



Ecole buissonnière ou apprentissage buissonnant ?

Un écostage 5 mois à temps plein sur le terrain pour une pédagogie plus durable !

On ne peut pas dire que la formation des enseignants du primaire fasse l'impasse sur la formation de terrain.

Lorsqu'on en fait l'inventaire, cette démarche est présente tout au long de la formation. Or, contre toute attente, les enquêtes montrent que ces efforts en termes de formation sont peu durables. Ils débouchent rarement sur un transfert dans la vie professionnelle des étudiants.

Face à ce constat, un projet de recherche débouche sur un projet d'écostage...

Equipe de recherche

Christine Partoune

Coordination.

Gilles Meunier

Enseignant.

Hervé Bernard

Enseignant.

Anne-Catherine Grodos

*Partenaire de l'Institut
d'éco-pédagogie.*

LA PÉDAGOGIE DE TERRAIN : UN AXE FORT DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

Les professeurs de géographie et de sciences qui encadrent la formation initiale des enseignants du primaire accordent une place cruciale à la pédagogie de terrain.

Au quotidien, lorsqu'un enfant joue dehors, il rencontre la terre et la vie qui s'y est développée. A partir de là, sa curiosité naturelle pour le monde qui l'entoure va l'entraîner vers des découvertes et des expériences passionnantes.

À l'école également, c'est notamment au départ d'une immersion dans le monde réel, en particulier dans le milieu environnant, que des apprentissages dans toutes les disciplines peuvent se greffer et avoir du sens pour l'enfant. En suscitant la curiosité de l'enfant, une certaine dose d'école buissonnière débouche sur une forme buissonnante d'apprentissages.

Le programme d'éveil prescrit dans l'enseignement libre s'inscrit dans cette philosophie. C'est un document sur lequel les enseignants peuvent s'appuyer sans réserve pour faire du terrain une pédagogie à part entière.

Les professeurs de géographie et de sciences à HELMo, ravis de ce cadre institutionnel, proposent une stratégie de formation fondée sur l'isomorphisme. Les étudiants vivent chaque année des activités de découverte sur le terrain en guise de mises en situation d'apprentissage, tant dans les environs immédiats de la Haute Ecole, située au cœur de la ville de Liège, que dans des lieux plus « extraordinaires » (milieu rural à Vierves-sur-Viroin, milieu littoral à la Côte d'Opale).

Ainsi, au Bloc 1, un module de 20h est consacré à l'appropriation de contenus théoriques portant sur les grands courants urbanistiques qui fondent les caractéristiques paysagères et l'organisation spatiale des villes de Belgique. Plusieurs sorties sur le terrain, parfois impromptues, permettent aux étudiants de s'exercer à la lecture du paysage urbain à travers des activités ludiques. Les activités sont transposables à un public d'enfants, moyennant des ajustements au niveau de l'ampleur et de la complexité des savoirs et savoir-faire à acquérir.

Christine Partoune

*Enseignante, HELMo Sainte-Croix.
c.partoune@helmo.be*





1. Prélèvement d'éléments naturels pour confectionner une maquette rendant compte des caractéristiques paysagères du lieu.
2. Récolte d'animaux vivant sur l'estran rocheux : l'apprentissage "hands on" ne va pas de soi pour tout le monde !
3. Approche sensorielle du milieu : immersion à l'aveuglette au Cap Blanc-Nez.
4. Approfondir notre relation intime avec l'environnement : "Faites un selfie avec, comme arrière-plan, un paysage qui vous ressemble !"
5. Apprendre à s'appuyer sur une énigme comme point de départ pour une démarche de recherche scientifique : ici, observer une falaise et se rendre compte qu'elle est "morte".



Le bien-fondé de ces apprentissages est décodé avec les étudiants et l'initiation à la didactique de terrain est construite à partir de leur vécu.

