parcelles qu'on fréquente sont partants. « *Quand ce lien est fort, l'inspectrice·eur peut venir.* »
- la stabilité des équipes
- la possibilité d'échange, la mise en réseau, des groupes locaux d'échange de pratiques. « *Construire un réseau dans lequel chacun est une ressource* ».
- avoir des accompagnant·e·s (financés)
- des collègues et une direction qui soutiennent la démarche

DISCUSSION

Enseigner dehors : La plus-value pour l'école et le développement de l'enseignement

Les enseignant·e-s, enfants et parents mentionnent six points positifs :

- Enseigner dehors permet de créer une bonne ambiance de classe.
- Enseigner dehors fait du bien à l'enfant, il est plus motivé pour aller à l'école. L'école dehors valorise d'autres compétences que celles valorisées en salle de classe, comme la motricité globale, l'endurance physique, la créativité, le lien avec l'environnement proche, ce qui est d'autant plus bénéfique pour les enfants avec des difficultés scolaires. Dans tous les domaines de développement observés, au moins la moitié des parents et des enseignant·e-s ont remarqué des changements positifs qu'ils/elles attribuent en grande partie à l'école dehors. Apprendre dehors permet aux enfants d'avoir une autre image de l'école et de l'apprentissage. Presque tous les enfants aimeraient sortir plus d'une fois par semaine. Ils estiment surtout le fait d'être davantage actifs et libres (pouvoir jouer, construire, découvrir, bouger, contempler), leur coin personnel en nature (pouvoir être seul et se ressourcer), l'ambiance de classe et les apprentissages qui sont nouveaux et intéressants. L'école dehors éveille leur curiosité et leur motivation d'apprendre. Ils sont ensuite plus motivés pour raconter et écrire sur leur vécu quand ils sont en classe. Ils deviennent transmetteurs de savoirs auprès de leurs parents et d'autres enfants.
- Enseigner dehors enrichit la relation enseignant-enfant. Les enseignant·e-s valorisent mieux chaque enfant parce qu'ils découvrent d'autres compétences. Ils sont plus patients avec les élèves qui ont des difficultés en salle. Ils apprennent à observer, accompagner et individualiser davantage, à lâcher prise sur les objectifs, les contenus, la pression face aux programmes et aux directives, en faveur de ce qui est important et intéressant. Ils sont plus à l'écoute des besoins et des paroles des enfants.
- Enseigner dehors fait du bien à l'enseignant, donne du sens à son métier. Cela lui permet plus de libertés et de plaisir d'enseigner dans un cadre moins contraignant. Les enseignant·e-s ont appris à lâcher prise et à prendre le temps, à être disponibles, à créer un lien de confiance avec les enfants, à travailler les compétences transversales, à s'émerveiller, à questionner, à avoir une meilleure connaissance et un autre regard sur chaque enfant et sur ce qui est essentiel.
- Enseigner permet un apprentissage actif, authentique, sensé, ancré et enrichit et développe l'enseignement. L'enseignement est plus centré sur l'enfant, ses intérêts et besoins, sur la relation. Dehors, l'apprentissage est actif et fait travailler le corps, les mains et les sens, ce qui suscite la curiosité et la créativité. L'enseignement se base sur le vécu et saisit des situations d'apprentissages qui font sens, font questionner et intéressent. À la place du contrôle et de la maîtrise de tout, s'instaurent la confiance et l'expérimentation, la relation et l'adaptation, les tâches ouvertes et le choix d'activités. Les enseignant·e-s apprennent à rebondir et à valoriser les apports des enfants et de l'environnement, à les enrichir et à faire partager des expériences vécues. Ils tissent des liens avec le quotidien et la vie, le programme scolaire, ce qui est travaillé en salle et les expériences faites l'année et les saisons d'avant. Cela permet aux enfants un apprentissage spiralaire, d'être davantage acteurs de leurs apprentissages. Cette manière d'enseigner et d'apprendre leur permet plus d'autonomie et de prise d'initiatives, de créativité, de liberté, de confiance en soi, de curiosité, de motivation d'apprendre, d'interactions et d'ouverture aux autres. Pour l'enseignant, enseigner

dehors permet de prendre le temps et de se focaliser sur l'essentiel, d'avoir moins de pression et plus de libertés, d'être disponible et à l'écoute, de développer l'observation, l'adaptation et l'individualisation. D'être davantage en relation, d'avoir un autre regard sur chaque enfant, d'innover ensemble et d'avoir plus de plaisir à enseigner. Les enseignements sont authentiques, plus fluides. Ils font appel à tous les sens, les apprentissages sont mieux ancrés, plus pertinents et sensés.

- Enseigner dehors améliore la relation parents-école. Une confiance entre parents et enseignant-e-s peut s'établir, les parents sont invités à accompagner des sorties et à s'investir dans le projet (aménagement du lieu dehors). En accompagnant des sorties, les parents font connaissance avec l'enseignante et la classe, voient l'épanouissement des enfants, une autre manière d'enseigner, d'apprendre et de comprendre, se rendent compte qu'ils peuvent faire davantage confiance en l'enfant, qu'il sait se débrouiller dehors. Cela leur permet de voir une autre façon de se construire, de prendre confiance, de se dépasser, de s'entraider. Être dehors fait aussi du bien aux parents, leur enfant les amène davantage dehors, leur montre les endroits qu'il fréquente avec la classe, leur raconte ce qu'il y apprend et partage son vécu. Les parents font connaissance avec leur environnement proche et le découvrent sous un autre angle. Être dehors est également source de moments agréables pour les parents, en famille ou seuls.

Parent accompagnateur : J'ai perdu une journée de travail, mais qu'est-ce que j'ai gagné en échange, ça fait du bien !

Mise à part le dernier point sur la relation parents-école, cela correspond aux résultats d'autres études :

Les enseignant-e-s de 87 écoles participants au « Natural Connections Demonstration Project » (Natural England, 2016) remarquent des effets positifs de l'école dehors sur leur pratique d'enseignement (79%), leur santé et leur bien-être (72%), leur développement professionnel (69%) et la satisfaction avec leur travail (69%). Pour les élèves, l'étude résume les bienfaits ainsi : plus de motivation d'apprendre, plus d'engagement et de plaisir, des bienfaits sur la santé, le bien-être et les compétences personnelles et sociales.

Les 39 enseignant-e-s et les 180 élèves participants au projet européen « schuledraussen.eu » formulent la plus-value de l'école dehors ainsi :

- pour la relation enseignante-enfant : les enseignant-e-s et les enfants font plus amplement connaissance. Les enseignant-e-s des trois « Forest Schools » participant-e-s à l'étude de Murray & O'Brien (2005) remarquent qu'ils gagnent une autre perspective, une autre compréhension de l'enfant et peuvent identifier leurs styles d'apprentissage individuels.
- pour l'enseignement : l'enseignement devient global, l'humain, la vie, la pratique et le pourquoi de l'apprentissage, le contenu dans toutes ses facettes est au centre de l'enseignement. Les enseignant-e-s apprennent d'autres méthodes d'enseignement, d'autres approches pédagogiques et améliorent leur créativité et la qualité de leur enseignement.
- pour les élèves : ils apprennent avec l'ensemble des sens, peuvent satisfaire leur besoin de mouvement et par la suite apprendre mieux. Ils peuvent satisfaire leurs besoins de calme, de temps et d'espace de liberté. L'apprentissage se fait naturellement, sans pression, les élèves (re)-découvrent le plaisir d'apprendre.
- pour l'école : ouvrir les portes de l'école au monde apporte de la satisfaction aux élèves, aux enseignant-e-s et aux parents.

Une bonne ambiance de classe, le bien-être à l'école et la valorisation de chaque enfant forment les bases indispensables pour un apprentissage positif et efficace. Si les enfants ont du plaisir à apprendre, l'enseignante prend plus de plaisir à enseigner – et inversement. L'école dehors permet l'épanouissement, le bien-être, donne du sens aux apprentissages et permet le mouvement et agit ainsi en faveur de la santé publique. La nature est autant support pédagogique qu'un lieu d'épanouissement, de santé et de développement des compétences d'avenir qu'un territoire aimé et qu'un endroit à protéger.

Un projet enthousiasmant

L'ensemble des 126 parents qui ont répondu au questionnaire sont satisfaits du projet. Malgré qu'ils soutiennent la démarche, un parent a fait une remarque négative suite à l'accompagnement des sorties, il se questionnait sur le fait que les enfants osent manger des plantes sans les laver. Deux parents se questionnent sur le fait d'y aller quand il pleut, l'un aimerait que les sorties se fassent moins fréquemment, et l'autre aimerait un peu plus d'apport scolaire. Les autres retours ne sont que positifs: les parents félicitent les enseignant-e-s, ils aimeraient que ce projet continue et qu'il soit proposé dans chaque classe du primaire. Ils trouvent que c'est un projet important pour la sensibilisation à la nature, qu'il est bénéfique pour l'enfant et suscite son envie d'aller à l'école. D'autant plus pour les enfants qui ont des difficultés à l'école ou qui habitent en ville. Néanmoins, ces retours positifs sont à prendre avec prudence, car ils manquent les réponses de la moitié des parents, surtout de ceux qui ne parlent pas bien le Français. Les parents provenant d'autres pays et cultures ont souvent une approche moins positive de l'école dehors, ce qui devrait relativiser les retours très positifs des parents. En plus, d'après les enseignant-e-s, les parents risquent de répondre de manière trop positive parce qu'ils veulent que le projet continue, ou n'osent pas dire du négatif à l'enseignante.

D'après les parents, seulement deux enfants racontent des choses négatives sur l'école dehors à la maison. Des 46 enfants maternelles qui ont fait un dessin dans l'atelier philosophique, seulement un parle et dessine des choses négatives. Des 61 enfants élémentaires qui ont répondu au questionnaire, la plupart adorent l'école dehors. Un seul enfant aimerait réduire la fréquence des sorties, la plupart aimerait sortir tous les jours ou deux fois par semaine.

Des 10 enseignant-e-s dans le projet de recherche et des 12 enseignant-e-s qui ont répondu au questionnaire, mais ne participent pas à la recherche-action, tous/toutes sauf une enseignante qui a changé d'école et dont la directrice n'est pas favorable au projet, continuent d'enseigner dehors.

Le projet a eu des effets sur d'autres acteurs et actrices :

- des collègues enseignant-e-s commencent à sortir
- les communes s'investissent et soutiennent le projet ; dans une commune, la mairie recrute maintenant des enseignant-e-s qui sont motivées à faire classe dehors. Dans une autre, la mairie utilise le projet comme promoteur pour attirer de nouveaux habitants.
- les habitants, propriétaires des parcelles, chasseurs, forestiers sont sollicités ; une bonne entente avec eux et leur implication sont des facteurs-clés pour que le projet s'ancre dans le territoire.
- la presse s'y intéresse, la pratique de l'enseignement dehors devient connu par le grand public et les futur-e-s enseignant-e-s.

