

Faire classe dehors, en Ille et Vilaine

obstacles et opportunités



Cette enquête tente d'identifier les défis auxquels les enseignants sont confrontés, lorsqu'ils choisissent d'emmener leur classe apprendre dehors.

Cette étude est faite sur une base de données obtenues auprès d'un groupe de professionnels de l'éducation nationale, travaillant en Ille et Vilaine, en Bretagne.

Anne Charlotte Potel

Mémoire de fin d'études en Master Outdoor Education à l'université du Pays de Galles Trinity Saint David, original en anglais. Version traduite de l'anglais et éditée en mars 2024.

Résumé.....	4
Introduction.....	5
Revue de la littérature.....	7
<i>Obstacles physiques et culturels.....</i>	<i>7</i>
<i>Politiques éducatives sur l'apprentissage en plein air.....</i>	<i>9</i>
<i>L'apprentissage en plein air valorisé lors de la crise sanitaire.....</i>	<i>10</i>
<i>La créativité au service du développement durable.....</i>	<i>11</i>
<i>Politiques pour les compétences numériques et l'éducation aux développements durables.....</i>	<i>12</i>
<i>Dualité des paradigmes.....</i>	<i>13</i>
<i>Crise climatique et catastrophes écologiques.....</i>	<i>14</i>
<i>Approche d'apprentissage mixte contrastée.....</i>	<i>15</i>
<i>La formation des enseignants.....</i>	<i>15</i>
<i>Nécessité de poursuivre la recherche.....</i>	<i>17</i>
Synthèse de la revue de la littérature.....	17
Méthodologie.....	19
Paradigme.....	19
Méthodes de collecte des données.....	22
Questions éthiques à partir des données recueillies.....	25
Résumé du chapitre sur la méthodologie.....	28
Analyse critique des constats.....	29
Constats.....	29
Analyse des constats.....	30
Un manque de moyens pour accéder aux lieux adéquats.....	30
Un climat anxiogène dehors pour les enseignants.....	32
Des solutions sous le coude, et à portée de main.....	32
Les participants manquent de ressources en formation.....	33
Des classes hétérogènes.....	37
Dichotomie entre deux paradigmes.....	40
Le bien-être des élèves dehors contribue à leur réussite scolaire.....	42
L'apprentissage kinesthésique, par l'expérience et de façon concrète.....	43
Créativité, affordance et inclusion.....	46
Résumé de l'analyse des constats.....	49
Conclusion.....	50
Limitations de cette recherche.....	52
Bibliographie.....	53
Annexe 1. Outils de collection des données analysées.....	64
Annexe 1.1. Courrier envoyé aux chefs d'établissements scolaires du 1er degré avant notre entretien, à la fin du mois de novembre 2021.....	64
Annexe 1.2. Questionnaire numérique envoyé aux enseignants, en avril 2022.....	65
Annexe 1.3. Questions posées aux participants présents au congrès national des conseillers pédagogiques et autres formateurs, mai 2022.....	70

<i>Annexe 2. Transcriptions d'interviews de chefs d'établissements publics du premier degré en Ille et Vilaine.....</i>	71
Annexe 2.1. Interview d'un chef d'établissement scolaire. École élémentaire de taille moyenne, en zone rurale	71
Annexe 2.2. Interview d'une cheffe d'établissement scolaire. École élémentaire de grande taille, en zone urbaine.....	74
Annexe 2.3. Interview d'une cheffe d'établissement scolaire 3. École primaire de petite taille, en zone rurale.....	77
Annexe 2.4. Interview d'une cheffe d'établissement scolaire. École primaire de taille moyenne, en zone urbaine	80
Annexe 2.5. Interview d'une cheffe d'établissement scolaire. École maternelle de taille moyenne, en zone urbaine	83
Annexe 2.6. Interview d'une cheffe d'établissement scolaire. École maternelle de grande taille, en zone urbaine	85
<i>Annexe 3. Réponses des enseignants au questionnaire</i>	90
Annexe 3.1. Répartition des enseignants participant au questionnaire par sexe.	90
Annexe 3.2. Répartition des niveaux des classes des participants au questionnaire.	91
Annexe 3.3. Types d'environnement où se situent les écoles des participants au questionnaire.	92
Annexe 3.4. Types d'espaces accessibles au sein des écoles des participants au questionnaire.	93
Annexe 3.5. Répartition en nombre, des zones autour et au sein des écoles des participants au questionnaire.....	94
Annexe 3.6. Distance entre l'école et des endroits pour y faire classe dehors, pour les participants au questionnaire.	95
Annexe 3.7. Apprentissages déjà faits en plein air par les enseignants participant au questionnaire, au cours de leur carrière.	96
Annexe 3.8. Obstacles à pouvoir faire classe dehors selon les enseignants participant au questionnaire.....	97
Annexe 3.9. Avis des enseignants participant au questionnaire sur l'avenir des apprentissages en plein air.	98
Annexe 3.10. Avis des participants au questionnaire sur les étapes pouvant permettre le développement des classes en plein air.	99
Annexe 3.11. Table 1. Autres aspects négatifs non mentionnés dans les questions précédentes du questionnaire, freinant la pratique des enseignants, à faire classe dehors.....	100
Annexe 3.12. Table 2. Aspects ayant été les plus motivants pour les enseignants et leurs élèves, à faire leurs apprentissages en plein air.	104
<i>Annexe 4. Transcriptions d'interviews de participants au congrès de l'association des conseillers pédagogiques et autres formateurs.....</i>	108
Annexe 4.1. Interview d'une conseillère pédagogique	108

Annexe 4.2. Interview d'une conseillère pédagogique	110
Annexe 4.3. Interview d'une conseillère pédagogique et d'une autre formatrice.....	111
Annexe 4.4. Interview de deux représentants de maisons d'édition de manuels scolaires	114
<i>Annexe 5. Autres documents et formulaires référencés.....</i>	<i>116</i>
Annexe 5.1. Congrès annuel des conseillers pédagogiques et autres formateurs (ANCP&AF) .	116
Annexe.5.2. Carte de la France pour localiser le département de l'Ille et Vilaine en Bretagne .	117
Annexe 5.3. Carte et figure des zones rurales et urbaines en Ille et Vilaine en 2018.....	117
Annexe 5.4. Contrat de consentement à être interviewé(e)	119

Résumé

Le sujet de cette étude est « *faire classe dehors* ». Cela concerne plus particulièrement les enseignants travaillant dans des établissements scolaires publics du 1^{er} degré, en Ille et Vilaine, un département de la région Bretagne.

Les périodes de confinement pendant la pandémie ont créé un engouement envers l'apprentissage en plein air. La revue de la littérature sur ce thème et des documents destinés aux enseignants, met en évidence combien cette pédagogie peut être une occasion pour eux de mieux répondre aux besoins du développement de l'enfant.

Cependant, la recherche démontre ses limites par la dualité existant dans les modèles actuels. Ceux-ci valorisent l'enseignement linéaire, tandis que faire classe dehors adopte une approche holistique et mixte des apprentissages.

Les raisons pour lesquelles les participants sont réticents à adopter cette méthode d'enseignement alternative sont analysées à l'aide d'une *approche à méthodes mixtes*. Cela permet d'obtenir des arguments plus approfondis, et de ce fait plus robustes à utiliser lors de l'argumentation. Cette étape vise à démontrer où et comment les enseignants ont des possibilités d'emmener leur classe apprendre dehors, ainsi qu'à identifier les obstacles qu'ils doivent surmonter pour développer cette pratique. Cette recherche vise à répondre à la question suivante :

Quels sont les obstacles et les opportunités qu'ont les enseignants des écoles publiques du 1^{er} degré d'Ille et Vilaine à pouvoir faire classe dehors ?

Les données qualitatives et quantitatives utilisées pour l'analyse et l'argumentation des hypothèses en découlant, ont été recueillies de novembre 2021 à mai 2022 auprès d'un groupe de professionnels de l'éducation. Les résultats des données relatives à leur opinion sur les expériences d'apprentissage en plein air, sont discutés dans le contexte de documents de recherche et de politiques départementales, nationales et internationales. Le résultat de l'analyse effectuée à partir des données recueillies auprès de 6 chefs d'établissement, 80 enseignants, 4 conseillers pédagogiques et 2 éditeurs, démontrent qu'il existe des dimensions physiques, culturelles et institutionnelles à ces obstacles et opportunités. Les enseignants se trouvent souvent en désarroi face à la dualité inhérente à chacun de ces paradigmes.

Chapitre 1 :

Introduction

Cette étude concerne l'apprentissage en plein air en milieu scolaire. Il s'agit d'enseignants travaillant dans des établissements scolaires publics du 1^{er} degré, en Ille et Vilaine, département de la région Bretagne, au nord-ouest de la France (annexe [5.2.](#)). Ce département est le plus peuplé de Bretagne, et c'est aussi l'endroit où se trouve, Rennes la préfecture de la région (annexe [5.3.](#)). À la suite des restrictions liées à la pandémie de Covid-19, monsieur Blanquer, ministre de l'Éducation nationale annonce en avril 2021 (Blanquer, 2021) encourage les enseignants à faire plus d'apprentissages en plein air. Il s'adresse à tout le corps enseignant en affirmant que :

« Les classes en plein air sont bénéfiques sur le plan sanitaire, et elles le sont aussi sur le plan éducatif ».

Par conséquent, l'objectif de cette étude est de répondre à la question suivante :

Quels sont les obstacles et les opportunités qu'ont les enseignants des écoles publiques du 1^{er} degré d'Ille et Vilaine à pouvoir faire classe dehors ?

En un premier temps, j'effectuerai la revue de la littérature au sujet des apprentissages faits en plein air. Divers rapports d'analyse et d'enquête, ainsi que des publications de politiques éducatives et de recherche faites sur le territoire, à l'échelle départementale, régionale, nationale et internationale permettent de cerner le contexte dans lequel cette étude se situe.

Un focus sur les facteurs physiques et culturels nous éclaire sur les possibilités qui s'offrent à eux pour emmener leurs élèves à l'extérieur, et en révèle certaines limites. Cette revue met également en évidence combien l'amélioration des possibilités pour les enseignants de surmonter ces problèmes nécessite une plus grande implication des autorités locales et d'autres agences gouvernementales. Les raisons pour lesquelles les politiques éducatives ne soutiennent pas explicitement cette pratique sont ensuite investiguées. Les attitudes sous-jacentes des différents ministres de l'Éducation mettent en exergue la dichotomie entre les méthodes d'enseignement en salle de classe et celles utilisées à l'extérieur. D'une part, les enseignants sont encouragés à innover pour répondre à une crise sanitaire, devant adopter une méthode qui ne leur est pas familière. D'autre part, seules des formations facultatives ont été publiées sur Canopé (RF, non daté), la plateforme numérique gouvernementale dédiée à la formation des enseignants. Aucun document n'est publié par le gouvernement, qui soit explicite d'une politique dédiée spécifiquement à la mise en valeur

des apprentissages scolaires en plein air. De ce fait, faire classe dehors peine à s'immiscer parmi les nombreuses publications sur la pédagogie didactique et d'autres matières au programme scolaire ou de notions non académiques. Cette dualité traduit le niveau de priorité attribué au mode d'enseignement du programme scolaire traditionnel linéaire. Il s'agit d'un mode prescriptif, axé sur les compétences académiques, alors que les autres pédagogies sollicitées en faisant classe dehors valorisent l'environnement et les compétences psychosociales. Les affordances du milieu d'apprentissage prennent un rôle éducatif, promouvant des compétences non académiques et utilisant une approche de l'apprentissage de façon transversale.

En un deuxième temps, le chapitre sur la méthodologie présentera les raisons du choix de l'utilisation d'une *approche à méthodes mixtes*. L'objet de cette recherche est du ressort de l'ethnographie, en tant que phénomène lié à des enjeux sociétaux émergents mis en avant lors de la pandémie. Par conséquent, il est nécessaire d'avoir une théorie qui permette d'explorer en profondeur les complexités inhérentes à ce contexte, en tenant compte des interactions et de l'influence de divers facteurs sur les enseignants. La théorie *des systèmes écologiques de Bronfenbrenner* est utilisée pour expliquer la corrélation des dimensions qui impactent les enseignants à ce qu'ils puissent faire classe dehors, ou non. Les données ont été recueillies en trois étapes. Les outils conçus pour les collecter utilisent une approche herméneutique et déductive. Ce paradigme est également employé pour l'analyse des données afin d'obtenir des résultats et les hypothèses en découlant, ensuite argumentés dans le chapitre suivant.

En un troisième temps, les constats qui émanent des données analysées seront présentés. Une analyse critique de ces constats constitue la dernière partie de cette étude. Les sujets qui émergent de cette argumentation, en plus de ceux de la revue de la littérature, font lumière sur l'influence socioculturelle qu'ont les communautés scolaires sur les enseignants. De nombreux participants affirment que leurs difficultés découlent de la dichotomie des paradigmes énoncés ci-dessus, à laquelle s'ajoute celle entre la méthode traditionnelle qu'ils utilisent dans leur classe et d'autres méthodes transversales plus adéquates à appliquer dehors, alors que leur formation professionnelle initiale et continue utilise principalement des méthodes didactiques et linéaires.

Chapitre 2 :

Revue de la littérature

Cette revue de la littérature concerne la recherche ainsi que des synthèses et rapports d'agences gouvernementales départementales, régionales, nationales et internationales, au sujet de la pratique des apprentissages scolaires dehors. Elle a pour but d'identifier les obstacles et les opportunités pouvant influencer des enseignants breilliens du premier degré, dans le secteur public à faire classe dehors.

Obstacles physiques et culturels

Les enseignants ont d'abord besoin d'un espace adéquat pour avoir la possibilité d'y faire tout type d'apprentissage avec leur classe en plein air. Gausas et col. (2022) expliquent que la plupart des établissements scolaires européens ne disposent pas d'un tel espace dans leur enceinte ou à proximité. Lors de son analyse de cette pratique en milieu scolaire en Bretagne, Tocquer (2023) constate que cet obstacle freine les enseignants bretons à développer les apprentissages dehors. Schut (2017) et Timar et col. (2022) montrent comment le développement des aires urbaines a nui à l'accès aux espaces verts en France. Selon un rapport sur l'expansion démographique en Ille-et-Vilaine, la croissance la plus forte se situe dans ces zones (Insee, 2019). Par conséquent, l'augmentation de la proportion de la population en milieu urbain accroît les restrictions spatiales, ce qui a un effet néfaste envers les enseignants afin d'être en mesure d'emmener leurs élèves dehors pour apprendre. Des politiques d'envergure nationale, concernant le bâti scolaire (MENJ, non daté.a ; MENJ, 2023,e) recommandent vivement d'augmenter la taille des espaces en plein air des écoles et de les végétaliser.

Mais depuis la décentralisation du début des années 80, seules les municipalités sont responsables de la gérance des sites scolaires publics du premier degré (Melchior et Pasquini, 2023). Ce sont les conseillers municipaux ainsi que les mairies en tant qu'agences gouvernementales, qui sont les autorités chargées de répondre aux besoins des enseignants en termes d'espace. Des restrictions s'imposent aux enseignants d'être en mesure d'emmener, ou non, leur classe apprendre dehors selon le volume des ressources financières qui varie d'une commune à une autre. Comme l'indiquent Tocquer (2023) ainsi que Melchior et Pasquini (2023), toutes les autorités territoriales doivent valoriser davantage les espaces scolaires en plein air et assurer l'accès à des espaces en plein air dans ou à proximité des écoles. Cependant, un rapport publié par l'Organisation de Coopération et des

Développements Économiques (OCDE, 2022) concernant les aménagements en Bretagne, ne mentionne qu'à peine les écoles. Certes, ses autorités ne sont chargées que de la gérance du bâti scolaire des établissements du second degré. Mais l'absence de priorité accordée envers toutes les écoles publiques par les autorités régionales et départementales dans ce rapport démontre un manque de valorisation des sites scolaires de leur part et que ceux-ci ne sont pas considérés capables d'impacter de façon significative leurs objectifs climatiques et environnementaux.

Cependant, Attali & Saint Martin (2017), Schut (2017) et Legendre (2010) constatent que depuis la fin des années 1960, la culture des activités en plein air en France est en déclin. Ces auteurs pointent la croissance du consumérisme due à l'augmentation du revenu disponible pour les loisirs, l'urbanisation, ainsi que l'accès plus facile aux transports, aux voyages à l'étranger, aux divertissements en intérieur tels les écrans. Toutes ces raisons contribuent à réduire les incitations à ce que les gens souhaitent passer du temps à l'extérieur. Cela est aussi valable notamment pour des lieux à proximité. Ces facteurs ont tous pu indirectement influencer les enseignants et les décideurs politiques à dévaloriser les expériences et les moments passés en plein air, phénomène aussi démontré par Louv (2008), Acampora (2018) et Waite (2011). Ils considèrent aussi que de ce fait l'environnement extérieur est jugé non valide comme milieu apprenant.

Les enseignants sont responsables de la sécurité de leur classe. Plusieurs attentats terroristes visant le personnel enseignant représentent une barrière culturelle supplémentaire, difficile à surmonter. Le plan *Vigipirate* (PIV, 2023) tente d'apaiser l'angoisse des enseignants à devenir la prochaine victime ou de mettre leurs élèves en péril eux-mêmes ou voire d'en être témoin. Ce plan de sécurité gouvernemental présente l'école comme un endroit étant plus sûr que partout ailleurs pour les enseignants et leur classe. Gill (2007), Louv (2008) et Guerra et col. (2021) concluent que l'égard anxigène des médias envers les endroits en plein air et les lieux publics, est un obstacle à l'apprentissage dehors. Chawla (2007) et Hart (1979) voient également une possible influence du genre des enseignants sur les activités de plein air traditionnellement pratiquées par les hommes. Lynch et col. (2020) affirment que les mouvements féministes et la croissance de la parité dans de nombreux domaines ont récemment rendu les activités en plein air plus accessibles et inclusives envers les femmes. Néanmoins, cet aspect culturel peut aussi contribuer à expliquer que les enseignantes puissent être peu familières ou aient peu d'attrance envers les activités en plein air. Cet aspect a d'autant plus d'impact que la proportion des enseignantes bretonnes du premier degré est majoritaire, ainsi que sur l'ensemble du territoire breton et en France (annexe [3.1.](#)).

Un rapport sur la santé des enfants publié par l'Organisation Régionale de Santé en Bretagne (ORSB, 2022) fait un lien entre la recrudescence de l'asthme et les particules fines en milieu urbain, comme étant un des plus gros soucis de santé des enfants bretons. Un lien évident se voit avec les pics de pollution en Ille et Vilaine qui ont contraint les bretonnais à 5 jours de restrictions de circulation routière en 2021 (Air Breizh,2021) et de 9 jours en 2022 (Air Breizh,2022). Quant aux zones rurales, elles représentent 63 % du territoire de ce département (annexe 5.3.) et des problématiques de pollution qui ne sont pas des moindres, y existent également. L'utilisation d'engrais chimiques toxiques, de pesticides ou de produits dérivés polluants de l'agriculture et de l'industrie agroalimentaire importantes en Bretagne (Air Breizh, 2021 ; Air Breizh, 2022), s'ajoutent aux éléments qui alimentent l'anxiété que les enseignants pourraient avoir à l'idée de passer du temps à l'extérieur.

Cependant, ce même rapport sur la santé des enfants vivant en Bretagne démontre que la qualité de l'air à l'intérieur y est moins bonne qu'à l'extérieur (ORSB, 2022). Cette situation est due à la toxicité des produits de nettoyage chimiques ou du mobilier scolaire issu de matériaux plastiques. La raison la plus probante est la virulence avec laquelle les virus se propagent dans les endroits clos, tels que les salles de classe. Cet argument utilisé par Blanquer (2021) devrait cependant pouvoir l'emporter sur ceux qui alimentent la phobie concernant la pollution de l'air à l'extérieur.

Politiques éducatives sur l'apprentissage en plein air

L'absence de politiques éducatives soutenant cette pratique dans la littérature est un obstacle supplémentaire à la croissance de l'apprentissage en plein air

Bien que la France soit connue pour être l'un des acteurs dominants en termes d'économie et de décisions politiques internationales, elle ne figure pas parmi les pays ayant participé aux travaux d'envergure internationale de Waite (2020). Cette étude au sujet de pays ayant intégré la pratique de faire classe dehors démontre les retombées de cette méthode, lorsque sa validité est reconnue dans diverses politiques gouvernementales. Les données analysées par Waite dans cette étude furent recueillies en 2017 auprès de 80 experts parmi 19 pays. L'absence de la France illustre le peu d'importance alors accordée à l'apprentissage scolaire en plein air dans les politiques éducatives du gouvernement français. Tocquer (2023) et Fauchier (Gentils et Fauchier, 2021) constatent qu'un tel manque de reconnaissance de la part des décideurs politiques en France, contribue à la faible proportion d'enseignants pratiquant des apprentissages scolaires en plein air au moment où ils firent leurs enquêtes.

L'apprentissage en plein air valorisé lors de la crise sanitaire

Cependant, Gentils & Fauchier (2021), Chéreau & Delavigne (2017), Wagnon & Martel (2022), Tocquer (2023) affirment que cette pratique n'est pas nouvelle en France. L'apprentissage en plein air est devenu populaire au cours du 20^{ème} siècle résultant de mouvements éducatifs voulant faire face aux problèmes de santé croissants liés à la propagation du poliovirus (Wagnon et Martel, 2022). Waite (2020) note que la santé est l'un des principaux arguments qui poussent les politiciens à envisager d'intégrer les méthodes d'apprentissage en plein air dans le système de l'Éducation. Il n'est donc pas étonnant dans le contexte de la pandémie, que le gouvernement ait cherché une solution préventive et curative au Covid-19, puis rappelé cette forme d'éducation. Blanquer (2021), ministre de l'Éducation en 2021, a ensuite déclaré :

« Les classes en plein air sont bénéfiques sur le plan sanitaire, et elles le sont aussi sur le plan éducatif. »

Cette annonce ministérielle est l'occasion pour les enseignants de se sentir légitimes dans leur décision d'adopter cette pratique, et qu'elle soit reconnue par les décideurs.

Fauchier (Gentils & Fauchier, 2021, 5'15'- 6'03') affirme que :

« C'est une question sanitaire et c'est aussi une question éducative (...) les enfants ont été touchés dans leurs apprentissages et aussi physiquement. C'est-à-dire avec un développement grave de la sédentarité qui était déjà un problème en France ... ».

Cambon (2022) et Lang et col. (2020) déplorent le peu de connaissance sur la santé des enfants français en raison du manque de recherches publiées lors de leurs études. Avant la pandémie, Fanchini et col. (2019) constatent combien déjà le taux de bien-être des enfants français était faible. Un rapport gouvernemental (SPF, 2023.a) révèle les fléaux des périodes d'inactivité physique, des restrictions sociales, de l'ambiance anxiogène sur le bien-être physique et mental des enfants. Ce rapport confirme les conclusions similaires de Bretagne et Lang (2021). Le bilan de santé régional (ORSB, 2022) annonce que malgré un taux légèrement inférieur à la moyenne nationale, l'obésité est en hausse chez les jeunes bretons, en raison de leur mode de vie en intérieur avec peu d'activité physique. De surcroit, le taux élevé de suicide chez les enfants de moins de 12 ans dans la région est alarmant. Comme le montre le rapport (ORSB, 2022) ce taux traduit le profond mal-être de certains enfants bretons, qui est plus élevé en Bretagne que la moyenne nationale. Les données qui y sont analysées furent recueillies avant les confinements. Ces longues périodes restreignant l'accès dehors n'auraient pu qu'exacerber la situation, affecter négativement les résultats de ce rapport depuis sa publication. Par ailleurs, l'Ille et Vilaine est la préfecture la

plus urbanisée de la région Bretagne (annexe 5.3). Les rapports sur les politiques internationales concernant la réussite scolaire établissent un lien direct entre le bien-être des enfants et le temps qu'ils passent à l'extérieur (Timar et col., 2022 ; Grey et Morris, 2022). Acampora (2018) et Louv (2008) mettent en évidence combien il est crucial pour les enfants de passer le plus de temps possible dans nature, hors des cloisons d'une salle de classe. Le rôle des enseignants devient primordial afin que les enfants breilliens, vivant en milieu urbain et n'ayant que peu d'accès aux activités en pleine air, puissent bénéficier des bienfaits d'être dehors. De ce fait les enseignants respectent davantage l'équité avec les enfants plus privilégiés, jouissant d'un jardin privé ou d'un bois proche de chez eux. Les enfants peuvent alors être à chance égale d'améliorer leur santé physique, mentale, et leurs performances scolaires. Grâce à des expériences d'apprentissage en plein air sur le temps scolaire, ces auteurs soulignent de tels bienfaits.

La performance professionnelle des enseignants dépend des résultats scolaires de leurs élèves. Par conséquent, l'apprentissage en plein air donne l'occasion aux enseignants d'être plus performants en assurant plus de bien-être à leurs élèves. Ils peuvent alors ainsi autant améliorer les résultats des élèves que les leurs. En améliorant la qualité de leur enseignement ils se rapproche d'un niveau d'excellence, ils s'alignent au souhait et ambition de la politique gouvernementale *L'école, faisons-la ensemble* (MENJ, 2022.b).

La créativité au service du développement durable

La recherche démontre qu'à l'extérieur, les enseignants ont la possibilité d'accroître la sensibilité des élèves envers leur environnement, et affiner leur sens d'écocitoyenneté. La couverture du programme scolaire du premier degré pour les sciences et la technologie, montre une photo verdoyante prise dehors (MENJ, 2023.b). Or, le discours dans ce vadémécum ne fait que suggérer aux enseignants d'emmener leurs élèves à l'extérieur pour traiter ces types de sujets, et en aucun cas ils n'y sont obligés. Comme le note Waite (2020) dans de nombreux pays, les politiques éducatives en matière de développement durable et d'écologie incitent énormément de décideurs politiques à valoriser l'apprentissage en plein air. Bien que le gouvernement français ait publié des politiques dans ces domaines pour l'ensemble des établissements scolaires (MENJS, 2020), la plupart de celles-ci visent les enseignements faits en cycle 3 et au-delà (MENJS, 2020 ; Éduscol, 2023.a ; MENJ, 2023.b). Dewey (1963), Tocquer (2023), Guerra et col (2021), Timar et col (2022), Grey et Morris (2022), démontrent qu'à l'extérieur et à tous les âges, il est plus efficace et convaincant de saisir les limites et les implications des activités humaines grâce à l'apprentissage par l'expérience, selon. Malgré cela, les publications gouvernementales sur l'éducation au développement durable (EDD) suggèrent simplement aux enseignants de sortir de leur salle

de classe, voire du site scolaire, ou de se rendre dans leur communauté plus large pour réaliser ces projets (MENJS, 2020 ; MENJ, 2023.b). Mais ce ton de la sémantique dans ces publications est à nouveau suggestif et non pas pressant, car il n'invoque pas une réelle nécessité, ni une obligation à ce que ces activités se déroulent dehors.

À ce point s'ajoute l'avis de nombreux auteurs qui considèrent le développement de la créativité dans les apprentissages en tant qu'une valeur essentielle à inculquer. Besançon et Lubart (2008), Fanchini et col. (2019), Nations Unies (2020), Robinson (2020), Waite (2020), Cefai et col. (2021), Guerra et col. (2021), Darbellay et col. (2021), Grey et Morris (2022), Gausas et col. (2022) expriment tous que cette qualité non académique doit se développer par l'application de pédagogies le permettant, puisqu'elle est inhérente et fondamentale aux développements durables. Ces auteurs reconnaissent unanimement que faire classe dehors présente davantage d'opportunités à la sensibilisation des défis écologiques. Ils considèrent que ces expériences incitent de façon plus évidente aux réflexions nécessaires permettant de trouver des moyens, aussi petits que grands qu'ils soient, de les surmonter. Selon ces mêmes auteurs, de telles opportunités y sont plus abondantes qu'en lieux clos, génériques et stériles.

Lorsque Ndiaye a publié son manifeste, en tant que ministre de l'Éducation, il a énoncé les trois axes principaux des politiques de son ministère : *la réussite, l'égalité et le bien-être* (MENJ, 2022.b). La consultation du personnel enseignant et des parents de chaque région s'est faite à l'aide d'une stratégie ascendante, afin d'éclairer les futures politiques éducatives et les dépenses gouvernementales en découlant. Faire classe dehors sur le temps scolaire figure comme l'une des suggestions formulées par les personnes consultées en Bretagne (RAB, 2022). Cela révèle que certains enseignants en Ille et Vilaine réalisent de l'impact positif des activités dehors. Elles augmentent les chances d'atteindre l'objectif du gouvernement, par l'augmentation du bien-être de leurs élèves. Plusieurs conférences et ateliers ont été donnés par des Bretons lors du *premier congrès rencontres internationales de faire classe dehors* à Potiers en 2023 (RICD, non daté). Les divers projets et la thèse en cours présentés sur l'apprentissage en plein air en territoire breton, démontrent combien cette région est un terrain fertile pour la recherche au sujet des apprentissages dehors. Ce constat affiche la Bretagne comme étant un endroit parmi les plus favorables à l'émergence et au développement de cette approche pédagogique.

Politiques pour les compétences numériques et l'éducation au développement durable

L'utilisation excessive d'écrans dans les foyers lors des confinements a accru le temps que les enfants passent enfermés. Selon Carré (2023), cela affecte leur niveau de forme physique, qui est beaucoup plus faible qu'il y a dix ou vingt ans. Collet et col. (2020) ont

étudié l'impact de l'utilisation des écrans sur des enfants de moins de 7 ans en Ille et Vilaine. Leurs travaux montrent que le développement du langage des enfants est déficient, ceux-ci ayant un vocabulaire limité à cause du manque d'interaction verbale. Néanmoins, Ndiaye, qui a succédé à Blanquer en 2022, a choisi d'interpréter les recommandations relatives aux *compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (Europaea, 2018) en ne préconisant que les compétences numériques en tant que compétences non académiques importantes. Sa politique met en avant le besoin pour les enseignants d'acquérir des compétences numériques afin de les intégrer dans le programme scolaire, et démontre qu'il préfère ignorer les conséquences négatives de l'utilisation des écrans (MENJ, 2022.b ; MENJ, 2023.d). C'est ce que Dedieu et col. (2015), Becker (2018), Warner et col. (2020) considèrent comme un choix délibéré de paradigme à l'appui d'un programme économique et politique gouvernemental.

Dualité des paradigmes

Ndiaye promeut l'EDD. Il aligne son discours sur les politiques européennes et mondiales (Europaea, 2018 ; OCDE, 2019) exhortant les gouvernements à agir face à la crise climatique, en publiant une politique pour que les enseignants agissent (MENJ, 2023.b). Il a également vu la nécessité pour les enseignants de s'attaquer aux questions de santé, comme Blanquer l'a fait, en obligeant les enseignants à faire faire 30 minutes d'éducation physique par jour à leurs élèves, mais sans nécessairement se dérouler dehors (MENJ, 2023.f). Le bureau de Ndiaye a alloué des ressources au développement de l'apprentissage en plein air seulement en termes de formation et de financement d'interventions ponctuelles d'experts en apprentissage en plein air. Le ministère de l'Éducation a également patronné et parrainé des événements en soutien au développement des classes dehors, tels que le congrès annuel des conseillers pédagogiques et autres formateurs en 2022 (annexe [5.1.](#)) et les rencontres internationales de faire classe dehors en 2023 (RICD, non daté).

Cependant, les seuls documents de politiques gouvernementales où *dehors* est mentionné comme un milieu favorable à l'apprentissage, faisant partie du programme scolaire, concernent les programmes d'enseignement des classes de maternelle et d'élémentaire (MENESR, 2015 ; BOENJS, 2021). À l'heure actuelle, il n'existe aucune politique gouvernementale incitant explicitement les enseignants à donner la priorité à l'apprentissage en plein air dans la même mesure que les politiques axées sur le développement des compétences numériques ou L'EDD. Certes, les outils numériques et l'EDD sont des méthodes ou des axes d'apprentissage telles que des plateformes répondant aux défis de société en évolution, auxquelles sont mêlées des notions académiques. L'inclusion de politiques valorisant la pratique de faire classe dehors au même titre que ces méthodes-ci,

est d'autant plus légitime dans le contexte de la crise climatique et sanitaire qui découle de la sédentarité excessive des enfants ainsi que leur détachement émotionnel envers la nature. Quant au volume le plus important de publications destinées aux enseignants du premier degré, celles concernant l'enseignement du français et des mathématiques avec des outils se trouvant en salle de classe dépasse de loin celui des campagnes éducatives d'autres sujets ou méthodes d'apprentissage (Éduscol, non daté). Ce fait renforce combien il est attendu de l'enseignant d'enseigner ces sujets *fondamentaux* avant tout autre et plus aisément avec le matériel pédagogique dans sa classe.

Chaque ministre utilise un paradigme différent en matière de santé. La déclaration de Blanquer (2021) soutient une approche de l'enseignement qui encourage les enseignants à couvrir le programme scolaire à l'extérieur. Son discours valorise ensuite le paradigme holistique de la santé qui peut favoriser le bien-être mental, émotionnel et social que l'on trouve dans la recherche sur l'éducation en plein air. Outre ces aspects bénéfiques, la recherche a également constamment fourni des preuves des avantages cognitifs et environnementaux de passer du temps en plein air (Hart, 1979 ; Acampora, 2018 ; Louv, 2008 ; Waite, 2011 ; Waite, 2021 ; Chawla, 2007 ; Gill, 2014 ; Besançon et Lubart, 2018 ; Oberle et col., 2021). Cependant, les efforts de Ndiaye se concentrent sur la ségrégation des matières dans les programmes scolaires, et affichent une perspective plus étroite de la santé, limitée à une fonction physique.

Les tensions entre une perspective holistique et un paradigme ségrégué identifiées ici sont ce que Robinson (2020) et Meirieu (2020.b) identifient comme découlant des demandes économiques. Pour eux, elles émanent de la concurrence à l'échelle mondiale entre les pays riches et développés. Cela se fait au détriment de la justice sociale, qui n'apparaît pas comme une priorité aux programmes du premier degré des enseignants en Ille et Vilaine et territoire français.

Crise climatique et catastrophes écologiques

Les périodes de récurrence des phénomènes météorologiques extrêmes ayant des impacts désastreux attirent l'attention des médias sur des problèmes environnementaux alarmants. Mais selon Jouzel (2023), davantage d'incitations doivent être données aux décideurs français actuels et futurs pour qu'ils changent radicalement de stratégie en France et dans le monde. Louv (2008) déplore le détachement émotionnel envers la nature en partie responsable de ces catastrophes. Cette situation peut être résolue par les enseignants qui emmènent régulièrement leurs élèves à l'extérieur. L'utilisation de la théorie des affordances de Gibson (1979) donne aux enseignants la possibilité de fournir des ressources naturelles réalistes pour un apprentissage plus signifiant et cohérent. C'est aussi l'occasion pour eux

de stimuler les sens de l'élève grâce à la pédagogie kinesthésique (Leasa et col., 2017), améliorant ainsi les expériences d'apprentissage avec des effets plus durables. De surcroît, en améliorant la diversité et la qualité de leur enseignement, les enseignants favorisent une plus grande inclusion des élèves ayant des problèmes de comportement (Kuo et Faber, 2004 ; Louv, 2008).

Approche d'apprentissage mixte contrastée

Gueudet et col. (2018) et un rapport sur le système de l'éducation français (OCDE, 2020) montrent comment la réforme du programme d'école élémentaire en 2015 visait à gagner en fluidité, en adoptant une approche holistique. Une plus grande flexibilité permettrait un apprentissage interdisciplinaire transversal, adapté aux activités de plein air. Mais ces travaux de recherche identifient les obstacles enracinés dans les systèmes d'enseignement secondaire et supérieur. Ces systèmes sont tellement ancrés dans ce type d'approche qu'il est extrêmement difficile pour les décideurs politiques de changer de paradigme pour en adopter un plus holistique. Par conséquent, les enseignants sont confrontés à la polarité entre les approches possibles. Ce clivage entre les façons de couvrir les programmes scolaires dans les politiques d'apprentissage de façon transversale et celles valorisant les approches ségréguées, représente une épreuve supplémentaire à surmonter en faisant classe dehors.

La formation des enseignants

Les travaux de Gueudet et col. (2018) et l'OCDE (2020) examinent l'influence de divers aspects contribuant à la perpétuelle domination de la pédagogie didactique. Ces auteurs notent que la présentation de la formation des enseignants, les ressources pédagogiques en ligne, les manuels, les horaires de classe, les rapports et les formulaires d'évaluation présentent tous les sujets du programme scolaire comme des matières distinctes les unes des autres.

Il existe une dualité entre les approches linéaires et holistiques qui se manifeste dans la formation initiale des enseignants, remaniée en 2013 et qui a changé de format en 2019 pour devenir un master. Lapostolle et col. (2021) notent que les politiques ont opté pour la conception de programmes de formation des enseignants poussant la didactique, car cette forme pédagogique est moins coûteuse. Cela se fait au détriment d'autres types de pédagogie, comme le notent Saillot (2019), Lapostolle et col. (2021) et Meirieu (2020.b). Darbellay et col. (2021) remettent en question l'approche autoritaire inhérente à la didactique. Ils considèrent que l'attitude critique d'autres formes de pédagogie est jugée trop radicale et controversée pour les pays riches et développés, bien que le maintien de leurs modèles

économiques les mette au bord du gouffre des crises sanitaires et des catastrophes environnementales.

Le contenu des ressources de la formation professionnelle continue des enseignants se trouve sur des plateformes telles que Canopé (www.reseaucanope.fr) et Éduscol (www.eduscol.education.fr), qui sont dédiées à cet effet par le gouvernement. Les références à la didactique y sont également beaucoup plus nombreuses que d'autres types de pédagogie. La recherche montre comment les pédagogies attribuant le rôle d'un éducateur à l'environnement améliorent la pratique de l'enseignant en facilitant le développement de l'estime de soi de l'élève, l'aidant également à travailler avec plus d'autonomie (Chawla, 2015 ; Dabaja, 2022 ; Darbellay et col., 2021 ; Wagnon et Martel, 2022). Par conséquent, l'utilisation de la pédagogie du lieu (Gruenewald, 2003) donne aux enseignants la possibilité d'offrir une expérience riche en emmenant leurs élèves à l'extérieur. En utilisant leur environnement, les enseignants permettent à l'élève de développer et de construire son sentiment d'identité. Toutes les politiques éducatives sont conçues par le gouvernement central, ce qui laisse aux enseignants peu de possibilité d'exploiter les caractéristiques culturelles locales. Cependant, Waite (2011), Darbellay et col. (2021), Warner et col. (2020) montrent que le format générique d'un programme national limite les possibilités pour les enseignants d'appliquer la pédagogie du lieu, limitant ainsi leurs chances de valoriser les ressources pédagogiques locales. Un rapport (OCDE, 2020) met en évidence un autre problème de la formation des enseignants, à savoir le faible taux de développement professionnel continu. Il n'y a pas d'indication claire dans ce document, ni ailleurs, si ce problème vient du fait que les enseignants ne sont pas assez motivés pour s'engager dans une formation ou s'il est dû au fait qu'ils n'y ont pas accès. Certes, les derniers changements de la part d'Atall en tant que ministre de l'Éducation, exigeant que la formation continue soit faite hors du temps de classe, ne peuvent qu'aller en défaveur des enseignants déjà surchargés et souhaitant pouvoir accéder aux formations hors de leur site scolaire ou pendant les journées qu'ils travaillent (Jarraud, 2023).

