

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.
Université de Saida Dr. MOULAY Taher.
Faculté des Lettres, des langues et des arts.
Départements de la langue française.



Mémoire : en vue de l'obtention du diplôme de master en langue française

Option : Didactique et langue appliquée

Intitulé

"Le rôle de la pédagogie ludique dans la sensibilisation des élèves à l'écologie à travers les cours en dehors de la classe "

Cas : des élèves de 4^e année moyenne de l'école Khadija Oum El Moueminin (Saïda)

Présenté par :

HACHEMAOUI Ikhlas

Sous la Direction de :

M. MOUAZER Moussa

Devant un jury composé de

M.OULDSAID Abdelkrim

Président

Mme HADBI Anissa

Examinatrice

M. MOUAZER Moussa

Directeur de recherche

Année Universitaire

2024/2025

Remerciements

« *La reconnaissance est la plus belle fleur qui jaillit de l'âme* » Henry Ward Beeche

Je rends grâce à Allah le Tout-Puissant, source de force et de persévérance, qui m'a accompagné tout au long de ce travail.

J'exprime ma profonde gratitude à monsieur Mouazer Moussa, mon directeur de mémoire, pour ses conseils avisés, sa disponibilité et ses encouragements tout au long de cette recherche.

Mes remerciements les plus sincères vont à madame Nacera, directrice de l'école Khadija Oum El Moueminin, pour son accueil chaleureux et son soutien dans le cadre de mon expérimentation.

Je remercie également les enseignants et les élèves qui ont participé à cette étude pour leur collaboration et leur implication.

Enfin, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma famille pour son soutien constant, sa patience et ses encouragements, qui m'ont portée tout au long de ce parcours.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail

À tous ceux qui croient en une éducation vivante et respectueuse de la nature, qui ouvrent les portes de la classe vers le monde extérieur.

À ma famille, pour son soutien indéfectible, sa patience et ses encouragements tout au long de ce parcours.

À mes amis, pour leur présence réconfortante et leurs mots d'encouragement qui ont nourri ma motivation.

Sommaire

Remerciements	I
Dédicace.....	II
Liste des tableaux	III
Liste des figures.....	IV
Introduction générale.....	7

Première partie théorique

Chapitre I Le rôle des activités ludiques à la sensibilisation écologique

1.1. La pédagogie ludique	15
1.2. Qu'est-ce que le jeu ?	16
1.3. Le rôle des activités ludiques en classe de FLE.....	20
1.4. La sensibilisation écologique.....	20
1.5. La formation de l'éco citoyen.....	22
1.6. Education environnementale.....	24
1.7. L'éducation dans l'environnement.....	25
1.8. L'éducation à l'environnement.....	26
1.9. Développement durable (DD).....	27

Chapitre II L'école du dehors et ses fondements théoriques

2.2. L'école du dehors, qu'est-ce que c'est.....	32
2.3. La classe dehors.....	33

2.3. Les avantages de l'éducation en plein air.....	33
2.4. Historique de l'école dehors.....	35
2.5. Les caractéristiques de l'école dehors.....	40
2.6. La pédagogie par la nature.....	42
2.7. Fondements théoriques de l'enseignement en milieu extérieur.....	42
2.8. Intérêts pédagogiques des cours en plein air.....	47
2.9. Le rôle de l'environnement naturel comme support didactique.....	49

Deuxième partie pratique

Chapitre III Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

3.1. L'enquête auprès des enseignants.....	53
3.2. Les objectifs du questionnaire.....	54
3.3. Description de l'échantillon.....	54
3.4. Matériel et choix méthodologique.....	54
3.5. L'analyse et l'interprétation du questionnaire	55

Chapitre IV Présentation et interprétation des résultats de l'expérimentation

4.1. L'expérimentation.....	73
4.2. Justification du choix.....	73
4.3. L'objectif de la recherche.....	73
4.4. Description du lieu.....	73
4.5. Le public visé et le choix de cet échantillon.....	74

4.6. Méthodologie de travail.....	75
4.7. Fiche du cours.....	75
4.8. Début de l'expérimentation.....	77
4.9. Propositions d'activités écologiques en classe du dehors.....	93
Conclusion générale.....	101
La bibliographie.....	105
La table des matières.....	109
Les annexes.....	11

