

Ancrages théoriques

Dans le but de développer le thème de recherche, cet état de la question se découpe en deux grands chapitres principaux. Le premier consiste à apporter une dimension plutôt théorique et scientifique au projet de faire l'école en forêt. En effet, celui-ci contient différentes parties faisant appel à des pensées philosophiques et à des intentions pédagogiques du dispositif. Le deuxième chapitre, quant à lui, fournit une dimension professionnelle de l'école en forêt. Il est également composé de plusieurs parties donnant des renseignements précis à propos de l'école en forêt et ce qu'elle implique comme travail. Enfin, à travers ces deux chapitres, il semble important de mettre en regard divers paradoxes aperçus liés à l'environnement et au contexte auquel sont confrontés les enseignants d'aujourd'hui concernant les sorties scolaires en général et l'élaboration de ce projet.

2.1. *Les sorties scolaires en nature*

De manière générale, déjà dans le cursus scolaire, les sorties extra-muros ont pour but de diversifier l'enseignement tout en répondant aux finalités de l'école qui sont celles d'instruire et d'éduquer. Dans l'ouvrage de Bouchon, Gonnin Bolo & Pedemay (1989), les auteurs déclarent que « la sortie est une occasion de multiplier les voies d'accès au savoir [...] » (p. 30). En effet, chaque élève est différent et suivant ses caractéristiques culturelles, psychologiques et sociologiques, il peut mal accepter certaines conditions d'apprentissages. Les mêmes auteurs affirment qu'« ainsi, la sortie scolaire est une stratégie qui s'ajoute aux autres stratégies pour moins laisser de côté certains élèves » (ibid, p. 30). L'école en forêt propose cette variété d'enseignement en faisant appel à la nature car comme soulevé dans la problématique, la société adopte une culture trop éloignée de cette dernière. Ce projet a pour but de changer cela et de rétablir avec les enfants un lien plus direct avec elle. Derrière ce dispositif de sorties régulières ressortirait une intention nouvelle. Néanmoins, le terme « nouvelle » est à nuancer puisque j'ai constaté au fil de mes lectures que plusieurs personnes telles que Rousseau¹ et Freinet² ont apparemment déjà pensé à travailler en utilisant l'expérimentation pour ancrer les divers apprentissages en se rendant à l'extérieur. En effet, ils ont cherché à travailler en gardant le contact avec la nature, le dehors. De nombreux auteurs tels que Espinassous définissent le dehors comme étant « le réel ». Le réel serait l'environnement naturel qui permettrait aux

¹ Jean-Jacques Rousseau est un écrivain, philosophe et musicien genevois francophone. Il a porté à plusieurs reprises un regard réflexif sur l'éducation des enfants.

² Célestin Freinet est un pédagogue français qui a développé toute une série de techniques pédagogiques basée sur l'expression libre des enfants.

enfants de se développer de manière équilibrée. Ce milieu fait référence à la réalité puisqu'ils sont en contact direct avec ce qui les entoure, en opposition au monde abstrait des théories. Pour bien comprendre cette idée d'aller faire les leçons à l'extérieur, dans la nature, il faut présenter les courants philosophiques que préconisent Rousseau et Freinet, qui tous les deux, prônent le désir de ne pas couper l'école de la vie.

2.1.1. Deux courants philosophiques

En lisant un texte de Martineau (2012), on peut constater qu'une phrase est similaire à cette intention dite nouvelle de retourner travailler dans la nature : « Rousseau veut reformer la société devenue mauvaise et pervertie car trop éloignée de la nature » (p. 85).

En effet, celui-ci a défendu qu'il faut s'inspirer de la nature et la prendre comme guide. Selon lui, tout être humain est par essence un état de perfection et que c'est la société qui le modifie et le dénature. Rousseau soutient que l'enfant est un être encore naturel car il n'a pas encore été corrompu par la société. Néanmoins, il reconnaît tout à fait que la nature humaine ne peut pas rester à l'état de perfection. Elle doit non seulement s'adapter à l'environnement naturel mais également à l'environnement social. L'homme doit trouver un équilibre entre les deux pour être heureux. De plus, pour lui, il ne s'agit pas de développer un type d'homme mais un homme libre et responsable sachant contrôler ses désirs. Rousseau place l'enfant comme son propre modèle et le rend actif durant les apprentissages (Martineau, 2012, pp. 85-88).

Cette conception de l'éducation est également approuvée et défendue par Freinet. Insatisfait des pratiques éducatives de la société de son époque, il ouvre son école afin d'exercer son propre régime éducatif.

Freinet définit la scolastique, présente dans l'éducation traditionnelle, comme une imposition de règlements et de méthodes d'apprentissage. Cette imposition vient de la part du professeur et du manuel scolaire dans le but de produire un travail qui généralement n'a aucun lien concret et direct avec la vie de l'individu, et qui, par conséquent, ne l'interpelle pas dans son être profond. Pour Freinet, la scolastique ne tient pas compte de l'enfant. (Martel, s.d. p. 5)

Il développe ainsi diverses techniques d'apprentissage qui découlent des pratiques déjà pensées par ses prédécesseurs. « Freinet n'a jamais caché ses sources, ni ce qu'il devait à ses prédécesseurs. Son originalité est d'assimiler tout ce qu'il emprunte, en l'intégrant dans son propre projet éducatif » (Barré, 2001, p. 48). Parmi ses techniques, l'une d'elle peut être comparée aux sorties régulières en forêt actuelles. Il s'agit du principe de la « classe promenade

» qui consiste à sortir régulièrement afin de réduire l'écart entre l'école et la vie extérieure mais également d'aller à la découverte du dehors et faire des expériences concrètes.

