

# Apprendre dehors

## Enjeux des pratiques éducatives ancrées dans le milieu

Christine Acheroy  
Caroline Leterme  
Annick Faniel (dir.)



centre d'expertise et de ressources pour l'enfance

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



# Apprendre dehors

## Enjeux

### des pratiques éducatives ancrées dans le milieu

Christine Acheroy  
Caroline Leterme  
Annick Faniel (dir.)

Avec le soutien de  
la Fédération Wallonie-Bruxelles



Nous adressons nos plus vifs remerciements aux différentes personnes interviewées, pour le partage de leur expérience du dehors et de leur vision éducative :

Isabelle Belboom, directrice de l'école libre de Charneux (Herve),  
Dominique Brodkom, institutrice primaire à Saint-Josse (Bruxelles),  
Bernard Carton, instituteur primaire de l'Institut Notre-Dame à Heusy (Verviers),  
Bernard Collot, auteur et instituteur retraité d'une « école du troisième type » à Moussac (dans la Vienne, France),  
Fabienne Miesen et Magali Varelli, institutrices maternelles de l'école Saint-Pierre à Montignies-sur-Sambre (Charleroi) et  
Vincent Ramlot, instituteur maternel retraité de l'école communale de Gottignies (Le Roeulx).

Merci également aux ateliers Créaville (Liège) pour deux photographies glissées dans le « patchwork » de la couverture, ainsi qu'à Lykka pour les dessins insérés en début de chapitres.

Merci enfin au collectif Tous Dehors, précieuse source de contacts, d'échanges, de réflexions et de mobilisations autour de la thématique de cette étude !

**Christine Acheroy** et **Caroline Leterme** sont chargées de missions au CERE. Elles animent des formations et sont auteures de diverses analyses.

**Annick Faniel** est sociologue. Administratrice déléguée du CERE, elle est responsable de l'Éducation permanente au sein de l'asbl et publie, à ce titre, de nombreuses analyses. Elle anime également les diverses formations proposées par l'association et coordonne ses projets.

Le **Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE)** a été fondé en 2006 par des expert·e·s de l'Observatoire de l'Enfant de la Cocof. Il est reconnu comme association d'éducation permanente par la Communauté française et collabore à ce titre avec la Direction générale de la culture et le Service de l'éducation permanente. Centre d'éducation permanente et de recherche dans le domaine de l'enfance, le CERE travaille sur des projets visant à promouvoir la dignité des enfants et l'égalité entre les enfants. À cet effet, il produit et diffuse des analyses et des études, accompagne et conseille des acteur·trices ou des structures d'accueil en valorisant leurs ressources, développe des actions de sensibilisation et de formation des acteur·trices visant le développement des compétences et leur participation collective.

Recherche : Christine Acheroy et Caroline Leterme, sous la direction d'Annick Faniel

Rédaction : Christine Acheroy et Caroline Leterme

Mise en page et conception de couverture : Christine Acheroy

#### **Citer la référence :**

ACHEROY, Christine, LETERME Caroline, FANIEL, Annick (dir.). *Apprendre dehors. Enjeux des pratiques éducatives ancrées dans le milieu* [en ligne]. Étude. Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE asbl), 2020. [Mise en ligne le 30 décembre 2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.cere-asbl.be/spip.php?article303>

*Apprendre dehors. Enjeux des pratiques éducatives ancrées dans le milieu* de Christine Acheroy, Caroline Leterme, Annick Faniel (dir.) est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# SOMMAIRE

INTRODUCTION .....	6
PARTIE I	
LE DEHORS POUR APPRENDRE .....	11
La classe promenade et l'école de la vie de Célestin Freinet .....	12
Une vision pédagogique globale .....	13
La place centrale de l'autonomie .....	14
Une articulation fluide entre dedans et dehors .....	16
Une certaine conception des apprentissages .....	18
PARTIE II	
LE DEHORS POUR CONTRIBUER AU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT .....	31
Le bien-être.....	32
Le développement personnel .....	33
Les relations interpersonnelles .....	36
L'égalité entre les enfants .....	37
PARTIE III	
LE DEHORS POUR S'ANCERER DANS SON MILIEU DE VIE.....	41
La <i>Place-based education</i> .....	42
L'appartenance et l'attachement au lieu.....	43
Rural vs urbain ? .....	48
L'importance du lien .....	53
PARTIE IV	
VERS UN NOUVEAU PARADIGME ? .....	65
CONCLUSION .....	69
BIBLIOGRAPHIE .....	74
QUELQUES SITES RESSOURCES .....	82

# INTRODUCTION

L'entame de nos réflexions au sujet de la présente étude se situe au début de l'été 2020, dans un contexte sociétal profondément marqué par l'irruption et la crise du Covid-19. Ainsi, dans nos missions de recherche et d'éducation permanente, étions-nous en observation de ses retombées – tant positives que négatives – dans le secteur de l'enfance.

À cet égard, il ne nous a pas échappé que l'intérêt pour « l'école du dehors » s'est accentué<sup>1</sup>, au cours de cette année 2020 où les écoles – tout comme l'ensemble des acteurs sociaux, culturels, économiques... – ont dû faire face à de nombreuses et inédites perturbations dans leur fonctionnement. Lors de la reprise de l'école après le premier confinement<sup>2</sup>, les sorties dehors sont en effet apparues à un grand nombre d'enseignant·es comme un moyen immédiatement accessible

---

<sup>1</sup> Si la pratique de l'école du dehors était déjà en augmentation au cours des dernières années, le (dé)confinement au printemps 2020 a clairement accentué cette tendance. Pendant cette période, divers articles et appels ont été publiés en ce sens, par exemple :

« L'école dehors, une solution sanitaire et salubre ». *lesoir.be* [en ligne]. 29 mai 2020. Disponible à l'adresse :

<https://plus.lesoir.be/303805/article/2020-05-29/lecole-dehors-une-solution-sanitaire-et-salubre>

Ecole : et si on faisait classe dehors ? [émission radio]. *Tendances première* [en ligne]. 17 juin 2020. Disponible à l'adresse :

[https://www.rtf.be/lapremiere/emissions/detail\\_tendances-premiere/accueil/article\\_ecole-et-si-on-faisait-la-classe-dehors?id=10523042&programId=11090](https://www.rtf.be/lapremiere/emissions/detail_tendances-premiere/accueil/article_ecole-et-si-on-faisait-la-classe-dehors?id=10523042&programId=11090)

ZWANG, Aurélie, GIRAULT, Marie-Laure, PERREAU, Agnès, 2020. « Pour un retour en classe dehors ! ». *Cahiers pédagogiques* [en ligne]. 28 mai 2020. Disponible à l'adresse :

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-un-retour-en-classe-dehors>

<sup>2</sup> En Fédération Wallonie-Bruxelles, la reprise de l'école a eu lieu le 8 juin 2020. Le confinement avait débuté le 16 mars 2020.

pour répondre aux préoccupations sanitaires, mais aussi pour permettre aux enfants de bouger et d'explorer leur environnement.

Cependant, bien plus fondamentalement, il y a lieu de souligner qu'une pratique régulière de sorties dehors est une dynamique riche et unique pour répondre à une série d'enjeux liés aux apprentissages, au développement de l'enfant et la connaissance de son milieu de vie, ainsi que, plus globalement, à l'éveil d'une conscience citoyenne, dans l'actuel contexte écologique pour le moins préoccupant.

Ainsi, cette étude souhaite mettre en valeur cette visée globale des pratiques du dehors dans le cadre de l'école fondamentale. Nous avons trouvé dans la littérature anglo-saxonne l'approche théorique nécessaire pour expliciter tout l'apport du dehors pour l'enfant, notamment grâce à la notion centrale de *Place-based education* – littéralement : l'éducation ancrée dans le milieu. Parallèlement, nous avons rencontré six enseignant-es ayant fait du dehors un terrain privilégié pour les apprentissages. Ceci a permis de récolter des témoignages et réflexions issus de réalités variées (maternelle et primaire ; milieu rural, péri-urbain et urbain), qui viennent nourrir et illustrer concrètement notre propos.

**Vincent** est instituteur maternel et conseiller pédagogique pensionné ; il nous a particulièrement partagé son expérience de neuf années dans une classe unique dans un petit village du Hainaut.

**Isabelle** est institutrice maternelle dans une école de village en province de Liège, dont elle a repris la direction en septembre 2020.

Depuis quatre ans, **Magali** et **Fabienne** portent ensemble le projet du dehors dans leurs classes maternelles d'une école située à Charleroi.

**Bernard** est instituteur en sixième primaire dans une école de la périphérie verviétoise, et pratique depuis toujours les sorties et projets extra-muros avec sa classe.

Enfin, **Dominique** est institutrice primaire à Saint-Josse, la plus petite commune bruxelloise et la plus densément peuplée. Depuis septembre dernier, elle mène dans son école un projet de sorties régulières avec trois classes de deuxième primaire, en compagnie de leurs titulaires.

Par ailleurs, nous avons également mené un dialogue écrit avec **Bernard Collot**, instituteur français qui a exercé dans la classe unique du village de Moussac, dans la Vienne, des années septante aux années nonante. Il y a développé une « école du troisième type<sup>3</sup> », approche pédagogique qu'il a théorisée et partagée dans de nombreux ouvrages<sup>4</sup>.

Ces enseignant·es s'inscrivent, de manière plus ou moins revendiquée, dans une mouvance pédagogique commune, qu'il n'est pas possible (ni souhaitable) d'étiqueter de manière univoque, mais qui se dévoile en toile de fond de leurs témoignages croisés. De manière générale, une (forte) remise en question des méthodes « traditionnelles » d'enseignement les a amené·es à chercher d'autres voies possibles. Et, s'ils·elles restent attentif·ves à leur mission pédagogique liée à l'acquisition de compétences de type scolaire, il est perceptible que l'essentiel de leur démarche se situe sur un autre plan, animé par la vision globale de l'enfant, des apprentissages et du rôle de l'adulte dans la relation éducative évoquée ci-dessus.

Ainsi, la première partie de l'étude met en lumière cette vision pédagogique globale, qui s'illustre et s'épanouit

---

<sup>3</sup> « L'école du 3<sup>ème</sup> type est une conception globale de l'école dans une unique finalité : contribuer à la construction de l'enfant en adulte autonome, disposant des outils de l'autonomie pour être et agir dans une société où il ne sera pas passif. [...] Concrètement, elle pourrait se décrire ainsi : une école sans horaires, sans leçons, sans cahiers, sans programme, sans évaluation, ouverte en permanence aux parents, à d'autres adultes pendant et hors du temps scolaire, y compris pendant les vacances ».

COLLOT, Bernard. « L'école du troisième type, c'est quoi ? » Le blog de Bernard Collot.

<sup>4</sup> COLLOT, Bernard. « Mes ouvrages publiés ». Le blog de Bernard Collot. [Consulté le 5 novembre 2020]. Disponible à l'adresse : <http://education3.canalblog.com/pages/mes-ouvrages-publies/35988253.html>

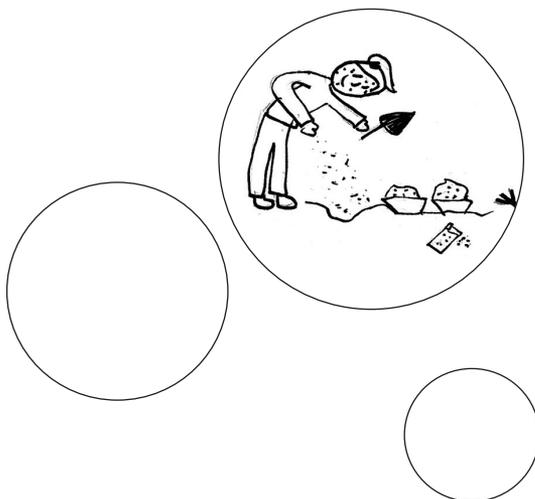
particulièrement dans les pratiques d'une école ouverte sur son environnement – pratiques qui n'ont rien de neuf, comme le montre l'exemple de Célestin Freinet, il y a un siècle. Dans la foulée, la deuxième partie relève tout ce qui bénéficie au développement de l'enfant – considéré dans sa globalité, et non uniquement comme un élève. Nous le verrons, un projet du dehors peut décupler les bienfaits au niveau du bien-être, du développement personnel et relationnel des enfants, lorsqu'il est porté par une conviction et des pratiques plaçant l'autonomie et le libre-choix des enfants au centre de la démarche.

La troisième partie est consacrée à l'ancrage de l'enfant dans son milieu de vie, qui nous paraît être un enjeu important pour l'école et la société actuelles. Grâce au concept de *Place-based education*, nous quittons la vision quelque peu idéale mais trop restrictive de l'école du dehors située uniquement en forêt, où de jeunes enfants de maternelle jouent librement dans la nature. Si ce type de sorties a évidemment toute son importance et doit être encouragé partout où cela est envisageable, nous avons voulu montrer que tout projet du dehors avec une classe, quel que soit l'environnement immédiat de l'école, peut nourrir l'enfant à tout âge dans son profond besoin d'appartenance et de lien avec des lieux porteurs de sens.

Les enfants qui grandissent en créant des liens avec leur environnement semblent tendre à développer une vision du monde particulière, où les êtres et les choses sont intrinsèquement liés. C'est pourquoi nous terminons, dans la quatrième partie, par une brève approche théorique de l'écocentrisme relationnel, qui pourrait représenter cette posture émergente, et ainsi constituer le modèle à poursuivre prioritairement par l'école du XXI<sup>ème</sup> siècle... notamment grâce aux pratiques du dehors.

PARTIE I

# LE DEHORS POUR APPRENDRE



## La classe promenade et l'école de la vie de Célestin Freinet

Célestin Freinet participe activement à la fondation du mouvement de l'Éducation Nouvelle il y a un siècle. Dès son origine, celui-ci préconise d'apprendre dans la réalité quotidienne, sur le terrain, afin d'enraciner sa propre culture dans son environnement. Ainsi, Célestin Freinet pratique-t-il – à l'instar d'autres enseignant·es – dès les années vingt la « classe promenade », en rupture avec l'école séparée de la vie, en lieu clos. La classe promenade, écrit-il, « c'est la leçon de la nature et de la vie, non plus la leçon des livres. C'est la vraie leçon, non préparée pour faire leçon et d'autant mieux saisie<sup>5</sup>. » L'école s'enracine ainsi dans le réel et atténue la rupture entre les deux milieux de vie de l'enfant : à l'école et hors de l'école<sup>6</sup>.

De même Lucien Gachon, instituteur contemporain de Freinet, qui fait classe hors des murs à la même époque, évoque :

La classe promenade : on observe, on s'arrête, on prend note, on dessine, on arpente, on cube, on marche, on s'arrête, on s'assied et à nouveau, on explique, on prend note de mots, de phrases, on prépare sa composition française, on inscrit des données d'un problème, bref, on fait provision de matériaux qui seront ensuite élaborés proprement, minutieusement à l'école même. Car après la classe de plein-air, il faut la classe dans la classe, celle où l'on sort la langue dans la tension de l'effort après avoir bien respiré, bien ri et bien chanté, dehors dans la liberté de la nature sauvage, ou sur les routes civilisées<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> FREINET, 1994, p. 20.

<sup>6</sup> LEMERY, 2006, p. 8-9.

<sup>7</sup> GACHON, Lucien. Cité par ZAREMBA, 2006, p. 21.

L'« école de la vie » est ouverte sur l'extérieur par de multiples occurrences et activités – hors les murs, ou dans la classe : invitation des parents, lettres et colis des correspondant·es... – qui amènent les élèves à explorer leur milieu de vie et leur quotidien sous un œil neuf. Par ces dispositifs, la curiosité spontanée de l'enfant trouve à s'exercer et est à la source de continuel·s nouveaux apprentissages. L'école de (ou par) la vie reconnaît ainsi les potentialités de l'enfant à pouvoir apprendre, avec les autres, à partir de l'expérience, en s'appuyant sur la richesse de l'environnement naturel et social<sup>8</sup>.

Ce lien entre l'école et la vie réelle comme contexte d'apprentissage est encore aujourd'hui considéré comme une nécessité pour un certain nombre d'enseignant·es. Ceux·celles que nous avons rencontré·es et qui emmènent leurs élèves hors classe considèrent le « dehors » comme un contexte idéal non seulement pour favoriser le bien-être, l'épanouissement et le développement de l'enfant mais aussi pour ancrer les apprentissages.

## Une vision pédagogique globale

Ainsi, pour ces enseignant·es, « sortir dehors » avec les élèves n'est jamais une démarche isolée ou ponctuelle. Il s'agit au contraire d'une vision pédagogique globale : de l'enfant, des apprentissages et de l'environnement (interne et externe à l'école).