Liste des tableaux

Tableau 1 lenombre des questions distribuées récupérées et analysées.....	51
Tableau 2 : les résultats de la première question	51
Tableau 3 : les résultats de la deuxième question.....	52
Tableau 4 : les résultats de la troisième question	53
Tableau 5 : graphique de la quatrième question	54
Tableau 6 : les résultats de la cinquième question.....	55
Tableau 7 : les résultats de la sixième question.....	57
Tableau 8 : les résultats de la septième question	58
Tableau 9 : les résultats de la huitième question	59
Tableau 10 : les résultats de la neuvième question.....	60
Tableau 11 : les résultats de la dixième question	61
Tableau 12 : les résultats de la onzième question.....	62
Tableau 13 : les résultats de la douzième question.....	63
Tableau 14 les résultats de la première question	72
Tableau 15 : résultats de la deuxième question	73
Tableau 16: les résultats de la troisième question	74
Tableau 17 : les résultats de la quatrième question	75
Tableau 18 : les résultats de la cinquième question.....	76
Tableau 19 : les résultats de la première question	79
Tableau 20 : les résultats de la deuxième question.....	80
Tableau 21 : les résultats de la troisième question	81
Tableau 22 les résultats de la quatrième question	82
Tableau 23 : les résultats de cinquième question	83

Liste de figures

Figure 1 : les types de jeu	18
Figure 2 : les 3 piliers du développement durable.....	25
Figure 3 : graphique de la première question	52
Figure 4 : graphique de la deuxième question.....	53
Figure 5 : graphique de la troisième question.....	54
Figure 6 : graphique de la quatrième question	55
Figure 7 : les résultats de la cinquième question	56
Figure 8 : graphique de la sixième question	57
Figure 9 : figure de la septième question.....	58
Figure 10 : graphique de la huitième question	59
Figure 11 : graphique de la neuvième question.....	60
Figure 12 : graphique de la dixième question.....	61
Figure 13 : graphique de la onzième question.....	62
Figure 14: graphique de la douzième question.....	63
Figure 15: les résultats globaux de la question 01	73
Figure 16: les résultats globaux de la question 02.....	73
Figure 17 les résultats globaux de la question 03	74
Figure 18 ; les résultats globaux de la question 04	75
Figure 19 : les résultats globaux de la question 05.....	76
Figure 20 : les résultats globaux de la question 01.....	79
Figure 21 : les résultats globaux de la question 02.....	80
Figure 22 les résultats globaux de la question 03.....	81
Figure 23 : les résultats globaux de la question 04.....	82
Figure 24 : les résultats globaux de la question 05.....	83

Introduction générale

« La créativité, c'est l'intelligence qui s'amuse » Albert Einstein

L'environnement est devenu une préoccupation majeure à l'échelle mondiale. La dégradation des écosystèmes, le changement climatique, l'effondrement de la biodiversité et l'épuisement des ressources naturelles constituent des défis urgents auxquels l'humanité doit faire face. Dans ce contexte, l'éducation environnementale joue un rôle essentiel pour sensibiliser les jeunes générations à la durabilité et à la protection de la planète.

L'éducation environnementale a pour objectif de développer chez les individus une compréhension claire des enjeux écologiques et d'encourager des comportements respectueux de l'environnement. Elle vise à transmettre aux élèves les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour qu'ils deviennent des citoyens informés et responsables. Toutefois, les approches pédagogiques traditionnelles, souvent limitées à l'espace de la salle de classe, montrent parfois leurs limites en matière d'engagement et de lien concret avec la nature. Dans cette perspective, l'école dehors apparaît comme une alternative pertinente, en offrant des situations d'apprentissage en plein air susceptibles de renforcer la sensibilisation écologique des élèves.

L'éducation environnementale, bien qu'intégrée aux programmes scolaires, reste souvent théorique et déconnectée des réalités concrètes de l'environnement. Cette approche manque souvent d'interactivité et d'implication pratique, ce qui peut limiter son efficacité à éveiller une conscience écologique durable. Par ailleurs, les activités pédagogiques en extérieur, qui pourraient renforcer le lien des élèves avec la nature, sont encore sous-exploitées dans de nombreuses écoles.

Cette recherche est née d'une expérience personnelle marquante, un cours réalisé l'année dernière en dehors de la classe dans un module chez notre enseignant M. MOUZER, qui a révélé l'importance de l'apprentissage pratique dans la sensibilisation à l'écologie. Nous avons été inspirés par cette approche immersive et avons souhaité approfondir son potentiel en contexte éducatif. De plus, les enjeux environnementaux croissants nous motivent à explorer des stratégies innovantes, telles que la classe du dehors, pour favoriser une éducation plus interactive et concrète.

Introduction générale

L'objectif principal de cette recherche est de mesurer l'efficacité de la pédagogie ludique et de l'enseignement en extérieur dans la sensibilisation écologique des élèves de 4^e année moyenne. En explorant ces approches, cette étude cherche à démontrer dans quelle mesure les activités en plein air et les méthodes interactives peuvent renforcer la compréhension des concepts environnementaux et motiver les élèves à adopter des comportements écologiques responsables.