Une autre de ses techniques qui pourrait être exploitée lors des sorties régulières est le tâtonnement expérimental. Cette pratique est étroitement liée avec la pédagogie de projet, que nous développons de nos jours, décrite dans la partie suivante de mon travail. Cependant, le pédagogue ajoute, en plus du travail de coopération et de l'ouverture au monde extérieur, une dimension théorique qui découle des méthodes naturelles. Il s'agit de rendre l'enfant acteur de ses apprentissages et de lui laisser le temps de pouvoir s'immerger dans l'activité et de faire appel à ses connaissances préalables.

Nous approchions de l'école. Les idées ne nous manquaient pas certes, et originales ; les langues allaient bon train, avec subtilité et humour ; les initiatives foisonnaient, bonnes ou mauvaises. Et puis, brusquement, la cloche sonnait ; elle produisait immédiatement comme un vide en notre être. La vie s'arrêtait là, l'école commençait : un monde nouveau, totalement différent de celui que nous vivions, avec d'autres règles, d'autres obligations, d'autres intérêts. Nous comptions une dernière fois les billes dans nos poches, nous cachions une belle ammonite découverte en chemin et que nous retrouverions à la sortie ; il nous fallait chasser le chien qui nous avait suivis et qui était tout surpris de nous voir devenus anonymes dans les rangs et disparaître dans ce lieu retiré du monde dont toute vie était bannie. La porte se refermait (Freinet, 1980, p. 44).

Cet extrait révèle à quel point il existait un grand écart entre l'école et la vie extérieure respective des enfants. Dans cette perspective, il faut donc partir de leur environnement proche afin qu'ils soient intéressés, motivés et puissent construire plus facilement de nouvelles connaissances. L'enseignant décide du moment propice pour diriger l'activité et prend la fonction d'accompagnateur. Ce type de pédagogie rejoint étroitement le principe du socioconstructivisme développé par Vygotsky. Celui-ci s'inspire de l'approche constructiviste de Piaget en défendant que la connaissance est une construction. Cependant, il ajoute une importance prépondérante à l'interaction sociale pour développer les savoirs chez l'enfant.

2.1.2. Pédagogie de projet

Au même moment, des auteurs représentatifs de la pédagogie active tels que Dewey, Decroly soutiennent la même conception que Rousseau et Freinet en ce qui concerne l'éducation, c'est-

à-dire une éducation « centrée sur l'enfant ». John Dewey développe ainsi une pédagogie dite de « projet ». Celle-ci met l'accent sur l'élève en lui proposant des situations de résolutions de problèmes afin qu'il découvre le savoir par lui-même, ou en interagissant avec ses camarades. Il s'agit d'une pédagogie nouvelle concernant la manière de transmettre les connaissances et le rôle de l'enfant face au travail. L'enseignant n'est plus au centre et le seul maître des apprentissages, l'enfant apprend à utiliser ses acquis pour découvrir de nouvelles compétences. J'ai choisi un extrait de texte qui définit et met en exergue la nécessité de trouver un intérêt commun et l'importance de la coopération entre les intervenants pour créer le projet.

Un groupe d'enfants, d'adolescents ou d'adultes choisissent ensemble un thème d'aventure, de recherche, d'étude [...], de création, d'aménagement d'un lieu. Ils conçoivent, souvent en petits groupes, préparent, étudient, réalisent, puis partagent ce travail « commun, unique et original » [...]. (Espinassous, 2010 p. 143)

Selon Dewey (1899), lorsque l'enfant entre à l'école, il est « déjà intensément actif, et il s'agit pour l'éducation de prendre en main cette activité, de lui donner une direction » (p. 25). En effet, dès l'entrée à l'école, les enfants n'arrivent pas la tête vide mais avec un bagage qui leur appartient et chaque jour, ils arrivent chacun en classe avec un vécu riche et différent. À l'heure actuelle, ce constat est évident. Il n'y a plus cette relation totalement asymétrique entre l'enfant et le maître où le premier est considéré comme ignorant de tout savoir et le deuxième comme le seul qui possède la connaissance.

Ce concept de la pédagogie de projet correspond totalement à la visée évolutive que souhaite, de nos jours, le programme du *Plan d'Etude Romand* (PER)³. En effet, les notions telles que la création, la collaboration, l'expérimentation prennent une place importante. Ainsi, en allant consulter le PER, on peut constater que le projet « Ecole en forêt » répond parfaitement aux attentes du PER. Premièrement, plusieurs disciplines relèvent le lieu forestier comme un lieu d'apprentissage possible. On trouvera en annexe quelques exemples tirés du PER dans les disciplines mathématiques et sciences de la nature (MSN), sciences humaines et sociales (SHS) et formation générale (FG) où la forêt est citée (voir annexes 9.1). Deuxièmement, grâce aux régularités que conseille le dispositif, cela permet de travailler dans la perspective de la pédagogie de projet. Durant les leçons en forêt, les élèves sont plus que jamais confrontés à la réalité et ils découvrent plus ou moins seuls la Vérité, le Savoir, en observant, en expérimentant et en construisant ensemble.

³ Le Plan d'Etude Romand (PER), développé par la Confédération intercantonal de l'Instruction publique de la Suisse et du Tessin (CIIP) en 2010, est un programme qui définit les finalités et les objectifs de l'école publique.

Sortir à intervalles réguliers présente diverses conditions d'apprentissage et permet d'augmenter la réussite pour tous car cela donne la possibilité d'aller dans le sens des méthodes d'apprentissage des enfants de cet âge-là. En effet, comme le disent les auteurs de la pédagogie active tels que Pestalozzi et Montessori, il est préférable que les apprentissages des enfants passent par le vécu en manipulant et en expérimentant. La nature, rythmée par son cycle des saisons, propose naturellement des situations d'apprentissages, il n'y a pas besoin de les préparer artificiellement comme en salle de classe.

