

LA HALTE

Collectif québécois de l'école moderne - Pédagogie Freinet | C Q E M

QUOI DE NEUF ?

Dans ce numéro de la classe dehors :

Aller dehors, bien sûr, mais...

Marc Audet
Page 2

Sortir de l'école pour mieux y entrer...

Catherine Chabrun
Page 4

Une didactique contre-nature de la classe dehors...

... un exercice de réflexion théorique

Arthur Serret
Page 9

*Ce n'est pas neuf, mais la date fatidique de la fin d'inscription pour le **stage d'été** s'en vient vite... le vendredi 17 qui arrive !*

Pour nous permettre de mieux organiser la chose, et renvoyer l'info aux participants avant que vos boîtes à lettres d'école ne soient closes pour l'été, il faudrait bien vous plier à cette contrainte. Inscrivez-vous donc à un vrai échange pédagogique ! L'adresse pour s'inscrire...

<https://forms.gle/k7b9pUrZG1vXVr2S6>

Je sais bien que dans le temps de fin d'année scolaire, vous vous sentiez débordés, et que vous ne pouvez accorder que peu de temps à la lecture. D'autant que la dernière est longue, mais intéressante comme point de départ d'une réflexion sur la pédagogie du dehors !

Vous pourrez cependant vous la garder pour les quelques temps libres qui vous restent, ou bien reporter tout ça à des vacances méritées.

Note utile : Ce texte est paru dans le journal de l'école Freinet de Québec, pour ce dernier numéro de l'année. Il m'a paru intéressant de le joindre à ce numéro de La Halte.

Aller dehors, bien sûr, mais...

La pandémie, mais pas qu'elle certainement, a initié une nouvelle mode, dans plusieurs écoles, dont la nôtre : aller travailler dehors, faire classe en nature, comme le disent les pédagogues, et bien des parents. Riche idée, innovation bénéfique !

Dans l'état dans lequel sont parfois certaines écoles, c'est un bienfait certain de pouvoir en sortir, à condition que ce ne soit pas changer le plancher et les quatre murs intérieurs pour une cour asphaltée ! Heureusement, dans nos deux bâtisses, il y a des lieux qui ont gardé leur environnement naturel, et ils sont suffisamment grands pour aménager des lieux de regroupement intéressants. Chez nous, l'idée n'est pas vraiment nouvelle. En effet, il y a déjà longtemps que nous avons aménagé l'Arboretum. Ça a commencé avec quelques arbres qui étaient déjà là, et qui ont été agrémentés par la transplantation de jeunes arbustes, de quelques espèces différentes, que j'ai ramenés avec ma classe des camps que nous faisons chez moi, dans le haut de Beauport. Je les revois aujourd'hui et je constate qu'ils ont bien progressé, et qu'ils ont contribué à remplir l'espace naturel de belles zones d'ombre ou de lumière. Puis, avec l'aide de parents bénévoles, on avait installé ce grand cercle de pierre, où on se plaisait à des rassemblements pour un conseil, ou d'autres activités de débat et d'échange. La serre s'est rajoutée, provoquant diverses plantations potagères ou florales. Le service de garde utilisait beaucoup cet espace pour des activités extérieures, dont les repas.

Depuis que je suis parti de l'école, mes sauts de puce sur place, mes présences occasionnelles, me démontrent à quel point les parents ont continué de contribuer à ces aménagements, dans l'Arboretum, sur la devanture de l'école et sur la cour. La communauté coopérative, c'est vraiment une force extraordinaire de cette école Freinet de Québec, dans les deux lieux d'occupation (les deux bâtisses).

Il faut savoir cependant qu'en pédagogie Freinet, l'école dehors n'est pas une nouveauté. Dès sa naissance, dans les années 20 du siècle dernier, les enseignants Freinet sortaient souvent de l'école et partaient avec les enfants

à la "redécouverte" de leur milieu. C'était bien facile dans les milieux ruraux où cette pédagogie est née.

Il y avait de quoi voir ! Quand la pédagogie Freinet a gagné les milieux urbains, bien des enseignants ont mis du temps à faire l'exercice, sentant moins bien les avantages qu'on pouvait en retirer. Mais ils s'y sont mis quand même. Chez Freinet et les autres initiateurs de cette pédagogie, ils appelaient ça les "classes promenades"; dans l'environnement public, on avait tendance à parler "d'école buissonnière", et à croire que c'était une perte de temps. Jusqu'à se rendre compte enfin de la moisson d'observations, de découvertes, de ramassage divers d'informations, d'objets, de bibittes et de cailloux, qui feraient les beaux jours de travaux en classe : projets, expositions, recherches, expériences, présentations...

L'habitude se développant et s'étendant dans le mouvement Freinet (de partout, ici aussi), on s'est mis à parler "d'étude du milieu". Un pan important de la pédagogie Freinet est devenu une source majeure d'activités, de connaissances et d'apprentissages naturels.

Je ne pense pas que la majorité des enseignants et des parents d'aujourd'hui qui font la promotion de l'école dehors soient connectés à cette approche "étude du milieu". Je constate que l'étude du milieu a perdu quelque peu de sa vogue. Et c'est bien dommage. Heureusement qu'il y a des "irréductibles" qui sont en train de ressusciter l'affaire et expérimentent activement. Utiliser le dehors pour respirer de l'air frais, profiter d'un environnement naturel, se revigorer et s'amuser, c'est certainement une très bonne chose. Mais on pourrait aller bien plus loin, en utilisant le milieu naturel... et humain, social, architectural, urbain comme rural ou forestier, pour accueillir notre environnement, le comprendre, l'apprendre, et développer cette appartenance que nous avons au monde qui nous entoure.