Au 2^{ème} quadrimestre, un module interdisciplinaire histoire-géographie de 20h, intitulé « Explorons le terrain ! », a pour finalité d'initier les étudiants à une démarche de recherche en éveil. L'objectif principal est d'apprendre à modéliser une *démarche de recherche* de type interactionniste : au minimum, la façon dont les observateurs perçoivent l'environnement et les filtres qui biaisent leurs observations, tout comme leurs opinions, sont discutés tout au long du processus ; la façon dont la perception du milieu évolue en cours de processus est également mise en lumière. La finalité est que les étudiants comprennent qu'exploiter le terrain attenant, quand il est suffisamment vaste et riche, permet de réaliser des actions, des observations ou des mesures qui méritent d'être répétées ou renouvelées, pour plusieurs raisons : pour apprécier la variation au fil des heures, des jours, des mois, de certains paramètres

qui caractérisent l'environnement ; pour mener une investigation pas à pas, avec allers-retours sur le terrain en fonction d'une mission, de questions ou d'hypothèses de recherche ; pour mettre au point progressivement un protocole expérimental, dans une démarche d'essai-erreurs.

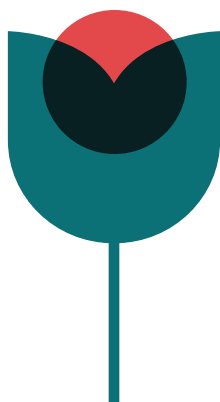
Au Bloc 2, toutes les étudiantes et tous les étudiants partent en stage d'éveil en milieu rural pendant une semaine pour réaliser une analyse géographique, historique et biologique des milieux alentours.

Préalablement, ils sont initiés à l'utilisation de tablettes et à la réalisation de capsules vidéo. Guidés par des naturalistes, les temps d'observation du milieu (paysage, géomorphologie, géologie, flore, faune, habitat),

de questionnement et d'analyse du milieu physique sont synthétisés sous forme de capsules vidéo réalisées durant le stage, par lesquelles les étudiants expliquent ce qu'ils ont découvert, appris, compris. Les étudiants participent aussi à une marche d'orientation par groupes de 7-8 étudiants et passent par des stations où ils vivent des activités en lien avec l'apprentissage de la lecture de paysage et l'évolution du milieu rural ; elle se termine par la visite d'un écomusée où des informations sont récoltées et intégrées dans les capsules vidéo. Le soir, les étudiants ont l'occasion de consulter différentes cartes (actuelles et anciennes) pour compléter leur analyse de l'évolution du paysage.



Leffort physique est démotivant pour beaucoup.



Au Bloc 3, c'est un voyage à la Côte d'Opale qui sert de pivot à toute une série d'apprentissages. Au contraire des démarches entreprises dans le milieu ordinaire, la spécificité de celle-ci sera d'être fondée et orientée par le caractère exemplatif des lieux ou de ses éléments, qui vont être considérés par les enseignants comme des facteurs puissants de motivation externe pour les élèves. L'exaltation des caractères exceptionnels du lieu, à travers des activités de découverte du paysage dans le registre sensoriel et sensible, riches en émotions variées, installe une démarche d'éveil très particulière. Les étudiants sont mis en projet de réaliser (seuls ou en groupes) un carnet de voyage didactique, qui rend compte non seulement de ce qu'ils auront vécu et appris sur le terrain, mais aussi des recherches complémentaires qu'ils auront réalisées par la suite. Les enseignants se donnent pour tâche de pousser le plus loin possible les étudiants dans leurs observations, leur questionnement et leur analyse, sans leur donner de réponse.

Au centre d'hébergement, une salle est aménagée en espace « laboratoire » avec aquariums et binoculaires, où les étudiants capitalisent les collectes, informations, recherches, découvertes et observations de la journée. Les journées suivantes permettent de réaliser une observation détaillée des différents milieux rencontrés. Les étudiants sont invités à prendre différents types de mesures et à réaliser observations et expérimentations en fonction des questions ciblées.

La finalité de tous ces modules est que les futurs enseignants comprennent le sens, aient envie et acquièrent les compétences requises pour faire du terrain environnant l'école une pédagogie à part entière, au service du développement global de l'enfant et d'apprentissages multiples.