2.1.3. Le dehors : un lieu à risque mais également un besoin, paradoxe ?

Aujourd'hui, des enseignants cherchent des alternatives pour se rendre régulièrement à la rencontre du réel. Cependant, comme le relève Espinassous (2010), notre société actuelle préconise « une quête de plus en plus accélérée du risque zéro [...] » (p. 26). Mais, le risque zéro n'existe pas. Le danger et le risque font partie intégrante de la vie. D'ailleurs, ils seraient même indispensables pour apprendre. La citation de Confucius le montre bien : « la plus grande gloire n'est pas de ne jamais tomber, mais de se relever à chaque chute »⁴.

Pour apprendre à marcher, le petit enfant doit tomber. Il ne doit pas tomber sous une voiture ou dans un ravin. Il restera toujours une part de risque qu'il tombe sur une pointe ou un morceau de verre que l'adulte n'aura pas vu. J'ai connu un enfant qui, lors d'une chute à vélo, s'était crevé un œil sur un morceau de fil de fer. Drame terrible. Va-t-on, pour cela, empêcher tous les enfants d'apprendre à faire du vélo ou leur laisser jusqu'à dix-huit ans les roulettes stabilisatrices ? Risque lié à la pratique éducative. (ibid, p. 28)

En effet, l'auteur veut montrer que la surprotection n'arrange en rien la situation. Il vaudrait mieux que l'enfant prenne des risques tant qu'il est accompagné afin de pouvoir l'aider dans ses apprentissages. Cette privation du dehors qui concerne une grande partie de la population achemine les enfants vers l'enfermement. Or, l'homme a besoin d'espace pour grandir et développer la totalité de son être. L'espace naturel offre cette possibilité. Tout être humain, enfant ou adulte, doit dépenser son trop-plein d'énergie, sinon il est possible que survienne l'effet de la cocotte-minute où l'accumulation d'énergie se traduit par de l'agressivité et de la violence contre soi-même mais aussi contre les autres. Seul l'environnement sensoriel et spatial permet de s'épanouir pleinement grâce aux multitudes d'expériences réelles, diversifiées et

⁴ Citation trouvée sur un site internet (voir bibliographie).

aussi riches, avec son corps, ses sens et son intelligence. « Jamais le dedans ne permettra une telle multitude d'expériences, réelles, ni de rencontres directes avec le monde » (Op. cit., p. 16).

2.2. *L'école en forêt*

Ce chapitre décrit la dimension plus professionnelle du projet. Il commence tout d'abord par donner un bref historique et décrire ce qu'implique l'école en forêt. Puis, il continue par exposer une sorte de mode d'emploi pour les enseignants. Ceci dans le but d'expliquer la mise en place et les précautions à prendre pour réaliser un tel projet. Cette partie est principalement construite à l'aide de l'ouvrage *Les enfants des bois* de Sarah Wauquiez (2008). De plus, des éléments vécus et/ou discutés lors de mes observations ainsi que mes entretiens font partie des autres sources.

2.2.1. « Dis, c'est quoi l'école en forêt ? »

L'idée de faire l'école dans la nature est née dans les pays scandinaves dans les années 1950. Par la suite, l'initiative s'est propagée en Allemagne où le dispositif s'est implanté peu à peu dans le système scolaire. La Suisse, s'inspirant de son pays limitrophe cité précédemment, fonde en 1996 le premier jardin d'enfant dans le canton de Zürich dont le nom est « Dusse Verusse » (dehors en plein air). Déjà introduit dans le système suisse-allemand, ce dispositif commence à se développer petit à petit dans la partie romande de la Suisse.

Le projet de l'école en forêt signifie sortir régulièrement avec ses élèves. Ici, le terme « sortir » implique que les enseignants se déplacent avec leur classe hors du périmètre scolaire durant un temps limité avec pour destination la forêt. La régularité des sorties est planifiée par l'enseignant. En effet, celui-ci décide de la répartition de ses leçons spécifiques sur l'année. Ainsi, cela peut être une fois par mois, toutes les deux semaines ou encore une matinée par semaine que l'ensemble de la classe regagne sa deuxième salle de travail, plus précisément et joliment appelée « le Canapé Forestier ». Mis au point par la pédagogue Sarah Wauquiez, celui-ci permet aux enfants d'avoir un lieu attribué où se retrouver pour les rituels, mais également où ils peuvent se replier en sécurité (voir annexe 9.3.1). Selon l'auteure, cet aménagement « consiste à une sorte de cahute circulaire très primitive. Les murs sont faits de branchages empilés entre des pieux plantés en deux cercles concentriques. Au-dessus de ce cercle de branchages, une corde est tendue entre deux arbres et permet par temps pluvieux d'y pendre une bâche en guise de toit » (Wauquiez, 2008, p. 159). De cette manière, c'est dans un cadre naturel, spacieux et captivant mais en même temps sécurisant que les élèves découvrent le monde qui les entoure tout en acquérant des connaissances scolaires.

Par définition, la nature a une structure bien moins anthropocentrique. L'homme y a, certes, des effets structurants, mais il influe toujours sur le déroulement de processus qui sont naturels. Du fait de ces processus, la nature est en perpétuel changement. Cela rend les escapades en nature si passionnantes et toujours uniques. (ibid, p. 53)

Cette auteure insinue que la nature suit son propre chemin et que l'homme a seulement un contrôle limité sur elle. Il n'a pas d'influence sur le rythme immuable tel que les quatre saisons et il doit s'adapter et trouver des stratégies pour vivre en harmonie avec elles. Ainsi, les sorties tout au long de l'année sont différentes et singulières.

