
Identification de risques de malentendus didactiques liés à la pratique de l'École du Dehors à l'aide d'une recherche participative au fondamental en Belgique francophone

*Identifying risks of didactic misunderstandings in the practice of Outdoor
education using participative research in primary schools in French-speaking
Belgium*

Sabine Daro et Marie Noëlle Hindryckx



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/questionsvives/10021>

DOI : 10.4000/160si

ISBN : 1635-4079

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2025

ISBN : 978-2-912643-67-4

ISSN : 1635-4079

Ce document vous est fourni par Université de Liège



Référence électronique

Sabine Daro et Marie Noëlle Hindryckx, « Identification de risques de malentendus didactiques liés à la pratique de l'École du Dehors à l'aide d'une recherche participative au fondamental en Belgique francophone », *Questions Vives* [En ligne], N° 43 | 2025, mis en ligne le 15 décembre 2025, consulté le 13 mai 2026. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/10021> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/160si>

Ce document a été généré automatiquement le 13 avril 2026.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

Identification de risques de malentendus didactiques liés à la pratique de l'École du Dehors à l'aide d'une recherche participative au fondamental en Belgique francophone

Identifying risks of didactic misunderstandings in the practice of Outdoor education using participative research in primary schools in French-speaking Belgium

Sabine Daro et Marie Noëlle Hindryckx

Introduction

- 1 En Fédération Wallonie-Bruxelles, de plus en plus d'enseignants se lancent dans l'École du dehors et de nombreuses ressources qui y invitent, présentent des activités dont les enseignants et les animateurs pourraient s'emparer. En tant que didacticiennes des sciences, nous avons tenté de clarifier le type d'activités proposées et d'en préciser la finalité (Daro et al., 2022). Ensuite, nous nous sommes demandé comment rendre les apprentissages à vivre dehors effectifs pour l'apprentissage des sciences, en déterminant sous quelles conditions et avec quelles vigilances. Ainsi, nous avons mené une recherche exploratoire de type participatif (RP) qui associe des chercheuses-formatrices d'enseignants, des formatrices d'enseignants et des enseignants du fondamental, autour d'un questionnement lié à l'exercice de cette pratique : comment utiliser le contexte de l'École du dehors pour mener des situations d'enseignement-apprentissage qui répondent aux exigences des didactiques disciplinaires en sciences ?

1.1. L'École du dehors aujourd'hui et en Belgique francophone

- 2 L'École du dehors a le vent en poupe (Chereau & Fauchier-Delavigne, 2019). Depuis une dizaine d'années, de nombreux auteurs francophones invitent à enseigner dehors et attribuent au contact avec la nature des vertus pédagogiques et thérapeutiques : les enfants seraient plus créatifs, collaboratifs et plus concentrés (Ariena, 2019 ; Louv, 2005).
- 3 Au Canada, Ayotte-Beaudet et al. (2021) montrent même une évolution de la compréhension des concepts scientifiques, une augmentation des compétences liées à l'investigation scientifique et une plus grande connexion à la nature, grâce à l'*Outdoor science education*. Toutefois, Ayotte-Baudet et Potvin (2020) insistent sur la nécessité de structurer et d'identifier les apprentissages visés dehors, car pour certains élèves, ce contexte peut être distracteur (Connac, 2021 ; Ayotte-Beaudet et al., 2021). En effet, si l'acquisition de compétences propres aux différentes matières à enseigner peut se faire dehors, une analyse sommaire des activités proposées habituellement pour l'École du dehors en Belgique francophone, montre que les didactiques disciplinaires y sont peu convoquées : les activités semblent souvent anecdotiques et décontextualisées d'un processus didactique précis.
- 4 En Belgique francophone, bon nombre d'enseignants se lancent dans cette méthodologie afin de recréer un lien entre la nature et leurs élèves. Comme le précise Dubois dans le magazine *Symbiose* (2022), la crise sanitaire et le confinement qui en a découlé, ont probablement favorisé cet engouement. Le besoin de nature s'est fait ressentir, surtout dans le milieu de l'éducation et la demande de formation à l'École du dehors a explosé. Mais que signifie pratiquer l'École du dehors ?
- 5 Selon le collectif *Tous dehors*¹, il s'agit « d'un ensemble diversifié de pratiques éducatives et pédagogiques, c'est une immersion et des rencontres dans l'environnement naturel, social et vivant. L'École du dehors s'articule avec les missions de l'école et les activités intra-muros ». S'il n'existe pas une définition officielle de l'École du dehors, il est possible d'en dégager les grandes tendances :
 - les sorties s'effectuent avec une certaine régularité, dans l'environnement proche de l'école ;
 - enseignants et élèves adoptent une posture faite d'ouverture et d'observations permettant la construction d'apprentissages spontanés ou suscités, dans toutes les disciplines ;
 - les pratiques se basent sur les émotions, le ressenti corporel, l'accueil de l'inattendu, la découverte, le questionnement, le plaisir... ;
 - ces pratiques visent le développement global harmonieux de l'élève, soutiennent la réalisation des missions de l'école et permettent un ancrage affectif dans le milieu ;
 - la finalité, à long terme, est de développer l'éco-citoyenneté de l'élève.
- 6 Face à cet intérêt croissant pour l'École du dehors en Belgique francophone, plusieurs Hautes Écoles, responsables de la formation initiale des enseignants du fondamental, comptent intégrer cette pratique innovante à leurs programmes de formation.
- 7 Cependant, à l'heure actuelle, quelles sont les ressources disponibles pour aider les enseignants à se lancer dans l'École du dehors ? Quels sont les obstacles à leur mise en œuvre efficace ?
- 8 Des sites et ouvrages commerciaux proposent effectivement des activités à réaliser dehors, mais elles sont souvent désincarnées du processus d'apprentissage scolaire. Il