DES RÉSULTATS DÉCEVANTS

C'est paradoxal, mais il faut bien reconnaître que les résultats de cette stratégie s'avèrent décevants durant la formation et très peu « durables » une fois que nos étudiants sont en fonction.

En effet, durant la formation, la réceptivité des étudiants à ces sorties de terrain est pour le moins mitigée.

Au Bloc 1, 15% seulement y sont favorables ; malgré un démarrage enthousiaste durant la première sortie, les autres reconnaissent l'intérêt d'un contact direct avec le réel, mais les conditions météo sont largement invoquées comme facteur dissuasif et, surtout, ils n'y voient pas d'intérêt si on peut remplacer le terrain par une observation virtuelle. Rares sont les étudiants qui manifestent une motivation pour approfondir une question et pour chercher des réponses, en particulier pour retourner sur le terrain afin de produire des informations originales complémentaires. Beaucoup se contentent de recherches sur internet. 65% sont en échec à l'examen.

Au Bloc 2, les étudiants ont généralement un comportement très positif en début de séjour : ils participent aux activités sans trop se plaindre pour autant que la distance à parcourir ne soit pas trop longue et que le terrain ne soit pas trop accidenté.

Nombre d'entre eux, peu habitués à côtoyer la nature, sont cependant mal équipés, craintifs et maladroits, mais le plus souvent, ils sont de bonne volonté. Leur attitude peut cependant évoluer en cours de séjour, essentiellement en fonction de la météo. La prise de notes sur le terrain est un problème récurrent : les étudiants n'y voient pas d'intérêt. Aussi, les capsules vidéo, sur lesquelles on aurait espéré un contenu original, sont-elles surtout composées à partir de sources captées sur internet. Les liens entre les contenus théoriques enseignés et la réalité de terrain sont très ténus, voire empreints d'erreurs.



Le second jour, la lassitude est déjà perceptible...

Au Bloc 3, on note une grande effervescence le premier jour du voyage et les étudiants apprécient les premières activités de mise en contact sensoriel avec le terrain. Mais dès qu'il s'agit d'entamer le travail d'investigation, on note de vraies difficultés d'ordre psychologique chez certains étudiants, qui touchent pour certains au fait d'être mal à l'aise face à des questions sans réponse immédiate, au fait de devoir

chercher par soi-même et d'avoir peu confiance en soi. Ces étudiants ont tendance à se contenter des premières hypothèses et à les prendre pour des explications avérées. Ils attendent de l'enseignant (ou d'internet) qu'il donne la réponse. Ils résistent à entrer en profondeur dans l'observation et la recherche. Ils ont tendance à déléguer la prise de photos et la prise de notes. D'autres étudiants ont peur : de toucher, de goûter, de se blesser, de se salir, de se perdre, de rater leur croquis, d'aborder un inconnu pour mener une enquête... tandis que les « boy-scouts » sont à l'aise et se sentent reconnus de ce point de vue. Enfin, certains étudiants peu habitués aux ballades ont très peu de résistance à la fatigue et à l'effort physique, qui n'est pourtant pas excessif. Aussi, dès le second jour, des signes de lassitude et d'essoufflement se manifestent chez une bonne part des étudiants, tant sur le plan physique que cognitif, et même et surtout dans la capacité d'émerveillement.

Avec un recul de 5 ans et plusieurs tentatives pour améliorer le dispositif de formation, le bilan que l'on peut tirer de ce module est vraiment mitigé. En particulier, le bilan sur le plan de l'apprentissage de la démarche scientifique et de la compréhension des notions vues est loin d'être satisfaisant. Plus grave encore : si 93% de nos étudiants croient que l'école doit favoriser les apprentissages à l'extérieur pour acquérir des compétences environnementales (85%) ou des apprentissages théoriques et relationnels (74%), seulement 30% envisagent dans leur future fonction de pratiquer régulièrement des sorties avec un objectif d'apprentissage.