*On ne peut vraiment aller vers ça que si on pratique certaines pédagogies qui sont ouvertes à certaines valeurs, sinon c'est une simple sortie scolaire. Alors c'est juste un but en soi ; et si c'est un but en soi, on perd tout le bénéfice du pourquoi on le fait... Donc c'est une vision, avant tout. (Vincent)*

---

<sup>8</sup> ZAREMBA, 2006, p. 21.

En amont des sorties s’instaure déjà en classe un climat particulier, qui permettra d’appréhender le dehors en toute sérénité, car deux éléments fondamentaux – continuité pédagogique et confiance dans le groupe – sont présents :

*Dans l’idée d’une école du dehors basée sur beaucoup de liberté – en tout cas de liberté de choix de l’enfant, où on ne va pas commencer à reproduire une école de l’intérieur traditionnelle dehors –, il y a vraiment tout un travail qui peut être construit en amont, dans la relation qu’on va développer avec les enfants, dans la confiance qu’on va construire avec eux, dans la manière dont on va appréhender les apprentissages... Donc toute cette vision de notre métier qui nous habite est vraiment primordiale, encore plus quand on va à l’extérieur, quand on sort avec les enfants. (Vincent)*

## **La place centrale de l’autonomie**

L’autonomie est une valeur importante pour ces enseignant·es, au centre de leur projet pédagogique. Ils-elles souhaitent que les enfants puissent la développer autant que possible. L’autonomie est couplée à un idéal de liberté, comme l’évoque Vincent, qui reconnaît cependant que sa mise en place a été compliquée :

*Je me suis heurté moi-même à ma propre vision des choses, c’est-à-dire que pour pouvoir organiser et faire affleurer ce type d’enseignement, il a fallu que j’essaie beaucoup, avec beaucoup d’essais-erreurs. [...] J’ai dû aiguïser mon regard, observer énormément les enfants et faire en sorte de toujours garder à l’esprit ces deux choses : je veux qu’ils soient libres, je veux qu’ils soient autonomes. Je veux aussi qu’ils soient investis et qu’ils trouvent une motivation à agir et à apprendre, car on est à l’école.*

Des dispositifs sont ainsi mis en place pour que la classe soit gérée en autonomie : c'est le cas des classes maternelles d'Isabelle, de Magali et Fabienne, de Vincent, mais aussi de la classe unique de Bernard Collot. Cette organisation repose sur une grande liberté de choix des activités individuelles et collectives dans le chef les enfants. Libres de choisir de faire ce qui les intéresse, ils-elles montrent une grande motivation à poursuivre leur but, et apprennent ainsi naturellement et durablement, comme l'a maintes fois observé Vincent :

*On discutait simplement de ce qu'on avait envie de faire, et de comment allait se passer la journée. [...] Les enfants donnent leur avis, s'expriment, certains ont envie de réaliser par exemple une recette, et d'autres peut-être pas [...]. On a une question, comme ça, qui surgit, qui peut être philosophique ou complètement pratique, et on a un pouvoir décisionnel collectif. C'est ça qui a fait que l'autonomie des enfants se mobilise vraiment. [...]*

*Et c'est incroyable, parce que ça veut dire que juste en discutant avec eux et en les laissant choisir, ça leur donne envie d'aller au bout du propre projet qu'ils s'étaient défini. Et donc, évidemment, d'énormément progresser... En tant qu'enseignant, on va simplement aller chercher les différents domaines d'apprentissages comme des outils qui vont servir à réaliser le projet qui a été défini par les enfants.*

Bernard, dans sa classe de sixième primaire, poursuit le même type de démarche, et note à cet égard que l'extérieur permet de « voir réellement les choses, de sortir du discours "ça pourra vous servir un jour" : là on voit directement que cela peut servir... ».

Dès lors, comme on le voit à travers les témoignages, une certaine posture de la part de l'enseignant·e est primordiale, afin de poursuivre ces visées de liberté et d'autonomie non seulement en classe, mais également dehors :

*On ne peut pas improviser une école du dehors sans avoir réfléchi soi-même à la posture que l'on a, de la manière dont on va agir pédagogiquement avec les enfants. C'est vraiment la base : qui suis-je comme enseignant ? Poser la question va faire en sorte qu'effectivement, aller dehors va décupler l'objectif visé. On aura déjà un très bel objectif si on reste à l'école, mais il va être décuplé à l'extérieur. (Vincent)*

*Si c'est conduire («emmener») les enfants dehors comme un troupeau rien ne changera. Si c'est explorer le dehors d'une autre façon que lorsqu'on y vit, la vue, les points de vue peuvent se construire de façon autonome, être confrontés; des réalités peuvent être observées et des pensées à la fois individuelles et collectives peuvent s'élaborer. (Bernard Collot)*

Quant à Dominique, résumant son parti-pris pédagogique, elle affirme qu'il faut « *apprendre à faire confiance aux enfants, et lâcher-prise : c'est vraiment un lâcher-prise, parce que tout ce qu'ils prennent est bon à prendre, même si on n'en voit pas directement les effets. C'est un travail de plus longue haleine* ».

## **Une articulation fluide entre dedans et dehors**

D'après les témoignages récoltés, le dehors est d'abord appréhendé à l'intérieur de l'enceinte de l'école : cour et jardin (avec petits animaux, jardin potager, arbres, éventuellement mare, espace plus sauvage, petit ruisseau...) sont régulièrement investis avec/par les enfants.

Parfois, ils-elles sont totalement libres d'y aller et venir, comme dans la classe maternelle unique de Vincent :

*J'ai vraiment fait en sorte que l'école devienne plus un lieu de vie qu'une école. [...] Il y avait une cour, une enceinte murée et un petit jardinet à l'arrière de l'école qui constituaient*

*un espace sécurisant. Cela permettait que je fasse confiance aux enfants (confiance primordiale et établie au départ), et donc les enfants pouvaient être dans la classe ou à l'extérieur. J'ai aboli l'idée de récréations à horaires précis, on a modifié notre façon de vivre au quotidien... On s'est calés sur les choses du village, comme par exemple la cloche de l'église qui sonne l'Angelus à midi : c'était la cloche qui nous signalait le moment de se rassembler et d'aller manger !*

Bernard mise aussi sur la confiance réciproque et la liberté de mouvement dans le périmètre de l'école avec ses élèves de sixième primaire :

*En début d'année, j'explique que j'aime bien les laisser travailler libres, être autonomes, mais que je dois avoir confiance. [...] Après, ils peuvent aller sans moi au coin naturel chercher les œufs, des légumes... même y travailler ! S'ils ont fini un travail hyper scolaire, ils prennent leurs outils et vont travailler au potager, préparer leur lopin de terre... Donc ils vont, ils reviennent, ils disent : « on a planté ça, on a fait ça... ».*

L'environnement interne de l'école joue un rôle important, comme l'indique Bernard Collot :

*C'est dans l'environnement interne des frontières de l'école, plus sécurisé, que s'effectue la transformation des comportements : l'éducation aux risques et à l'autonomie, l'éducation à la solidarité ou vraie responsabilité entre jeunes et moins jeunes, malins et moins malins, forts et faibles...*

Dans cette abolition (relative ou totale) entre dedans et dehors, l'extérieur de l'école (village, quartier, ville, région...) est alors tout naturellement considéré comme un environnement à investir et explorer. Ainsi, les frontières entre intérieur et extérieur, école et village/quartier, entre élèves et habitant·es n'ont plus lieu d'être. On évolue dans un seul milieu de vie, global : « il n'y a pas de distinction ou de frontière entre le dehors et

*le dedans, le dedans étant naturellement dans le dehors, il ne peut exister que parce qu'il y a un dehors », indique Bernard Collot. L'école s'inscrit donc dans son environnement et est ouverte à celui-ci.*

## **Une certaine conception des apprentissages**

Les enseignant·es rencontré·es adoptent une posture particulière vis-à-vis des apprentissages : le libre-choix, l'inattendu et la complexité en sont les moteurs, et l'enfant est clairement considéré·e comme acteur·trice de ses apprentissages. Par conséquent, la découverte et l'exploration, l'expérience concrète ou encore l'éveil des sens et des sensations se trouvent au centre du projet pédagogique.

### **Le libre-choix**

En lien avec la valorisation de l'autonomie, les apprentissages s'effectuent idéalement dans le cadre d'un projet librement choisi et déterminé par les enfants, individuellement ou collectivement :

*Ce sont eux qui sont maîtres de leurs apprentissages, par rapport à ce qu'ils veulent faire, parce qu'on fonctionne complètement en autonomie. L'enfant s'inscrit dans les apprentissages qu'il a envie de faire au moment où il en a envie. Pour les projets communs, c'est décidé par les enfants, moi je ne décide de rien du tout... C'est par le biais des sorties, ou de ce que les enfants apportent en classe, qu'on va construire un projet, faire des recherches... Je modélise à partir de ce dont ils ont envie. Ce qu'on a vu dehors est intégré dedans : rechercher des photos, des informations sur internet, faire une maquette... tout ça, ça demande du travail du dedans. (Magali)*

Dans l'école du troisième type de Bernard Collot, les élèves étaient également libres de poursuivre leurs projets, dont « *la source était infinie avec évidemment la curiosité en premier plan* » :

*Cela pouvait naître d'une activité dans la classe qu'il fallait prolonger par une enquête. [...] Beaucoup de projets naissent au cours de nos balades collectives, rencontres, observations... C'étaient bien des balades et pas l'école dehors. [...] Et puis il y avait ce qui naissait des échanges dans notre réseau, de ce que nous communiquaient les autres et des questionnements provoqués par ce que nous communiquions. Pour répondre il fallait qu'une équipe aille faire une enquête, un enregistrement, une vidéo...*

## **L'inattendu**

Pour Bernard Collot, le dehors « *c'est toujours l'inconnu, qu'il soit lieu, personne, action, animal, plante ou chose, que l'on ne rend plus inconnu et dont on n'a plus peur* ». Le projet de sorties régulières dehors est ainsi (avant tout ?) une porte ouverte à l'aventure, à l'inattendu : « *on va juste dehors, on doit avoir des bottes et être bien habillés, on va dehors et on verra bien ce qui se passe* », dit Isabelle à propos des sorties hebdomadaires en première primaire de son école.

Magali a d'ailleurs cette formule : « *quand on sort, on va apprendre – dans le sens de choses "à prendre" : prendre des choses dehors, et de là en faire un moment d'apprentissage. Et pas l'inverse* ». Poursuivant cette logique, les deux enseignantes carolorégiennes insistent sur l'importance de ne pas vouloir tout prévoir ni tout maîtriser lors des sorties :

*Il faut savoir saisir ce qui surgit [...], ça ne sert à rien de forcer une activité préparée au moment où il y a d'autres émergences... En tant que bonne enseignante, tu observes les émergences, tu regardes avec les enfants, tu essaies de voir ce*

*qu'ils veulent, tu prends des photos... Et puis, de retour en classe, tu fais les liens, tu les montres, tu demandes ce qu'on va en faire et tu prépares la suite avec les enfants.*

Même constat pour Dominique, en plein cœur de Bruxelles, qui explique qu'il y a énormément d'imprévus lors des sorties, souvent sous forme de rencontres : une dame qui s'occupe du potager collectif dans le parc – et leur propose une visite –, les employés communaux qui entretiennent les jardins... ou encore des animaux :

*Au parc Josaphat, il y a des ânes et des chevaux qui vident les poubelles... C'est très gai. On les a déjà croisés lors d'une sortie : on essayait de faire une activité, mais les enfants ont filé vers les animaux... et c'est normal ! On prévoit des activités, mais ce n'est pas nécessairement pour ça qu'on peut les faire ! Parce qu'on ne capte pas leur attention à ce moment-là, quand il se passe autre chose... ou alors on rentre dans le rôle du gendarme, qui n'est pas le but ni l'esprit de l'école du dehors.*

Cet aspect du dehors est en réalité une des facettes de la vision des apprentissages partagée par ces enseignant·es : l'adulte laisse les enfants expérimenter le plus librement leur milieu de vie, note leurs intérêts et réflexions... Les apprentissages sont ancrés dans la vie réelle, le quotidien, l'ordinaire, d'où surgissent naturellement des éléments inattendus, nouveaux ou surprenants pour les enfants, précisément car ils-elles sont libres de contempler et appréhender le monde complexe qui les entoure, à leur propre rythme.

Notons à cet égard qu'il n'y a pas besoin d'aller bien loin pour laisser place à l'inattendu :

*L'inattendu, c'est aussi tout ce qu'il y a dans un jardin. Par exemple, j'ai narré une histoire qui a duré plusieurs semai-*

nes à partir d'une fourmilière<sup>9</sup> qui s'était installée dans une vieille souche. [...] Il y a eu aussi l'histoire des limaces qui dévoraient leurs salades, qui a donné lieu à une semaine d'expérimentations sur une toile cirée dans la classe<sup>10</sup>. [...] Il y avait ainsi quasiment tous les jours quelque chose que le jardin avait provoqué. Rien de tout cela ne se serait passé si j'avais fait des leçons de jardinage, à l'heure des leçons de jardinage ! (Bernard Collot)

## La complexité

Les sorties dehors permettent un renouvellement continu des sources de découvertes, et donc stimulent l'observation et le questionnement. Que ce soit en ville ou à la campagne, le simple fait de quitter la classe et l'école plonge les enfants dans un milieu complexe et vivant, qui attise leur curiosité et mobilise leur sens de l'observation. « On se rend compte au fur et à mesure des explorations que le regard des enfants change », mentionne d'ailleurs Vincent.

La complexité, pour Bernard Collot, c'est

*l'ensemble infini des informations et de leurs relations et des interactions entre les éléments des systèmes et écosystèmes vivants qui résultent en tels actes, tels comportements, telles situations ; il est impossible de connaître et de maîtriser ce qui fait la complexité des systèmes vivants.*

---

<sup>9</sup> Voir COLLOT, 2013, p. 103-107.

<sup>10</sup> COLLOT, 2013, p. 109-111.

Dès lors, ce qui importe – Bernard Collot suit en cela la notion de simplicité<sup>11</sup> proposée par Alain Berthoz – est de donner au cerveau les conditions pour construire les milliards d’interconnexions (synapses) entre ses neurones, par le tâtonnement expérimental qui œuvre au cœur même de la complexité : « *peu importe de savoir comment le cerveau procède, l’important est [...] de ne surtout pas l’empêcher de le faire à sa façon* ». Rien de tel, selon lui, que le dehors pour replacer l’enfant dans la complexité, « *plus ou moins évidemment selon la liberté qu’on lui laisse* », parce qu’à l’extérieur,

*l’environnement n’est pas celui, aseptisé, d’un intérieur qui empêche toute perturbation à ce qui doit être appris par un maître. Ce qui peut s’y passer ne peut être soumis à une évaluation bureaucratique ; on ne peut contrôler les regards, les attentions, les intérêts, les curiosités, les ressentis (par les cinq sens !).*

Autrement dit, et en résumé : « *le dehors, c’est là où tout se passe, mais on ne sait pas comment ! La simplicité est donc permettre le dehors (c’est simple) pour que la complexité agisse* ». De fait, prendre ses repères dans un territoire proche permet aux enfants d’apprivoiser le monde sans en gommer la complexité mais « *dans quelque chose qui est à leur portée, individuellement et en groupe, pour pouvoir le transférer par la suite à d’autres domaines* », souligne Isabelle.

Dehors, les enseignant·es ne mettent pas de filtres entre les enfants et le milieu qui les entoure, ce qui permet d’aborder à

---

<sup>11</sup> « La simplicité, telle que je l’entends, est l’ensemble des solutions trouvées par les organismes vivants pour que, malgré la complexité des processus naturels, le cerveau puisse préparer l’acte et en projeter les conséquences. Ces solutions sont des principes simplificateurs qui permettent de traiter des informations ou des situations, en tenant compte de l’expérience passée et en anticipant l’avenir. »

BERTHOZ, Alain, 2009, cité par COLLOT, 2012.

n'importe quel âge de nombreuses thématiques transversales, complexes : « *On voit tellement de choses... Le patrimoine minier, à Charleroi : on parle du Bois du Cazier, on va y aller... Ils ont des connaissances par rapport au tri, au charbonnage... On va sur le teruil, on leur explique, même si ce n'est pas de la matière de maternelle !* », disent, par exemple, Magali et Fabienne.

## **L'éveil des sens**

Dans l'apprentissage en milieu réel, les ressentis prennent une place particulière.

Cette importance de la sensibilité et du ressenti corporel est mise en lumière dans ce témoignage de Célestin Freinet :

Nous observions la campagne aux diverses saisons, quand l'hiver les grands draps étaient étalés sous les oliviers pour recevoir les olives gaulées, ou quand les fleurs d'oranger épanouies au printemps semblaient s'offrir à la cueillette. Nous n'examinions plus scolairement autour de nous la fleur ou l'insecte, la pierre ou le ruisseau. Nous les sentions avec tout notre être, non pas seulement objectivement mais avec toute notre naturelle sensibilité. Et nous ramenions nos richesses : des fossiles, des chatons de noisetier, de l'argile ou un oiseau mort<sup>12</sup>.