L'agence gouvernementale *Trousse à projets* fut créée en 2017 (<https://trousseaprojets.fr/>), Cette agence de financement participatif a pour mission de financer des projets d'écoles, qu'ils se déroulent dans ou hors des établissements. Ses rapports d'activité montrent que de nombreux projets ont été couronnés de succès dans les écoles maternelles et élémentaires depuis que ce dispositif leur est devenu accessible (Trousse à projets, 2019). L'impact positif des projets réalisés dans le cadre de ce programme fut tel, qu'il convainquit le gouvernement de concevoir un dispositif de financement supplémentaire et similaire pour les projets scolaires. Cette fois, le Conseil National pour la Refondation (CNR) (MENJ, 2022.b) est un programme financé par tous les contribuables. Le budget reçu par les écoles le sollicitant, peut servir à financer des intervenants extérieurs qui permettent aux enseignants

de suivre une formation, ou voire d'acquérir des ressources matérielles en lien avec le projet. Ces mécanismes de financement peuvent tous deux offrir aux enseignants la possibilité de développer leur pratique à faire classe dehors.

Nécessité de poursuivre la recherche

De plus, comme le concluent Wagnon & Martel (2022), Darbellay et col. (2021) et Tocquer (2023), il n'y a pas encore eu suffisamment de recherche sur l'apprentissage en plein air en milieu scolaire en France. Ce manque de références est un obstacle au développement de la confiance, des connaissances et de la pratique des enseignants, les poussant à prendre le risque de consulter ressources acculturées. D'autre part, certains enseignants osent faire de l'apprentissage en plein air indépendamment de ce problème. Ceux-ci participent activement et fournissent des données pour la recherche qu'il ne serait pas possible d'obtenir autrement, ce qui soutient l'élaboration de politiques de formation des enseignants.

Synthèse de la revue de la littérature

Cette revue de littérature montre tout d'abord que les barrières physiques pour les enseignants travaillant dans les écoles publiques du premier degré en Ille et Vilaine sont ancrées dans le développement de son territoire. L'augmentation des problèmes de sécurité inhérents à l'urbanisation croissante et d'autres problèmes politiques plus larges liés au terrorisme, affectent négativement les enseignants qui souhaitent emmener leur classe à l'extérieur. Améliorer l'accès à des espaces appropriés pour faire classe dehors représente l'une des premières étapes pour que cette pédagogie soit facilitée.

Le consensus actuel est plutôt en faveur à ce que les enseignants passent du temps à travailler en salle de classe, puisque le format des politiques éducatives en vigueur correspond à cet environnement. Les possibilités pour les enseignants de développer leur pratique, en faisant classe hors de leur salle, semblent être en déséquilibre. En effet, plus d'obstacles sont probants et présents dans la littérature, comparées au nombre d'opportunités qui leur sont présentées. Néanmoins, l'analyse des documents sélectionnés permet de comprendre combien les besoins de l'enfant, pour son développement physique, son bien-être mental, ses capacités cognitives, ses compétences psychosociales, sa sociabilité et son devoir d'écocitoyenneté, qui sont toutes essentielles à son épanouissement, sont davantage facilités par les apprentissages scolaires en plein air dispensés par les enseignants en plein air.

La recherche scientifique, qu'elle soit breillienne, régionale, nationale ou internationale, ainsi que les rapports sur la santé, le développement durable et la créativité mettent unanimement en évidence la corrélation entre les apprentissages en plein air et les performances académiques, voire l'assurance d'un avenir plus serein pour la société. Cependant, les politiques locales et nationales ne prennent pas en compte ces multiples vertus et restent figées dans un paradigme devenu obsolète, à l'origine de la crise climatique dans laquelle nous sommes.

Malgré l'existence d'incitations et des possibilités à pouvoir développer leur pratique à faire classe dehors, seules des formations sont proposées aux enseignants. Ils doivent néanmoins s'arranger à les suivre sur leurs temps libres. Le faible taux de liens établis avec cette pratique et l'ensemble des programmes scolaires dans la documentation publiée par le gouvernement ne procure pas suffisamment d'incitation pour devenir un mouvement généralisé dans la pratique des enseignants à l'heure actuelle.

Chapitre 3 :

Méthodologie

Ce chapitre a pour objectif de présenter les perspectives philosophiques et les paradigmes théoriques choisis pour répondre à la question de recherche :

Quels sont les obstacles et les opportunités qu'ont les enseignants des écoles publiques du 1^{er} degré d'Ille et Vilaine à pouvoir faire classe dehors ?

Premièrement, le choix de la méthodologie utilisée pour concevoir les outils ayant permis la collecte des données, ainsi que l'analyse de celles-ci seront argumentés. Il s'agira de mettre en évidence les limites inhérentes à chaque étape du développement de cette recherche. De plus, l'éthique du processus de questionnement sera considérée, puisque, si cet aspect n'est pas suffisamment pris en compte, il peut affecter l'analyse des données ainsi que le résultat de cette enquête.

Paradigme

Cette étude s'appuie sur ce que Stan (2020), Bibi et col. (2022), Hammersley (2023) et Barnhart (2002) considèrent être des principes ethnographiques. Le focus de cette enquête porte sur l'attitude et le comportement d'un groupe d'enseignants d'établissements publics dont les élèves ont moins de 12 ans. Il s'agit d'une étude des répercussions du phénomène social que la pratique de faire classe dehors représente, et les implications découlant de ce changement. Cela concerne aussi l'impact que cette pratique peut avoir sur la société actuelle et à venir à divers niveaux. Les dimensions locales, régionales, nationales et aussi internationales sont considérées. De surcroît, il existe différents types de défis auxquels les enseignants en Ille et Vilaine doivent faire face ainsi que des possibilités qui se présentent à eux. C'est pourquoi, faire l'évaluation de ces aspects binaires requière une approche situationniste, afin de pouvoir procéder de façon rationnelle à l'étude de cette pratique pédagogique.

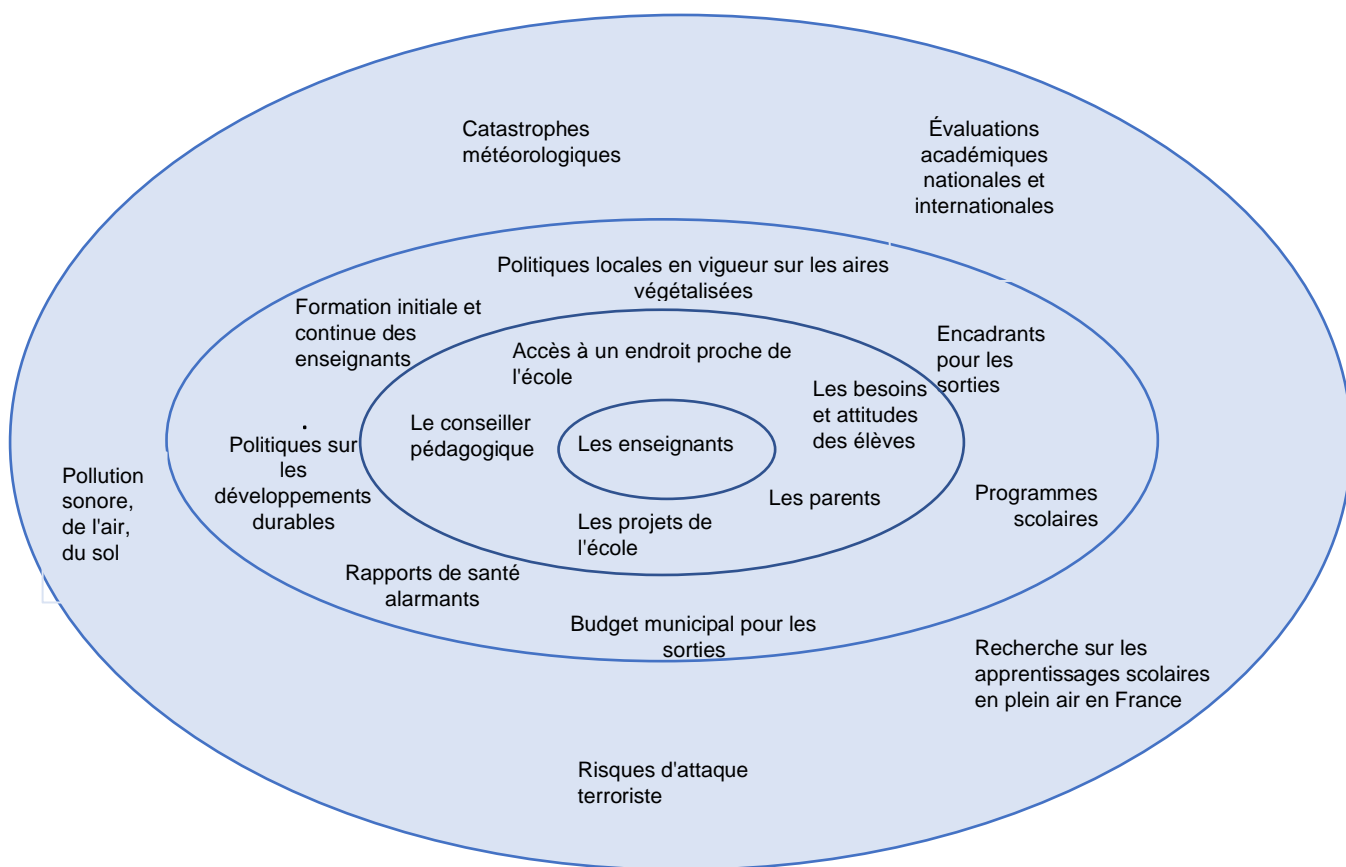
Le titre de cette recherche pourrait suggérer une perspective descriptive et narrative. De ce fait l'adoption d'une approche ontologique correspondrait à un paradigme considéré par Bibi et col. (2022) comme positiviste. Un outil quantitatif permettant d'obtenir suffisamment de données statistiques valides à analyser serait adéquat, et correspondrait à ce type de question de recherche. Comme Williams (2007) l'explique, une telle approche suggère un détachement émotionnel entre les participants et les chercheurs, nécessitant moins d'interactions directes, donc limitant le risque d'interprétation biaisée. Cependant, Bell

(2005), Bibi et col. (2022) mettent en garde contre l'aspect superficiel des données quantitatives, et la nécessité de les analyser et d'en discuter dans un cadre théorique qui englobe les dimensions sociales régissant celles-ci. Lugg (2020) et Loynes (2002) affirment que l'utilisation d'un paradigme génératif et générique pour obtenir des données empiriques des expériences d'apprentissage en plein air peut saper et réduire celles-ci à une approche linéaire. De ce fait le risque est de limiter l'usage des données quantitatives à définir et d'alimenter des algorithmes. Ces auteurs démontrent que ce choix de paradigme est au détriment de divers aspects sociaux intrinsèquement liés aux valeurs fondamentales de l'ethnographie et de l'apprentissage en plein air.

Bibi et col. (2023) ainsi qu'Age (2011) considèrent que les études ethnographiques nécessitent une perspective phénoménologique et constructiviste, en utilisant une approche herméneutique et pragmatique, basée sur des méthodologies épistémologiques. Lugg (2020 : 94) utilise une version adaptée de la théorie écologique de Bronfenbrenner pour illustrer la complexité de celles-ci. C'est la raison pour laquelle j'utilise un tel cadre pour mon étude. Ce raisonnement est celui décrit par Mayo (2017) à propos des travaux de recherche ethnographiques.

Au cœur des systèmes interactifs se trouvent les enseignants. Leur environnement immédiat est parmi les éléments des sphères qui influencent leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage en plein air. En plus de l'environnement physique de leur milieu, les valeurs de la communauté de collègues et des parents d'élèves au sujet de cette pratique, souvent perçue comme hors normes dans leur culture, sont aussi des facteurs influant sur les enseignants. Les agendas politiques à l'échelle locale, nationale et internationale sous-tendent le climat dans lequel les participants sont situés. De même, le contexte historique lors duquel des politiques furent publiées peut attribuer de l'importance au développement de la pratique des apprentissages scolaires faits en plein air. Cependant, l'inverse est parfois reflété dans un paradigme politique différent, choisissant de mettre en valeurs d'autres approches pédagogiques, dans la publication de politiques qui peuvent parfois sembler contradictoires à celle-ci. Toutes ces sphères forment des strates imbriquées, s'influçant réciproquement et ayant également un effet sur le sujet central. (Figure A).

Figure A. Oignon : présentation des systèmes écologiques influençant l'apprentissage en plein air pour les enseignants en Ille et Vilaine.



Knappertsbusch et col. (2023) montrent qu'il est nécessaire de fusionner les méthodes, afin de pouvoir recueillir des données quantitatives qui peuvent vérifier, compléter, illustrer les résultats des données qualitatives et vice-versa. Par la suite, les diverses répercussions de l'éducation en plein air appliquée en phase avec l'éthique du milieu scolaire, peuvent être mieux évaluées sur l'ensemble du corpus. Cela se produit dans toutes les sphères de la théorie du *système écologique* de Bronfenbrenner, ce qu'explique Lugg (2020) en l'utilisant. C'est la raison pour laquelle ce modèle est le cadre théorique choisi ici. Ainsi, l'argumentation de l'analyse à travers d'autres théories reposant sur ce cadre est plus robuste. Faire usage des données qualitatives, qui sont autant précieuses que les données quantitatives, permet d'analyser et de discuter les résultats dans le chapitre suivant. C'est pourquoi Knappertsbusch et col. (2023) démontrent que l'utilisation d'une triangulation de ces éléments permet d'obtenir des arguments plus robustes. C'est ce type de méthode que Creswell (2008), Bibi et col. (2022) et Knappertsbusch et col. (2023), Hammersley (2023)

désignent comme une approche à méthodes mixtes. Toutefois, ces auteurs mettent en garde des approches contradictoires liées à l'application de cette méthode. La convergence et le chevauchement de paradigmes fondamentalement opposés, tels que les perspectives ontologiques et épistémologiques, peuvent rendre le travail du chercheur relativement difficile.

La collecte de données qualitatives implique un contact et une implication plus directs de la part du chercheur avec les participants, au cours d'entretiens par exemple. C'est pourquoi Mayo (2017) et Lugg (2020) nous avertissent que l'utilisation d'une approche interprétative inhérente aux méthodologies qualitatives pose des problèmes de subjectivité.

Mayo (2017) met en évidence d'autres risques multiples d'attitude biaisée à partir de l'affinité personnelle du chercheur avec le sujet. Comme Lugg (2020), il m'a semblé difficile d'éviter que mes convictions personnelles n'interfèrent avec l'expérience que j'ai vécue en tant que praticienne de l'apprentissage en plein air. J'ai dû les écarter pendant tout le processus, pour rester aussi neutre que possible et éviter d'influencer le résultat de cette étude.

Afin d'éviter tout biais personnel, j'ai choisi de mener des entretiens semi-directifs avec tous les participants auprès desquels j'ai recueilli des données qualitatives, à l'aide d'une liste de questions prédéterminées que chaque participant avait lues avant d'être interviewé (annexes [1.1.](#) ; [1.3.](#)). La genèse de l'outil de collecte de données quantitatives émane des commentaires précédemment reçus d'autres participants lors d'entretiens. Ces données furent analysées systématiquement, plutôt que selon mes convictions personnelles. Au moins trois options, parfois plus, ont été données pour les réponses à choix multiples du questionnaire (annexe [1.2](#)) pour éviter que les participants soient partiaux, s'ils ne se sentaient pas comme tels. Afin d'obtenir une vision plus précise des opinions de ce corpus, deux questions ouvertes leur permettent de commenter librement et d'élargir leurs points de vue sur les aspects positifs et négatifs de l'apprentissage en plein air (annexe [1.2.](#); questions 13 et 15).

Méthodes de collecte des données

La collecte des données s'est faite sur une période de sept mois entre novembre 2021 et mai 2022. L'élaboration de trois phases différentes au cours de cette période a permis d'obtenir des données qualitatives et quantitatives.

Le moment où les données furent recueillies se situe dans un contexte historique très particulier et important à prendre en compte. Les restrictions et les protocoles liés à la

pandémie de Covid-19 étaient progressivement levés, pour permettre une plus grande liberté de mouvement et d'interaction sociale, à l'intérieur et à l'extérieur des écoles.

Tout d'abord, un groupe de discussion, composé de six chefs d'établissement en zones rurales et urbaines, de différentes tailles et configurations, accepta de répondre à la même série de questions (annexe [1.1](#)). Chaque membre de ce groupe fut interviewé individuellement. La transcription de leurs commentaires représente des données qualitatives. Celles-ci furent analysées par une méthode herméneutique de codage et d'analyse thématique, mentionnée précédemment. Cette méthode procure les fondations du dispositif heuristique qui a suivi pour l'exploitation de toutes les données qualitatives au cours de cette étude. Ainsi, les domaines suivants purent être définis en y ajustant les prochains outils de collecte de données.

La seconde phase consista au recueillement et l'analyse des réponses de 80 enseignants travaillant dans tout le département. Ces participants ont rempli un questionnaire sur une plateforme numérique, composé de 13 questions quantitatives et de 2 questions qualitatives (annexe [1.2](#)). Outre les questions démographiques pour dresser le profil des participants, les questions portent essentiellement sur leurs expériences des apprentissages en plein air. Les questions sont subordonnées et formulées selon les réponses obtenues lors de la phase précédente (annexe [2](#)). Plusieurs questions ouvertes ont donné l'occasion aux participants de partager leurs expériences et d'exprimer plus librement leur opinion sur leur application directe de l'apprentissage en plein air dans leur pratique. La même méthode de codage inductif a été appliquée aux données générées par l'analyse du discours de leurs réponses, en phase 1 à partir des entretiens semi-directifs.

Enfin, la troisième phase consista au recueillement des données qualitatives, venant d'entretiens avec quatre conseillères pédagogiques, dont une formatrice, travaillant en Ille et Vilaine, qui assistaient à un congrès qui leur était spécifiquement adressé. Cet événement était organisé par une association reconnue d'intérêt public et d'envergure nationale (annexe [5.1](#)). En raison de l'anonymisation des participants à chaque phase, il n'est pas possible de savoir si ces conseillères pédagogiques travaillent avec des chefs d'établissement ou des enseignants participant aux deux autres phases de collecte de données précédemment effectuées. Deux autres participants, également présents au congrès, y représentaient des maisons d'édition de manuels scolaires. Ils ont également accepté d'être interviewés. Contrairement à la première série de données, les participants de cette cohorte ne répondaient pas tous à un ensemble identique de questions dans cet échantillon, puisque ceux-ci ne sont pas tous conseillers pédagogiques ou formateurs.

Néanmoins, l'ensemble des questions était très similaire, avec de nombreux points communs afin de procurer plus de cohésion, de cohérence et de validité aux données sur les mêmes thèmes ainsi que pour les analyser (annexe [1.3.](#)).

La méthode utilisée pour l'analyse de toutes les données qualitatives se rapporte à ce qu'Age (2011) définit comme la *méthodologie de la théorie ancrée de Glaser*. Selon cette théorie, l'utilisation du pragmatisme pour concevoir des outils de collecte de données tels que des dispositifs heuristiques, permet d'éclairer les résultats avec plus de précision, des perspectives et des nuances de spectres plus larges. Par conséquent, la méthode comparative constante suggérée par Maykut et Morehouse (1994) et Braun et Clarke (2006) a été appliquée pour utiliser le raisonnement inductif lors de la notation des réponses des participants. De plus, il s'agissait d'utiliser des codes pour organiser les données sur un tableau Microsoft Word, et enfin, de trier les données ultérieurement, en fonction de la fréquence de mots et d'idées similaires. Pour finir, une fois que les groupes de codes se sont formés, une catégorisation thématique a défini la cartographie des idées principales à sélectionner et par conséquent à permettre d'éclairer l'analyse et la discussion en découlant. Une approche herméneutique a été appliquée pour utiliser les thèmes émergents identifiés dans le premier ensemble de données qualitatives, ce qui a facilité la conception du questionnaire afin d'exploiter et d'explorer davantage les thèmes de la première phase. Cela s'est également produit pour les résultats de la deuxième série de données, obtenus lors de la seconde phase. Ces résultats purent également être utilisés comme outils, pour tirer parti de l'ensemble des données (phases 1 et 2). Ainsi, les résultats de ces étapes furent pris en compte pour affiner la conception des questions posées aux personnes interviewées pour la troisième et dernière phase. Ces étapes ont toutes permis de concevoir des instruments de collecte de données, et d'obtenir ce que Knappertsbusch et col. (2023) considèrent être des dispositifs heuristiques.

L'application d'une hypothèse axiologique, décrite par Hammersley (2023), fut nécessaire afin de déterminer les axes de discussion des résultats et leur analyse. Un défi inattendu s'est alors présenté. En vue de l'abondance des données générées, certaines durent être mises à l'écart. Hammersley (2023) affirme que cet aspect inévitable de la recherche représente un problème épistémologique supplémentaire, qui s'ajoute aux limites des préjugés du chercheur mentionnés précédemment. L'approche critique adoptée pour répondre à la question de recherche devait sélectionner de manière déductive l'éventail des variables exploratoires possibles, obtenues parmi les trois ensembles de données.

Les thèmes écartés de la discussion, même si présents dans les données obtenues, concernent l'affinité personnelle des participants avec les milieux en plein air, en fonction de leur sexe, de leur génération, et de la culture des activités en plein air au cours de leur époque. Ces thèmes sont mentionnés dans le chapitre précédent de la revue de la littérature. Les travaux de Chawla (2007) et de Hart (1979) considèrent ces facteurs comme pertinents envers les attitudes des praticiens. Par conséquent, des questions générant des données sur ce sujet ont été posées dans le questionnaire (annexe [1.2.](#); Questions 4, 6 et 7). Ces variables démographiques sur les traits socioculturels des enseignants pourraient avoir influencé les perspectives des participants envers les arguments de l'hypothèse énoncée de cette recherche. Bien qu'il aurait été possible d'en discuter telle qu'un autre constat, il fut nécessaire de faire des choix pour se concentrer sur d'autres résultats en raison de la restriction du nombre de mots imposée pour la rédaction de cette dissertation. Néanmoins, l'analyse de ces variantes pourrait générer une étude dans l'avenir.

Questions éthiques à partir des données recueillies.

Cette recherche s'appuie sur un aspect sociologique et culturel d'un phénomène dans le champ de l'Éducation nationale française. Tous les outils conçus et utilisés pour recueillir des données, ainsi que celles recueillies auprès des participants français, ont été réalisés dans ma langue maternelle, le français puis traduits en anglais qui est la langue requise par l'université du Pays de Galles. Pour apporter les ajustements nécessaires à une interprétation plus précise, la traduction fut réalisée à l'aide de l'intelligence artificielle, avec l'application de traduction intégrée dans le traitement de texte Microsoft 365 Words, programme version 16.77.1. Les conseils de la littérature sur les risques à prendre en compte lors de la collecte, l'analyse de la traduction et de l'interprétation de données dans une langue étrangère pour les traiter de manière éthique ont été appliqués après avoir consulté les travaux d'Eaton (2020), Armstrong (2005) et Mason et col. (2019) à ces sujets.

Pour que cette recherche puisse avoir lieu et avant que les données puissent être recueillies, l'approbation éthique de l'Université du Pays de Galles Trinity Saint David m'a été accordée. Cette formalité assure que cette recherche respecte toutes les directives de l'UWTSD (2022). Avant d'accepter de participer, la question de recherche a été présentée à chaque personne y contribuant. Tous les participants furent informés de l'éthique respectée par les directives de cette enquête, pour donner leur consentement de façon éclairée. Le formulaire à cet effet a été rédigé dans les deux langues, dans leur langue maternelle, donc en français et en anglais, pour que les participants puissent le signer en connaissance de

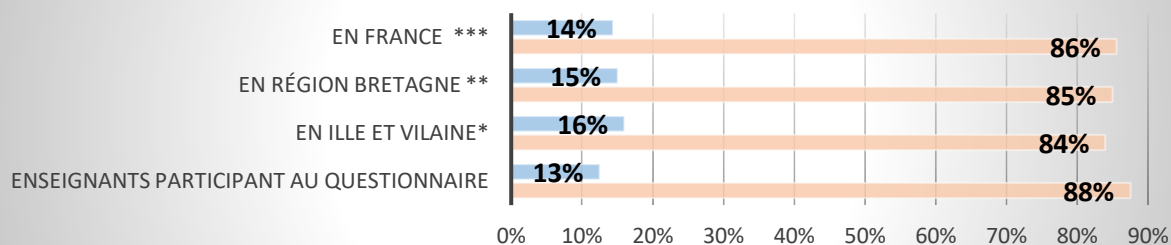
cause (annexe [5.4](#)). Il s'agit non seulement de se conformer aux exigences éthiques de l'université du Pays de Galles, mais aussi de s'aligner sur le principe de transparence jugé nécessaire par la communauté internationale de la recherche en éducation et en études sociales, lorsqu'il s'agit de faire de la recherche avec des cohortes parlant une langue maternelle différente de celle du conseil d'administration qui corrige les travaux (Mason et col., 2019). Cela implique également le respect de leur participation de façon anonyme, des conditions dans lesquelles les entretiens se sont déroulés. Que ces échanges aient été réalisés en présence ou en visioconférence, tous pouvaient être assurés de se faire en sécurité, autant celle des participants que celle de la chercheuse. Les participants avaient soit lu les questions, soit été informés des sujets abordés verbalement, avant que les entrevues semi-structurées ou ouvertes puissent avoir lieu. Sachant tous qu'ils avaient le droit de se rétracter de cette recherche à tout moment, aucun n'a exprimé souhaiter le faire. Toutes les personnes faisant partie de cette enquête y ont participé sur le principe du volontariat, en échange du résultat de cette étude. J'ai contacté directement les participants de la première et troisième cohorte pour leur demander si elles étaient intéressées et disposées à participer.

Cependant, le questionnaire qui fut rempli par la deuxième cohorte pour obtenir des données essentiellement quantitatives, a été envoyé par courriel à 421 établissements publics d'écoles maternelles ou élémentaires, ou *primaires* du département. Ce questionnaire fut ensuite distribué par les chefs d'établissement désireux de le transmettre aux collègues de leur école. Cela signifie que les 80 enseignants qui y ont participé l'ont reçu de seconde main, uniquement s'il a été jugé digne de leur être transmis par leur chef d'établissement. Par conséquent, l'attitude en faveur ou défaveur des classes dehors peut avoir affecté le profil éthique des enseignants qui y ont participé.

La proportion d'hommes et de femmes enseignants qui participent au questionnaire est assez représentative du département, de la région Bretagne et de la France.

[Annexe 3.1](#). Répartition des enseignants participants au questionnaire par sexe, comparée à celle du département, de la région et le territoire national en 2021-2022

Figure 1. Répartition des enseignants participant au questionnaire par sexe, comparée à celle du département, de la région et du territoire national en 2021-2022



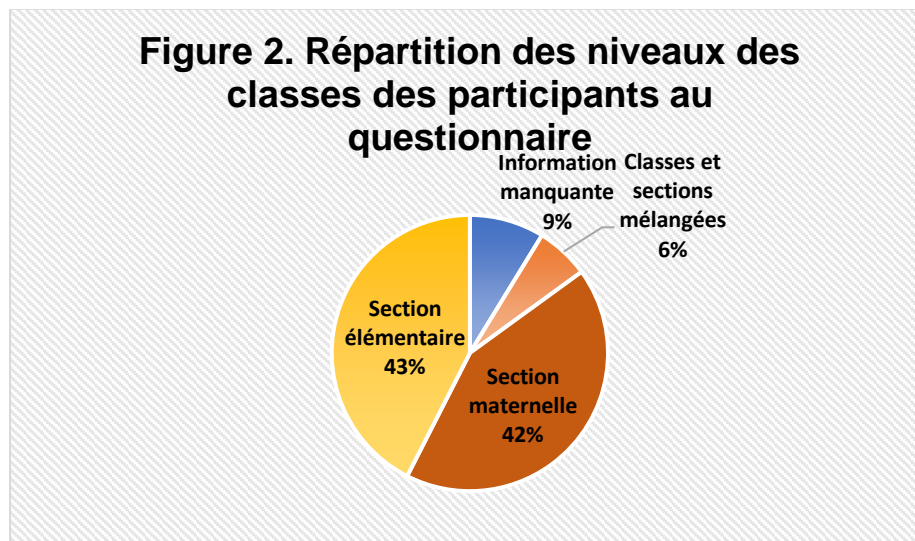
	enseignants participant au questionnaire	en Ille et Vilaine*	en région Bretagne **	en France ***
■ Hommes	13%	16%	15%	14%
■ Femmes	88%	84%	85%	86%

* ([file:///Users/utilisateur/Downloads/bilan-social-acad-mique-2021-20059%20\(3\).pdf](file:///Users/utilisateur/Downloads/bilan-social-acad-mique-2021-20059%20(3).pdf))

** (https://www.insee.fr/fr/statistiques/2012662#tableau-TCRD_078_tab1_regions2016)

*** (https://www.insee.fr/fr/statistiques/2012662#tableau-TCRD_078_tab1_departements)

Il y a une représentation homogène dans la cohorte des 80 enseignants ayant répondu au questionnaire de la phase 2, entre ceux qui travaillent en école maternelle (42 %) et en élémentaire (43 %) avec une minorité (6 %) enseignant à des sections et des niveaux mixtes. Bien que 9 % des participants n'aient pas répondu clairement à cette question, les réponses qu'ils ont données pour le reste du questionnaire ont été prises en compte dans l'analyse.



Résumé du chapitre sur la méthodologie

Cette recherche ethnographique s'intéresse à l'émergence d'une pédagogie spécifique dans la pratique des enseignants. Elle est liée à un contexte politique et historique particulier, provoqué par la pandémie de Covid-19 et les enjeux environnementaux qui ont précédé cet événement. Par conséquent, l'utilisation d'un modèle théorique tel qu'un oignon a été choisi pour refléter la complexité et l'inter-influence d'aspects physiques, sociaux et politiques à des échelles variées. Ce format convient à l'approche nécessaire afin de représenter les diverses influences que ce contexte peut avoir sur les données pour leur analyse puis leur discussion.

La méthodologie choisie pour cette recherche est une approche à méthodes mixtes, réalisée en trois temps. La méthode heuristique *glaserienne* utilisée pour concevoir des outils de génération de données a permis la collecte de données sur un spectre large, mais sont néanmoins ciblées. L'analyse a nécessité une approche axiologique pour centrer la discussion sur les thèmes retenus, en fonction des données les plus fréquentes parmi toutes celles recueillies auprès des participants.

Chapitre 4 :

Analyse critique des constats

Une enquête similaire à celle-ci, effectuée par Daillet et Feillet à une période qui s'en rapproche, démontre que ce mode d'enseignement en plein air existe en Bretagne depuis quelques années, (Daillet et Feillet en 2022, citées par Tocquer, 2023). Les remarques de Tocquer (2023) recourent les constats de mon enquête, notamment sur la fréquence hétérogène de cette pratique (annexe [3.7](#)). Ces deux enquêtes indiquent que les enseignants bretons organisent des sorties pour des projets pédagogiques en tout genre. L'étude de Daillet et Feillet (Tocquer, 2023) montre que la plupart du temps, ces classes hors du bâtiment scolaire se déroulent à des moments sporadiques, alors que pour d'autres elles s'immiscent dans leur pratique avec plus de constance en prenant place de façon hebdomadaire. Mais ces auteures constatent que les enseignants, qui sont déjà activement engagés dans le développement des classes dehors en région Bretagne, sont minoritaires. En revanche, concernant l'Ille et Vilaine, une large majorité (81 %) des participants au questionnaire de mon enquête se disent favorables à la croissance de cette pédagogie et à son développement au moment où les données furent recueillies (annexe [3.9](#).)

Une liste de constats émanant des données permet tout d'abord d'identifier les principaux obstacles qui restreignent cette large majorité d'enseignants souhaitant emmener leurs élèves apprendre dehors. A la suite de quoi, une argumentation est articulée et étayée par la recherche. Elle consiste en une analyse critique des défis et des opportunités que les enseignants constatent rencontrer envers l'application de cette forme de pédagogie. Le contexte historique lors duquel les données analysées furent collectées est à considérer en vue des évolutions qui se sont depuis produites.

Constats

- Les participants manquent de ressources pour que les apprentissages en plein air se développent. Leur environnement de travail, en termes d'aspects physiques, budgétaires, et socioculturels, influencent le point de vue de tous, et les empêchent d'envisager les opportunités qu'ils ont d'emmener leurs élèves apprendre dehors. Ils disent également manquer de formation professionnelle pour obtenir des informations ou des conseils pour savoir comment adapter les apprentissages faits en salle de classe (annexe [3.8](#)).

- Une dichotomie existe entre deux paradigmes. Cette tension provient de l’ancrage d’une approche distinctive envers les matières académiques ou non, dans les politiques éducatives. Ce paradigme conditionne les attitudes des enseignants. Les politiques qui majoritairement utilisent une approche linéaire des programmes scolaires entravent la volonté de nombreux participants à oser changer de méthode d’enseignement (annexe [3.8](#)).
- L’apprentissage en plein air offre aux enseignants la possibilité de voir leurs élèves s’émanciper et acquérir plus d’autonomie, en valorisant des compétences non académiques reconnues nécessaires par les politiques éducatives.

Analyse des constats

Un manque de moyens pour accéder aux lieux adéquats

Les clichés touristiques du département de l’Ille et Vilaine représentent souvent des aires naturelles, sauvages et faciles d’accès, propices à y faire classe dehors, alors qu’en réalité, ces endroits sont rarement fréquentés par les enseignants et leur classe. Seule une minorité de participants (11%) se trouve à environ 1km d’une plage et peut aisément s’y rendre à pied avec leurs élèves pour aller y faire classe (annexe [3.6](#)). Une grande majorité (79 %) des enseignants participants ont besoin d’un moyen de transport pour accéder à une forêt, et 51 % d’entre eux pour pouvoir accéder à un espace boisé. Par conséquent, leurs chances de pouvoir se rendre régulièrement dans ce type d’endroit sont très faibles. Un participant déclare que l’organisation de l’apprentissage en plein air implique une surcharge de travail pour les enseignants en termes d’organisation et de logistique (annexe [2.2](#)). Pour lui et pour d’autres enseignants participants, cela leur prendrait trop de temps, dont beaucoup se disent déjà manquer pour couvrir entièrement le programme scolaire (annexes [2.1](#) ; [3.11](#)).

Un participant souligne que le coût élevé du transport est souvent un défi important à gérer pour la réalisation des sorties scolaires. Il confirme combien les budgets et les ressources varient entre les écoles, lorsqu’elles sont astreintes à compter sur les ressources des parents ou les associations de parents d’élèves (annexe [2.1](#)). Ses commentaires démontrent que dans les endroits où les parents valorisent peu la visite des sites proches de chez eux, ou lorsqu’ils sont en difficulté financière, cette dimension socioculturelle peut avoir

un effet néfaste sur la collecte de fonds. La distance et la durée des déplacements que les écoles peuvent organiser en sont impactées, voire souvent réduites. Il existe aussi une influence directe de la part des collectivités locales, selon l'enveloppe qu'elles attribuent aux sorties scolaires dans leur budget. À cet aspect restrictif s'ajoute l'importance accordée à l'entretien et au développement des espaces verts dans ou proche des écoles, par chaque collectivité locale. Les écarts entre les moyens financiers obtenus par les écoles d'une municipalité à l'autre sont grands, puisque ce budget dépend essentiellement des ressources procurées par les impôts locaux, variant selon la densité de population, le milieu social de celle-ci, et le taux d'entreprises implantées sur une commune. C'est pourquoi ces facteurs peuvent indirectement avoir une incidence sur le montant accordé aux écoles, notamment dans les petites communes rurales peu peuplées nombreuses en Ille et Vilaine (annexe [5.3](#)) et où siègent peu d'entreprises. Ce système implique donc des disparités d'accès des enseignants aux sorties ou aux espaces verts, proches ou non de leur école. Bien que le gouvernement reconnaisse la nécessité de rendre les cours d'école plus végétalisés dans tous les établissements (MENJ, non daté.a ; MENJ, 2023.b), les coûts de construction et d'entretien des écoles maternelles et élémentaires publiques sont à la charge des municipalités. 13 % des participants du groupe d'enseignants ont un terrain dénué d'espace vert, n'ayant que du bitume (annexe [3.4](#)). En plus du fait que ce matériau accélère le réchauffement climatique, il augmente les risques de blessures pour les enfants (MENJ, non daté.a). Cependant, au-delà du contexte financier de chaque municipalité, l'agenda politique est un des facteurs ayant le plus de poids. Il détermine l'allocation de tous les budgets. Ces décisions prises par les conseillers municipaux sont également influencées par les politiques nationales et internationales, comme le démontrent l'étude de Warner et col. (2020) et la théorie de Bronfenbrenner (1979).

Compte tenu du nombre important d'élèves par classe, pouvoir assurer la prise en charge de tous et leurs besoins, et surtout en étant hors de l'enceinte de l'école représente un défi que certains enseignants estiment difficile à relever (annexe [3.11](#)).

La moitié des participants accèdent à un terrain de sport découvert ou à un parc, à environ 500 mètres ou moins de marche de l'école (annexe [3.6](#)). Même si ces participants assument déjà des apprentissages en emmenant leurs élèves faire du sport sur ces sites, des dispositifs supplémentaires d'accompagnement pourraient se mettre en place pour d'autres types d'apprentissage. 51 % des participants expriment être préoccupés de ne pas avoir suffisamment d'adultes pour encadrer les élèves hors de l'école (annexe [3.8](#)). Des solutions d'encadrement pourraient venir de l'importante population de seniors qui participe activement à la vie associative dans le département (INSEE, 2023). En outre, le dispositif de contrat de *service civique* (2023) destiné aux jeunes adultes ayant besoin d'une expérience

professionnelle pourrait également contribuer au fonctionnement et à l'encadrement de ces séances dans ou hors de l'école, et ce sur plusieurs sites en coordonnant les séances des écoles les plus proches.