Les compétences d'avenir

Les compétences d'avenir nous permettent, aujourd'hui et à l'avenir, de vivre ensemble dans cette société, de s'épanouir et de rester compétitif dans un marché du travail toujours changeant. Comment devenir sain, prospère et un contributeur responsable ? Sue Waite et Karen Malone (2016, p.15-26) ont ressorti cinq thèmes-clés et expliquent comment les atteindre à travers l'école dehors :

- Un corps et un esprit sain : soutenir un style de vie sain et heureux
- Une personne sociable et confiante : soutenir les compétences sociales, la confiance, la connexion, l'apprentissage autodirigé.
- Un apprenant autodirigé et créatif : stimuler l'apprentissage autodirigé, la créativité, la motivation, responsabiliser.
- Un contributeur responsable : soutenir la collaboration, proposer des actions concrètes et utiles, vivre l'auto-efficacité.
- Un citoyen actif : proposer des actions utiles pour d'autres et pour l'environnement, comprendre notre héritage et les enjeux, travail sur l'empathie.

Sarah Wauquiez (2022 ; dans Von Au & Jucker, 2022) a élargi ces thèmes-clés en plan-cadre pour le « Outdoor Learning » au XXI^e siècle. En conclusion, l'être humain idéal en matière de compétences d'avenir :

- sait cultiver un corps et un esprit sain et heureux

D'après les parents et les enseignant-e-s, l'école dehors apporte du bien-être, presque tous les parents témoignent que leur enfant l'adore, y est heureux, se sent bien en nature. Une enseignante le formule ainsi : « *On voit des sourires qu'on ne voit pas en salle de classe.* ». Enseigner dehors apporte aussi une bouffée d'oxygène, moins de contraintes, de bruit et d'agressions, et plus de liberté, de sérénité, un calme intérieur aux enseignant-e-s.

Les études (en résumé chez Kuo et al., 2019 ; Malone & Waite, 2016 ; Raith & Lude, 2014) mentionnent souvent plus de mouvement, un poids corporel sain, plus d'autonomie, d'enthousiasme, et moins de stress chez les enfants. L'ambiance de classe est plus détendue, chaleureuse et plus coopérative. Les parents y profitent également, car les enfants les amènent davantage dehors, leur font découvrir leur environnement proche sous un autre angle.

- est confiant, connecté et empathique – envers soi-même, les autres et le monde

enseignant-e-s, parents et enfants témoignent d'un effet positif sur la confiance en soi des enfants, et leur lien avec l'environnement. La plupart des enfants élémentaires mentionnent comme lieu extérieur important leur coin nature personnel. Ils se sentent chez eux en nature, et transmettent leur passion et leurs connaissances à la famille, aux copines et aux copains. L'école dehors permet de développer une image de soi plus positive et réaliste, ainsi qu'une conscience des autres et de l'environnement. Car dehors, on apprend de manière intégrale et globale, à travers les sens et le corps, en surmontant les obstacles et les situations difficiles, et en étant en contact avec d'autres êtres vivants.

- est flexible, capable de s'adapter et d'apprendre tout au long de sa vie

Dehors, enfants comme enseignant·e·s fréquentent un environnement en changement constant, moins structuré et préparé par l'adulte qu'une salle de classe. Ils apprennent à être bien dehors par tous les temps, s'adapter à des situations variées, aux imprévus, aux impulsions spontanées. L'enseignante doit s'adapter constamment, et savoir rebondir et enrichir les situations d'apprentissages qui surgissent.

Les études démontrent que dehors, l'adaptation et la flexibilité sont stimulées (Kuo et al., 2019; Malone & Waite, 2016; Raith & Lude, 2014). Dehors, les enfants ne deviennent pas spontanément plus capables d'apprendre, mais apprennent de manière plus motivée, guidés par leurs interrogations et leur curiosité, des moteurs indispensables pour apprendre tout au long de la vie. Le dehors propose maintes situations difficiles : nous tombons, nous trébuchons, nous coignons, la construction ne tient pas. Échouer, réessayer, changer de chemin, réussir est à l'ordre du jour. L'échec se transforme en chance pour grandir et en être fier.

Ce qui enlève aux enfants la peur de l'échec qui règne souvent en salle de classe, et les motive à dépasser leurs peurs pour surmonter des obstacles. Souvent, les enfants présentant des difficultés en salle ont des compétences développées indispensables dehors. Ils peuvent aider les autres et sont davantage valorisés.

Apprendre dehors montre aux enfants qu'il est possible d'apprendre partout, dans l'environnement proche, dans la vie, et que l'apprentissage est très large.

- est autonome, motivé, curieux et créatif

Apprendre dans un environnement complexe, en constant changement, prépare bien à un avenir qui l'est également. Parents et enseignant·e·s sont d'accord pour dire que l'école dehors stimule l'autonomie, la motivation et la créativité des enfants. L'autonomie, car le temps d'apprentissage autodirigé est souvent plus conséquent dehors, et parce que les enfants doivent retrouver leurs repères dans cet environnement qui se renouvelle constamment.

L'enseignante peut soutenir ces compétences en posant des questions ouvertes, en offrant des problèmes liés à des situations qui intéressent les enfants, proposées par l'environnement. La motivation est stimulée par des apprentissages qui intéressent et questionnent les enfants, qu'ils peuvent approfondir en étant actif, en les abordant avec tous les sens, et mains, cœur et tête.

Dehors, les enfants doivent inventer avec rien, à part ce qui se trouve sur place, des éléments sans fonctions prescrites. Plusieurs parents qui ont accompagné les sorties étaient surpris de la manière dont les enfants arrivent à se débrouiller, sans intervention des adultes. Ils constatent que nous pouvons leur faire davantage confiance et les laisser apprendre de manière autonome.

- est présent et conscient, à l'esprit critique et comprend les interrelations

Si l'on tire à un fil accroché à un élément naturel, nous découvrons qu'il est attaché au reste du monde. Les recherches démontrent que dehors, la concentration et l'attention sont stimulées, et que les interrelations et concepts abstraits peuvent être compris plus facilement (Kuo et al., 2019; Malone & Waite, 2016; Raith & Lude, 2014).

Apprendre dans un nouvel environnement permet de nouvelles expériences et connaissances. Apprendre dans et par la vie, éveille la curiosité, invite à s'interroger et à percevoir les choses sous différents angles et différentes perspectives. Dehors, nous apprenons en étant confrontés à des situations et problèmes concrets. Nous pouvons appréhender des concepts abstraits par l'expérience vécue et vérifier des hypothèses par l'expérimentation. Tout cela stimule l'esprit critique. L'individu capable d'écouter et d'observer en détail, de vérifier et de remettre en question lui-même, est plus résilient à la manipulation de son esprit.

Une enseignante témoigne que moins d'enfants se satisfont d'un savoir dénué de sens, d'un apprentissage par cœur et des réponses approximatives. L'enseignante peut soutenir ces compétences en tissant des liens entre le vécu dehors, l'apprentissage en classe, la vie quotidienne, le programme scolaire et les apprentissages au fil de l'année, voire des années. Les cercles de paroles, la reformulation, le partage en groupe et le questionnement sont des outils importants pour stimuler la compréhension et favoriser l'esprit critique.

Dehors, la présence est demandée pour des choses quotidiennes, comme traverser une route, marcher sur du terrain irrégulier ou chauffer ses gants auprès du feu. Les conséquences sont immédiates : la voiture s'arrête brutalement, l'enfant tombe dans les ronces, le gant prend feu. Ralentir le rythme, des exercices de méditation et travailler les sens permettent également d'être présent.

- sait communiquer, coopérer et guider.

Apprendre dehors favorise la coopération et la communication, la prise d'initiative à plusieurs, selon les études, les retours des enseignant-e-s et des parents. Pour beaucoup d'enseignant-e-s, être en relation avec l'autre, améliorer l'ambiance de classe, développer les compétences sociales et nourrir le lien avec l'environnement sont les plus-values essentielles de l'école dehors. Dehors, d'autres enfants mènent le groupe, car d'autres compétences que les savoirs sont mobilisées. Les groupes se re-mélangent, l'enseignant-e reçoit une image plus globale de chaque enfant. Dehors, le temps et l'espace pour interagir sont disponibles, comme ils existent pour communiquer, argumenter et discuter. A l'extérieur, les obstacles et des exigences rencontrées demandent de l'entraide. La nature provoque des émotions, qui s'expriment souvent de manière spontanée et cela incitent au partage avec d'autres.

- agit de manière éthique et responsable, est un citoyen actif.

Les études de Louise Chawla (2020) montrent une corrélation entre des expériences fréquentes dans la nature durant l'enfance, l'engagement citoyen et un mode de vie durable à l'âge adulte. Une vie simple, communautaire et créative, sans excès (sans luxe), peut facilement être expérimentée dehors. Les ressources matérielles sont rares et limitées. Nous devons "travailler" pour avoir chaud ou s'abriter.

Le lien avec l'environnement est le domaine dans lequel le plus de changements positifs sont observés, de la part des parents et des enseignant·e·s. L'école dehors favorise le sentiment d'un meilleur lien à soi, aux autres et à l'environnement. Les parents et enseignant·e·s remarquent des gestes spontanés de respect envers le vivant, de ramassage des déchets, la capacité à s'occuper avec peu de choses et un engagement en faveur de l'environnement plus important. Néanmoins, à part du jardin partagé et du reverdissement de la cour d'école, les classes ont expérimenté peu d'actions explicitement en faveur de l'environnement.

L'engagement, le leadership et l'initiative peuvent être stimulés en impliquant les enfants dans des décisions quotidiennes : quelles questions sur l'environnement nous intéressent, qu'est-ce que nous aimerions approfondir ? Qui planifie la prochaine sortie ?

L'action éthique et la responsabilité peuvent être favorisées par des questions comme : comment les plantes, les humains, les animaux vivaient ici par le passé ? Et aujourd'hui ? Quel avenir je souhaite pour ce lieu ? Qu'est-ce que les habitants (être vivants) d'ici ont fait pour nous ? Qu'est-ce que nous pourrions faire pour les habitants à venir de ce lieu ?

Pour résumer, apprendre dehors, en particulier dans la nature, favorise les compétences essentielles à la vie au XXI^e siècle :

- parce que nous apprenons dans un environnement complexe, authentique, motivant et en changement constant.
- parce que les apprenant·e·s sont en contact avec d'autres êtres vivants, des cycles de vie et leur environnement local. Il·le·s peuvent comprendre des interrelations de manière concrète et globale.
- parce que dehors, il·le·s posent plus de questions, apprennent davantage par des situations-problèmes et de manière autodirigée. Il·le·s vérifient avec leur propre perception et par l'expérimentation.
- parce que dehors, il y a des exigences et des obstacles qui s'imposent à nous et nous font grandir.

Les méta-analyses récentes (Raith & Lude, 2014 ; Kuo et al., 2019) arrivent à des conclusions similaires : passer du temps dans la nature (dans le cadre de l'école ou autre) favorise la plupart des compétences pour l'avenir, le lien avec l'environnement et la réussite scolaire. Dehors, les apprenant·e·s sont plus concentré·e·s, moins stressé·e·s, plus engagé·e·s et actif·ve·s physiquement et font preuve d'une meilleure autodiscipline. Le contexte d'apprentissage est plus calme, plus socialement sécurisant, plus chaleureux et coopératif (Kuo et al., 2019).