LA RECHERCHE-ACTION-FORMATION EXTRAMUROS

A la déception des enseignants-formateurs venait s'ajouter l'inquiétude née d'un constat partagé dans les écoles primaires qui sont nos partenaires pour les stages : bien qu'ils aient été sensibilisés à la pédagogie de terrain, la plupart des enseignants proposent un enseignement qui reste confiné au sein de la classe et les tableaux interactifs deviennent le mode privilégié de contact avec l'extérieur.

Trois professeurs de géographie ont alors saisi l'appel à projet lancé par HELMo pour introduire une recherche-action intitulée « Extramuros », en partenariat avec l'Institut d'Eco-pédagogie (IEP).

Le premier objectif de la recherche était d'objectiver les perceptions des enseignants et d'en rechercher les causes afin de construire un argumentaire mieux étayé pour défendre les pratiques de terrain.

Le second objectif visait à nourrir la réflexion sur les changements structurels et pédagogiques à apporter dans un curriculum élargi à 4 ou 5 ans pour que les enseignants du primaire deviennent des professionnels davantage ancrés dans le territoire où leur école est implantée et davantage sensibles à l'importance de développer chez l'enfant une relation profonde à l'environnement qui l'entoure.

Les résultats de la recherche bibliographique menée par Anne-Catherine Grodos (IEP) font apparaître une diminution des pratiques de terrain à l'école primaire dans de nombreux pays européens et nord-américains, tandis qu'à la maison, les enfants jouent de moins en moins souvent dehors. Les motifs invoqués par les enseignants sont d'abord la sécurité, ensuite la « perte de temps ».

Les conséquences désastreuses de cette tendance lourde sont largement décrites dans la littérature : sur le plan cognitif, la déconnexion avec le monde réel induit des difficultés de plus en plus grandes pour saisir des notions scientifiques

de base, tandis que sur le plan affectif, l'absence d'une relation profonde avec l'environnement, et avec la nature en particulier, induit à son égard une attitude de désintérêt, d'indifférence, voire de non-respect. Sans parler des impacts négatifs sur la santé physique et mentale des enfants (troubles de l'attention, dépression, surpoids, asténie,...).

La recherche met aussi en évidence que la déconnexion croissante des étudiants avec le milieu environnant, et avec la nature en particulier, est un phénomène généralisé. Ainsi, 53% de nos étudiants sortent en balade moins d'une fois par mois et 13% seulement déclarent avoir un contact avec la nature plusieurs fois par semaine.

Ce profil d'étudiant semble se renforcer d'année en année et mérite que l'on s'interroge sur les conditions qui permettraient d'infléchir cette tendance sociétale au confinement et au repli pédagogique sur des approches virtuelles du réel.

La formation actuelle des enseignants pourrait-elle faire contrepoids ?

L'analyse d'une vingtaine de dispositifs de formation d'enseignants du primaire répertoriés en Fédération Wallonie-Bruxelles et dans la littérature francophone et anglo-saxonne a mis en lumière la richesse des stratégies mises place par les enseignants, mais aussi leurs limites en termes de transformation en profondeur des étudiants.

Un seul dispositif semble faire exception, bien qu'il ait encore été peu étudié en détail : l'apprentissage par le service. Ce mode de formation, proche du service citoyen mis en place en Belgique depuis un peu plus de 10 ans, consiste à proposer aux étudiants un stage dans une structure associative ou publique pour y réaliser un projet au service du « bien commun », selon des modalités variables.



Il n'en reste que deux pour s'intéresser à un banc de tourbe sur la plage laissant encore voir des troncs, des souches, des branches et les racines d'une forêt qui croissait là il y a environ 5000 ans avant JC.