La place laissée aux sens et sensations est également évoquée par plusieurs enseignant·es rencontrés. « *C'est ça qu'ils aiment bien : être à l'air, fatigués, mouillés...* » nous dit Isabelle. Sortir dehors par tous les temps permet aux enfants de ressentir et de vivre une large palette de sensations :

---

<sup>12</sup> FREINET, Célestin, cité par LEMERY, Edmond, 2006, p. 8-9.

*Des sensations qu'ils ne vivent pas quand ils sont dans les voitures... Dehors, on respire à pleins poumons. Il y a le froid, ce qui mouille, les odeurs... tout est sensation. Et les enfants sont coupés de tout cela, de la nature – si les parents ne les y emmènent pas. Ils sont à l'intérieur avec la tablette et ils n'ont rien comme approche sensorielle... C'est ça qui est alarmant et l'école doit pallier à ce manque. C'est la priorité, car tant qu'il y a un besoin, un manque, on ne pourra de toute façon pas aller dans l'apprentissage. (Magali et Fabienne)*

Permettre aux enfants d'appréhender le monde par l'éveil régulier de leurs sens paraît être aujourd'hui un enjeu capital. Baptiste Morizot<sup>13</sup> parle d'une « crise de la sensibilité », dont un des symptômes est « l'extinction de l'expérience de la nature<sup>14</sup> », qui conduit à « une sensibilité très faible aux êtres qui peuplent avec nous la Terre ». Dès lors, « réagir à l'extinction de l'expérience, à la crise de la sensibilité, c'est enrichir la gamme de ce que, envers la multiplicité des vivants, on peut sentir, comprendre, et tisser comme relations<sup>15</sup> ». Sortir avec les enfants par tous les temps et leur permettre d'éprouver toute une palette de sensations dans différents environnements est ainsi un puissant levier d'éveil à la conscience écologique<sup>16</sup>.

Ce nécessaire passage par l'éveil des sens et des sensations pour tout apprentissage est également souligné par Bernard Collot : « *quels que soient les apprentissages, y compris les apprentissages abstraits, leur processus ne s'enclenche que si les sens sont éveillés ; le cerveau sans eux n'est rien* ».

---

<sup>13</sup> Baptiste Morizot est écrivain et maître de conférences en philosophie à l'université d'Aix-Marseille.

<sup>14</sup> Cf. PYLE, 2016.

<sup>15</sup> MORIZOT, 2020, p. 18.

<sup>16</sup> Nous développons cette idée dans la partie III.

Comprendre – plutôt que savoir – est donc au cœur de cette approche. Car com/prendre, c'est prendre avec son corps en gestes et en mouvement<sup>17</sup>. La compréhension des espaces et des paysages par les enfants en est un exemple :

*Juste par une découverte libre des différents espaces, les enfants réussissent (sans peut-être structurer vraiment) à saisir ce qu'est le territoire... dans la manière dont ils l'ont appréhendé dans leur corps et dans leur tête, ils en ont compris les différentes composantes. Ils ont compris l'idée d'espace construit, d'espace naturel, d'espace naturel géré, par exemple [...] Ils arrivent à intégrer différentes conceptions qui concernent le territoire dans lequel ils vivent, dans lequel ils gravitent et qui, quelque part, les compose. (Vincent)*

*En secondaire, en étude du milieu, on va devoir décrire les différents types de paysages que l'on traverse, pouvoir les classer, les comparer... Je me suis rendu compte qu'avec mes petits bouts, juste en les laissant sortir librement et en se posant des questions sur tout ce qui se passait autour de notre école, ils arrivaient à 4 ans et demi à avoir cette même représentation : on pouvait leur demander de décrire la forêt, décrire une prairie, décrire un espace plus urbanisé... C'était vraiment le vécu, intégré en eux-mêmes. (Vincent)*

Expérimenter les espaces par le corps et les sens permet également aux enfants d'éprouver la notion de distance ou de grandeur, comme l'explique encore Vincent :

*Il y a aussi cette notion de grandeur, qu'ils ont du mal à appréhender au niveau de l'espace. Quand ils arrivent dans de grandes étendues dégagées, où on peut courir et aller loin, ils vont à fond, à fond et puis... ça fatigue, ils reviennent, ou n'arrivent plus à revenir... Et là, il y a vraiment une prise de conscience des étendues.*

---

<sup>17</sup> BANCON-DILET, 2015, p.109.

## Des apprentissages expérimentaux, interdisciplinaires et informels

D'un point de vue pédagogique, l'extérieur permet de créer des connexions entre le milieu et les apprentissages, ce qui est de nature à les faciliter<sup>18</sup>.

Ainsi, Magali et Fabienne expliquent que « *quand on part en ville, dans le quartier, c'est souvent pour faire des entrées dans la lecture : on va en repérage des lettres ; ça leur permet aussi de découvrir toute l'importance de l'écrit autour de soi, et ça fait sens !* ». Les possibilités sont multiples. Dominique donne un autre exemple d'apprentissage lié à l'observation dans les rues densément bâties de Bruxelles :

*Pendant les trajets, on essaie toujours d'avoir des activités, un peu de toutes sortes : les comptages en regardant les numéros des maisons, parce qu'on se rend compte que cela reste difficile pour les enfants – tout ce qui est comptage, nombres pairs-impairs... [...] C'est vraiment jouer sur ce qui est observation : dès qu'on marche dans la rue, on regarde beaucoup. C'est très gai parce que c'est vraiment un apprentissage de l'observation, et c'est ancré dans leur quartier : ils habitent ici.*

Tout ce qui relève du questionnement et de la démarche scientifique est aussi facilement exploitable à l'extérieur, grâce à l'observation *in situ* de ce qui s'y passe :

*Sur le terril, on avait trouvé des grenouilles en train d'hiberner... Les enfants ont fait le lien entre notre mare où on ne voyait plus les grenouilles et les crapauds, et le terril où on a retrouvé des grenouilles qui s'apprêtaient à dormir pour l'hiver... Donc c'est constamment : ouvrir des tiroirs, les laisser*

---

<sup>18</sup> Des recherches ont d'ailleurs mis en évidence les conséquences positives que cette méthode peut avoir sur les résultats scolaires. Source : HIGGINS, 2013, cité par FIENNES et al., 2015, p. 17.

*ouverts et venir raccrocher toutes les observations et les apprentissages. (Magali et Fabienne)*

C'est ce que raconte également Bernard Collot, à propos de ce qui se passe au jardin, d'accès libre à tout moment :

*Il y avait bien sûr toutes les questions qui se posent lorsqu'on veut faire pousser des plantes ou qu'elles ne poussent pas comme on voudrait, et c'est évidemment infini. Les observations, les questions et les essais qui s'ensuivent sont plus importants que les réponses toutes faites. Il n'y a pas d'apprentissage sans tâtonnement expérimental : observation, constat, hypothèse, expérimentation, essai, constat...*

Isabelle pointe ainsi toute l'étendue des apprentissages qui peuvent être engrangés simplement par des sorties liées à un questionnement : « *j'ai l'impression que l'école primaire, ça devrait se résumer à ça : sortir, aller à la rencontre, et par les rencontres, aller chercher des réponses... Vraiment cette notion de projet, et ce questionnement : sortez, et posez-vous des questions !* ». À ses yeux, finalement, sortir c'est prendre le temps de l'observation : « *je pense qu'on pourrait tout le temps les envoyer dehors avec une question : une question à eux, ou une question vaste... ou leur demander de revenir avec une question...* ».

Cette étendue des apprentissages est également décrite par Bernard, en sixième primaire ; des apprentissages qui sont d'ailleurs inévitablement interdisciplinaires – contrairement à ceux de l'école traditionnelle, souvent inscrits dans des matières aux frontières étanches.

Ainsi, une sortie d'un après-midi à Verviers, au musée, permet d'approfondir la connaissance de la langue française, mais aussi d'aborder l'architecture verviétoise, et par-là de plonger dans son histoire :

*En partant, je leur ai dit : vous regardez au-dessus des vitrines des magasins ou des maisons, il y a plein de choses à apprendre. [...]*

*Ils ont repéré des choses : l'inscription « L'Émulation », une petite statue par-ci, par-là... Donc il y a eu des questions qui sont venues : « C'était quoi ça, l'Émulation ? » On fait des recherches sur l'ordinateur [...] et puis ils tombent sur l'Émulation verviétoise, championne du monde d'émulation. Et de fil en aiguille, on apprend qu'il y a 120 ans d'ici, un orchestre verviétois participait à des concours, et puis il a été invité pour aller jouer partout dans le monde ! [...]*

*Si on prend Chapuis : c'est le premier révolutionnaire communal au monde. C'est le premier révolutionnaire qui est arrivé au pouvoir ! On a appris tout cela parce qu'on a vu sa statue, donc on a fait des recherches... et on a vu l'histoire de Verviers. En voyant l'histoire de Verviers, on a vu l'histoire de l'Europe, vu qu'à l'époque de Chapuis, la Belgique n'était pas encore belge... Ainsi, on s'est construit un petit livre d'histoire personnel.*

Ces découvertes et exploitations pédagogiques ne sont pas cantonnées aux seuls domaines culturel et historique : ainsi, Bernard précise que pour lui, « avec les grands de sixième primaire, ce qui compte c'est l'ouverture d'esprit. Et donc ça va aussi bien vers la ville, que vers la nature ». Logiquement, le dehors regorge de propositions favorisant la découverte du monde vivant :

*Pour le moment, c'est la période des champignons : on va pouvoir parler des champignons, mais aussi des expériences chimiques qui vont s'ajouter avec la décomposition, l'humidité... On va même voir que l'inclinaison des rayons de soleil a une influence là-dessus. Grâce aux champignons on va pouvoir voir différentes matières. (Bernard)*

Les enfants, à travers ces sorties, peuvent exercer, développer et faire reconnaître les multiples formes d'intelligences qu'ils·elles possèdent et pas seulement celles de type

logico-mathématique et verbo-linguistique, généralement privilégiées dans les apprentissages traditionnels. Car dehors, les apprentissages sont davantage axés sur le développement de compétences et la recherche de résolution de problèmes. En ce sens, cette approche pédagogique vise à rapprocher l'éducation de la société, parce qu'elle développe la capacité à appliquer les connaissances acquises dans le monde réel et parce qu'elle prépare aussi les enfants à affronter les défis de l'âge adulte, en développant chez eux-elles une posture favorable à l'apprentissage et axée sur la résolution de problèmes, nécessaire tout au long de la vie<sup>19</sup>.

*Au début de l'année, je leur dis : vous êtes arrivés ici avec un sac à dos, qui est déjà bien rempli avec des choses que vous avez apprises depuis que vous êtes nés. Et maintenant, on va continuer à remplir votre sac à dos. Tout ce qu'on va apprendre, ou qu'on va découvrir (je n'aime pas trop le mot apprendre), ça pourra vous servir...*

*C'est ça le but que je poursuis avec eux : on va dehors pour vérifier si on sait se débrouiller. [...] Je suis arrivé au dehors parce que pour moi l'école, le seul rôle qu'elle doit avoir, c'est de permettre à l'enfant de rentrer dans la vie. Point. (Bernard)*

À travers ces exemples, nous remarquons que les enseignant·es rencontré·es optent pour des méthodes pédagogiques plutôt informelles, où, comme nous l'avons vu, la construction des savoirs s'effectue à partir des observations et des questionnements des enfants.

Pour Tony Rea<sup>20</sup>, ce côté informel des apprentissages du dehors est fondamental. Selon lui, apprendre dehors devrait être vu non pas comme une extension de l'école, mais comme des moments d'apprentissages essentiellement différents,

---

<sup>19</sup> Source: RICKINSON, Mark et al., 2004.

<sup>20</sup> Chercheur dans le domaine de l'éducation.

parce qu’informels. Les bénéfices du dehors se situent, selon lui, précisément dans le caractère informel des apprentissages et ceux-ci ne devraient d’ailleurs pas nécessairement donner lieu à des évaluations standardisées<sup>21</sup>. Il s’agirait ainsi de libérer l’éducation à l’extérieur à la fois des discours axés sur l’efficacité et des programmes scolaires prédéterminés, qui définissent des objectifs d’apprentissage et augmentent le caractère formel du système scolaire<sup>22</sup>.

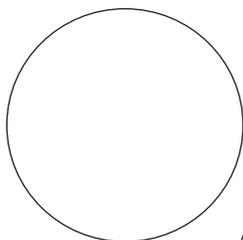
---

<sup>21</sup> Notons que certain·es peuvent aussi emmener les enfants à l’extérieur et y reproduire les mêmes méthodes pédagogiques avec les mêmes objectifs que dans une classe traditionnelle : des méthodes formelles centrées sur la transmission de savoirs selon des programmes prédéfinis et suivis d’évaluations standardisées.

<sup>22</sup> REA, 2008, p. 42.

## PARTIE II

# LE DEHORS POUR CONTRIBUER AU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT



Le dehors contribue à un sentiment de bien-être chez les enfants. Ils·elles peuvent l'explorer et y faire des expériences concrètes. À travers celles-ci, ils·elles apprennent sur eux·elles-mêmes, sur les autres et sur le monde.

## Le bien-être

Lorsqu'on vise le bien-être et la santé des enfants, « dehors » n'est pas n'importe quel espace extérieur ; c'est un espace inspirant, complexe, de préférence naturel. Y emmener les enfants permet de prévenir les problèmes de santé générés par la sédentarité, de plus en plus accentuée chez eux·elles suite à l'évolution des modes de vie<sup>23</sup>. Sortir, c'est aussi une manière d'améliorer l'accès des enfants aux espaces extérieurs, à une époque marquée par la réduction des espaces/temps extérieurs disponibles et/ou utilisés par les enfants.

Cela permet ainsi de réduire le *natural deficit disorder* ; ce concept, élaboré par Richard Louv<sup>24</sup>, fait référence aux problèmes physiques et mentaux – comme l'obésité, le déficit d'attention, l'hyperactivité ou la dépression – induits, selon lui, par le manque de contact des enfants avec des espaces naturels<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> L'urbanisation, l'institutionnalisation des espaces (espaces scolaires, de loisirs, sportifs...), le développement de l'automobile, l'expansion du numérique, la peur du risque... mènent les individus à vivre dans des espaces de plus en plus confinés. Les enfants vivent aujourd'hui dans des espaces fonctionnels particuliers (la maison, l'école, l'espace de sport ou de loisir...) semblables à des « îlots » déconnectés les uns des autres.

<sup>24</sup> Journaliste et écrivain.

<sup>25</sup> Source : RÉSEAU ÉCOLE ET NATURE, 2013, p. 4.

Louis Espinassous met également en évidence les bénéfices du contact avec la nature et les problèmes qu'une absence de contact avec la nature peut amener. Cf. ESPINASSOUS, 2014.

*Quand on observe régulièrement les enfants dans un espace construit et fermé comme la classe, et qu'on les observe dans un espace ouvert et naturel, on se rend compte vraiment de l'impact que ça a sur eux en termes de bien-être et paix intérieure. Ce bien-être et cette paix intérieure font en sorte que le fait de se sentir soi, et de voir les autres être eux-mêmes, abolit toutes les différences qu'il y a entre nous. (Vincent)*

Ainsi Magali et Fabienne, dans leurs classes de maternelle : « On fait des choses qui leur conviennent. Comment dire ? On est dans l'humain, c'est l'humain avant tout, on fait des choses pour les enfants ». Elles se disent confiantes dans la voie qu'elles empruntent « grâce aux résultats » :

*pas des résultats avec de superbes réalisations, mais les enfants qui ont « la pêche » le matin et arrivent avec un grand sourire, les parents qui sont enchantés, tout le monde qui a envie de venir à l'école, une relation qui est sereine en classe... Se dire : ils adorent venir à l'école, c'est le plus beau résultat pour nous.*

## **Le développement personnel**

L'espace extérieur répond au besoin de mobilité des enfants, mais également à leur besoin d'autonomie et de liberté. Dehors, les enfants bénéficient de moments informels qui constituent une opportunité de liberté. Ils-elles peuvent alors laisser libre cours à leur imagination et leur spontanéité pour s'engager dans des interactions avec les aspects les plus sauvages du lieu où ils-elles sont, ce qui est source de joie pour eux-elles<sup>26</sup>. Les enfants choisissent parfois des « lieux spéciaux » qui font l'objet d'une attention particulière de leur

---

<sup>26</sup> Source: SOMERVILLE, GREEN, 2011, p. 9. Nous reparlerons de la joie dans la partie III de cette étude.

part (un certain arbre, une cachette particulière...). Ces lieux particuliers participent du développement de leur identité et peuvent également, dans certains cas, avoir un impact sur leur motivation dans un engagement ultérieur vis-à-vis de certains lieux ou phénomènes<sup>27</sup>.