Un climat anxigène dehors pour les enseignants

Une agence de santé publique a publié une enquête nationale indiquant que plus de la moitié de la population ressent être surexposée aux informations sur des sujets qui sont source d'inquiétudes (SPF, 2023.b). Certains enseignants, légalement responsables de la sécurité de leurs élèves, expriment des signes d'anxiété à l'idée de quitter le bâtiment de leur école. En effet, leur niveau d'angoisse à l'idée de sortir avec leur classe peut être exacerbé par la crainte d'une nouvelle attaque terroriste, puisque plusieurs événements tragiques, visant des enseignants dans ou parfois proches des écoles se sont produits sur le territoire français. Le renforcement du plan *Vigipirate* (PIV., 2023) pour sécuriser les espaces publics et les institutions gouvernementales peut cependant ne pas sembler suffisant. D'autres facteurs déclencheurs d'inquiétudes peuvent contribuer aux sentiments d'anxiété d'être dehors, tels que la présence de personnes contaminées par des virus, l'augmentation de la pollution de l'air (annexe [3.11.](#)), le bruit (annexes [2.4.](#) ; [2.5.](#) ; [3.11.](#)), ou la toxicité des engrais dans les champs avoisinants (annexe [3.8.](#)). La saison de la chasse a également une incidence sur les périodes où les participants peuvent se rendre en forêt (annexes [2.3.](#) ; [3.8.](#)). Tous ces facteurs affectent le manque d'aisance à emmener leurs élèves à l'extérieur, exprimée par de nombreux participants, car ils considèrent que les endroits dehors ne sont pas suffisamment sécurisants, ni sécurisés. Une des participantes va jusqu'à affirmer qu'elle se sent plus rassurée en restant dans sa salle de classe (annexe [3.11.](#)). Une autre ayant des problèmes de mobilité ne se sent pas non plus physiquement capable d'aller dehors avec ses élèves (annexe [3.11.](#)). Les travaux de Gill (2007 ; 2014) et de Guerra et col. (2021) illustrent que l'anxiété des enseignants contribue au manque d'intérêt que certains d'entre eux peuvent avoir à passer du temps en plein air, d'autant plus hors de leur école.

Des solutions sous le coude, et à portée de main

Toutefois, la plupart des participants (87 %) ont des espaces verts dans l'enceinte de leur école, bien qu'elles soient le plus souvent situées dans des zones urbaines (annexe [3.5.](#)). Comme le remarquent deux participantes, les enseignants ayant cet accès direct dans leur établissement ou très proche peuvent profiter de plus de moments opportuns, afin d'emmener leur classe pour apprendre dehors (annexes [2.4.](#) ; [2.6.](#)). Cette configuration implique également moins d'inconvénients à investir un lieu en plein air puisqu'il est clos donc sécurisant, familier aux enseignants et leurs élèves, où ils sont capables de mieux gérer une situation en cas d'accident.

L'utilisation des cours d'école évite l'inquiétude de la moitié des participants concernant le nombre insuffisant d'adultes pour encadrer les élèves hors de l'enceinte scolaire (annexe [3.8.](#)). En restant sur place, le problème ne se pose plus. Cela minimise les écarts budgétaires dépendant des familles ou d'une collectivité locale à l'autre et concernant l'aspect logistique des sorties. Cela réduit à néant le temps nécessaire pour se rendre à un autre endroit. Cette évidence est toutefois nuancée par un des constats parmi les données (annexe [3.7.](#)). Mis à part l'éducation physique et sportive, celles-ci montrent que jusqu'à présent les participants ont fait plus d'apprentissage à l'extérieur pendant les séjours résidentiels et les sorties en classe hors de l'école, que sur le terrain de leur établissement.

Une participante considère comme nécessaire que l'apprentissage en plein air se fasse dans la cour de l'école, à la condition que le lieu soit distinct et séparé de celui où les élèves ont pour habitude de jouer (annexe [3.11.](#)). Ce commentaire et l'étude de Larsson et Rönnlund (2021) confirment que faire classe dehors en milieu scolaire ne fait pas encore partie des mœurs en France. Cela semble également être un oxymore pour certains parents conservateurs, qui selon les participants jugent inconcevable de combiner les apprentissages académiques avec un lieu en extérieur, que ce soit dans une cour d'école ou ailleurs (annexe [3.11.](#)). La théorie du capital culturel de Bourdieu (1986) peut être considérée ici comme un transfert de valeurs culturelles difficiles à transgresser pour les parents qui n'ont été éduqués qu'à l'intérieur, en salle de classe. De même au regard de ces parents-là, le milieu en plein air ne peut être une ressource éducative.

Les participants manquent de ressources en formation

Au moment où les participants ont rempli le questionnaire, la plupart d'entre eux identifient une problématique pour obtenir des informations ou des conseils et savoir comment adapter les apprentissages faits en classe (annexe [3.8.](#)). Une proportion importante de participants au questionnaire se déclarent *souvent* (35 %), voire *toujours* (17 %) ressentir être empêchés de mener des activités d'apprentissage en plein air, à cause de cette lacune.

Le manque de recherche sur l'apprentissage en plein air en milieu scolaire en France augmente les prises de risques physiques et éthiques pour les enseignants. Une conseillère pédagogique interrogée explique que les enseignants qui lui demandent des conseils doivent uniquement utiliser des références officielles procurées par les agences gouvernementales, scientifiquement approuvées et vérifiées (annexe [4.3.](#)). Sa collègue admet aussi devoir protéger les enseignants et leurs élèves qui tentent de mettre en place des activités dont la validité n'a pas été scientifiquement prouvée, que toutes deux jugent autrement trop dangereuses (annexe [4.3.](#)). En effet, la valeur éthique des ressources utilisées comme repères doit être validée par un comité de professionnels ayant un certain

degré d'expertise à ce sujet pour être déontologiquement garanties. Mais tant que cette lacune en recherche n'est pas comblée, les enseignants peuvent difficilement développer cette pratique.

Les conseillers pédagogiques, premiers points de contact des enseignants qui souhaitent recevoir un soutien pour s'engager dans la pratique de faire classe dehors, doivent eux-mêmes avoir des directions claires à suivre, afin d'encadrer et de faciliter cette hégémonie par le mentorat. Certaines conseillères pédagogiques interrogées admettent avoir des lacunes en formation pour pouvoir transmettre des connaissances qu'elles n'ont pas encore acquises sur cette méthode d'apprentissage (annexes [4.1.](#) ; [4.3.](#)). Comme le remarquent Mierzejewski et Zaid (2022), cette lacune a pu les conduire à improviser. Selon les constatations de ces auteurs, certains conseillers pédagogiques ne jugeaient pas leur statut hiérarchique parfois suffisant, pour être en mesure de fournir aux enseignants des conseils appropriés sur le développement de telles pratiques.

En effet, de nombreux participants de tous groupes confondus constatent un manque de ressources de formation (annexes [2.6.](#) ; [4.2.](#) ; [4.3.](#) ; [4.4.](#)). Ils n'avaient alors pu obtenir qu'un nombre limité de documents publiés par leur hiérarchie sur le thème de l'apprentissage en plein air en tant que références à consulter. À l'inverse, 20 % des enseignants qui ont répondu au questionnaire déclarent qu'ils n'ont jamais ou rarement eu de mal à surmonter ce problème. Ces participants se sont, soit satisfaits du peu de ressources qu'ils ont utilisées avec perspicacité, soit dirigés vers d'autres types de publications que celles officielles, pour assouvir leurs besoins d'en savoir plus sur cette pédagogie. Malgré le fait qu'ils aient dû avancer à tâtons ils ont pu commencer à faire classe dehors. Deux cheffes d'établissement interrogées disent se tourner vers des sites Web sur cette pratique en France ou à l'étranger, ou encore consulter les réseaux sociaux pour s'informer (annexes [2.3.](#) ; [2.6.](#)). Deux représentants de maisons d'édition, interrogés en mai 2022, déclarent ne pas avoir remarqué, à cette époque, recevoir de demandes ministérielles de publication d'ouvrages concernant cette méthode d'apprentissage (annexe [4.4.](#)).

De surcroît, l'étude de Shama-Brymer et col. (2018) met en garde contre les risques de dérive en adoptant des modèles standardisés et universels pour l'apprentissage en plein air. Bien que ceux-ci aient été conçus pour satisfaire le plus grand nombre de personnes possible voulant se former, ils ne correspondent pas toujours aux besoins individuels et singuliers du personnel enseignant de chaque école. Les participants les plus déterminés à enseigner à l'extérieur ont donc dû soigneusement s'appliquer à vérifier la fiabilité de l'information qu'ils choisissaient parmi d'autres sources, provenant de celles non gouvernementales. Pourtant, le choix de cette méthode comporte des risques éthiques. L'un

d'entre eux est l'acculturation des ressources provenant de l'étranger. Guerra et col. (2021) et Waite (2020) expliquent la difficulté de traduire les activités éducatives en plein air à partir de langues étrangères, en raison de l'identité culturellement attachée au plein air et à l'éducation. *Forest school* est mouvement d'éducation en plein air utilisé au Royaume-Uni qui est mentionné comme source d'inspiration en France, sur Canopé (Wagnon, 2021) l'une des principales plateformes de référence du gouvernement pour la formation des enseignants, et sur le site coopératif de ressources numériques *interactik* de l'académie de Rennes (Gentils et Fauchier, 2021). Leather (2018) ajoute que la mise en place d'activités éducatives en plein air est également influencée par la dimension personnelle de chaque praticien dans son étude de ce mouvement éducatif alternatif. D'autres publications non gouvernementales, disponibles en France au moment de la collecte des données, y font également référence (Wagnon et Martel, 2022 ; Ferjou et Fauchier Delavigne, 2020). Cependant, plusieurs études sur l'intégration acculturée de la méthode de *Forest school* dans différents pays expliquent que la transposition de cette forme d'apprentissage en plein air, provenant d'*Udeskole* en Scandinavie, ne peut pas garantir les mêmes résultats (Oberle et col., 2021 ; Shama-Brymer et col., 2018 ; Leather, 2018 ; Dabaja, 2022). En effet, ce concept a été développé pour répondre à la singularité des besoins spécifiques de la culture d'un lieu et des besoins des citoyens qui y vivent à un moment précis.

Cette référence pose également des problèmes de sémantique et de logistique au regard du principe d'application de cette approche. Comme l'explique Dabaja (2022), la définition originale de *Forest school* (qui se traduit par l'école en forêt) préconisait d'exiger d'être en forêt ou sur un site naturel boisé. Cependant, le concept a maintenant évolué, incluant des types d'emplacement plus variés, y compris des zones urbaines avec des arbustes au lieu d'arbres. Mais cela n'est pas nécessairement reconnu comme tel par les enseignants pour qui cette référence peut être interprétée comme se déroulant exclusivement dans une forêt ou un bois.

Afin de faire face à l'intérêt grandissant des enseignants, certains participants ont eu recours à l'intervention de prestataires ayant reçu l'agrément de l'Éducation nationale de leur département. L'expertise des intervenants en tant qu'acteurs est une source d'inspiration, qui démontre également le pragmatisme nécessaire sur les aspects de sécurité, rassurant les pratiquants lorsqu'ils sont dehors avec leurs élèves. Certains intervenants peuvent agir en tant que mentors pour les enseignants en proposant une solution alternative à leurs conseillers pédagogiques. Une directrice d'école interviewée opta pour des séances avec des experts en jardinage. Cette activité de plein air lui permet de développer sa pratique et gagner en confiance en elle. Elle choisit cette méthode de formation pour correspondre à un domaine d'apprentissage au programme de maternelle : Explorer le monde (BOENJS, 2021;

MENJ, 2019). Son objectif pédagogique dans ce cadre permet d'autres types d'apprentissages du domaine du développement du langage (annexe [2.6.](#)). Une autre conseillère pédagogique interviewée dit avoir recours à l'intervention d'une association qui lui apporte une certaine expertise sur des activités liées au développement durable. Elle peut ainsi transmettre ce savoir à ses collègues et aux enseignants qu'elle encadre. Les commentaires de certains participants s'alignent à ceux du rapport de Buckler et Creech (2014), sur l'EDD lorsqu'elle est réalisée sous forme de projets scolaires (annexes [2.5.](#) ; [2.6.](#) ; [4.1.](#)). Ces auteurs et participants disent unanimement que l'implication de plusieurs acteurs au sein de l'équipe d'enseignants d'une école augmente l'impact des interventions du conseiller pédagogique ou de celui des intervenants externes. Cela donne plus de dynamisme, de cohésion et de cohérence entre les élèves et les équipes scolaires, reconnus par les participants comme essentielles à la réussite de ces projets. De surcroît, ce type d'activité recoupe tous les domaines d'apprentissage du programme scolaire en école élémentaire et au-delà (MENESR, 2015). L'intervenant fournit des ressources pédagogiques au personnel éducatif, lui permettant d'acquérir des connaissances plus approfondies spécifiques au milieu. De plus, en intégrant la pédagogie du lieu selon Gruenewald (2003), les interventions externes offrent des expériences d'apprentissage plus riches et plus sûres qui permettent aux adultes et aux élèves participants de mieux se connecter à leur environnement et à la culture qui y est attachée. À l'inverse, selon Freire (2018), ignorer la pédagogie du lieu n'offre que peu ou pas de dimensions sociales, culturelles et émotionnelles, toutes inhérentes à l'apprentissage en plein air et contribuant également à l'acquisition de savoir et de connaissances avec brio. Les enseignants doivent cependant activement participer à ces interventions, comme la circulaire datant de 1992 les y oblige (ÉNC, 1992). Ils peuvent alors aussi profiter de cette opportunité pour observer les progrès des élèves, en proposant des domaines d'apprentissage de manière transversale et holistique. L'utilisation de méthodes d'évaluation et d'analyse avant, pendant et après les séances sont les étapes que préconisent Dewey (1963) et Kolb (1984). Cette approche permet aux enseignants non seulement de mesurer les progrès des élèves, mais aussi de réfléchir à leur propre pratique pédagogique et de l'améliorer constamment, selon Chalmeau et Julien (2022). De plus, ce processus offre aux élèves l'occasion d'approfondir leur compréhension des sujets, leur donne matière à réfléchir, et promet un approfondissement ultérieur. À cela s'ajoute le bénéfice pour les enseignants de suivre une formation qui se déroule sur leur temps de travail avec leur classe. Le souci d'avoir recours à un remplaçant pour couvrir leur rôle ne se pose pas pour les gestionnaires du personnel de l'école. Cela représente des économies budgétaires et moins d'inquiétude pour les élèves sensibles, ayant des difficultés à s'adapter aux situations où se trouve quelqu'un qui ne leur est pas autant familier que leur enseignant.

Parmi les outils numériques dont les enseignants peuvent faire usage, existent des sites Web, qui procurent des pistes de réflexion sur l'apprentissage en plein air. Le site développé par le collectif de classe-dehors.org (non daté) en est l'un des plus remarquables. Il facilite le partenariat entre les enseignants qui travaillent en plein air avec leur classe, à proximité les uns des autres. Cet outil ingénieux et gratuit permet d'échanger sur des informations concernant des lieux propices proches d'eux et où certains ont déjà emmené leur classe apprendre dehors, leur faisant gagner du temps sur le repérage en amont de la séance. Les praticiens y proposent également des activités dont les enseignants ont fait l'expérience, là-bas et ailleurs, et fournit de précieux conseils variés. Cependant, cette application reste peu utilisée en Ille et Vilaine alors qu'elle l'est davantage dans d'autres endroits. De nombreuses associations locales, régionales et nationales apportent une richesse de ressources difficilement dénombrables, connues des collectivités locales auprès desquelles les enseignants sont invités à se rapprocher pour les connaître.

Des classes hétérogènes

La nature hétérogène d'une classe et les comportements variés des élèves peuvent constituer un obstacle à la gestion d'une classe à l'extérieur pour certains participants (annexe [3.11.](#)). À cette problématique s'ajoute d'autres difficultés supplémentaires pour certains participants ayant une classe de plusieurs niveaux, avec des besoins encore plus variés (annexe [3.2.](#)). Cette situation peut rendre difficile de fournir aux élèves une gamme de ressources adaptées à la diversité de leurs besoins, surtout quand ils se trouvent dans un espace restreint en travaillant telle qu'une salle de classe. Les enfants qui accomplissent leur travail avant les autres sont susceptibles de perturber leurs camarades. Certains participants ont exprimé avoir des doutes quant à leur capacité à gérer leurs élèves ayant des besoins spécifiques en raison de leurs problèmes de comportement, en situation de classe dehors (annexe [3.11.](#)). Des études menées par Kuo et Faber (2004), Louv (2008) et Acampora (2018) montrent que les enfants atteints d'un trouble du déficit de l'attention gèrent mieux l'apprentissage dehors. Ces recherches confirment combien les élèves plus précoces dans l'accomplissement de leur travail ou ayant des troubles du comportement, y dérangent moins les autres élèves de leur classe, en particulier dans les espaces végétalisés. Les ressources naturelles en extérieur leur fournissent de l'espace, leur permettant de se déplacer plus librement pour gérer leur hyperactivité. Le fait d'avoir de petits objets à manipuler allège également la charge mentale qui les empêche de rester concentrés et suivre des instructions, les enseignants ayant la possibilité de laisser à ces élèves l'espace nécessaire pour explorer d'autres dimensions liées aux objectifs pédagogiques de cet apprentissage. C'est alors ce que Dewey (1963), Kolb (1984), Warner et col. (2020) affirment être une forme d'apprentissage extrêmement efficace, puisque

l'activité s'affine sous une forme explorative, critique, créative et permise de façon ludique. Cela permet aux élèves de continuer à approfondir leur compréhension par l'expérimentation sous diverses formes, sans pour autant déranger les autres, les enseignants pouvant alors mieux assister ceux qui ont besoin d'aide pour accomplir leur travail. Les données montrent que les enseignants remarquent une augmentation de l'engouement des élèves à l'égard de l'apprentissage à l'extérieur (annexes [2.4.](#); [3.12.](#)). Il s'agit d'une occasion qu'un participant note comme plus conductrice d'apprentissage. Elle observe le développement du langage qui se produit grâce à la curiosité innée des enfants attirés par la diversité de ce qu'ils voient dehors (annexe [2.6.](#)). La volonté d'apprendre des enfants permet aux enseignants de moins ressentir le besoin d'assister tous les élèves en permanence.

À l'extérieur, quelques participants disent qu'ils apprécient de ne plus avoir à se sentir dérangés par le bruit ou les résonances, difficilement gérables et supportables en salle de classe (annexe [3.12.](#)). Cependant, Kuo et Faber (2004), Louv (2008), Chawla (2015) et Acampora (2018) montrent que le principe de la biophilie met en perspective le contact des enfants avec des sites en plein air et en nature, évident et nécessaire. Les effets apaisants de la nature contribuent à rendre les élèves plus calmes lorsqu'ils retournent en salle de classe après avoir été dehors. C'est notamment ce que remarque une participante (annexe [2.5.](#)).

En travaillant en salle, l'enseignant oblige les élèves à rester le plus souvent assis, immobiles à leur table. Lorsque les interactions des enfants sont autorisées, leurs échanges se limitent entre élèves les plus proches les uns des autres. Les enseignants qui demandent aux élèves de collaborer en groupe, en les faisant s'asseoir dans une zone spécifique pour déterminer la différence de niveau dans leur classe, donnent un message subliminal d'inégalité entre leurs élèves. Cela favorise la compétition et peut affecter négativement l'estime de soi de ceux qui appartiennent aux groupes les moins capables, un sentiment pouvant entraver leur apprentissage.

Les enseignants qui travaillent en extérieur offrent également l'opportunité à leurs élèves d'augmenter le nombre d'interactions entre eux, pour développer leur sens de la coopération et renforcer leurs liens, comme l'ont remarqué des participants (annexe [3.12.](#)). Cela conduit à plus d'échanges, et surtout contribue au développement du langage, élément fondamental qui représente la pièce matrice de tout autre apprentissage. La recherche le confirme (Gill, 2014 ; Chawla, 2015 ; Waite, 2011 ; Guerra et col., 2021 ; Ferjou et Fauchier Delavigne, 2020). Cela corrobore les données des participants qui identifient des opportunités de travail dehors, sur le développement du langage, de la lecture et du vocabulaire lors des sorties

(annexe [3.7.](#)). En augmentant la coopération, les enseignants facilitent le développement de nouvelles amitiés qui peuvent se forger entre les élèves, renforçant ainsi leur estime de soi et leur sentiment d'inclusion et d'appartenance à un groupe social important pour eux, qui est représenté par leur classe. Les commentaires de certains participants confirment ce gain d'aisance, attribué par une plus grande fluidité des mouvements en étant dehors (annexe [3.12.](#)). Il s'agit pour les enseignants de permettre à leurs élèves de bénéficier de ce que Vygotsky (1978) considère comme la théorie de la "*zone de développement proximal*". Les apprentissages faits en plein air promulguent la valorisation de la complémentarité des élèves les uns envers les autres, lors de la réalisation de projets collectifs avec leurs camarades de classe. Les enseignants peuvent alors inculquer à leurs élèves des valeurs d'inclusion et d'égalité.

Une politique clé en faveur de l'équité parmi les enfants (MENJ, 2022.b) exige des enseignants qu'ils adaptent leur pratique en fonction des carences de l'environnement familial des élèves. Les enseignants ont le devoir d'offrir un environnement d'apprentissage stimulant et sécuritaire à tous leurs élèves pour développer l'apprentissage des matières académiques ou non. Pour de nombreux élèves vivant dans des zones urbaines très peuplées avec peu d'espaces verts, un lien ne peut se développer pour ressentir un attachement émotionnel envers la nature, si ce n'est qu'à l'école. Selon Louv (2008) et Freire (2018), à cela s'ajoute la nécessité de respecter l'environnement, cela ne pouvant se faire que si les sorties sont régulières. Sans régularité, les enfants perpétuent l'attitude d'un consommateur irresponsable en utilisant l'environnement de manière négligente, pour satisfaire leurs besoins anthropocentriques, sans se soucier des conséquences des activités humaines sur la nature et sa durabilité, au désarroi de Naess et Nanssen (Repp, 2004). Par conséquent, Gill (2007) met les enseignants en garde des conséquences néfastes de ne jamais pratiquer l'apprentissage en plein air, ou seulement en de rares occasions. Cela peut induire à une plus grande prise de risques variés, pour les enseignants qui ne se sentent pas habitués à être à l'extérieur avec leur classe. Cependant, lorsqu'ils acquièrent un sentiment de familiarité avec le lieu en plein air et utilisent la pédagogie du lieu, les enseignants donnent à leurs élèves l'occasion de s'engager dans des réflexions sur leur lien émotionnel avec cet environnement (Gill, 2014). Des auteurs tels que Gruenewald (2003) et Wagnon et Martel (2022) considèrent cet aspect comme un atout important pour l'apprentissage. Une participante dit qu'elle ressent un clivage entre la valorisation du regain de l'enthousiasme à apprendre qu'elle remarque chez ses élèves lorsqu'elle sort, et la perturbation que cela apporte à leur routine. Elle accorde de l'importance aux apprentissages faits dehors pour le gain de cohérence de cette pratique dont ses élèves tirent profit. Mais elle se sent tourmentée et cherche à s'assurer que ses jeunes élèves n'en

soient pas trop perturbés. Elle juge l'excitation provoquée par ces événements rares contre-éfficace (annexe [3.12](#). enseignante 47), alors que de faire des sorties hebdomadaires lui permettrait d'établir ce qu'elle souhaite : « *des repères et des façons de travailler très ritualisées.* ».

Les entretiens avec des conseillères pédagogiques (annexe [4](#)) ont été réalisés peu de temps après une conférence à laquelle elles assistèrent sur les effets de la crise climatique. Cette conférence de Jouzel sur ses recherches (Jouzel & Laroutou, 2017) a pu alerter les personnes y assistant, sur l'urgence à mieux préparer les enfants d'aujourd'hui aux défis actuels et futurs auxquels ils devront faire face. Certains commentaires des participants, démontrent à quel point il est nécessaire de s'engager dans le processus d'apprentissage en plein air comme l'une des premières étapes urgentes pour mieux faire face aux conséquences de notre détachement et de notre manque de respect pour les ressources naturelles (annexe [4.3.](#)). Ces attitudes impactent l'équilibre de notre planète qui, selon Louv (2008), découlent de notre syndrome du déficit de nature. L'apprentissage en plein air est considéré comme plus éthique, tant en termes de justice sociale que d'écocitoyenneté. Il répond à un besoin planétaire de changer les systèmes actuels qui étouffent sous notre consumérisme excessif et la concurrence. En passant du temps à l'extérieur dès le plus jeune âge, des habitudes saines et respectueuses se forment envers notre environnement, ce que Chawla (2015) démontre dans sa revue littéraire sur les effets de la pratique d'activités en plein air. Cependant, l'urbanisation croissante en Ille et Vilaine réduit les opportunités pour les familles vivant dans des zones où l'accès à un espace en extérieur et végétalisé est de plus en plus restreint (annexe [5.3](#)). Le rapport de l'organisme régional de santé en Bretagne (ORSB, 2022) confirme également l'impact néfaste de cette croissance urbaine sur les jeunes bretoniens. Cette réduction empiète aussi sur les espaces autour des écoles puisqu'une participante explique que la construction d'un immeuble a réduit de moitié l'espace vert où elle emmenait ses élèves faire classe dehors (annexe [2.6.](#)).

Dichotomie entre deux paradigmes

Les données recueillies montrent que l'élément réfrénant le plus les participants à se décider à changer de pratique en sortant faire classe repose essentiellement dans leur attitude à percevoir la compatibilité du programme scolaire dans un lieu autre que leur salle de classe. Ce clivage peut être entendu dans les propos tenus par des chefs d'établissement participant, qui considèrent que les obstacles de logistique à devoir transposer le matériel pour littéralement faire les apprentissages dehors comme dans leur salle sont presque impossibles à surmonter (annexes [2.2.](#) ; [2.3.](#)). Par conséquent, une participante se dit « *rester assez frileuse* » à l'égard de cette méthode (annexe [2.2](#). ligne 81). Ces obstacles sont similaires à ceux identifiés par Carminatti et col. (2022) dans leur étude dans le contexte de

la pandémie. Leur recherche met en évidence le sentiment de frustration exprimé par les enseignants, qui ont eu du mal à appliquer le format traditionnel de la pédagogie didactique en salle, alors qu'ils se trouvaient dans des situations différentes. Les critiques d'Atkinson (2015) et d'Allal (2011) à l'égard de la didactique mettent en évidence la triangulation entre le savoir, l'enseignant et l'élève, et la servitude des ressources pédagogiques à cette fin. Leurs remarques suggèrent que l'adaptation des ressources d'apprentissage disponibles à l'extérieur soutient la didactique. Cependant, ceux qui tentent d'enseigner le programme scolaire à l'identique en salle mais dehors, éprouvent de grandes difficultés. Le carcan duquel les enseignants doivent pouvoir sortir afin que leurs séances d'apprentissage puissent aisément se dérouler dehors, dépasse simplement les restrictions physiques. Cela repose essentiellement sur la posture qu'ils choisissent de prendre envers le potentiel pédagogique des ressources déjà existantes à l'extérieur, pour savoir comment en tirer profit et ainsi initialement surmonter cette épreuve cruciale, avec plus de facilité.

Pour certains participants, trop de distractions existent dehors pour que l'apprentissage des matières aux programmes en maternelle et en élémentaire puissent se faire de façon distinctive et linéaire. Ils voient ces distractions comme un fardeau affectant négativement la concentration des élèves. Par exemple, de grands espaces où les enfants peuvent se déplacer trop à leur guise inquiètent une participante, de ne pas pouvoir retenir l'attention des enfants comme en salle, s'ils deviennent désireux d'errer et de moins obtempérer. Elle exprime trouver difficile de ne pas les voir sans cesse, ni sous son contrôle direct, (annexe [3.11.](#)). Ou encore, les bruits de toutes sortes dans un lieu ouvert, obstruant les élèves à entendre les instructions qu'ils doivent suivre, sont des sources d'inquiétude, voire de frustration pour plusieurs participants (annexes [2.4.](#); [2.5.](#); [3.11.](#)). Tavant (2021) met en garde contre la porosité de la frustration des enseignants vis-à-vis de leurs élèves. Leur montrer combien ne pas pouvoir contrôler tous les aspects d'un environnement leur semble une nuisance, est nocif. Cela peut réduire la confiance et la capacité des enfants d'apprendre dehors, surtout lorsqu'ils perçoivent l'agacement de leur enseignant à cet égard.

Le commentaire d'une participante montre que sa prérogative est le contrôle du milieu apprenant (annexe [2.4.](#)). Cette attitude explique pourquoi, à l'extérieur de leur salle de classe, des aspects incontrôlables comme la météo, représentent pour la plupart des participants un obstacle qui peut *toujours*, *parfois* ou *souvent* les empêcher d'aller dehors (annexe [3.8.](#)). Cependant, malgré le climat plus humide et plus froid au Royaume-Uni qu'en Bretagne, les décideurs des politiques de l'Éducation britannique incluent les classes dehors dans le programme de la petite enfance (de 0 à 5 ans) et du primaire (de 5 à 11 ans), (Dabaja, 2022 ; Leather, 2018). Selon Timar et col. (2022), les pays qui choisissent

d'adopter ce type de modèle, comme celui de la Finlande le font pour obtenir les mêmes résultats. En effet, les performances des élèves finlandais sont en pole position du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ainsi que des rapports du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (Adamson, 2010 ; Timar et col., 2022) sur le bien-être de l'enfant. Ces performances démontrent combien il est bénéfique de passer outre le crachin breton quand il est au rendez-vous. Néanmoins, la fréquence croissante des conditions météorologiques de plus en plus extrêmes et dangereuses oblige tout le monde à rester à l'intérieur pour se protéger des débris volants en cas de vent fort, de risques de glissement de terrain, de vagues de chaleur intenses, de froid plus extrême ou d'inondations à la suite de pluies torrentielles. Mis à part ce souci, les réponses des participants au questionnaire montrent que de s'assurer que leurs élèves soient habillés convenablement pour sortir en toutes saisons est un obstacle facile à surmonter (annexe [3.8](#)), et qui les soucie peu (annexe [3.10](#)). Même dans les zones où les familles sont les moins favorisées financièrement ce problème ne se pose pas, tant que la communication se fait avec les familles à ce sujet (annexe [2.6](#)).

Le bien-être des élèves dehors contribue à leur réussite scolaire

En emmenant leurs élèves hors de leur salle de classe, les enseignants provoquent un changement d'environnement, d'autant plus bénéfique lorsqu'il s'agit d'un endroit en plein air. Aux commentaires des participants à l'égard des bénéfices sanitaires à l'égard passer plus de temps en plein air, concernant la prévention contre la propagation de virus, s'ajoutent ceux qui concernent l'amélioration du bien-être mental. Cela porte la proportion de participants à plus d'un tiers, à attribuer des vertus qui sont sanitaires positives en faisant les apprentissages dehors. De plus, les études de Gill (2014), Chawla (2015) et Guerra et col. (2021) sont formelles et affirment que faire école dehors améliore l'apprentissage, dans toutes les matières du programme scolaire. Louv (2008) le confirme et voit que l'attrait des enfants pour le plein air découle de l'augmentation innée de leur bien-être lorsqu'ils se connectent avec leur environnement. Il existe un discours commun entre la déclaration de Blanquer (2021) et certaines politiques nationales et internationales, qui voient en les activités non académiques une source contribuant au bien-être des élèves (MENJ, 2022.b ; Cefai et col., 2021 ; Timar et col., 2022). Les données montrent que les participants ont remarqué une augmentation de l'excitation, de la curiosité et de la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage en extérieur (annexes [2.4](#); [3.12](#)). Il n'est donc pas surprenant que le ministre de l'Éducation Ndiaye, ait inclut le terme de bien-être comme l'un des trois mots clés de son manifeste (MENJ, 2022.b). Mais l'obtention de l'excellence qu'il clame souhaiter, autant que le bien-être et l'égalité, ne peut être atteinte si les élèves sont en mauvaise santé physique ou mentale.

L'apprentissage kinesthésique, par l'expérience et de façon concrète

Les données montrent que l'apprentissage en plein air offre aux élèves beaucoup plus d'occasions de tirer parti de la manipulation et de l'apprentissage par l'expérience (annexes [2.6.](#) ; [3.12.](#)). Ces situations offrent aux élèves une plus grande motivation pour apprendre à travers des expériences plus significatives car concrètes et cohérentes. De plus, des études ont montré que l'approche kinesthésique, telle que celle remarquée se produire naturellement dehors par les participants (annexe [3.12.](#)), a un impact beaucoup plus long, profond et plus pertinent sur les apprenants (Leasa et col., 2017 ; Bara et Bonneton-Botté, 2018 ; Waite, 2011).

Leather (2018) note que ce phénomène est d'autant plus facile à l'extérieur et que les modèles de Woods et Bruner s'y adaptent davantage, pour cette approche en échafaudage. Ces théoriciens considèrent ces conditions optimales, afin que les enfants deviennent également autonomes dans leur apprentissage. L'aspect est plus ludique ce qui accroît leur motivation. En adoptant cette position, qu'elle a d'abord trouvée intimidante, l'une des participantes a pu observer le développement fortuit du langage et la croissance de la motivation innée des enfants à apprendre, grâce à leur curiosité naturelle et à leur créativité. Elle explique comment ce type de développement implique d'oser prendre du recul pour lâcher-prise et laisser les enfants *être*, qu'elle apprécie comme crucial (annexe [2.6.](#)). Elle voit qu'adopter cette position implique de se détacher des méthodes traditionnelles d'enseignement didactique en salle de classe, du fait que dans ce milieu il est attendu de l'enseignant qu'il ait sans cesse l'attention de l'élève rivé sur une tâche à accomplir d'une façon spécifique. Un autre chef d'établissement interviewé comprend la nécessité de repousser les limites du programme scolaire et des politiques, qui peuvent sembler trop restrictives autrement (annexe [2.5.](#) lignes 62-63). Elle souhaite :

« ... de ne pas avoir de textes trop carrés à suivre à la lettre qui permettent de mettre en place ce genre de pratique. »

30 % des participants au questionnaire considèrent que la forte densité du contenu du programme scolaire constitue un obstacle à faire classe dehors (annexe [3.10.](#)). Ils souhaitent une réduction du programme pour faire place aux séances de classe dehors qu'ils considèrent comme une matière supplémentaire à celles au programme, qu'il ne leur semble pas possible d'intégrer à leur charge de travail actuelle (annexe [3.11.](#)). Toutefois, le fait d'accroître la motivation des élèves à apprendre indépendamment et de leur donner plus de liberté pour explorer, se traduit par moins d'interventions directes permettant aux enseignants de pouvoir mieux faire face aux exigences du programme. Par conséquent, l'apprentissage en plein air peut être un moyen exponentiel de couvrir les programmes

scolaires puisqu'au cours de la même séance, la complémentarité de ces matières est soulignée par l'application d'un paradigme d'apprentissage transversal et holistique.

Une différence de format est ressentie entre les programmes en maternelle et en élémentaire dans le commentaire d'une participante, responsable d'une école primaire (annexe [2.4.](#)). Les programmes des cycle 2 et 3 affichent une approche davantage linéaire dans les recommandations pédagogiques pour l'école primaire (MENJ, 2019) qui renforcent à nouveau l'importance que les enseignants doivent accorder à la maîtrise de la langue et l'apprentissage de la lecture, l'apprentissage des mathématiques : les nombres, le calcul et la résolution de problèmes et la sensibilisation aux langues vivantes étrangères. Selon cette participante, une perspective de l'apprentissage dans un contexte cloisonnant les matières les rend moins faciles à enseigner dehors, comparées à la plus grande fluidité du format du programme, puisqu'en cycle 1, l'écriture en français, les mathématiques, et d'autres développements tels que la motricité physique, les compétences cognitives, émotionnelles et sociales ont autant d'importance (MENJ, 2021).

Malgré cela, cette tendance se retrouve dans la pratique des participants de tous niveaux confondus ayant répondu au questionnaire (annexe [3.7.](#)). La plupart d'entre eux conçoivent l'apprentissage du français en termes d'écriture, de grammaire et de conjugaison, moins faisable dehors. D'autres données dans la littérature montrent que les mathématiques sont considérées comme une matière essentielle dans la rubrique *Les fondamentaux*, tout comme le français au sens large du terme. Ces matières ont chacune une rubrique supplémentaire dans leurs programmes qui sont présentés de cette façon dans les politiques nationales du site gouvernemental Éduscol (non daté). Dans le *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux* (cycle 2) (MEN., 2020.a), seul un paragraphe très court clôturant la plupart des chapitres rappelle aux enseignants qu'il existe des croisements entre enseignements, faisant foi de la légitimité d'adopter une approche transversale. Cependant, le volume d'information sur les matières au programme du cycle 2 est nettement plus important concernant l'apprentissage du français et des mathématiques que les autres matières au programme. Il en va de même au cycle 3 (MEN, 2020.b) puisqu'il s'agit de renforcer le cycle précédent. Cela se traduit dans les données collectées auprès des participants. Ils sont majoritairement en faveur de l'enseignement de ces matières en salle de classe (annexe [3.7.](#)) par rapport aux autres. Un participant (annexe [2.1.](#) lignes 73-74) explique son point de vue, qui peut être représentatif d'autres réfractaires à trouver évidentes les opportunités pour faire apprendre à leurs élèves la lecture et l'écriture sans être à leur bureau, lorsqu'il déclare que :

« Quand vous êtes dans un musée, vous lisez, c'est tout, mais ce n'est pas vraiment apprendre les techniques de lecture comme vous pouvez le faire dans une salle de classe. »

Une autre participante (annexe [3.11](#), enseignante 49) ne voit aucun avantage à faire des mathématiques à l'extérieur lorsqu'elle déclare :

« Je ne vois pas en quoi il serait utile de faire de la géométrie dehors par exemple (outils, ressources, matériel à tracer). »

Ces commentaires résument la dichotomie ressentie par certains participants, entre les différents paradigmes qu'ils considèrent comme existant pour l'apprentissage en salles de classe et hors de celle-ci.