LE PROJET ECOSTAGE

La direction pédagogique de HELMo accepta qu'un module de formation d'apprentissage par le service communautaire, analogue à ce qui est pratiqué depuis plus de 30 ans au Canada, soit mis au point et testé en 2016-2017. C'est ainsi qu'est né le module « Écostage », qui compte pour 30 crédits, auquel se sont inscrits volontairement quatre étudiants de 3ème année. Par équipe de deux, ils ont consacré tout le premier quadrimestre à la réalisation d'un projet au service de la préservation de l'environnement : Audrey Body et Adrien Watteyne ont conçu une vingtaine de « géocaches » dissimulées sur les chemins pédestres de la commune d'Olné, dans le but de promouvoir le patrimoine naturel et culturel de celle-ci ; Manon Clavier et Cindy Denoël ont réalisé pour le Contrat Rivière Ourthe une malle pédagogique sur la problématique de l'installation de plus en plus prégnante du castor dans les vallées. Cette situation génère des conflits de plus en plus vifs dans le territoire depuis que ce petit animal, disparu de nos contrées, est désormais protégé par l'Union européenne.

Les résultats de ces immersions totales dans un territoire s'avèrent probants en termes d'ancrage personnel dans ce territoire, d'autonomisation et de prise de responsabilités. Les étudiants ont aussi intégré ce que signifie « apprendre par corps », et ont saisi en profondeur à quel point le fait d'aller régulièrement dehors, dans la nature, pouvait être ressourçant. Cependant, l'atterrissage a été rude ! Retrouver, après l'écostage, une vie plus sédentaire a été source de mal-être. Se replonger juste après dans un stage « classique » à l'école n'a pas été facile à gérer. Ces constats nous ont amenés à ajuster le module.

Cette année académique, c'est au service du Musée de Comblain-au-Pont qu'Inès Deterville a pour mission de concevoir des animations qui articulent les objets présentés dans les vitrines avec des traces du passé que l'on peut découvrir aux alentours.

Nous terminerons cet article en exprimant notre vif merci à ces étudiants qui ont osé se lancer dans un tel projet et de nous avoir fait confiance. Il restera à apprécier sur le long terme dans quelle mesure leurs pratiques enseignantes s'en trouveront changées durablement, par le fait d'avoir réalisé un écostage.



**Cindy Denoel
Manon Clavier**
Etudiantes

CINDY DENOEL

En choisissant de m'engager dans le projet d'écostage l'année dernière, je ne savais pas trop dans quoi je m'embarquais mais l'intitulé m'avait directement séduit. Depuis toute petite, je suis passionnée par la nature, en particulier en ce qui concerne les animaux. Alors, avoir l'opportunité, pendant un quadrimestre, de sortir des sentiers battus et des murs de l'école pour aller au grand air et étudier une problématique en rapport avec la faune était très attrayant pour moi.

Le projet de notre écostage était de travailler en collaboration avec le Contrat Rivière Ourthe afin de créer un outil de sensibilisation à la présence du castor en

Wallonie. Pour ce faire, en plus des visites de terrain et de la documentation, il était indispensable de passer par la rencontre de nombreuses personnes liées de près ou de loin à cette problématique.

J'avais été avertie dès les premiers jours par nos superviseurs des dégâts que pouvait occasionner le castor dans notre région, ainsi que les plaintes et les dérogations éventuelles qui en résultaient. J'étais accablée d'apprendre que, dans les solutions disponibles, se trouvait la mise à mort de l'animal, et que de nombreux individus étaient favorables à ce sort, que je trouvais totalement injuste. J'étais totalement contre ce geste, que je qualifiais de barbare, et il ne m'était pas envisageable de trouver des causes justifiées pour un tel acte. Pourtant, pour construire notre dossier, nous ne pouvions passer à côté des détracteurs du castor, que je méprisais a priori.

Les premières rencontres de ce type furent éprouvantes pour moi et mirent mon sang-froid à rude épreuve. « Une bombe sur ces animaux et c'est réglé » ou encore « si toutes ces sales bestioles pouvaient disparaître de la surface de la terre, on s'en porterait mieux » étaient des discours radicaux qu'il m'était insupportable d'entendre. Si la

Témoignages

situation professionnelle m'empêchait de m'emporter et de laisser libre court à mes émotions, l'envie était pourtant bien présente et je retirais de ces entretiens un profond sentiment d'abattement qui, souvent, perdurait par après. Le résultat de ce genre de rencontre était que je m'enfermais davantage dans ma position. Je pensais qu'il était inconcevable de me faire relativiser sur le sujet... et pourtant.