De ce fait, notre recherche s'articule autour de la problématique suivante :

Comment la pédagogie ludique peut-elle contribuer à sensibiliser efficacement les élèves de 4^e année moyenne aux enjeux écologiques à travers les cours en dehors de la classe ?

Deux questions de recherche en découlent :

- Quels sont les effets de la pédagogie ludique sur la compréhension des concepts écologiques chez les élèves de 4^e année moyenne ?
- Dans quelle mesure les activités éducatives en extérieur influencent-elles la motivation des élèves à s'impliquer dans la protection de l'environnement ?

Les hypothèses suivantes guideront notre investigation :

- La pédagogie ludique favoriserait une meilleure sensibilisation écologique des élèves en offrant des expériences concrètes et immersives qui renforcent leur lien avec la nature.
- Cette approche pédagogique susciterait une plus grande motivation et une implication plus forte des élèves, rendant l'apprentissage plus interactif et stimulant.

Notre travail de recherche s'organise en deux grandes parties, chacune subdivisée en deux chapitres. La première partie est théorique et vise à poser les bases conceptuelles nécessaires à la compréhension de notre problématique. Le premier chapitre de cette partie aborde les principaux concepts liés à la pédagogie ludique, à la sensibilisation écologique, à la formation d'un écocitoyen et au développement durable. Ce chapitre permettra de situer la pédagogie ludique dans le contexte de l'éducation environnementale, en soulignant son potentiel pour susciter une prise de conscience écologique active chez les élèves. Le deuxième chapitre de la première partie sera consacré à l'école dehors, un

Introduction générale

concept pédagogique innovant qui repose sur l'apprentissage en milieu extérieur. Ce chapitre traitera de l'historique de l'école dehors, ses fondements théoriques, ainsi que du rôle de l'environnement naturel comme support didactique, essentiel à l'implémentation de cette approche dans l'éducation.

La seconde partie de notre travail est pratique et se concentre sur l'application de ces concepts dans le cadre scolaire. Elle est également composée de deux chapitres. Le premier chapitre de cette partie sera dédié à l'enquête menée auprès des enseignants du cycle moyen, dans le but de recueillir des informations sur l'utilisation de la classe du dehors dans l'enseignement. Cette enquête vise à identifier les pratiques existantes, les obstacles rencontrés et les opportunités d'intégrer davantage l'extérieur dans l'enseignement des sciences écologiques. Enfin, le deuxième chapitre de cette partie sera consacré à l'expérimentation réalisée avec des élèves de 4^e année moyenne au CEM Khadîdja Oum El Moueminîn. Cette expérimentation aura pour but d'évaluer l'efficacité de l'enseignement en extérieur dans la sensibilisation écologique des élèves. Elle permettra de mesurer l'impact de l'approche de la classe du dehors et de comparer les résultats obtenus avec ceux d'une approche traditionnelle en salle de classe.

A la fin de ce mémoire, des réflexions didactiques seront proposées pour aider les enseignants à intégrer la classe du dehors dans leur pratique pédagogique.

Partie I

Le cadre théorique

Chapitre I

Le rôle des activités ludiques à la sensibilisation écologique

« Ne nous préoccupons pas seulement de la planète que nous laissons à notre jeunesse, préoccupons-nous aussi de la jeunesse que nous laissons à notre planète. » Pierre Rabhi

Introduction partielle

Dans un monde confronté à des défis environnementaux majeurs tels que le changement climatique, la déforestation ou encore la pollution, il devient essentiel d'éduquer les jeunes générations à la protection de l'environnement. L'école, en tant qu'espace de formation et de transmission des valeurs, joue un rôle fondamental dans cette sensibilisation écologique. Cependant, pour que les élèves s'approprient réellement ces enjeux, il est nécessaire d'adopter des approches pédagogiques attractives et engageantes. C'est dans cette perspective que la pédagogie ludique trouve tout son intérêt : en alliant plaisir et apprentissage, elle permet de capter l'attention des élèves, de stimuler leur curiosité et de favoriser une meilleure compréhension des problématiques écologiques.

Dans ce premier chapitre, nous proposons une exploration théorique des différents concepts fondamentaux qui sous-tendent notre travail de recherche. Nous visons à établir les bases conceptuelles et pédagogiques nécessaires pour comprendre le rôle que peut jouer l'enseignement ludique dans la sensibilisation des élèves aux enjeux environnementaux. Trois axes majeurs structurent ce cadre : d'abord, la pédagogie ludique, en tant qu'approche active et motivante favorisant l'apprentissage par le jeu ; ensuite, la sensibilisation écologique, qui permet de comprendre les liens entre l'homme et son environnement et de développer des comportements responsables ; enfin, l'éducation environnementale, qui s'inscrit dans une perspective éducative plus large, intégrant des pratiques interdisciplinaires et des démarches d'apprentissage en lien direct avec le milieu naturel. Ces trois dimensions, complémentaires et interdépendantes, permettent de mieux cerner l'intérêt d'une éducation tournée vers l'écocitoyenneté dès le plus jeune âge.