L'étude de Gueudet et col. (2018) démontre que le cloisonnement des matières dans le programme scolaire traduit le besoin des enseignants de respecter un format aussi linéaire et prescriptif que possible. Ils doivent se conformer à la façon dont ils ont été traditionnellement formés à l'enseignement par le biais de la didactique, que ce soit au cours de leur formation initiale des enseignants ou de leur développement professionnel en continu, reposant sur les politiques actuelles présentées elles-mêmes sous ce format. Les résultats des évaluations internationales telles que le PISA 2018 (OCDE, 2019), s'ajoutent aux charges à porter par les enseignants, pour améliorer les résultats de leurs élèves en français et en mathématiques. Selon Michel (2017), le même phénomène s'est produit en vue des résultats des PISA précédents. De plus, les enseignants doivent préparer leurs élèves à faire des évaluations générales, axées sur la lecture, l'écriture et le calcul, à trois reprises au cours de leur scolarité à l'école élémentaire (MENJ, 2023.a). Une pression supplémentaire sur les enseignants est constatée dans les politiques gouvernementales publiées pour renforcer les efforts dans ces matières, à la suite des résultats plutôt faibles de la plupart des élèves issus de milieux défavorisés lors de cette évaluation en 2018. Ces politiques ont depuis été mises à jour en 2022 (MENJ, 2022.a). Elles visent à rectifier la situation lors de futures évaluations de ce type.

Ces exigences empiriques internationales et nationales obligent les enseignants à utiliser des méthodes de bachotage pour générer des données, que Meirieu (2020.a) et Saillot (2019) désapprouvent. De telles attentes expliquent la pression ressentie par une conseillère pédagogique interrogée (annexe [4.2.](#)), à devoir inciter les enseignants à renforcer l'application des politiques sur ces matières fondamentales du programme scolaire. Le renforcement des politiques, en français et en mathématiques pour répondre aux exigences de l'évaluation, peut expliquer les taux plus faibles d'enseignants faisant ces matières à l'extérieur (annexe [3.7](#)). Meirieu (2020.a) et Saillot (2019) démontrent que cette attitude répond aux besoins des algorithmes utilisés par les enseignants et leur hiérarchie,

au détriment des compétences non académiques sous-évaluées. Ces types d'apprentissage sont davantage représentés dans les données comme se pouvant plus aisément se mettre en place hors d'une salle de classe, par un gain de liberté ressenti par les participants à l'extérieur, comme concernant les arts plastiques par exemple (annexe [2.3.](#)). Par conséquent, la pression ressentie en vue des politiques actuelles peut expliquer pourquoi les répondants au questionnaire ressentent comme un empêchement de *toujours* de faire des apprentissages en plein air et de ne pas *oser changer de méthode d'enseignement* (annexe [3.8.](#)).

Une dualité s'affiche. D'une part, on attend des enseignants qu'ils génèrent des données empiriques de manière linéaire, prouvant les compétences académiques de leurs élèves. Évidemment, cela permet de générer des données quantitatives correspondant aux méthodes de bachotage. Cela répond au besoin des enseignants et de leur hiérarchie d'obtenir des données empiriques. Mais d'autre part, ce type de paradigme va à l'encontre des recommandations de l'Union européenne, que Cefai et col. (2021) montrent être néfastes pour le bien-être des enfants. Développer leurs capacités autres que celles académiques est un besoin plus pressant selon les études internationales (Cefai et col., 2021 ; Timar et col., 2022). Par conséquent, les enseignants doivent adopter une attitude opposée au paradigme actuel qui est un format linéaire, cloisonnant les types d'apprentissage, lorsqu'ils font classe en plein air. Apprendre dehors implique qu'ils valorisent une approche transversale. Essayer d'adapter l'apprentissage à l'extérieur au lieu de vouloir le transposer, est un obstacle identifié comme majeur à surmonter pour que les participants puissent enseigner sereinement à l'extérieur.

Une conseillère pédagogique interrogée explique comment les enseignants doivent utiliser les matières de base comme fils rouges du programme d'études pour les intégrer dans la fabrique des séances d'apprentissage en plein air, lorsqu'elle déclare (annexe [4.2.](#) lignes 22-27) :

« L'idée est peut-être d'interroger les enseignants et de les amener à s'interroger sur la manière de faire un apprentissage en reliant les fondamentaux. Mais en étant à l'extérieur. Et là nous pourrions faire le lien car nous n'organiserons pas de temps de formation spécifique pour l'apprentissage en plein air. Cependant, plus précisément, lorsque nous sommes à l'extérieur, nous pouvons toujours apprendre la langue, les sciences, les mathématiques, etc. »

Créativité, affordance et inclusion

Les enseignants peuvent trouver des occasions de croiser les compétences académiques avec les compétences non académiques de leur classe, grâce à leur sens de la créativité

pour les relier, en utilisant l'abondance de ressources à l'extérieur. C'est le concept d'affordance connu de Gibson (1979). Les enseignants peuvent appliquer sa théorie qui met en évidence l'utilisation qu'ils peuvent faire du matériel, des situations ou des espaces comme outils et ressources d'apprentissage. Ceux-ci existent sur le terrain ou à proximité des écoles. La motivation de nombreux participants à travailler à l'extérieur découle des innombrables possibilités que ces situations peuvent offrir. Des ressources pédagogiques précieuses répondent mieux aux besoins des élèves. En ayant plus d'espace, voir ou manipuler des objets réels permet de relier l'apprentissage avec celui qui se fait de manière abstraite à l'intérieur (annexe [3.12.](#)). Les enseignants ont alors la possibilité de fournir plus de ressources naturelles, ergonomiques, moins limitatives, moins génériques et aussi beaucoup moins coûteuses que les produits fabriqués, utilisés dans une salle de classe. De telles ressources peuvent transmettre des messages subliminaux négatifs dans les environnements d'apprentissage intérieurs aux élèves qui ne peuvent pas s'en servir de manière indépendante. Cette situation est décourageante et contribue à une pratique inégalitaire pour les élèves moins doués, dont la dextérité constitue un défi supplémentaire pour accéder à l'apprentissage (Chawla, 2015 ; Guerra et col., 2021). À l'inverse, les enseignants qui offrent des opportunités pour correspondre à la singularité des besoins de l'élève, font preuve d'une attitude inclusive dans leur pratique, en respectant les politiques à cet effet (MENJ, 2022.b).

Comme le notent Becker (2018) et Waite (2020) à l'étranger, peu d'activités éducatives ou d'enseignement, ont lieu à l'extérieur dans les pays où l'on observe un manque de reconnaissance de la validité de cette méthode d'apprentissage dans leur culture. L'impact de cette méthode est alors considéré comme minime si elle n'apparaît que dans quelques politiques intégrées aux institutions gouvernementales. Telle était la situation en France au moment de la collecte des données. Compte tenu du petit nombre de documents officiels publiés sur l'apprentissage en plein air (annexe [2.3.](#) ; [2.6.](#) ; [4.2.](#) ; [4.3.](#) ; [4.4.](#)), l'application de cette méthode d'enseignement n'avait alors que peu de légitimité. Par conséquent, une faible proportion d'enseignants participant qui ont osé appliquer ce type de pédagogie ont déclaré qu'ils se sentaient mal à l'aise d'agir envers une majorité d'opinions conservatrices de la part des parents ou leurs collègues, qui considèrent l'apprentissage en plein air comme non académique (annexe [3.11.](#)). En revanche, l'étude de Waite (2020) sur l'impact de l'intégration de faire classe dehors dans les politiques gouvernementales, conclut que le contraire se produit lorsque les décideurs politiques et la population ont intégré cette pratique dans leur culture. Elle explique que le fait de la promouvoir par d'autres agences gouvernementales, en plus du ministère de l'Éducation dans les programmes scolaires, donne aux enseignants plus de confiance de franchir les étapes pour se mettre à faire

classe dehors. Les commentaires formulés par certaines conseillères pédagogiques interrogées démontrent que c'est le cas de certains enseignants de maternelle de leur circonscription (annexe [4.3.](#)). Elles font écho à la publication de la mise à jour du programme de maternelle dans laquelle l'apprentissage en plein air devient plus explicite (BOENJS., 2021). La motricité, les arts plastiques et le questionnement sur notre environnement sont les matières proposées à l'extérieur dans le cursus de la maternelle. Cependant, en ce qui concerne le programme en Élémentaire, le terme *dehors* n'apparaît que dans le deuxième domaine d'apprentissage du programme du SCCC (Socle Commun des Connaissances, des Compétences et de Culture), (MENESR., 2015), comme un lieu où les méthodes et outils d'apprentissage peuvent être appliqués, sans plus de précision.

Cela peut laisser davantage de liberté aux enseignants pour interpréter un plus grand nombre de matières qui peuvent y être enseignées. Cependant, les données et les programmes montrent que ce lieu est principalement utilisé pour l'apprentissage des élèves de maternelle (BOENJS., 2021 ; MENJ, 2019). Selon Carminatti et col. (2022), le changement de norme induit cette réticence à considérer le potentiel des apprentissages dans des lieux ou des formats autres que ceux traditionnellement désignés pour les matières fondamentales. Ces matières dans la section *Disciplines et thématiques* des politiques gouvernementales sur son site Web Éduscol (non daté), sont mentionnées être consultées régulièrement par les participants (annexe [2.6.](#) ; [4.3.](#)). Le choix sémantique attribué à ces matières ne fait qu'accroître la pression exercée sur le corps enseignant pour qu'il les applique et les valorise au détriment de toutes les autres.

Seuls 17 % des enseignants participant considèrent qu'il est essentiel que cette approche fasse partie des programmes scolaires, afin de contribuer au développement de l'apprentissage en plein air (annexe [3.10.](#)). Cette opinion s'inscrit dans la lignée des remarques de Waite (2020) et Higgins (2020) concernant la validation de la pratique des classes dehors par son intégration et sa légitimation dans les textes officiels. Cela pourrait aider à surmonter l'un des principaux obstacles auxquels les enseignants répondant au questionnaire sont confrontés, à savoir leur manque de confiance pour oser changer de méthode d'enseignement (annexe [3.8.](#)). Néanmoins, un plus grand nombre de participants dans cette cohorte, 25% d'entre eux, ne semblent pas convaincus que cette solution soit la meilleure, puisqu'ils donnent un avis neutre sur l'impact de l'intégration de cette pratique dans le programme scolaire (annexe [3.10.](#)). La même chose peut être remarquée dans les études de Waite (2020) et Tocquer (2023), qui concluent toutes deux que l'un des facteurs les plus décisifs est l'attitude personnelle des enseignants qui souhaitent être dehors, ou celle de ne pas vouloir y travailler avec leur classe.

Résumé de l'analyse des constats

L'environnement socioculturel des enseignants ayant participé influence leur attitude en faveur ou contre l'apprentissage en plein air. Bien que certains travaillent à proximité de zones facilitant une telle pratique, leurs convictions personnelles prévalent quant à la valeur ajoutée de faire classe dehors pour le bien-être des enfants.

De nombreux participants observent une augmentation de la motivation des élèves à s'engager dans l'apprentissage en plein air. Cependant, l'importance accordée aux politiques en développement du langage écrit et en mathématiques, freine les enseignants. Ces sujets rendent la tâche plus difficile pour eux à changer leurs normes, s'ils considèrent l'apprentissage en plein air tel un ajout au programme, plutôt qu'un moyen de les aider à le couvrir. D'autres estiment que les avantages de cette pédagogie l'emportent sur les défis auxquels les enseignants sont confrontés pour développer l'apprentissage en plein air. La richesse des expériences, et l'augmentation du niveau de bien-être des élèves les incitent à vouloir sortir pour faire classe dehors et passer outre les défis faisant barrière à d'autres participants.

Toutefois, la nomenclature des programmes scolaires par la ségrégation des sujets est ancrée dans la pratique traditionnelle des enseignants. Ces carcans restreignent la fluidité dont les enseignants ont besoin afin de prendre une posture différente envers le milieu apprenant, le programme scolaire et leurs élèves lorsqu'ils font classe dehors afin pouvoir en tirer profit et en faire une expérience positive, constructive et productive.

Chapitre 5 :

Conclusion

Enfin, cette enquête révèle que les défis à surmonter par les enseignants en Ille et Vilaine pour le développement des apprentissages en plein air peuvent sembler titanesques pour les plus pessimistes, mais ne sont pas impossibles à gérer pour les plus optimistes. Cette étude démontre que la Bretagne, et notamment le département de l'Ille et Vilaine, est un terrain fertile au développement des classes dehors. La sensibilisation des enseignants breilliens aux enjeux de cette pratique est notoire dans les données analysées. Cette enquête reflète les limitations imposées aux enseignants par des freins institutionnels, liés à la recherche scientifique et académique française publiée en faible volume concernant l'apprentissage en plein air dans un cadre scolaire. Il n'est pas négligeable de considérer les difficultés d'accès à la recherche rédigée en d'autres langues pour les enseignants. Cela s'applique notamment pour la recherche abondante émanant des pays anglophones, pouvant étayer les connaissances des enseignants breilliens. Mais celle-ci peut être négligée face à l'obstacle linguistique, ainsi que celle de l'adaptation culturelle des valeurs et des références qui sont propres à chaque pays. Sans un élargissement de telles références, une évolution du capital culturel des enseignants est difficilement possible pour faciliter l'avancement de cette approche pédagogique. Tant qu'aucun changement ne surviendra dans la formation des enseignants et la nomenclature du système éducatif, ainsi que dans les politiques et les programmes d'enseignement en primaire, un développement rapide et généralisé sera moins probable, bien qu'il soit envisageable. Sans cet apport institutionnel, la lenteur à laquelle cette évolution prendra place risquerait d'estomper l'enthousiasme de ceux fervents à voir l'établissement de cette pratique.

En l'absence d'un volume important de preuves scientifiques dans la recherche et la littérature françaises, les décideurs politiques sont moins incités ou en mesure de fournir des documents officiels aux enseignants pour les éclairer dans leur pratique. De plus, combler ce manque est indispensable afin que les agences territoriales chargées de l'aménagement des sites scolaires et des aires éducatives à proximité puissent continuer d'engager les démarches nécessaires au développement de cette approche pédagogique. Sans avoir d'arguments tangibles à la mise en place de lieux adéquats, peu de progression est envisageable. Cette étape cruciale permettrait d'alléger le nombre d'obstacles à asseoir cette pratique dans les mœurs.

Cette enquête démontre aussi que l'objectif de tout enseignant, qui est de s'assurer que ses élèves aient un environnement stimulant tout en minimisant les nuisances à leurs développements afin qu'ils y grandissent, s'épanouissent et apprennent de façon sereine, est plus atteignable dehors. Cet environnement rend son ambition d'excellence académique plus réalisable, en osant déroger à la norme. Faire les apprentissages scolaires en plein air répond donc amplement aux prérogatives de l'enseignant, voire les dépasse en lui procurant l'opportunité de redresser la trajectoire des courbes constamment à la baisse, en termes de bien-être physique et mental des élèves et leurs résultats académiques, et ce tout en gagnant de l'autonomie et de la résilience envers leurs apprentissages.

L'enseignant peut saisir de plus amples opportunités de renforcer l'inculcation du concept du recyclage, sur lequel reposent ceux de l'économie circulaire et des développements durables. Choisir d'emmener ses élèves apprendre dehors est pour l'enseignant l'opportunité de répondre aux besoins des institutions gouvernementales de l'éducation nationale, de la santé et de la transition écologique et économique. Mais pour qu'il puisse percevoir où se trouvent les opportunités à développer cette méthode d'apprentissage, l'amélioration de sa maîtrise du concept d'affordance est essentielle. Savoir identifier les ressources pédagogiques d'un milieu apprenant pour y trouver les occasions opportunes d'en tirer profit pour faire classe reste l'un des plus grands défis pour les plus austères. Cependant, cette pédagogie correspond aux notions d'inclusion envers la diversité des besoins des enfants et procure des moments propices à l'enseignant de valoriser les ressources et patrimoine locaux. Cette démarche s'inscrit dans une perspective significative et personnalisée de l'apprentissage à travers l'usage de l'expérience, puisqu'en usant de cette créativité il peut rendre la polyvalence des objets, des sites et leurs ressources flagrantes ainsi que leur intégration dans de nombreux écosystèmes.

Cependant, le système centralisé de décision des programmes scolaires oblige les politiques gouvernementales à épouser des principes qui sont en dichotomie avec l'approche singulière des apprentissages dehors. La dualité de ces paradigmes positionne l'enseignant en tension, face à la dualité entre son devoir de se conformer à une perspective globale et générique des programmes et la singularité de ses besoins et ceux de ses élèves pour pouvoir faire classe dehors. L'hésitation ressentie de la part des participants à trancher en faveur de sortir pour apprendre est renforcée par l'absence d'équité entre les politiques ministérielles en termes de pédagogie. En liant et validant le contenu de l'ensemble du programme scolaire en classe dehors et de façon explicite dans tous les documents de référence du corps enseignant, le sentiment de manque de légitimité actuel à faire usage de cette pédagogie, refrènerait moins

de participants n'osant pas transgresser le consensus actuel. Mais pour que l'utopie émise par la plupart de ceux ayant participé à cette enquête puisse un jour devenir réalité, tout comme cela a pu déjà se faire à l'étranger, un effort d'ampleur nationale envers l'instauration de cette pratique doit se faire entendre au Sénat.

Limitations de cette recherche

Il est primordial de considérer le nombre d'enseignants ayant participé à cette étude. Seulement 6 chefs d'établissement, 80 enseignants, 4 conseillers pédagogiques travaillant en Ille et Vilaine et 2 autres personnes travaillant dans le domaine de l'éducation ont procuré les données analysées. Le nombre de leurs voix représente un très faible taux de personnes dans des cas similaires. Par conséquent, cette étude ne peut pas être représentative de l'opinion de l'ensemble de la population des enseignants travaillant en école maternelle et élémentaire publiques du département, en Bretagne ou en France.

Bibliographie

- Acampora, R. (2018). Biophilia: Alienation and Solidarity. *Between the Species*, 22(1), 3.
- Adamson, P. (2010). *The Children Left Behind: A League Table of Inequality in Child Well-Being in the World's Rich Countries*. Innocenti Report Card 9. UNICEF. 3 United Nations Plaza, New York, NY 10017.
- Air Breizh (2021)- Rapport d'activités 2021. Disponible sur: https://www.airbreizh.asso.fr/voy_content/uploads/2022/06-annuel-2021.v6-1.pdf
- Air Breizh (2022)- Rapport d'activités 2022. Disponible sur: https://www.airbreizh.asso.fr/voy_content/uploads/2023/06/rapport-annuel-2022_v1.pdf
- Allal, L. (2011). Pedagogy, didactics and the co-regulation of learning: A perspective from the French-language world of educational research. *Research Papers in Education*, 26(3), 329-336.
- Armstrong, N. (2005). *Translation, linguistics, culture: A French-English handbook* (Vol. 27). Multilingual Matters.
- Attali, M. and Saint-Martin, J. (2017). Outdoor physical education in French schools during the twentieth century. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(2), pp.148-160.
- Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8, 43-56.
- Bara, F., & Bonneton-Botté, N. (2018). Learning Letters With the Whole Body: Visuomotor Versus Visual Teaching in Kindergarten. *Perceptual and Motor Skills*, 125(1), 190-207. <https://doi.org/10.1177/0031512517742284> (vu le 18.11.23)
- Barnhardt, R. (2002). "Domestication of the Ivory Tower: Institutional Adaptation to Cultural Distance." *Anthropology and Education Quarterly* 33(2): 238-249.
- Becker, P. (2018). Introduction: Dealing with borders, building bridges: How the outdoor movement became European after the fall of the Berlin Wall. In *The Changing World of Outdoor Learning in Europe* (pp. 1-10). Routledge.
- Bell, J. (2005). *Doing your Research Project: a guide for first-time researchers*. Open University Press.

- Besançon, M., & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and individual differences*, 18(4), 381-389.
- Bibi, H., Khan, S., & Shabir, M. (2022). A Critique Of Research Paradigms And Their Implications For Qualitative, Quantitative And Mixed Research Methods. *Webology*, 19(2).
- Blanquer, J-M., (2021) cited by Messias, T.(2021). Est-il réaliste de vouloir faire cours dehors ? *Slate.fr* . Available on : <https://www.slate.fr/story/205022/cours-dehors-classe-exterieur-covid-19-blanquer-meteo-effectif> (vu le 18.11.23).
- Bourdieu, P. (1986) *The forms of capital*. In J Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, Greenwood.
- Braun, V. & Clarke. V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bretagne, G. and Lang, T. (2021). Urban planning and social inequalities in health: Does the city impact everyone's health? you. s in the same way, in the time of Covid 19?. *Droit et Ville*, (1), pp.25-48.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports numéro 25 (BOENJS), (2021). Disponible sur: <https://eduscol.education.fr/document/20062/download> (vu le 18.11.23).
- Buckler, C., & Creech, H. (2014). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development; final report*. UNESCO.
- Cambon, L., (2022). Children's wellbeing remains a blind spot in public policies in France. *The Lancet Public Health*, 7(8), pp.e652-e653.
- Carré, F., (2023) <https://www.ouest-france.fr/sport/entretien-nos-enfants-ne-font-pas-assez-de-sport-et-preparent-leur-infarctus-a-30-ans-bc719f06-e084-11ed-926f-b54c0e75f85a> (vu le 14.11.23)
- Carminatti N., Gomez-Gauthie C. & Carnus M.-F. (2022). Faire l'École en dehors de l'école : un oxymore de la continuité pédagogique. In P.-O. Weiss & M. Ali. *L'Éducation aux marges en temps de pandémie : précarités, inégalités et fractures numériques*. Presses Universitaires des Antilles (PUA).
- Cefai, C., Simões, C., & Caravita, S. (2021). A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU. *European Union*
- Chalmeau, R., & Julien, M. P. (2022). Why do French students like fieldwork?. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-16.

- Chawla, L. (2007). Childhood experiences associated with care for the natural world: A theoretical framework for empirical results. *Children, Youth and Environments*, 17(4), 144-170.
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of planning literature*, 30(4), 433-452.
- Chéreau, M. and Delavigne, M.F., (2019). *L'enfant dans la nature: pour une révolution verte de l'éducation*. Fayard.
- Classe-dehors.org (undated) <https://classe-dehors.org/?Acteur> (vu le 19.11.23)
- Collet, M., Gagnière, B., Rousseau, C., Chapron, A., Fiquet, L. and Certain, C., (2020). L'exposition aux écrans chez les jeunes enfants est-elle à l'origine de l'apparition de troubles primaires du langage ? Une étude cas-témoins en Ille-et-Vilaine. *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, (1).
- Creswell, J.W. (2008) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: SAGE.
- Dabaja, Z. (2022) Reviewing two decades of research on the Forest School impact on children: The sequel, *Education 3-13*, 50:6, 737-750.
- Daillet, L., Fellet, L. (2022). L'enseignement en extérieur : dispositif conjoncturel ou projet pédagogique durable ? Mémoire de master MEEF, INSPÉ de Bretagne, citées par Tocquer, N. (2023). L'école dehors : un cadre normatif rénové ? . *Géographie et cultures*. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/gc/19681>
- Darbellay, F., Moody, Z., & Louviot, M. (2021). *L'école autrement?: Alternative pedagogies in debate*. Alphil-Swiss University Press.
- Dedieu, F., Jouzel, J.N. and Jacobs-Colas, A., (2015). How to Ignore What One Already Knows. *Revue française de sociologie*, 56(1), pp.105-133.
- Dewey, J (1963). *Experience and Education* [1938]; repr., New York. *Collier Books*, 37, 44.
- Eaton, S. E. (2020). Ethical considerations for research conducted with human participants in languages other than English. *British Educational Research Journal*, 46(4), 848-858.
- ÉNC Éducation Nationale et de la Culture: bureau DE 10. (1992), Circulaire No. 92-196 du 3 juillet 1992. Disponible sur: <file:///Users/utilisateur/Downloads/030792%20.pdf>
- Éduscol (non daté). Disponible sur: <https://eduscol.education.fr/2220/premier-degre>
- Éduscol (2023.a). Disponible sur: <https://eduscol.education.fr/1117/education-au-developpement-durable>

- Europaea, S. (2018). Key competences for lifelong learning in the European schools. Office of the *Secretary-General of the European Schools, Pedagogical Development Unit: Brussels, Belgium, 72.*
- Ferjou, C., & Fauchier, M. (2020). *Emmenez les enfants dehors!* . Robert Laffont.
- Fanchini, A., Jongbloed, J and Dirani, A., (2019). Examining the well-being and creativity of schoolchildren in France. *Cambridge Journal of education, 49(4)*, pp.391-416.
- Freire, P. (2018). *Teachers As Cultural Workers: Letters To Those Who Dare Teach* (Expanded edition.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429496974>
- Gausas, S., Daminov, I., Jašinskaitė, E., Čop, D., Mileiko, I., Gudauskaitė, G., Leaton Gray, S., Pukallus, S., Bulwer, J. (2022), Research for CULT Committee – The European Schools System: State of Play, Challenges and Perspectives, European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels
- Gentils, B. and Fauchier Delavigne, M. (2021). Disponible sur: <https://radioeducation.saooti.org/main/pub/podcast/2404?productor=2d80d090-36e2-4eed-8325-3cdf3e86bb92>
- Gibson, JJ (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Grey, S. and Morris, P., (2022). Capturing the spark: PISA, twenty-first century skills and the reconstruction of creativity, *Globalisation, Societies and Education*. Disponible sur: DOI: [10.1080/14767724.2022.2100981](https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2100981)
- Guerra, M., Villa, F. V., & Glăveanu, V. (2021). Creativity and outdoor education in primary schools: a review of the literature. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 10(1)*, 91-107.
- Gueudet, G., Bueno-Ravel, L., Modeste, S., & Trouche, L. (2018). CURRICULUM IN FRANCE. *International perspectives on mathematics curriculum, 41.*
- Gill, T. (2007). *No fear: growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gill, T. (2014). The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. *Children Youth and Environments, 24(2)*, 10-34.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational researcher, 32(4)*, 3-12. <https://www.jstor.org/stable/3700002>
- Hart, R. (1979). *Children's experience of place*. Irvington.
- Hammersley, M. (2023). Are there assessment criteria for qualitative findings? A challenge facing mixed methods research. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 24, No.1.

- Heron, J. (2009). Life cycles and learning cycles. In *Contemporary theories of learning* (pp. 137-154). Routledge.
- Higgins, P. in Humberstone, B., & Prince, H. (Eds.). (2020). Research methods in outdoor studies. *Routledge*.
- Institut National de Statistiques Économiques (INSEE), (2019). Disponible sur: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4273629>
- Institut National de Statistiques Économiques (INSEE), (2023) Data for Ille et Vilaine in 2020. Disponible sur: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=DEP-35>
- Institut National de Statistiques Économiques (INSEE), (2022). Disponible sur: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6441622#:~:text=L'espace%20rural%20d'Ille>
- Jarraud, F. (2023). La réforme de la formation continue des enseignants percute le statut. Disponible sur : <https://www.cafepedagogique.net/2023/07/31/la-reforme-de-la-formation-continue-des-enseignants-percute-le-statut/>
- Kansanen, P. (2003). Studying--the realistic bridge between instruction and learning. an attempt to a conceptual whole of the teaching-studying-learning process. *Educational Studies*, 29(2-3), 221-232.
- Jouzel, J, Larrouturou, P. (2017). Pour éviter le chaos climatique et financier. *Odile Jacob*.
- Jouzel, J (2023). Témoigner de l'urgence d'agir : une ouverture par Jean Jouzel. Dans : Philippe Boursier éd., *Écologies : Le vivant et le social* (pp. 27-39).Paris: *La Découverte*. Disponible sur: <https://doi.org/10.3917/dec.bours.2023.01.0027>
- Knappertsbusch, F., Schreier, M., Burzan, N. and Nigel Fielding, (2023). Innovative Applications and Future Directions in Mixed Methods and Multimethod Social Research. *Forum : Qualitative Social Research*, 24(1),.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*, London: Prentice-Hall.
- Kuo, F. E., & Faber Taylor, A. (2004). A potential natural treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder: evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, 94(9), 1580-1586.
- Lang, T., Saurel-Cubizolles, M.J, de Villemeur, A.B., Aujard, Y., Colson, S., Com-Ruelle, L., Debost, E., Duché, P., Gindt-Ducros, A., Des Fontaines, V.H. and Kelly-Irving, M., (2020). La santé des enfants en France: un enjeu négligé?. *Santé publique*, 32(4), pp.329-338.
- Lapostolle, G., Riondet, X. and Sévilla, N., (2021). La place et le rôle des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants en France (1990-2019). *Academia*, (22), pp.102-121.

- Larsson, & Rönnlund, M. (2021). The spatial practice of the schoolyard. A comparison between Swedish and French teachers' and principals' perceptions of educational outdoor spaces. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 139–150. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1755704>
- Leasa, M., Corebima, A. D., & Suwono, H. (2017). Emotional Intelligence among Auditory, Reading, and Kinesthetic Learning Styles of Elementary School Students in Ambon-Indonesia. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 83-91.
- Leather, M. (2018). A critique of "Forest School" or something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 5-18.
- Legendre, A., (2010). Évolution de la connaissance et de l'utilisation des espaces publics extérieurs entre 6 et 11 ans : Le cas d'Arpajon, une petite ville de la banlieue parisienne.
- Louv, R. (2008). Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder. *Algonquin books*.
- Loynes, C. (2002) The Generative Paradigm. In *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning Vol 2, No. 2, 113-125*.
- Lugg, A. in Humberstone, B., & Prince, H. (Eds.). (2020). Research methods in outdoor studies. *Routledge*.
- Lynch, P., Bell, M., Cosgriff., Zink, R., in Humberstone, B., & Prince, H. (Eds.). (2020). Research methods in outdoor studies. *Routledge*.
- Mason, M., Crossley, M., & Bond, T. (2019). Changing modalities in international development and research in education: Conceptual and ethical issues. *International Journal of Educational Development*, 70, 102080.
- Maykut, P., & Morehouse, R (1994). Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide. London : *Falmer Press*.
- Mayo,L. (2017) <https://www.youtube.com/watch?v=aOBh8haj4E0>
- Meirieu, P. (2020.a). « L'école d'après »... avec la pédagogie d'avant ? *Le Café pédagogique* <https://www.cafepedagogique.net/2020/04/17/philippe-meirieu-lecole-dapres-avec-la-pedagogie-davant/>
- Meirieu, P. (2020.b). Ce que l'école peut encore pour la démocratie. *Autrement*.
- Melchior, G. et Pasquini, F. (2023). Rapport parlementaire 1974 de la commission des affaires culturelles et de l'éducation "en conclusion des travaux de la mission d'information sur l'adaptation de l'école aux enjeux climatiques". Disponible sur : https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/16/rapports/cion-cedu/l16b1974_rapport-information

- Mierzejewski, S., & Zaid, A. (2022). Pression temporelle et situation de porte-à-faux. Regard socio-didactique sur les positionnements professionnels des conseillers pédagogiques de circonscription-«tuteurs terrain». *Recherches en éducation*, (49).
- Michel, A., (2017). The contribution of PISA to the convergence of education policies in Europe. *European Journal of Education*, 52(2), pp.206-216.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), (2020.a). Bullentin officiel n.31 du 30 juillet 2020, Programme du cycle 2. Disponible sur : [file:///Users/utilisateur/Downloads/ensel714_annexe1_1312885%20\(1\).pdf](file:///Users/utilisateur/Downloads/ensel714_annexe1_1312885%20(1).pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), (2020.b). Bullentin officiel n.31 du 30 juillet 2020, Programme du cycle 3. Disponible sur : https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714_annexe2_1312887.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ), (non daté.a). Disponible sur: <https://batiscolaire.education.gouv.fr>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ), (non daté..b). Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/document/44206/download>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ), (non daté.d). Disponible sur: <https://www.education.gouv.fr/30-minutes-d-activite-physique-quotidienne-dans-toutes-les-ecoles-344379>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ), (non daté.e). Disponible sur: <https://www.education.gouv.fr/le-role-des-collectivites-territoriales-dans-le-service-public-de-l-education-8138>
- Ministère de l'Éducation Nationale de l'Éducation Supérieure et de la Recherche (MENESR), (2015). Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Disponible sur: <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ), (2015.a). Disponible sur: <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo30/MENE1516648C.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ), (2015.b). Disponible sur: <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ), (2018) Bulletin Officiel Spécial [Official No. 3 du 26 Avril 2018](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=37752). Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=37752
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ), (2019). Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/document/21523/download>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ), (2020). Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo36/MENE2025449C.htm>

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ), (2021). Disponible sur : https://eduscol.education.fr/2271/intervenants-externes-en-milieu-scolaire?menu_id=2785
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ), (2022.a). Disponible sur: <https://www.education.gouv.fr/4-priorites-pour-renforcer-la-maitrise-des-fondamentaux-9056>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ), (2022.b). Disponible sur: <https://www.education.gouv.fr/conseil-national-de-la-refondation-notre-ecole-faisons-la-ensemble-343168>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ), (2023.a). Disponible sur: <https://eduscol.education.fr/141/modalites-d-evaluation-des-acquis-scolaires-des-eleves>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ), (2023.b). Disponible sur: <https://eduscol.education.fr/document/49775/download?attachment>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ), (2023.c). Disponible sur: <https://www.education.gouv.fr/plan-pour-notre-ecole-dans-les-territoires-ruraux-377810>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ), (2023.d). Disponible sur: <https://www.education.gouv.fr/renforcer-les-competences-numeriques-des-eleves-et-developper-l-usage-des-outils-numeriques-pour-la-344275>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ), (2023.e). Disponible sur : <https://batiscolaire.education.gouv.fr/cahier-pratique-faire-entrer-la-nature-l-ecole-240524>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ), (2023.f). Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/30-minutes-d-activite-physique-quotidienne-dans-toutes-les-ecoles-344379>
- Oberle, E., Zeni, M., Munday, F., & Brussoni, M. (2021). Support factors and barriers for outdoor learning in elementary schools: A systemic perspective. *American Journal of Health Education*, 52(5), 251-265.
- Observatoire Régional de Santé Bretagne, La santé des enfants de 0 à 12 ans en Bretagne. (ORSB), (2020). Tableau de Bord Décembre 2020. Disponible sur : https://orsbretagne.typepad.fr/2021/ORSB_TB-petite-enfance-20210108.pdf
- OECD (2019), "Why does the Sustainable Development Goal on Education (SDG 4) matter for OECD countries?", *Education Indicators in Focus*, No. 67, OECD Publishing, Paris, Disponible sur: <https://doi.org/10.1787/cdc2482b-en>

- OECD, (2022) Organisation for Economic Cooperation and Development., "Aligner les budgets locaux et régionaux sur les objectifs climatiques et environnementaux : Étude de cas de la Région Bretagne", OECD Regional Development Papers, No. 35, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/913476a7-fr>. Disponible sur : <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/913476a7-fr.pdf?expires=1700045127&id=id&accname=quest&checksum=DFCFD1662EF8079E57BA1C55BD227182>
- OECD, (2020), Organisation for Economic Cooperation and Development. Education Policy Outlook: France. Disponible sur: www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-France-2020.pdf
- OCDE, (2019) Organisation de Coopération et Développement Économiques. PISA 2018 Programme le suivi des acquis des élèves https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20Resum%C3%A9s_I-II-III.pdf
- Préfet d'Ille et Vilaine. (PIV), (2023). Disponible sur : <https://www.ille-et-vilaine.gouv.fr/Actualites/Breves/Securite-Vigipirate-Urgence-Attentat>
- Région Académique Bretagne (RAB), (2022) [file:///Users/utilisateur/Downloads/synth-se-r-unions-cnr-notre-cole-faisons-la-ensemble-20755%20\(2\).pdf](file:///Users/utilisateur/Downloads/synth-se-r-unions-cnr-notre-cole-faisons-la-ensemble-20755%20(2).pdf).
- Rencontres internationales de la classe dehors (RICD), (non daté). Disponible sur: <https://rencontres-internationales.classe-dehors.org/>
- Repp, G. (2004). Friluftsliv and adventure: Models, heroes and idols in a Nansen perspective. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 4(2), 117-131.
- Robinson, S. K. (2020). A global reset of education. *Prospects*, 49 (1-2), 7-9.
- Saillot, E. (2019). Pedagogy and didactics in teachers' speeches. Approach to the dialectical tension between pedagogy and didactics in teachers' discourses on their professional practices. *Education & Training*, (e-312), 13-21.
- Santé publique France (SPF), (2023. a) Disponible sur : <https://www.santepubliquefrance.fr/presse/2023/sante-mentale-premiers-resultats-de-l-etude-enabee-chez-les-enfants-de-6-a-11-ans-scolarises-du-cp-au-cm2>
- Santé publique France (SPF), (2023. b) Disponible sur : <https://www.santepubliquefrance.fr/les-actualites/2023/comment-les-francais-percoivent-ils-les-risques-environnementaux-qui-pesent-sur-leur-sante>
- Schut, P.O., (2017). Outdoor activities and urbanization: a constant bridging throughout the twentieth century in France. *The International Journal of the History of Sport*, 34(14), pp.1521-1540.

- Service Civique (2023). Disponible sur : https://www.service-civique.gouv.fr/etre-volontaire?qclid=cj0kcqjw27mhbhc9arisaisfetg5k5ge7eu4im7jicfiygowir28nwpj4-2rm0zehc3pep5kbig0_qsaaoaealw_wcb&gclid=aw.ds&adfcid=1680845282.u5wtjy7ldk-7efqsxeaang.mig2nzm3mcwxotezmzmx
- Sharma-Brymer, V., Brymer, E., Gray, T., & Davids, K. (2018). Affordances guiding Forest School practice: the application of the ecological dynamics approach. *Journal of outdoor and environmental education*, 21, 103-115.
- Stan, I. in Humberstone, B., & Prince, H. (Eds.). (2020). *Research methods in outdoor studies*. Routledge.
- Tavant, D. (2021). *Les compétences psychosociales des élèves dans le premier degré: analyse de leurs relations avec les pratiques enseignantes et la réussite des élèves* (Doctoral dissertation, Bourgogne Franche-Comté).
- Timar, E., Gromada, A., Rees, G., & Carraro, A. (2022). *Places and Spaces: Environments and Children's Well-Being. Innocenti Report Card 17*. UNICEF Office of Research-Innocenti. Via degli Alfani 58, 50121, Florence, Italy.
- Tocquer, N. (2023). L'école dehors : un cadre normatif rénové ? *Géographie et cultures*, 119 | 2021, Disponible sur : URL : <http://journals.openedition.org/gc/19681>
- Trousse à projets (non daté). Disponible sur : <https://trousseaprojets.fr/>
- Trousse à projets (2019) Rapport d'activité. Disponible sur : <https://www.dropbox.com/s/d5d1m5ymsjrbkh3/Rapport%20d%27activit%C3%A9%202019.pdf?dl=0>
- United Nations, N. (2020). Sustainable Development Goals. *New York: United Nations*.
- University of Wales Trinity Saint David (UWTSD), (2022). Research Ethics & Integrity Code of Practice. Disponible sur : <file:///Users/utilisateur/Downloads/REICoP-July-2022.pdf>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagnon, S., (2021). Canopé. Disponible sur : <https://extraclasse.reseau-canope.fr/parlons-pratiques-7-l-ecole-a-ciel-ouvert>
- Wagnon, S., & Martel, C. (2022). L'école dans et avec la nature : la révolution pédagogique du XXIe siècle. *Paris: ESF sciences humaines*.
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3–13*, 39(1), 65–82.
- Waite, S. (2020). Where are we going? International views on purposes, practices and barriers in school-based outdoor learning. *Education Science*, 10(11), 311.