s'agit le plus souvent d'activités ponctuelles qui ne sont pas proposées dans le cadre d'un processus didactique réflexif. Par ailleurs, les formations existantes à l'École du dehors, lorsqu'elles sont animées par des associations d'éducation à l'environnement, s'intéressent à l'approche sensorielle de la nature et le développement de compétences transversales, comme la collaboration, l'estime de soi, la communication ou encore le développement de capacités physiques (Rickinson et al., 2004). Elles ne visent pas des apprentissages de concepts ou de démarches scientifiques au-delà de quelques activités naturalistes qu'il est possible de réaliser en forêt, accompagné d'un guide nature, en lien avec la diversité qu'offre le milieu (Ladage & Redondo, 2020).

- 9 En 2021, un appel d'offre pour des projets de formation et d'accompagnement d'enseignants a été adressé par le ministère de l'Environnement de la Région wallonne aux milieux associatifs d'éducation à la nature, afin de promouvoir l'École du dehors. Ces centres ont alors tenté de proposer des activités d'École du dehors, en lien avec les attendus des programmes scolaires.
- 10 De notre point de vue de chercheuses, mais aussi formatrices d'enseignants en formation initiale et continue, il y a une certaine confusion des rôles quand des animateurs de centres Nature forment aux apprentissages scolaires. Nous pensons plutôt qu'une complémentarité est à construire entre les lieux officiels de formation d'enseignants et les lieux d'éducation informelle.
- 11 Notre recherche s'inscrit dans l'ambition de construire cette complémentarité, en apportant le point de vue didactique (Astolfi, 1990 ; Orange, 2012...), en rappelant les conditions de l'apprentissage des sciences, en proposant l'aller-retour entre la classe et le dehors, en établissant un canevas détaillé des apprentissages possibles, en lien avec le prescrit des enseignants, en questionnant la plus-value de l'École du Dehors, en la qualifiant, mais aussi en identifiant d'éventuels écueils. Il s'agit de veiller à éviter que « sous la pression d'injonctions pédagogiques fortes, le didactique tend[e] à s'effacer derrière le pédagogique » (Ladage & Redondo, 2020, p. 487).

2. Contexte de la recherche

2.1. L'École du dehors source de malentendus

- 12 Des recherches à propos des difficultés d'apprentissage montrent que certaines mises en place méthodologiques, censées pourtant favoriser la mobilisation des élèves, les éloignent de l'apprentissage (Bautier & Goigoux, 2004). Dans les activités proposées au fondamental, il y a une propension à rendre les apprentissages ludiques, comme s'il fallait cacher l'apprentissage scolaire. Goigoux (1998) parle d'un habillage excessif de la tâche qui détourne de l'objet de l'apprentissage et qui devient un emballage perturbant, duquel il est difficile, pour certains élèves, de se détacher et d'y identifier les apprentissages scolaires en jeu. Tout se passe donc comme si les apprentissages devaient se réaliser incidemment, presque à l'insu des enfants. Or, c'est en ayant conscience des apprentissages tout au long des activités que les élèves seront plus aptes à transférer leurs savoirs vers de nouvelles situations.
- 13 Selon Bonnéry (2007), plus la façon d'enseigner est en apparence déscolarisée, informelle et plus elle présuppose que les élèves adoptent spontanément une posture d'appropriation qui leur permet de « scolariser » par eux-mêmes les objets proposés. Or, cette posture ne va pas de soi. L'enseignement, tel que proposé dans certaines