Il faut aussi se souvenir, que malgré la "petitude" des quatre murs de notre classe, c'est notre maison à nous, la communauté-classe. C'est chez nous; c'est là qu'est notre foyer de travail et d'apprentissage. C'est là que sont nos outils, nos productions, nos réflexions, nos découvertes... On peut bien profiter du dehors pour aller faire le conseil à la fraîcheur des arbres, ou lire tranquillement, même notre période d'écriture, pour s'inspirer de la quiétude naturelle. Mais penser qu'une éventuelle démonstration grammaticale, ou une explication mathématique suivie de manipulation et d'exercice, ou quoi d'autre

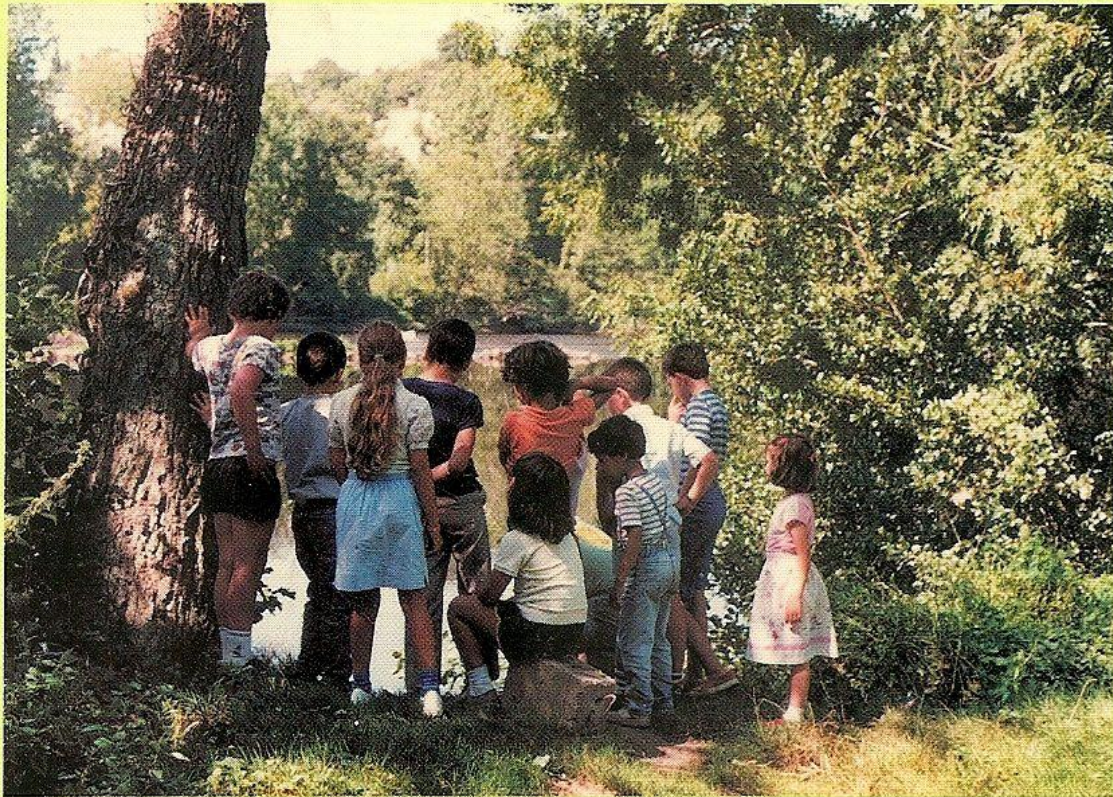
du même type, se fera plus aisément parce qu'on est dehors..., c'est à mon avis bien discutable.

Marc Audet

Note utile : Catherine mon amie publie régulièrement sur son blog, et c'est toujours des choses pertinentes. C'est particulièrement bien inspiré cette fois pour notre sujet de réflexion...

Sortir de l'école pour mieux y entrer...

Catherine Chabrun - 17 Avril 2021



Cette phrase ne peut qu'inspirer un enseignant en pédagogie Freinet.

Ce que j'ai vécu pendant trente ans à l'école élémentaire, que ce soit avec les plus jeunes (CP-CE1-CE2) ou les plus âgés (CM1-CM2) ; mon regard sur l'enfant dans sa globalité et son milieu ; mes visées pédagogiques de construction d'un citoyen et d'une citoyenne en capacité de comprendre le monde et d'agir sur lui m'ont permis de « briser » les murs de ma classe.

C'est en pensant aux classes que j'ai eues et aux enfants que j'ai connus que j'ai écrit ce texte.

Pour moi, deux grandes évidences.

I - Chaque jour, l'enfant, quand il entre à l'école a dans ses bagages tout son environnement : géographique, historique, social, familial, culturel... Les porte-manteaux ne suffisent pas pour que l'enfant pénètre en classe la tête et les mains vides !

Dans une classe ordinaire, l'enfant est trop souvent invisible sous son costume d'élève. Il doit être capable d'absorber les savoirs programmés par l'enseignant :

- Sans que soit pris en compte ce qu'il a vécu avant. Tous n'arrivent pas avec les mêmes temps de sommeil, les mêmes petits-déjeuners, les mêmes parcours de garderie... ils n'auront donc pas tous, les mêmes disponibilités d'attention et les mêmes endurance au travail.