2.2.2. Déroulement d'une matinée type au « Canapé Forestier »

Cette partie montre le déroulement d'une matinée lors d'une sortie au « Canapé Forestier » pour avoir un regard sur ce qui peut se faire. Pour cela, une enseignante de quatrième HarmoS, qui se rend régulièrement au « Canapé Forestier » avec ses élèves, décrit de manière générale le déroulement d'une matinée. Cette institutrice gagne toujours la forêt accompagnée de la classe de sa collègue de première et deuxième HarmoS. C'est pour cette raison qu'il y a trois degrés confondus.

Laissons à présent l'enseignante expliquer une matinée type en forêt :

8h15-8h50 : Les enfants ont rendez-vous dans la cour du collège à 8h15. Nous formons un train (chaque wagon = un enfant de 1H, un de 2H et un de 4H) et nous montons d'un bon pas au canapé forestier.

8h50-9h00 : Nous nous arrêtons autour de "Grand chêne". Les enfants s'asseyent et peuvent boire. Ma collègue conte une histoire en lien avec ce que nous allons faire durant la matinée.

9h00-10h00 : Nous formons deux groupes (1-2 et 4H mélangés) et menons deux activités en même temps (chaque enseignante mène une activité).

Cela peut-être :

- Courir chercher des étiquettes et essayer de les placer sur un schéma
- Land art sur le thème que l'on traite (champignons, arbres)
- Jeu de Kim
- Memory forestier
- Expression écrite (écrire tout ce que l'on sait sur le thème que l'on va traiter, les représentations)
- ...

Il y a donc des activités plus ou moins scolaires, ça dépend !

10h00-10h20 : Pause 10h00. Les élèves s'asseyent dans le canapé et mangent leurs 10h00. C'est souvent à ce moment-là que nous allumons le feu.

10h20-10h50 : Avec les élèves de 4H, nous travaillons dans notre "cahier du canapé forestier"). Nous y inscrivons la date et la météo. De plus, nous écrivons, dessinons, collons les choses que nous avons vues ou faites durant la matinée. Cela permet de faire une institutionnalisation et de "rassurer" les parents puisqu'ils peuvent voir une trace de ce que nous faisons en forêt. Les élèves de 1-2H font d'autres activités durant ce moment. (Jeux libre, chantent, font une ronde, un jeu tous ensemble,...).
10h50 -11h20 : Jeu libre pour tous les élèves.
11h20-11h25 : Nous racontons une histoire ou nous chantons (rituel de fin)
11h25-11h50 : Nous redescendons à l'école, toujours d'un bon pas !

Il est important de préciser que ce tableau est un exemple type de ce que les enseignantes pratiquent durant la matinée. Cependant, je peux constater à l'aide de ce tableau et de mon corpus de données qu'il y a plusieurs éléments récurrents qui apparaissent. Le premier élément est la présence de rituel. En effet, ceux-ci, comme en classe, rythment la matinée. Comme l'exposent Amigues & Zerbato-Poudou (2009), « les pratiques rituelles sont extrêmement fréquentes, au point de se demander si elles ne constituent pas l'essentiel des pratiques pédagogiques. [...] Elles assurent notamment la transition d'un lieu à l'autre, la circulation des élèves, la liaison entre les actions réalisées, etc. » (p. 122). Je pense que ces moments sont très importants et apportent aux enfants une dimension sécurisante car, certains élèves peuvent être déstabilisés par la nature si vaste. Le second élément à mettre en évidence se rapporte aux activités. Ces dernières sont souvent liées à la saison du moment comme le souligne Marie⁵ :

« sur l'année, c'est beaucoup au rythme des saisons. Les saisons influencent beaucoup les activités tant au point de vue artistique que les histoires, les chansons, les activités de mouvement ». (Marie)

De plus, suivant la saison et/ou le temps, il est préférable de privilégier une activité correspondante. Comme le montre Katy dans ces propos :

« les leçons en hiver, je vais plus accentuer sur le mouvement pour pas qu'ils aient froid ».(Katy)

De cette manière, elle donne aux enfants la possibilité d'oublier la fraîcheur de la température car comme le constate Marie, certains enfants ne savent pas comment se réchauffer.

« La météo, le froid, même si c'est quelque chose qui s'apprivoise, pour les enfants ça peut être quelque chose de difficile au début. Je pense à comme la grosse pluie ou un élève qui a froid et qui ne sait pas comment se réchauffer ». (Marie)

⁵ Marie tel que Katy, Celia, Annabelle et Dolorès sont des noms d'emprunt des personnes interrogées.

Ensuite, durant la matinée une partie est consacrée au jeu libre. Ce moment est important et laisse place à la créativité et aux compétences transversales telles que la collaboration et la coopération (voir annexe 9.3.2). Sur le terrain, j'ai pu observer que les constructions de cabanes ou de nids pour les animaux sont au rendez-vous et que les bâtons deviennent des épées. Durant l'entretien Katy relève également ces moments particuliers :

« Pendant les jeux libres, ils inventent des histoires, les arbres deviennent balançoires, des trous deviennent des jacuzzis ». (Katy)

2.2.2. Démarrage du projet : les clés d'un mode d'emploi

Une fois décidé, l'enseignant peut démarrer le projet. Les possibilités de monter le projet sont propres à chacun puisqu'à l'heure actuelle, il n'y a pas encore de formations préalables ou de démarches imposées pour le lancement de celui-ci. Cependant, plusieurs suggestions sont proposées. L'une d'entre elle, offre l'opportunité de s'inscrire au projet-pilote que propose éducation 21 en collaboration avec WWF et SILVIVA. L'annonce ci-dessous trouvée dans une brochure mise sur le site internet éducation21⁶ apparue en mai 2013, montre l'intérêt pour le développement de cette pratique :

Enseignants recherchés pour le projet-pilote <i>L'école en forêt</i>

Une dizaine de classes intéressées des degrés 1-2 HarmoS sont recherchées pour participer au projet-pilote romand « L'école en forêt » que le WWF Suisse réalise en collaboration avec Silviva. Les enseignants inscrits bénéficieront de la collaboration d'un animateur spécialisé et profiteront d'une expérience en plein air durant une année entière, avec des sorties régulières en forêt avec les élèves.