méthodologies relevant des pédagogies actives, pourrait laisser à l'élève le soin d'extraire des activités vécues, les apprentissages formels visés. Or, à l'école, il ne suffit pas de faire ce que l'enseignant dit pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait (Cèbe & Goigoux, 2004). Si un petit nombre d'enfants endosse ce métier d'élève qui consiste à voir, derrière l'activité concrète, les apprentissages à en retirer, d'autres, et surtout quand la culture familiale est éloignée de la culture de l'école, seraient en difficulté d'adopter cette posture. Ces élèves, « le plus souvent enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, [...] traitent les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles leur permettent d'apprendre » (Bautier & Goigoux, 2004, p. 90). Astolfi, (1990, p. 23) décrit même des situations où la « coutume didactique² » favoriserait le fait que les élèves ne répondent pas à la question ou au problème posé, mais plutôt « d'abord à l'enseignant, en s'efforçant – à tort ou à raison – de décoder la nature de son attente et de s'y ajuster positivement ». Pour ceux-là, une explicitation des notions travaillées, une mise en lien de celles-ci et des structurations fréquentes, sont utiles. À la suite de Bautier et Goigoux (2004), nous nommons « attitude de secondarisation », cette attitude que certains élèves éprouvent des difficultés à adopter : les élèves sont certes centrés sur l'action, mais ils ne perçoivent pas les liens entre certaines tâches scolaires et leurs finalités.

- 14 Dans le cadre de l'École du dehors, Connac (2021) alerte également sur les risques de malentendus scolaires, car certains élèves considèrent cette sortie dehors comme un temps de pause alternatif aux moments d'apprentissages et orienté principalement vers le dépaysement et le plaisir, à l'image de la récréation scolaire. Wauquiez (2021)³, en réponse aux risques énoncés ci-dessus, encourage les enseignants à instaurer une alternance « dehors-dedans » pour l'organisation des apprentissages cognitifs des élèves. Cette partie, essentielle à mettre en place pour favoriser la secondarisation des apprentissages (Bautier & Goigoux, 2004), est une réelle prise de recul sur ce que l'on a appris et comment on l'a appris. Malheureusement, cette pratique est souvent absente de celles évoquées par les enseignants et surtout, des ressources consultées sur l'École du dehors à disposition des enseignants.
- 15 Nous nous sommes inspirées des malentendus d'apprentissage décrits par Goigoux (1998) ainsi que d'une étude réalisée par Roosen (2017) pour lister, avec les participants à cette recherche (RP) en formation continue, les situations didactiques qui risquent de ne pas engager les élèves dans des apprentissages effectifs (voir fig. 1).
- 16 En effet, notre RP a pour intention de voir si la pratique de l'École du dehors n'est pas source de certains malentendus didactiques. En partant des écueils potentiels identifiés, il s'agira ensuite d'établir des vigilances didactiques pour que tous les élèves profitent de ce contexte pour apprendre en sciences.

Figure 1 : Vigilances à maintenir pour les situations d'apprentissage en éveil scientifique