- Sans que soit pris en compte ce qu'il vivra après : garderie, temps de repos, jeux libres, loisirs culturels, écrans, bas d'immeuble... le pire et le meilleur.

L'École s'inquiète lorsqu'il est en échec, on propose alors à sa famille des temps de soutien, d'aide aux devoirs, des séances d'orthophoniste.

Une École qui ignore ce qui se passe autour d'elle et qui ne pense pas l'éducation globalement. Quel gâchis !

Et certains s'étonnent encore que l'École entretienne, voire développe les effets des inégalités sociales : les inégalités scolaires.

II - En pédagogie Freinet, apprendre le monde ne se confine pas entre des murs, entre les pages d'un manuel scolaire, d'une pile de photocopies... L'étonnement, les questionnements sur le monde se nourrissent des découvertes et des rencontres avec le monde extérieur.

Célestin Freinet l'avait bien compris : *« Pour cette étude du milieu local nous irons puiser dans la vie véritable de l'enfant, à l'origine de ses sensations, de ses expériences et de ses découvertes, les éléments essentiels, les éléments de base - les seuls solides et définitifs - de sa formation, de son instruction, et de son éducation. Par réaction contre les manuels scolaires qui, rédigés et édités à Paris, prétendaient nous indiquer, à nous instituteurs des divers coins de France, et à toutes les heures du jour, les points du programme sur lesquels nous devons attirer l'attention de nos élèves, ou même les centres d'intérêt que nous allions offrir à leur curiosité, nous avons montré que notre enseignement devait normalement prendre ses racines dans le milieu où nous vivons, par le travail effectif répondant à nos besoins fonctionnels ; que nos enfants doivent connaître la géographie de leur pays avant d'étudier sur la*

carte les lignes bleues qu'on leur dit être des fleuves, et les masses bistres qui sont les montagnes ; que l'histoire de France ne commence pas par les Gaulois, pas plus que par Louis XIV, mais par l'étude affective des traces que le passé proche ou lointain a laissées autour de nous ; qu'avant de s'attaquer savamment aux sciences abstraites de nos livres, il nous faut expérimenter à même les possibilités et les exigences de notre milieu ; qu'avant de résoudre les problèmes standards de nos manuels, il faut avoir enquêté, supputé, calculé sur tout ce qui, autour de nous, nécessite mesures et comptes ; que le français lui-même ne s'apprend pas par des exercices froidement méthodiques, mais d'abord par la rédaction et la lecture que motive notre commune vie journalière. »

Pourquoi sortir de la classe ?

- Pour découvrir des activités humaines, des métiers, des modes de vie et des ressources naturelles.

- Pour construire un patrimoine commun de proximité qui se nourrit des recherches, des productions et des créations, réalisées par les enfants dans tous les domaines.

« Voilà ce qu'est pour nous l'étude du milieu local : non pas un dangereux recroquevillement scolaire sur les choses qui nous sont familières aux dépens de tout l'inconnu dont l'enfant veut et doit, pour grandir et monter, se saisir avec témérité. Nous pourrions dire que, par l'activité fonctionnelle et l'expression libre, nous enfonçons sans cesse nos pieds dans la solide réalité du milieu, nous creusons prudemment les fondations qui soutiendront à jamais les constructions ultérieures. Mais par notre documentation, par le cinéma et la radio puissamment motivés et orientés par nos échanges interscolaires, nos yeux et notre esprit débordent constamment ce milieu restreint et s'élèvent hardiment vers les conquêtes qui enrichissent en permanence les élémentaires enseignements du milieu. »

- Pour offrir à l'enfant des situations de confrontation avec ses représentations sur son environnement proche.

- Pour devenir l'explorateur de son milieu et être capable d'observer, d'analyser, de comparer, de protéger... Il se découvre chercheur aussi bien en géographie, en histoire ou en arts.

- Pour mobiliser ses savoirs, ses connaissances, ses savoir-faire et savoir-être dans des situations non scolaires au service de ses recherches et de ses découvertes du monde.

- Pour offrir à tous les enfants, et particulièrement à ceux qui en sont le plus éloignés, l'accès aux éléments de culture qu'ils n'auraient pas rencontrés et que d'autres reçoivent dans le cadre familial ou associatif.

L'enseignant en pédagogie Freinet favorise le questionnement des élèves et l'émergence des projets de sortie

Avec la correspondance scolaire, pour expliquer son milieu aux destinataires, ne faut-il pas d'abord aller l'explorer ? Ainsi, les enfants sont à leur tour plus sensibles et plus attentifs à celui de leurs correspondants et par extension à d'autres lieux, d'autres modes de vie plus lointains. Cet échange de lettres, de documents peut alimenter également des projets de séjour, de classe transplantée pour rencontrer les correspondants.

Pendant huit ans, j'ai enseigné en CM1-CM2, la classe se renouvelait chaque année par les CM1 (les CM2 entraient en sixième, les CM1 devenaient les CM2...). Nous correspondions avec une classe bretonne et nous préparions une rencontre tous les mois de juin. Chaque année, nous sommes donc partis en classe transplantée en Bretagne, mais en changeant chaque année de centre (les anciens de la classe étaient déjà partis l'année précédente). Le nouveau groupe (anciens et nouveaux) préparait le séjour (12 jours) avec moi et la municipalité : le lieu (bord de mer, de rivière, campagne...), les activités à privilégier (pêche à pied, poney, visites, voile...) et bien sûr la rencontre avec nos correspondants (une chez eux et au centre).