1.1. La pédagogie ludique

La pédagogie ludique s'inscrit dans les pédagogies actives en enseignement apprentissage en favorisant la participation active des élèves, la motivation intrinsèque et

l'apprentissage par l'expérience. Elles permettent également à l'enseignant d'intégrer la dimension affective dans les apprentissages. Cette approche pédagogique contribue à instaurer un environnement d'apprentissage plus agréable et moins stressant, tout en renforçant l'engagement, la motivation et l'acquisition des connaissances.

1.1.1. Qu'est-ce qu'une activité ludique ?

1.1.1.1. Ludique :

Du latin [ludus] et du suffixe [-igue] (« qui est propre à »), Le mot « ludique » relève principalement du jeu / concerne tout ce qui est relatif au jeu. D'après le dictionnaire en ligne « l'internaute », tout ce qui est ludique « possède des caractéristiques du jeu ». De ce fait, enseigner quelque chose de manière ludique aura toujours pour but d'être amusant, récréatif ou divertissant.

1.1.1.2. Les activités ludiques

Sont un excellent moteur de motivation et constituent le moyen idéal pour un jeune apprenant d'aborder et de s'immerger dans une langue étrangère.

Selon Jean-Pierre Cuq (2003) « *une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeux et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure, elle permet une communication entre apprenants en collecte d'informations, problème créativité, prise de décision. Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utilisée pour faire façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbale et communicative.* » (CUQ.J.P, 2003, p. 160)

Cette citation, met en avant le jeu comme un véritable outil pédagogique, loin d'être une simple distraction. Il explique que le jeu, par son aspect motivant, encourage l'engagement des apprenants et leur permet de développer des compétences essentielles telles que la communication, la résolution de problèmes et la prise de décision. De plus, il insiste sur le fait que les jeux, en favorisant les échanges entre les participants, créent un environnement d'apprentissage interactif et stimulant, propice au développement des compétences langagières et sociales.

Selon Nicole DE GRANDMONT : « *L'activité ludique est un moyen d'exploration et de découverte des connaissances par l'action ludique du jeu* »(DE GRANDMONT, 1995, p. 106)

L'activité ludique ne se limite pas à un simple divertissement, mais constitue un véritable outil pédagogique favorisant l'exploration et la découverte des savoirs.

1.2. Qu'est-ce que le jeu ?

Selon le dictionnaire de français Larousse « *le jeu* » : nom masculin est défini comme une activité d'ordre physique ou mental, non imposé, ne visant à aucune fin utilitaire et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir participer à un jeu.

De nombreux chercheurs issus de divers domaines comme la psychologie, la pédagogie, l'éthologie, la sociologie ou encore la philosophie se sont intéressés au jeu. C'est pourquoi il n'existe pas une définition unique du jeu, mais plusieurs, chacune dépendant de la manière dont on l'aborde

Le concept de jeu est difficile à circonscrire, car comme le note Nicole De Grandmont : « *Le jeu est un acte total et global de l'individu. Il va de soi que sa définition sera teintée des orientations de la personne qui le définit.* » (Nicole., 1995, p. 51)

« Le jeu révèle de nombreuses caractéristiques émotionnelles, sociales et cognitives, qui peuvent fortement encourager l'apprentissage. Parfois, ces fonctionnalités contribuent à rendre l'apprentissage amusant et agréable ; parfois, elles aident à ce qu'il se déroule de manière plus engageante et exploratoire »
(bien enseigner)

La citation souligne que le jeu, va au-delà du simple amusement, est un outil pédagogique qui stimule l'engagement, la motivation et l'apprentissage en mobilisant les dimensions émotionnelles, sociales et cognitives des élèves.

1.2.1. Les types du jeu

Nicole De Grandmont propose une typologie en 3 axes des jeux. Elle distingue ainsi le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique.

1.2.1.1. . Jeu ludique

Selon N.deGrandmont «*le jeu ludique est une activité libre, spontanée et gratuite, qui fait appel à l'imaginaire, aux merveilles et favorise la créativité. Les règles du jeu évoluent selon les caprices du joueur, elles ne sont pas imposées, et il n'y pas de limite de temps ni d'espace* ». (GRANDMONT Nicole, 1997, p. 19)

Chapitre II Le rôle des activités ludiques à la sensibilisation écologique

Cette définition met en évidence l'importance du jeu en tant qu'activité libre, spontanée et non contraignante. Le jeu ludique favorise l'imaginaire, la créativité et l'expression personnelle. Les règles ne sont pas imposées, elles s'adaptent aux envies du joueur, ce qui rend le jeu flexible et motivant. Il n'est limité ni par le temps ni par l'espace, ce qui renforce son aspect plaisant.