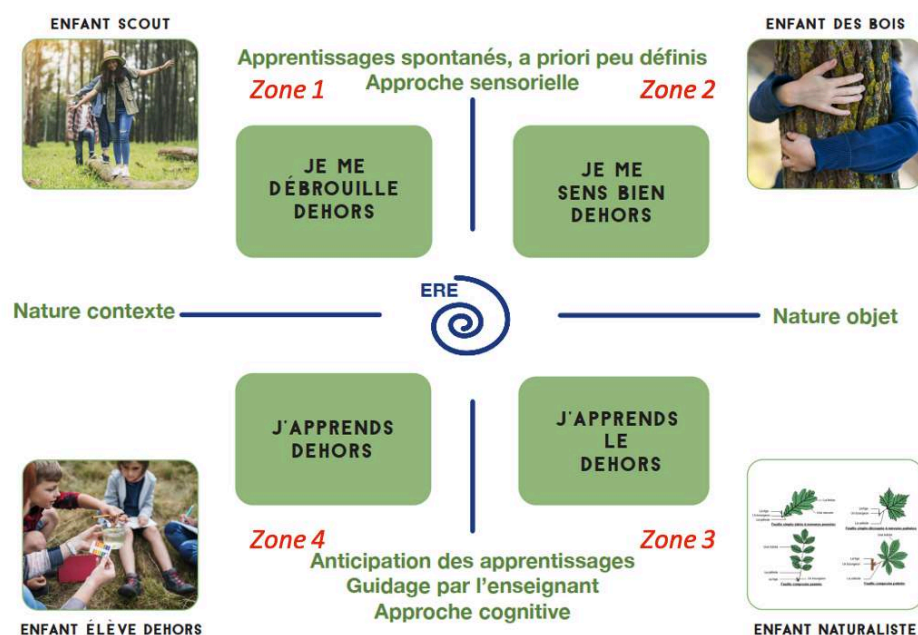
De manière générale, pour éviter les malentendus didactiques lors de l'élaboration d'activités scientifiques, une attention particulière doit être portée à...
1. Identifier clairement et annoncer les objectifs d'apprentissage (une question est posée ou une problématique liée à la discipline est identifiée) 2. Éviter un habillage excessif de la tâche qui détourne les élèves de l'objet d'apprentissage 3. Proposer des activités incitant le « faire pour comprendre » plutôt que le « faire pour faire »

4. Formuler des synthèses qui formalisent les apprentissages et qui n'exigent pas un saut cognitif trop important
5. Encourager l'utilisation de l'écrit comme moyen pour développer ses propres idées (écrits de travail) ou comme outil de structuration de la pensée

2.2. La recherche exploratoire : dehors, ce qui s'y vit, ce qui s'y vise

- 17 Lors d'un premier travail de recherche (Daro et al., 2022 ; Daro et al., 2025), nous avons pu constater la diversité de ce qui se fait dehors. Certains auteurs proposent une classification des activités en École du dehors, issue d'une revue de la littérature dans le milieu anglophone⁴ (Rickinson et al., 2004, in Neuville et al., 2023). Cependant, nous voulions partir de ce qui est effectivement mis en place ou mis à disposition des enseignants en FWB. Nous avons alors caractérisé différentes activités relevant de l'École du dehors afin de créer des catégories et puis nous avons ajouté les caractéristiques de ce qui serait souhaitable pour que la pratique du dehors soit aussi au service de l'apprentissage des sciences, au sens didactique du terme (problématisation, caractère construit et explicatif des démarches d'investigation et expérimentales, observations pour répondre à une hypothèse ...) (Calmettes, 2012 ; Cariou, 2013 ; Doussot et al., 2022 ; Lhoste, 2017 ; Orange, 2012...).
- 18 Dans cet ensemble d'activités, vécues ou à vivre dehors, nous avons identifié deux axes en tension (fig. 2). Un premier axe vertical qui concerne les approches et les méthodes avec, d'un côté, l'idée d'approches informelles, de méthodes naturelles, d'activités libres qui aboutissent à des apprentissages fortuits, en tension avec, de l'autre côté, une approche cognitive, avec des objectifs d'apprentissages définis, des apprentissages organisés et structurés. Un second axe horizontal situe d'avantage le rôle du *dehors* avec d'un côté, la nature comme **un contexte** pour faire, vivre ou apprendre et de l'autre côté, comme **un objet** à vivre ou à apprendre. Cela nous a permis de circonscrire **quatre zones** qui correspondent à des tendances types pour les activités d'apprentissage vécues dehors et auxquelles nous avons associé des profils d'enfant ou caricatures : Je fais des activités dehors (zone 1 : l'enfant scout) ; Je me sens bien dehors (zone 2 : l'enfant des bois) ; J'apprends le dehors (zone 3 : l'enfant naturaliste) ; J'apprends (les sciences) dehors (zone 4 : l'enfant élève dehors).

Figure 2 : École dehors - Représentation schématique ce qui s'y vit et s'y vise. ErE signifie Éducation relative à l'Environnement (ASBL Hypothèse, d'après Daro et al., 2022).