Avec les temps de parole institutionnalisés comme l'entretien du matin, les présentations (textes, livres, objets) qui donnent l'occasion de se questionner, d'en savoir plus et de proposer une enquête ou une visite.

Une année, dans une classe de CP/CE1 (comme pour les CM1/CM2, les enfants restaient deux ans dans la classe), un projet est né suite à l'entretien du matin. Un enfant avait apporté un petit fromage de chèvre qu'avait fabriqué sa grand-mère qui vivait à la campagne.

Des questions fusèrent sur la fabrication ! Une main se lève : « Et si on en fabriquait dans la classe ! » L'enthousiasme est général, mais comment faire ? Est-ce qu'il y a des fermes dans l'Essonne à visiter et qui fabriquent du fromage ? Nous avons demandé à notre directeur de nous aider pour en trouver une. Ensuite, nous avons réservé le car municipal et nous avons visité la ferme, posé nos questions, pris des photos. Nous avons rapporté du lait de la ferme, du ferment... et une partie de la classe s'est transformée en fromagerie. Chacun a pesé son fromage égoutté, puis a fabriqué une étiquette, l'a enveloppé et emporté chez lui pour le déguster en famille. Une réussite !

Avec le journal scolaire (papier ou blog) qui peut motiver les recherches, les programmations de visite. Il permet également de faire sortir les écrits et les différents travaux de la classe.

Avec les sollicitations extérieures (courriers, courriels, blogs, manifestations locales) qui invitent à questionner sur ce qui se passe ailleurs.

La classe peut sortir pour découvrir le monde, mais également elle peut s'ouvrir à lui et l'inviter en ouvrant sa porte :

- **Aux parents (ou grands-parents)** : ils sont invités dans la classe pour présenter leur métier, partager une passion (par un exposé) ou une connaissance (les ateliers d'échanges de savoirs). Ce travail coopératif permet de les associer à la vie de la classe, pas seulement comme accompagnateurs des sorties, mais également comme passeurs de culture.

Tant qu'il y a eu classe le samedi matin (présence des parents), j'ai organisé que ce soit en cycle 2 ou cycle 3 des ateliers d'échanges de savoirs.

Les enfants comme les parents qui proposaient des ateliers, les organisaient totalement, matériel, nombre de participants, inscription jusqu'à l'évaluation finale (un brevet). Pour les aider, je mettais à leur disposition une fiche de préparation rangée dans un classeur à disposition de tous. À la fin de chaque atelier, il y avait un bilan pour exprimer « ce qui va », « ce qui ne va pas » et les ajustements qu'on voudrait faire.

Chaque année arrivait infailliblement cette situation paradoxale : les enfants et les parents responsables d'ateliers désiraient participer aux autres ateliers, mais souhaitaient que le leur perdure. Et la solution proposée était chaque fois la même : transmission de leur atelier à un enfant ou à un parent par compagnonnage.

L'estime de soi, la fierté, étaient au rendez-vous aussi bien chez l'enfant que chez l'adulte !

- **Aux responsables associatifs** (le patrimoine, la protection des oiseaux, de la rivière...)

- **Aux intervenants culturels** pour un projet artistique, un spectacle...

Une classe Freinet est une classe coopérative

Tous les projets émergents sont proposés, examinés et organisés en Conseil de classe.

Les enfants vont ainsi pouvoir s'impliquer dans la préparation de la sortie, de la visite, de l'invitation. Le Conseil permet de lister les besoins, les renseignements à chercher, les personnes à contacter, les documents à écrire, les tâches à se répartir, le matériel à se procurer. Le Conseil fait

régulièrement le point pour ajuster les besoins, déterminer les actions restant à mener et les responsabilités de chacun.

Les emplois du temps, plannings sont actualisés chaque semaine.

L'enseignant reste la personne ressource, le guide et le soutien pour que chacun réussisse dans sa responsabilité et sa tâche. Garant des apprentissages, il a la responsabilité de la prise de conscience chez chacun de son cheminement vers la compréhension du monde.

Le mot de la fin

« Sortir de l'école pour mieux y entrer... », et penser l'École comme une grande maison de la culture ouverte à tous, adultes et enfants.

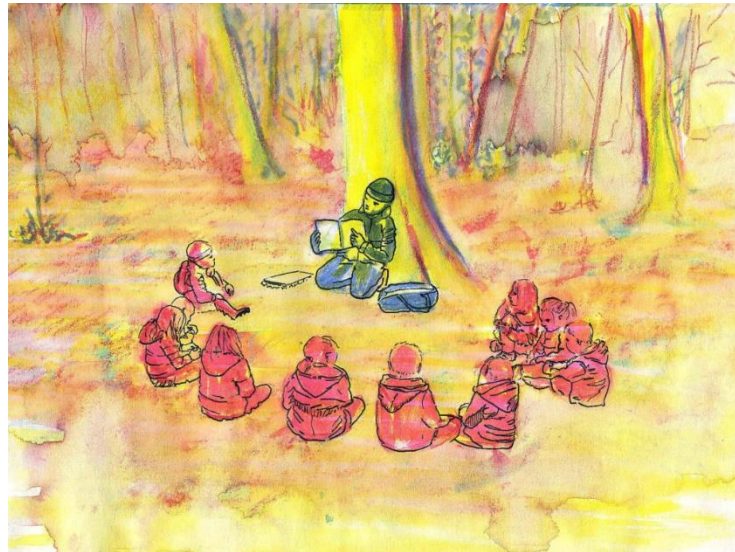
Catherine Chabrun

Une didactique contre-nature de la classe dehors

Arthur Serret

2 avril 2022

Cet article est la version longue d'un texte publié dans le n°18 de la revue N'Autre École : École et écologie, blabla...