Santé et bien-être, motricité et endurance

En Europe, nous constatons un déclin de la santé physique et psychique des enfants et des adultes, ce qui impacte la santé avec des répercussions financières énormes. Or, les recherches montrent qu'enseigner dehors favorise une meilleure santé et augmente le bien-être des élèves et des enseignant·e·s.

92% des enseignant·e·s participants au « Natural Connections Demonstration Project » au Royaume-Uni pensent qu'apprendre dehors favorise une meilleure santé et augmente le bien-être des enfants, notamment par l'activité physique et par le plaisir que cela leur procure. D'après eux, la nature offre à l'enfant l'espace et le temps pour réfléchir, se ressourcer (échapper à la pression qui règne en salle). Elle offre aussi les conditions idéales pour être physiquement actif.

Les enseignant·e·s participant à l'étude européenne « Schuledraussen.eu » témoignent que l'école dehors semble réduire le stress (89,7%). Pour 76,8%, il·le·s pensent que cela contribue à améliorer les performances scolaires.

Le plaisir partagé, les approches ludiques et évoluer dans un environnement stimulant augmentent la motivation intrinsèque des enfants. L'apprentissage se fait naturellement, dans un environnement authentique et par l'expérience directe. La pression diminue, le bien-être et la capacité de concentration augmentent. Bien-être et réussite scolaire semblent liés.

Il en est de même pour les enseignant·e·s participant·e·s à la recherche-action : les préparations pour l'école dehors demandent plus de temps, notamment au début. Elles provoquent également un changement du quotidien avec plus de plaisir à enseigner, plus de mouvement et une plus grande motivation.

La recherche-action « Forest School in England » (Murray & O'Brien, 2005) a étudié trois écoles en forêt, pour un total de 7 classes. Les enfants de 3-9 ans de ces classes sortent une demi-journée par semaine. 24 enfants ont été observés pendant 8 mois par les enseignant·e·s et les accompagnant·e·s. Les adultes remarquent que les capacités en motricité générale et fine des enfants ont augmenté. Il·le·s relient ces améliorations au mouvement libre sur le site de la « Forest School » et la construction avec des éléments naturels divers.

Toute·s les enseignant·e·s de Bourgogne-Franche-Comté ont remarqué une augmentation du bien-être, de la motricité et de l'endurance des enfants grâce à la démarche d'école dehors.

Presque tous les parents sont d'accord pour dire que leur enfant se sent bien en nature (moyenne 3.9 sur un score entre 1 et 4). 68 % des parents élémentaires et 88 % des parents maternelles ont remarqué des effets positifs du projet sur la motricité et l'endurance de leur enfant.

Tous les parents sauf deux disent que leur enfant adore ou aime aller dehors avec l'école, qu'il raconte des choses positives à la maison. Plusieurs parents qui ont des enfants avec des difficultés scolaires mentionnent que les sorties dehors sont les seuls moments où leur enfant se sent bien à l'école ou qu'il aime maintenant aller à l'école grâce à ce projet. Les enfants interviewés l'expriment aussi, la plupart préfèrent l'école en forêt à l'école en salle (bien qu'ils se sentent à l'aise en salle). Ils aimeraient habiter en forêt et s'y rendre plus souvent. Ils se sentent calmes et détendus en forêt, un peu chez eux. Ils se sentent mieux en forêt parce qu'il est possible de découvrir des choses, de se détendre, d'apprendre de manière autodirigée et de transmettre ce qui a été appris aux membres de sa famille.

Les enseignant·e·s parlent de leur propre bien-être en étant et en enseignant dehors. L'école dehors propose un style de vie sain et heureux et apporte autant à la santé et au bien-être des enfants que des enseignant·e·s et des parents, qui sont poussés dehors par leurs enfants. L'école dehors joue un rôle important pour le bien-être des enfants qui ne se sentent pas bien en classe. Elle favorise le développement et valorise des compétences dans lesquelles ils réussissent et qui sont rarement travaillées à l'école. Elle propose un cadre d'apprentissage qui leur est adapté.

Facteurs de réussite : une ambiance de classe agréable ; des interactions respectueuses et bienveillantes entre enfants et entre enfants-enseignant·e·s ; des sorties régulières au cours de toutes les saisons ; prendre du temps pour l'apprentissage autodirigé et pour chaque activité ; construire les apprentissages sur les découvertes et les intérêts des enfants ; prendre du plaisir à apprendre et à faire apprendre et le partager ; être capable de s'émerveiller.

La relation avec l'environnement

Un thème central au XXI^e siècle en lien avec un mode de vie durable est le soutien des contributions utiles, des actions pour l'autre et en faveur de l'environnement, pour former des citoyens actifs et responsables. Les compétences-clés pour passer à des actions responsables sont (Chawla, 2020) :

l'expérience vécue de l'environnement et un mode de vie durable (participer à des actions concrètes) ; se familiariser avec l'écologie et la culture locale, comprendre les interrelations, rencontrer des personnes qui aiment et se soucient de la nature ; valoriser une vie simple, créative et communautaire ; partager ses émotions ; ré-évaluer des situations problématiques et maîtriser des stratégies de résolution de problèmes ; développer des visions d'un avenir meilleur ; favoriser l'auto-efficacité – car pour se responsabiliser et porter sa pierre à l'édifice, nous devons être convaincus que nos actions portent leurs fruits.

Des enseignant·e·s du « Natural Connections Demonstration Project » (Natural England, 2016), 95% pensent que l'école dehors a augmenté la compréhension de la nature et l'engagement envers elle.

Murray & O'Brien (2005) constatent que les enfants des Forest School ont développé plus de respect envers l'environnement et semblent plus intéressés par leur environnement naturel proche.

Enseignant·e·s, parents et enfants constatent des effets positifs du projet sur la relation des enfants avec l'environnement. C'est le domaine étudié qui comporte le plus de retours positifs et visibles. Seulement 6 parents n'ont pas observé de changement positif chez leur enfant dans ce domaine, ou ne peuvent les attribuer principalement à la classe dehors. Dans la classe CE2-CM1-CM2, les enfants ont atteint un meilleur score dans la « Connectedness to Nature Scale » à la fin de l'année 2020-21 (moyenne de 5.6 sur un score entre 1 et 7), comparé au début de l'année, malgré que la connexion mesurée était déjà forte (moyenne de 4.9).

Les enfants connaissent mieux leur environnement proche, les repères spatiaux. Ils se sentent chez eux en nature. Un tiers des enfants d'élémentaires mentionne que leur coin personnel en nature, l'endroit où ils passent un moment seul lors de chaque sortie, est un lieu qui leur est important.

Ces changements se montrent aussi dans la cour de l'école, sur le chemin, à la maison, et ont un impact sur les parents : eux aussi apprennent à propos de la nature, se rendent plus dehors, sur demande de leur enfant et perçoivent leur environnement proche sous un autre angle.

Les gestes de respect envers d'autres êtres vivants (animaux, plantes) deviennent normaux, comme ramasser spontanément les déchets sans que cela soit attendu. Un langage commun entre les enfants s'est créé autour de la nature et de ses éléments. Cela se vérifie aussi sur le chemin pour aller en nature, qui est dans certaines classes devenu un temps d'échange sur le milieu naturel à part entière. Les questions posées permettent peu d'évaluer les gestes et actions concrètes en faveur de l'environnement.

Facteurs de réussite : aller régulièrement dehors dans l'environnement proche de l'école, en toutes les saisons ; fréquenter le même endroit (ce qui n'empêche pas d'aller ponctuellement à d'autres endroits) ; travailler sur le sentiment de bien-être et le sentiment d'un meilleur lien à soi, aux autres et à l'environnement ; pratiquer des gestes et des actions en faveur de l'environnement ; travailler sur les interrelations, l'empathie et le respect des êtres vivants.

La confiance en soi, la résistance psychique

Pour vivre dans une société changeante, il faut savoir s'adapter et surmonter des situations difficiles. La confiance et l'estime de soi sont des bases indispensables pour cela. La confiance en soi et envers l'autre semble pareillement indispensable pour un apprentissage réussi. Qui n'a pas confiance en soi a peur et est stressé. Qui sent que l'adulte n'a pas confiance en lui, se sent contrôlé, a l'impression qu'il ne sait rien faire seul, que le monde est dangereux – ce qui mène à une ambiance d'apprentissage désagréable, freine l'apprentissage, bride la curiosité et diminue la motivation intrinsèque.

Les adultes et les enfants interviewés au cours du « Natural Connections Demonstration Project » (Natural England, 2016) mentionnent que l'école dehors accroît la confiance des enfants en leurs capacités, par exemple en prenant plus de risques, ce qui les motive à faire face à des défis divers - en dehors ou à l'intérieur de la salle de classe.

Les enseignant-e-s des « Forest School » (Murray & O'Brien, 2005) remarquent aussi une hausse du sentiment d'estime de soi chez les enfants, et l'attribuent à la liberté d'action, au temps et à l'espace disponible qui leur permettent d'apprendre et de grandir de manière indépendante.

Concernant le projet européen « Schuledraussen.eu », 71,9% des enseignant-e-s pensent que l'école dehors augmente l'estime de soi des élèves.

Toute-s les enseignant-e-s en Bourgogne-Franche-Comté ont remarqué des effets positifs de l'école dehors sur le développement de la confiance en soi des enfants, ainsi que 82 % des parents élémentaires et 66 % des parents maternelles. La prise de confiance en soi semble très lié au développement de la motricité (oser grimper, sauter, franchir, se dépasser), à la prise de parole (oser parler en groupe, s'exprimer, transmettre son savoir aux parents et en être fier), à la connaissance et à l'appréhension du terrain, de la nature : oser se salir, toucher des animaux, oser être seul, s'éloigner, s'orienter dehors, oser sortir de sa zone de confort, échouer et essayer de nouveau.

Le dernier point, échouer et essayer de nouveau est une compétence d'avenir importante : voir un échec comme une situation d'apprentissage, une situation qui nous fait grandir. Une enseignante le formule ainsi :

Enseignante 9 : Voir d'autres élèves en échec dehors, des élèves qui se posent des questions, qui se trompent dans des exercices, a donné de l'élan à d'autres élèves.

Facteurs de réussite : proposer une certaine liberté d'action ; laisser les enfants prendre des risques et les autoriser à surmonter des situations difficiles ; réussir sans ou avec peu d'aide d'un adulte ; s'autoriser à faire confiance aux enfants ; responsabiliser les enfants ; être fier d'eux et le montrer ; fréquenter la nature sans crainte.

La coopération, l'entraide, l'ambiance de classe

Un autre thème central des compétences pour le XXI^e siècle est de développer des personnes sociables et confiantes avec elle-même, envers l'autre et le monde.

93% des enseignant-e-s participant au « Natural Connections Demonstration Project » (Natural England, 2016) trouvent qu'enseigner dehors augmente les compétences sociales des enfants. Ils ont du temps pour interagir, l'entraide est souvent nécessaire. Ils fréquentent aussi d'autres enfants que leurs copains.