Ainsi elle rajoute que le jeu ludique représente un outil important qui aide dans le développement de tout individu et permet de « structurer, d'organiser et d'élaborer le monde extérieur » (GRANDMONT Nicole, 1997, p. 47)

N.DeGrandmont présente les caractéristiques du jeu ludique :

- Activité libre et gratuite.
- Essentielle au plaisir.
- Née de l'étincelle du moment, doit se consumer en chef-d'œuvre instantané.
- Fait appel à la pensée divergente (solutions multiples et personnelles.)
- Nécessaire au développement de tout individu

1.2.1.2. Jeu éducatif

Le jeu éducatif a pour but de développer des compétences intellectuelles et constructives. Il ne s'agit pas seulement de jouer pour s'amuser, mais aussi d'apprendre en jouant. Par exemple, des activités comme les puzzles, les mots fléchés, les mots croisés ou encore les jeux de classement ou jeux de mémoire permettent aux élèves de réfléchir, de se concentrer et de faire appel à leur logique, sans qu'ils aient l'impression de suivre un cours classique. Ce qui rend ces jeux intéressants, c'est qu'ils permettent un apprentissage implicite : l'élève n'a pas toujours conscience qu'il est en train d'apprendre. Il se sent simplement en train de jouer, mais en réalité, il développe des compétences essentielles : l'observation, la déduction, l'association d'idées, etc.

Intégrer ces jeux en classe de FLE est un excellent moyen de motiver les élèves. Le jeu crée une ambiance positive et encourage la participation. Par exemple, un simple jeu de mots croisés sur le vocabulaire de l'environnement ou un jeu de cartes associant mots et images peut aider les élèves à enrichir leur lexique sans effort apparent. En jouant, les élèves apprennent aussi à résoudre des problèmes, à prendre des décisions et à planifier leurs actions. Ils doivent parfois coopérer, réfléchir à une stratégie ou corriger leurs erreurs.

Chapitre II Le rôle des activités ludiques à la sensibilisation écologique

Ces situations les poussent à devenir plus autonomes, plus responsables et plus impliqués dans leur apprentissage.

1.2.1.3. . Jeu pédagogique

Ce dernier met l'accent sur la responsabilité de l'élève dans son propre apprentissage. Il s'inscrit dans une approche où le jeu devient un véritable outil d'enseignement. Son rôle est de permettre à l'apprenant de rappeler des connaissances déjà acquises, tout en expérimentant de nouveaux apprentissages. Il est donc utilisé pour renforcer et valider les savoirs, en les réactivant de manière ludique. C'est pourquoi de nombreux auteurs affirment que l'on peut apprendre en jouant : autrement dit, l'activité ludique devient un support d'apprentissage à visée pédagogique.

Nicole De Grandmont propose une typologie en 3 axes des jeux. Elle distingue ainsi le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique.