Depuis la rentrée, je participe au grand mouvement de « retour à la Terre » des professeurs des écoles : j'expérimente la « classe-dehors ». Ce choix a été accompagné par beaucoup de lectures qui m'ont convaincu de son intérêt. Toutefois, il y a pour moi dans beaucoup de ces textes un obstacle théorique : celui du rapport à « la nature ». Je ne pense pas que les pratiques pédagogiques puissent se détacher de la manière dont elles sont pensées et décrites : on construit nos gestes en fonction de manière de percevoir le monde et cette perception a donc une influence sur ce que nous faisons avec nos élèves. Les discours sont aussi le principal vecteur de diffusion des pratiques : ils ont ainsi un double enjeu politique et didactique. Bien qu'étant peu habituel pour moi, je me propose donc dans ce texte de me livrer à un exercice de réflexion théorique : il est aussi

le témoignage d'un cheminement intellectuel en lien avec ce qu'il se passe dans ma classe. S'attaquer à la question du « naturel » dans la classe-dehors me permet d'interroger aussi de manière plus large le spontanéisme présent dans notre héritage pédagogique.

L'Enfant et la Nature : une double essentialisation

Dans la plupart des textes qui circulent, est utilisé ce concept de nature (ou Nature) sans être réellement défini. On associe au simple contact avec la Nature des bienfaits quasi magiques et la construction d'une conscience écologique.

« Le contact avec la nature permet d'éprouver de la liberté et de la joie »

« l'enfant apprend mieux quand il est dehors » Tribune, « Maires, aidez nous à sortir les enfants pour leur bien-être et le nôtre » *Libération*, 18 février 2021

« Enfin, faire la **classe dehors permet de renouer avec la nature**. C'est une façon de développer une responsabilité écologique. » Dominique Cottereau, www.classe-de-demain.fr, 30 novembre 2021

Avec la classe-dehors, « l'égalité fille-garçon, aussi, devient naturelle. [...] Petit à petit la nature entre dans l'intimité de l'enfant, l'enfant intègre les gestes écocitoyens. »

« Nadia Leinhard : La classe dehors » , www.cafepedagogique.net, 12 mai 2021

Le « contact avec la nature » aurait donc des effets intrinsèques bénéfiques pour les enfants. Les militant.es de l'éducation à la nature avancent même l'existence d'un « syndrome du manque de nature », lié à un « besoin de nature » physiologique". Cette question du « besoin de nature » des enfants est utilisé comme un puissant argument pour défendre la classe-dehors. Il est par exemple utilisé dans le *Nouvel Éducateur* par Annie De Laroche Lambert qui parle de « « besoin premier et viscéral de nature »¹. En février 2021, dans une tribune dans *Libération* en faveur de la classe-dehors, l'argument-phare est l'argument sanitaire : il permet de lutter contre la sédentarité et les « symptôme dépressif infantile ».

Comment s'opèrent les effets magiques de la nature sur l'enfant ? Dans la plupart des textes, la nature (avec sa richesse sensorielle notamment) agirait d'elle-même sur un enfant qui doit être « libre », et « autonome ». En effet, dans la plupart des dispositifs de classe-dehors, on insiste sur la nécessaire liberté de l'enfant et l'importance du jeu libre. On est dans le registre de la sensorialité, de la matière, du corps.

Il me semble que ces discours fonctionnent par une double essentialisation qui s'étend ensuite à tout le discours pédagogique dans son ensemble : l'essentialisation des « êtres non-humains », de la nature, et la naturalisation des enfants. Pour le dire autrement, en même temps qu'on transforme les êtres vivants en un ensemble idéalisé et unifié, la « Nature », on place les enfants dans ce même ensemble. Une fois libéré.e du poids de la civilisation et de la culture, ils/elles apprendraient « naturellement ». Cela est parfaitement illustré par Nadia Leinhard qui explique que « l'égalité fille-garçon aussi devient naturelle » à l'extérieur, les enfants jouant tous ensemble sans distinction de genre. Cette conception de l'« Enfant » placé du côté de la « nature » se retrouve souvent dans les pédagogies nouvelles (et/ou « alternative », l'exemple le plus connu est la pédagogie Montessori par exemple). L'apprentissage des enfants serait « naturel » comme la croissance d'une plante qui a uniquement besoin d'un milieu propice pour pousser. L'enfant n'aurait besoin que d'un cadre éducatif bienveillant pour apprendre « seul ». Les processus de naturalisation sont beaucoup étudiés par les sciences sociales ; la sociologie de l'enfance s'est attachée à montrer l'enfance comme une production sociale. A la fois, la catégorie d'« enfant » elle-même, lié à différents processus médicaux, institutionnels, théoriques (théorie psychologique des « stades de développement »), mais aussi les individus eux-mêmes en montrant à quel point l'enfant ne peut être pensé en dehors de sa socialisation. Considérer qu'il existe un enfant « naturel », que la société viendrait modeler n'a pas de sens : avant même sa naissance, l'enfant est un produit de la société dans laquelle il née. C'est une « naturalisation qui semble ici d'autant plus puissante qu'elle porte sur le rapport des enfants à la nature elle-même. » souligne par ailleurs le sociologue Julien Vitores dans un article que je présenterai par la suite.