Les enseignant-e-s des « Forest Schools » en Angleterre (Murray & O'Brien, 2005) remarquent que les enfants ont une conscience élevée des conséquences de leurs actions sur les autres, et coopèrent mieux avec les autres.

95,1 % des enseignant-e-s du projet européen « Schuledraussen.eu » pensent que l'école dehors augmente les capacités de coopération et de communication, le vivre ensemble.

Toute-s les enseignant-e-s en Bourgogne-Franche-Comté sauf deux, ainsi que 76 % des parents maternelles et 59 % des parents élémentaires ont remarqué des effets positifs qu'ils attribuent au projet d'école dehors. Pour deux enseignant-e-s, il était difficile de dire si les effets positifs sont principalement liés à l'école dehors, ou à d'autres facteurs, comme les classes multi-âges et le travail des enseignant-e-s dans les classes fréquentées avant.

Les enfants s'auto-organisent et s'entraident spontanément dehors. Les parents remarquent plus d'entraide au niveau familial, avec les frères et sœurs, notamment lorsqu'ils sont dehors. Dehors, il y a plus de dialogues, d'interactions, d'argumentations et moins de bruits, de conflits. D'autres affinités se créent et il y a plus de prise d'initiatives collectives.

Une enseignante remarque que ce sont souvent ceux qui ont plus de difficulté en classe qui aident ceux qui sont plus à l'aise en classe. Ils semblent qu'ils soient plus compétents et à l'aise dans cet environnement.

Les enfants du CM1-CM2 trouvent que l'ambiance de classe est meilleure en forêt qu'en salle, qu'ils n'ont jamais de conflits en forêt et qu'ils y collaborent plus, parce que c'est parfois nécessaire et parce qu'ils travaillent beaucoup en changeant de groupes.

Facteurs de réussite : une ambiance de classe agréable ; être garant des règles ; proposer des travaux en groupes ; prendre du temps pour l'échange informel ; prendre du temps pour l'apprentissage autodirigé.

L'environnement naturel propose des situations d'entraide et incite les enfants à s'entraider.

La communication, le langage

Le temps passé sur le chemin, le matériel sans fonction prédéfinie, les découvertes, les séquences de jeu libre, les tâches ouvertes invitent à communiquer, à partager et à apprendre de nouveaux termes. En nature, le vocabulaire des enfants devient plus diversifié. Ils utilisent davantage et de manière plus précise des verbes et des adjectifs. Ils formulent plus d'exclamations (Richardson & Murray, 2016).

L'étude sur les « Forest Schools » de Murray & O'Brien (2005) constate que grâce aux expériences multi-sensorielles en forêt, les enfants développent une utilisation plus complexe de la langue orale et écrite.

Toute-s les enseignant-e-s en Bourgogne-Franche-Comté sauf deux ont remarqué des changements positifs par rapport au langage et à la communication, comme 76 % des parents d'élémentaires. Une enseignante dit qu'ils parlent aussi énormément en classe ; mais qu'ils parlent de choses différentes en forêt, qu'ils imaginent d'autres histoires. Les enfants du CM1-CM2 disent qu'ils ne communiquent pas plus en nature, mais sur d'autres sujets quand ils entrent en forêt : les oiseaux, les arbres, de tout ce qui se passe en nature – et parfois quand même des jeux vidéo. Sur le chemin, ils parlent du quotidien.

Les changements évoqués en langage et communication sont principalement liés au vocabulaire qui se trouve enrichi, et par le fait que les enfants osent s'exprimer en groupe. Ils partagent des émotions fortes vécues. Savoir communiquer, aussi sur ses émotions et ses besoins est une compétence essentielle à la vie au XXI^e siècle. Et comme, d'après une enseignante, ils ont tous du vécu à raconter, les enfants sont plus motivés pour écrire et pour partager des choses, l'expression écrite s'est améliorée grâce à l'utilisation hebdomadaire du « cahier d'écrivain ».

Facteurs de réussite : proposer un environnement d'apprentissage riche et intéressant, assez de temps pour l'apprentissage autodirigé, des expériences sensorielles (adjectifs), émotionnelles (exclamations) et actives (verbes), valoriser l'échange, travailler le vocabulaire (listes d'adjectifs, reformuler, utiliser les termes correctes), écrire en salle de classe sur les expériences vécues.

La motivation d'apprendre et la curiosité

Un des thèmes centraux du XXI^e siècle est de stimuler l'apprentissage autodirigé et créatif (Malone & Waite, 2016). Pour vivre dans un monde incertain, changeant et complexe, Beames & Brown (2016) trouvent nécessaire de proposer un apprentissage par l'aventure, par la prise de risque, dans des situations authentiques. La nature propose de nombreuses situations pour ce genre d'apprentissage et elles sont motivantes pour les enfants.

Les recherches de Loynes, Blackwell & Passy, Fuller, Khan and Lloyd (citées dans Malone & Waite, 2016) montrent que l'école dehors peut augmenter la motivation d'apprendre et mener à de meilleures performances scolaires, parce que les élèves apprennent de manière active dans un environnement stimulant. Un niveau de défi et de prise de risque adapté joue un rôle central pour la motivation d'apprendre et rend les enfants résilients et endurants.

Les 87 écoles du « Natural Connections Demonstration Project » remarquent que l'école dehors augmente le plaisir d'apprendre (95%) et la motivation d'apprendre (92%) des élèves.

Pour le projet européen « Schuledraussen.eu », 91,9% des 180 élèves trouvent que l'école dehors est plus intéressante que l'enseignement en salle. Ils sont 80,5% à avoir plus de plaisir d'apprendre dehors que dedans. 97,4% des 39 enseignant-e-s trouvent que l'école dehors rend les processus d'apprentissage plus intéressants.

Les « Forest School » (École de la forêt) en Angleterre (Murray & O'Brien, 2005) remarquent aussi un développement de la motivation d'apprendre, de la curiosité et de la concentration : les enfants sont enthousiastes de participer, d'explorer et de jouer. Ils se concentrent plus longtemps sur une tâche spécifique.

Tandis que les enseignant-e-s de Bourgogne-Franche-Comté ne remarquent pas ou peu d'effets de l'école en forêt sur la motivation d'apprendre en salle, elles trouvent toutes qu'en forêt, les enfants sont plus curieux et motivés. Deux enseignant-e-s n'ont pas vu d'effet sur la motivation d'apprendre en salle, une dit que l'effet est plutôt en lien avec l'ambiance en classe, le bien-être qui est élevé en forêt. Une dit que les enfants sont en général plus motivés pour venir à l'école, et qu'ils sont motivés pour travailler en salle, parce qu'ils savent que quand ils ne travaillent pas « bien », ils ne peuvent plus aller en forêt. Malgré que la question n'était pas posée aux parents, beaucoup de parents parlent également des effets positifs sur la curiosité et la motivation.

Les quatre enfants interviewés du CM1-CM2 trouvent plus motivant d'apprendre en forêt qu'en salle : *“parce que c'est plus amusant, parce que nous y apprenons vraiment de nouvelles choses, parce que nous y sommes détendus.”*

Comparé à l'année passée sans école en forêt, les leçons en sciences sont maintenant beaucoup plus faciles à apprendre et les évaluations semblent plus faciles. Nous y apprenons plus de choses qu'en intérieur en sciences. La motivation est telle que les enfants visitent leur coin en forêt en dehors de l'école, partagent leurs connaissances avec la famille et racontent à l'école les trouvailles et expériences faites en forêt pendant leur temps de loisirs. Et ils arrivent mieux à faire leurs devoirs le soir, car la sortie en forêt les détend.

Nous avons demandé à la fin de l'année, aux enfants de l'élémentaire, ce qu'ils ont appris pendant l'école dehors. Les retours dépendent fortement des contenus traités pendant l'année et il ressort autant d'apprentissages en lien avec le savoir (connaissance des espèces ou du fonctionnement des choses), qu'avec le savoir-être (rester seul dehors, se calmer, bien percevoir, bien rigoler) et du savoir-faire (inventer et créer avec le matériel disponible, s'orienter, se réchauffer, faire du feu).

Certaines enseignant-e-s témoignent que les enfants questionnent plus, veulent comprendre, cherchent le sens de ce qui est appris - et développent leur esprit critique :

Enseignante 9 : Il y a moins d'élèves dans ma classe qui se contentent d'un savoir sans sens, ou l'apprentissage par cœur. Par rapport aux années passées, s'il y a un questionnement, les élèves ne se satisfont pas ou plus d'une réponse approximative qui ne leur parle pas.

Facteurs de réussite : travailler avec des méthodes actives ; se baser sur les observations et les intérêts des enfants et y apporter du savoir ; avoir confiance en l'enfant ; les laisser prendre des risques ; proposer un environnement stimulant.

L'autonomie, la prise d'initiative

Dans le monde du travail, il faut savoir planifier et gérer ses tâches de manière autonome, savoir prendre des initiatives et guider un groupe. L'autonomie, la prise d'initiative et le leadership sont donc des compétences-clés importantes à acquérir. En nature, les élèves ont maintes possibilités de les apprendre : par des temps d'apprentissages auto-dirigés, des tâches ouvertes, des exigences que la nature propose.

Voici quelques exemples observés : mettre et enlever les vêtements ; se débrouiller pour monter une pente ; inventer, planifier, tester et améliorer un parcours sportif avec les éléments de la nature ; s'occuper dans son coin nature ; s'organiser pour lancer des boules de neige sur la maîtresse ; gérer les conflits autour des bâtons sans l'aide d'un adulte...

La nature propose des situations authentiques, des défis, des obstacles. L'adulte ne peut pas être présent auprès de tout le monde en même temps. Les enfants doivent se débrouiller seuls et s'entraider. D'après Malone & Waite (2016), proposer des choix autonomes peut aider les enseignant-e-s à mieux répondre aux besoins d'apprentissage de chaque enfant.

Toute-s les enseignant-e-s et 79 % des parents maternelles témoignent de progrès en lien avec l'autonomie grâce à l'école dehors. Parents et enseignant-e-s constatent que les enfants font plus preuve d'initiatives, gèrent leurs affaires, s'occupent sans avoir besoin des adultes. Ils deviennent plus autonomes parce qu'ils sont plus en lien avec leurs propres besoins et intérêts. Ils apprennent à prendre des initiatives même dans des situations nouvelles et inconnues.

Plusieurs parents qui ont accompagné des sorties étaient surpris de voir comment les enfants sont autonomes et débrouillards dans la nature, qu'ils savent s'occuper sans avoir besoin d'un adulte. D'après les retours des parents, les enfants apprennent également à être à l'aise dehors, dans des situations variées, quel que soit la météo et cela demande de l'adaptation.

Facteurs de réussite : la posture de l'adulte (aider à faire soi-même, proposer tâches ouvertes) ; le travail sur l'autonomie dedans et dehors ; être assez d'adultes pour accompagner ; se sentir à l'aise dehors ; apprentissage autodirigé et accompagné.