Par cette annonce, on peut remarquer que les institutions sont conscientes du travail supplémentaire que demande ce projet ainsi que les connaissances spécifiques à posséder concernant les sciences de la nature. C'est pourquoi elles donnent la possibilité d'assister les enseignants lors du lancement du projet. Ainsi, elles proposent un encadrement avec des personnes compétentes et formées dans ce domaine afin de guider et donner des conseils aux titulaires des classes participant au projet. Pour obtenir cette aide, l'intéressé doit déposer un dossier de candidature en expliquant ses motivations à pratiquer l'école en forêt.

⁶ Education 21 est une fondation. Sous mandat des cantons, de la Confédération et de la société civile, elle soutient la mise en œuvre et l'ancrage EDD (éducation du développement durable) dans les écoles obligatoires et secondaires II.

Katy et Marie⁷ et l'une des enseignantes chez qui je suis allée en observation ont justement obtenu cette aide-là.

« Alors j'ai dû m'inscrire et rendre un dossier de motivation. Ils prennent dix classes. J'ai une coach qui m'aide dans les démarches administratives et qui sort avec moi six fois durant l'année. Elle me montre des activités à faire avec eux, etc ». (Katy)

Une autre possibilité est de suivre la formation spécifique sur l'école en forêt proposée par la fondation SILVIVA à Lausanne mais celle-ci n'est pas gratuite. Marie l'a suivie et l'a payée entièrement « de sa poche » comme elle l'explique ci-dessous.

« Cette formation est aussi pour les bûcherons mais, c'est axé sur l'éducation. Elle est assez chère, faut être motivé. Mais, j'ai trouvé vraiment bien et ça j'ai tout payé de ma poche. J'ai essayé de demander du soutien mais je n'en ai pas eu ». (Marie)

Dans les autres cas, le « feeling », le « bon sens » et la « lecture d'ouvrages » sont cités comme dispositions prérequis, ce qui a été le cas pour Annabelle et Célia. Cependant, elles ont par la suite assisté à des cours de formation continue. Au travers de leurs propos, j'ai alors découvert que des cours au sein de la HEP-Bejune sont menés en lien avec certains thèmes de la forêt. Toutes les enseignantes interviewées, que ce soit avant ou pendant leur projet, ont participé à un de ces cours et les conseille fortement.

Dans l'ouvrage de Wauquiez, on peut trouver deux tableaux qui font office d'aide-mémoire pour la planification. L'auteure propose quatorze principales étapes qui vont des motivations au bilan de la mise en œuvre. Pour chacune des étapes, elle y regroupe plusieurs questions auxquelles il faut penser à prendre en compte lors du démarrage du projet (voir annexe 9.2). À la suite de ces tableaux, elle reprend les questions une à une en les détaillant. Présenté de la sorte, on comprend que cela puisse être décourageant mais il s'agit bien sûr d'un tableau assez complet et exemplaire qui reste très précieux. Durant les entretiens que j'ai menés, j'ai demandé aux enseignants quelle avait été la procédure employée pour mener à bien la réalisation du projet. En analysant leurs récits, je constate qu'il y a des étapes similaires aux tableaux de Wauquiez mais également quelques petits changements.

Pour les cinq enseignantes interrogées, la première chose à faire est de trouver un lieu qui ne soit pas trop près ni trop loin d'une route. Une fois l'endroit trouvé, il faut se renseigner pour savoir qui est le propriétaire du terrain (commune ou privé) afin de demander son accord.

⁷ Marie tel que Katy, Celia, Annabelle et Dolorès sont des noms d'emprunt des personnes interrogées.

Ensuite, il est nécessaire de prendre contact avec le garde-forestier pour discuter des consignes à respecter mais également demander conseil et aide pour la construction du canapé. Dans le même temps, il faut écrire une lettre à donner à la direction pour présenter le concept du projet en montrant ses motivations mais également en exposant une idée concrète des frais pour la réalisation du « Canapé Forestier ». D'après les données, on constate que le financement accordé peut varier en fonction des directions d'école et des lieux. Katy, Dolorès et Marie ont eu l'aide de la commune et de la direction. Pour Annabelle et sa collègue, seule la commune a apporté sa contribution au financement. Lorsque le projet est approuvé, la construction du « Canapé Forestier » et les sorties régulières peuvent commencer.

Comme il faut le constater, l'élaboration du canapé demande beaucoup de travail et d'investigation. De plus, il impose une certaine marche à suivre pour que celui-ci soit établi de manière appropriée pour pouvoir accueillir des enfants. Dans son livre, l'inventrice du canapé décrit précisément les étapes à réaliser et les précautions à prendre comme, par exemple, veiller à la hauteur des pieux pour le dossier ou encore à l'épaisseur des cordes pour étendre la bâche. Durant les entretiens, les enseignantes interrogées ont également confirmé la construction rigoureuse que demande la structure en bois du « Canapé Forestier ». Toutes déclarent qu'il s'agit d'une journée riche en collaboration et en partage entre les enfants, les parents et les enseignants.

« On est allé avant avec le garde-forestier pour préparer le matériel avant. On a choisi une journée, c'était le lundi du Jeûne, on a demandé aux parents de venir. C'était une journée super et puis en deux, trois heures c'était construit ». (Marie)

« Un samedi matin, on a invité les parents qui sont venus nous aider à construire le canapé ». (Annabelle)

Enfin, on peut remarquer qu'il est important que la construction se fasse avec la participation des élèves pour qu'ils voient le processus de montage. Ensuite, il faut savoir que ce lieu reste public et en pleine forêt. Il est donc nécessaire de le réaménager en tout cas une fois par an pour qu'il reste en bon état.