Dehors, les enfants apprennent aussi à s'approprier des espaces inconnus qu'ils·elles ressentent parfois au départ comme menaçants ou qui peuvent constituer un défi pour eux. Cela leur donne confiance en eux·elles et les fait grandir.

Sortir, marcher, grimper, tomber, affronter le froid, la pluie, la chaleur, la fatigue... : tout cela ne va pas nécessairement de soi pour les enfants. Le fait de sortir régulièrement – une à deux fois par semaine, et souvent au même endroit, pour les maternelles – entraîne de ce fait des efforts pour certain·es d'entre eux·elles, et *in fine* une dynamique positive de dépassement de soi :

*Avant, ça coulait de source que les enfants aillent dehors, qu'ils y jouent, qu'ils marchent, qu'ils aient des bottines... Maintenant, ce n'est plus le cas. Ça ramène toute la dimension sportive pour l'enfant : avec beaucoup de plaisir pour certains, et beaucoup de dépassement pour d'autres... et de l'insécurité pour certains aussi. Donc, il y a un vrai dépassement de soi, que ce soit physiquement, ou même dans le fait de trouver sa place, d'être à l'aise, de quitter ce qui est connu... Se casser trois fois la figure, parce qu'on a glissé, revenir tout sale... En fin de maternelle, ils sont bien habitués, mais quand ils arrivent, il y a un réel dépassement pour plusieurs d'entre eux, ce n'est pas gagné de suite. (Isabelle)*

---

<sup>27</sup> Source: SOBEL, 1993, selon GRUENEWALD, 2003, p. 8. Voir aussi PYLE, 2016, p. 185-196.

*L'effort, ça amène la confiance en soi, la persévérance...  
Donc pour les enfants, le fait de se dire : on va sur le terril,  
c'est dur, je le sais, c'est un effort, mais quand on arrive tout  
en haut du terril, on a cette satisfaction de se dire : whaw, là  
j'y suis, j'y suis arrivé ! Le plus bel exemple que j'ai eu, c'est  
une petite fille qui avait un gros retard au niveau moteur, au  
départ elle tombait tout le temps... Et maintenant, elle grimpe  
le terril, c'est juste incroyable la fierté qu'elle a. (Magali)*

Cette notion d'aller jusqu'au bout des choses, avec les autres, parce qu'on s'est fixé un but est présente aussi dans les projets menés en primaire. Elle permet aux élèves de développer leur persévérance :

*Dans l'école du dehors, ils doivent planifier leurs sorties.  
Même si l'enseignant a organisé le cadre, eux aussi doivent  
planifier leur travail... [...] Il faut savoir s'organiser, mettre de  
côté le superflu, garder ce dont on a besoin, et puis toujours  
se dire : on peut y arriver. Toujours garder en tête : si j'ai  
raté, c'est parce que j'ai essayé. Et en réessayant, je vais y  
arriver ! Donc ça développe vraiment l'envie d'y arriver, pour  
soi-même, et avec les autres. (Bernard)*

Évoluer dans l'environnement naturel permet en effet à l'enfant d'expérimenter naturellement le cycle « essais-erreurs », sans connotation négative, jusqu'à la réussite. Ainsi, il·elle peut éprouver le bénéfice de la persévérance, renforcer sa fierté et son sentiment de compétence, comme l'explique Vincent :

*Dehors, on se trouve très peu confronté à des situations où  
l'enfant pense « je ne vais pas le faire, ça je n'y arriverai  
pas »... Il essaie, il fait. Et si on s'y trouve confronté, alors  
rapidement la solution peut se trouver, ou émerger. Et comme  
cette solution émerge naturellement, parce qu'elle est tout  
autour, elle est concrète, on la voit, alors on peut se dire « ah  
ben oui, il n'y a pas de souci, j'y suis arrivé ! tu vois, c'était  
difficile, mais on a quand même réussi... ».*

## Les relations interpersonnelles

Le contexte extérieur favorise des comportements pacifiques, l'émergence de nouvelles relations entre pairs, la coopération et l'entraide, des relations plus égalitaires et une plus grande tolérance vis-à-vis des différences.

Emmener les enfants à l'extérieur permet de réduire les problèmes relationnels qui peuvent naître de la promiscuité et de la contrainte, selon la métaphore de Louis Espinassous<sup>28</sup> pour qui l'espace clos et réduit de la classe s'apparente à une cocotte-minute dont la pression peut monter jusqu'à éclater, provoquant la violence de l'adulte sur les enfants ou des violences entre enfants<sup>29</sup>.

Ce qu'observent les enseignant·es rencontré·es, c'est que toute une série de comportements difficiles disparaissent au grand air – non par magie, mais grâce à l'espace, à la liberté de mouvement... tous ces facteurs qui génèrent un sentiment de bien-être chez les enfants.

*On peut se poser la question : qu'est-ce qui se passe chez l'enfant qui dans la cour est toujours en train de se battre, et là tout à coup devient « une lumière », donne la main à un autre pour l'aider... ? Il n'y a pas de disputes en sortie, jamais. Ils y trouvent tous leur compte, et ça n'en fait pas des enfants violents, au contraire : ils sont tous très calmes. Même les enfants aux comportements difficiles à l'école, dehors, il n'y a rien à signaler, rien du tout. (Magali et Fabienne)*

Par ailleurs, les expériences d'école du dehors montrent aussi qu'être dans un cadre extérieur peut promouvoir le développement de nouvelles relations entre les enfants. Par exemple, une recherche

---

<sup>28</sup> Éducateur nature, écrivain, conteur...

<sup>29</sup> ESPINASSOUS, Louis, 2020.

a montré que lors d'activités hors classe, la majorité des enfants avait établi de nouvelles relations avec des pairs, des relations qui n'avaient pas eu lieu dans l'espace de la classe<sup>30</sup> où les moqueries – voire la malveillance – entre enfants sont malheureusement courantes.

Dehors, les enfants construisent des projets et s'allient pour les réaliser, ce qui facilite l'*empowerment*<sup>31</sup>, la puissance d'agir de chacun·e mais également les comportements de coopération et d'entraide, qui (ré)apparaissent naturellement dans les différents groupes d'enfants :

*Quand ils grimpent sur le terril, il n'y a même pas besoin de demander qu'ils s'entraident : ça vient spontanément. Il y a des comportements qui viennent spontanément qu'on ne trouve pas au sein d'une classe ou dans la cour de récréation. C'est le bonheur en tant qu'enseignantes de voir ça ! (Magali et Fabienne)*

Bernard Collot explique cela par « le fait que le cadre n'étant plus celui de l'intérieur aseptisé et supposé éliminer les risques, cela induit l'élaboration et l'auto-organisation de la solidarité ».

## **L'égalité entre les enfants**

Évoluer à l'extérieur œuvre aussi à davantage d'égalité entre les enfants. À ce sujet, Bernard Collot indique d'emblée que « l'école ne changera jamais les inégalités sociales même si, au mieux, elle pourrait permettre aux enfants d'en avoir conscience et de vivre une micro-société autrement auto-organisée où elles n'existent plus ». Il émet la proposition

---

<sup>30</sup> Source: MYGIND, 2009, p. 167.

<sup>31</sup> RICKINSON et al., 2004.

que le seul rôle de l'école serait peut-être de « donner aux enfants les environnements et les conditions qu'ils n'ont pas tous chez eux, dont celles du dehors, soit parce qu'ils n'y ont pas accès, soit parce qu'ils sont différents ». Car, souligne-t-il, « il n'y a pas d'inégalités entre enfants, mais il y a inégalité des environnements sociaux et physiques, et des conditions dans lesquelles ils y vivent ». En ce sens, quitter l'école et découvrir les alentours, les multiples lieux et acteur·trices du quartier ou du village avec les élèves est un véritable enrichissement, que ne permet pas un enseignement cantonné à la classe ou l'école.

Ainsi, pour lui, l'école dehors a la capacité de mettre « tout le monde au même niveau, le même niveau de recherche et de solidarité », à condition que « l'activité de ce dehors, par la liberté d'investigations, induise le groupe à l'auto-organisation, l'entraide, l'exploration, la compréhension, l'utilisation et le respect d'un environnement qui appartient à tous ».

Vincent a également observé comment le dehors contribue à davantage d'égalité entre les enfants de sa classe maternelle :

*J'ai accueilli beaucoup d'enfants qui avaient des soucis, voire des handicaps ; donc effectivement dans le quotidien, dans la manière dont on les voyait et dont ils géraient les choses, les différences étaient présentes. Dans la nature, le fait de pouvoir interagir avec quelque chose qui nous est commun à tous, de le respecter et d'être en phase avec ça, fait que la différence n'est plus visible comme elle pourrait l'être en classe. [...] Le simple fait d'être à l'intérieur et d'avoir une activité plus collective ou plus « scolaire », ça met en évidence ces différences liées au handicap. Et le fait d'être dans la nature les gomme complètement.*

Il poursuit par le même constat au niveau du genre :

*Tout ce qui est lié au genre est aussi complètement aboli. Parce que l'idée du genre, dans une classe, même si on ne le veut pas, est sous-tendue par plein de choses : les livres, les représentations qu'on a, les jeux, nos vêtements... Cette liberté et ce pouvoir d'action qu'ils ont entre eux dans un milieu naturel gomme tout à fait cette idée qu'une fille peut avoir tel comportement et un garçon tel autre, puisque quelque part sont gommés tous les éléments concrets qui nous permettraient de découvrir une différence. Et donc, à ce titre, pour moi, la nature c'est le plus beau jeu qui puisse exister. Il est simplement en phase avec ce qu'est chacun des enfants.*

De fait, « le dehors est un environnement qui n'est pas réservé à telle ou telle catégorie, et savoir s'y comporter et se l'approprier en y acquérant des compétences devient universel. Les "inégalités" sont alors souvent inversées », souligne Bernard Collot. Cela s'illustre également chez les plus grand-es, tant dans l'appropriation de l'environnement que dans la gestion de projets. Bernard raconte ainsi l'histoire d'une élève en intégration, en difficulté dans les matières scolaires. Lors de la mise en place d'un projet de stand pour les Iles de Paix, il montre aux élèves un programme informatique pour gérer les stocks :

*Il y avait peut-être deux élèves qui avaient compris le principe... dont elle. Le français, les maths, ça n'allait pas, mais faire de la vente et gérer un stock, elle faisait ça impeccablement ! [...]*  
*À partir de ce moment-là, les autres sont allés lui demander de l'aide pour certaines choses en maths. Et elle, au départ, répondait : « je ne sais pas, hein, c'est toi l'intellectuel ! » Puis l'autre lui rappelait qu'elle le faisait pour Iles de Paix. Alors elle se souvenait que ça allait bien, et elle résolvait le problème mathématique.*  
*Dans une classe, il y a toujours les intellos et les autres, c'est toujours comme ça ; mais avec l'école du dehors, il n'y a plus cette distinction.*

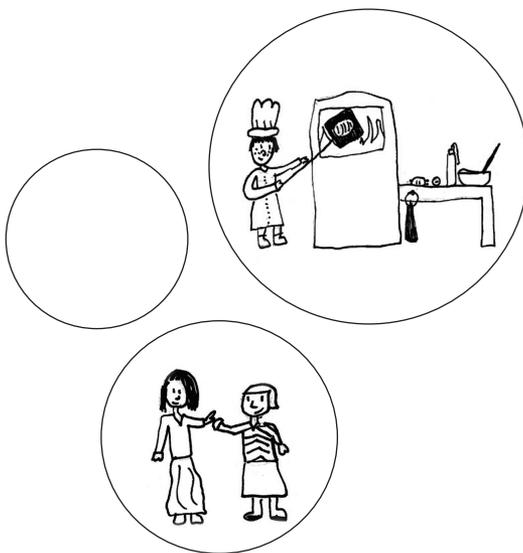
Ce même instituteur note qu'une ouverture similaire se produit chez ses élèves à propos de la diversité des cultures ; il relie directement cette plus grande ouverture d'esprit à leurs sorties :

*C'est intéressant d'un point de vue culturel, aussi... Certains, par exemple, ne voient pas d'un bon œil qu'un enfant de 12 ans fasse le Ramadan. À force d'être dehors, de rencontrer des gens, de se poser des questions... on ne dit plus : « t'as 12 ans, tu ne devrais pas faire le Ramadan ! » On dit : « ah, pourquoi tu fais le Ramadan ? » Et puis, on commence à discuter, ils peuvent parler à la récré, etc. de leur culture, et ça devient tout à fait différent !*

Ces exemples montrent comment l'école peut contribuer à impulser des dynamiques relationnelles égalitaires et respectueuses de la diversité – individuelle, sociale ou culturelle. Ce rôle est essentiel pour favoriser chez les enfants le développement d'une citoyenneté socialement responsable. La question de la citoyenneté est également étroitement liée à la qualité de l'ancrage des enfants dans leur milieu de vie, un aspect particulièrement important pour les enseignant-es rencontré-es et que nous développons dans le chapitre suivant.

## PARTIE III

# LE DEHORS POUR S'ANCRER DANS SON MILIEU DE VIE



## La *Place-based education*

La société se voudrait de plus en plus éducative, mais le territoire et l'environnement deviennent de moins en moins éducatifs. On oublie que ce qui aboutit à la construction d'un enfant en adulte, donc un citoyen, ce sont toutes les interactions affectives, cognitives et sociales qui peuvent avoir lieu là où vit l'enfant. Un territoire qui ne constitue plus une véritable entité sociale, un système social vivant, est anti-éducatif, nous en voyons malheureusement et quotidiennement les conséquences<sup>32</sup> [...]

L'importance donnée au milieu de vie dans l'éducation des enfants, reflétée dans cette réflexion de Bernard Collot, se trouve également au cœur de la vision des adeptes du courant anglo-saxon de la *Place-based education*<sup>33</sup>, « l'éducation ancrée dans le milieu ». Pour eux·elles, les pédagogies, les processus éducatifs et la construction des connaissances doivent s'inscrire dans les lieux de vie particuliers des individus et prendre en compte leurs spécificités<sup>34</sup>. Bien que les enseignant·es que nous avons rencontré·es n'aient jamais fait référence à ce courant, un lien évident apparaît entre leurs pratiques et celles relevant de la *Place-based education*. Nous proposons donc quelques réflexions théoriques afin de mieux cerner les enjeux de ces pratiques.

---

<sup>32</sup> COLLOT, 2013, p. 198.

<sup>33</sup> Le terme a été conceptualisé au début des années 1990 par Laurie Lane-Zucker John Elder. Source : [https://en.wikipedia.org/wiki/Place-based\\_education](https://en.wikipedia.org/wiki/Place-based_education)

<sup>34</sup> Source: GRUENEWALD, 2003, p. 3-12.

Pour cet auteur, si cette approche éducative apparaît aujourd'hui radicale et innovante, elle a pourtant constitué la pratique éducative – bien qu'informelle – des communautés de par le monde tout au long de l'histoire. Source: GRUENEWALD, 2008. Selon la synthèse de MORGAN, 2009.

*Place*, le lieu, est un concept fondamental de cette perspective éducative. Il fait référence à un endroit dont l'être humain fait l'expérience et qui fait sens pour lui-elle<sup>35</sup>. Le lieu n'a pas de contours géographiques précis mais se définit par son échelle humaine et une certaine proximité : une maison, un quartier... C'est là, à travers le vécu, les expériences régulières – par le corps et les sens – dans des endroits particuliers, que l'enfant peut arriver à ressentir et comprendre cet endroit. Ces processus permettent alors l'émergence progressive d'un lien d'attachement et d'une identité en rapport avec ce lieu.

Pour Val Plumwood<sup>36</sup>, le concept de lieu est d'ailleurs plus large que sa seule référence à la géographie : il englobe les êtres humains et non humains. Selon elle, « un lieu se définit par l'histoire commune des habitants humains et non humains d'un espace et est composée par l'ensemble des relations tissées entre ces êtres<sup>37</sup> ». Il est « le produit d'une histoire faite d'expériences vécues et partagées sur un même espace<sup>38</sup> ».

## L'appartenance et l'attachement au lieu

L'identité d'un lieu (*identity of place*) serait ainsi ce qui est constant dans ce lieu et le différencie des autres<sup>39</sup>. Cette identité opère, selon Edward Relph<sup>40</sup>, à travers ses caractéristiques

---

<sup>35</sup> Source : TUAN, 1975.

<sup>36</sup> Philosophe, écoféministe, écrivaine (1939 – 2008). Son œuvre se centre sur une critique écologique de la raison moderne et l'apport d'alternatives non dualistes à travers des éthiques particularistes comme celles du care. Source : LAYLA, 2015, p. 49-72.

<sup>37</sup> BEAU, 2019, p. 11.