Concernant la « nature », cette essentialisation est aussi problématique. En effet, le concept de « nature » construit en opposition avec celui de « culture » a une histoire : ce partage est le produit de l'histoire de la pensée occidentale et de l'exploitation capitaliste et coloniale des ressources naturelles. Le concept lui-même gomme à la fois la diversité des êtres vivants, mais surtout les différentes manières d'être en relation avec eux (par exemple, celles des peuples indigènes)².

La pensée écoféministe pointe bien la connivence intellectuelle entre les processus d'essentialisation de la nature sauvage (comme le concept américain de *wilderness*) et la naturalisation des groupes minorisés. Que cela soit les femmes, les enfants, les groupes racisés et/ou les peuples indigènes, le renvoie

vers la « nature » (que cela soit à une sauvagerie, un caractère primitif, une proximité « naturelle » avec les êtres vivants ou tout simplement une réduction au corps) est historiquement une manière d'inférioriser le groupe et de justifier sa domination/exploitation. De même pour les écosystèmes, l'idée de nature sauvage justifie alternativement l'idée d'une mise sous-cloche qui nie les relations que certains groupes humains ont pu élaborer avec les écosystèmes (comme dans les parcs nationaux américains ou africains) et l'idée d'une nature sauvage à coloniser, à domestiquer dans des fins d'exploitation.

Pour une didactique contre-nature

S'il s'agit d'un problème politique et théorique, il a selon moi des conséquences pratiques réels en pédagogie.

Pour le pédagogue, concevoir les apprentissages de l'enfant, non pas comme des processus biologiques naturels, mais comme des produits de la socialisation est importante pour ne pas invisibiliser les processus de différenciation sociale et renoncer à l'ambition d'égalité de l'école publique. C'est le sens des attaques de Philippe Meirieux contre ceux/celles qu'il appelle les « hyperpédago »³ : « derrière son refus de toute autorité, sa volonté de laisser s'exprimer la curiosité naturelle de l'enfant, de parier sur la seule nature pour stimuler son intelligence [...] il apparaît comme simplement exprimant un déni d'éducation, une résignation aux inégalités, voire un refus du principe éthique fondateur de l'éducabilité de chacune et chacun ». Une conception naturalisante des apprentissages, comme de la liberté et de l'autonomie, masque et empêche de penser l'importance des interventions éducatives (parfois inconscientes) des enseignant.es et plus largement de la société.

Le sociologue Julien Vitores⁴ interroge ce que certains psychologues appellent la biophilie, c'est-à-dire une attirance naturelle des enfants pour les animaux. Il observe ainsi les interactions entre enfants, adultes et animaux dans un zoo. Le sociologue décrit alors comment l'attirance des enfants pour les animaux n'est pas une donnée naturelle, mais un travail des parents visant à produire l'« attention » des enfants aux animaux. Cette fabrique de l'attention se réalise par une série de gestes éducatifs lors de la visite (verbaliser, pointer du doigt, installer l'enfant à un endroit précis...), mais aussi en amont par la culture (livres lus à l'école, dessins-animés, publicité...). On peut ainsi, en changeant de contexte, s'interroger sur la somme d'actes éducatifs peu visibles du/de la pédagogue en « classe dehors » afin de construire un rapport spécifique des élèves à la nature. Il me semble que l'injonction au « lâcher

prise » très présente dans les textes pédagogiques sur le sujet ne nous aide pas à conscientiser le travail effectué pour construire la nature comme objet, si ce n'est d'étude, au moins d'attention. « Les tâches sont confiées aux élèves, le maître n'intervient pas, la mise en relation avec le savoir visé est laissé à l'initiative de l'élève, résume Aurélie Zwang dans les *Cahiers pédagogiques*⁵. Pour autant, il ne semble pas que cela rende compte totalement des dynamiques posturales à l'œuvre au dehors. »

Est-ce un hasard si mes élèves observent les oiseaux au moment-même où je m'intéresse aux oiseaux ? Qu'est-ce que je leur signifie quand je tends l'oreille ? Quand je ramasse une feuille ? Quand je pointe du doigt une plaque commémorative ? Qu'est-ce que je suggère quand j'explique aux élèves qu'ils ont le droit de « parler aux inconnus » ?

Car, même en sortie libre, il est à parier qu'il existe des postures incitatives, des manières de rendre légitime ou non une attention. Dans un article important de ce point de vue⁶, Isabelle Cambourakis présente sa pratique de l'« école du dehors » comme un travail, non pas uniquement sur la nature urbaine, mais sur tout un quartier. De manière surprenante (et subversive), elle inclut dans les objets d'attention de l'« école du dehors » aussi bien l'habitat des chauves-souris que l'odeur des boucheries halal de la rue de Ménilmontant. C'est là où ce texte est original, et on peut faire l'hypothèse que cela reflète aussi une certaine originalité au niveau des pratiques : comment des grandes sections de maternelle circulant dans un quartier ne serait pas influencés par les perceptions de leur enseignante ?