La créativité

La créativité fait partie des C4's (cf page 2) de l'apprentissage : coopération, communication, esprit critique et créativité. Dans un monde qui nous pose toujours de nouvelles situations-problèmes, il faut pouvoir innover et inventer, développer des stratégies de résolutions de problèmes. De plus, vivre de manière simple, communautaire et créative semble être un des facteurs de réussite pour gérer des émotions négatives face à la destruction de l'environnement.

Toute-s les enseignant-e-s et 88 % des parents maternelles disent que le projet de l'école dehors a des effets positifs sur la créativité des enfants. Les enfants savent mieux s'occuper, inventent des jeux, des constructions ou des décorations et développent davantage de stratégies pour arriver à leurs buts.

Facteurs de réussite : un environnement avec du matériel sans fonction prescrite ; peu d'intervention de la part des adultes ; du temps autodirigé ; un adulte qui incite au questionnement, à l'expérimentation.

La concentration

La concentration peut nous aider à nous focaliser sur l'essentiel, se recentrer et être au présent. Ces compétences sont essentielles au XXI^e siècle, dans une société où beaucoup d'informations circulent de manière rapide et où les écrans détournent fréquemment notre attention.

Dans les classes élémentaires, une enseignante ainsi que 68 % des parents ont remarqué des effets positifs des sorties sur la concentration des enfants. Deux enseignant·e·s n'ont pas remarqué d'effets sur la concentration. Ce domaine était difficile à observer pour les enseignant·e·s et les parents. Plusieurs enseignant·e·s maternelles disent que les après-midis à l'école sont plus calmes. Les enfants qui font la sieste dorment mieux, les parents rapportent que leurs enfants dorment bien le soir. Certains parents témoignent de plus de concentration dans la nature. D'autres évoquent que dehors, nous retenons plus vite, ou qu'après la sortie, l'enfant arrive mieux à se concentrer.

Le travail sur les sens peut aiguïser la concentration. Les changements observés concernant la concentration ne sont donc pas forcément liés à la concentration pendant la sortie. Les changements sont plus facilement observables chez les enfants qui ont (ou avaient) de la peine à se concentrer.

Les enfants de CM1-CM2 parlent de ressourcement dehors et du fait qu'ils arrivent mieux à se concentrer pour faire les devoirs après les sorties nature.

Vu qu'une seule enseignante a remarqué des effets positifs dans ce domaine, les facteurs de réussite sont difficiles à cerner et trop peu nombreux.

La plus-value des sorties régulières pendant plusieurs années

Quel que soit le nombre d'années auxquelles un enfant a participé à l'école dehors et quel que soit le nombre de sorties effectuées, des bienfaits sur son développement ont été remarqués par ses parents et les enseignant·e·s.

D'après les enseignant·e·s, la majorité des différences s'estompe après quelques semaines de projet, au plus tard en janvier, après 5 mois de projet. À la fin de l'année scolaire, nous ne percevons plus de différences majeures entre les enfants qui ont démarré l'école dehors l'année en cours et ceux qui en ont déjà profité pendant plusieurs années. Pourquoi alors pérenniser les projets ? Les enseignant·e·s mentionnent plusieurs raisons :

- pour l'enseignant·e : pour se sentir en confiance et à l'aise avec les sorties ; pour développer et conforter sa posture professionnelle ; et pour son propre bien-être et sa santé.
- pour les enfants : pour leur santé et leur bien-être à l'école ; pour leur développement ; pour que les apprentissages s'ancrent ; pour que l'environnement proche devienne et reste un lieu de vie, d'apprentissage.
- pour l'ambiance de classe : pour le lien qui se crée entre adultes et enfants et entre enfants.
- pour que le projet soit accepté et soutenu : par les parents ; par la commune ; par d'autres acteurs extérieurs à l'école (propriétaire du lieu d'école dehors, habitants du quartier, gestionnaires et usagers du milieu...)

Les résultats montrent que déjà quelques semaines de sorties peuvent avoir un effet bénéfique sur les enfants. Pour que cet effet ne se limite pas qu'aux souvenirs heureux, et que l'enseignant puisse aussi en profiter, l'école dehors doit se pratiquer sur plusieurs années.

La relation parents-école

Dans les « Forest Schools » en Angleterre (Murray & O'Brien, 2005), les enfants ont transmis leurs connaissances et expériences au sein de la famille. Ils demandaient aux parents de les accompagner dehors. L'attitude et l'intérêt des parents envers l'école en forêt a changé quand ils observaient l'impact de cette pratique d'enseignement sur leurs enfants.

D'après les enseignant-e-s de Bourgogne-Franche-Comté, ce projet peut (ré)-instaurer un lien de confiance entre les parents et l'école, et impliquer à nouveau les parents. Cela leur permet de voir l'école autrement, de découvrir les bienfaits des sorties sur les enfants et sur eux-mêmes. Cela favorise un autre lien avec leur lieu de vie. Ils vont dans des endroits proches qu'ils ne fréquentaient pas avant. Après plusieurs années de projet, les parents adhèrent en grande majorité et s'investissent. Ils vont le week-end sur le lieu de la classe dehors, font parfois des améliorations ou des réparations d'aménagement dans la classe dehors. Pour une enseignante, sa relation avec les parents était « LE » grand changement lié au projet, en plus de la relation des enfants à leur environnement proche. Grâce au projet école dehors, l'école ouvre ses portes, un lien plus proche s'est créé entre les parents et l'enseignante.

Tous les parents qui ont répondu au questionnaire sauf 6, et peut-être les 4 qui n'ont pas répondu à la question, sont retournés en forêt avec leur enfant. L'enfant voulait montrer le lieu de l'école dehors à ses parents, se promener ou faire de la cueillette. La moitié des parents des classes maternelles répond qu'ils ont l'habitude d'aller dehors en famille, même avant le projet.

16 sur 18 parents CM1-CM2 ont fait des remarques sur ce que ce projet apporte à la relation école-famille. Ils sont contents que les enfants reviennent calmes, détendus et concentrés de l'école. Ils constatent qu'ils ont une autre approche de l'école, un meilleur apprentissage. Les parents ont eux-mêmes appris beaucoup sur la forêt, leur intérêt pour la nature et l'environnement a grandi. Ils apprécient de pouvoir s'investir dans le projet, de découvrir l'enfant, ses camarades et son enseignant-e dans sa pratique. L'échange est différent, nous faisons connaissance sous un autre angle.

Dans le projet « Draussenschule » en Allemagne (Armbrüster et al., 2018), c'étaient principalement les parents avec un niveau de formation moyen qui avaient des grandes attentes de performance scolaire envers leurs enfants. Chez eux, l'école dehors a généré de l'insécurité concernant la réussite scolaire de leurs enfants. Ils trouvent qu'enseigner dehors est une perte de temps d'enseignement. Ceci peut être le cas de certains parents en Bourgogne-Franche-Comté qui n'ont pas répondu au questionnaire. Malgré tout, aucun-e enseignant-e de Bourgogne-Franche-Comté ne témoigne des relations difficiles avec les parents qui sont liées au projet de l'école dehors. Dans une classe en dehors du projet qui a répondu au questionnaire, par contre, quelques parents ont informé l'inspecteur d'Académie, après que des sorties aient eu lieu sous la pluie.

La posture de l'enseignante

Quelles conditions cadres et quelle posture de l'adulte sont favorables pour atteindre les objectifs de l'école dehors ? Voici les réponses des enseignant-e-s par rapport aux postures les plus importantes pour un enseignement de qualité dehors :

- Lâcher prise – sur le temps, le contenu, la maîtrise de tout. Offrir du temps et de l'espace, faire confiance, et laisser expérimenter les enfants. Être dans une posture sans attente de résultats, dans une posture de réception.
- S'adapter, savoir rebondir et enrichir – à la météo, à l'environnement, aux intérêts et questionnements des enfants.
- Entrer en relation, accompagner, se laisser guider – ne pas imposer son savoir, ne pas répondre tout de suite et laisser du temps aux questionnements, à la curiosité, à la créativité. Se laisser guider par les intérêts et les interrogations des élèves. Ne pas répondre aux questions et guider la recherche.
- Observer et être à l'écoute – et noter des pistes à travailler ensuite.
- Laisser du temps (libre).
- Poser le cadre – sécurité, déroulement, médiation, règles de vie.
- Questionner et organiser des temps de partage.
- Tisser des liens entre le dehors et le dedans.

Quelques enseignant-e-s mentionnent aussi l'ouverture et la curiosité, l'émerveillement et la créativité, et de se sentir chez soi dehors.

Chez 7 enseignant-e-s sur 10, ce changement de posture dehors avait aussi un impact sur le changement de posture dedans. Elles disent :

- mieux connaître les élèves et porter un autre regard sur eux permet d'avoir confiance en leurs compétences et leurs capacités. Cela permet aussi de les laisser plus autonome dedans.
- les laisser davantage dans des situations de recherche, d'expérimentation et d'exploration, dans un apprentissage actif dedans.
- de laisser plus le choix, accorder plus de jeux ou séquences libres en intérieur.
- de s'adapter davantage aux besoins et envies, de focaliser et savoir rebondir sur ce qui est important, et de lâcher prise sur ce que nous avons prévu.

Ces postures, centrées sur l'enfant, la relation, l'apprentissage actif, autodirigé et expérimental, font partie des facteurs de réussite pour favoriser l'acquisition ou le développement des compétences d'avenir. Elles favorisent notamment la communication, la collaboration, la confiance en soi, la créativité, le questionnement et l'esprit critique, l'autonomie et la prise d'initiatives, la motivation d'apprendre.

Comme leviers importants pour acquérir ces nouvelles postures, les enseignant-e-s mentionnent la motivation des enfants, la pratique, la structuration et la régularité des sorties, ainsi que l'échange, la rencontre et l'observation d'autres professionnels. Il-le-s doivent bien connaître le lieu, son environnement et savoir comment connecter les enfants à la nature et laisser de la place à leurs projets personnels. La formation, l'échange, les visites réciproques et la pratique pendant plusieurs années sont des leviers importants pour développer une posture qui permet une pratique confortable de l'école dehors.

En résumé, voici les conditions cadres et la posture de l'adulte favorables pour un enseignement dehors qui permet de stimuler tous les domaines de développement et de tisser un lien positif avec la nature (SILVIVA, 2019 ; GRAINE BFC, 2019) :

- choisir un environnement d'apprentissage proche, stimulant, motivant et adapté aux objectifs et contenus travaillés.
- être soi-même un modèle, au niveau des valeurs, du vivre ensemble, de la relation avec la nature.
- instaurer un climat de confiance, détendu et sans crainte, être garant du respect des règles.
- être curieux et bienveillant, lâcher prise et s'émerveiller avec les enfants.
- instaurer des rituels qui rythment la sortie, planifier très peu d'activités.
- laisser du temps pour tout - pour l'apprentissage dirigé, pour flâner, découvrir, explorer en chemin et approfondir une activité.
- mettre l'accent sur les compétences individuelles et sociales des enfants, intégrer le savoir-faire, le savoir-être et le savoir.
- proposer assez de temps et d'espace pour l'apprentissage actif et autodirigé (questions et tâches ouvertes, aménagement de l'espace, jeu libre, ateliers permettant à chaque enfant de s'occuper sans attendre), soutenir la propension naturelle des enfants à apprendre.
- se mettre en retrait, parler peu, observer les enfants et la nature ; baser son enseignement sur ses observations ; accompagner les enfants individuellement dans leurs apprentissages, les inciter à aller un pas plus loin, donner des impulsions ou poser des questions qui les aident dans cette démarche.
- intégrer les impulsions spontanées des enfants et de la nature dans l'enseignement, s'adapter aux imprévus.
- prévoir du temps et de l'espace pour échanger à propos des expériences vécues, des émotions, des attitudes et des comportements.
- enseigner avec la nature, diversifier les approches pédagogiques et les activités.
- faire des liens entre l'expérience dans la nature et la vie quotidienne, entre les leçons en plein air et les leçons à l'intérieur de la classe.