<sup>38</sup> BEAU, 2019, p. 12.

<sup>39</sup> Source: RELPH, Edward, 1976, selon SEAMON, David et SOWERS, Jacob, 2008.

<sup>40</sup> Géographe.

physiques, mais aussi par les activités, situations et évènements qui y ont lieu ainsi que les significations individuelles et collectives issues de l'expérience des individus et des intentions à son égard<sup>41</sup>, ce que l'on pourrait nommer la culture locale.

Par ailleurs, l'identité avec un lieu (*identity with place*) que cet auteur conceptualise comme *insideness* fait référence au « degré d'attachement, d'implication et de préoccupation qu'un individu ou un groupe d'individus témoigne pour un lieu particulier<sup>42</sup> ». Cet attachement se fonde « sur la formation d'une identité, sociale et personnelle, en relation avec certains endroits particuliers d'une région, qui crée des liens souvent aussi spécifiques et aussi puissants que ceux de la parenté, et leur sont analogues en ceci qu'ils suscitent des responsabilités locales très spécifiques envers les lieux dont il convient de prendre soin<sup>43</sup> ».

Selon Relph, l'être humain aurait un besoin profond d'être associé à des lieux qui font sens<sup>44</sup>. Et lorsqu'un individu développe son identité en lien avec un lieu (*identity with place*), il préfère souvent être là plutôt qu'ailleurs, s'y sent en sécurité plutôt que menacé, enveloppé plutôt qu'exposé, à l'aise plutôt que stressé<sup>45</sup>. Pourtant, aujourd'hui, l'identité avec un lieu semble fragilisée. David Orr<sup>46</sup> met en évidence le fait que nous sommes en grande partie des gens « déplacés », car notre environnement immédiat ne constitue plus la source de notre nourriture, notre eau, nos ami-es, notre temps libre, notre

---

<sup>41</sup> Source: SEAMON, SOWERS, 2008, p. 45.

<sup>42</sup> SEAMON, SOWERS, 2008, p. 45.

<sup>43</sup> PLUMWOOD, 2014, citée par BEAU, 2019, p. 12.

<sup>44</sup> Source: SEAMON, SOWERS, 2008, p. 43.

<sup>45</sup> SEAMON, SOWERS, 2008, p. 43.

<sup>46</sup> Professeur en études environnementales, activiste et écrivain.

inspiration... Nous sommes des gens de la « biosphère »<sup>47</sup>, qui nous fournissons de toutes sortes de choses en provenance de multiples endroits de par le monde. Mais nous ne connaissons pas ces endroits, tout comme nous ne connaissons pas ceux où nous consignons nos déchets industriels, radioactifs ou autres<sup>48</sup>. Par ailleurs, selon cet auteur, nos vies se passent dans les expressions architecturales du déplacement – des centres commerciaux, des appartements, des autoroutes, des tours vitrées – et dans celles d’un développement homogénéisé qui n’encourage pas le sens des racines, de la responsabilité et de l’appartenance<sup>49</sup>. De fait, nous dépensons souvent beaucoup de temps et d’énergie à « aller ailleurs ».

Dans la perspective de la *Place-based education*, l’éducation et l’acquisition de connaissances s’inscrivent dans les lieux particuliers, spécifiques mais néanmoins ordinaires que sont nos lieux de vie. Le lieu d’un·e enfant particulier·e englobe sa maison et son école mais s’étend au-delà, au niveau du quartier et/ou d’endroits plus ou moins proches qu’il·elle fréquente régulièrement.

Par l’école du dehors, les enfants sont amené·es à fréquenter, explorer, observer régulièrement certains endroits, au-delà des murs de l’école, et à connaître ainsi leur lieu de vie. Le contact avec les réalités multiples, complexes et concrètes du milieu local à travers l’exploration, l’observation et les rencontres constitue donc le socle où s’ancre l’acte éducatif. Cette modalité pédagogique permet aux enfants d’apprendre en construisant des liens réels avec le lieu où ils·elles vivent.

---

<sup>47</sup> DASMANN, Raymond, cité par ORR, 2013, p. 184.

<sup>48</sup> ORR, 2013, p. 184.

<sup>49</sup> ORR, 2013, p. 184.

Les enseignant·es rencontré·es témoignent de cette démarche. Bernard Collot, par exemple, décrit ainsi l'environnement villa-geois de son école du troisième type<sup>50</sup> : l'ancienne gare, les chemins, le village, l'atelier du menuisier, la rivière... « *Tout ceci était le terrain permanent de l'école et des enfants. J'aime bien le terme "terrain" : les humains sont comme les plantes, ils ont besoin d'un terrain pour pousser* ». Et de préciser :

*L'environnement extérieur n'est pas qu'un environnement physique comme par exemple la fontaine, c'est aussi un environnement social. La ferme de « Dédé », la cheminée et la marmite pendue où il cuisinait, ses chevaux, l'atelier du menuisier... tout cela était quasiment des annexes de l'école.*

Pour lui, l'être humain est un être de territoire et d'appartenance. C'est même le propre de tous les êtres vivants, toujours selon Bernard Collot :

*Une plante s'enracine pour pouvoir croître et vivre. Tout jardinier ou arboriculteur sait qu'il est délicat de la transplanter, que cela la fragilise, qu'elle ne reprend pas toujours sans temps et soins, que la transplanter une seconde fois est impossible. La plupart des animaux ont besoin d'un territoire qu'ils vont bien connaître et dont ils vont dépendre.*

Et donc, « *le bénéfice d'être relié à un territoire, c'est de combler le besoin d'appartenance de l'enfant* », précise Vincent :

*Et je trouve que c'est un besoin que l'on oublie souvent à l'école... Proposer ce type d'activités dehors permet vraiment*

---

<sup>50</sup> L'école du troisième type se voit ici comme « un système vivant (une entité dans un espace de vie) » qui « s'inclut dans l'environnement et l'écosystème social de sa proximité avec lesquels elle est en interaction et dont elle est un des espaces. Les parents, le village ou le quartier, sont partie prenante de l'élaboration de ses stratégies et de son activité ». Source : COLLOT, Bernard. L'école du troisième type, c'est quoi ? ...

aux enfants de trouver leur place, de s'asseoir dans une relation de confiance par rapport à eux-mêmes, et donc de se sentir appartenir à un espace ou un territoire qu'ils côtoient régulièrement, qui devient familier : le territoire devient familier, donc il fait partie de moi. Et s'il fait partie de moi, tous les autres qui partagent avec moi ce territoire familier sont aussi comme moi. Et donc, s'ils sont comme moi, j'appartiens aussi au groupe avec lequel je partage ce territoire.

*Le rôle de l'école, par rapport au territoire, serait d'élargir, ou déjà de renforcer le lien d'appartenance – il y a des enfants qui n'ont pas de racines... Charneux est un tout bel exemple de gens enracinés ! Il y a ici quelque chose de l'ordre de « j'aime mon village », une forte appartenance... Je pense que c'est une histoire d'identité. Le village fait passer des valeurs au-delà de la famille. Donc si l'on sort, on touche à une incarnation de « ici c'est comme ça qu'on vit », et on peut y retrouver une culture de village. (Isabelle)*

Au final, ce sentiment d'appartenance influe sur la construction de l'identité de l'enfant, qui, d'après Vincent,

*ne traverse pas les choses, il voyage, vraiment. Un voyage intérieur, un voyage avec les autres, au quotidien, en étant attentif aux petits détails qui sont autour de lui, et ça lui permet vraiment de se sentir appartenir à un territoire, de se définir une sorte d'identité.*

La construction d'un lien d'attachement par l'enfant à son lieu de vie par le biais des sorties avec l'école a aussi des retombées dans les familles. Les enfants rentrent à la maison enrichies de leurs nouvelles découvertes, qui font souvent l'objet de discussions avec leur entourage :

*On se rend compte au fur et à mesure des explorations que le regard des enfants change, et j'ai été très souvent témoin de questions entre eux et leurs parents. C'était « mais, papa, maman, tu sais que près de chez nous, il y a ça ? que là,*

*il y a une rivière ? que là, il y a des arbres, vraiment très hauts... ? » [...] Les enfants renvoyaient ces interrogations à leurs plus proches, pour voir s'ils connaissaient vraiment bien, eux adultes, l'espace dans lequel ils vivaient ! (Vincent)*

Au-delà de simples discussions, l'intérêt de l'enfant pour son environnement peut amener toute une famille à (re)découvrir celui-ci :

*L'enfant va vraiment être un révélateur chez les parents de choses qu'ils ne faisaient peut-être pas avant. Si on prend l'exemple du terril, maintenant les parents du quartier vont s'y promener le weekend... Les parents découvrent le terril, dans leur ville, et ils n'y seraient peut-être pas allés si on ne l'avait pas fait avec l'école. (Magali et Fabienne)*

*Très clairement, nous, en faisant l'école du dehors, on redonne un autre modèle, on invite les parents à sortir... On le voit aussi, les parents refont des balades, vont au bosquet, parce que les enfants le font avec l'école. Ils ont le plaisir de sortir et de jouer dehors grâce à l'école maternelle...*

*Le dehors commence maintenant à ne plus faire peur comme au début, il y a une dizaine d'années ; maintenant, les parents adhèrent. Ils pourraient même être un peu contrariés si les enseignants dans les différentes classes ne prenaient pas ce temps-là. (Isabelle)*

## **Rural vs urbain ?**

Dans les pratiques et la vision de la *Place-based education*, le lieu est souvent assimilé à un territoire rural et l'accent est mis sur la nature et l'écologie. L'idée est d'amener les enfants à développer une intimité avec les êtres vivants qui l'habitent et les éléments non vivants qui en font partie. L'observation et l'expérience de nos milieux sont essentiels, non seulement parce qu'ils constituent le point de départ des questionnements

qui mènent aux apprentissages mais aussi, selon Pyle, parce que « le contact direct et intime avec d'autres êtres vivants nous affecte d'une manière vitale et ne peut être remplacé par une expérience par procuration<sup>51</sup> » et parce que les êtres humains se caractériseraient par leur « biophilie », un désir inné et salutaire d'entrer en relation avec d'autres formes de vie<sup>52</sup>.

Par ailleurs, dans un monde où le développement urbain entraîne une perte de la diversité biologique, l'extinction des espèces, des perturbations irréversibles des écosystèmes, et parallèlement une diminution de plus en plus prononcée de notre expérience de la nature, ce contact intime avec la nature est valorisé car il peut faire prendre conscience, chez l'enfant, de la valeur des formes de vie humaine et non humaine et éveiller le désir d'en prendre soin<sup>53</sup>.

Rapprocher les enfants de la nature est une intention très présente parmi les enseignant·es rencontré·es. Pour Vincent, en milieu rural, la connexion à la nature est une évidence, « *puisque'on est des êtres vivants, et que le vivant est tout autour de nous, et qu'on en fait vraiment partie* ». De même pour Isabelle : « *l'idée n'est pas d'aller faire des leçons, ça reste l'approche de la terre, et c'est lié au bien-être de l'enfant. C'est la connexion à la nature : si j'apprends à la découvrir, j'apprends à l'aimer et j'apprends à la protéger* ».

Mais alors, qu'en est-il du milieu urbain ? Selon Louis Espinassous, la nature en ville peut être un point de départ pour

---

<sup>51</sup> PYLE, 2016, p. 189.

<sup>52</sup> WILSON, Edward O., selon PYLE, 2016, p. 190.

<sup>53</sup> Voir à ce sujet l'article très inspirant de PYLE, 2016.

aller progressivement vers plus de nature<sup>54</sup>. Cette attention à la nature en ville est présente chez Dominique, pour qui le milieu urbain n'est pas exempt de possibilités de découvrir et apprécier l'environnement naturel et, partant, de sensibiliser les enfants à sa protection :

*Dès qu'on marche dans la rue, on regarde beaucoup. Cela les responsabilise par rapport à leur milieu de vie. C'est ça qui est très riche aussi dans l'expérience : on a une image de la campagne opposée à la ville, mais on sait que Bruxelles est très vert et donc c'est l'occasion de vraiment aller à la rencontre de l'environnement végétal et naturel près de chez soi.*

Mais parfois, le peu d'espace naturel en ville pousse les enseignant-es à envisager l'appartenance et l'identité sous d'autres modalités :

*Ce qui nous importe, c'est le travail de l'environnement proche de l'école. La nature c'est super chouette, si on peut aller au bois, ou en forêt... Mais à Charleroi, on n'en a pas du tout, il a donc fallu trouver une alternative pour que les enfants puissent trouver un contact avec la nature, et en plus répondre à ce besoin d'appartenance – se dire : tiens, j'habite Charleroi, milieu urbain, qu'est-ce qu'on y trouve, qu'est-ce qu'on y fait, comment je peux m'identifier à cet environnement, et comment dans l'avenir mieux comprendre les règles, tout ce qui régit cet environnement ? (Magali et Fabienne)*

La ville peut ainsi être également appréhendée dans ses aspects non naturels, comme un milieu complexe, avec une histoire ancrée dans un écosystème particulier : « Peu importe où les enfants habitent : apprendre à connaître son environnement, et à vivre dans son environnement, c'est important », souligne Dominique. Pour elle, l'école du dehors n'est donc en rien réservée aux écoles ayant un accès à la nature :

---

<sup>54</sup> ESPINASSOUS, 2020.

*La ville offre d'autres opportunités de découvertes et une multitude de personnes et projets à rencontrer... [...] C'est pour ça que je parle de classe de ville plutôt que d'école du dehors, et ça a aussi de nombreux avantages ... En étant ouvert sur le quartier, c'est très chouette !*

Elle illustre son propos en mentionnant différents projets menés avec son école en collaboration avec des acteur·trices associatif·ves du quartier : l'adoption de pieds d'arbres avec l'asbl fabrik, des bancs d'essai au théâtre et un projet de « carnaval sauvage » avec la Compagnie de la Casquette, des liens avec la toute proche Maison de santé Potager...

*C'est aussi mon objectif, montrer qu'on est en plein centre de Bruxelles, et qu'il y a plein de belles choses qui se font dans notre quartier – malgré la mauvaise réputation de Saint-Josse ! Il y a beaucoup de projets citoyens... C'est important que les parents et les enfants voient toutes ces belles choses – et les enseignants aussi ! (Dominique)*

Le milieu urbain peut aussi constituer un cadre propice pour des pratiques relevant d'une perspective pédagogique critique, selon David Gruenewald<sup>55</sup>. Celui-ci montre comment on peut, par exemple, y questionner l'impact des choix politiques sur l'urbanisation ou l'homogénéisation de la culture<sup>56</sup>.

Dans une même perspective critique, Bernard Collot défend l'idée qu'il convient de casser l'image de « *belle nature, celle d'Ushuaia* » qui vient souvent en premier lieu lorsqu'on pense à (l'éducation à) l'environnement, car « *une bonne majorité des enfants vivent dans des cités, ce qui est leur environnement* », où la nature est également présente, malgré la difficulté à y

---

<sup>55</sup> Actuellement sous le nom de David A. GREENWOOD, professeur en sciences environnementales, activiste et écrivain.

<sup>56</sup> GRUENEWALD, 2003, p. 4.

prêter attention : « *la nature est là dans tous les interstices qu'elle peut conquérir [...] : elle est entre les pierres d'un vieux mur, des dalles disjointes... tout ce qu'on ne voit jamais ou qui ne semble pas digne d'attention* ». Et à ses yeux, « *l'exploration des environnements physiques et sociaux qui dénaturent la vie, mais dans lesquels il y a aussi de la vie qui ne demanderait qu'à se développer, c'est comprendre ce qu'est la vie pour ne pas la rendre plus tard morbide et mortifère* ».

Ainsi, permettre aux enfants d'explorer librement leur milieu de vie permettra à leur regard de s'aiguiser ; les liens se feront spontanément entre la dégradation du milieu naturel et l'action humaine :

*La question de la gestion des déchets ou de la propreté, on s'en rend compte simplement en leur permettant d'être libres et d'aller chercher, jouer sur la place du village, voir qu'il y a des choses qui traînent par terre. Si on leur dit simplement d'aller les ramasser, ça n'a pas de sens ; mais si on leur dit qu'ils peuvent jouer avec tout ce qu'il y a, et puis qu'ils se rendent compte que c'est sale, alors ils font référence à leur vécu, [...] et ils se rendent compte de l'impact qu'on a dans différents lieux. (Vincent)*

Finalement, pour aborder la ville avec les enfants, on peut aussi s'inspirer de la démarche de Salomon Resnik<sup>57</sup> pour qui l'espace de la ville devrait être un espace éducatif, parce que la rencontre peut y stimuler et réveiller une certaine inquiétude. La ville n'est pas un espace indifférent, son ouverture, sa fermeture, sa facilitation ou non à la rencontre conditionnent les modalités de l'expérience émotionnelle dans la connaissance du quotidien<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> Psychiatre et psychanalyste. Notons que cet auteur ne situe pas ses pratiques dans le cadre de la *Place-based education*.