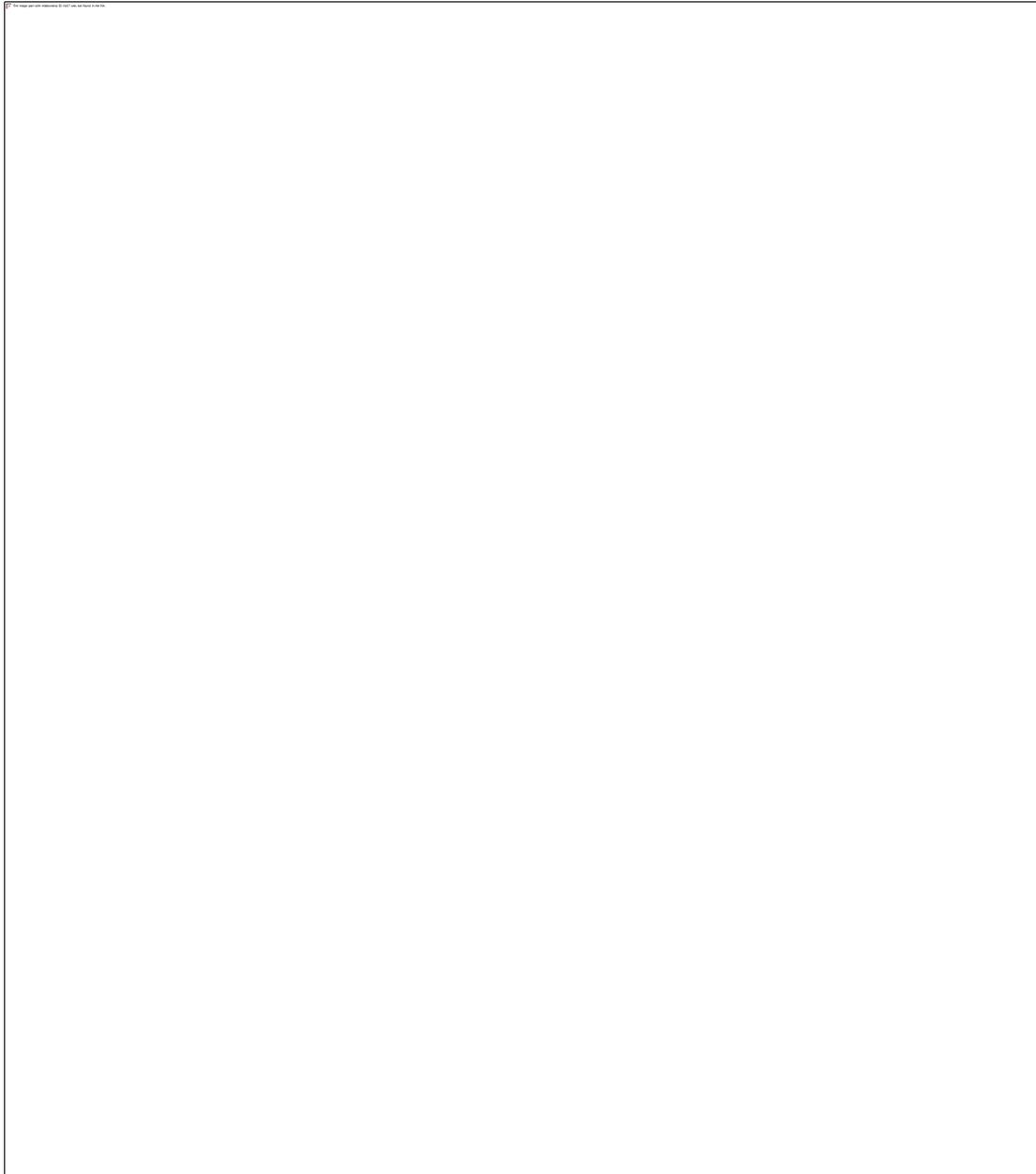


Figure 1 : les types de jeu

Ce tableau met bien en lumière les différences entre ces trois formes de jeux et leur impact sur notre apprentissage. On comprend clairement que le jeu ludique repose sur la liberté et l'exploration, comme nous avons pu l'observer lors de notre sortie en dehors de la classe, où les élèves ont spontanément touché les arbres, ramassé des feuilles et observé les insectes, sans consigne précise. Le jeu éducatif, quant à lui, introduit un cadre d'apprentissage plus souple : en posant des questions aux élèves sur leur environnement et en les guidant dans leurs observations, nous avons transformé leur curiosité en une réflexion plus structurée sur les notions d'écosystème et de biodiversité. Enfin, le jeu

Chapitre II Le rôle des activités ludiques à la sensibilisation écologique

pédagogique vise à renforcer et réinvestir les connaissances, ce que nous avons expérimenté lors de la séance de reboisement, où les élèves ont appliqué ce qu'ils avaient appris en plantant des arbres et en expliquant leur importance pour l'environnement.

1.3. Le rôle des activités ludiques en classe de FLE

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, le jeu constitue une grande source de motivation et de plaisir en rendant l'apprentissage plus amusant et plus attractif.

Donc il faut mettre en valeur l'utilité de ces activités car elles se considèrent comme un support pédagogique indispensable dans le processus d'apprentissage. Elles visent à faire monter le degré de confiance, d'enthousiasme et de réflexion chez les apprenants ; elles renforcent la communication, les interactions verbales entre enseignant/apprenant et entre les apprenants eux-mêmes en classe du FLE, elle contribue à mémoriser les informations et à améliorer les compétences verbales et non-verbales comme le discours, les gestes, etc.

1.4. La sensibilisation écologique

Beaucoup de gens confondent les notions de nature, d'écologie et d'environnement, Il est donc important de bien distinguer ces termes

1.4.1. La nature

D'après le dictionnaire en ligne « l'internaute », La nature désigne l'ensemble de la réalité indépendante de l'activité humaine

Les philosophes Isabelle Mourrai et Louis Millet définissent la nature de la manière suivante :

« La nature désigne l'ensemble de ce qui existe et qui ne résulte pas de l'initiative humaine : le ciel et la terre, les animaux et les plantes, le sol, la mer et les fleuves, etc. » (Mourrai & Millet, 1995, p. 218)

Cette définition de la nature met en avant l'idée qu'elle englobe tout ce qui existe sans intervention humaine. Elle inclut les éléments vivants, comme les animaux et les plantes, ainsi que les éléments non vivants, tels que le ciel, la terre, l'eau et le sol. Cette vision souligne une distinction entre ce qui est naturel et ce qui est créé par l'homme, impliquant que la nature suit son propre cours indépendamment de l'activité humaine.