- 19 Pour les disciplines scientifiques, la distinction entre la zone 3 (enfant naturaliste) et la zone 4 (enfant élève dehors) est peut-être peu perceptible. La zone 3 désigne des apprentissages liés à la description de la nature : connaître le nom des éléments de la nature (par ex., connaître les principales espèces des haies). La zone 4, elle, vise des apprentissages plus complexes, en lien avec la compréhension des phénomènes et la construction des concepts, en exerçant les modes de pensée propres à chaque discipline (par ex., comprendre comment fonctionne l'écosystème haie).
- 20 C'est à l'aide de ces cadres que nous avons décidé, avec les enseignants, de travailler à la construction de leçons d'apprentissage pour l'École du dehors (voir fig. 3 : jour 1 finalité de l'École du dehors).

2.3. La recherche participative

- 21 La forme que nous avons voulu donner à notre travail est celle d'une recherche participative (RP) de type collaboratif, au sens de Desgagné (1997 ; 2007), Bednarz, Rinaudo et Roditi (2015). C'est un dispositif qui réunit chercheurs et enseignants autour d'un questionnaire lié à l'exercice de la pratique. Selon Desgagné (1997) :
- 22 [...] l'intérêt de la recherche, dans la perspective collaborative, sera de tenter de mieux comprendre la façon qu'ont les enseignants de composer, selon les contraintes et les ressources de leur contexte de pratique, avec les aspects de l'acte d'enseignement et d'apprentissage qu'on [les chercheurs] se propose d'explorer avec eux (Desgagné, p. 374).

3. Méthodologie de la recherche

- 23 La formation continue intitulée « Participer à un groupe de recherche participative en éveil scientifique : construire des activités pour faire apprendre en sciences en lien avec l'École du dehors » a eu lieu lors de deux années scolaires, de 2020 à 2022, en deux vagues successives. Le public cible était composé d'enseignants du fondamental et quatre journées complètes étaient prévues par cohorte, réparties sur toute l'année. Les inscriptions ont eu lieu sur base volontaire et les groupes ont été formés selon la localisation des écoles dont provenaient les participants. Chaque séance était animée par deux chercheuses-formatrices dont le rôle d'une des deux était alternativement de noter les réflexions des participants.
- 24 Trois groupes ont pu être constitués la première année, en fonction du lieu d'inscription et de la date :
 - Liège, groupe 1 : 20 participants
 - Liège, groupe 2 : 20 participants
 - Gosselies : 11 participants.
- 25 Deux groupes de participants la seconde année :
 - Liège : 16 participants
 - Gosselies : 13 participants
- 26 Pour définir le contenu de ces formations, nous nous sommes basées sur les résultats de la recherche exploratoire (Daro et al., 2022) qui avait permis de soulever des limites potentielles des pratiques tournées vers l'École du dehors, tant dans les outils mis à disposition des enseignants que dans les pratiques déclarées des animateurs et des enseignants. En effet, d'une part, la didactique des disciplines n'est pas suffisamment consultée lors la construction des démarches d'apprentissage présentées dans certains ouvrages ou dans les formations proposées par le monde associatif de l'ErE⁵. D'autre part, des doxas⁶ souvent évoquées (Kahn et Belsack, 2018) telles que l'apprentissage naturel de l'enfant et la primauté de l'action sur la pensée, peuvent entraîner des malentendus didactiques. Ainsi, ces deux limites entraveraient le processus de construction des connaissances.
- 27 Dans notre RP, la préoccupation au centre du groupe a été d'identifier et ensuite de contourner les éventuels malentendus didactiques que la pratique de l'École du dehors peut présenter. Il s'agissait de rendre les apprentissages menés dehors effectifs pour l'enseignement des sciences, en déterminant sous quelles conditions et avec quelles vigilances. L'intérêt des chercheuses a été d'identifier d'éventuelles difficultés lors de la mise en œuvre des apprentissages en École du dehors et pour les enseignants, l'occasion d'échanger sur leurs pratiques, de se former et de proposer des pratiques plus efficaces en termes d'apprentissage pour les élèves.
- 28 Le schéma ci-dessous (fig. 3) résume les différentes étapes de la formation continue des enseignants, organisée sous la forme d'une RP.

Figure 3 : schéma reprenant le déroulement de la formation continue sous la forme d'une RP, pour chaque cohorte d'enseignants.