- Warner, R. P., Meerts-Brandsma, L., & Rose, J (2020). Neoliberal ideologies in outdoor adventure education: Barriers to social justice and strategies for change. *Journal of Park and Recreation Administration*, 38(3), 77-92.
- Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 5(3).

Annexe 1. Outils de collection des données analysées

Annexe 1.1. Courrier envoyé aux chefs d'établissements scolaires du 1er degré avant notre entretien, à la fin du mois de novembre 2021.

Chère Madame / Cher Monsieur... ,

Merci beaucoup pour votre proposition de nous rencontrer en personne /par visioconférence ...date et heure.

Voici les questions que je vous poserai lors de notre rencontre, ci-dessous. Notre entretien sera enregistré en audio, afin que je puisse le transcrire pour ensuite utiliser ces données.

Toutes ces données sont collectées de façon anonyme, ni votre nom ou celui de votre établissement paraîtront dans mon mémoire. Vous avez le droit de ne plus vouloir participer à tout moment et de vous retirer de cette recherche quand vous le souhaitez.

- 1.Comment interprétez-vous l'annonce du ministre de l'Éducation, de souhaiter que les apprentissages se fassent davantage en plein air ?
- 2.Quelles sont les opportunités pour vos enseignants d'amener les enfants dehors, mis à part lors des temps de récréation ?
- 3.Quel est le protocole que vous devez suivre pour permettre à vos enseignants de faire les apprentissages dehors ?
- 4.Souhaiteriez-vous voir ce protocole changer si cela représente un obstacle à ce qu'ils fassent leurs cours en plein air et comment ?
- 5.Quels sont les obstacles rencontrés par vos enseignants afin de sortir de leur classe pour enseigner ?
- 6.Êtes-vous pour ou contre davantage d'apprentissages à se dérouler en plein air, et pourquoi ?
- 7.Comment est-ce que vous souhaiteriez dépenser votre budget pour développer les apprentissages en plein air si vous en aviez un ?

Dans l'attente de vous rencontrer, veuillez recevoir mes sincères salutations.

Cordialement,

Anne Charlotte POTEL, étudiante1805069

Annexe 1.2. Questionnaire numérique envoyé aux enseignants, en avril 2022.

Les classes en plein air. Enquête sur les pratiques dans les écoles publiques (dépt 35).

Ce questionnaire tente d'évaluer les raisons pour lesquelles les classes et les apprentissages se font ou ne se font pas, en plein air dans les écoles maternelles et élémentaires publiques en Ille et Vilaine, tel que Monsieur Blanquer l'a préconisé dans son bulletin du 23 avril 2021 en annonçant :

"Les classes en plein air sont bénéfiques sur le plan sanitaire et elles le sont aussi sur le plan éducatif."

Les données collectées permettront de faire une analyse, qui vous sera communiquée pour vous permettre d'être averti(e) des initiatives disponibles à cet effet et de vous épauler dans vos démarches, si vous le souhaitez.

Vous pouvez vous retirer de cette enquête à tout moment si vous le souhaitez, en me contactant par mail (1805069@student.uwtsd.ac.uk).

La date de clôture pour donner vos réponses est le 8 avril 2022, à midi. Une fois cette date passée, votre participation ne pourra plus être prise en compte.

Les données obtenues par vos réponses seront traitées de façon anonyme. Ni votre nom ou celui de votre établissement ne figureront dans mon mémoire de fin d'étude. Vous pouvez donc donner votre opinion librement.

Je vous suis très reconnaissante de bien vouloir m'accorder quelques minutes de votre temps pour répondre à ces questions.

Merci

1. Votre adresse électronique svp.

Cette information est confidentielle et ne sera communiquée qu'à mes professeurs et correcteurs à l'université du Pays de Galles de Trinity Saint David, au cas où ils auraient besoin de vérifier l'authenticité des réponses obtenues. Elle ne figurera pas dans les données, vous garantissant de pouvoir répondre anonymement.

2. Nom et prénom (information gardée confidentielle, vos réponses seront diffusées de façon anonyme).

3. Etes-vous ...?

- Une femme
- Un homme

- Troisième genre

4. Depuis l'obtention de vos diplômes vous permettant d'enseigner vous avez ...

- moins de 2 ans d'expérience professionnelle
- entre 2 et 5 ans d'expérience professionnelle
- entre 5 et 10 ans d'expérience professionnelle
- entre 10 et 15 ans d'expérience professionnelle
- entre 15 et 20 ans d'expérience professionnelle
- entre 20 et 25 ans d'expérience professionnelle
- entre 25 et 30 ans d'expérience professionnelle
- entre 30 et 35 ans d'expérience professionnelle
- entre 35 et 40 ans d'expérience professionnelle

5. La classe que vous avez cette année :

- Maternelle petite section
- Maternelle moyenne section
- Maternelle grande section
- CP
- CE1
- CE2
- CM1
- CM2
- Niveaux multiples

6. Veuillez indiquer votre préférence à passer du temps en plein air ou non, **avec vos élèves.**

Si vous préférez ne jamais aller dehors sélectionnez 0 étoile. Si vous aimez passer le plus de temps possible dehors, sélectionnez 6 étoiles.

7. Veuillez indiquer votre préférence à passer du temps dehors ou non, **hors de votre temps et lieu de travail.**

Si vous préférez ne jamais aller dehors sélectionnez 0 étoile. Si vous aimez passer le plus de temps possible dehors, sélectionnez 6 étoiles.

8. Le type d'environnement de votre école :

- milieu rural d'environ 2 000 habitants, à plus de 10 km d'une ville
- milieu urbain, de moins de 5 000 habitants
- milieu urbain d'une ville de taille moyenne entre 5 000 et 50 000 habitants
- milieu urbain d'une grande ville de plus de 50 000 habitants

9. Dans l'enceinte de votre école :

- Il n'y a aucun espace vert, toutes les aires de plein air sont bitumées.
- Il y a très peu d'espaces verts, la majorité est bitumée.
- Il y a plus d'espaces verts que d'aires bitumées.

10. La distance entre votre école et ces endroits.

espace faisant déjà parti de l'école	.	.	un parc
à moins de 100 mètres	.	.	une plage
à environ 500 mètres	.	.	un bois
à environ 1 km	.	.	une clairière
à environ 2km	.	.	un terrain ou stade de sport (non couvert)
à plus de 3km	.	.	une forêt

11 & 12. À quelle fréquence pensez-vous que ces raisons sont un frein pour vous et vos élèves à faire classe en plein air ?

les conditions météorologiques	.	.	jamais
le nombre d'accompagnateurs de disponibles	.	.	rarement
les chaussures et vêtements des enfants	.	.	un peu
la distance à parcourir pour accéder à une aire en plein air	.	.	souvent
annuler des interventions programmées avec certains élèves pour aller en plein air	.	.	toujours
disposer de supports permettant aux élèves d'écrire en plein air	.	.	
oser changer de façon de faire les apprentissages	.	.	
les moyens financiers de la municipalité, accordés au développement des aires en plein air	.	.	
les moyens financiers de la municipalité, accordés aux sorties scolaires	.	.	

les engrais toxiques dans les cultures des champs avoisinants			
la pollution sonore des bruits dans l'enceinte de l'école			
les périodes de chasse			
obtenir des informations ou conseils pour savoir comment y adapter les apprentissages faits en classe			

13. Y-a-t-il d'autres aspects **négatifs** pour vous qui vous freinent et vous amènent à ne pas vouloir tenter de faire les apprentissages en plein air avec vos élèves, et qui ne sont pas mentionnés dans liste de la question ci-dessus ? Si oui, quels sont-ils ?

14. Parmi ces apprentissages, veuillez sélectionner celui/ceux que vous avez **déjà** fait(s) en plein air avec vos élèves, que cela soit dans l'enceinte de l'école ou hors de l'école, ou bien même en séjour/classe de découverte. Cela ne concerne pas que votre classe cette année mais au cours de **toute votre carrière**.

Français : découverte du langage, lecture, vocabulaire	.	.	jamais fait en extérieur, toujours fait en classe dans un bâtiment
Français : émergence de l'écriture, grammaire, conjugaison	.	.	dans l'enceinte de l'école, dehors
Mathématiques	.	.	hors de l'enceinte de l'école, lors d'une sortie
Enseignements artistiques	.	.	en séjour de découverte
Histoire	.	.	Pas applicable car sujet non enseigné (pour les classes de maternelle)
Géographie	.	.	
Questionner le monde	.	.	
Langue vivante (étrangère ou régionale)	.	.	
Education physique et sportive	.	.	

15. Si vous avez déjà fait des apprentissages en plein air avec vos élèves, quels ont été les aspects les plus motivants pour vous et pour eux ?

16. Quel est votre opinion concernant le développement des apprentissages en plein air ?

- J'y suis favorable et j'aimerais qu'il y en ait plus.
- Je suis contre et je ne vois pas l'intérêt à ce que cela se développe.
- Je n'ai pas d'opinion à ce sujet et je préfère ne pas me prononcer

17. Quel degré d'importance attribuez-vous au développement des classes en plein air ?

Selon vous, quelles seraient les étapes à suivre?

Veillez sélectionner moins de points aux affirmations que vous jugez être les moins importantes et plus de points aux affirmations que vous pensez devoir être les plus importantes.

1: aucune importance ; 2; 3; 4; 5; 6 : essentiel

- obtenir un budget permettant de chauffer et vêtir les élèves, afin de passer plusieurs heures dehors en toutes saisons
- inclure les classes en plein air dans les textes officiels et les programmes
- imposer à tous les enseignants de participer à des stages de formation sur ce type de pédagogie
- considérer les photos en tant que preuve de la progression des élèves pour ne pas avoir besoin de support pour écrire en plein air
- intégrer cette pédagogie au programme de la formation des enseignants en MEEF
- alléger les programmes scolaires pour avoir le temps de mettre en place des classes

Annexe 1.3. Questions posées aux participants présents au congrès national des conseillers pédagogiques et autres formateurs, mai 2022.

- 1- Dans quelle région se situe votre circonscription ?
- 2- Quel est votre opinion sur le fait de faire classe dehors ? Êtes-vous pour ou contre ? Et pourquoi ?
- 3- Comment avez-vous interprété les annonces de monsieur Blanquer en avril et juin dernier à cet égard ? (Exemple de ces annonces à l'appui)
- 4- Quels étaient les ressources dont vous disposiez pour pouvoir épauler les enseignants dans leurs démarches à aller dans ce sens-là, au moment où ces annonces ont été faites ?
- 5- Où est-ce que vous avez pu puiser des informations au sujet des classes dehors ou de la façon de développer les apprentissages en plein air ?
Quels furent les références sur lesquelles vous vous êtes appuyé(e) ?
- 6- Est-ce que depuis, vous avez plus de ressources ou d'outils mis à votre disposition par vos supérieurs hiérarchiques, ou non ?
- 7- Avez-vous ressenti un élan pour développer ce type de classes de la part des enseignants ou non ?
- 8- Quelles sont leurs motivations pour ceux qui s'y intéressent ? Quelle classification donneriez-vous parmi les choix suivants et en auriez-vous d'autres à ajouter ?
 - appliquer les conseils de monsieur Blanquer
 - une attirance innée de l'enseignant(e) vers ce genre de pratique
 - le ressenti du besoin des élèves

Annexe 2. Transcriptions d'interviews de chefs d'établissements publics du premier degré en Ile et Vilaine

Annexe 2.1. Interview d'un chef d'établissement scolaire. École élémentaire de taille moyenne, en zone rurale

1 **1. Comment interprétez-vous l'annonce du ministre de l'Éducation, de souhaiter** 2 **que les apprentissages se fassent davantage en plein air ?**

3 Il faut voir ce qu'on entend par en plein air, si c'est juste sortir de la classe ou faire des
4 classes de découverte ou qu'est-ce que ça recoupe.

5 *En effet, ça peut varier. Votre interprétation explique donc que ça peut varier sur deux*
6 *sites différents, que ce soit sur le terrain de l'école ou on peut peut-être exploiter*
7 *l'environnement dans lequel vous êtes ou s'il s'agit d'aller au-delà des limites du*
8 *périmètre de l'école.*

9 **2. Quelles sont les opportunités pour vos enseignants d'amener les enfants** 10 **dehors, mis à part lors des temps de récréation ?**

11 Tout ce qui est sciences, tout ce qui est sport, tout ce qui est histoire géographie aussi, on a
12 l'opportunité de sortir. Après nous on a la chance de faire des classes de découverte, où on
13 va aussi travailler le français et les maths grâce à cette classe de découverte.

14 *Et combien de fois ces classes de découverte ont lieu ?*

15 Une fois tous les deux ans pour tous les élèves de l'école du CP jusqu'au CM2.

16 *Très bien, et ça concerne donc des classes de découverte qui sont hors de la*
17 *commune ?*

18 Qui sont en Bretagne jusqu'à présent, on a déjà fait ****, on est allé à Rennes passer
19 plusieurs jours, on fait ***** et si tout se passe bien au mois d'avril on va à **** dans le
20 *****.

21 *Formidable, très bien. Vous avez donc l'occasion pendant ces périodes d'avoir plus*
22 *de temps d'apprentissage qui se déroulerait en extérieur d'un bâtiment ?*

23 On quitte l'école quatre jours donc ça dépasse même l'enseignement classique puisque les
24 enfants doivent être autonomes dans leur vie de tous les jours, savoir s'habiller, savoir
25 manger.

26 *Très bien, exactement, on dirait que ça pousse à un apprentissage différent sur des*
27 *aspects de la vie que les enfants ne découvrent pas dans une classe.*

28 Voilà on fait quasiment de tout dans cette période-là pour certains enfants. On fait de
29 l'apprentissage qui doit être fait à la maison normalement, puisqu'on s'aperçoit qu'il y a des
30 enfants qui ne savent pas par exemple mettre leurs chaussettes en CP.

31 *Très bien, merci.*

32 **3. Quel est le protocole que vous devez suivre pour permettre à vos enseignants** 33 **de faire les apprentissages dehors ?**

34 Administrativement vous parlez ou ...?

35 *De tous les aspects.*

36 Administrativement il faut que les enseignants demandent l'autorisation de sortir au
37 directeur, donc à moi-même et avec pour énumérer tout le cadre d'encadrement légale,
38 enfin voilà et puis après comme ils le veulent quoi. Ils sont maîtres dans leur classe donc à
39 part cet aspect administratif, ils sortent s'ils estiment le besoin et en fonction des moyens
40 aussi forcément. S'il faut payer un car ou s'il faut payer les entrées du musée ou autre.

41 *Très bien. Au niveau des assurances par exemple, est-ce que vous avez besoin de*
42 *faire une demande auprès des assureurs, ou comment ça se déroule ?*

43 Alors l'école est assurée auprès de la **** la coopérative scolaire et chaque enfant à partir
44 du moment où on les sort de l'école en dehors du temps scolaire, donc si on fait une sortie
45 la journée il y a le temps du midi, c'est hors du temps scolaire par exemple. Les parents
46 doivent souscrire à une assurance scolaire et extra-scolaire obligatoire.

47 Je dois moi, en début d'année, recueillir toutes les assurances, qui ne sont pas obligatoires,
48 et si des parents refusent de souscrire à une assurance scolaire et extra-scolaire ils (les
49 enfants) ne peuvent pas participer aux activités aux sorties qui sont hors du temps scolaire.
50 Sinon l'État assure ses élèves comme si on était dans une salle de classe classique, sur le
51 temps scolaire.

52 *D'accord, est-il déjà arrivé que vous ayez des parents qui ne le souhaitaient pas ?*

53 Jamais.

54 **4. Souhaiteriez-vous voir ce protocole changer si cela représente un obstacle à**
55 **ce qu'ils fassent leurs cours en plein air et comment ?**

56 Non, c'est relativement simple. Les classes de découverte c'est assez lourd, donc on prend
57 quand même des enfants à charge pendant toute une journée c'est-à-dire pour plus de 24
58 heures. C'est normal qu'il y ait un minimum de tracasserie administrative on va dire. Et sinon
59 non, c'est quand même assez simple pour sortir disons quasiment comme on veut.

60 *Et quels sont les retours que vous avez de la part des enfants, des enseignants ou*
61 *des familles quand vous avez l'occasion de faire ces classes de découverte ?*

62 En général c'est hyper positif. Quand je retrouve des enfants que j'ai amené en classe de
63 découverte il y a 10 ou 15 ans, c'est la première chose dont ils me parlent. C'est le souvenir
64 numéro un qu'ils gardent de leur scolarité.

65 **5. Quels sont les obstacles rencontrés par vos enseignants afin de sortir de leur**
66 **classe pour enseigner ?**

67 *Est-ce que vos enseignants ont pour habitude ou pas du tout d'avoir envie de faire des*
68 *choses en plein air ou pas ?*

69 C'est des habitudes à prendre, parce je sais que d'après mes nombreuses années
70 d'expérience de l'enseignement il y a deux types d'enseignants : il y en a qui ne veulent pas
71 sortir de leur classe et il y en a qui passeraient bien toutes leurs journées dehors. Et à un
72 moment donné c'est bien d'être dehors, mais il y a un moment où il faut bien apprendre à
73 lire, à écrire et à compter. Quand on est au musée on lit, voilà, mais ça n'apprend pas les
74 techniques de lecture vraiment qu'on peut faire en classe.

75 **6. Êtes-vous pour ou contre davantage d'apprentissages à se dérouler en plein**
76 **air, et pourquoi ?**

77 Toute la difficulté c'est de trouver l'équilibre entre l'enseignement classique dans la salle de
78 classe et les sorties. J'aurais tendance à dire que le calendrier scolaire empêche aussi de
79 sortir plus souvent parce que le programme est fait de telle façon qu'on n'a pas le temps de
80 faire le programme dans sa généralité, tous les ans on court après les programmes. Et la
81 sortie on peut l'intégrer dans le parcours scolaire dans les apprentissages scolaires mais si
82 on sort trop on finit par complètement sortir du cadre demandé par le programme. Moi je
83 serai plus pour une réduction des vacances scolaires pour pouvoir faire plus de sorties par
84 exemple. Je ne dois pas être très représentatif de mes collègues dans la profession.

85 **7. Comment est-ce que vous souhaiteriez dépenser votre budget pour développer**
86 **les apprentissages en plein air, si vous en aviez un ?**

87 Comment développer un budget ?

88 *Puisque vous avez parlé de coûts qui étaient à arranger ce genre de chose...*

89 Alors ça c'est un réel problème parce qu'avant d'être ici, dans cette petite école de
90 campagne, j'étais dans une école de banlieue assez riche où la mairie payait pour
91 énormément de choses. C'est à dire qu'en tant qu'enseignant on n'avait pas à s'inquiéter du
92 problème financier des affaires puisque la mairie était très riche et finançait beaucoup de
93 choses. Maintenant, je suis arrivé là et c'est un vrai problème, même si je me rends compte
94 que c'est une commune qui donne pas mal par rapport à mes collègues des communes
95 voisines.

96 J'ai des parents d'élèves qui sont hyper dynamiques et qui donnent beaucoup d'argent et
97 malgré ça je fais des sorties de quatre jours qui coûtent plus cher aux parents que des
98 sorties de 10 jours dans mon ancienne école à d'autres parents.

99 Donc voilà, il y a une vraie disparité entre les communes. C'est la course à l'argent, c'est un
100 vrai frein aussi pour les sorties. Dès qu'on veut prendre un car pour faire dix kilomètres c'est
101 tout de suite une centaine d'euros. Moi j'ai de la chance d'exercer dans une commune où il y
102 a de l'argent quand même, mais ce n'est pas le cas partout.

103 *Très bien. Et maintenant concernant les sorties dont vous parliez. Donc, vous parliez*
104 *de sortir faire des sciences quand vous avez un thème ou un sujet, ce serait tout de*
105 *suite dans le périmètre de l'école où vous penseriez emmener les enfants ? Ou est-*
106 *ce que cela serait forcément dans un endroit extérieur à l'école ?*

107 L'idée c'est de voir des choses qu'ils ne voient pas. Donc le périmètre..., déjà on s'aperçoit
108 que les enfants ne connaissent pas leur commune. On a quand même à L. un marais et il y
109 a des enfants qui n'y mettent jamais les pieds.

110 C'est pareil, on n'a pas de forêt donc si on veut sortir en forêt il faut tout de suite un car. Le
111 bord de mer est à 5 km mais voilà ça coûte tout de suite une centaine d'euros si on veut
112 prendre le car pour y aller. Ça c'est un réel problème, le financement des sorties est un réel
113 problème.

Annexe 2.2. Interview d'une cheffe d'établissement scolaire. École élémentaire de grande taille, en zone urbaine

1 **1. Comment interprétez-vous l'annonce du ministre de l'Éducation, de souhaiter** 2 **que les apprentissages se fassent davantage en plein air ?**

3 Alors en fait, pour être franche avec vous, nous n'avons pas fait de classes en plein air. En
4 fait, sur le principe, d'un point de vue sanitaire c'est une bonne idée effectivement. Mais, il y
5 a quand même des choses dont il faut qu'on puisse avoir conscience sur le terrain. C'est à
6 dire que c'est une bonne idée sur les mois où ça peut être possible, parce qu'il ne doit pas
7 faire froid. Même quand il pleut, vous imaginez bien les conditions de travail de nos élèves
8 sur les supports où ils écrivent ça peut être compliqué aussi. Sur l'application du principe,
9 c'est autre chose que cette bonne idée effectivement d'un point de vue sanitaire. Nous ne
10 disposons pas d'espace autre que la cour ici et le préau. Vous voyez bien que la taille du
11 préau ne convient pas pour huit classes à aménager de possible. Premièrement, cela
12 limiterait le nombre de classes pouvant le faire en termes d'espace. Deuxièmement. Avec
13 les récréations échelonnées justement du point de vue du protocole sanitaire applicable,
14 cela serait aussi dérangent et dysfonctionnel, puisqu'on a quand même deux fois vingt
15 minutes le matin donc 40 minutes et deux fois vingt minutes donc aussi l'après-midi. Cela
16 fait quand même une heure vingt de temps d'apprentissage qui serait biaisé. Et en outre et
17 avant toute chose, le temps d'aménager et de ranger l'espace de travail quotidiennement,
18 c'est un temps d'apprentissage perdu. Ou un temps colossal aussi après la classe, le
19 matériel scolaire, les tables, les chaises c'est lourd aussi, donc voilà.

20 ***Et donc c'est un environnement bétonné que vous avez tout au sein de***
21 ***l'établissement qui est donc forcément clos ?***

22 Oui tout à fait, ce ne sont que des espaces bétonnés. Nous partageons avec la maternelle
23 un petit jardin mais qui ne prévoit absolument pas l'aménagement pour une classe en
24 primaire. Il y a des bacs de jardinage, il y a un composte, une petite cabane. Il y a le
25 passage justement des classes de maternelles donc qui sont assez bruyantes aussi. Ça doit
26 être sur la cour des maternelles aussi donc cela serait difficilement réalisable également sur
27 cette espace pour pouvoir réaliser une classe de plein air.

28 **2. Quelles sont les opportunités pour vos enseignants d'amener les enfants**
29 **dehors, mis à part lors des temps de récréation ? En pensant à des sorties**
30 **hors de l'établissement aussi...**

31 Nous les élèves sortent dehors pour des séances d'Éducation Physique et Sportive. Donc
32 soit dans la cour, soit à la plage, ça peut arriver. On a aussi un partenariat sur nos classes à
33 partir du CE2 jusqu'au CM2 sur un projet de balle ovale. Donc pareil, ils peuvent se rendre à
34 l'hippodrome avec les séances corsaires donc ce sont des activités où ils sont effectivement
35 en plein air. Après nous, plus ponctuellement il peut être possible aussi de faire une analyse
36 de notre environnement et de questionner le monde, par exemple faire le plan de l'école, du
37 jardinage ou d'aller étudier le milieu marin. Et sur le nouveau projet d'école il y a aussi une
38 sensibilisation sur la base de la mer, aller voir des chantiers, de faire de la pêche active,
39 enfin voilà des choses comme ça.

40 On fait de la balle ovale en partenariat avec l'éducation nationale. Et donc on a 20 à 25
41 minutes de marche pour se rendre à l'hippodrome. La même chose pour aller à la plage là
42 on a environ un quart d'heure, on est vraiment à côté, un quart d'heure en gros.

43 ***Et donc lorsque vous faites ces sorties vous avez un but très précis ?***

44 Oui il faut que cela soit pour répondre à un projet pédagogique forcément. Après on peut
45 prévoir en fin d'année une petite sortie jeux, jeux de ballon à la plage. C'est toujours dans le
46 cadre d'une activité d'éducation physique et sportive, mais ça va être une journée un peu
47 plus légère en fin d'année. Ça reste toujours assez ponctuel, mais ça peut arriver.

48 **3. Quel est le protocole que vous devez suivre pour permettre à vos enseignants**
49 **de faire les apprentissages dehors ?**

50 Alors la question ne se pose pas puisqu'on ne fait pas d'apprentissages en plein air. Après
51 au niveau du protocole, alors là je vais plus vous parler d'un plan Vigipirate ou actuellement
52 nous sommes à un niveau de sécurité renforcée. Et donc, lorsque nous nous absentons
53 d'une classe, pour une sortie occasionnelle, nous devons remplir sur Toutatis des fiches qui
54 font du lien avec le pôle sécurité de notre DASEN, avec l'inspection et avec l'école des
55 fiches de sortie, voilà, pour informer que la classe là, à telle date de telle heure à telle heure
56 est en sortie, avec tel nombre d'enfants, tels accompagnateurs, etc. Donc, où est-ce qu'ils
57 vont, comment ils y vont et voilà, etcétera.

58 Donc c'est documenté pour que forcément ce soit traçable.

59 **4. Souhaiteriez-vous voir ce protocole changer si cela représente un obstacle à**
60 **ce qu'ils fassent leurs cours en plein air et comment ? Souhaiteriez-vous que**
61 **ces démarches s'allègent ?**

62 Actuellement, on ne va pas vers l'allègement des tâches administratives dans l'éducation
63 nationale, au contraire. Alors je dois avouer ne pas voir ce que vous attendez de moi par
64 rapport à cette question

65 **5. Quels sont les obstacles rencontrés par vos enseignants afin de sortir de leur**
66 **classe pour enseigner ?**

67 Les obstacles sont l'espace qui est inadapté, inapproprié pour 8 classes en plein air, mon
68 manque de moyens pour pouvoir mettre des tables tous les jours dehors, et les rentrer tous
69 les jours aussi. Le manque de moyens du fait que ce ne soit pas un espace, alors bien sûr
70 un espace plein air, ce n'est pas un espace couvert, c'est évident. Mais je veux dire qui est
71 quelque chose qui puisse être amovible au-dessus des têtes des enfants si jamais il se met
72 à pleuvoir, puisqu'on est quand même en Bretagne. Et puis voilà, donc la classe plein air
73 comme je vous dis, c'est une bonne idée en théorie, mais en pratique et au quotidien et au
74 niveau de l'environnement de l'école, c'est quelque chose qui reste utopique quoi. Sur des
75 petites structures d'école, je pense que c'est beaucoup plus facilement réalisable que sur
76 des grosses écoles comme la nôtre où on a 8 classes.

77 Il pourrait y avoir un turnover, on pourrait se dire voilà, tel jour, telle demi-journée, c'est telle
78 classe. Il y a aussi des élèves qui sont en situation de handicap sur l'école, on a un dispositif
79 Ulis. Il y a énormément de prise en charge aussi des enfants au sein de l'école, donc il y a
80 du va et vient qui dérangerait aussi avec des passages dans la cour qui dérangerait aussi
81 les apprentissages. Finalement, je reste assez frileuse sur la mise place, en tout cas sur
82 notre infrastructure qui dysfonctionnerait.

83 *Concernant maintenant donc les obstacles que vous donc vous m'avez décrit. Pour vos*
84 *enseignants, donc vous m'avez parlé de l'aspect physique des choses au niveau de*
85 *votre équipe d'enseignants.*

86 **6. Est-ce que si vous, si vous étiez à suggérer de faire de telles choses, quel**
87 **serait le ressenti dans votre équipe ?**

88 Alors c'est vrai que ça, je ne les ai pas consultés par rapport à ça, je pense qu'il y aurait des
89 enseignants qui serait très favorables au projet parce qu'effectivement c'est une bonne
90 chose de pouvoir enlever le masque et de pouvoir être en plein air etcétera, mais je pense
91 qu'ils vont de la même façon réagir comme moi où c'est contraignant de sortir du matériel.

92 C'est contraignant de pouvoir porter une voix ou c'est contraignant d'être dérangé par des
93 aspects extérieurs. Effectivement, avec comme je vous disais la sonnette, le passage des
94 élèves des va et viens des intervenants qui viennent, les travailleurs sociaux qui viennent
95 aussi au sein de l'école. Euh, voilà, ça serait une contrainte. Et puis de pas savoir si par
96 exemple il se met à pleuvoir. Je veux dire, j'ai prévu ça aujourd'hui. Finalement je ne vais
97 pas pouvoir rester dehors parce qu'il ne fait pas beau, et cetera. Là on arrive quand même
98 dans l'hiver ou il fait froid le matin. Voilà et puis il faut réussir à apporter sa voix aussi sur
99 des grosses classes de 24, voir jusqu'à 27 élèves donc voilà. Je m'avance peut-être un petit
100 peu pour les collègues. Mais oui, je pense qu'il y aurait un petit peu de mi-figue mi-raisin
101 aussi, très controversée quoi.

102 **7. Êtes-vous pour ou contre davantage d'apprentissages à se dérouler en plein**
103 **air, et pourquoi ?**

104 Répondu ci-dessus.

105 **8. Comment est-ce que vous souhaiteriez dépenser votre budget pour développer**
106 **les apprentissages en plein air si vous en aviez un ?**

107 Ça, ça ne résout pas tout le budget. Je préfère de loin des moyens humains.

108 *Alors, mais ça fait partie d'un budget, justement, ces moyens humains.*

109 Oui, il faut pouvoir chiffrer et pouvoir payer une personne qui sort et qui range le matériel
110 sans que les enseignants et en plus à le faire. Ils ont déjà une charge de travail colossal.

111 Moi, c'est ça serait ça quoi, le gros truc. Et après, effectivement, encore une fois du matériel
112 comme je vous disais quelque chose adapté pour mettre au-dessus des têtes, ou voilà des
113 choses un petit peu pour nous aider à porter la voix ou des claustres pour mettre sur les
114 côtés. Enfin voilà, je pense qu'effectivement il y a des choses qui se matérialisent, il y a des
115 choses qui pourraient être possible.

116 *Donc ce sont les ressources humaines avant tout, qui sont les problèmes à votre*
117 *échelon ?*

118 Oui voilà, tout à fait.

119 *Très bien, donc dans un dans un monde meilleur, on aurait beaucoup plus de*
120 *personnes qui puissent surveiller la moitié de la classe qui puisse être en extérieur et*
121 *alterner éventuellement ? C'est juste une utopie qui peut être formulée ?*

122 Oui exactement, ce serait plus possible.

Annexe 2.3. Interview d'une cheffe d'établissement scolaire 3. École primaire de petite taille, en zone rurale

1. *Comment interprétez-vous l'annonce du ministre de l'Éducation, de souhaiter que les apprentissages se fassent davantage en plein air ?*

Quand Blanquer a annoncé ça, pour moi c'était une énième annonce gouvernementale, qu'il était très difficile de mettre en place concrètement dans les écoles. Et vraiment en me disant qu'à Paris ils décident de choses qui sont compliquées à mettre en place. Je n'y ai pas vraiment prêté attention, si vous voulez. Maintenant c'est vrai que le simple fait d'en avoir entendu parler à ce moment-là, je me souviens que je m'étais renseignée un peu et puis j'avais vu sur certains sites que par exemple en Suisse, et je sais que dans certaines régions ça se développe. Mais voilà, nous ici en France et en tous les cas à T on n'en a pas fait plus de cas que ça.

Très bien, donc pas de suite à ces annonces qui aurait pu en découler ?

Non parce que cela s'est passé donc au mois d'avril où on se disait : Comment est-ce que on va faire ? Est-ce que on va mettre nos classes dans la cour ? Même si on met nos classes dans la cour, on a quatre classes donc on met quelle classe ? Concrètement on ne voyait pas du tout comment mettre ça en place. Donc on n'y a pas réfléchi en fait, on a juste laissé passer.

Ok, je pense que vous avez eu pas mal d'annonces à gérer pendant cette période.

Exactement, on a eu tellement d'injonctions parfois contradictoires que... Oui. Comme les beaux jours arrivaient par contre on aérail, on aérail beaucoup mais cela dit, en dehors de ça, on n'en a rien fait.

Très bien et votre interprétation des classes en plein air, c'était de rester dans l'enceinte de l'établissement ou avez-vous pensé à une question de l'interprétation à faire concernant d'autres lieux qui soient proches ou plus loin ?

Oui c'est vrai.

Est-ce que votre idée a été de penser à l'établissement en lui-même si j'ai bien compris ?

Exactement, on n'a pas pensé faire classe dans la forêt par exemple. On a cette chance ici, on vit dans un endroit très joli avec un accès à la forêt rapide, c'est 20 minutes à pied. Il faut faire attention aux jours de chasse pendant la saison de chasse. On a le stade qui est en face de la forêt donc on a des lieux. Mais c'est vrai que quand cette annonce a été faite en avril on n'a même pas imaginé de transposer notre classe dans la forêt, non. On s'est imaginé cela dans la cour.

2. *Quelles sont les opportunités pour vos enseignants d'amener les enfants dehors, mis à part lors des temps de récréation ?*

Mais comme je vous dis, nous on a cette chance d'être dans un lieu assez privilégié donc on a des actions et des projets qui se déroulent dans la forêt. Il y a deux ans on a travaillé sur le circuit de l'eau avec le pays de Saint Malo. Un groupe de maternelle est allé étudier ce qui se passait au niveau d'un cours d'eau. Nous, nous sommes allés en forêt on récolte des animaux, on observe. D'ailleurs on les remet aussi en liberté. On a eu ce projet-là. Ponctuellement on y va, on a des projets d'arts visuels. On a fait la grande lessive. La grande lessive est une exposition éphémère. Je ne sais pas si vous connaissez cette exposition éphémère ? Voilà, donc on y a participé cette année et on a exposé nos œuvres artistiques dans la forêt. Donc on y est allé à cette occasion. Je dirais que sur l'année on y

44 va peut-être deux trois temps forts par période. Donc ce n'est pas quelque chose de
45 régulier. Ponctuellement, nous y allons autour des sujets très ciblés de sciences et d'art.

46 **3. *Quel est le protocole que vous devez suivre pour permettre à vos enseignants***
47 ***de faire les apprentissages dehors ?***

48 Donc le protocole à suivre c'est le protocole de l'encadrement en toute sécurité, pour une
49 classe élémentaire du CP au CM2. C'est un enseignant pour 25 / 30 élèves quand il s'agit
50 d'une zone de proximité. Pour les maternelles il faut plutôt deux adultes pour une classe et
51 au-delà de 16 un enseignant en plus. Mais nous, ce que nous aimons faire c'est interpeller
52 les parents. Et donc voilà, souvent on a plus d'accompagnateurs. Mais, je dirais que pour les
53 exemples que je viens de citer, les contraintes sont justes liées au nombre
54 d'accompagnateurs. Le protocole à suivre n'est que celui-ci.

55 ***Et au niveau même administratif ?***

56 Quand une sortie est prévue il faut la rentrer dans la base élèves il faut prévenir
57 l'administration que l'école sera sur un site, à quelle date et à quelle heure. C'est surtout
58 pour le plan Vigipirate pour qu'en cas d'alerte, ils sachent où nous nous trouvons et c'est
59 juste pour ça. Après, savoir qu'il y ait le bon nombre d'encadrants, mais à part ça il n'y a pas
60 de contraintes.

61 ***Ayant travaillé dans des écoles au Royaume Uni je sais qu'une liste détaillée des***
62 ***risques identifiés doit être élaborée, donc il ne semble pas que cela soit le cas pour***
63 ***vous n'est-ce pas ?***

64 Non. Bon après voilà on a des gilets jaunes et un encadrant au début et à la fin du groupe
65 mais il n'y a pas de liste des risques.

66 **4. *Souhaiteriez-vous voir ce protocole changer si cela représente un obstacle à***
67 ***ce qu'ils fassent leurs cours en plein air et comment ?***

68 Pour le protocole pas tellement, je ne crois pas. Le nombre d'accompagnateurs ça c'est
69 important. Nous qui sommes en bordure de forêt, il y a un calendrier de la forêt. Je serais
70 beaucoup plus tranquille si c'est sur la zone, on vérifie. Si c'est un jour de chasse évidemment
71 le mardi on n'a pas droit et le samedi n'y a pas école, donc c'est réglé. Il y a quelques jeudis
72 de temps en temps. Je vérifie toujours avant et cela serait encore mieux si je savais qu'il n'y
73 aurait pas de chasse sur ces terrains-là par exemple. Mais en dehors de ça, vous voyez que
74 cela n'est pas si contraignant finalement, comparé à ce qui se passe au Royaume-Uni. Il n'y
75 a pas une liste des risques.

76 ***Et concernant d'envisager dans l'enceinte de l'établissement, vous parlez d'un***
77 ***protocole à aménager si nécessaire de penser à y mettre toutes les classes***
78 ***ensembles ne serait pas faisable, mais ce genre de chose cela demanderait une***
79 ***gymnastique assez étendue ou est-ce que cela serait envisageable avec de***
80 ***l'organisation à votre avis ?***

81 De mettre toutes les classes dehors ? On ne pourrait pas être toutes les classes dehors. Et
82 bien il faudrait juste s'entendre avec les collègues pour savoir qui y va, quand. Il faudrait
83 avoir le matériel sur place. C'est plutôt par rapport à ça oui. Mais ce n'est pas tant au niveau
84 de l'organisation ou protocolaire, c'est plus au niveau matériel.

85 **5. *Quels sont les obstacles rencontrés par vos enseignants afin de sortir de leur***
86 ***classe pour enseigner ?***

87 Pour faire l'école à l'extérieur comme je le disais, si on avait tout ce qui était matériel. Parce
88 qu'on peut imaginer que si on veut leur faire les classes à l'extérieur, autre que les sciences,
89 on peut imaginer un cours de maths à l'extérieur. Il faut avoir du matériel. Il faudrait pouvoir
90 avoir ces choses-là sur place, plutôt que d'avoir à tout trimballer à chaque fois. Ça serait tout
91 ce qui est organisation, que je pense est très importante. Les élèves est-ce qu'ils écrivent ?