Les difficultés :

Plusieurs difficultés ont été évoquées par les enseignant·e·s en pour accomplir l'enseignement dehors en France :

- les inquiétudes et peurs des parents.
- les « plaisirs » de la nature (pluie, froid, boue, chenilles urticaires, tiques, choses piquantes...)
- le mauvais équipement des enfants et des accompagnatrice·eurs.
- le manque de formation et de temps d'échange des enseignant·e·s.
- le manque et la disponibilité d'accompagnant·e·s professionnel·le·s.
- développer la capacité à pouvoir rémunérer les accompagnant·e·s professionnel·le·s.
- un nombre trop élevé d'enfants par rapport au nombre d'accompagnatrice·eur·s présent·e·s.
- le changement de posture, les différences entre les postures des différents adultes.
- trouver un coin nature proche de l'école.
- le manque de soutien de la hiérarchie au sein de l'institution.

Le « Natural Connections Demonstration Project » (Natural England, 2016) et le projet d'école « D'Natur erliewen an der Schoul » au Luxembourg (Kiener, 2007) ainsi que les enseignant-e-s participantes à ce projet de recherche résumant les leviers suivants pour implanter l'enseignement dehors de manière pérenne.

Les leviers :

Commencez avec un petit projet, et augmentez pas à pas, afin que les parents, les collègues, l'institution et les autres enseignant-e-s s'adaptent progressivement à un enseignement régulier dehors. La palette des possibles pour faire classe dehors est grande : elle va des leçons ponctuelles dans la cour de l'école jusqu'au projet d'école dans lequel toutes les classes sortent régulièrement (au moins une fois par mois) dehors. Commencez dans votre zone de confort, vous pouvez toujours avancer vers un projet plus grand par la suite.

Le guide d'introduction québécois « L'enseignement extérieur » propose une vue d'ensemble de cette palette :

<https://www.portail-eedd-bourgognefranche-comte.fr/notices/lenseignement-exterieur-un-monde-de-possibilite-pour-apprendre/>

Malgré que les projets de recherche en Angleterre et au Luxembourg conseillent plutôt de commencer avec des sorties moins fréquentes et de les augmenter au fur et à mesure, les enseignant-e-s de Bourgogne-Franche-Comté conseillent plutôt de commencer tout de suite avec une demi-journée d'école dehors par semaine. Dans le déroulement, elles trouvent important de travailler dès le début avec des rituels qui aident à rythmer la sortie, d'y inclure des séquences d'apprentissages auto-dirigées, et de faire le lien avec ce qui est travaillé en salle.

Pratiquez et trouvez des accompagnant-e-s compétent-e-s

Enseigner dehors, ça s'apprend en pratiquant. Dans l'idéal, avec un-e enseignant-e expérimenté-e ou un éducateur-trice nature à côté qui supervise un-e enseignant-e moins expérimenté-e. Une enseignante de Bourgogne-Franche-Comté parle d'un « binôme empathique » : une personne avec laquelle nous pouvons échanger, qui donne un retour bienveillant, qui peut aider à débloquer. Le minimum semble être de trouver un-e accompagnant-e au début du projet, qui aide à démarrer, trouver le lieu, qui supervise les premières sorties, qui revient régulièrement, et qui conseille l'enseignant-e (entretien par téléphone par exemple). L'affiliation du projet au GRAINE et à une recherche-action nationale a permis de débloquer des financements pour les accompagnements. À l'heure de la rédaction de ce document, il existe quelques possibilités de financement (mécénats, appels projet, financements participatifs, etc.). Cependant, ils sont peu nombreux, peu élevés, ponctuels et varient beaucoup selon les territoires.

Dans les pays environnants, nous constatons le même problème : des projets interrégionaux qui travaillent avec une récolte des fonds et des partenaires externes, comme par exemple « L'école en forêt » du WWF Suisse ou « Draussenschule » en Allemagne, trouvent des financements pour des personnes formées qui accompagnent et qui conseillent. Un-e enseignant-e qui lance lui-même son projet a rarement les financements pour rémunérer un-e accompagnant-e.

Le « Natural Connections Demonstration Project » a travaillé avec des coordinatrice·eur·s, qui planifient les sorties avec l'enseignant·e, le coachent, le mettent en lien avec des actrice·eur·s locales·aux, d'autres enseignant·e·s et écoles avec une démarche similaire et qui accompagnent quelques sorties, si nécessaire. Ce rôle de coordination était essentiel pour le bon déroulement du projet. Il reste néanmoins limité à la durée du projet.

Une équipe stable d'accompagnatrice·eur·s (ATSEM, les mêmes parents, un·e jeune en service civique) que nous intégrons dans l'évaluation et la planification des sorties peut aussi servir de « tandem ». Pour acquérir une pratique satisfaisante qui décharge l'enseignant·e à long terme, l'enseignement dehors doit être régulier et de longue durée (au moins sur une année scolaire).

Le rôle des éducatrice·eur·s nature

Un éducatrice·eur nature devrait, d'après une enseignante (qui est accompagnée depuis trois ans)

- la première année : montrer à l'enseignant·e comment sortir, comment rythmer une séance dehors, animer des sorties entières, inciter l'enseignante à sortir et animer seule des sorties entre les séances accompagnées.

- la deuxième année : proposer des échanges (par téléphone et mail) et des réponses aux questions de l'enseignant·e, observer une sortie animée par l'enseignant·e et partager son d'observation, intervenir ponctuellement si nécessaire.

- la troisième année : animer sur demande de l'enseignante, des parties aux contenus spécifiques en transmettant des connaissances environnementales sur un thème (ex: contenu naturaliste avec une sortie "oiseaux").

Les éducatrice·eur·s nature qui ont accompagné les enseignant·e·s dans le projet en Bourgogne-Franche-Comté ont également dû changer leur pratique. Il·le·s trouvaient le regard interdisciplinaire sur les enfants et la manière de faire stimulante. Il·le·s ont maintenant envie de ne plus proposer de sorties uniques avec des groupes. Ils trouvent nécessaire de suivre une formation pour accompagner les enseignant·e·s à faire classe dehors.

Adoptez une autre posture

Les enseignant·e·s conseillent de lâcher sur les programmes scolaires au début, de travailler sur les compétences transversales et de se fixer peu d'objectifs par séance. D'être à l'écoute des enfants et ne pas vouloir préparer toutes les séances dès le début de l'année. Les enseignant·e·s proposent d'observer les enfants dans un premier temps, puis d'expérimenter, de trouver des activités et un déroulement adapté au groupe.

Pour ensuite connecter les activités à venir au programme scolaire, en se basant sur ces observations. Finalement, faire le lien avec ce qui est travaillé en salle, réfléchir sur les exploitations possibles et la préparation en classe des suites pour les prochaines sorties en nature.

Le livre « L'école à ciel ouvert » (SILVIVA, 2019) propose des activités en lien avec tous les domaines et les programmes scolaires de France et de Suisse.

Clarifiez la posture des autres adultes

Comment faire pour arriver à une posture similaire de tout le corps d'accompagnatrice-eur ? Les enseignant-e-s Bourgogne-Franche-Comté proposent :

- de leur donner une "mission", par exemple, remplir une grille d'observation, animer une séquence, participer à une activité.
- de former les ATSEM à l'accompagnement en nature, à comment stimuler le développement de l'enfant.
- de clarifier les objectifs du projet, pour tout le monde.
- d'informer les accompagnatrice-eur-s par écrit, en amont des sorties, sur la posture souhaitée et par oral au début de la sortie.
- de parler individuellement (et pas devant les enfants) avec chacun en cas de désaccord: *"C'est un espace où nous laissons les enfants agir. Nous nous mettons en retrait, observons et nous efforçons de parler très peu."*
- d'être soi-même modèle.
- de lâcher prise quand ça ne marche pas, même après plusieurs répétitions concernant la demande de posture souhaitée.

Collaborez avec les parents

En Bourgogne-Franche-Comté, une clé de réussite des projets a été de cultiver une bonne relation avec les parents, de les inclure comme partenaires du projet et de les inviter à accompagner les sorties pour qu'ils vivent le projet.

L'école dehors a aidé à instaurer un lien de confiance entre les parents et les enseignant-e-s et a ouvert les portes de l'école aux parents. Les parents ont senti que les enseignant-e-s prennent soin de leurs enfants. Les enseignant-e-s conseillent de présenter le projet à une soirée pour les parents, en prenant en considération les craintes et les préoccupations des parents et en expliquant la pédagogie et les objectifs derrière le projet.

Dans le projet « Schuledraussen.eu », il a fallu beaucoup de travail d'explication auprès des parents pour qu'ils adhèrent : information sur les bienfaits des sorties en nature au niveau pédagogique, pour la santé et sur les apprentissages. Cela a été réalisé via les soirées des parents, les newsletters ou les blogs de l'école ou une exposition de photos et d'affiches faites par les élèves. Les enseignant-e-s conseillent aux parents de laisser un exemplaire de vêtements et de chaussures adaptés à la saison, à l'école.

Equipez-vous

Il est important de transmettre des informations claires sur l'équipement des enfants et d'avoir quelques vêtements de rechange à l'école (bottes, vêtements de pluie, change sec et chaud). Les enseignant-e-s maternelles conseillent de se procurer le matériel suivant dès le début du projet : des vêtements de rechange, un chariot pour transporter le matériel, des thermos de boissons chaudes ou fraîches selon la saison et des outils.

Trouvez un coin de nature proche de l'école

Contrairement à d'autres pays, en France la nature est très peu présente dans les cours d'école et la les espaces de nature sont parfois loin. Il est alors nécessaire de prendre du temps pour chercher, identifier et trouver « le coin idéal », si possible avec un·e éducatrice·teur nature ou une personne expérimentée qui saisit rapidement le potentiel d'apprentissage d'un lieu. Les enseignant·e·s de Bourgogne-Franche-Comté ont mis beaucoup de temps pour choisir "le coin de nature idéal", stimulant et motivant pour les enfants, sans grand danger et proche du bâtiment scolaire.