- 29 Dans un premier temps, nous avons souhaité vérifier ce qui se faisait en École du dehors, sur la base des pratiques déclarées des enseignants. Dès le premier jour de formation, un questionnaire (annexe 1) (Q1 sur la fig. 3) a été complété par les participants afin d'identifier leurs motivations, les pratiques et les valeurs qui les guident pour pratiquer l'École du dehors. Ces écrits des enseignants ont été complétés par leurs propos oraux, au cours d'une activité de parole, guidée par des cartons illustrés, reprenant les finalités identifiées par la définition de l'École du dehors⁷. Les participants étaient invités à se positionner sur ces finalités et à les exemplifier sur la base de leurs pratiques en École du dehors, le cas échéant. Ensuite, certains enseignants ont présenté oralement une séquence menée habituellement avec leur classe dans le cadre de l'École du dehors.
- 30 Pour terminer cette première journée, les enseignants ont participé eux-mêmes à des activités scientifiques possibles en École du dehors (la décomposition de la matière organique et le fruit comme moyen de reproduction des végétaux).
- 31 Entre les deux jours de formation, certains enseignants ont pu tester en classe les

)RUPXOHU GHV V\QWK"VHV TXL IRUPDOLVHQW OHV DSSUHQWLVDJHV HW T
WURS LPSRUWDQW
(QFRXUDJHU O[XWLLOLVDWLRQ GH O["FULW FRPPH PR\HQ SRXU G"YHORSSH
WUDYDLO RX FRPPH RXWLO GH VWUXFWXUDWLRQ GH OD SHQV"H

b

OE VIGLIVGLI I\TPSVEXSMVix HILSVW GI UYM W] ZM

/RUV G[XQ SUHPLHU WUDYDLO GH UHFKHUFKH 'DUR HW DO b
SX FRQVWDWHU OD GLYHUVLW« GH FH TXL VH IDLW GHKRUV &HU
FODVVLILFDWLRQ GHV DFWLYLW«V HQ FROH GX GHKRUV LVVXH G[
PLOLHX DQJ«~~SSURFKH~~«V HQ DO LQ 1HXYLOOH HW DO
YRXOLRQV SDUWLU GH FH TXL HVW HIIHFWLYHPPHQW PLV HQ SOD
HGVHLJQDQWV HQ):% 1RXV DYLRQV DORUV FDUDFW«ULV« GLII«U
O[FROH GX GHKRUV DILQ GH FU«HU GHV FDW«JRULHV HW SXLV
FDUDFW«ULVWLTXHV GH FH TXL VHUDLW VRXKDLWDEOH SRXU TXH
DX VHUylFH GH O[DSSUHQWLVDJHV GHV VFLHQFHV DX VHQV
SUREO«PDWLVDWLRQ FDUDFW"UH FRQVWUXLW HW H[SOLFDFWLI GI
H[S«ULPHQWDOHV REVHUYDWLRQV SRXU U«SRQGUH ¢ XQH K\SRW
&DULRX b b'RXVVRW HW DO b /KRVWH b b2UDQJH c
'DQV FHW HQVHPEOH G[DFWLYLW«V Y«FXHV RX ¢ YLYUH GHKRUV G
HQ WHQVLRQ ILJ 8Q SUHPLHU D[H YHUWLFDO TXL FRQFHUQH O
DYHF G[XQ F\W« O[LG«H G[DSSURFKHV LQIRUPHOOHV GH P«WK
OLEUHV TXL DERXWLVVHQW ¢ GHV DSSUHQWLVDJHV IRUWXLWV HQ
DSSURFKH FRJQLWLYH DYHF GHV REMHFWLIV G[DSSUHQWLVDJH
RUJDQLV«V HW VWUXFWXU«V 8Q VHFRRG D[~~GHKRUV~~«V RQWDO VLWXH
DYHF G[XQ F\W« O[DSSURFKH«V YLYUH RX DSSUHQGUH HW
O[DXWUH F\W«~~REHFWLIV~~«V RX ¢ DSSUHQGUH &HOD QRXV D SHUPLV O
TXDWUH ~~TXH~~FRUUVSRQGHQW ¢ GHV WHQGDQFHV W\SHV SRX
G[DSSUHQWLVDJH Y«FXHV GHKRUV HW DX[TXHOOHV QRXV DYLRQV
FDULFDWXUHVb -H IDLV GHV DFWLYLW«V GHKRUV]RQH b O[HQIDQ
]RQH b O[HQIDQW GHV ERLV b -[DSSUHQGV OH GHKRUV]RQH
-[DSSUHQGV OHV VFLHQFHV GHKRUV]RQH b O[HQIDQW «O"YH GH
b