92 Et s'ils écrivent avec quoi écrivent-ils ? Quand ils sont dans la classe ils ont tout leur
93 matériel à disposition. Comment ça se passe quand ils sont à l'extérieur ?

94 **6. Êtes-vous pour ou contre davantage d'apprentissages à se dérouler en plein**
95 **air, et pourquoi ?**

96 J'ai essayé de réfléchir quand vous m'avez interpellée, en me disant est-ce que moi
97 j'aimerais faire l'école à l'extérieur ? Je pense que tout ce qui a attiré à la science ou même
98 à l'art, je pense que ça a du sens de faire ça à l'extérieur. Maintenant, faire un cours de
99 maths à l'extérieur, si c'est être dehors pour être dehors, pour bien respirer, je ne sais pas.
100 Je n'arrive pas à dire que c'est utile si vous voulez. Les élèves sont facilement
101 déconcentrés. Je peux imaginer que dans une forêt, si un élève n'est pas très concentré sur
102 son cours de maths, à la limite il s'ennuierait moins puisqu'il aurait toute la forêt à observer.
103 Mais cela ne serait pas très positif par rapport à la matière qui est enseignée au niveau
104 pédagogique. Alors je n'arrive pas à trancher. C'est vrai que ce n'est tellement pas commun
105 je ne l'ai jamais vu faire. Si peut-être je voyais des enseignants faire un cours de maths,
106 utiliser le milieu environnant justement pour amener des éléments pédagogiques, peut-être
107 que ça m'inspirerait. Mais en tous les cas, en l'état actuel des choses je ne vois pas trop
108 l'intérêt d'être dehors pour être dehors. Si c'est pour les maths, pour les langues, pour le
109 français. Après, pour tout ce qui est nature, bien sûr et ça je pense que c'est même essentiel
110 d'être à l'extérieur, d'étudier les animaux, le jardinage, plutôt que de montrer des photos
111 dans la classe, absolument.

112 **7. Comment est-ce que vous souhaiteriez dépenser votre budget pour développer**
113 **les apprentissages en plein air si vous en aviez un ?**

114 Pareil. La contrainte que nous avons c'est la contrainte matériel. Si on souhaitait faire classe
115 à l'extérieur est-ce qu'il serait possible d'avoir des tables déjà prêtes, qui seraient utiles que
116 pour cette classe que nous ferions à l'extérieur ? Si c'est en forêt avoir un abri pour peut-être
117 s'abriter, pour peut-être pique-niquer, pour y ranger du matériel. Si on veut faire classe il faut
118 quand même que les enfants puissent être assis et écrire sur quelque chose je pense, donc
119 tout ce qui est ce côté matériel, de table et de bureaux.

120 **Parfait. Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose ?**

121 Non j'attends de voir le résultat de cette recherche, je suis très curieuse de voir les
122 conclusions qui vont en être tirées. Je pense que toutes les pédagogies un peu alternatives
123 sont bénéfiques, on le voit surtout pour certains élèves qui sont en difficultés qui ont du mal
124 à s'adapter à nos espaces clos et figés. Parce que c'est quand même beaucoup figé, même
125 si ça l'est beaucoup moins qu'à une certaine époque, que les élèves ont quand même une
126 certaine liberté dans la classe, mais en même temps ça reste très figé je pense. Je pense
127 que ce genre d'initiative permettrait à ces élèves-là de se trouver dans un milieu plus
128 adéquat et peut-être d'apprendre mieux.

Annexe 2.4. Interview d'une cheffe d'établissement scolaire. École primaire de taille moyenne, en zone urbaine

1 **1. Comment interprétez-vous l'annonce du ministre de l'Éducation, de souhaiter** 2 **que les apprentissages se fassent davantage en plein air ?**

3 Suite forcément à la crise sanitaire, c'est sorti de là. Il a fallu trouver des solutions pour sortir
4 des classes. On a essayé quand même d'en faire un petit peu. En période estivale on n'a
5 pas le souci. Arrivés au mois de mai, juin et septembre c'est possible sauf qu'après comme
6 là aujourd'hui on a un temps où il pleut du matin au soir, on ne va pas sortir dehors. On est
7 quand même basés en Bretagne, on n'est pas basés dans le Sud donc il n'y a pas de
8 conditions météorologiques qui sont favorables. On a quand même cette contrainte du
9 temps météorologique, c'est une contrainte sur laquelle on ne peut pas compter. On a cette
10 contrainte-là, après quand on parle de contrainte d'être dehors, ce serait l'attention des
11 enfants. Dans une classe où c'est fermé, il n'y a pas de bruit, ou on fait en sorte qu'il n'y ait
12 pas de bruit. Dès qu'on sort dehors, il y a des bruits qu'on ne maîtrise pas. Ça va être les
13 bruits de la rue, les bruits des passants selon où on va bien sûr donc et les enfants sont
14 beaucoup dissipés, moins attentifs à ce qu'on leur propose comme activité donc ça, ça peut
15 être une contrainte de l'extérieur.

16 Après, au niveau des contraintes d'être à l'extérieur, ça va être les supports. Tout ce qui est
17 activité d'écriture, ça va quand même être limité. On peut trouver des supports en bois, mais
18 il faut déjà avoir le matériel. Dès qu'on fait travailler les enfants dehors nécessite selon ce
19 qu'on fait, ce qu'on n'a pas forcément, c'est du matériel.

20 **2. Quelles sont les opportunités pour vos enseignants d'amener les enfants** 21 **dehors, mis à part lors des temps de récréation ?**

22 Oui, il y a des moments plus propices. Il y a plusieurs moments et en fonction un petit peu
23 quelquefois des niveaux de classe. Là où tout le monde est plus ou moins d'accord, on
24 essaie tous de tous sortir dehors au moment du sport pour l'éducation physique et sportive,
25 ou la motricité. Ce sont des moments où on a quand même tendance à sortir dehors. Là
26 c'est un moment où les enfants ont besoin d'être moins concentrés où attentifs, en fait ils
27 sont plus en action. Donc c'est beaucoup plus facile par rapport à la gestion du bruit aussi
28 sonore de l'extérieur, à gérer. La contrainte du matériel, c'est du matériel sportif qu'on a
29 puisque l'école est équipée. Après, ce qu'on retrouve aussi de ce qu'on peut faire à
30 l'extérieur c'est dans les activités de découverte du monde, questionner le monde. C'est le
31 domaine que l'on retrouve au CP, CE1, CE2 et déjà en maternelle. Plutôt même en
32 maternelle, qu'on retrouve en cycle 2. Même en géographie on peut aussi sortir en cycle 3.
33 Donc là, effectivement on peut être amenés à sortir de la classe pour aller voir comment
34 cela se passe à l'extérieur pour observer, découvrir enquêter. Dans ce domaine-là
35 effectivement on peut être amenés à aller à l'extérieur.

36 **3. Quel est le protocole que vous devez suivre pour permettre à vos enseignants** 37 **de faire les apprentissages dehors ?**

38 Donc l'encadrement effectivement il y a un encadrement à avoir. Après si c'est une sortie de
39 proximité, si on sort de sa classe pour nous ici, on a sur certaines classes des terrasses
40 devant les classes. Donc là, la question ne se pose pas concernant l'encadrement sur notre
41 terrasse. Les enseignants qui ont une terrasse font parfois la lecture dehors. Cela ne veut
42 pas dire que c'est toujours l'idéal non plus, parce qu'il y a quand même toujours ce bruit. Les
43 bruits sonores les bruits de l'extérieur qui peuvent dissiper les enfants. Mais du coup on n'a

44 pas la question du protocole et d'encadrement de sécurité. On a aussi un parc qui touche
45 l'école. Là c'est pareil, comme c'est vraiment à proximité de l'école, on n'a pas forcément
46 besoin en tout cas, à l'école élémentaire, d'être accompagnés et en maternelle il y a toujours
47 l'enseignant et l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles, qui suffit à aller dans ce
48 parc là, en prévenant quand même la directrice. Cela que fait que c'est possible, c'est
49 réalisable. Par contre si on veut sortir plus loin, on a toujours des taux d'encadrement à
50 respecter effectivement. Si on a besoin d'accompagnateurs, ça peut freiner. Ça peut être un
51 frein parce que on ne trouve pas toujours d'accompagnateurs de disponibles et puis aussi
52 pour faire classe dehors parfois cela peut être aussi improvisé de par le temps, voilà l'envie
53 et là. Effectivement les accompagnateurs, s'il y en a besoin, cela ne se trouve pas comme
54 ça.

55 *Et avec ces terrasses, il y a moyen de le faire suivant les opportunités présentées*
56 *météoriquement qui puissent vous permettre d'avoir cet accès plus simple que si*
57 *c'était dans un milieu où il y a moins d'espace dehors ?*

58 Oui, c'est ça oui.

59 *Est-ce que ces endroits sont bétonnés ou est-ce que ce sont des espaces verts ?*

60 Les deux. Ce sont des dalles et des endroits arborés aussi.

61 **4. Souhaiteriez-vous voir ce protocole changer si cela représente un obstacle à**
62 **ce qu'ils fassent leurs cours en plein air et comment ?**

63 Le protocole c'est vraiment la sécurité avec les accompagnateurs. Après, concernant le
64 temps pour s'habiller et l'espace pour le faire, il ne faut pas que ce soit trop contraignant
65 pour aller faire les apprentissages dehors.

66 **5. Quels sont les obstacles rencontrés par vos enseignants afin de sortir de leur**
67 **classe pour enseigner ?**

68 Finalement c'est ce que j'ai déjà dit... les contraintes météorologiques, la concentration des
69 élèves qui peuvent être moins concentrés dehors et puis au niveau matériel, on ne peut pas
70 faire tout ce qu'on veut non plus. Au niveau matériel, c'est assez limité ou alors il faut
71 transporter ce matériel et faut-il encore avoir ce matériel et qui du coup dit budget, et avoir
72 un budget conséquent pour faire classe dehors.

73 *Très bien, alors on en vient justement à la dernière question 6....que ce soit physique ou*
74 *humain.*

75 **6. Êtes-vous pour ou contre davantage d'apprentissages à se dérouler en plein**
76 **air, et pourquoi ?**

77 Nous ce qui nous vient en tête pour les apprentissages en plein air, ce sont les sorties en
78 fait. C'est avoir plus de budget pour sortir avec nos élèves et du coup faire plus de sorties en
79 rapport avec notre programme scolaire. Après, au niveau matériel, si on a d'écrire, un
80 support rigide pour les grands pour, qu'ils puissent écrire. Et puis pour les arts plastiques
81 aussi. Si on a besoin de dessiner, on a besoin d'un support rigide en fait. Donc cela sera
82 déjà à acheter. Après cela peut être aussi du matériel de sport, du matériel de motricité, de
83 sport pour faire sport à l'extérieur, et après c'est selon l'activité qu'on veut faire.

84 *Est-ce que dans votre équipe vous ressentez une envie d'aller dans ce sens*
85 *d'apprentissage ou pas forcément ?*

86 Pas forcément. Je pense que certains le font déjà, mais finalement pas énormément. À
87 certaines occasions on va le faire, mais il y a quand même le fait que les enfants sont
88 contents, alors on se dit que c'est bien. Ils vont être motivés et sortir pour faire la classe
89 dehors. Et en même temps il y a toujours ce problème de concentration, d'enfants plus
90 dissipés et ça c'est quand même un frein. C'est à dire qu'on peut le faire mais pas tout le
91 temps. Ce n'est pas forcément le volume des programmes scolaire mais il peut y avoir ça

92 aussi parce que le temps est compté et il y a le programme qu'il faut forcément suivre. Ce
93 n'est pas forcément ça, mais ça peut jouer aussi.

94 ***7. Comment est-ce que vous souhaiteriez dépenser votre budget pour développer***
95 ***les apprentissages en plein air si vous en aviez un ?***

96 Je vous y ai déjà répondu lors de la question précédente.

97

Annexe 2.5. Interview d'une cheffe d'établissement scolaire. École maternelle de taille moyenne, en zone urbaine

1. Comment interprétez-vous l'annonce du ministre de l'Éducation, de souhaiter que les apprentissages se fassent davantage en plein air ?

De faire l'école dehors n'est pas quelque chose de nouveau. Cela existe depuis longtemps mais forcément avec la covid on en parle beaucoup plus. Il ne s'agit pas d'aller seulement observer les feuilles dans les arbres mais plutôt de transférer tous les apprentissages, que ce soient les maths ou le français ou autre, dans un lieu à l'extérieur.

Pour moi il est clair que cela demande une adaptation pour que les lieux soient adaptés et ne fassent pas frein. Il faut avoir des conditions climatiques favorables à l'adaptation pour que les enfants soient habillés correctement, que cela soit pour leur confort et aussi de ne pas avoir froid et de porter des vêtements amples, pour leur permettre le plus de mobilité possible. Il faut que les enseignants y soient favorables pour pouvoir créer du sens et aussi travailler avec les familles pour qu'elles puissent mieux comprendre cette démarche. Cela demande donc du travail avec les familles qui sont toutes différentes.

Il y a un grand intérêt pour le bien-être des enfants à être dehors et d'ailleurs lorsqu'ils sont plus dehors, ils arrivent à être beaucoup plus calmes rapidement quand ils rentrent à l'intérieur. Notre école est calme avec des espaces verts et boisés donc propices à cela. On a beaucoup de chance d'avoir un tel environnement, mais cela n'est pas le cas pour toutes les écoles. Quand il y a beaucoup de bruit comme le passage de voitures ou autre proche des écoles, cela peut être plus difficile à ce que les enfants restent concentrés. Mais pour nous ici, nous n'avons pas à nous en soucier. J'ai eu l'expérience au Québec de pouvoir voir des jeunes enfants en maternelle aller dehors même quand il fait moins 10, (...) donc le facteur climatique peut être géré avec les bons vêtements.

2. Quelles sont les opportunités pour vos enseignants d'amener les enfants dehors, mis à part lors des temps de récréation ?

Donc en effet toutes les récréations sont passées dehors et nous faisons aussi beaucoup de jeux collectifs à l'extérieur, mais on ne peut pas tout faire parce que cela nécessite d'avoir des tables et des chaises ainsi que des supports. Même s'il y a déjà beaucoup de matériel, puisque cet endroit est utilisé aussi en tant que centre de loisirs, il n'en est pas moins que pour pouvoir faire tous les apprentissages dehors, il y aurait besoin d'avoir plus de matériel.

3. Quel est le protocole que vous devez suivre pour permettre à vos enseignants de faire les apprentissages dehors ?

Il n'y a pas de protocole particulier puisque nous restons toujours à proximité de l'école. Mais cela concerne plus une adaptation pour les familles, à ce que les enfants soient habillés et chaussés correctement. Cela dépend maintenant du lieu mais aussi de l'âge des enfants qu'il faut prendre en compte. Encore une fois faire l'école dehors n'est pas que pour y aller jouer et donc il faut pouvoir arranger d'avoir le matériel nécessaire pour pouvoir y faire les apprentissages.

4. Souhaiteriez-vous voir ce protocole changer si cela représente un obstacle à ce qu'ils fassent leurs cours en plein air et comment ?

Pas vraiment cela dépend surtout de l'attitude des enseignants et surtout de leur état d'esprit à se remettre en question. Certains enseignants préfèrent faire exactement la même chose chaque année. C'est en se documentant que ce genre de pratique à faire les apprentissages dehors peut être découverte. Le travail est à faire en équipe. Il faut que les enseignants soient à l'écoute des évolutions.

45 5. ***Quels sont les obstacles rencontrés par vos enseignants afin de sortir de leur***
46 ***classe pour enseigner ?***

47 Comme je viens de le dire c'est une question d'attitude et de pouvoir oser se donner un tel
48 défi.

49 - ***Pensez-vous qu'il y ait une différence à considérer entre les écoles maternelles et***
50 ***primaires ?***

51 Non, je ne pense pas qu'il y a de différences, je pense que les apprentissages en plein air
52 peuvent se faire dans ces deux types d'établissements tant que l'endroit est favorable avec
53 le matériel nécessaire.

54 6. ***Êtes-vous pour ou contre davantage d'apprentissages à se dérouler en plein***
55 ***air, et pourquoi ?***

56 Je suis pour et cela pour les raisons énoncées précédemment, telles que le bien-être des
57 enfants et leur permettre de travailler beaucoup plus leur motricité.

58 7. ***Comment est-ce que vous souhaiteriez dépenser votre budget pour développer***
59 ***les apprentissages en plein air si vous en aviez un ?***

60 Alors quand il s'agit de pouvoir développer ce principe, il faut pouvoir avoir la liberté de
61 construire une équipe, par exemple sur un an et d'être accompagné pour le démarrage mais
62 aussi de pouvoir beaucoup travailler avec les familles et ne pas avoir des textes trop carrés
63 à devoir suivre à la lettre qui permettent de mettre en place ce genre de pratique.

Annexe 2.6. Interview d'une cheffe d'établissement scolaire. École maternelle de grande taille, en zone urbaine

1 **1. Comment interprétez-vous l'annonce du ministre de l'Éducation, de souhaiter que les apprentissages se fassent davantage en plein air ?**

2 Alors j'ai peut-être un regard négatif mais je pense qu'il s'est saisi de ça sur un aspect
3 vraiment sanitaire lorsqu'il y avait des fermetures de classes qu'on est obligé de réduire le
4 nombre d'enfants par classe. Parfois, il fallait aussi que les services municipaux prennent le
5 relais à cause du nombre d'enfants par classe, donc il n'y avait pas forcément assez
6 d'espace, donc il fallait potentiellement utiliser les espaces extérieurs.

7 À vrai dire, moi j'ai du coup je n'avais même pas souvenir que c'était quelque chose qui avait
8 été annoncé par notre ministre.

9 C'est en lisant votre questionnaire, je me suis dit, 'Ah bon, il a annoncé ça'. Donc j'ai fait des
10 recherches, et alors tout bêtement j'ai tapé sur Google école du dehors ou école en plein air
11 Éduscol puisque c'est un peu notre référence institutionnelle et je n'ai rien trouvé en fait.
12 Voilà euh donc. Après effectivement j'ai un peu farfouillé, j'ai retrouvé effectivement de la
13 petite phrase qu'il avait pu dire en avril.

14 Alors, malgré tout, peut être que ça a fait son chemin et que j'ai peut-être malgré tout
15 entendu ça et moi je me suis lancée dans cette pédagogie un peu nouvelle en juin l'année
16 dernière.

17 Voilà donc effectivement, c'est peut-être quelque chose qui était un peu dans l'air du temps
18 et quand je me suis rendue compte, il y avait cette validation un peu ministérielle malgré tout
19 et bien peut être que je me le suis autorisée, je trouve que je n'aurais peut-être pas fait
20 avant et c'est surtout en faisant beaucoup de recherches sur Internet que je me suis rendue
21 compte que ça se faisait dans plein d'autres classes.

22 Et finalement les ressources ministérielles qui semble-t-il avait été annoncées, bah moi j'en
23 ai trouvé aucune, j'ai juste trouvé de sympathique collègues qui mettait en fin qui qui
24 mettaient à disposition ce qu'ils étaient en train de faire depuis plusieurs semaines, mois ou
25 même quelques années pour certains.

27 **2. Quelles sont les opportunités pour vos enseignants d'amener les enfants dehors, mis à part lors des temps de récréation ?**

28 Mis à part les temps de récréation, ce sont des opportunités qui, en grande section, qui
29 existent avec une association Du jardin vraiment des temps forts avec des séances une fois
30 tous les 15 jours pour ses élèves. Il y a 3 ans, elle avait mis ça en place une fois tous les 15
31 jours, l'association venait pour faire une séance de jardinage.

32 En quelque sorte, au début, c'était vraiment axé jardinage. Après ils ont un peu élargi sur les
33 petites bêtes du jardin, et cetera. Et grâce à cette association-là, on a pu vraiment très bien
34 aménager un espace jardin dans l'école, alors on a quand même une lettre de de la mairie
35 parce qu'il a fallu financer certaines choses, donc quand sur l'école c'est aussi cette
36 collègue de grande section qui a un peu initié ce projet de de jardin d'école très bien.

37 Voilà, j'essaie de me rappeler votre question de base, qui était, qui était de savoir quelles
38 seraient les opportunités mis à part les temps de récréation qui sont souvent attribués à être
39 en extérieur, si dans au cours d'une journée planifiée il y avait des moments qui seraient
40

41 plus propices et qui seraient même conseillés à ce que ce qu'ils soient des moments en
42 plein air ?

43 Ouais, moi, en tant que directrice, du coup euh dans mon truc. Il met pilotage pédagogique
44 que euh. C'est à dire que j'aide, les collègues qui aimeraient se lancer là-dedans, mais ce
45 n'est pas quelque chose que j'ordonne, parce que j'ai je n'en ai pas les...Bah voilà, je ne suis
46 pas leur supérieure hiérarchique mais du coup moi dans ma classe. Alors j'ai une classe un
47 peu particulière ça s'appelle un dispositif de scolarisation des moins de 3 ans.
48 Et donc avec cette classe-là, j'ai débuté ça en juin, l'année dernière, on passe une matinée
49 par semaine dehors.

50 En juin, c'était facile parce qu'il faisait plutôt beau et je me suis dit, cette année scolaire, on
51 commence dès la première semaine d'accueil des enfants dès le mois de septembre et tous
52 les jeudis matin de 9h à 11heures, on est dehors.

53 Voilà donc du coup, il a fallu un peu préparer aussi les parents se dire que comme j'ai
54 rencontré toutes les familles avant la rentrée scolaire de de mes tous petits. Voilà, on leur a
55 présenté un peu ce projet. Et alors, c'est un détail hein, mais on a demandé que chaque
56 enfant soit équipé d'une paire de bottes.

57 Et les parents ont super bien joué le jeu, c'est bien, il y avait la paire de chaussons, mais il y
58 avait la paire de bottes, donc chaque enfant sur son porte manteau à sa paire de chausson,
59 sa paire de bottes parce que dans la même idée, j'ai expliqué aux parents que même s'il y
60 avait des jours un peu de pluie et bien qu'on sortirait quand même dehors en récréation.

61 *Et cette initiative que vous avez personnellement prise en main afin de développer*
62 *ce type de principe, ou c'était quelque chose que vous avez trouvé qui vous était*
63 *conseillé dans la pédagogie à adopter ?*

64 Non vraiment j'ai enfin, non, je pense sincèrement avoir été influencée par ce que d'autres
65 collègues faisaient. Ils en rendaient en compte sur les réseaux sociaux ou des choses
66 comme ça, mais je n'ai vraiment pas eu l'impression d'avoir une incitation de la part du
67 ministère ou même de notre inspectrice de circonscription, et cetera.

68 *3. Quel est le protocole que vous devez suivre pour permettre à vos enseignants de*
69 *faire les apprentissages dehors ?*

70 *Et de connaître le protocole que vous devez suivre pour permettre à vos enseignants ou*
71 *à vous même de pouvoir faire certains apprentissages en dehors donc du bâtiment. Euh*
72 *dehors signifie donc forcément en extérieur, mais peut être au-delà du périmètre de*
73 *l'école en elle-même.*

74 Alors le protocole, ce n'est pas vraiment un protocole mais c'est ce qu'on fait pour toute
75 sortie ou même toute activité avec les enfants et l'aspect un peu sécurité prime alors.
76 Là, l'école est située en zone urbaine, on est en réseau d'éducation prioritaire.
77 Et à mon grand regret, très certainement, au grand regret des habitants de ce quartier. Il n'y
78 a quasiment pas d'espaces verts. Il y a même un tout petit parc qui a été rogné de moitié
79 pour construire des maisons. Et d'ailleurs, dans mes souvenirs, c'est l'un des premiers lieux
80 que j'utilisais les années passées pour justement à la période en automne. J'investissais ce
81 petit parc qui était juste en face de l'école pour aller ramasser les trésors d'automne, comme
82 on disait avec les petits. Voilà, c'était le premier espace un peu extérieur de nature que
83 j'avais réussi à investir, qui a été réduit de moitié. Donc du coup, dans ce quartier avec des
84 tout petits, on ne peut pas aller très très loin parce que le périmètre est vite restreint et on a
85 malgré tout la chance, grâce à cette collègue qui a lancé ce projet Potager avec l'aide de
86 cette association, des marteaux du jardin d'avoir pu développer un espace en fait, dans
87 l'enceinte de l'école.

88 C'est un grand espace sécurisé parce qu'il est clos. Malgré tout, pour mes tous petits, ils ont
89 l'impression un peu d'aller ailleurs parce que on sort du bâtiment de la maternelle, on va
90 derrière l'école élémentaire et cetera. Donc voilà, ils sont dans un tout autre environnement,
91 mais qui est sécurisé. Voilà. Moi je sais que je n'ai pas forcément besoin de tous les avoir
92 sous les yeux parce que je sais que bah ils sont en sécurité.

93 Un peu, se lâcher prise. J'avoue que moi, c'est ce qui m'a beaucoup plu, et c'est ce que
94 j'aimerais transmettre, un peu à mes collègues.

95 On est beaucoup dans la nécessité d'avoir toujours un œil sur les élèves, savoir
96 exactement, être un peu dirigiste et moi, voilà je suis vraiment contente de m'être lancée
97 dans ce projet, même si très sincèrement ça m'a fait très peur au début.

98 Parce qu'effectivement on se met dans une autre position en tant qu'enseignant ou on laisse
99 les enfants expérimenter. Nous on est plus là en tant qu'observateur. Malgré tout, moi avec
100 mes tout-petits, on observe, mais aussi on est aussi incitateur, on met des mots sur ce qu'ils
101 sont en train d'expérimenter, et cetera.

102 Le protocole, donc, l'aspect sécuritaire, c'est ça. Et sécuritaire, pour l'équipement, qu'on
103 demande aux familles.

104 *Mais comme vous avez énoncé tout à l'heure, c'est qu'il y a des familles qui ont*
105 *accueilli ce type d'initiative, positivement plus que négativement ?*

106 Ah oui, moi j'étais super surprise que tout de suite là, au même titre que les chaussons, on
107 avait les bottes dès le premier jour d'école. Et puis les parents ont joué le jeu.

108 Encore une fois, on est en réseau d'éducation prioritaire, donc des familles pour beaucoup
109 sont dans le besoin, et cetera.

110 Et je suis content qu'ils aient pu avoir laissé une paire de bottes à l'école et potentiellement
111 en avoir une autre à la maison. Bon, ça peut être compliqué pour certaines alors c'est soit ils
112 en ont pas du tout à la maison parce qu'ils ne sortent pas et cetera. Mais en tout cas à
113 l'école il y a cette paire de bottes. Et tout le monde a bien joué, jouer le jeu. L'autre
114 interrogation, je me disais, peut-être que les parents sont avec leurs petits, ils vont râler un
115 peu, vous les mettez dans le froid, vous les mettez sous la pluie, et cetera. Pour l'instant, je
116 n'ai pas eu trop de remarque.

117 Même si un moment je me suis posée la question parfois, je me suis dit qu'il y avait
118 quelques enfants qui étaient absents, peut-être dû à la météo, mais pas tant que ça. J'ai mis
119 de côté cette hypothèse parce que ce n'était pas quelque chose de récurrent. Et c'est
120 intéressant aussi, comme cheminement pour les parents qui se vend. On dit alors, on ne
121 peut pas les sortir, il pleut et. Mais si malgré tout, on était bien équipé et on peut faire
122 beaucoup de choses.

123 Alors souvent, quand il fait un peu plus froid ou qu'il pleut, on réduit le temps que l'on passe
124 dehors. Mais malgré tout, on sort très bien.

125 **4. Souhaiteriez-vous voir ce protocole changer si cela représente un obstacle à**
126 **ce qu'ils fassent leurs cours en plein air et comment ?**

127 *Alors maintenant, s'il y avait quelque chose qui puisse vous empêcher, notamment*
128 *concernant ce genre de protocole, qu'est-ce que vous aimeriez pouvoir voir changer ?*
129 *Pour permettre peut-être d'allonger cette période de temps en plein air.*

130 C'est un peu le nerf de la guerre, mais au niveau de l'aspect financier peut être alors d'abord
131 l'aspect équipements, c'est à dire que c'est super, les parents ont joué le jeu des bottes par
132 exemple, mais ce serait super. On voit ça dans d'autres écoles, alors pas des écoles
133 françaises, mais des écoles québécoises ou des écoles belges. Ou c'est l'école qui fournit,
134 par exemple, un manteau de pluie pour tous ces petits élèves. Voilà, on voit ce genre de

135 chose quand on regarde des vidéos. Là, sur les réseaux sociaux, on voit les gamins, tous
136 équipés du même poncho. Donc on se doute que voilà, c'est l'école qui a fourni tout ça.
137 Donc voilà, ça c'est un des freins effectivement, mais si j'avais un budget plus important, bah
138 voilà, ça pourrait être l'école qui qui prévoirait tout cet équipement, les bottes, le poncho de
139 pluie, pourquoi pas des gants pour avoir chaud. Voilà. Et puis donc, voilà l'équipement pour
140 les enfants et puis après sur place, c'est à dire que là, c'est nous qui, avec les moyens du
141 bord, nous équipons alors. On a un petit rituel de début de séance comme ça, on s'assoit
142 tous ensemble, on se regroupe, alors c'est de la pelouse, c'est de la pelouse de l'école, ce
143 n'est pas comme si on décide dans une forêt ou on pouvait prendre des rondins de bois ou
144 pour s'asseoir pour faire des petits bancs.

145 Là, il faut qu'on innove, alors pour l'instant on prend des petits cubes plastiques de la salle
146 de motricité et tout le monde part avec son petit cube plastique pour aller s'asseoir dans le
147 jardin.

148 Et voilà, on a fait une demande, donc toujours avec cette association les marques du jardin
149 pour voilà, avoir des petits troncs d'arbres pour s'asseoir, pour faire ce que je fais-moi avec
150 des cubes plastiques, mais voilà, pour que chaque enfant ait son petit siège, là pour
151 s'asseoir pour les temps de regroupement.

152 Non, ça coince un peu, on a fait une demande d'installer un petit cabanon pour stocker tous
153 les outils jardins. Voilà ça aussi, alors que ce ne sont pas des choses qui nous paraissent
154 complètement démesurées.

155 On voit bien quand là encore, ce n'est pas du tout quelque chose qui paraît d'une part
156 primordiale et aussi peut être que ça paraît encore trop farfelu pour la municipalité mais ce
157 qu'il faut faire avec ce projet-là. Sans doute que l'inspection nous soutiendrait un peu là-
158 dessus. Mais je me dis, que si on faisait des demandes de budget pour un aspect
159 sécuritaires, comme s'il faut rajouter une porte coupe-feu, des choses comme ça, là ça se
160 ferait. Alors que ça coûte plus cher que de nous installer un cabanon.

161 **5. Quels sont les obstacles rencontrés par vos enseignants afin de sortir de leur** 162 **classe pour enseigner ?**

163 *En ce qui concerne justement les obstacles que vous rencontrez, donc vous venez de*
164 *faire allusion à ce à cette problématique de budget qui pourrait être débloqué à bon*
165 *escient et et développer ces projets-là qui semblerait le plus gros. Ou est-ce qu'il y en*
166 *aurait d'autres à votre avis ?*

167 Malgré tout, alors ce genre vient plus à la question précédente quand vous parlez de frein.
168 C'est à dire que clairement. Moi j'ai mis ça en place. Mes collègues me voient tous les jeudi
169 matin sortir avec mes petits. J'ai d'autres collègues de petite section, de petits et moyens et
170 je me dis que ce serait super quelles enrichissent un peu leur pédagogie parce que je
171 trouve ça super enrichissant moi cela pour les enfants. Mais on voit que c'est encore des
172 pédagogies un peu alternatives, un peu nouvelles qui font peur. Comme quand je vous
173 disais, moi, il a fallu que là ça, que je lâche un peu prise quand j'ai fait ces expérimentations
174 en juin. Je pense que pour l'instant certaines collègues n'ont pas du tout envie de se lancer
175 dedans parce que d'une part qu'elle ne voient pas l'intérêt pédagogique. Et d'autre part ça
176 chamboule nos habitudes d'enseignants. Les enfants ne sont plus assis à une table, on est
177 dehors, ça demande de les laisser expérimenter, chose que certaines déjà font dans leur
178 classe, alors que d'autres ne font pas du tout d'expérimentation, d'observation et cetera.
179 C'est donc ça, ça correspond à une attitude, une culture en fait de la chose. qui sont propres
180 à chaque individu au niveau des enseignants. Ça dépend des gens que vous vous côtoyez,
181 que vous avez votre établissement, on va dire.

182 Oui tout à fait ça.

183 **6.Êtes-vous pour ou contre davantage d'apprentissages à se dérouler en**
184 **plein air, et pourquoi ?**

185 Oui, du coup vraiment je suis pour. Et c'est presque bon, c'est merveilleux. À chaque
186 séance, presque parce que on se rend compte que les enfants, en fait, sont hyper porteurs
187 pour développer eux-mêmes des activités auxquelles on n'aurait pas pensé.

188 Quand je l'ai fait en juin, on était vraiment avec les enfants à explorer et cetera. On a pu se
189 rendre compte malgré tout, combien ça peut être bon pour eux. Et peut-être aussi, c'était
190 une habitude que les enfants n'avaient pas dès le début de l'année. Là, sur cette année
191 scolaire on a commencé ça dès septembre.

192 Donc les enfants sont des petits qui n'ont jamais connu l'école en plus. J'ai un tout petit
193 effectif de 11 élèves. On est 3 adultes à les encadrer parce qu'il y a à faire, comme il y a
194 souvent dans les classes maternelles, mais en plus j'ai la chance d'avoir une éducatrice de
195 jeunes enfants.

196 Donc voilà, il y a cette dimension, là aussi à prendre en compte.

197 C'est qu'on est 3, et donc voilà, on a pu se rendre compte que les enfants étaient hyper
198 porteurs en fait, alors c'est très facile avec les tout-petits qui s'émerveillent de tout, mais il y
199 a certains enfants qui peuvent rester 1/4 d'heure en place, alors qu'à l'intérieur ils sont des
200 piles électriques qui papillonnent toutes les 30 secondes ils changent d'activité. Et là dehors,
201 ils peuvent se passionner pendant 10 Min autour d'un verre de terre parce qu'ils ont gratté
202 un peu un de terre et qu'ils ont vu un ver de terre qui sortait.

203 Mais ça c'est vachement important et moi comme j'ai dit, j'ai des tout petits élèves pour
204 lesquelles il faut que je les accompagne beaucoup sur l'acquisition du langage. Et bien du
205 coup, cet espace est hyper propice pour ça quoi. Parce qu'ils sont émerveillés et que là voilà
206 on peut mettre des mots sur ce qu'ils sont en train de vivre. Ils ont trouvé une plume qui
207 s'envole avec le vent, on observe, on recommence.

208 En voilà, au niveau de la pédagogie, c'est quand même super intéressant mais malgré tout
209 cette année, on apporte davantage à chaque fois. On apporte une ou 2 activités
210 supplémentaires pour nourrir cet espace du dehors.

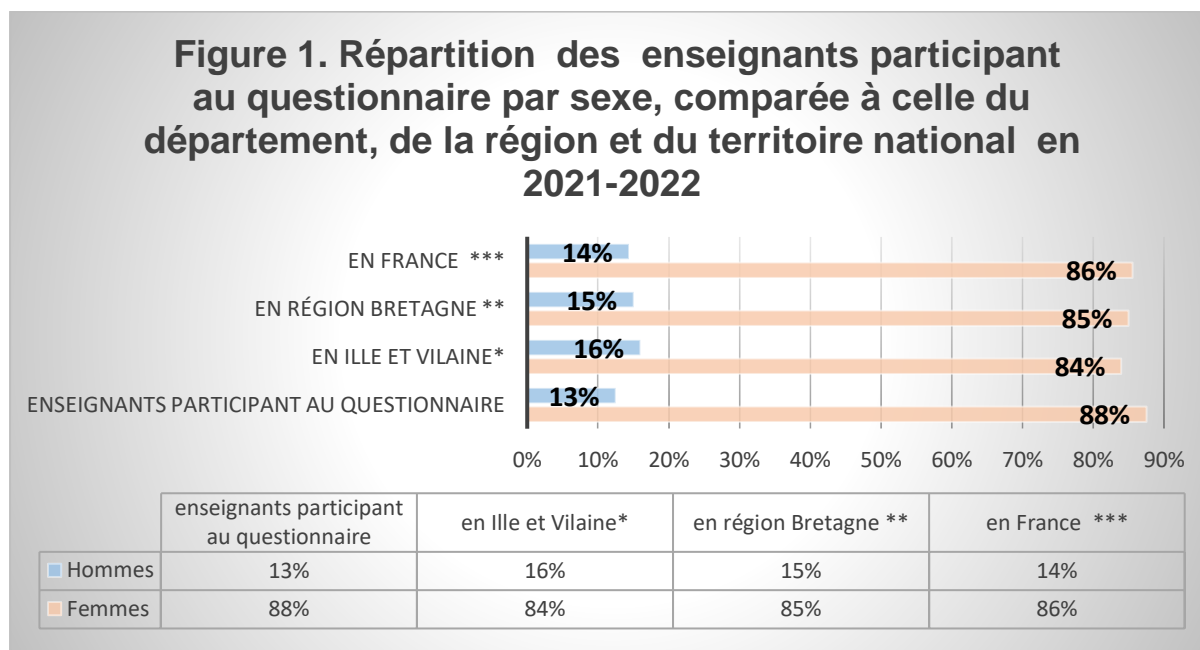
211 **7.Comment est-ce que vous souhaiteriez dépenser votre budget pour**
212 **développer les apprentissages en plein air si vous en aviez un ?**

213 *Concernant donc ce genre d'initiative, vous avez énoncé donc des questions*
214 *d'équipement vestimentaire ou d'équipement de jardin. Est-ce qu'il y aurait autre*
215 *chose que vous souhaiteriez pour voir se réaliser si vous étiez en position d'avoir*
216 *pour ce genre d'activités de pédagogie en plein air.*

217 En termes de budget alors peut être que je vais répondre à côté mais j'ai vu que dans
218 certaines académies il y avait des petits groupes de formation qui se montaient. C'était
219 même inscrit sur le Plan Académique de Formation, je sais plus quel est l'intitulé exact, mais
220 voilà, j'ai l'impression que dans certaines... certains départements, les équipes d'inspection,
221 les conseillers pédagogiques ont l'air de se saisir de ça et de rendre les choses un peu plus
222 institutionnelles. On trouve plein de pas de lettre avec plein de liens super intéressants que
223 certaines circonscriptions font. Donc voilà, si j'avais une baguette magique, au-delà du
224 budget, ce serait, voilà que réellement, pour faire suite aux annonces de notre ministre, et
225 bien qu'on ait des formations là-dessus, parce que ça donnerait de la légitimité et puis peut
226 être que ça aiderait certaines collègues à se lancer dedans.