<sup>58</sup> RESNIK, 2009, p. 69.

Pour lui, enseigner n'est pas synonyme de « laisser la trace dans l'esprit et dans le corps de ce qui est "moralelement" pensé par une culture singulière comme étant une attitude productive<sup>59</sup> », mais bien de favoriser le développement de la créativité et confronter les paroles de chacun. Selon lui, « le fondement de toute découverte, de toute valorisation de l'objet naturel, humain, corporel ou abstrait, se base sur la capacité d'être disponible à l'insolite et de reconnaître le fait que toute expérience fait partie de la vie, du mystère du monde<sup>60</sup> ».

Noora Pyry<sup>61</sup>, qui tient une posture similaire, interroge ainsi la pertinence de penser les lieux selon des catégories dichotomiques : rural vs urbain, nature vs culture. Elle défend l'idée d'une perspective relationnelle du monde qui rend ces catégories binaires caduques<sup>62</sup>.

## L'importance du lien

### Un paradigme relationnel

L'éducation ancrée dans le milieu situe les apprentissages dans un paradigme relationnel : le lien constitue le fondement par lequel l'enfant entre, développe et affine sa compréhension du monde. Un lien que les enseignant·es peuvent promouvoir entre le lieu, l'enfant et la communauté locale<sup>63</sup>. Les enfants sont invité·es à « habiter » leur environnement local, c'est-à-dire à s'y intéresser, à en observer les nuances et les spécificités de

---

<sup>59</sup> RESNIK, 2009, p. 69.

<sup>60</sup> RESNIK, 2009, p. 69.

<sup>61</sup> Géographe. Ses recherches sont centrées sur les apprentissages.

<sup>62</sup> Voir infra.

<sup>63</sup> SOMERVILLE, GREEN, 2011.

manière à pouvoir en avoir une meilleure compréhension et peut-être à vouloir s'en préoccuper<sup>64</sup>. Parce qu'en définitive, chaque lieu soutient une vie locale<sup>65</sup>.

Il s'agit donc pour les enseignant·es de favoriser des contacts réguliers avec divers aspects, objets, éléments ou individus, caractéristiques de leur lieu de vie, d'amener les enfants à interagir avec une communauté locale mais également avec le « monde au-delà de l'humain<sup>66</sup> ». Ces interactions à petite échelle sont des opportunités, pour les enfants, d'« approfondir leur empathie avec la terre, d'autres humains et les régions où ils vivent<sup>67</sup> » et pourront peut-être les amener à s'engager ultérieurement dans la préservation de leurs lieux de vie.

Être dans la réalité du monde permet de penser avec le monde plutôt que penser *sur* le monde. Mais comment ce lien avec le monde opère-t-il ?

Pour Noora Pyyry, deux processus en interrelation participent de la pensée et de l'apprentissage : l'implication dans le monde et l'enchantement. Par implication dans le monde, l'auteure fait référence à un certain mode d'être au monde, caractérisé par un engagement dans la joie, et qui fait sens, avec les espaces et les choses de notre environnement. Cette implication peut générer de l'enchantement<sup>68</sup>, c'est-à-dire une situation de ressenti fortement affective que l'on peut décrire comme un moment où l'on est « pris » par ce qui se passe. Il s'agit d'un moment de rencontre entre l'individu et « ce qui se passe », où le sujet n'est plus celui·celle qui perçoit l'objet de

---

<sup>64</sup> Source: KNAPP, 2007, selon SOMERVILLE, GREEN, 2011, p. 5.

<sup>65</sup> Source: SOMERVILLE, GREEN, 2011, p. 6.

<sup>66</sup> Source: ABRAM, 1996, selon SOMERVILLE, GREEN, 2011, p. 6.

<sup>67</sup> Source: SOBEL, 2004. THOMASHOW, 2002. Selon SOMERVILLE, GREEN, 2011, p. 5.

<sup>68</sup> Le concept est repris de Jane BENNETT, 2001. Source : PYYRY, 2017.

l'extérieur mais où il·elle se confond avec différents éléments entremêlés, aux frontières floues. À titre d'exemple, Noora Pyry décrit l'enfant qui découvre pour la première fois des débris de verre dans la rue, se penche pour les observer et les toucher. Il·elle est captivé·e, « pris·e » dans cette situation particulière où s'entremêlent les bruits de la rue, le reflet de la lumière sur le verre, l'odeur de la rue, etc.

L'enchantement est, selon cette auteure, une perturbation qui ouvre à la réflexion. Cet état ne relève pas de la curiosité – dans le sens d'une obsession pour la nouveauté – mais de l'émerveillement. C'est un moment, conjoncturel et accidentel, qui, parce qu'il relève de l'affectivité, approfondit l'engagement de l'enfant avec le monde, le lieu, les objets. L'expérience de l'enchantement est ainsi quelque chose d'inspirant, qui relève du ressenti d'être en vie, quelque chose de l'ordre de la fascination qui peut s'apparenter à de la joie – dans le sens d'une montée d'énergie ontologique –, bien qu'elle puisse provoquer des ressentis émotionnels variés<sup>69</sup>. Dans ce processus, l'enfant habite dans et « avec » le monde.

Lors de nos rencontres, les enseignant·es du dehors ont effectivement toujours évoqué cet élément central : la joie ! Isabelle parle des bénéfices du dehors en termes de « *plaisir, rencontres, beaucoup de joie...* », et partage son propre plaisir à voir les enfants sortir.

« *Bonheur, joie et émotions... Tout le monde est content, il n'y a jamais personne qui rouspète. Tout le monde a envie de sortir et on sent qu'ils sont bien, nous on est bien...* », disent Magali et Fabienne, tout en précisant que « *même si ça a l'air*

---

<sup>69</sup> Notons que cet élan vital, ontologique, que l'auteure assimile à la joie peut donner lieu à des expériences induisant d'autres émotions comme, par exemple, le dégoût ou la peur. Cf. la réflexion de Bernard Collot sur l'inattendu p. 23.

*facile quand on dit ça, en réalité il y a beaucoup à faire en amont. Mais quand c'est acquis, que les enfants sont en sécurité, qu'ils sont libres de faire ce qu'ils ont envie, d'apprendre ce qu'ils veulent, d'être acteurs... C'est magique ! ».*

Bernard raconte que « les enfants qui rentrent chez eux et à qui les parents demandent : "qu'est-ce que vous avez fait aujourd'hui ?" répondent "oh, on s'est bien amusés !" ... Et puis ils racontent, racontent, racontent... [...] Mais ils commencent toujours par "on s'est bien amusés !" ».

Au regard du rôle joué par les émotions dans les apprentissages<sup>70</sup>, on ne peut que souligner cet immense bénéfice pour les enfants qui ont régulièrement ce plaisir du dehors, à l'instar de ce que constatent Magali et Fabienne : « *Les apprentissages et les souvenirs, ça reste. Même en primaire [deux ou trois ans plus tard], ils en parlent encore... C'est bien ancré, c'est impressionnant* ».

## **Le lien avec l'environnement social**

Dans l'optique de la *Place-based education*, la communauté locale joue un rôle fondamental dans l'éducation et les apprentissages des enfants. L'enseignant·e s'appuie sur de multiples membres de la communauté locale qui apportent chacun·e son expertise ou ses connaissances particulières dans un domaine spécifique : les enfants sont ainsi exposés à des manières diverses et nuancées d'appréhender un même espace ou phénomène local<sup>71</sup>. La participation des enfants à des projets communautaires (*Community-based projects*) est représentative de cette perspective éducative. Ces projets con-

---

<sup>70</sup> Cf. FANIEL, 2019.

<sup>71</sup> Source : SOMERVILLE, GREEN, 2014.

crets, ancrés dans des lieux plus ou moins proches de l'école et du lieu de vie des enfants, s'inscrivent dans des temporalités plus ou moins longues : cela favorise l'émergence de liens entre les enfants, le milieu et les personnes impliquées dans ces projets.

Ces rencontres, souvent intergénérationnelles, permettent aux enfants d'approfondir leur lien avec leurs lieux de vie. Parfois, en participant à un projet commun naît une certaine proximité et un lien affectif. Par exemple, Somerville et Green décrivent comment des enfants ont participé avec des adultes à un projet communautaire de recensement des grenouilles dans une zone de marais en Australie<sup>72</sup>, dans lequel certain·es se sont d'ailleurs investi·es sur plusieurs années<sup>73</sup>.

Tout·es les enseignant·es rencontré·es insistent effectivement sur la richesse de ce qui peut se vivre au niveau social, notamment dans les liens et interactions avec les habitant·es :

*Ce ne sont pas nécessairement des personnes qui ont des spécificités professionnelles, mais simplement des gens du village. [...] Et donc naturellement on développe l'aspect historique, le tissu social entre l'école et les habitants du village. Cela se crée grâce au fait d'aller tout le temps à l'extérieur : ces moments de discussion avec les personnes du village deviennent une habitude... (Vincent)*

Dans l'école d'Isabelle, l'institutrice de première primaire part tous les lundis en balade avec sa classe, et comme elle est du village, « elle connaît tous les coins, toutes les belles vues, tous les petits trucs insolites, tous les habitants... Elle va sonner aux

---

<sup>72</sup> Ce projet semble toujours en cours. Cf. <http://www.commercialps.vic.edu.au/sustainability.html>

<sup>73</sup> Source: SOMERVILLE, GREEN, 2011, p. 16.

portes : vous nous racontez ceci ? vous nous montrez cela ? », explique Isabelle. Pour elle,

*être dehors permet de vivre les choses, de laisser la place à la relation sociale, à la rencontre avec l'adulte : on sent même que les adultes sont dans une posture plutôt d'animation que d'enseignant... On est un groupe, dont l'adulte fait partie, et cela permet d'être plus dans l'informel – il y a beaucoup d'informel !*

Certaines rencontres se font spontanément, tandis d'autres peuvent être provoquées par l'enseignant·e afin de répondre aux questions des enfants, susciter la découverte, l'échange ou la réflexion. Ainsi Dominique, qui sollicite les personnes-ressources du quartier, car elle y voit une façon de favoriser les apprentissages concrets :

*Une fois, j'avais ramené des noix en classe, mais on n'avait pas de balance pour les peser. Alors, on est allés demander à un commerçant de les peser. Il nous a directement dit quelle économie on avait faite. On a comparé les prix : tiens, dans cette épicerie-là, les noix coûtent autant du kilo, dans l'autre autant...*

À nouveau, les frontières entre dedans et dehors s'effacent ; les interactions ont lieu tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'école :

*J'ai eu plusieurs personnes qui venaient à l'école raconter des histoires, conter, faire de la cuisine ; un apiculteur, un papa musicien... À la base, ça a toujours été la même philosophie : c'est le fait d'aller plusieurs fois dans un espace proche des habitants, leur dire bonjour, qui fait qu'à un moment, ils viennent aussi à l'école, ils ont envie de faire partie de la vie de l'école. C'est ainsi que les personnes qui habitent le village deviennent des personnes-ressources. (Vincent)*

Les rencontres intergénérationnelles peuvent également favoriser l'appropriation de la culture locale par les enfants et la création de liens avec des groupes sociaux différents et inconnus. Par exemple, au Japon, des enfants d'une école primaire ont passé plusieurs jours avec des aîné·es qui les ont emmené·es pêcher au filet, récolter de la nourriture et préparer des repas. Ils·elles les ont également initié·es à des jeux traditionnels. Ces connexions sont pour les enfants des opportunités de s'approprier et de contribuer à leur culture locale. Elles bénéficient ainsi à la communauté plus large et à l'environnement naturel<sup>74</sup>.

Cette dynamique de rencontres avec les habitant·es joue donc un rôle particulièrement important au niveau de l'ancrage dans le territoire et du développement du sentiment d'appartenance. *« Plus les écoles iront dehors, plus les enfants comprendront [...] que dans cet environnement, on ne peut vraiment y vivre que comme une espèce sociale »*, souligne Bernard Collot.

Par ailleurs, quitter l'enceinte l'école avec les enfants permet aussi d'aborder et d'appréhender la diversité sociale dans toute sa complexité, comme en témoigne Bernard. Avec ses élèves de sixième primaire, il tente de déconstruire certaines de leurs idées reçues, par exemple au niveau du racisme, de l'intégrisme :

*On a 260 nationalités à Verviers... et on ne le sait même pas. Donc j'explique à mes élèves qu'on ne saurait que vivre ensemble, on ne saurait pas vivre séparés ! [...] Et je leur dis : aujourd'hui on va traverser la rue de Hodimont, on va peut-être rencontrer des personnes de 120 nationalités différentes ! Il faut venir et discuter avec eux !*

---

<sup>74</sup> Source: BEAMES, ATENCIO, 2008.

Finalement, apprendre à connaître son milieu de vie, c'est aussi se tenir informé·e de ce qu'il s'y passe, aller voir sur place et s'approprier ces nouvelles connaissances, pour pouvoir les transmettre à son tour :

*Quand on apprend qu'au centre-ville de Verviers, le centre commercial n'aura pas lieu, et qu'on parle de rénover les maisons, alors on va voir les maisons, et on parle de l'histoire de Verviers. On va parler de l'histoire de Verviers : on va peut-être faire un reportage, vidéo ou écrit... On va aller filmer, on va prendre des photos... Tout ça va nous permettre de travailler, simplement sur base d'un article qui parlait du centre-ville. (Bernard)*

Transmettre à d'autres (les parents, mais aussi les habitant·es du village ou du quartier) le résultat des observations et recherches menées par la classe lors de ses explorations du territoire fait souvent partie du processus. Une manière d'entretenir les liens et l'ouverture de l'école à l'ensemble de la communauté, par exemple par le biais d'un journal distribué dans le village, comme le raconte Vincent :

*Pour entretenir ce lien avec le village, on faisait un journal de l'école. On relatait toutes nos découvertes naturelles des alentours, vu qu'elles concernaient aussi les habitants évidemment... On les informait : quand il y avait un petit événement exceptionnel – par exemple un nid de cigognes... [...] Donc, on a distribué des feuillets et invité les personnes à venir voir notre exposition à ce sujet. De cette manière, on donne du sens au tissu social humain, naturel de l'espace du village qui devient complice de la vie de l'école.*

La *Place-based education* s'inscrit dans un cadre local ; celui de la vie réelle, de l'expérience. Mais son ambition n'est pas d'enfermer les enfants dans un culte communautariste. L'idée est de les amener à « réhabiter<sup>75</sup> » le lieu où ils-elles vivent, et à partir de ce processus, construire des liens vers d'autres communautés et vers le monde dans sa globalité.

L'élargissement de la découverte du territoire proche à d'autres territoires, plus lointains, peut s'opérer par le biais de projets, d'excursions d'un ou plusieurs jours, de classes vertes ou de ville... Pour l'école de Charneux, Isabelle explique que :

*les enfants font classe de ville à Bruxelles... Ils vont à la mer, à Bruges et à Bouillon ; un voyage par cycle. On a choisi de privilégier la découverte d'environnements différents, toujours dans cette idée de rencontrer un autre territoire, faire de nouvelles expériences, comme prendre le métro... Vivre ailleurs pendant deux ou trois jours. Et là, on œuvre à l'égalité, parce qu'il y a des enfants qui ne le feraient pas, pour différentes raisons – l'éducation, le milieu social, les peurs...*

Des liens peuvent également se faire avec des lieux et communautés plus éloignés à travers les technologies numériques. Par exemple, Sommerville et Green décrivent comment des enfants d'une école primaire de Morwell, au Sud-est de Victoria, en Australie, ont partagé via internet les connaissances qu'ils-elles avaient acquises à travers des observations régulières de grenouilles d'une zone marécageuse proche de chez eux-elles à d'autres enfants également concerné-es par cette thématique au Canada :

---

<sup>75</sup> « Réhabiter » fait référence, selon BERGE et DASMANN (1990) au fait d'apprendre à vivre en lien et dans un lieu qui a été perturbé et a subi des dommages causés par une exploitation passée. Pour David ORR, le terme fait référence au fait de retrouver un art de bien-vivre dans le lieu où nous vivons. Source : GRUENEWALD, 2003, p. 9.

Dans cette zone humide d’Australie, les enfants utilisent un éventail de techniques allant de la construction avec des bouts de bois et des écorces, de dessins sur papier à la peinture ou aux crayons, à des techniques plus sophistiquées comme des outils pour analyser l’eau et des caméras digitales. Ils apprennent tous à utiliser ces caméras d’une manière ludique – « je dis simplement : voilà la caméra, il faut juste pousser et pointer » [...]