À la prochaine !

Bon été pour vous reposer !

Il me semble qu'en insistant sur la liberté et la curiosité naturel de l'enfant, ainsi que sur les effets de la nature « elle-même », on masque les mécanismes d'apprentissage de l'observation de la nature et la qualité des postures pédagogiques nécessaires aux pratiques de « classe dehors ». L'article de Annie De Larochelambert, cité plus haut, illustre à merveille cela : si dans sa première partie, elle utilise les mêmes discours essentialisant sur les pouvoirs de l'éducation dans la nature pour les enfants, elle décrit avec minutie dans la suite de l'article l'importance des dispositifs pédagogiques qui permettent de



d'aboutir à une conscience écologique. Selon la pédagogue, « il est nécessaire que les élèves aient des objectifs bien précis, sans quoi ils partent dans tous les sens, car ils ne savent pas ce qu'il faut regarder ou écouter. Leur intérêt naturel pour le vivant se trouve relancé s'il est soutenu par un questionnement qu'ils expriment et s'approprient ». La conscience écologique passe ensuite par la production de connaissances pointues, par une expertise, liée à une « démarche rigoureuse et scientifique ».

Illustration de Cécile Cée, revue *N'Autre école* n°18

Ainsi, la conscience écologique ne vient pas « naturellement » en plongeant les enfants dans un « bain de nature » mais bien par une construction pédagogique, voire didactique, rigoureuse et difficile. Il ne s'agit donc pas là de critiquer l'idée de faire « classe dehors », mais bien d'inciter à trouver une rigueur d'analyse à la fois des pratiques et des discours la concernant : c'est d'ailleurs le sens du texte de Sylvain Connac dans le numéro des *Cahiers pédagogiques* sur la question. Relevant certaines limites quant à la pratique, il conclut : « C'est le propre de l'action pédagogique que de reconnaître les risques inhérents aux choix d'enseigner. C'est aussi son principe que de tenter de les

dépasser, la pédagogie étant un sport de combat contre soi-même et les choses ».

Pour une didactique pirate des relations avec le vivant

Tâcher de penser une didactique « du dehors », plutôt que des miracles pédagogiques dans la nature, voilà la piste proposée. A ce titre, les mouvements pédagogiques (notamment le mouvement Freinet) sont des trésors à découvrir et redécouvrir, dont il importe de mettre en avant les pratiques pédagogiques. Toutefois, si je parle ici de « didactique » du dehors, c'est aussi pour ouvrir sur une réflexion sur les objets d'enseignement de la « classe dehors » (si tant est qu'elle n'utilise pas le dehors uniquement comme un cadre différent pour des pratiques pédagogiques « classiques »). Pour penser cette pratique, il importe de proposer une autre manière de penser notre « rapport à la Nature ». Pour ce faire, je propose de faire un détour par le philosophe Baptiste Morizot.

Tâcher de penser une didactique « du dehors », plutôt que des miracles pédagogiques dans la nature, voilà la piste proposée

En effet, dans son livre *Manières d'être vivant*^Z, « la crise écologique actuelle [...] est une crise de nos relations au vivant ». « La crise de nos relations au vivant est une crise de la sensibilité parce que les relations que nous avons pris l'habitude d'entretenir avec les vivants sont des relations à la « nature ». » Le philosophe fait ici référence à ce partage entre relations naturelles et relations socio-politiques que nous évoquions plus haut. Placer les êtres vivants en dehors de « notre monde », de nos relations sociales, permet de le considérer « comme un décor, comme une réserve de ressources à notre disposition pour la production, comme lieu de ressourcement ou comme support de projection émotionnel ou symbolique ». Cette partition produit pour lui une « crise de la sensibilité » qu'il illustre notamment par notre manque d'écoute du chants des oiseaux ou notre inculture concernant la faune et la flore qui nous entoure. Au contraire, « réagir à l'extinction de l'expérience, à la crise de la sensibilité, c'est enrichir la gamme de ce que, envers la multiplicité des vivants, on peut sentir, comprendre et tisser comme relations ».

De ce détour théorique, on peut tirer une proposition pédagogique : et si la « classe dehors » avait pour objectif de développer des relations plus riches aux êtres vivants qui vivent dans notre quartier, de faire classe avec nos voisin.es, quelqu'il/elle soit, humains, animaux ou végétaux ? Cela permet ainsi de penser le rôle de la « nature » dans la « classe dehors » à nouveau frais, de sortir de la pensée du « bain de nature », pour interroger des relations

diverses (ludique, de connaissance, esthétique...) à des êtres. « Attention, nous ne sommes pas seuls dans cette forêt, soyons respectueux avec tous et toutes celles et ceux qui l'habitent » je me surprends à dire, lors d'une sortie en forêt avec mes élèves. Certains me regardent intrigués : nous sommes pourtant manifestement les seuls. D'autres disent : « Il parle des animaux... ». Personnellement, c'est sortir de l'idée que nous étions dans la « nature », pour penser la présence d'une grande multiplicité d'êtres vivants avec lesquels nous avons un espace en partage qui m'a poussé à prononcer cette phrase. Elle ouvre à la fois à la question du « respect » dans la relation, mais aussi des interrogations sur ce que signifie « habiter » une forêt quand on est un écureuil, un chêne ou un.e élève.