Annexe 3. Réponses des enseignants au questionnaire

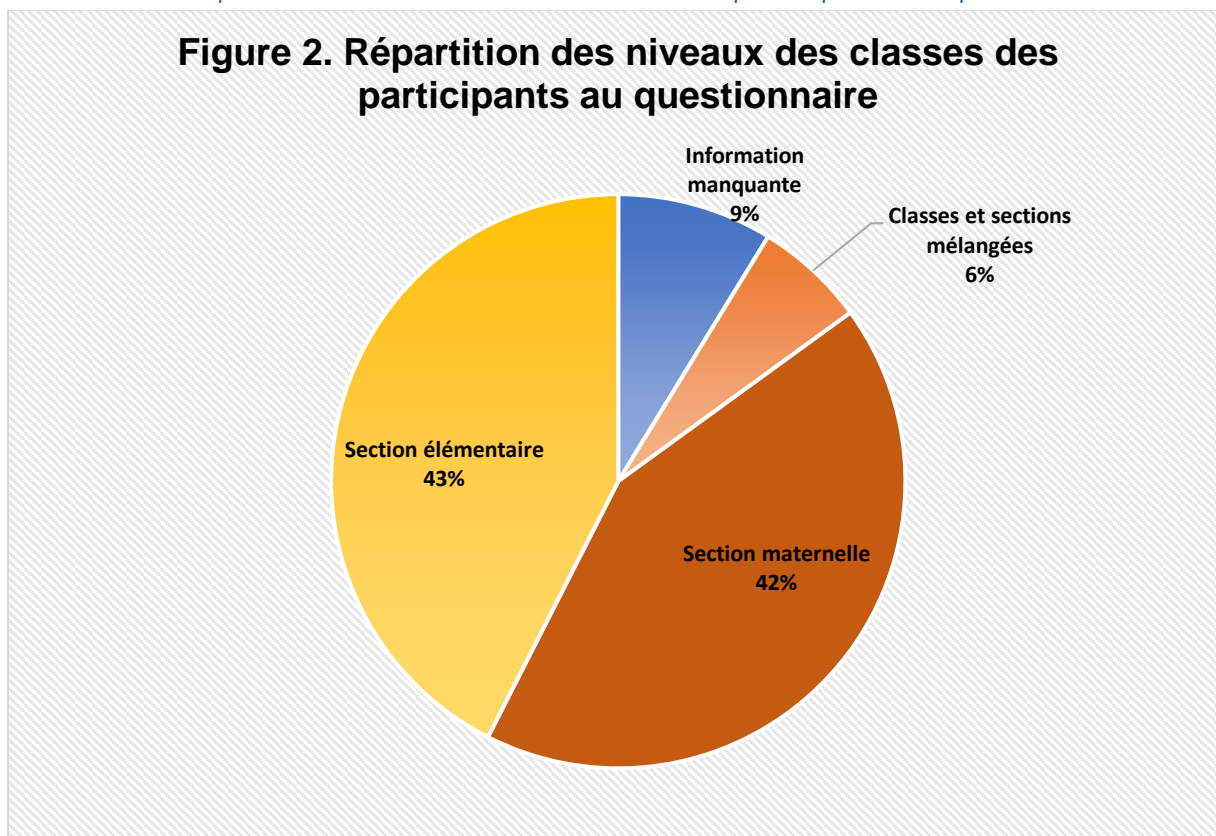
Annexe 3.1. Répartition des enseignants participant au questionnaire par sexe.



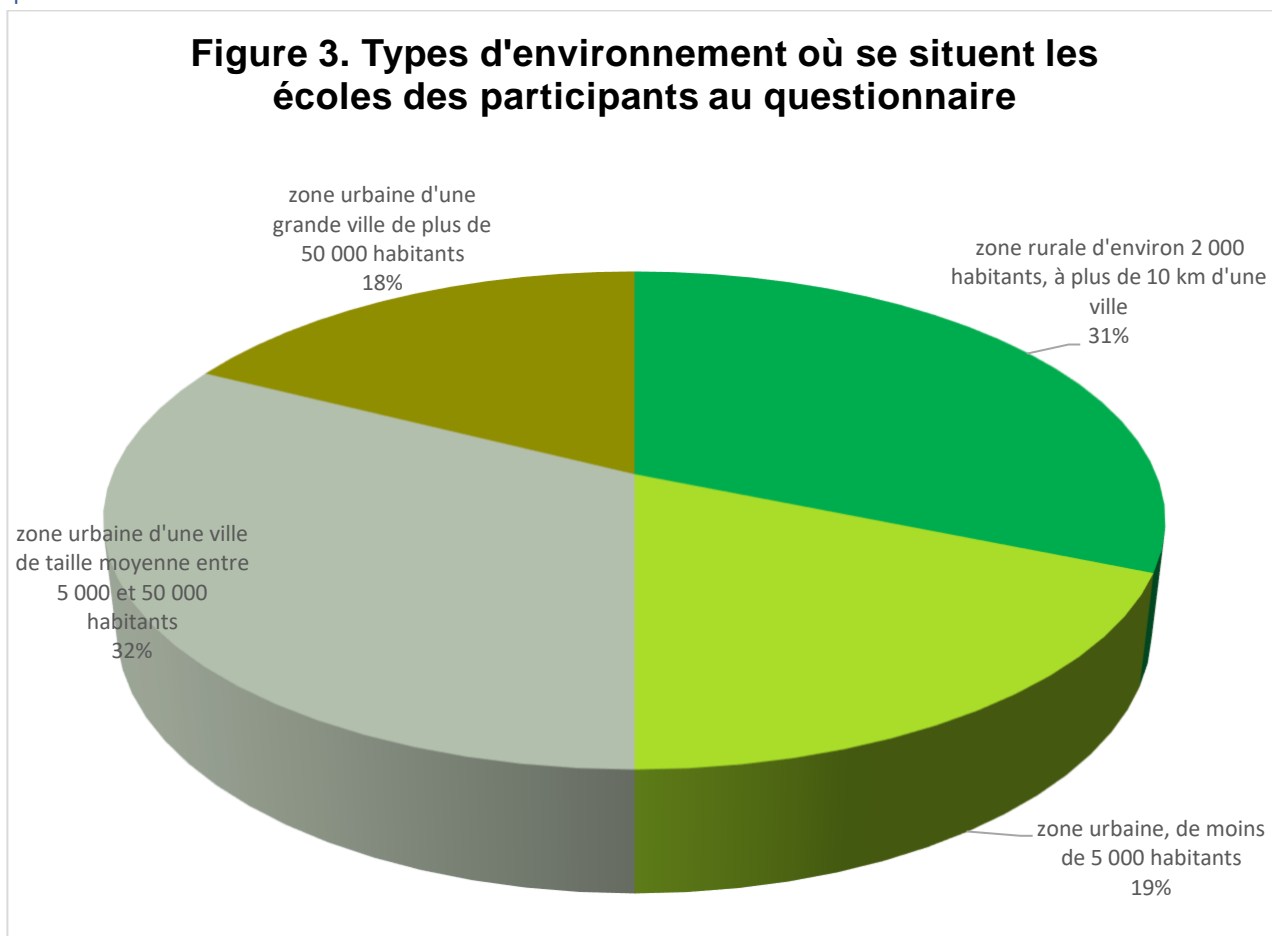
* ([file:///Users/utilisateur/Downloads/bilan-social-acad-mique-2021-20059%20\(3\).pdf](file:///Users/utilisateur/Downloads/bilan-social-acad-mique-2021-20059%20(3).pdf))

** (https://www.insee.fr/fr/statistiques/2012662#tableau-TCRD_078_tab1_regions2016)

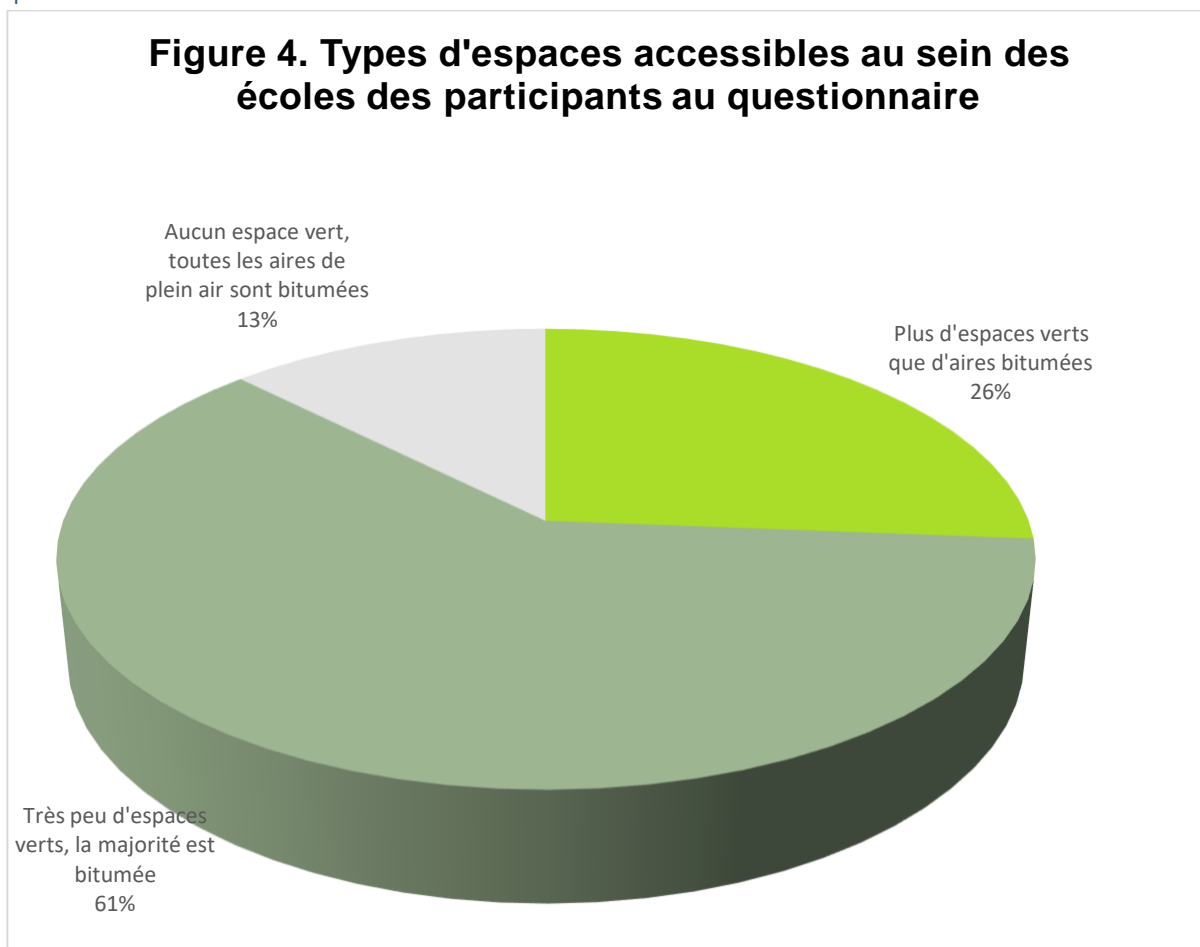
*** (https://www.insee.fr/fr/statistiques/2012662#tableau-TCRD_078_tab1_departements)



Annexe 3.3. Types d'environnement où se situent les écoles des participants au questionnaire.

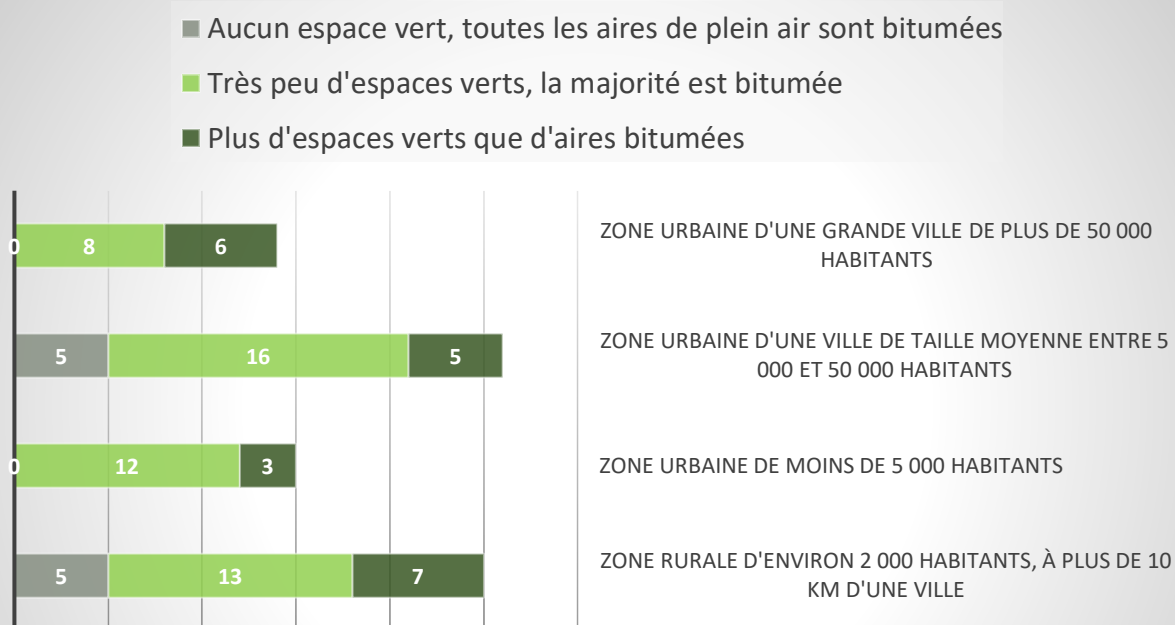


Annexe 3.4. Types d'espaces accessibles au sein des écoles des participants au questionnaire.



Annexe 3.5. Répartition en nombre, des zones autour et au sein des écoles des participants au questionnaire.

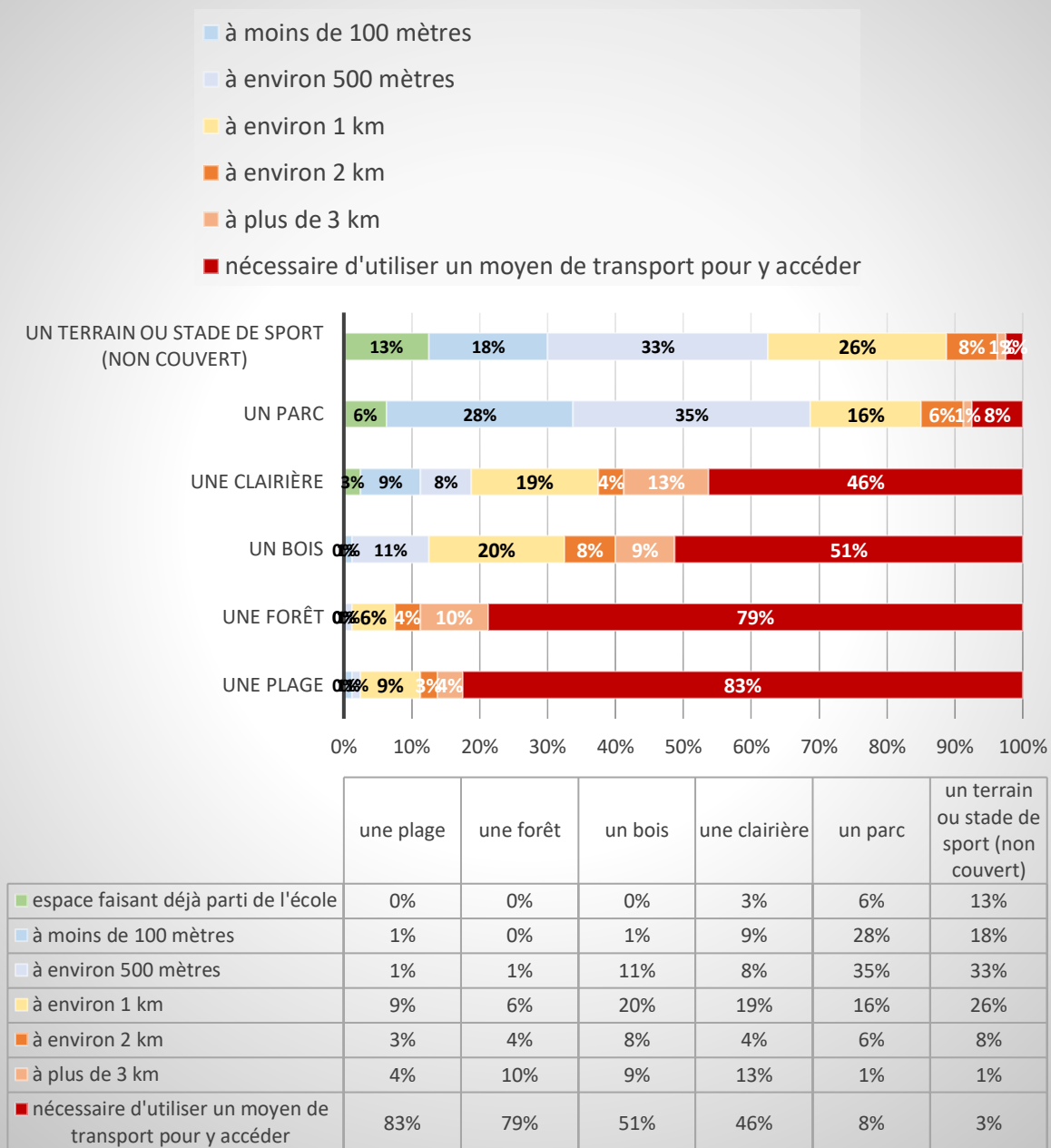
Figure 5. Répartition en nombre, des zones autour et au sein des écoles des participants au questionnaire



	zone rurale d'environ 2 000 habitants, à plus de 10 km d'une ville	zone urbaine de moins de 5 000 habitants	zone urbaine d'une ville de taille moyenne entre 5 000 et 50 000 habitants	zone urbaine d'une grande ville de plus de 50 000 habitants
■ Aucun espace vert, toutes les aires de plein air sont bitumées	5	0	5	0
■ Très peu d'espaces verts, la majorité est bitumée	13	12	16	8
■ Plus d'espaces verts que d'aires bitumées	7	3	5	6

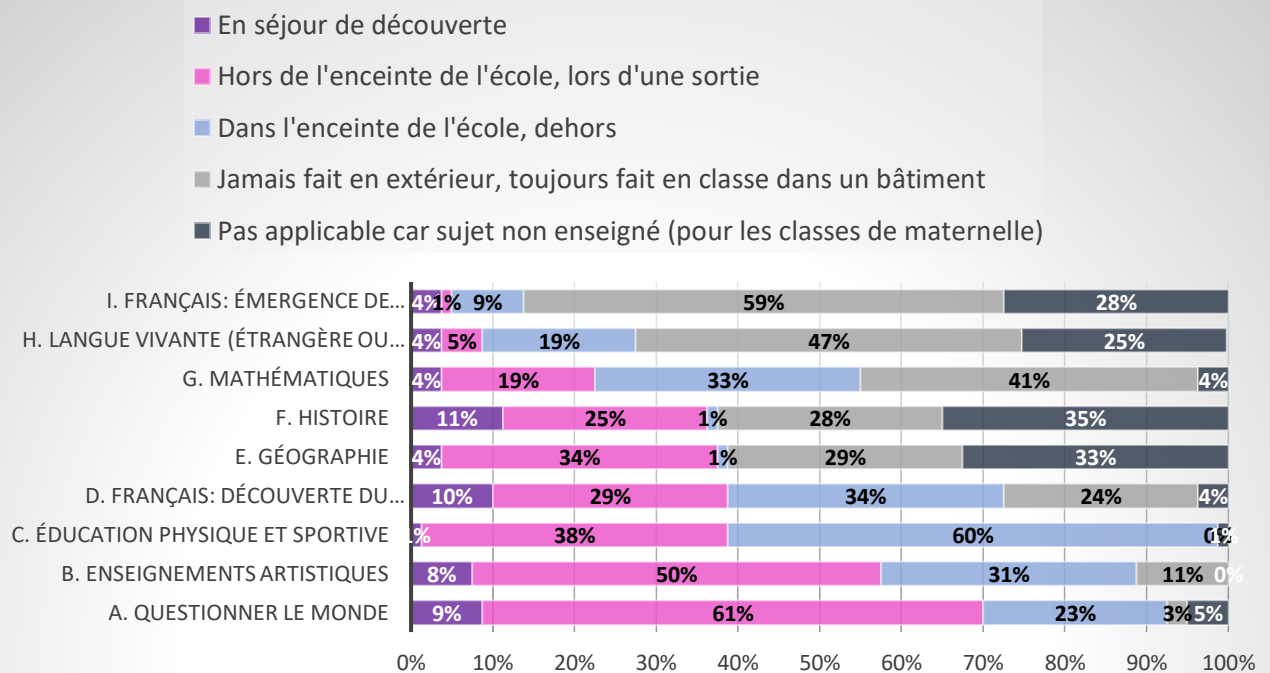
Annexe 3.6. Distance entre l'école et des endroits pour y faire classe dehors, pour les participants au questionnaire.

Figure 6. Distance entre l'école et des endroits pour y faire classe dehors, pour les participants au questionnaire



- 1 Annexe 3.7. Apprentissages déjà faits en plein air par les enseignants participant au questionnaire, au cours de leur carrière.
- 2

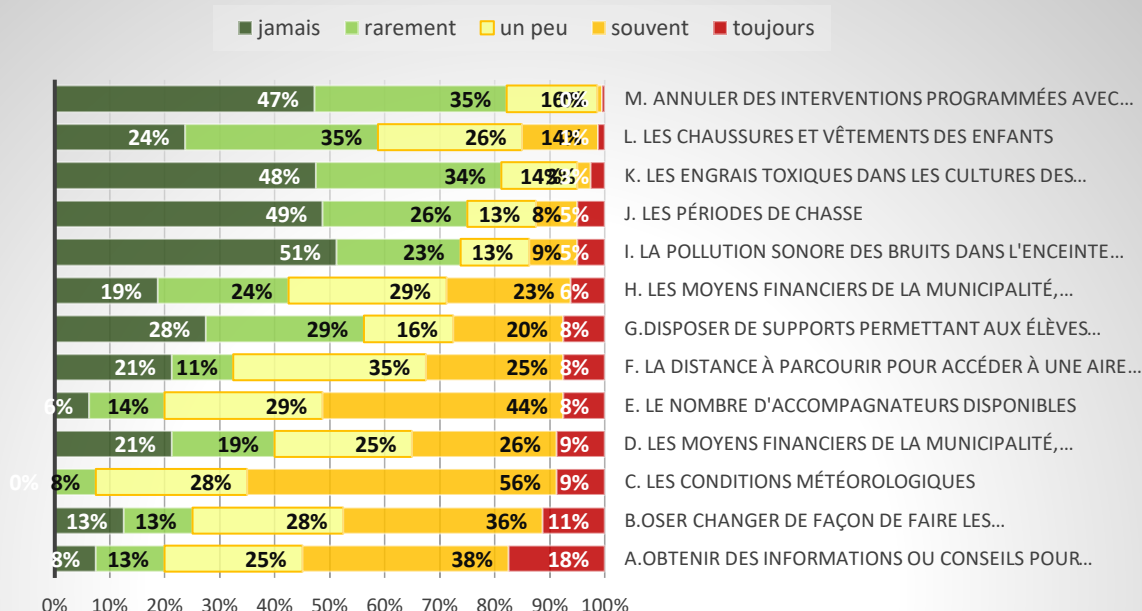
Figure 7. Apprentissages déjà faits en plein air par les enseignants participant au questionnaire, au cours de toute leur carrière



	A. Questionner le monde	B. Enseignements artistiques	C. Éducation physique et sportive	D. Français: découverte du langage, lecture, vocabulaire	E. Géographie	F. Histoire	G. Mathématiques	H. Langue vivante (étrangère ou régionale)	I. Français: émergence de l'écriture, grammaire, conjugaison
■ En séjour de découverte	9%	8%	1%	10%	4%	11%	4%	4%	4%
■ Hors de l'enceinte de l'école, lors d'une sortie	61%	50%	38%	29%	34%	25%	19%	5%	1%
■ Dans l'enceinte de l'école, dehors	23%	31%	60%	34%	1%	1%	33%	19%	9%
■ Jamais fait en extérieur, toujours fait en classe dans un bâtiment	3%	11%	0%	24%	29%	28%	41%	47%	59%
■ Pas applicable car sujet non enseigné (pour les classes de maternelle)	5%	0%	1%	4%	33%	35%	4%	25%	28%

Annexe 3.8. Obstacles à pouvoir faire classe dehors selon les enseignants participant au questionnaire.

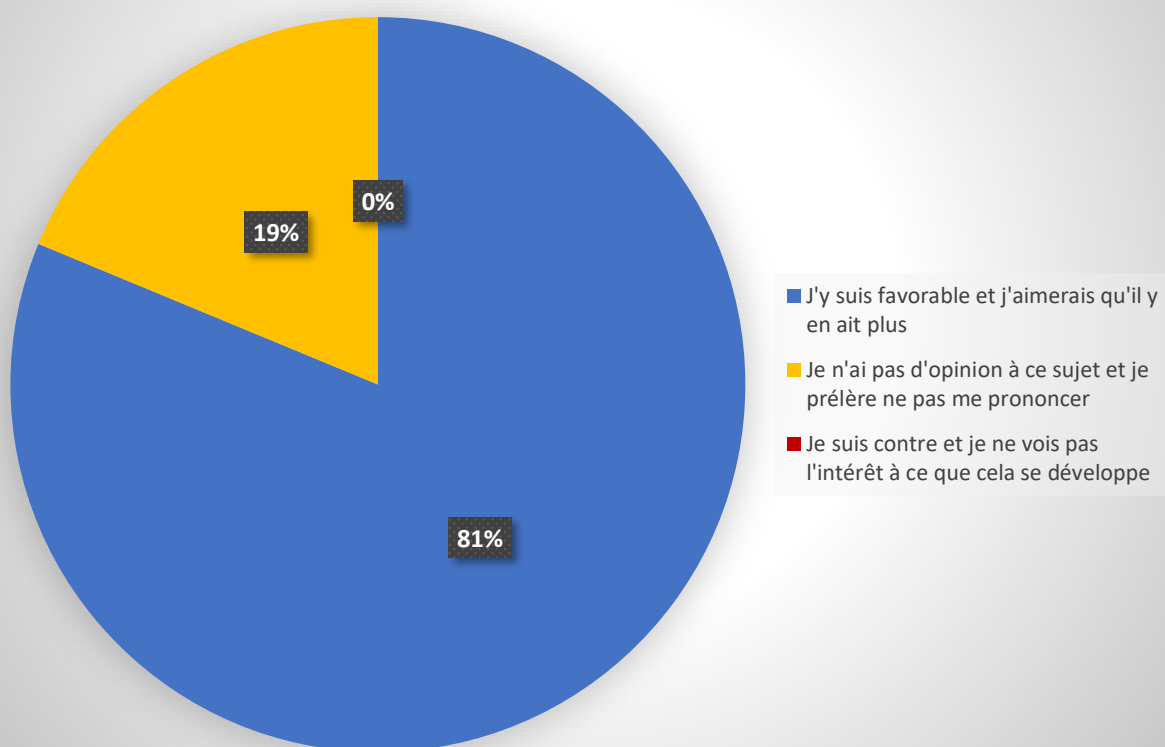
Figure 8. Obstacles à pouvoir faire classe dehors selon les enseignants participant au questionnaire



	A.Obte nir des informa tions ou conseils pour savoir comme nt y adapter les appren tissages faits en classe	B.Oser changer de façon de faire les appren tissages	C. Les conditi ons météor ologiqu es	D. Les moyens financie rs de la municip alité, accordé s aux sorties scolaire s	E. Le nombre d'acco mpagna teurs disponi bles	F. La distanc e à parcour ir pour accéder à une aire en plein air	G.Dispo ser de support s permet tant aux élèves d'écrire dehors	H. Les moyens financie rs de la municip alité, accordé s au dévelop pement des aires en plein air	I. La pollutio n sonore des bruits dans l'encein te de l'école	J. Les période s de chasse	K. Les engrais toxique s dans les cultures des champs avoisin ants	L. Les chaussu res et vêteme nts des enfants	M. Annuler des interve ntions progra mmées avec certains élèves pour aller en plein air
■ jamais	8%	13%	0%	21%	6%	21%	28%	19%	51%	49%	48%	24%	47%
■ rarement	13%	13%	8%	19%	14%	11%	29%	24%	23%	26%	34%	35%	35%
■ un peu	25%	28%	28%	25%	29%	35%	16%	29%	13%	13%	14%	26%	16%
■ souvent	38%	36%	56%	26%	44%	25%	20%	23%	9%	8%	3%	14%	1%
■ toujours	18%	11%	9%	9%	8%	8%	8%	6%	5%	5%	3%	1%	0%

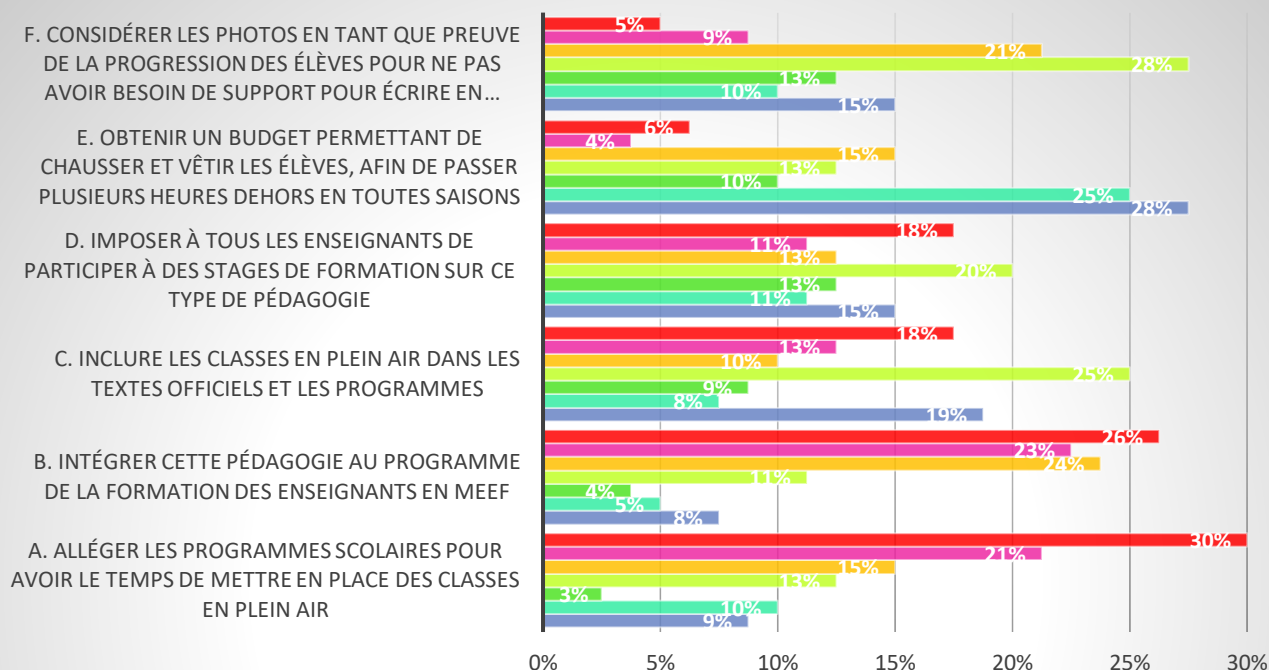
Annexe 3.9. Avis des enseignants participant au questionnaire sur l'avenir des apprentissages en plein air.

Figure 9. Avis des enseignants participant au questionnaire sur l'avenir des apprentissages en plein air



Annexe 3.10. Avis des participants au questionnaire sur les étapes pouvant permettre le développement des classes en plein air.

Figure 10. Avis des participants au questionnaire sur les étapes pouvant permettre le développement des classes en plein air



	A. Alléger les programmes scolaires pour avoir le temps de mettre en place des classes en plein air	B. Intégrer cette pédagogie au programme de la formation des enseignants en MEEF	C. Inclure les classes en plein air dans les textes officiels et les programmes	D. Imposer à tous les enseignants de participer à des stages de formation sur ce type de pédagogie	E. Obtenir un budget permettant de chauffer et vêtir les élèves, afin de passer plusieurs heures dehors en toutes saisons	F. Considérer les photos en tant que preuve de la progression des élèves pour ne pas avoir besoin de support pour écrire en plein air
essentielle à cela	30%	26%	18%	18%	6%	5%
6	21%	23%	13%	11%	4%	9%
5	15%	24%	10%	13%	15%	21%
4	13%	11%	25%	20%	13%	28%
3	3%	4%	9%	13%	10%	13%
2	10%	5%	8%	11%	25%	10%
aucune importance	9%	8%	19%	15%	28%	15%

■ essentiel à cela ■ 6 ■ 5 ■ 4 ■ 3 ■ 2 ■ aucune importance

Annexe 3.11. Table 1. Autres aspects négatifs non mentionnés dans les questions précédentes du questionnaire, freinant la pratique des enseignants, à faire classe dehors.

Numéro de référence de chaque enseignant participant	Table 1. Autres aspects négatifs non mentionnés dans les questions précédentes du questionnaire, freinant la pratique des enseignants participant, à faire classe dehors
1	Rien
2	Non
3	Pas d'espace disponible dans le bourg, je fais classe dehors avec les maternelles dans l'enceinte de la cour.
4	Non
5	Non
6	Non
7	Les questions de la sécurité et celle temps de transport trop important par rapport au temps d'activité
8	Non
9	Non
10	Non
11	La difficulté à passer des consignes en plein air
12	Je n'ose pas toujours car peu suivie par les autres classes
13	Transport du matériel pédagogique, enfants petits qui se dispersent facilement
14	La plus grande difficulté à gérer le comportement de certains élèves en plein air
15	Non
16	Non
17	il faut que cela soit un projet d'équipe
18	Manque de formation
19	Gérer le groupe classe en dehors d'une salle, avec des distractions alentours et non-prévisibles
20	C'est une pratique que nous faisons tous les vendredis matin. Pas d'aspects négatifs autre que ceux mentionnés
21	Le comportement des élèves en plein air
22	Je réponds à ce questionnaire alors que j'ai des tout jeunes élèves, et donc ne me sens pas réellement concernée pour les questions portant sur les séances d'apprentissage que je pourrais transposer à l'extérieur, quand nous sortons, les apprentissages sont alors tournés vers l'environnement. Je ne fais pas de séance maths ou écriture dehors

23	Certains élèves avec des problèmes de comportements
24	La concentration est-elle la même à l'extérieur ? Les enfants n'auront-ils pas tendance à se disperser ?
25	Aucun aspect négatif il faut être bien équipé !
26	Quels contenus ? liens avec le programme
27	La sécurité avec des élèves qui peuvent se sauver/se mettre en danger (élèves à besoins particuliers)
28	J'avais le projet de faire "classe dehors" un quart de journée par semaine quand j'étais en maternelle mais en élémentaire cela me semble plus compliqué, les programmes sont plus fermés/précis et très denses.
29	La concentration est plus difficile en extérieur (les sens sont en éveil et les distractions nombreuses)
30	Principalement la météo
31	La gestion de groupe avec des élèves aux troubles de comportement me semble plus difficile. La mise en pratique des apprentissages en plein air me semble mobiliser beaucoup de temps, que je n'ai pas suffisamment.
32	Nombre d'élèves
33	L'appréhension de la réaction des parents qui sont plutôt traditionnels dans cette école
34	Non, j'y vais tous les mercredis matin (sauf trop mauvais temps, mais c'est rare)
35	On peut proposer une formation, mais pas imposer;
36	La gestion du matériel, le bruit, l'attention des élèves
37	Le regard négatif des parents
38	Il y a une difficulté en termes d'encadrement (il faut toujours se débrouiller pour avoir assez d'adultes encadrants et ce n'est pas toujours simple de convaincre les parents ou même les ASEM de prendre part à ce projet d'enseignement en extérieur) et il y a aussi des contraintes fortes d'équipement (vêtements adaptés, matériel adapté du type bâche, chariot, planchette et matériel péda...)
39	Idées de mise en place de situation d'apprentissage diversifiées
40	Manque d'habitude depuis la petite section
41	Les programmes, le regard de certains parents
42	o
43	Non
44	Non

45	Je ne sais pas
46	Cela demande de la préparation, du temps en plus, de la formation. Bien penser l'encadrement et les activités. C'est un projet qui doit se faire en équipe au sein d'une l'école et de la municipalité car cela peut mobiliser une organisation qui n'existe pas encore (faire appel au parents,)
47	Je m'interroge sur l'intérêt de faire certains apprentissages en extérieur.
48	Le côté peu pratique de certains apprentissages en plein air
49	Il faut que l'activité puisse se prêter à la séance. Je ne vois pas l'intérêt d'aller faire une séance de géométrie en plein air par exemple (outils, supports, facilité de traçage...)
50	Regard des personnes extérieures lieux non sécurisés
51	Faire des demandes de sorties au préalable avant de sortir + trouver des accompagnateurs. Sorties qui doivent être anticipées...
52	La circulation automobile source de pollution sonore et aérienne
53	L'impression de n'avoir pas une réelle plus-value au fait d'enseigner dehors, la peur de perdre l'attention des élèves dans cet environnement inhabituel.
54	--
55	Le temps que cela prend par rapport aux apprentissages et la quantité d'apprentissages des programmes
56	Avoir un espace dédié, à l'écart des jeux afin de différencier temps de jeux et temps d'apprentissage
57	Non
58	Ayant un handicap au genou, j'ai peu d'autonomie de marche et la station debout m'est pénible.
59	Volume sonore : voix à forcer et distraction des élèves par l'extérieur (oiseaux abeilles... passants)
60	Plus difficile pour canaliser les élèves dehors qu'en classe.
61	Non
62	Le temps dont on dispose pour aborder toutes les notions du programme.
63	La taille des effectifs ! Sortie mathématique en CE1/CE2 (23 élèves) nous étions à la recherche d'éléments mathématiques dans notre environnement proche (quartier), prise de photos pour fabriquer ensuite des problèmes maths. Compliqué de faire une telle sortie en groupe classe même si accompagnateurs suffisants, en effet, en sortie le PE doit garder son groupe entier sous sa surveillance et pas de possibilité dans l'école de laisser une demi-classe à l'école pour sortir avec l'autre groupe par exemple.
64	Formation

65	Ce n'est pas une habitude que j'ai eue
66	Absence de formation sur le sujet
67	Pratique de plus en plus grâce au numérique donc pédagogie à revoir complètement
68	Encadrement plus stressant (classe = rassurant); Impression de perdre du temps d'apprentissage.
69	Aucune expérience ni formation
70	Non
71	Non
72	Organisation lourde et encadrement insuffisant pour la sécurité
73	Non
74	Effectifs des classes et taux d'encadrement
75	Non
76	Le nombre élevé du groupe d'élèves
77	Comment gérer le temps de faire les programmes et oser changer de méthode
78	Peu d'aspects négatifs, car notre école est particulièrement bien dotée pour une école en ville : deux jardins, et une cour de récréation avec beaucoup d'arbres, de buissons
79	Le jugement des familles en lien avec leur représentation de l'école
80	Non

Annexe 3.12. Table 2. Aspects ayant été les plus motivants pour les enseignants et leurs élèves, à faire leurs apprentissages en plein air.