Les photos sur le site montrent la variété des expériences dans cette zone humide depuis 2003 jusqu’à présent, révélant les changements dramatiques de climat et de temps – de la sécheresse aux inondations – des saisons – de l’hiver à l’été –, et tous les êtres vivants qu’ils-elles apprennent à reconnaître en partageant avec eux cet espace. [...] Ces très grandes histoires de saisons et de cycles en ce lieu sont partagées avec des écoles de l’Oregon, qui ont aussi des programmes de zones humides, faisant des réseaux de connexions à travers les continents et autour du globe.

[...]

À travers les images et les sons du site web, l’apprentissage est évident, et à terme il devient connecté à d’autres enfants sur un autre continent d’un autre hémisphère, ce qui étend le sens des connexions sans perdre le sens du lieu physique et local<sup>76</sup>.

## **Le lien avec l’environnement physique**

La fréquentation régulière d’endroits particuliers proches du lieu de vie comme la participation des enfants à des projets communautaires qui s’étendent dans la durée leur permettent d’observer et de comprendre la complexité des écosystèmes écologiques et/ou sociaux et d’approfondir progressivement leur empathie avec un certain lieu et les êtres qui y habitent, ainsi que les éléments qui en font partie.

---

<sup>76</sup> Source : SOMERVILLE, GREEN, 2011, p. 14 et 17. (Traduit par le CERE)

Les enfants font notamment l'expérience de la variabilité des conditions météorologiques, des cycles et des rythmes du monde vivant et non-vivant, comme nous le montre l'exemple ci-dessus. Le jour, la nuit, les saisons sont variables et les êtres vivants ou les choses peuvent être divers·es, changeant·es et parfois imprévisibles. Et cela marque la manière dont les enfants apprennent à connaître leurs lieux<sup>77</sup>.

En amont de leur projet du dehors, Magali et Fabienne évoquent les réflexions de Philippe Meirieu<sup>78</sup> sur « les enfants banquette arrière », dans lesquelles elles ont reconnu leurs propres préoccupations :

*Ces enfants que l'on prend, qu'on dépose dans la voiture, qu'on dépose dans le fauteuil, qu'on dépose... Et finalement, leurs pieds ne touchent même plus le sol. Meirieu appelle cela aussi le « fast food numérique » : sur les tablettes, ils font des jeux, par exemple on plante des tomates ou d'autres choses... Ça va super vite, ils voient la tomate grandir sur la tablette... Et donc on trouvait qu'il y avait une grande fracture par rapport à la réalité. Les enfants n'étaient plus à même de savoir que quand on plante une tomate, ça va mettre du temps entre le moment où on plante la petite graine et le moment où ça va pousser...*

Sortir régulièrement avec les enfants permet de réintroduire une autre temporalité, distincte de celle induite par le « tout au numérique » qui progresse toujours plus dans notre société. Les enfants peuvent éprouver la vraie temporalité des choses, car ils·elles l'observent de leurs propres yeux dans le cadre naturel ou construit, ils·elles la vivent et la ressentent par leurs propres expériences du dehors :

---

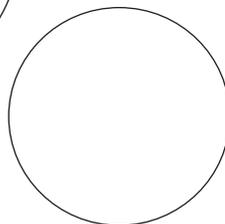
<sup>77</sup> Source : SOMERVILLE, GREEN, 2011, p. 16.

<sup>78</sup> Philippe MEIRIEU est auteur, professeur en sciences de l'éducation à l'université Lumière-Lyon 2.

*Dehors, on prend du temps pour observer les choses qui vont plus lentement. Il y avait par exemple sur notre chemin un ancien hôpital en cours de démolition. À chaque fois qu'on sortait, on voyait que ça avançait, avec les camions, les grues... Les enfants observaient : « t'as vu ! maintenant il n'y a plus ça... » ; ils voyaient vraiment les choses qui avançaient. Il n'y a rien à faire, le contact direct avec l'objet, le temps qui passe... on le saisit mieux quand on y va régulièrement. Même chose sur le teruil, où on va chaque semaine : on entend les enfants qui disent « eh, là avant je savais passer, maintenant il y a l'herbe qui a poussé... et toutes les ronces qui sont là, ça a poussé ! » ... Tout cela est concret pour eux. (Magali et Fabienne)*

## PARTIE IV

# VERS UN NOUVEAU PARADIGME ?



Les pratiques pédagogiques que nous venons de décrire semblent s’inscrire, bien que sans doute à des degrés divers, dans des cheminements similaires. Elles participent, selon nous, d’une vision renouvelée du monde dont l’horizon pourrait être un nouveau paradigme, c’est-à-dire une nouvelle manière de voir, de penser et d’agir dans le monde. Car si les enseignant·es agissent selon un cheminement personnel, sans se revendiquer d’un militantisme ou d’une vision politique particulière, ces pratiques semblent néanmoins induire les enfants à tourner le dos à la posture anthropocentriste pour tendre vers un écocentrisme relationnel.

Pour Edgar Morin, sortir de l’anthropocentrisme induit de passer de l’humanisme, qui isole l’être humain de son environnement, à l’écohumanisme, qui intègre l’individu dans la société et l’espèce humaine dans le vivant<sup>79</sup>. Cela implique de « changer notre vision de la nature, tout en redéfinissant la juste place de l’être humain au sein de la toile de la vie<sup>80</sup> ». Ce questionnement nous semble transparaître, même sous forme latente, dans les pratiques des enseignant·es que nous avons rencontré·es.

Il est aussi au cœur de l’écocentrisme qui affirme que cette mutation anthropologique est nécessaire si l’on veut pouvoir relever les défis écologiques actuels – contrairement à l’idée que l’on pourrait résoudre ces défis par des évolutions techniques. Cette transformation de l’être humain se fonde sur une éthique particulière et fait donc appel à des comportements moraux.

Si le biocentrisme met l’accent sur la valeur intrinsèque de chaque entité vivante considérée de manière isolée<sup>81</sup>, l’écocentrisme

---

<sup>79</sup> MORIN, 2015, selon CURNIER, 2017, § 23.

<sup>80</sup> EGGER, 2017, selon CURNIER, 2017, § 23.

<sup>81</sup> Source : LARRÈRE, 2010, p. 407.

se développe à partir de la conviction de « l'interdépendance des éléments et leur commune appartenance à un ensemble, celui de la « communauté biotique »<sup>82</sup> ». Il offre une perspective relationnelle des milieux – l'écocentrisme relationnel – où l'être humain fait partie d'un système qui inclut des entités vivantes mais également non vivantes : « le sol, l'eau, les plantes et les animaux, ou collectivement, la terre<sup>83</sup> ». Val Plumwood souligne, par ailleurs, la part active que prennent les êtres non humains dans la construction d'un lieu<sup>84</sup>.

L'écocentrisme, en tant qu'éthique environnementale relationnelle, interroge les manières dont les humains peuvent cohabiter avec des acteurs non humains sur un espace commun naturel ordinaire<sup>85</sup> ; « les manières qu'ont les êtres humains, parmi d'autres espèces, d'habiter la terre<sup>86</sup> ». Dans une perspective plus large, il s'agit de questionner, à travers des processus démocratiques, comment maintenir ou améliorer la santé fonctionnelle des écosystèmes sur un territoire donné, dans une optique de soutenabilité. Ce qui constitue un réel défi, étant donné la diversité des rapports à la nature vécus de par le monde, en lien avec la diversité des cultures et les profondes inégalités sociales, mais aussi, parce qu'en période d'instabilité, les questions éthiques sont souvent reléguées au profit de mesures techniques<sup>87</sup>.

Une approche éducative axée sur l'ancrage des enfants dans leur milieu et une perspective de lieu « durable » pourrait ainsi s'inscrire dans une vision politique de la pensée écologique radicale, sociale et démocratique. L'éthique qui en fonde

---

<sup>82</sup> LARRÈRE, 2010, p. 408.

<sup>83</sup> LARRÈRE, 2010, p. 409.

<sup>84</sup> PLUMWOOD, 2002, p.231, citée par BEAU, 2019, p. 12.

<sup>85</sup> En opposition à certains courants centrés sur les espaces « sauvages » et caractérisés par un dualisme homme/nature.

<sup>86</sup> BEAU, 2019, p. 10.

<sup>87</sup> CURNIER, 2017, § 22.

l'action s'apparente, selon nous, à celle du *care* ; soit tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre « monde », de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible<sup>88</sup>.

---

<sup>88</sup> TRONTO, 2008. Avec l'éthique du *care*, c'est la nécessité de prendre en compte le contexte et la dimension relationnelle dans la résolution de problèmes éthiques qui est mise en évidence. Plutôt qu'un contrat entre individus rationnels et autonomes, l'éthique se comprend comme un processus fondé sur des interactions entre individus perçus, en réalité, comme plus vulnérables et interdépendants qu'autonomes.

# CONCLUSION

À travers cette étude, nous avons voulu comprendre, en recoupant les discours et les pratiques d'enseignant·es du niveau fondamental de la Fédération Wallonie-Bruxelles avec les perspectives théoriques et les témoignages relevant de la littérature, le sens que peut avoir l'école du dehors et les manières de la mettre en œuvre. Si cette étude a été pour nous un cheminement, il l'est également pour chaque enseignant·e désirant s'engager dans cette modalité éducative. Car sortir de la classe avec les enfants, c'est – à moins de reproduire la classe du dedans dehors – quitter un espace connu et sous contrôle pour s'engager dans une démarche, un processus fait de tâtonnements, de réflexions, d'observations, d'essais-erreurs. Ouvrir la classe à l'extérieur, c'est donc oser s'ouvrir à l'inattendu, à l'incertitude et à la complexité du monde réel, une approche qui correspond peu, a priori, avec la formalité, la prévisibilité et la posture de contrôle habituelles à l'institution scolaire. Cela demande à ces enseignant·es de questionner leur posture, leurs pratiques, leurs objectifs et leurs limites. Mais, pour les personnes rencontrées, cela a toujours été un cheminement sans retour en arrière, parce qu'il fait sens, comme en témoigne l'une d'entre elles :

*L'école du dehors, ça fait vraiment du bien à tous les enfants : chaque enfant trouve plus facilement sa place dehors, ça consolide le groupe-classe et ça fournit des souvenirs... Ce n'est ni quantifiable ni évaluable : il n'y a pas d'évaluation formative ou certificative par rapport à cela. Le plan de pilotage nous demande de chiffrer et de quantifier les choses ; or l'école du dehors, à ce niveau, est dans l'abstrait et de l'impalpable. Je ne peux pas offrir de chiffres aux autorités, mais ce que je peux leur dire, c'est que l'expérience est riche et que les enfants sont contents d'être dehors.*

Aller dehors, c'est pouvoir observer et faire l'expérience de la matérialité des choses et des êtres, dans des lieux multiples, réels, complexes et diversifiés. Les enfants apprennent ainsi, par le corps et les sens, dans leurs lieux de vie ordinaires. Ils-elles peuvent alors développer une relation au monde complémentaire à celle de l'abstraction construite en classe<sup>89</sup>. Ces contacts avec des aspects du monde réel tout proche, quand ils sont réguliers, sont propices à leur développement et leurs apprentissages : les enfants apprennent mieux, parce qu'on les laisse ressentir et questionner les choses par eux-mêmes, de manière autonome, et parce que dehors, toutes les formes d'intelligences et de savoirs sont bienvenues et valorisées, ce qui augmente leur confiance en eux-mêmes. Souvent, apprendre se fait alors dans la joie, et les relations avec les autres sont plus harmonieuses qu'en classe, ce qui améliore le bien-être de tou·tes et la qualité des apprentissages. Freinet et d'autres pédagogues l'avaient déjà compris il y a cent ans.

Mais ce qu'il est essentiel de comprendre aujourd'hui se situe ailleurs. Sortir de l'école, c'est poser les fondements qui pourront permettre aux enfants de développer de nouvelles valeurs et manières de vivre la citoyenneté, compatibles avec une perspective de soutenabilité<sup>90</sup>. En ce sens, il s'agit d'un enjeu crucial pour nos sociétés, un enjeu réel et politique.

En premier lieu, sortir aux alentours de l'école, c'est permettre aux enfants de tisser des liens avec le lieu où ils-elles vivent : avec ses habitant·es – humain·es et non humain·es –, et avec ses aspects matériels – naturels et culturels. Car même si nous

---

<sup>89</sup> CURNIER, 2017.

<sup>90</sup> Nous optons pour ce terme plutôt que celui de durabilité qui s'inscrit dans la perspective plus étroite de l'économie. Pour une réflexion sur ces termes cf. BOISVERT et al., 2019.

pourrions l'oublier, fasciné·es par les « non-lieux<sup>91</sup> » urbains et numériques, ou, comme à présent, retiré·es et isolé·es dans nos espaces privés à cause du Covid-19, nous ne sommes pas des êtres « hors sol » : nous habitons des territoires singuliers aux caractéristiques physiques, sociales et culturelles particulières, et nous les partageons avec d'autres êtres.

Donner aux enfants des opportunités de contacts réguliers avec divers aspects et personnes de leur milieu, c'est leur fournir l'occasion, petit à petit, de le comprendre, de l'aimer et d'y prendre place. Des liens affectifs peuvent se développer, parallèlement à un sentiment d'appartenance et d'identité en rapport avec ce territoire. Mais surtout, comme plusieurs chercheur·euses l'ont observé, les enfants qui vivent ce type d'expériences développent de nouvelles valeurs<sup>92</sup>. À travers cette modalité éducative, une transformation profonde des représentations du monde pourrait donc émerger et ouvrir l'horizon à un changement de paradigme<sup>93</sup>. L'écocentrisme relationnel semble être cette nouvelle vision du monde, qui situe l'humain dans un milieu complexe où tout est en relation : les êtres vivants et non-vivants, les matières, les choses, les cycles, le temps...

Oui, les enfants ont besoin d'aller dehors pour vivre des choses, apprendre et se construire comme individus et comme êtres sociaux, ancré·es dans les éco-socio-systèmes qui sont leurs lieux de vie. Mais ils ont besoin d'être accompagné·es pour que ce processus se produise. L'école est une institution essentielle à cet égard, parce qu'elle peut offrir à tous les enfants cette même opportunité de développement et d'ancrage. Et parce qu'au-delà des savoirs, les enseignant·es éduquent à des valeurs. Toutefois, les enseignant·es, de manière isolée,

---

<sup>91</sup> AUGE, 1992, cité par CURNIER, 2017.

<sup>92</sup> DIAZ-DIAZ, GLEASON, 2016 ; MATTHEWS, LIMB, et TAYLOR, 1998; SOMERVILLE, GREEN, 2015. Source: DIAZ-DIAZ, 2017.

<sup>93</sup> SOMERVILLE, GREEN 2015, selon DIAZ-DIAZ, 2017.

peineront parfois à inscrire leurs pratiques dans cette modalité éducative. Il est donc fondamental que les enseignant·es engagé·es sur cette voie puissent être soutenu·es par leurs hiérarchies. Mieux : que ces dernières puissent devenir le moteur de ce mouvement.

Afin que les directions et pouvoirs organisateurs puissent jouer pleinement ce rôle de catalyseur de projets du dehors et les inclure dans leur projet pédagogique d'établissement, il est indispensable que le politique se positionne lui aussi en faveur du dehors, notamment par des autorisations et incitants clairs. À cet égard, signalons qu'en novembre 2020, nous avons participé avec le collectif Tous Dehors à une demande de clarification auprès de la Ministre de l'Enseignement concernant la suspension des activités extra-muros dans le fondamental lors du basculement en code rouge<sup>94</sup>. Sans description de la nature précise de ces activités, un doute subsistait quant à la légalité des sorties à proximité de l'école, dans le milieu de vie, ce qui a mené une série d'écoles à les stopper. Grâce à l'interpellation suscitée par le collectif, nous avons rapidement obtenu la confirmation écrite de la part du Cabinet de la Ministre que les activités en plein air à proximité de l'école étaient toujours recommandées et pouvaient donc être poursuivies<sup>95</sup>. Nous y voyons un encouragement politique

---

<sup>94</sup> Circulaire 7817 du 31 octobre 2020 de la Fédération Wallonie-Bruxelles, « Covid-19 – Organisation de la vie scolaire en contexte de crise sanitaire – Suite du Comité de concertation du 30 octobre 2020 ». [http://enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%207817%20\(8072\\_20201031\\_165801\).pdf](http://enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%207817%20(8072_20201031_165801).pdf)

<sup>95</sup> « Les activités en plein air sont toujours recommandées et peuvent avoir lieu à l'extérieur des murs de l'établissement à condition que le lieu de leur déroulement soit proche de l'école et surtout qu'elles soient organisées par groupes-classes, sans mélanges ». Mail de Nicolas Fagneau (Chef de Cabinet de Madame Caroline Désir, Ministre de l'Éducation) du 24 novembre 2020.

concret, et ne pouvons que plaider pour davantage de positionnements en ce sens.