Il·les ont pris soin d'expliquer le sens du projet à la mairie, aux propriétaires des parcelles fréquentées et aux gardes forestiers. « Le coin idéal » ne doit pas forcément être une forêt. Les enseignant·e·s en Bourgogne-Franche-Comté sortaient principalement en forêt, mais pas que : il·le·s enseignent aussi dans la cour, dans le jardin du quartier, pratiquent le ski ou vont dans d'autres milieux naturels.

Deux sortent régulièrement en ville, en faisant de la marche dans le quartier et en fréquentant un parc urbain. Ce parc nécessite un nettoyage du site avant de s'asseoir, on ne peut rien laisser sur place. Les constructions sont souvent détruites avant la prochaine sortie, il y a beaucoup d'utilisateurs. Les enseignant·e·s s'appuient sur ces inconvénients pour ouvrir à la tolérance et apprendre le vivre ensemble.

Au fil du projet, certaines enseignant·e·s se sont rendues compte que le chemin fait partie des lieux d'apprentissage et l'intègrent davantage pour des activités, des recherches ou des observations. En partant à pied, les enfants découvrent que la nature commence devant les portes de l'école. Ils apprennent ainsi à connaître leur environnement local.

Plusieurs enseignant·e·s conseillent de revenir toujours à un même endroit (ce qui n'empêche pas de fréquenter ponctuellement d'autres lieux). Aménager au début un lieu de rassemblement (avec les enfants) avec une bonne vue d'ensemble du groupe, réfléchir où et comment s'abriter en cas de pluie (bâche, abri à proximité) et aux repères visuels (jusqu'ou aller, quels endroits éviter).

Le « Natural Connections Demonstration Project » propose de repenser et reverdir les cours d'école pour faire classe dehors à proximité ou dans cette cour. Enseigner dehors devient dans ce cas le projet pédagogique de l'école.

Le projet "D'Natur erliewen an der Schoul" a conclu que les endroits aménagés doivent être choisis et organisés de manière à ce que les enfants puissent faire évoluer les choses et que ces changements demeurent lors de la visite suivante ; tel que les enfants ne soient pas dérangés par d'autres utilisatrice·eur·s de la forêt, que la sécurité et la vue d'ensemble du groupe soient garanties. Parents et enfants peuvent participer lors des aménagements de l'endroit. C'était le cas dans plusieurs classes en Bourgogne-Franche-Comté, les parents ont apprécié de pouvoir s'impliquer à l'école.

Utilisez et re-naturalisez les cours d'école et l'environnement proche

Travaillez dans et avec l'environnement proche de l'école, les espaces naturels comme les espaces culturels et appuyez-vous sur les expert-es locales-aux. Avec l'équipe pédagogique, réfléchissez comment améliorer de manière simple la cour de l'école pour la rendre plus adaptée en tant que lieu d'enseignement et d'apprentissage. Une école maternelle a élaboré un projet de ré-végétalisation de la cour, qui est soutenu par sa commune.

Pour aller plus loin : « Recrée ta cour ! » (Good Planet Belgium, 2018), « [Un coin nature pour tous](#) » (Ecole et Nature, 2016) ou « [Créer un coin nature dans mon collège](#) » (GRAINE Ile-de-France, 2019).

Faites le lien entre la vision, les objectifs ou le projet pédagogique de l'école et l'école dehors

L'enseignement dehors peut s'inscrire dans une vision ou un projet déjà existant. Ce choix vise à améliorer l'enseignement et l'apprentissage des enfants. Une classe en Bourgogne-Franche-Comté a fait ce choix et inclut le projet de l'école dehors dans un projet plus large de « l'école heureuse ».

Faites participer toute l'école au projet

Des projets singuliers d'un-e ou de plusieurs enseignant-e-s peuvent motiver les collègues à sortir aussi avec leur classe, surtout si la direction de l'école favorise le projet et motive tout le corps enseignant à cette démarche.

Il faut 1-2 "chevaux de trait" qui démarrent et font avancer le projet. Invitez les collègues à accompagner une sortie, suivez une formation continue avec l'équipe, documentez-vous sur les projets pilotes, témoignez et vivez les bienfaits et la plus-value de l'école dehors.

Dans plusieurs communes en Bourgogne-Franche-Comté, les collègues enseignant-e-s ont commencé à sortir, dans une commune hors projet de recherche cela concerne toutes les classes du primaire. La fondation suisse SILVIVA propose un kit de démarrage pour les écoles qui aimeraient se lancer dans un projet d'école « enseigner dehors » : <https://www.silviva-fr.ch/kitdedemarrage/>.

Documentez vos expériences, partagez les apprentissages et les résultats

Observez et documentez les processus d'apprentissage, travaillez avec un journal nature, laissez les élèves publier des photos, des travaux et des résultats sur le site internet de l'école. Faites des expositions dans la salle de classe ou dans le couloir, dans la cour... Réfléchissez à la transmission des expériences auprès d'autres personnes intéressées.

Partagez et célébrez les succès

Cela peut prendre la forme d'une fête d'école, d'un article dans la presse locale, d'une soirée de fin d'année en nature avec les familles, des témoignages d'élèves et de parents sur le site internet de l'école, etc.

Cet ensemble présume que l'école est motivée pour développer l'enseignement dehors. Cela implique que l'administration et la commune soutiennent ces projets innovants (ou au moins, ne mettent pas d'obstacles à leur réalisation). Dans le projet « D'Natur erliewen an der Schoul » au Luxembourg, un groupe de travail « éducation à l'environnement », constitué de membres du corps d'enseignant-e-s, de pédagogues par la nature et du garde forestier, a fait avancer le projet. Dans d'autres lieux, ce groupe de pilotage intègre aussi des membres de l'association des parents d'élèves et des délégué-e-s de classe pour représenter les enfants.

Collaborez et échangez avec d'autres écoles, d'autres enseignant-e-s

Développez des journées d'échanges, cherchez des interlocuteurs qui peuvent vous mettre en lien avec d'autres projets (réseaux d'éducation à l'environnement, plateformes internet sur l'enseignement dehors). Depuis le début du projet de recherche, en France, plusieurs sites internet et cartographies de classes qui font école dehors ont vu le jour (voir bibliographie).

Presque toutes les enseignant-e-s en Bourgogne-Franche-Comté mentionnent l'importance de pouvoir échanger avec d'autres personnes qui pratiquent l'école dehors, et d'être soutenu par une structure comme le GRAINE Bourgogne-Franche-Comté. Cela a offert des possibilités d'échange, de soutien, de réflexion et de retour sur la pratique. Les enseignant-e-s trouvent important d'avoir des formations reconnues par l'Education Nationale sur l'enseignement dehors. Cela concerne aussi les futur.es enseignant-e-s. Plusieurs évoquent l'importance de former les ATSEM, voire d'ouvrir les formations pour toutes personnes qui aimeraient accompagner des classes dehors. Les éducatrice-eur-s nature voient également la nécessité de se former à la démarche d'école dehors, pour pouvoir accompagner des classes.

Et le soutien de la hiérarchie ?

Les enseignant-e-s en Bourgogne-Franche-Comté ont reçu le soutien du PARDIE. Cependant elles souhaitent que l'institution soit plus présente sur le projet, montre un intérêt et saisisse les innovations que cela présente. Dans l'idéal, qu'elle soutienne et promeuve l'école dehors.

Depuis le début du projet de recherche, l'acceptation de la démarche d'école dehors par l'institution et le grand public a fortement changé : l'apparition du COVID-19 et des règles sanitaires a agi en faveur de l'enseignement en plein air. Le Ministère de l'Education Nationale a officiellement soutenu cette manière d'enseigner en 2020. Depuis, des articles, émissions radios et télé, des sites internet, des ressources pédagogiques ont vu le jour en France. Des communautés « enseigner dehors » se sont créées dans plusieurs pays francophones : d'abord en Belgique (tousdehors.be), puis au Québec (enseignerdehors.ca), en Suisse (enseignerdehors.ch) et finalement en France (classe-dehors.org).

Ce qui manque aux enseignant-e-s en Bourgogne-Franche-Comté, c'est le financement, autant d'un accompagnement professionnel des classes intéressées pendant la première année du projet que des formations gratuites proposées par l'Éducation Nationale.

Il faut aussi justifier scientifiquement la plus-value de l'apprentissage autodirigé, du jeu libre à l'école, formes d'apprentissages souvent incomprises par l'institution et les parents. Plusieurs études existent en d'autres langues, il reste à les traduire en français et à les faire connaître au grand public et aux autorités scolaires.

Pour que la pratique se démocratise...

En Suisse, le projet « enseigner dehors » de SILVIVA travaille avec un comité consultatif d'autorités issu de l'enseignement public et de la politique, qui soutient, accompagne et promeut l'enseignement en plein air dans le pays. Le projet vise entre autres à former les professeurs des institutions de formation des enseignant·e·s ainsi que les inspecteurs scolaires et les directions d'écoles. Des journées d'échange où les praticiens et les autorités peuvent se rencontrer, échanger et développer l'école dehors en font partie. SILVIVA collabore avec les chercheurs des instituts de formation pour inciter d'étudier scientifiquement les leviers, la plus-value et la mise en pratique de l'école dehors.

D'après les enseignant·e·s en Bourgogne-Franche-Comté, les facteurs-clés pour la pérennité des projets sont :

- la motivation de l'enseignant et des enfants.
- l'ancrage dans le territoire : que la commune, les parents et les propriétaires des parcelles fréquentées sont partants
- la stabilité des équipes.
- la possibilité d'échange, la mise en réseau.
- avoir des accompagnant·e·s professionnel·le·s (financé·e·s).
- des collègues et une direction qui soutiennent la démarche.

Ces facteurs-clés aident à rebondir quand le projet devient difficile. Autant l'enseignant devrait être au clair par rapport à ses objectifs et visions (pourquoi je fais ce projet?) et se laisser porter par l'enthousiasme des enfants, autant il devrait se mettre en lien avec des personnes qui soutiennent la démarche et qui peuvent le soutenir dans son questionnement, le motiver à nouveau et lui donner un coup de main. Une grande aide sera l'acceptation de l'enseignement hors les murs par l'institution et le grand public, comme une enseignante le formule :

Enseignante 2 : Que cette pratique se démocratise, pour me sentir moins extraterrestre et me sentir plus légitime, car en France, je trouve que la confiance en l'enseignante est difficile.

La suite des recherches

Cette évaluation a étudié dix projets de bonne qualité, menés par des enseignant·e·s motivé·e·s et persuadé·e·s des bienfaits de "l'école dehors", qui travaillent de manière innovante aussi en salle de classe et qui focalisent en général sur le développement des compétences individuelles et sociales des enfants. Les parents se sentent compris et voient leurs enfants plus heureux à l'école, ce qui fait qu'ils adhèrent en général aux méthodes d'enseignement expérimentales, donc ils sont plutôt favorables aux sorties régulières en nature.

Il n'est pas étrange que les résultats de cette étude montrent plein de bénéfices pour les enfants, les enseignant·e·s et les parents et très peu d'inconvénients ou de critiques. Seulement la moitié des parents a répondu au questionnaire, nous ne savons pas ce que l'autre moitié pense du projet et de ses effets. D'après le retour de toutes les enseignant·e·s, la plupart des parents soutiennent le projet, il n'y a que peu de remarques négatives.