Dans ma classe, c'est un arbuste invasif, le buddléia qui est rentré dans nos imaginaires et qui est devenu notre nouveau « voisin ».

Pour répondre à cette « crise de la sensibilité », l'école semble avoir une fonction importante. En effet, notre sensibilité n'est pas - encore une fois - une donnée naturelle : elle se construit notamment avec les outils intellectuels que sont les connaissances et les concepts. Or la transmission de savoirs, c'est justement une des missions traditionnelles de l'école. Ainsi, il peut être intéressant de penser les savoirs naturalistes comme des « connaissances puissantes » capables de transformer nos rapports au monde, et donc de repenser leur place dans nos classes. Les notions d'éco-système et d'interdépendance entre les êtres vivants, pourraient devenir une des matrices conceptuelles centrales des pratiques du dehors. Toutefois, il ne s'agit pas non plus de renouer avec une connaissance encyclopédique qui ne serait qu'une scolastique : les connaissances naturalistes sont importantes dans la mesure où elles peuvent être mobilisées par les élèves et modifier leur rapport au monde. Isabelle Cambourakis montre comment la relation quotidienne avec deux mésanges devant sa classe, la connaissance de leur chant par ses élèves, transforment « des manières collectives d'habiter l'école, le quartier et ses parcelles boisées et végétalisées ». Dans ma classe, c'est un arbuste invasif, le buddléia qui est rentré dans nos imaginaires et qui est devenu notre nouveau « voisin » : cet arbre, à nos yeux (moi y compris) est sorti de l'invisibilité, n'est plus juste un élément de décor indistinct, mais un être vivant avec des « goûts » (« il aime les sols caillouteux » disent les élèves) et une histoire (« il vient de Chine au XIX^{ème} siècle »).

L'école est en outre une institution dont une des fonctions est la légitimation symbolique de manières de voir et de penser le monde. Julien Vitores insiste sur le rôle de l'école dans la « valorisation » de certains animaux significatifs.

L'institution scolaire propose des « partages du sensible » comme le dit Jacques Rancière, dont la définition du spectre est l'essence même de la politique. Si la classe dehors peut être subversive, c'est alors parce qu'il s'agit, comme le dit Isabelle Cambourakis, de « privilégier les relations avec les associations ou les usages plus pirates du territoire ». Être pirate en ville, cela peut signifier être une mauvaise herbe qui n'a rien à faire là ou une chauve-souris qui niche dans un lieu qui n'était pas prévu. Mais cela peut aussi s'intéresser aux appropriations spécifiques populaires de l'espace public (« c'est les chariots pour les gens qui vendent le maïs ») ou aux dispositifs de surveillance (« il y a beaucoup de caméras dans la gare »). C'est aussi aller contre l'invisibilisation du travail en lien avec la production de la nature urbaine : s'interroger sur les rosiers peut amener à rencontrer les jardiniers. Elle permet de subvertir un ordre socialement institué de ce qui mérite d'être observé ou non. Du point de vue des programmes scolaires (qui sont un important facteur institutionnel de « partage du sensible »), si ce travail sur la biodiversité (au sens large) est typiquement un travail de « science », il ouvre aussi des réflexions sur la notion d'habiter qui est justement une des notions centrales du programme de géographie de cycle 3. Une petite subversion qui permet à mon sens justement de vivifier les notions du programme...

Cette année, je tâtonne, et suis loin d'être devenu un expert en « étude du milieu » comme on le dit en pédagogie Freinet. Nous aussi, on a observé un coin de verdure sur la petite ceinture, fait des recherches sur les arbres et sur le logement social. J'ai créé un contact avec les jardiniers de la cité et un projet de rencontre. Ma bibliothèque de classe s'est remplie d'ouvrages sur la faune et la flore en ville. Mais, en faisant le choix de tâtonner dans cette pratique et de m'intéresser à « la biodiversité urbaine », j'ai aussi cheminé moi-même. Ma propre perception de la ville a changé et je me surprends à écouter les pies perchés dans les robiniers près de l'école. Comme mes élèves, je m'amuse à repérer des buddléias dans des endroits improbables. Jusqu'à présent, ma conscience écologique avait pu faire évoluer mes manières de consommer, là l'attention à nos autres voisins a légèrement modifié ma manière d'habiter mon quartier.

1« Pour une « bioéducation » citoyenne », Annie De Larochelambert, *Nouvel éducateur* n°251, février 2021

2 Sur le sujet, on peut lire les travaux de l'anthropologue Philippe Descola, *Par delà nature et culture* (2005), mais aussi ceux de penseurs écologistes et décoloniaux comme Malcolm Ferdinand, *Une écologie décoloniale* (2019).

3 Il attaque certaines pédagogies « alternatives » pratiqués notamment dans des écoles privées ou dans certains mouvements d'« instruction en famille ». Voir Philippe Meirieu, *La riposte* (2018)

4 Julien Vitores, « Les enfants aiment-ils naturellement les animaux », *Genèses*, 2019. A qui j'adresse mes remerciements : ce texte vient en grande partie d'une discussion informelle avec lui.

5 Aurélie Zwang, « Enseigner dehors : le métier d'enseignant en question », www.cahiers-pedagogiques.com, 8 juin 2021

6 Isabelle Cambourakis, « Pour une pratique émancipatrice de l'école du dehors », *revue Z n°14*, mai 2021

7 Baptiste Morizot, *Manières d'être vivant*, 2020