

Des malentendus d'apprentissage à éviter... Conseils et vigilances pour mener des apprentissages en sciences dans l'école du dehors

Dans le cadre d'une recherche collaborative (présentée dans l'onglet Recherche), nous avons récolté et analysé des informations sur les pratiques de l'École du dehors auprès d'une cinquantaine d'enseignants du fondamental. Notre recherche a pour intention d'établir dans la pratique de l'École Dehors des vigilances didactiques pour que tous les élèves profitent de ce contexte pour apprendre. Pour établir ces vigilances, nous avons d'abord identifié à partir des pratiques observées et /ou déclarées, des malentendus didactiques.

Les résultats réunissent des constats, tendances à penser et à concevoir la pratique de l'École du dehors chez les enseignant.es interrogé.es. Ils ne sont, consciemment, ni hiérarchisés ni quantifiés. Tout propos relaté et apparaissant chez plusieurs enseignant.es, a directement été pris en compte et considéré comme pouvant constituer un écueil possible de la pratique du dehors.



La liste des écueils rencontrés que nous exposons ci-dessous pourra peut-être donner une impression que l'on jette un regard ombrageux sur les pratiques du dehors. C'est pourquoi nous rappelons ici qu'il n'en est rien, et qu'au contraire nous souhaitons que l'engouement perdure. C'est pourquoi apporter un regard critique et proposer des améliorations est nécessaire pour que cette manière de faire vivre les apprentissages rencontrent les espoirs escomptés. Nous voulons aussi signaler qu'en relevant les situations de malentendus didactiques, nous passons sous silence d'autres moments de la pratique qui tournent bien et quantité de démarches très pertinentes.

Voici ci-dessous une liste d'écueils potentiels et des pistes proposées pour que la pratique du dehors soit bien au service de l'apprentissage de tous les élèves.

Écueil : Pas ou peu d'articulation dehors/dedans

Les enseignant.es reconnaissent tous l'importance de faire des liens entre le dehors et le dedans pour donner plus de sens aux apprentissages. Cependant, cette articulation reste floue. Le dedans est utilisé pour faire le point sur ce qui s'est passé à l'extérieur de la classe mais n'est pas le lieu où des activités de prolongement de ce qui s'est fait dehors sont pensées et mises en place.

Conseils et vigilances pour éviter cet écueil

➔ Articuler les activités dehors et dedans¹ :

L'articulation des activités dehors/dedans permet de proposer aux enfants un cadre méthodologique qui favorise le développement d'apprentissages. En effet, les allers-retours entre le dehors et le dedans sont nécessaires si on veut proposer des activités qui s'inscrivent dans une démarche de recherche menant à la construction d'apprentissages emprunts de sens pour les enfants. Le dedans ne sert donc pas juste à faire le point sur ce qui s'est passé à l'extérieur de la classe mais est le lieu où des activités de prolongement de ce qui s'est fait dehors sont pensées et mises en place.

Il s'agit donc de bien conscientiser, autant pour l'enseignant que pour les élèves, le pourquoi on sort, la place que va occuper la sortie dans la construction des apprentissages. Le dedans, lui, constitue un passage indispensable à la poursuite des recherches et tient une place de choix dans le recul sur l'action et la structuration de ce qui a été appris. Il peut être, à son tour, réexploité et réinvesti pour donner sens à de nouvelles activités dehors.

¹ Un outil « Articulation dehors/dedans » est disponible dans l'onglet « Cadre didactique » du site www.apprendredehors.be

Écueils : Retour à la pédagogie de la leçon de choses et mobilisation d'une pédagogie transmissive

Certains enseignant.es travaillant les apprentissages dehors en reviennent à une pédagogie de la leçon de choses. Il s'agit d'une méthodologie, datant d'une cinquantaine d'années, basée sur l'observation d'objets vivants : la pomme, la fleur, la mouche...qui ne visent ni les concepts, ni l'explication de phénomènes mais qui décrivent et nomment l'objet et ses parties. C'est une pédagogie très descriptive qui n'entraîne pas le raisonnement des élèves. Lors d'une sortie, on va par exemple observer des champignons, les prendre en photos sans pour autant entrer dans la compréhension du concept de « champignon » ni de son rôle dans la décomposition de la matière.

Dans d'autres situations, quand il y a une volonté d'apprentissage dehors, l'enseignant.e pense que, puisque les enfants sont dehors, il.elle applique une pédagogie active et constructiviste alors qu'il.elle est dans une pédagogie transmissive, uniquement orale, sous forme de questions/ réponses.

Beaucoup d'enseignant.es se sentent obligés de répondre aux enfants, d'adopter la posture « du maître détenteur du savoir », qui apporte les réponses. Cette attitude est probablement plus présente en extérieur : les situations fortuites sont plus fréquentes qu'en classe, la motivation et l'intérêt des élèves plus grands, induisant multitudes de questions à leur enseignant.e, qui, pris.e au dépourvu, répond « à tout » ou tente de faire raisonner l'élève avec des questions fermées. Aujourd'hui pourtant, dans une vision constructiviste, on demande aux enfants d'être associés au raisonnement et à la recherche, de construire le savoir et de ne pas seulement en être le récepteur.