Numéro de référence de chaque enseignant participant	Table 2. Aspects ayant été les plus motivants pour les enseignants et leurs élèves, à faire leurs apprentissages en plein air.
1	Apprendre / enseigner dans un autre cadre que la classe
2	Travailler à l'air libre
3	Nouveauté, curiosité
4	-
5	Richesse et liberté du lieu
6	Découverte d'une nouvelle pratique
7	Cadre différent et apprentissages basés sur du concret
8	Ça change mais c'est à double tranchant : la nouveauté créée de l'agitation.
9	La mobilité
10	Utilisation du matériel trouvé dans la nature. Observation du vivant.
11	La motivation des élèves et l'intérêt de découvrir des objets d'apprentissage "en vrai" et dans leur milieu.
12	le changement, l'innovation
13	Le côté inhabituel
14	L'aspect concret, le changement par rapport à la routine, le plaisir d'être dehors, la relation différente entre enfants et entre les enfants et moi
15	Le bonheur d'être au grand air, de sortir de l'enceinte de l'école
16	Le contraste avec les situations habituelles confinées en classe
17	Épanouissement
18	Rattacher des notions abstraites à du concret ; Impression d'apprendre en s'amusant.
19	Le fait de voir les choses directement, de pratiquer, de visualiser, d'apprendre par le corps (kinesthésie)
20	L'espace, le changement de lieu, la manipulation, les découvertes, les expériences
21	Être plus libre qu'assis à un bureau, matériel disponible différent de celui de la classe
22	L'enthousiasme des élèves
23	Changer de milieu, moins de bruit qui résonne, se sentir mieux à l'air libre
24	Dans le cadre des séjours de découverte, apprentissages en situation
25	Raconter des albums en s'identifiant aux personnages et se déplacer dans l'espace = apprendre avec son corps pour garder une trace
26	Motivation à sortir de l'environnement de l'école, voir "autre chose"

27	La nouveauté, l'aisance, le fait de s'asseoir dans l'herbe, l'espace
28	Une impression d'être moins scolaire, plus de liberté, laisser place à l'improvisation.
29	De pouvoir plus facilement interchanger les groupes de travail sans déplacements de matériel (tables, chaises), ainsi que le bien-être d'être à l'extérieur.
30	Être dehors dans un cadre différent
31	Certains élèves arrivent plus facilement à s'impliquer, particulièrement ceux pour qui rester assis est difficile. Cela m'est plus de sens dans les apprentissages.
32	Motivation, intérêt
33	Être dehors, changer de cadre
34	Pas de bruit, calme. Coopération +++ entre élèves.
35	L'espace disponible
36	Voir nos élèves dans un autre cadre, plus près de la nature
37	La place disponible
38	Il y a un rapport très concret aux apprentissages qui me plaît et qui me semble bénéfique pour l'adhésion des élèves. Par ailleurs, le fait d'être dans un endroit neutre (non aménagé par l'adulte) permet à chacun de se sentir à sa place et d'explorer librement. Le fait d'être au parc m'oblige également à me détacher du matériel pédagogique traditionnelle et à utiliser des situations différentes pour susciter les apprentissages (je dirais des situations plus simples)
39	Le côté différent de ce qui se fait d'habitude
40	Plus de liberté dans les interactions, moins de contraintes liées au bruit de la classe
41	Prendre l'air, éviter le masque, partir de leur milieu
42	Écoute des élèves
43	Changer de lieux, ne pas être assis, pouvoir parler,
44	Le lien entre ce qu'ils voient et ce qu'ils apprennent
45	Je ne sais pas
46	En maternelle on peut aborder toutes les matières, on a accès au vivant. Pour les élèves ils ont plus d'autonomie pour bouger, expérimenter...
47	De temps en temps, le fait de sortir de la classe apporte un regain de motivation pour les élèves. Mais ils ont souvent besoin de repères et de façons de travailler très ritualisées.
48	Les élèves sont souvent plus attentifs et intéressés du fait que la modalité de travail change
49	Découverte sur place du milieu étudié (Histoire : visite d'un château - Géographie : Etude du paysage, d'un milieu - Arts visuels : exposition -EPS : orientation, cross...)
50	DDM travailler sur du réel observation jardinage motricité
51	Élèves plus joyeux, motivés, coopératifs. Moins de bruit. Séances plus apaisantes.

	Question 13 : ce qui a été fait lors de sortie a aussi été fait dans l'école
52	Écouter les oiseaux, sentir le vent, les odeurs, avoir moins chaud, avoir de l'espace
53	Changer d'environnement et de dispositif de travail. Prendre l'air et quitter l'enceinte normée de la classe.
54	--
55	Le concret des situations, et pouvoir bouger
56	Météo, possibilité d'avoir un grand espace
57	Le bien-être
58	Les élèves moins scolaires y sont plus réceptifs, et ils découvrent le monde vivant in situ.
59	Fraicheur
60	Changement d'environnement, autre approche de la matière enseignée
61	Pour moi : le cadre extérieur : l'espace, avoir cette sensation de respirer "du bon air", le plaisir des enfants d'être dehors. Pour eux : la joie d'être dehors, de pouvoir être dans de grands espaces, de chercher des éléments dans la nature, d'observer et de comprendre par l'observation, la manipulation
62	Le fait d'être dehors et d'aborder les notions autrement avec toutes les surprises possibles.
63	Sortir de l'école/ apprendre en faisant à partir de l'environnement/
64	Être en activité. Être concret.
65	Ne pas être assis pour eux, changer d'environnement pour eux et moi, profiter d'une météo agréable pour eux et moi
66	Découverte d'un milieu, d'un espace, observer les insectes.
67	Les élèves adorent sortir de la classe
68	Elèves majoritairement contents, souriants et motivés. Ils deviennent observateurs, chercheurs dans un environnement ouvert.
69	Liberté de mouvement, concret en direct
70	Tous les sens peuvent être engagés, la mobilité est facilitée par l'espace et des contraintes moins importantes qu'à l'intérieur d'une classe
71	Le changement de modalité d'apprentissage, la posture différente (par exemple, assis dans l'herbe)
72	A part le sport, pas de classe en plein air
73	Apprentissages concrets, ludiques, qui motivent les élèves
74	Le fait de sortir de l'école, et accéder à des supports que l'on ne trouve pas en classe
75	L'environnement, être debout, regroupés par affinités, la liberté de parole sans contrainte de volume
76	La relation maître élève
77	Le côté ludique qui s'en dégage dès que l'on sort de la classe. Pour beaucoup la motivation liée à la curiosité.
78	Faire des plantations en pleine terre en extérieur et voir les cycles entiers de germinations (semis de lentilles, petits pois, blé) qui ont poussé, et dont nous avons récolté à la fin de l'année les graines, que les enfants ont pu rapporter à la maison. Arts plastiques en plein air : trouver de quoi peindre (brindilles, plumes, terre + eau pour fabriquer de la peinture) Mémorisation

du vocabulaire plus efficace devant les "vrais éléments" (nom des fleurs/légumes/etc.)

79 Retrouver et activer le sens du toucher

80 Plus ludique, moins de bruits

Annexe 4. Transcriptions d'interviews de participants au congrès de l'association des conseillers pédagogiques et autres formateurs

Annexe 4.1. Interview d'une conseillère pédagogique

1 *Bonjour, est ce que vous pourriez-vous présenter s'il vous plaît ?*

2 Oui, je, suis conseillère pédagogique (...) dans le département de Ille-et-Vilaine.

3 *Puis-je demander pourquoi avoir invité Moïna Fauchier Delavigne et Crystèle Ferjou,*
4 *pour parler de faire classe dehors lors de ce congrès ?*

5 Alors, on est dans un congrès qui a une thématique autour du développement,
6 développement professionnel, développement durable, développement d'enfants. Donc il
7 nous paraissait intéressant de faire cela déjà parce que nous sommes ici tant que
8 formateurs. Nous devons être finalement les premiers à être formés pour pouvoir
9 accompagner les enseignants dans leur développement professionnel, donc ce dispositif
10 classe dehors. C'est vrai que c'est quelque chose d'assez novateur en tout cas, qui se fait
11 depuis peu de temps et qui a pris de l'ampleur avec le confinement, et à la suite des
12 confinements. Donc c'est vrai que nous, on avait besoin déjà de se documenter, on a besoin
13 de savoir comment accompagner les collègues et ça, pour nous, ça se situe vraiment au
14 centre du développement déjà de l'enfant, dans ce qu'on est censé et ce qu'on cherche à
15 véhiculer, à faire apprendre à l'école.

16 Mais également, donc en termes de développement professionnel, pour nous formateurs,
17 mais aussi autour du développement durable. Parce que dans les objectifs du
18 développement durable, il y a tout un tas de valeurs, le développement durable, c'est 17 au
19 départ dans lesquels nous nous engageons pour l'école, comme l'Union européenne et
20 comme la France.

21 On trouvait parfaitement que dans tout ce qui est véhiculé dans la classe dehors, tous nos
22 axes y étaient, et que cela avait des répercussions et une résonance avec les propositions
23 de madame Fauchier Delavigne et de madame Ferjou.

24 *Alors, dans votre capacité de conseillère pédagogique, vous avez évoqué que pour*
25 *vous faire classe dehors répondait à des besoins, notamment sur les*
26 *développements durables, la citoyenneté et d'autres, en ce qui concerne justement*
27 *tout ce qui est indiqué dans les prérogatives européennes et au-delà. Mais vous*
28 *personnellement, sur le terrain, avec les enseignants que vous rencontrez, avez-*
29 *vous eu le ressenti d'un besoin qu'ils exprimaient vis-à-vis de vous directement ou*
30 *non ?*

31 Alors en fait, il y a 2 types d'enseignants, par rapport à cette problématique. Il y a des
32 enseignants qui effectivement sont déjà dans cette dynamique-là. C'est à dire qu'ils ont déjà
33 expérimenté des choses et ils n'ont pas attendu d'ailleurs le confinement. Donc on a ces
34 enseignants-là qui sont proactifs je dirais et qui ont effectivement commencé. On sent bien
35 dans les besoins qui reviennent en formation (...), il y a des prémisses alors pour l'instant

36 c'est assez, comment dire, c'est assez diffus. On n'a pas une fédération ou un ensemble de
37 collègues d'une même école qui expriment ce besoin. On a des enseignants, à des endroits
38 différents. Donc nous, notre objectif, c'est effectivement, d'aller vers des propositions. C'est
39 déjà le cas l'année prochaine, on va avoir des propositions dans le plan de formation, qui
40 vont s'adresser à tout le département. Donc qui vont, voilà pouvoir répondre à des besoins
41 individuels. Mais notre objectif, c'est effectivement après d'accompagner les écoles dans
42 une dynamique de besoins collectifs, de projets collectifs, parce qu'on sait bien qu'on
43 travaille sur le parcours de pas seulement l'élève, une année dans une classe. Nous, ce qui
44 nous intéresse, c'est son parcours sur toute sa scolarité et d'ailleurs bien au-delà de l'école
45 élémentaire.

46 Donc nous ce dont on a envie, c'est de travailler avec les enseignants sur une cohérence et
47 c'est vrai qu'autour des parcours, parcours éducatifs et artistiques, culturelles et artistiques,
48 le parcours citoyen. Il est vrai que c'est important d'une part, de répondre aux besoins des
49 enseignants individuels, mais de travailler avec les équipes d'école pour leur montrer que
50 ces besoins là, ce sont des besoins des élèves, de leur école et qu'il va falloir trouver une
51 cohérence dans tout ce qu'on va leur proposer, de la petite section au CM2.

52 *Parfait. Donc maintenant, concernant les informations que vous avez à votre*
53 *disposition qui sont sans doute sollicitées par les personnes qui sont avides de*
54 *ressources dans ce domaine, où est ce que vous allez puiser ce genre de*
55 *ressources ?*

56 Je pense qu'on en a très peu pour l'instant effectivement. Donc on s'est tourné vers
57 l'ouvrage de Crystèle Ferjou et Moïna Fauchier Delavigne et en fait, on a appris par la ...,
58 qui est une association avec laquelle on travaille, et c'est par eux qu'on a eu effectivement
59 ces ressources. Donc pour l'instant c'est notre entrée et ensuite on travaille avec des
60 formateurs qui sont des formateurs en éducation aux développements durables et donc ce
61 sont eux qui sont en train de nous construire, pour l'instant une banque de formation que
62 nous, après, nous allons avoir à notre disposition. Mais c'est vrai que pour l'instant, on peut
63 aller sur Internet et trouver parfois finalement des propositions qui sont des actions
64 ponctuelles. Nous, ce qu'on recherche, c'est la cohérence, une séquence, une visibilité sur
65 une année et le lien surtout entre ce que ce dispositif-là apporte dans toutes les disciplines
66 de l'école.

67 Voilà, c'est notre rôle en tout cas de montrer aux enseignants que ce n'est pas juste un effet
68 de mode, ce n'est pas juste à un moment donné qu'on en parle. Non il y a ce qu'on construit
69 derrière et donc on s'appuie aussi sur nos formateurs, voilà. Mais c'est vrai que pour l'instant
70 vraiment, on se sent dans une prémisse et même nous on a besoin de cette culture et de se
71 former.

Annexe 4.2. Interview d'une conseillère pédagogique

1 *Est-ce que vous pouvez vous présenter s'il vous plaît ?*

2 (...) Je suis conseillère pédagogique (...), sur l'île et vilaine.

3 *Alors est ce que vous pouvez me parler de ce que vous savez concernant le principe*
4 *de faire classe dehors ? Qu'est-ce que cela vous évoque ?*

5 Faire classe dehors, pour moi, c'est pouvoir régulièrement organiser des temps spécifiques
6 avec sa classe à l'extérieur de la classe, afin de découvrir soit, l'environnement proche, soit
7 la nature, soit une autre manière d'enseigner et d'apprendre, tout en étant à l'extérieur.

8 *Très bien, merci. Les 2 annonces de Monsieur Blanquer il y a quasiment un an, ont*
9 *légitimisé cette pratique, même si que très peu certes, mais il a quand même évoqué*
10 *cet encouragement. Comme quoi il trouvait cela être bénéfique au niveau sanitaire*
11 *mais forcément aussi pour d'autres développements dans les apprentissages.*

12 *Pour épauler vos collègues sur le terrain, comment est-ce que ça se passe à ce*
13 *niveau-là ? Je parle de ce qui concerne les ressources qui vous sont disponibles et*
14 *que vous puissiez vous-même être en mesure de leur procurer ?*

15 Alors, au niveau des ressources, dans le cadre de l'aménagement du plan de formation pour
16 les enseignants des écoles maternelles, notamment parce qu'aujourd'hui, c'est ce qui me
17 concerne moi, et ce que l'on visualise le plus dans le premier degré, ce sont des
18 enseignants qui ont cette volonté de faire classe dehors.

19 Nous n'avons pas précisément de plan de formation qui concerne ces classes dehors, mais
20 on a énormément de demandes. On a beaucoup d'enseignants qui nous interrogent sur
21 quelles ressources, quel site, quel type de formation.

22 Nous, officiellement, nous sommes sur les fondamentaux. Donc l'idée, c'est peut-être de
23 questionner les enseignants et de les amener à se poser plutôt la question des
24 apprentissages en liant les fondamentaux. Mais en étant dehors et là, on va pouvoir
25 effectivement faire le lien parce que on ne va pas nous organiser un temps de formation
26 spécifique classe dehors, mais comme justement, quand on est en dehors, on peut quand
27 même apprendre du langage, des sciences, des mathématiques, et cetera.

28 *Parfait, très bien et maintenant l'élan qui est entendu donc de de la voix des*
29 *collègues sur le terrain comme vous dites, est-ce que vous voyez cela comme*
30 *venant d'un élan qui vient de la pression des médias, ou du ministère ou encore de*
31 *quelque chose qui est inné en eux ou autre ?*

32 Je pense que c'est plus un ensemble de paramètres qui vont faire qu'aujourd'hui les
33 enseignants ont envie de sensibiliser aussi leurs élèves à tous ces problèmes, à toutes ces
34 problématiques de de climat, et cetera. Et puis retrouver l'extérieur, et notamment après les
35 2 années pendant desquelles on a dû rester à l'intérieur des maisons. C'est donc pour
36 retrouver cet extérieur et on est plus dans ce champ-là.

Annexe 4.3. Interview d'une conseillère pédagogique et d'une autre formatrice

1 *Pourriez-vous vous présenter s'il vous plaît ?*

2 (A) : Moi, je suis ici en tant que conseillère pédagogique sur Rennes Sud.

3 (B) : Alors moi, je suis ici en tant qu'autre formatrice puisque je suis sur la formation initiale,
4 donc je suis en classe et aussi formatrice. Je travaille sur Rennes Est.

5 *Merci. Alors quand je vous dis faire classe dehors, qu'est-ce que ça vous évoque ?*

6 (B) : Ça m'évoque l'école de la vie. L'école de la nature, "les leçons de choses" comme on
7 disait autrefois, et ça m'évoque l'expérience d'une collègue que je connais très bien et qui
8 pratique cela toutes les semaines, le mercredi.

9 *Très bien et pour vous ?*

10 (A) : Alors moi je n'ai pas pratiqué l'école dehors, mais pareil, je connais des collègues sur la
11 circonscription, surtout en maternelle d'ailleurs, qui font classe dehors. J'ai des exemples sur
12 les mercredis matin, mais sinon moi personnellement ça m'évoque l'école sans le matériel
13 qu'on imagine, sans les murs, sans les fenêtres, sans les tables, les chaises, avec une
14 liberté de mouvement, liberté de parole, avec un cadre qui est plus large, mais qui permet
15 d'apprendre plus aussi

16 *Très bien merci. Et depuis l'année dernière, donc on a eu une annonce de de*
17 *Monsieur Blanquer qui a légitimé on pourrait dire ce type de pédagogie. Est-ce que*
18 *sur le terrain vous avez eu des échos de ça ? Un ressenti, d'un élan qui se dirigerait*
19 *vers ce type d'approche, ou non ?*

20 (B) : Alors moi je comme je vous le disais, je suis aujourd'hui formatrice, sur la formation
21 initiale et en fait ce que je vois, moi ce sont des étudiants qui posent beaucoup de questions
22 à ce sujet et on sent bien que tout ce qui est pédagogies innovantes intéresse beaucoup les
23 étudiants et notamment ce type de dispositif.

24 Donc moi ça je l'ai repéré notamment sur des temps de formations, pas spécifiquement sur
25 des pédagogies innovantes d'ailleurs hein, mais sur des cours qui peuvent être donnés sur
26 les contenus scientifiques par exemple, ça revient très régulièrement.

27 *Très bien et pour vous alors ?*

28 (A) : Alors moi, j'ai accompagné l'année dernière une école maternelle qui cherchait à
29 construire un peu tout son projet d'école et les projets de l'année suivante donc, l'année en
30 cours, là en ce moment, en lien avec l'école dehors, et qui s'interrogeait sur comment lier un
31 petit peu les apprentissages en maternelle là par rapport à cette dynamique ? Voilà.

32 Donc beaucoup d'interrogations pour des collègues experts, confirmés et tout comme pour
33 des collègues qui entrent dans le métier. Voilà donc, un fil rouge sur l'année qui se dessinait.

34 *Parfait, très bien et maintenant en termes de ressources. Donc, depuis les annonces*
35 *faites par le ministère, avez-vous plus de requêtes telles que vous m'en parler ? Où*
36 *est ce que vous allez puiser le type d'information pour épauler les personnes sur le*
37 *terrain ?*

38 (B) : En termes de ressources, que ce soit pour ce type de de recherche ou pour d'autres,
39 les conseils que moi je vais toujours donner, c'est d'une part d'aller chercher des ressources
40 officielles par rapport au prescrit et les documents qui peuvent accompagner ce prescrit, au
41 niveau d'Éduscol. Et après, on va aller chercher aussi dans des ressources par rapport à
42 des expériences qui sont déjà menées. Et là, en général, on essaie de cadrer par rapport à
43 des ressources qui seraient académiques et qui vont quand même légitimer ce qui a été mis
44 en œuvre sur le plan institutionnel. Mais je pense que c'est quand même on va dire un
45 garde-fou, parce que sur des expériences qui peuvent être menées par des collègues,
46 parfois ça va tellement sortir du cadre, que ça peut être un peu dangereux pour quelqu'un
47 qui n'a pas suffisamment d'outillage pour être critique par rapport à une proposition qui est
48 faite par un collègue et qui pourrait parfois, par exemple, mettre en danger des élèves. Ou
49 voilà, il y a quand même des éléments, je pense, de cadrage à avoir pouvoir mener ça
50 quand on est complètement novice.

51 *Très bien et dans le cadre des plus expérimentés, de votre expérience, comment ça*
52 *se passe pour eux aussi, au niveau des ressources que vous pourriez puiser ? Où*
53 *les trouver ?*

54 (A) : Alors je rejoins tout à fait ce que dit ma collègue, je dirais qu'en plus en termes
55 d'accompagnement, moi, je propose toujours de de participer pour pouvoir observer des
56 choses, pour avoir un regard extérieur, pour pouvoir garder trace, pour pouvoir le partager
57 éventuellement, le filmer où enregistrer. Voilà, pour avoir des traces, pour après pouvoir le
58 partager. Mais en termes de ressources, je te rejoins complètement sur le côté légitimité, il y
59 a tout ce qui est institutionnel, bien sûr.

60 *Très bien au niveau des institutions, est ce que vous avez trouvé des informations*
61 *qui pouvaient justement aller dans ce sens-là où est-ce qu'elles sont assez rares ?*

62 (B) : Ça reste effectivement pour le moment assez rare, comme tout ce que tout ce qui est
63 émergent. Voilà, je reconnais que moi je n'ai pas réellement creusé à l'heure actuelle,
64 énormément ce champ. Là, on est hyper sollicités sur plein de champs. Le premier degré
65 c'est sa particularité aussi, c'est qu'il y a une certaine polyvalence à développer, donc on
66 n'est pas expert en tout. Moi, je ne me considère absolument pas comme experte
67 aujourd'hui en tant que formatrice sur la question de l'école dehors. Mais c'est vraiment
68 justement une démarche que j'aimerais développer. D'une part pour répondre justement à
69 une demande qui est plus forte. Et puis d'autre part, par rapport aussi à mes convictions
70 personnelles. Moi j'ai été conseillère pédagogique mais j'enseigne aujourd'hui aussi et à ma
71 manière, sans que ce soit réellement ritualisé, j'ai dans mon espace d'école, j'ai une classe
72 qui donne directement sur l'extérieur, avec une sorte de cour privative avec un arbre qui est
73 magnifique, qui est un marronnier. Donc, dès que c'est possible, en fait, on est dehors. Mais
74 là, je suis au stade du tâtonnement. Ce n'est pas très structuré je le reconnais.

75 (A) : Oui, et on trouve. Je repense toujours à cette école-là, qui construisait un petit peu ce fil
76 rouge de l'école dehors, qui construisait son projet d'école et les projets pour l'année
77 suivante et qui se tournaient soit vers des associations, soit des associations se tournaient
78 vers l'école. Et alors là, c'était plutôt à moi de vérifier que ces associations soient en
79 capacité de travailler avec des élèves, avec des collègues, et qu'il n'y avait pas de mise en
80 danger pour les enfants et qu'on restait ans le cadre des programmes. On trouve aussi des
81 associations, des personnes qui s'impliquent pour ces projets-là, vous voyez. Qui sont des
82 ressources d'idées, de fonctionnement, de projets, à tous points de vue.

83 *Très bien et ma dernière question serait, concernant les candidats à ce type de*
84 *requête, est ce que vous pensez que c'est un élan qui vient vraiment de quelque*
85 *chose qui les intéresse profondément ? Où est ce que c'est une pression qu'ils*
86 *ressentent du monde extérieur qui les pousse à aller dans ce genre de mouvement,*
87 *un petit peu ? Quel serait à votre avis, les raisons pour lesquelles ils se mettraient à*
88 *ce type de pédagogie ?*

89 (B) : Alors moi, ça reste une perception tout à fait subjective, mais j'ai le sentiment qu'il y a
90 plusieurs choses. Il y a une acculturation par rapport aussi à ce qui peut se passer dans le
91 reste du monde. J'ai beaucoup de retours sur l'éducation dans les pays nordiques qui a
92 bonne presse. Donc voilà, je pense que ça c'est une récurrence. Il y a aussi, je pense, une
93 évolution sociétale avec de tels paradoxes dans notre société et une jeunesse qui a envie et
94 besoin de transformer le monde-là et de le sauver. Ça fait vraiment référence et écho à une
95 conférence qu'on a eu hier matin. Et je crois que cet élan il est directement en lien avec le
96 monde la nature. Il faut préserver, je crois que c'est un vrai moteur.

97 (A) : Ça fait écho d'ailleurs aux changements à la marche qu'il y a eu dans les programmes
98 qui sont parus il y a 2 ans avec cette empreinte sur l'écologie, sur le développement durable,
99 tout ça, donc ça s'inscrit bien dans les dans ces changements, dans les programmes qu'il y
100 a eu et je trouve que les collègues prennent conscience en fait, de tout ça, de ces enjeux.
101 Effectivement, en faisant référence à la conférence qu'on a entendu hier, c'est cette
102 génération là qu'il faut accompagner parce qu'il y a besoin d'avoir cette prise de conscience
103 pas pour l'avenir, mais pour aujourd'hui.

104

Annexe 4.4. Interview de deux représentants de maisons d'édition de manuels scolaires

1 *Est-ce que vous pourriez-vous présenter, s'il vous plaît ?*

2 (A) : Donc moi je suis consultant en édition d'éducation après une carrière dans l'édition
3 scolaire, éditeur, responsable éditorial. Aujourd'hui, je travaille pour des maisons d'édition
4 qui ont besoin de conseils dans ce domaine-là.

5 (B) : Bonjour, moi, je suis éditrice (...) à Rennes, sur un secteur jeunesse autour de la santé
6 publique.

7 *Parfait. Quand je parle de faire classe dehors, qu'est-ce que ça évoque pour vous ?*

8 (A) : Énormément de choses. Moi, je suis extrêmement sensible à la place du corps dans les
9 apprentissages. Donc de fait, pour moi, ça me fait penser à une motricité globale et à tout ce
10 que ça peut apporter à la fois dans les apprentissages. Voilà concret, scolaire, basique,
11 dirais-je, disciplinaire. Mais aussi dans tout ce que ça apporte dans la construction de
12 l'individu, donc sa manière d'être au monde, on va dire, et surtout de plus en plus de son
13 rapprochement avec la nature, avec l'environnement qui est un sujet qu'on ferait bien de
14 regarder vraiment, en vivant tout simplement.

15 (B) : Je pense biologie, démarche d'investigation, sciences en étant dehors, sorties mer, à la
16 découverte de la biodiversité. Je pense du coup contenu en fait, l'apprentissage plus facile,
17 plus pratique plus réaliste.

18 *Alors l'ancien ministre de l'Éducation nous a légitimé à faire classe dehors depuis le*
19 *printemps dernier à 2 reprises, il a annoncé que c'était peut-être une bonne idée.*
20 *Donc, est ce que vous, dans vos professions respectives, vous avez senti des*
21 *conséquences de ses annonces, ou non ?*

22 (A) : Je ne côtoie pas beaucoup d'enseignants, mais par contre c'est mon environnement.
23 Mais non, aucune, aucun changement, aucun, rien, rien du tout.

24 *Concernant les gens qui sont sur le terrain, donc en tant qu'enseignants où*
25 *conseillers pédagogiques ou autre. Quand ces personnes vous annoncent cette*
26 *envie d'aller dans le sens de faire classe dehors. Quelles seraient les ressources que*
27 *vous êtes en connaissance de pouvoir leur procurer ?*

28 (A) : Alors, c'est un sujet passionnant. Ma conviction personnelle est qu'il en faut et qu'il n'en
29 existe pas. Alors justement, c'est tout le débat de l'édition scolaire, enfin c'est n'est pas un
30 débat du tout dans l'édition scolaire, puisque l'édition scolaire, je pense, n'en parle pas de
31 cela.

32 En revanche, je rapproche ça au corps. La question du corps, de l'environnement, de
33 l'extérieur, de rapport à l'extérieur, c'est quelque chose qui est complètement étranger à
34 l'édition scolaire qui, de fait, à mon sens, devrait entrer dans l'édition scolaire. Maintenant la
35 question c'est comment ? Parce qu'il y a des contraintes matérielles, économiques,
36 intellectuelles, culturelles. Enfin, il y a tout un tas de choses qui doivent bouger, pour que ça
37 puisse se faire. Mais ce serait extraordinaire que des ressources existent.

38 (B) : Et nous pareil, on ne propose pas de ressources, mais il faudrait en proposer
39 notamment. Mais pas que pour les écoles d'ailleurs, pour les centres aérés, les centres de
40 loisirs, tout le périscolaire d'ailleurs, qui sont en fortes demandes d'activités extérieures
41 aussi. Donc oui, il en faut, je pense. Enfin nous, on n'en propose pas. Mais il faudrait s'y
42 pencher.

43 *Est-ce que ce serait quelque chose qui pourrait émaner de réflexions dans le dans le*
44 *milieu de des éditions ? Est-ce que vous avez ressenti que malgré votre souhait, qui*
45 *est clairement énoncé, il y a moyen que les choses avancent dans ce sens-là ?*

46 (A) : Alors moi, ça fait partie de mes objectifs. Voilà, mais en même temps, je suis un petit
47 bonhomme au milieu de plein de choses. Et oui, si on pouvait, parce que dans mon passé
48 c'est ce que j'ai pratiqué avec des élèves. Si on pouvait fabriquer quelque chose, que ce soit
49 un support élève et j'insiste sur la notion de support élève parce que je pense que ça passe
50 par là et bien sûr support enseignant, parce qu'il faut donner à comprendre l'intérêt. Donner
51 à apercevoir le "comment je vais pouvoir le mettre en place si je suis un enseignant". Oui, ça
52 me semble être un enjeu et ça, c'est vraiment à titre personnel, parce que si j'en discute
53 avec d'autres maisons d'édition, non, ça ne semble pas être un enjeu des maisons que je
54 côtoie.

55 (B) : Non, parce que tant qu'il n'y a pas de toute façon, au niveau des politiques mises en
56 place derrière les enseignants, ils ne vont pas y aller, tant qu'il n'y a pas derrière une
57 impulsion du ministère. Ça pourrait très bien être le ministère de la santé, qui pousse aussi
58 derrière pour d'autres transitions.

59 (A) : Quand on voit les 30 minutes de sport par jour par exemple, ça peut être vraiment être
60 aussi passionnant, à un moment. Une fois qu'il y a une injonction comme celle-ci, qui sera
61 été réellement passée, ce qui n'est pas le cas. Peut-être que oui, ça aurait changé au même
62 titre que, par exemple, cette histoire de grand oral au bac. À mon sens, au départ en
63 regardant ça au début, comme je te l'ai dit c'est absurde, ils n'ont pas mis de programme en
64 place, et cetera. Mais mine de rien, ce n'est pas si bête que ça parce que les profs là, ne
65 savent pas comment faire. Ils ont dû se demander comment je vais faire ce truc-là, bah mine
66 de rien ça, ça bouscule le paradigme et ça oblige les gens d'eux même à trouver des
67 solutions. Alors ça paraît crétin ou un peu trop injonctif, mais finalement peut-être que ça
68 oblige les gens à s'adapter.

Annexe 5. Autres documents et formulaires référencés

Annexe 5.1. Congrès annuel des conseillers pédagogiques et autres formateurs
(ANCP&AF)

à Dinard, du 23 au 25 mai 2022

<https://view.genial.ly/627c0ba15ddeea0018133028/presentation-deroulement-congres-ancpandaf-mai-2022>



Annexe.5.2. Carte de la France pour localiser le département de l'Ille et Vilaine en Bretagne

<https://www.cartesfrance.fr/carte-france-departement/carte-departement-Ille-et-Vilaine.html>

Département 35: Ille et Vilaine.
Capitale de la région Bretagne et aussi de l'Ille et Vilaine : Rennes



Annexe 5.3. Carte et figure des zones rurales et urbaines en Ille et Vilaine en 2018 en l'Ille et Vilaine qui était le département le plus urbanisé de la région.

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/6441622#:~:text=L'espace%20rural%20d'Ille,autour%20de%20la%20m%C3%A9tropole%20rennaise.>

Pas de données plus récentes de disponibles

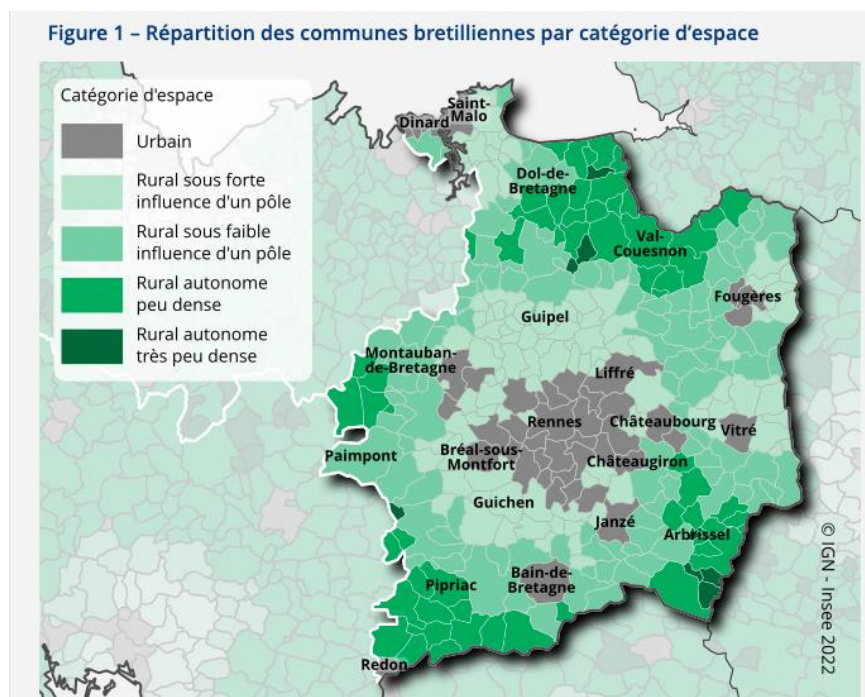
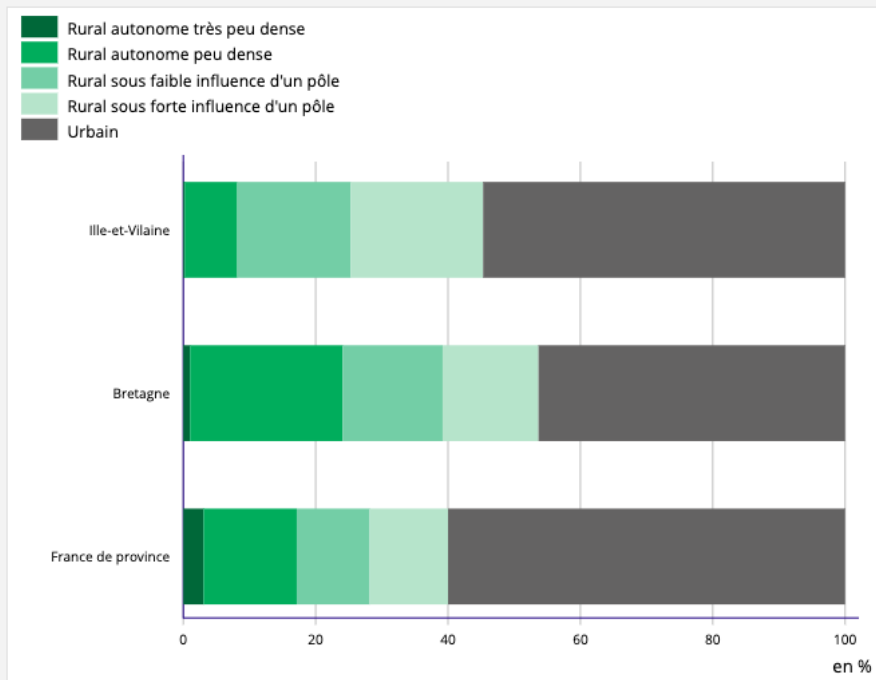


Figure 2 – Répartition de la population selon le type d'espace



Source : Insee, recensement de la population 2018.

Annexe 5.4. Contrat de consentement à être interviewé(e)

Name of the participant / Nom de la personne interviewée : _____

Date of the interview / Date de l'interview : _____

Project title / Titre du projet

What barriers and opportunities do teachers in public Maternelle and Élémentaire schools face in practicing outdoor learning in Ille et Vilaine, a prefecture of Brittany, in France?

Quels sont les obstacles et les opportunités que les enseignants des écoles maternelles et élémentaires rencontrent pour faire les apprentissages en plein air en Ille et Vilaine, un département de Bretagne, en France ?

Terms and conditions / Termes et conditions

All data collected during interviews will remain anonymous so participants' identity will not be revealed. Only if an audit was requested by the moderators marking this assignment, for them to ensure of the authenticity of the data, should the identity of participants be given to them and with confidentiality but not to any other third party.

Participants have the right to withdraw from this research at any time they wish during the process of interview and whilst the data is being used for analysis.

Toutes les données et informations collectées lors des interviews resteront anonymes afin que l'identité des participants ne soit pas révélée. Seulement en cas de contrôle, à la demande des correcteurs accordant la note à ces travaux pour qu'ils puissent s'assurer de l'authenticité de ces données, l'identité des participants leur serait alors donnée de façon confidentielle, mais jamais à aucune autre tierce partie.

Les participants ont le droit de se retirer de cette procédure d'interview à tout moment au moment de l'interview et lorsque les données sont traitées pour les analyser.

Signature de la / du participant *Signature of the participant*

Signature de l'étudiante 1805069

Signature of the student 1805069

1805069@student.uwstd.ac.uk