« La construction du canapé s'est faite l'année passée, donc du coup moi j'étais pas là. Mais, j'ai participé au réaménagement et c'était drôle. Même la conseillère communale qui nous suit, qui nous donne du budget, est venue nous aider ». (Célia)

2.2.3. Alors que du bonheur ?

La sortie, comme nous avons pu le découvrir demande une certaine organisation qui n'est pas des plus faciles. Dans un premier temps, c'est le travail à faire durant tout le projet qui est un élément limitant pour la plupart des enseignants. Comme présenté dans l'étude de Bouchon, Gonnin Bolo & Pedemay (1989) « beaucoup d'enseignants insistent sur le surcroît de travail que représente une sortie » (p. 25). En effet, il faut prendre en compte de nombreux éléments : la prise de contact, les démarches administratives, les transports, l'emploi du temps, le financement, la mise en place, les parents, etc... Ensuite, après avoir traité de l'aspect administratif, il faut penser aux aspects didactiques et pratiques : quels savoirs, quelles activités, quelles méthodes utiliser ?

De plus, comme tout élément, la nature a aussi des versants « noirs » : la tempête, le froid, la pluie,... Ainsi, sur le terrain, l'enseignant doit porter une extrême attention au contexte et aux attitudes des élèves afin de réagir face aux intempéries mais également face aux souffrances réelles physiques ou affectives des élèves. Quel enfant n'a jamais déclaré durant une sortie : j'ai froid, j'ai faim, j'ai sommeil ou encore je veux ma maman ou mon papa ? L'enseignant doit constamment évaluer le degré de souffrance et ne pas avoir peur d'agir en conséquence. « C'est notre vigilance et responsabilité constante dehors, d'inciter, de proposer toujours plus la bataille appropriée qui sera, conquête et victoire, et de ne jamais basculer dans le trop, qui sera défaite et humiliation » (Espinassous, 2010, p. 136).

Ainsi, même si l'envie est présente, toutes ces démarches à entreprendre freinent certains enseignants. De plus, comme dit plus haut, la société a tendance à adopter des habitudes qui s'éloignent de la nature et à surprotéger les enfants. Ainsi, les autorités scolaires sont très vigilantes et imposent beaucoup de processus rigoureux.

3. Questions de recherche

Aujourd'hui, le projet de l'école en forêt n'est pas imposé aux enseignants dans le programme scolaire. Il leur appartient donc de prendre l'initiative de le mettre en œuvre. De ce fait, face aux angoisses liées aux sorties, de nombreux enseignants renoncent à participer à ce type de projet. Cependant, malgré les craintes et les contraintes, plusieurs enseignants pratiquent l'école en forêt. À présent, après avoir mieux compris les concepts fondamentaux de ce projet, je me pose les questions suivantes et qui sont finalement mes questions de recherche :

- Quelles sont les motivations des enseignants à pratiquer le projet de l'école en forêt et comment s'organisent-ils ?
- Comment les différents acteurs du projet collaborent-ils ?
- Quels sont les liens avec le programme scolaire ? Quels sont les apports concernant les apprentissages ?

4. Méthodologie

Dans ce chapitre, je présente dans un premier temps les fondements, les démarches ainsi que les dispositifs adoptés pour mon travail. Puis, dans un second temps, j'explique certaines décisions prises pour la récolte des données. Pour terminer, j'explicite plus précisément les outils utilisés et les éléments auxquels j'ai été attentive avant et pendant la récolte des données.

4.1. *Fondements, démarches et dispositifs méthodologiques*

Mon travail de recherche repose sur une démarche de type compréhensive-interprétative. En effet, je souhaite comprendre dans quels buts des enseignants ont choisi d'effectuer ce projet. Je me suis également intéressée à la manière dont ils s'y prennent pour le mener convenablement. Dans cette perspective de compréhension, le recueil de données s'inscrit dans une approche qualitative. Cette méthodologie me semble être la plus adéquate pour répondre à mes questions de recherche car celles-ci demandent des récits basés sur des faits et des expériences vécues par des personnes actives. Il me paraît donc essentiel d'aller à la rencontre d'enseignants sur le terrain car j'ai envie de mettre l'accent sur l'étude de leurs parcours et de leurs vécus. Je souhaite prendre en compte leurs significations et leurs représentations du projet auquel ils participent pour en dégager des faits particuliers. Toujours dans la perspective de trouver la manière la plus adéquate de récolter des données afin de répondre à mes questions de recherche, j'ai opté pour l'utilisation de deux outils : l'entretien semi-directif et l'observation participante. Je reviendrai plus précisément sur ces derniers plus tard dans mon travail.

Ensuite, je tiens à relever que la récolte de données s'est faite en trois temps. En effet, j'ai effectué une observation participante que je peux qualifier d'exploratoire car celle-ci s'est déroulée au tout début de mon travail. Je souhaitais vraiment vivre de l'intérieur cette expérience afin de me plonger dans la réalité de mon terrain d'étude avant sa réalisation. Dans un second temps, j'ai procédé aux entretiens semi-directifs. Pour terminer, j'ai ressenti le besoin d'aller revivre une sortie afin de l'observer plus précisément et plus attentivement grâce aux connaissances acquises durant les entretiens.

Utiliser ces différents instruments de recueil de données m'a permis d'être le plus proche possible de la réalité grâce à l'interaction que j'ai eue avec mes interlocuteurs. De plus, le fait d'utiliser deux moyens pour récolter les informations m'a donné la possibilité d'avoir une connaissance plus complète et différenciée de mon sujet.