Conseils et vigilances pour éviter ces écueils

➔ Identifier la question de recherche pour donner du sens aux activités :

Il est capital de formuler une question porteuse d'apprentissages. Une question orientée sur l'explication d'un phénomène, donc sur le comment, plutôt que sur la découverte d'une connaissance, donc le quoi, permettra une compréhension de phénomène bien plus riche dans la découverte de concepts scientifiques.

L'identification d'une question de recherche est ce qui va donner sens à toutes les activités qui seront proposées. Elle permet de définir clairement ce que l'on veut découvrir et justifie la nécessité d'apprendre au travers des activités de recherche. Pour chacune, il est important d'aider les élèves à faire le lien avec la question posée. « Si nous vivons cette activité, c'est parce qu'elle va nous permettre de construire des notions qui nous aideront à répondre à la question posée. »

Autour de cette question de recherche va se construire la structure de la phase de recherche puisqu'elle définit ce qui est à découvrir, les concepts à maîtriser pour pouvoir expliquer. Elle crée ainsi un fil conducteur.

Écueil : La primauté de l'action

Lorsque les enseignant.es ont relaté leur pratique, nous avons constaté que, pour certain.es, la primauté de l'action guidait leur approche de l'apprentissage. Comme le dit une enseignante : « *Tant que les enfants reviennent fatigués, sales et heureux, c'est qu'ils ont appris* ». On dirait que dehors, « faire » et « voir » suffisent pour apprendre. ». Et pourtant... ce n'est pas le cas.

Conseils et vigilances pour éviter cet écueil

➔ Intégrer les activités d'expérimentation et les observations à une recherche qui leur donne sens ²:

Vivre des activités ne suffit pas pour construire un apprentissage. Les élèves doivent être conscients de ce qu'ils font et du pourquoi ils le font pour en dégager des connaissances. Les activités d'expérimentation et les observations vécues dehors trouveront du sens si elles sont intégrées à une démarche de recherche. Pour chacune, il est important d'aider les élèves à faire le lien avec la démarche de recherche et de bien conscientiser le pourquoi on vit ces activités.

Les activités visent plusieurs objectifs qui varient en fonction de l'étape de la démarche dans laquelle on se trouve. Dans la phase de sensibilisation, vivre des activités dehors permet de donner du sens et un ancrage aux apprentissages. Elle assure une mobilisation des enfants à partir d'un réel complexe. Quand la question de recherche est définie, on pourra proposer des activités pour amener la compréhension de concepts et/ou l'explication de phénomènes.

Il y a toujours un but, un objectif lié à la question de recherche. Expliciter ce lien permettra aux élèves de dépasser le faire pour entrer dans l'apprendre.

² Pour un complément d'information, se référer à l'outil « Mener une démarche de recherche en sciences » disponible dans l'onglet « Cadre didactique » du site www.apprendredehors.be

Écueil : Le manque de structuration

Les enseignant.es structurent peu ce qui a été appris. Cela se résume souvent à une discussion orale avec les enfants. Les traces ne sont pas comprises pour une bonne partie d'enseignant.es pratiquant l'École du dehors comme jouant un rôle dans le processus de secondarisation³ des apprentissages. Lorsque les traces sont présentes, elles expriment souvent les ressentis des enfants ou ce qui s'est fait dehors mais peu rendent compte de ce qui s'est appris dehors. Très peu de traces sont donc au service de la construction de l'apprentissage en lui-même. Les cahiers de traces s'assimilent plus à des cahiers de vie qu'à un outil de structuration des apprentissages. La structuration n'est donc ici toujours pas envisagée comme prise de recul de l'élève sur l'action, comme processus nécessaire à la secondarisation des apprentissages. Enfin, de nombreuses traces laissées le sont plutôt à destination des parents, au service d'une communication de ce qui a été fait dehors, par exemple pour le groupe Facebook de la classe. Les traces sont parfois même créées de toutes pièces par l'enseignant, sans même l'intervention, le regard des enfants.

Construire pas ou peu de traces de ce qui a été appris est un constat somme toute assez paradoxal avec les pratiques enseignantes habituellement rencontrées en classe, là où les traces écrites sont bien plus présentes. C'est un peu comme si dans la nature, les principes pédagogiques qui guident les enseignants n'avaient tout simplement plus lieu d'être.

Conseils et vigilances pour éviter cet écueil⁴

➔ Construire un carnet de traces qui soit le reflet de la construction du savoir :

La pensée se construit autant par les activités d'investigation que par la production de traces. Leur production et leur utilisation permettent de rendre visible des éléments qui ne le sont pas directement. Elles permettent de prendre du recul sur l'action, de faire le pas de côté qui permettra de dépasser le faire pour envisager l'apprendre.

La structuration des apprentissages démarre donc d'emblée lors des échanges qui ont lieu entre enfants et enseignants mais elle doit se poursuivre par la réalisation d'une trace qui doit être conservée afin de permettre une prise de recul indispensable à l'acquisition de ces apprentissages. Produire des traces installe donc une distance avec l'action immédiate. Elle favorise la réflexion et l'objectivation. Les traces relatent des expériences vécues en mettant une distance avec le faire pour centrer son attention sur la connaissance à construire. La construction de traces fait partie intégrante de la phase d'apprentissage. C'est un outil qui permet aux élèves de se détacher de l'action vécue pour identifier le savoir qu'elle a permis de construire.

³ Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

⁴ Un outil « Trace et structuration » est disponible dans l'onglet « Cadre didactique » du site www.apprendredehors.be