C'est la rencontre avec des personnes au discours plus nuancé qui m'a permis de me forger un point de vue plus nuancé sur la question. Je pense en particulier à l'agent du DNF chez qui j'ai trouvé une argumentation convaincante : il m'a appris que la capture et le déplacement de l'animal, solutions que je pensais alternatives, étaient en fait des démarches laborieuses qui offraient peu de résultats. Je me suis également rendu compte de la teneur des problèmes grâce à des visites chez des propriétaires subissant des dommages importants en raison de la présence du castor. Ces différentes rencontres m'ont aidée à ne plus voir tout en blanc ou tout en noir et à laisser mes préjugés de côté afin de prendre en compte les idées, points de vue et positions des différents acteurs du territoire.

MANON CLAVIER

Tout au long de cet écostage, la mission me rendait responsable, ce qui m'obligeait à prendre énormément d'initiatives pour avancer dans celle-ci. J'avais la motivation pour apprendre de nouvelles choses. Je me sentais grandir, évoluer, comme une adulte dans le monde du travail. Les libertés me semblaient tellement immenses, qu'au début, je n'étais franchement pas à mon aise dans ce stage. Au fur et à mesure de celui-ci, j'ai commencé à comprendre ce qu'on attendait de moi et ce que j'attendais de moi. C'était l'opportunité pour apprendre le plus de choses possibles et utiles pour mon futur métier. Je pense que lorsqu'on termine un stage semblable au nôtre, l'autonomie monte en flèche chez le stagiaire, il se sent d'humeur déterminée, motivée, et surtout, confiante. En tout cas, c'est ce que je ressens après un stage qui s'est déroulé à merveille.

Aujourd'hui, je peux dire que je m'y connais en castor, mais pas seulement. J'ai appris à collaborer, à coopérer, à travailler en groupe, un des points qui ne m'a pas toujours attiré dans le métier

d'institutrice. J'ai aussi appris à apprendre par le service communautaire en me lançant dans ce projet. Je trouve cette pédagogie efficace pour un instituteur étant donné que le contexte, la mise-en-situation, le projet existent réellement et que les enfants pourraient être plus motivés en ayant un but précis, réel et concret. Par rapport à la problématique du castor, j'ai appris à en discuter avec mon entourage, à en débattre en argumentant activement en utilisant les ressources que j'ai acquises en stage. Je constate que la problématique, auparavant absente à mes yeux, est réellement présente. Voici pourquoi je sensibilise au fait qu'il est protégé et qu'il a énormément de bienfaits sur l'environnement et qu'on peut peut-être faire quelques sacrifices afin de cohabiter avec l'animal.

Et plus spécifiquement pour moi, qui habite à Tohogne, j'ai découvert plus de choses dans ma région en quatre mois qu'en vingt ans. « Chabrehez », « Wibrin », « Marcouray » ... Sont des noms que je ne connaissais pas, alors qu'aujourd'hui, je sais où ceux-ci se situent et je sais qui je peux rencontrer là-bas. Je suis également au courant de la problématique qui tourne autour du bassin de l'Ourthe et je peux me

lancer dans des discussions avec les personnes qui en parlent autour de moi. C'est comme ceci que je m'engage socialement encore aujourd'hui.

Enfin, suite à ce stage, mon intérêt pour la nature et pour la planète a grandi. Je porte beaucoup plus d'importance à la protection de l'environnement en limitant l'écoulement de l'eau, en achetant des produits d'entretien écologique, en n'utilisant plus de produits chimiques contre les limaces et les mauvaises herbes, etc. J'ai également appris à travailler de manière autonome : prendre des initiatives seule, être responsable de soi et de ses actions, utiliser un vocabulaire varié, ne pas avoir peur de rédiger des mails et de téléphoner, garder des contacts avec les personnes ressources, même après le stage, etc.