1.4.2. L'écologie

Selon le dictionnaire Larousse l'écologie est une science ayant pour objet les relations des êtres vivants (animaux, végétaux, micro-organismes) avec leur environnement, ainsi qu'avec les autres êtres vivants.

L'écologie est une science de relations, elle correspond à une discipline de synthèse, regroupant la physique, la chimie, la climatologie, la géologie, la botanique, la zoologie et la biologie. Elle étudie la nature mais n'est pas suffisante à l'appréhension de l'environnement.

1.4.2.1. A quoi sert l'écologie ?

En tant que discipline scientifique : l'écologie permet de mieux comprendre comment les êtres vivants vivent et interagissent au sein d'un milieu.

En tant qu'idée politique et sociale : l'écologie a pour objectif de protéger les écosystèmes, la biodiversité, et l'environnement en général, notamment afin de permettre aux sociétés d'y vivre.

1.4.3. Environnement

Selon le dictionnaire Larousse c'est l'ensemble des éléments (biotiques ou abiotiques) qui entourent un individu ou une espèce et dont certains contribuent directement à subvenir à ses besoins

L'environnement est un concept intrinsèquement dynamique, comportant une pluralité d'échelles et de dimensions. Il fait l'objet de diverses associations sémantiques. Ainsi, l'environnement peut être naturel, social, urbain, technologique, économique, politique, etc.

Sauvé propose une typologie de sept représentations de l'environnement, chacune caractérisée par un rapport spécifique à celui-ci. (pressbooks.pub)

- **L'environnement-nature :** à apprécier, respecter et préserver.
- **L'environnement-ressource :** à gérer.
- **L'environnement-problème :** à résoudre.
- **L'environnement-système :** à comprendre, pour décider.
- **L'environnement-milieu de vie :** à connaître et aménager.
- **L'environnement-communautaire :** où s'impliquer.

➤ L'environnement-biosphère : où vivre ensemble et à long terme.

Denis et Jacqueline Charron expliquent que :

« Penser le développement seulement en termes de croissance et à l'environnement seulement en termes de ressources naturelles disponibles pour l'homme, laisse de côté le problème le plus profond : celui des relations entre l'homme et son environnement et la façon dont ses relations doivent, à l'heure actuelle, se modifier. » (Charron Denis, 2005, pp. 21-30)

En effet, l'environnement est souvent perçu comme une ressource à prélever, à utiliser, et nous oublions bien souvent sa dimension esthétique et culturelle. C'est pour cela qu'il est nécessaire de sensibiliser les élèves à la beauté de la nature, et à ce qu'elle peut nous offrir en termes d'émerveillement, de plaisir des sens, sans que cela soit lié à une quelconque utilisation

1.5. La formation de l'éco citoyen

1.5.1. Qu'est-ce qu'un écocitoyen ?

Être éco citoyen, c'est prendre conscience de son lien avec le territoire auquel on appartient, ainsi que des droits et des devoirs que cela implique envers son environnement. C'est aussi comprendre que chaque action individuelle peut avoir des conséquences à l'échelle globale. Cela signifie adopter, au quotidien, des comportements responsables en mesurant l'impact de ses gestes sur la nature, et contribuer à sensibiliser son entourage en partageant ces valeurs et ces pratiques respectueuses de l'environnement.

1.5.2. Pourquoi former des écocitoyens dès le plus jeune âge ?

Le développement d'une conscience écologique dès le plus jeune âge a un impact durable sur la société et l'environnement. En éduquant les enfants à l'importance de la préservation de la nature, nous créons une culture de durabilité qui perdure au fil des générations. Les enfants sensibilisés à l'écologie deviennent des adultes responsables, capables d'influencer positivement leur milieu de vie et de contribuer activement à la protection de notre planète.

1.5.3. Le rôle de l'école dans la formation à l'écocitoyenneté

L'école joue un rôle fondamental dans le développement de l'esprit critique des élèves. L'apprentissage du débat et de la réflexion argumentée constitue un socle essentiel pour préparer les jeunes à aborder les questions socio-scientifiques. À travers ces approches, l'élève apprend à analyser, à s'exprimer et à adopter une posture réfléchie face aux enjeux

Chapitre II Le rôle des activités ludiques à la sensibilisation écologique

de société. L'objectif est ainsi de former des citoyens autonomes, capables de s'engager de manière responsable et consciente face aux problématiques environnementales.