Sortir de l'école avec les enfants est donc un acte politique, porteur de nouvelles valeurs et d'une nouvelle vision du monde, plus respectueuse de la vie sous toutes ses formes et du non-vivant. Car sortir de l'école avec les enfants, c'est leur donner des clés pour qu'ils-elles puissent exercer leur citoyenneté demain, en pensant et agissant de façon systémique, critique et responsable, et être ainsi capables de relever les énormes défis, écologiques et sociaux, du XXI<sup>ème</sup> siècle.

# BIBLIOGRAPHIE

BAIE, France, 2019. « Faire classe dehors dans l'enseignement fondamental : une nouvelle approche ? » [en ligne]. UFAPEC. 02/2019. Disponible à l'adresse : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/0219-faire-classe-dehors.html>

BANCON-DILET, Élise, 2015. *Laissez-les grimper aux arbres. Entretien avec Louis Espinassous*. Mars 2015. Les Presses d'Ile-de-France, 2015, 144 pages.

BEAMES, Simon, ATENCIO, Matthew, 2008. « Building social capital through outdoor education ». *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning* [en ligne]. 15 Dec 2008. 8:2, p. 99-112. [Consulté le 6 novembre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1080/14729670802256868>

BEAU, Rémi, 2019. « Une perspective philosophique sur la durabilité forte. Pour un écocentrisme relationnel ». *Développement durable et territoires* [en ligne]. Avril 2019. Vol. 10, n°1. [Consulté le 03 novembre 2020]. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/developpementdurable/13613>

BOISVERT, Valérie, CARNOYE, Leslie, PETITIMBERT, Rémy, 2019. « La durabilité forte : enjeux épistémologiques et politiques, de l'économie écologique aux autres sciences sociales ». *Développement durable et territoires* [en ligne]. Avril 2019. Vol. 10, n°1. [Consulté le 18 décembre 2020]. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/developpementdurable/13837>

COLLECTIF TOUS DEHORS, 2017. *Trésors du dehors. Auprès de nos arbres, enseignons heureux !* Groupe de travail « Tous dehors ». 161 pages.

COLLOT, Bernard. « L'école du troisième type, c'est quoi ? ». Le blog de Bernard Collot [en ligne]. [Consulté le 18 décembre 2020]. Disponible à l'adresse : <http://education3.canalblog.com/pages/l-ecole-du-3eme-type--c-est-quoi--/29862870.html>

COLLOT, Bernard, 2012. *L'école de la simplicité*. Lille, The Book Edition, 544 pages.

COLLOT, Bernard, 2013. *Chroniques d'une école du troisième type*. Tome 1. Paris, Éditions l'Instant Présent, 200 pages.

CURNIER, Daniel, 2017. « Éducation et durabilité forte : considérations sur les fondements et les finalités de l'institution ». *La Pensée écologique* [en ligne]. 2017/1 (N° 1), p.252-271. [Consulté le 1er décembre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-la-pensee-ecologique-2017-1-page-252.htm>

DAVIS, Bernie, REA, Tony, WAITE, Sue, 2006. « The Special Nature of the Outdoors: Its Contribution to the Education of Children Aged 3-11 ». *Australian Journal of Outdoor Education* [en ligne]. Vol.10 n°2, p. 3-12. [Consulté le 20 août 2020]. Disponible à l'adresse : [https://www.researchgate.net/publication/291024167\\_The\\_special\\_nature\\_of\\_the\\_outdoors\\_its\\_contribution\\_to\\_the\\_education\\_of\\_children\\_aged\\_3-11](https://www.researchgate.net/publication/291024167_The_special_nature_of_the_outdoors_its_contribution_to_the_education_of_children_aged_3-11)

« Dehors ! La nature pour apprendre ». *Symbioses*. Le magazine de l'Éducation relative à l'Environnement (ErE). Quatrième trimestre 2013. n° 100. Disponible à l'adresse : <https://www.symbioses.be/pdf/100/Sy-100.pdf>

DIAZ-DIAZ, Claudia, 2017. « Going back and beyond: children's learning through places ». *Environmental Education Research* [en ligne]. 11 May 2017. Volume 23, issue 10, p. 1440-1447. [Consulté le 5 novembre 2020]. Disponible à l'adresse :  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2017.1326019?scroll=top&needAccess=true>

ESPINASSOUS, Louis, 2014. *Besoin de nature. Santé physique et psychique*. France, éditions Hesse, Pensée nature, 240 pages.

ESPINASSOUS, Louis, 2020. « La classe en plein air. Une idée pleine d'avenir ? » *France Culture*. Radiographies du Coronavirus. 7 mai 2020. [Consulté le 29 octobre 2020]. Disponible à l'adresse :  
<https://www.franceculture.fr/emissions/radiographies-du-coronavirus/faire-classe-dans-la-nature-une-solution-pour-lecole-deconfinee>

FANIEL, Annick, 2019. « L'importance de l'état émotionnel dans l'apprentissage ». *Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance* [en ligne]. CERE asbl. Mai 2019. [Consulté le 3 novembre 2020]. Disponible à l'adresse :  
<http://www.cere-asbl.be/spip.php?article242>

FIENNES, Caroline, OLIVER, Elizabeth, DICKSON, Kelly, ESCOBAR, Diego, ROMANS, Amy, OLIVER, Sandy, 2015. «The Existing Evidence-Base about the Effectiveness of Outdoor Learning ». *Giving Evidence* [en ligne]. 73 pages. [Consulté le 29 octobre 2020]. Disponible à l'adresse :  
<https://www.outdoor-learning.org/Portals/0/IOL%20Documents/Research/outdoor-learning-giving-evidence-revised-final-report-nov-2015-etc-v21.pdf?ver=2017-03-16-110244-937>

FREINET, Célestin, 1994. *Oeuvres pédagogiques*. Tome 1. Paris, Seuil, 591 pages.

GETTING SMART, 2017. *What is place-based education and why does it matter?* [en ligne]. *Getting Smart*. 22 pages. [Consulté le 25 septembre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2017/02/What-is-Place-Based-Education-and-Why-Does-it-Matter-3.pdf>

GRUENEWALD, David, 2003. « The best of Both World: A critical Pedagogy of Place ». *Educational Researcher* [en ligne]. May, 2003. Vol. 32, No. 4, p. 3-12. [Consulté le 30 septembre 2020]. Disponible à l'adresse : <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28200305%2932%3A4%3C3%3ATBOBWA%3E2.0.CO%3B2-J>

GRUENEWALD, David, 2008. *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. David A. Gruenewald and Gregory A. Smith (Eds.). Lawrence Erlbaum Associates (Taylor Francis Group), Abingdon, Oxon, 377 pages.

HIGGINS, Peter, 2008. « Why indoors? The role of outdoor learning in sustainability, health and citizenship ». [Consulté le 30 septembre 2020]. Disponible à l'adresse : [http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/higgins\\_why\\_indoors.pdf](http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/higgins_why_indoors.pdf)

ICEM, Institut Coopératif de l'École Moderne, 2006. « Histoire d'une pratique éducative : la classe promenade ». *Le nouvel Educateur* [en ligne]. n°183, novembre 2006. p. 20-22. [Consulté le 27 octobre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/6113>

LARRÈRE, Catherine, 2010. « Les éthiques environnementales ». *Natures Sciences Sociétés* [en ligne]. 2010/4 (Vol. 18), p. 405-413. [Consulté le 27 octobre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn-int.info/revue-natures-sciences-societes-2010-4-page-405.htm>

LAYLA, Raïd, 2015. « Val Plumwood : la voix différente de l'écoféminisme ». *Cahiers du Genre* [en ligne]. 2015/2, n° 59, p. 49-72. [Consulté le 19 novembre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn-int.info/revue-cahiers-du-genre-2015-2-page-49.htm>

LEMERY, Edmond, 2006. « À l'origine, la "classe promenade" ». *Le nouvel éducateur* [en ligne]. n° 183, novembre 2006, p. 8-9. [Consulté le 14 octobre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/6109>

MORGAN, Alun, 2009. « Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity ». *Environmental Education Research* [en ligne]. August 2009. 15(4), p. 521-523. [Consulté le 30 septembre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620903132701>

MORIZOT, Baptiste, 2020. *Manières d'être vivant*. Arles, Actes Sud, 336 pages.

MYGIND, Erik, 2009. « A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment ». *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning* [en ligne]. 9(2), p. 151-169. [Consulté le 29 octobre 2020]. Disponible à l'adresse : [https://www.researchgate.net/publication/233053016\\_A\\_comparison\\_of\\_childrens%27\\_statements\\_about\\_social\\_relations\\_and\\_teaching\\_in\\_the\\_classroom\\_and\\_in\\_the\\_outdoor\\_environment](https://www.researchgate.net/publication/233053016_A_comparison_of_childrens%27_statements_about_social_relations_and_teaching_in_the_classroom_and_in_the_outdoor_environment)

ORR, David, 2013. « Place and pedagogy ». *The NAMTA journal* [en ligne]. Vol.38, N°1, p. 183-188. [Consulté le 3 novembre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078034.pdf>

PARTOUNE, Christine, 2020. *Dehors j'apprends*. Liège, Edipro, Helmo, 228 pages.

PYLE, Robert Michael, 2016. « L'extinction de l'expérience ». *Écologie & politique* [en ligne]. 2016/2 (N° 53), p. 185-196. [Consulté le 30 octobre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn-int.info/revue-ecologie-et-politique-2016-2-page-185.htm>

PYYRY, Noora, 2017. « Thinking with broken glass: making pedagogical spaces of enchantment in the city ». *Environmental Education Research* [en ligne]. Volume 23, 2017. Issue 10. p. 1394-1401. [Consulté le 20 octobre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504622.2017.1325448>

REA, Tony, 2008. « Alternative visions of learning: children's learning experiences in the outdoors ». *Educational futures* [en ligne]. Vol. 1(2). [Consulté le 28 octobre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://educationstudies.org.uk/?p=454>

RÉSEAU ÉCOLE ET NATURE, 2013. *Syndrôme de manque de nature. Du besoin vital de nature à la prescription de sorties* [en ligne]. Juin 2013, 29 pages. [Consulté le 29 octobre 2020]. Disponible à l'adresse : [http://reseauecoleetnature.org/system/files/le\\_syndrome\\_de\\_manque\\_de\\_nature-130925.pdf](http://reseauecoleetnature.org/system/files/le_syndrome_de_manque_de_nature-130925.pdf)

RESNIK, Salomon, 2009. « L'enfant dans la ville : expériences sur l'espace-temps vénitien avec des enfants d'âge scolaire ». *Cliopsy* [en ligne]. N° 1, 2009, p. 69-93. [Consulté le 29 octobre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2015/12/RevueCliopsy01-Resnik-069.pdf>

RICKINSON, Mark, DILLON, Justin, TEAMEY, Kelly, MORRIS, Marian, YOUNG CHOI, Mee, SANDERS, Dawn, BENEFIELD, Pauline, 2004. *A review of Research of Outdoor Learning* [en ligne]. National Foundation for Educational Research and King's College London. 69 pages. [Consulté le 29 octobre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.informalscience.org/sites/default/files/Review%20of%20research%20on%20outdoor%20learning.pdf>

SABIN, Guillaume, 2019. *La joie du dehors. Essai de pédagogie sociale*. Editions Libertalia, n'autre école, N°12, 160 pages.

SEAMON, David, SOWERS, Jacob, 2008. « Place and placeless (1976): Edward Relph ». In : *Key texts in Human Geography* (Dir. Hubbard, Phil, Kitchin, Rob, Valentine, Gill), Sage, 2008. [En ligne]. [Consulté le 03 novembre 2020]. Disponible à l'adresse : [https://www.researchgate.net/publication/251484582\\_Place\\_and\\_Placelessness\\_Edward\\_Relph](https://www.researchgate.net/publication/251484582_Place_and_Placelessness_Edward_Relph)

SOMERVILLE Margaret, GREEN, Monica, 2011. « A Pedagogy of «Organized Chaos»: Ecological Learning in Primary Schools ». *Children, Youth and Environments* [en ligne]. 21(1), p. 14-34. [Consulté le 19 novembre 2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.21.1.0014>

SOMERVILLE, Margaret, GREEN, Monica, 2014. « Sustainability education: researching practice in primary schools ». *Environmental Education Research* [en ligne]. Volume 21, 2015. Issue 6. p. 832-845. [Consulté le 20 octobre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2014.923382>

TRONTO, Joan C., 2008. « Du care ». *Revue du MAUSS* [en ligne]. 2008/2 (n° 32), p. 243-265. [Consulté le 10 novembre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2008-2-page-243.htm>

TUAN, Yi-fu, 1975. « Place : an experiential perspective ». *Geographical Review* [en ligne]. Vol. 65, No. 2., avril 1975, p. 151-165. [Consulté le 29 septembre 2020]. Disponible à l'adresse : <http://links.jstor.org/sici?sici=0016-7428%28197504%2965%3A2%3C151%3APAEP%3E2.0.CO%3B2-J>  
[http://geography.ruhosting.nl/geography/index.php?title=Space\\_vs.\\_place](http://geography.ruhosting.nl/geography/index.php?title=Space_vs._place)

WALLENHORST, Nathanaël, 2016. « Politique et éducation en anthropocène. Lecture critique de Dominique Bourg et Alain Papaux (dir.) Dictionnaire de la pensée écologique. Paris, PUF, 2015, 1088 pages, et de Dominique Bourg et Augustin Fagnière, *La pensée écologique, une anthologie*. Paris, PUF, 2014, 876 pages ». *Raisons politiques* [en ligne]. 2016/2, no 62, p. 151-160. [Consulté le 16 novembre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/journal-raisons-politiques-2016-2-page-151.htm>

ZAREMBA, Jean-Luc, 2006. « Histoire d'une pratique éducative : la classe-promenade ». *Le nouvel éducateur* [en ligne]. Novembre 2006. N° 183, p. 20-22. [Consulté le 12 novembre 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/6113>

## QUELQUES SITES RESSOURCES

**Le collectif Tous Dehors** : favoriser la pratique de la sortie nature en Belgique francophone pour tous les publics : [www.tousdehors.be](http://www.tousdehors.be)

**Réseau IDée** : réseau d'information en éducation à l'environnement, portail de l'éducation à l'environnement en Belgique francophone : [www.reseau-idee.be](http://www.reseau-idee.be)

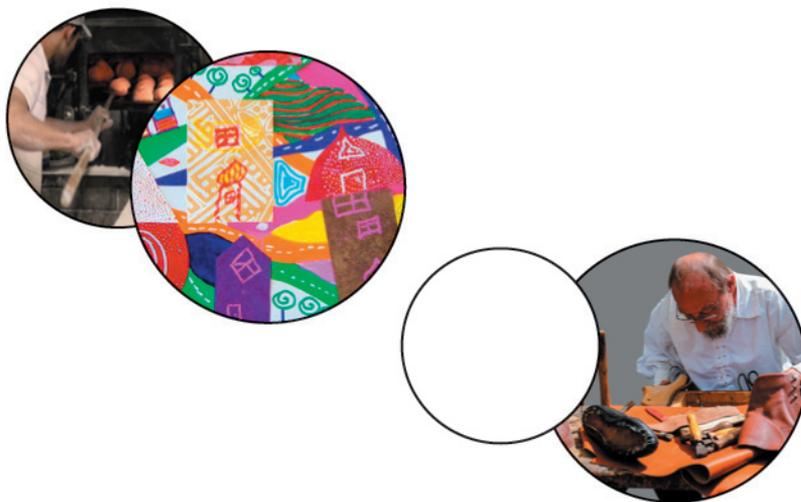
**Silviva** : enseigner dehors et apprendre avec la nature (site suisse) : <https://www.silviva-fr.ch>

**Enseigner dehors** (site canadien) : <https://enseignerdehors.ca>

Enseigner dehors : un nouveau guide en ligne pour aider les profs à sortir de la classe (site canadien) : <https://centdegres.ca/magazine/sante-et-societe/enseigner-dehors-un-nouveau-guide-en-ligne-pour-aider-les-profs-a-sortir-de-la-classe/>

Enseigner à ciel ouvert : une approche pédagogique en plein essor ! (site canadien) : <https://centdegres.ca/magazine/sante-et-societe/dossier/enseigner-a-ciel-ouvert-une-approche-pedagogique-en-plein-essor/>

L'intérêt pour l'école du dehors s'est accentué au cours de ces dernières années. Si cette manière de faire école peut être une réponse ponctuelle aux préoccupations sanitaires du moment, elle constitue néanmoins une vision éducative à part entière. Une pratique régulière et réflexive du dehors peut enclencher une dynamique riche et unique, tant du point de vue des apprentissages que du développement de l'enfant et de son ancrage dans son milieu de vie. À travers cette étude, nous explorons les réalités et les enjeux de ces pratiques au niveau de l'école fondamentale.



centre d'expertise et de ressources pour l'enfance

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