4.2. *Choix de l'échantillon*

Pour recueillir les informations, j'ai eu l'opportunité d'interroger cinq enseignantes pratiquant régulièrement l'école en forêt et, comme mis en avant précédemment, de réaliser plusieurs observations participantes. Pour trouver ces enseignantes, j'ai fait appel à des connaissances personnelles et professionnelles. Pour le choix de ces enseignantes, je n'ai pas imposé de critères précis. Je pense que, pour mon travail, avoir des caractéristiques basées sur le sexe, l'âge, le degré d'enseignement ou encore le nombre d'année d'expérience n'ont pas d'influence. Pour les contacter, j'ai pris la décision de les joindre par appel téléphonique afin que le premier contact soit plus informel et chaleureux. Lors de celui-ci, j'ai toujours agi de la même manière. Je me suis donc présentée puis, j'ai décrit de manière concise mon sujet ainsi que mon objectif de recherche. Je me suis montrée assez souple et arrangeante quant aux lieux, aux dates et aux heures pour fixer les rendez-vous. Toutes les personnes contactées ont répondu favorablement à ma demande d'observation ou à celle d'un entretien. Je tiens à spécifier que tout au long des démarches de prise de contact ainsi que lors des rencontres avec les différents participants, j'ai adopté une attitude en respect du code d'éthique⁸. Dans cette optique, j'ai précisé que l'entretien serait enregistré à l'aide d'un dictaphone mais que toutes informations susceptibles de les identifier (prénom, lieu,...) seraient effacées ou anonymisées. De plus, les résultats obtenus resteraient exclusivement utilisés dans le cadre de mon travail et qu'ils leur seraient transmis s'ils le souhaitaient.

⁸ Voir document du code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques, adopté par la CDHEP, le 31 mai 2002.

A l'aide d'un tableau, je présente un aperçu des personnes interviewées :

Prénoms fictifs des enseignantes	Degrés	Fréquence de sortie	Extraits significatifs
Marie	1-2 H	Toutes les semaines mais anime une fois sur deux en alternance avec Dolorès	« <i>J'ai encore plus de plaisir qu'eux. Je crois que si je pouvais faire que ça je le ferais</i> ».
Dolorès		En collaboration avec Marie	« <i>À chaque fois que j'y vais, je me dis que j'ai une chance inouïe</i> ».
Katy	1-2H	Toutes les semaines (fait une pause de décembre à février)	« <i>En classe, je me fais emporter par le système tandis qu'à la forêt j'arrive à les laisser ce qu'ils sont</i> ».
Annabelle	1-2H	Toutes les semaines	« <i>À notre époque, on nourrit énormément le cerveau mais pas beaucoup le corps. En forêt, on arrive à nourrir les deux mais en accentuant beaucoup plus sur le corps</i> ».
Célia	4 H	Toutes les semaines	« <i>C'est ma première année d'enseignement et ça m'a fait découvrir quelque chose que je ne connaissais pas du tout et maintenant que je suis à fond dedans</i> ».

Marie et Dolorès sont collègues mais chacune anime une semaine sur deux la sortie au « Canapé Forestier ». Marie enseigne uniquement cette demi-journée dans cette classe donc elle ne voit pas les élèves en classe. Annabelle et Célia partent ensemble toutes les semaines avec leur classe respective. Katy gagne la forêt toutes les semaines en faisant une pause entre décembre et février car Noël est une période importante pour elle.

4.3. Outils de récolte des données

A présent, j'aimerais revenir plus rigoureusement sur les deux outils méthodologiques qui m'ont semblé les plus pertinents à utiliser pour répondre à mes questions. Pour clore ce chapitre, je relève également quelques limites de ces outils.

4.3.1. Observation participante

Selon Sardan (2001), l'observation participante est décrite comme « un séjour prolongé » chez ceux auprès de qui le chercheur enquête. Cet outil m'a donné la possibilité d'apporter dans mes analyses des éléments concrets observés sur le terrain. En effet, celui-ci m'a permis d'observer des comportements et voir des actions tangibles des enseignants tels que leurs attitudes, leurs relations, leurs conversations avec l'accompagnatrice, etc. Par ailleurs, j'ai également pu remarquer les différentes réactions des enfants dans ce milieu. J'ai choisi d'effectuer des observations participantes car j'ai voulu me plonger dans la réalité de mon terrain d'étude en ayant toujours la possibilité d'interagir et agir avec les acteurs tout en étant à la fois observatrice.

Durant ces visites, les notes de mes observations ont été consignées dans un cahier afin d'en garder une trace écrite. Comme le relève Sardan (1995), « si les observations et interactions sont consignées, elles se transforment en données et corpus » (p. 40). De cette manière, je peux dire que les informations acquises dans ce carnet de bord sont de réelles et importantes bases de données pour mon travail. De plus, j'ai obtenu l'autorisation de prendre des photos des activités réalisées, des lieux et des créations des élèves. Ces illustrations m'ont permis d'enrichir mes prises de note et d'apporter des souvenirs.

Ces observations ont été importantes et riches en informations. Elles m'ont permis de découvrir le déroulement d'une sortie en forêt et m'ont principalement aidée à mieux cerner mon sujet pour effectuer mon travail.