Les outils d'observations - questionnaires, interviews, grilles semi-structurées, tests, ateliers philosophiques - et leur analyse par une seule personne, donnent des résultats parfois subjectifs qui reflètent partiellement la culture et la conception de l'enseignement de l'évaluatrice et des enseignant·e·s. De plus, certains outils semblent difficilement utilisables, les retours trop subjectifs, parents et enseignant·e·s avaient parfois de la difficulté à discerner l'effet de l'école dehors par rapport à d'autres facteurs influençant.

Pour valider ces résultats, il faut :

- comparer avec des classes témoins qui ne bénéficient pas d'un enseignement régulier en nature,
- travailler avec des tests standardisés qui mesurent les progrès des enfants des classes avec et sans enseignement dehors dans des domaines distincts.
- faire des mesures au début et à la fin de l'année scolaire dans plusieurs classes, voire sur plusieurs années.

A part le "TEACHOUT project" au Danemark, ces trois critères ne sont quasiment jamais respectés dans les recherches scientifiques sur "l'école dehors".

Il faut aussi réfléchir sur des outils pour récolter l'avis des parents comprenant peu le Français, et ceux ne répondant pas au questionnaire. D'après les enseignant·e·s, le comptage des élèves présents au fil de l'année la journée des sorties, comparé avec les autres journées de la semaine, et la qualité de leur équipement sont des bons indicateurs que les parents adhèrent au projet. Les retours des parents accompagnants ou lors de la soirée des parents peuvent aussi servir d'indicateurs, comme l'avis de l'enseignant·e.

Ceci demande une collaboration avec une communauté "enseigner dehors" ou avec l'Éducation nationale et les instituts de recherche, pour générer des travaux de master ou de doctorat sur ce thème, voire un projet de recherche similaire au "TEACHOUT" danois.

Une variante moins subjective, scientifiquement valide, et plus facile à mettre en œuvre, est de s'inspirer de la recherche-action des « Forest Schools » en Angleterre (Murray & O'Brien, 2005). Les enseignant·e·s de ce projet se sont rencontré·e·s régulièrement avec des chercheuse·ur·s qui coordonnent le projet de recherche et les aident dans les démarches : formuler des objectifs d'évaluation, réfléchir sur les indicateurs, définir des méthodes et des outils d'observation et les appliquer. Les chercheurs ont récolté les données et écrit un rapport. En France, la recherche-action "Grandir avec la Nature" du réseau FRENE s'est lancée sur une voie similaire.

La suite de l'école dehors en France

Dans tous les pays pratiquant le "Outdoor Learning", nous constatons que ce dernier est né d'un mouvement d'enseignant·e·s motivé·e·s, lié à une communauté grandissante qui s'est connectée et qui a mobilisé l'administration et le monde politique. Ce rapport souhaite offrir des graines pour faire germer et pérenniser la pratique d'un enseignement régulier dehors au sein de l'école publique en France, pour offrir aux citoyen·ne·s une école plus heureuse, un accès à la nature et l'environnement proche pour toute·s, qui vise à transmettre aux enfants les compétences-clés pour une vie épanouie pour aujourd'hui et à l'avenir.

Enseignante 1 (CE2-CM1-CM2) : Les trois premiers coins nature, je me suis assise et je me suis dit : „J'ai l'impression d'être dans le film „L'autre connexion“. C'est mes élèves ? Je suis vraiment là ? “ Tellement c'était un rêve, ça fait 10 ans que je rêve de faire ça dans ma classe, pour moi c'était non faisable. Moi je pensais que c'était que dans les films du Danemark, de l'Allemagne qu'on m'envoie.

Éducatrice nature 1 : Enfin les gamins ont fait ce pourquoi on fait ce boulot. Ils se sont connectés à la nature et à eux-mêmes. Ce concret, ils l'ont. Ça ne va pas disparaître.

Enseignante 1 : Je pense qu'on vit toutes les deux un rêve professionnel qu'on n'avait jamais réalisé. Et pour le coup, de partager ça, c'est quand même énorme.

BIBLIOGRAPHIE

- Armbrüster, C., Bleise, E.-S. & Dicks, Gräfe, R. (2018): Draussenschule. Eine Handreichung. Hohengehren: Schneider.
- Beames, S. & Brown, M. (2016): Adventurous Learning: A Pedagogy for a Changing World. In: Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 16, p. 372-373.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. & Mess, F. (2017): Effects of Regular Classes in Outdoor Settings: A systematic Review on Student's Learning, Social and Health Dimensions. In: International Journal of Environmental Research and Public Health, 14, p. 485-505.
- Bolling, M. (2018): Udeskole og børns trivsel. Et kvasi-eksperimentelt interventionsstudie af sammenhængen mellem ét års regelmæssig eksponering for udeskole og børns psykologiske trivsel, skolemotivation og sociale relationer. København: Københavns Universitet, Institut for Idræt og Ernæring (NEXS).
- Chawla, L. (2020) : Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. People & Nature, 2, p. 619-642.
- Ernst, J. & Stanek, D. (2006): The prairie science class: A model for re-visioning environmental education within the national wildlife refuge system. In: Human Dimensions of Wildlife, 11, p. 255–265.
- Grüneberg, A., Pechstein, A., Spiegel, P. & Ternès von Hattburg, A. (Hrsg., 2021) : Future Skills. 30 zukunftsentscheidende Kompetenzen und wie wir sie lernen können. München : Franz Vahlen.
- Kiener, S. (2007): EPNALO 06 – 07. Evaluation des Pilotprojektes „D’Natur erliewen an der Schoul“ Lorentzweiler. Luxembourg: Service de Coordination de la Recherche et de l’Innovation Pédagogiques et Technologiques.
- Kuo, M., Barnes, M. & Jordan, C. (2019) : Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Front. Psychol.* 10:305.
- Lamry, J. (2018): Les compétences du XXI^e siècle. Comment faire la différence? Créativité, Communication, Esprit Critique, Coopération. Malakoff: Dunod.
- Malone, K. & Waite, S. (2016): Student Outcomes and Natural Schooling. Pathways from Evidence to Impact Report. Plymouth: Plymouth University.
- Mayer, F.S. & Frantz, C. (2004) : The Connectedness to Nature Scale : A measure of Individual's Feeling in Community with Nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24 (4), 503-515.
- Murray, R. & O'Brien, L. (2005): Such enthusiasm – a joy to see! An evaluation of Forest School in England. Surrey: Forest Research.
- Natural England (2016): Natural Connections Demonstration Project, 2012-2016: Final Report. Plymouth: Natural England.
- Otte, C. R. (2018): Perspektiver på udeskole i relation til læsning, matematikfærdigheder og motivation for læring. København: Københavns Universitet, Skovskolen, Geovidenskab og Naturforvaltning.
- Raith, A. & Lude, A. (2014): Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert. München: oekom.

Richardson, T. & Murray, J. (2016): Are Young Children's Utterances affected by Characteristics of their Learning Environments? A Multiple Case Study. In: Early Child Development and Care, 187:3-4, p. 457468.

Salazaar, G., Kunkle, G. & Monroe, M. C. (2020) : Practitioner Guide to Assessing Connection to Nature. Washington : North American Association For Environmental Education.

Samochowiec, J. (2020) : Compétences d'avenir. Quatre scénarios pour le monde de demain. Rüsclikon : Gottlieb Duttweiler Institute.

Singapore Ministry of Education (2014): Framework for 21st Century Competencies and Student Desired Outcomes – Ministry of Education, Singapore.

UNESCO (2014): Principes directeurs sur l'apprentissage au XXI^e siècle. Genève: Bureau International d'Éducation.

Von Au, J. & Jucker, R. (Hrsg., 2022) : Draussenlernen. Neue Forschungsergebnisse und Praxiseinblicke für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zürich: hep.

Walters, C.C. (2017): The Prairie Science Classroom: Original Outcome Durability and Impact on the Connection to Nature. Fargo: North Dakota State University of Agriculture and Applied Science.

World Economics Forum (2016): New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. Geneva: World Economics Forum.

Internet

Recherche-action nationale « Grandir avec la Nature »

<https://frene.org/nos-projets/recherche-action-grandir-avec-la-nature/>

Vidéos sur le projet

GRAINE Bourgogne-Franche-Comté : Éduquer et enseigner dehors : <https://youtu.be/AN2aNqwfVuo>

Après 3 ans d'école dehors - retours d'expériences : <https://youtu.be/7lzdHoUtwzM>

Communautés « enseigner dehors »

France : classe-dehors.org

Suisse : enseignerdehors.ch

Belgique : tousdehors.be

Québec : enseignerdehors.ca

Sites avec ressources pédagogiques

GRAINE BFC - https://www.graine-bourgogne-franche-comte.fr/mise-en-reseau-des-acteurs/ecole_dehors/

<https://archiclasse.education.fr/Enseigner-dehors>

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

Livres et guides

ARIENA Alsace - Grandir dehors. Guide pédagogique et méthodologique. Des clés pour amener les enfants dans la nature : <http://ariena.org/ressources-pedagogiques/programmes-pedagogiques/pour-les-scolaires/grandir-dehors/>

Collectif Tous Dehors Belgique : Trésors du dehors. Auprès de nos arbres, enseignons heureux ! : <https://tousdehors.be/?LeLivre>

Guide d'introduction : L'enseignement extérieur. Un monde de possibilités pour apprendre ! : https://hourra.ca/assets/uploads/produits/Enseigner-dehors_vf_9-sept-compressé.pdf

La classe dehors – pistes et ressources pour bien commencer: https://uploads.strikinglycdn.com/files/69e916dc-f55e-46b0-93df-c0f8b33b8d9d/Pistes&Ressources_Classedehors.pdf

Ma classe dehors – un enseignant qui sort avec sa classe maternelle en ville de Paris:

<https://sites.google.com/view/maclassedehors/monter-un-projet?authuser=0>

Outdoor Journeys, University of Edinburgh: Outdoor Journeys in Secondary Schools:

https://674780c8-e758-4f53-9950-96941b2a210f.filesusr.com/ugd/06c41d_e681a71ce0dc4bf7bef6b5675c564130.pdf

SILVIVA (Sarah Wauquiez, Nathalie Barras, Martina Henzi): [L'école à ciel ouvert. 200 activités de plein air pour enseigner le français, les mathématiques, les arts...](#)

Cartographie des classes dehors

GRAINE BFC - https://www.graine-bourgogne-franche-comte.fr/mise-en-reseau-des-acteurs/ecole_dehors/

tousdehors.be

classe-dehors.fr

reseau-pedagogie-nature.org

Recherche

Projet européen sur l'enseignement dehors (Autriche, Croatie, Hongrie, Lettonie, République Tchèque): schuledraussen.eu

Projet de recherche TEACHOUT de l'Université de Kopenhague, Danemark: teachout.ku.dk

CONTACT

Évaluatrice : Sarah WAUQUIEZ - sarah.wauquiez@gmail.com

GRAINE Bourgogne-Franche-Comté : Florian HOUDELLOT - f.houdelot@graine-bfc.fr