4.3.2. Entretien semi-directif

Cet instrument méthodologique est qualifié de « semi-directif » car je n'ai pas enfermé le discours des participants dans un cadre rigide et fermé. Cependant, j'ai élaboré un guide d'entretien composé de plusieurs questions relatives à des thématiques que j'ai antérieurement définies. Ainsi, celui-ci m'a servi de fil rouge afin d'éviter de m'égarer dans différents sujets, tout en laissant la possibilité à l'interviewée de développer ses propos. La construction de ce guide s'est faite en corrélation avec ma problématique et comporte ainsi cinq parties. La première s'intéresse aux motivations des enseignantes à pratiquer ce projet. La deuxième concerne la mise en place et l'organisation du dispositif. La troisième se rapporte aux contacts avec les différents acteurs. La quatrième se rapporte aux apprentissages des élèves et pour terminer la cinquième partie vise des questions de type conclusives. Lors du premier contact avec les participantes, j'ai tenu à leur faire part des différentes thématiques que j'allais aborder

durant l'entretien. Ceci dans le but qu'elles puissent se faire une première idée du déroulement de la rencontre. Je pense qu'il est important qu'elles sachent un minimum à quoi s'attendre. Chacune de ces parties contient une ou plusieurs questions clefs d'ordre général qui elles-mêmes comprennent des sous-questions. Par contre, ces dernières sont uniquement utilisées en cas de besoin de précisions ou de relances. La réalisation de ce guide m'a permis de me préparer aux entretiens et de me projeter dans sa conduite. J'ai tenu à mémoriser les différentes thématiques et les questions clés de mon guide pour rester flexible et pouvoir rebondir sur les propos de mes interlocuteurs. Pour appuyer mes propos, je cite Kaufmann (2011) qui relève que la grille de questions est un guide très simple et souple « pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions » (pp. 43-44).

Dans son ouvrage, Kaufmann souligne l'attitude que doit avoir l'enquêteur face à son informateur durant les entretiens. Il déclare que « tout en étant actif et en menant le jeu, l'enquêteur doit savoir rester modeste et discret. C'est l'informateur qui est en vedette, et il doit le comprendre à l'attitude de celui qui est en face de lui » (ibid., p. 50). Ainsi, durant les différents entretiens, j'ai essayé de mettre à l'aise la personne en face de moi et d'établir un lien de confiance. J'ai commencé par les remercier et leur resituer la finalité de mon travail de recherche, sa durée et de son utilisation future. Puis, j'ai débuté avec le premier thème. J'ai décidé de ne pas prendre de note durant la discussion car j'ai souhaité garder le plus possible un contact visuel avec la personne en face de moi. Cependant, lorsque celle-ci me montrait des schémas d'activités, des réalisations d'élèves ou des objets, je les prenais en photo afin d'en garder une trace. Par ailleurs, je tiens à préciser que les questions ou les thèmes n'ont pas toujours été posées dans l'ordre chronologique prédéfini. Parfois, j'ai même rebondi en posant d'autres questions qui me sont venues lors de la discussion. Je pense que cela est tout à fait compréhensible étant donné que j'ai réagi et questionné en fonction des propos délivrés par mes interlocuteurs. À la fin de l'entretien, j'ai toujours terminé par la question suivante : « Avez-vous quelque chose à ajouter ? ». Celle-ci a pour objectif de laisser ouvert la discussion et permettre à l'interlocuteur de s'exprimer librement sur un élément qui lui tient à cœur.

4.3.3. Quelques limites concernant les outils

Bien que ces outils aient des avantages, ils contiennent aussi certaines limites. En effet, il était parfois délicat de prendre des notes durant les observations en étant participante. La question de Sardan (2001) sur la part de participation du chercheur me parle complètement. « Dans l'observation participante, on peut se demander quelle est la part de la participation et qu'est-ce

que l'on entend par la « participation » du chercheur ? » (p. 68). En effet, durant les observations, les enfants ne m'oubliaient pas. Ils avaient envie de me montrer plein d'éléments et me faisaient participer aux activités. Je pense que j'ai agi de manière adéquate en faisant attention à ne pas m'enfermer dans une position extrême de l'observation. Comme le relève le même auteur, « on est le plus souvent dans un entre deux, occupant une position d'étranger sympathisant » (ibid., p. 69). Néanmoins, j'ai pris la peine de prendre du temps à la fin de chaque visite pour me concentrer à remémorer les moments importants constatés et de les écrire. Ceci dans la perspective de rendre le travail d'analyse moins conséquent.

Concernant les entretiens, j'étais à la fois demandeuse et meneuse d'interactions. De plus, j'ai dû réagir au bon moment et faire preuve parfois d'improvisation. Pour leurs analyses, il est évident que j'ai dû faire preuve d'impartialité et d'objectivité afin de ne pas exagérer l'interprétation des divers récits.

5. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Dans ce chapitre sont décrites et expliquées les différentes étapes auxquelles j'ai procédé pour analyser mes données. Ensuite, il s'agit d'exposer la manière dont les données ont été présentées et traitées.

5.1. *Transcription et traitement des données*

Pour analyser les données recueillies durant les divers entretiens, j'ai décidé de les retranscrire. Chaque interview a été réécoutée plusieurs fois et transcrite soigneusement dans son intégralité. Cependant, pour rendre la lecture plus agréable, j'ai choisi d'entreprendre quelques changements. En effet, puisqu'il ne s'agissait pas d'une analyse au niveau de la langue mais bien du contenu, certaines pratiques du langage oral ont été corrigées. Dans cette perspective, quelques interventions telles que des acquiescements ou des bruitages extérieurs ont été supprimées. De plus, pour la fluidité du texte, j'ai ajouté des signes de ponctuation et modifié des liaisons orales. Pour garantir l'anonymat des personnes interviewées, j'ai choisi des prénoms d'emprunt.

Une fois les entretiens transcrits, j'ai procédé à plusieurs relectures afin de m'en imprégner. Durant ce moment, j'ai pris des notes et j'ai sélectionné des extraits qui selon moi étaient intéressants à relever. Durant ce travail de tri, j'ai repris les thématiques de mon guide d'entretien et j'ai attribué une couleur pour chacune d'entre elles ainsi les passages dans chaque entretien étaient plus facilement repérables et mon travail d'analyse en fût simplifié. Puis, j'ai également comparé les différents éléments des cinq entretiens en m'appuyant sur mes observations. J'ai pris la décision de mettre en évidence certains propos de mes interlocutrices qui selon moi sont significatifs. Finalement, je donne du sens à mes analyses en les interprétant consciencieusement et en effectuant des liens avec ma problématique et mon cadre théorique.