Développer une conscience citoyenne et responsable chez les élèves permet d'assurer une continuité pour les générations futures de pratiques éco responsables soucieuses de l'environnement.

« Pour participer activement à des changements radicaux et durables, et surtout pour que les générations futures puissent développer des outils qui permettront cette durabilité, la société doit leur offrir une école différente, qui cesse de focaliser sur des contenus notionnels, au profit du développement d'une pensée autonome ».(Pellaud, 2011)

Former ainsi de futurs écocitoyens, capables de réflexion critique et d'actions concrètes, implique une vision éducative tournée vers l'avenir, une éducation qui prépare les élèves à imaginer et construire un monde plus viable. Comme le disait Antoine de Saint-Exupéry : « Pour ce qui est de l'avenir, il ne s'agit pas de le prévoir, mais de le rendre possible ».

1.6. Education environnementale

1.6.1. Définition

L'éducation environnementale (EE) ou l'éducation relative (ERE) à l'environnement est un processus qui vise à reconnaître les valeurs, à clarifier les concepts et à développer les compétences et attitudes essentielles pour comprendre et apprécier les interactions entre les individus, leur culture et leur environnement biologique et physique

1.6.2. Histoire du concept de l'éducation environnementale

Le rapport homme/nature fait partie de la conception de l'évolution des sociétés. L'éducation environnementale est une pratique qui existe depuis longtemps, l'apprentissage du père à son enfant pour semer les graines, les récolter, et par la suite les conserver. (Milot, 2010)

1.6.2.1. Origines et premières préoccupations

L'éducation relative à l'environnement trouve ses racines dans les premières observations des impacts humains sur la nature. Dès l'Antiquité, certaines pollutions liées à la vie urbaine sont mentionnées. Avec la révolution industrielle, la dégradation de l'environnement devient plus visible, suscitant une prise de conscience progressive. À partir

du 19^e siècle, des mouvements pour la conservation de la nature émergent, posant les bases d'une éducation axée sur la protection de l'environnement.

1.6.2.2. Institutionnalisation de l'éducation environnementale

L'éducation relative à l'environnement se structure à l'échelle internationale au cours du 20^e siècle. La Conférence de Stockholm en 1972 marque une étape décisive en reconnaissant les problèmes environnementaux comme une préoccupation mondiale et en soulignant le rôle de l'éducation dans leur résolution. Trois ans plus tard, la Conférence de Belgrade (1975) adopte la *Charte de Belgrade*, qui définit les grands objectifs de l'ERE. En 1977, la Conférence de Tbilissi recommande officiellement l'intégration de l'ERE dans les systèmes éducatifs et insiste sur la nécessité d'une approche interdisciplinaire.

1.6.2.3. Évolution vers le développement durable

Dans les années 1990, l'ERE évolue vers une approche intégrant les dimensions économiques et sociales des problématiques environnementales. Le Sommet de Rio en 1992 marque un tournant avec l'adoption de l'Agenda 21, qui inscrit l'éducation environnementale dans une perspective de développement durable. Dix ans plus tard, le Sommet de Johannesburg (2002) met en évidence les tensions entre croissance économique et protection de l'environnement, soulignant la difficulté de concilier ces deux enjeux.

1.6.2.4. ERE et défis contemporains

Depuis 2005, l'Organisation des Nations unies a renforcé l'importance de l'éducation environnementale en lançant la *Décennie pour l'éducation au développement durable (EDD)*. Aujourd'hui, l'ERE ne se limite plus aux sciences naturelles, mais intègre des dimensions sociales, économiques et politiques. L'enjeu actuel est de favoriser une approche interdisciplinaire et d'encourager une participation active des citoyens pour construire un avenir plus durable.

1.7. L'éducation dans l'environnement

C'est une approche pédagogique qui consiste à apprendre directement au contact de la nature ou du milieu social environnant. Elle met l'accent sur l'expérience concrète, notamment à travers des sorties en plein air ou des activités locales. Et c'est ce que nous

avons observé lors de notre expérimentation. Le groupe expérimental, ayant suivi le cours en extérieur, a bénéficié d'un apprentissage immersif. En étant en contact direct avec la nature, les élèves ont pu observer la faune et la flore, comprendre les interactions écologiques et prendre conscience des enjeux environnementaux de manière plus concrète. Cette expérience sur le terrain a facilité l'assimilation des concepts, rendant l'apprentissage plus vivant et significatif. En revanche, le groupe témoin, qui a suivi le même cours en classe, a reçu des informations similaires, mais sous une forme plus théorique, sans interaction directe avec l'environnement.

1.8. L'éducation à l'environnement

Elle vise à former des citoyens conscients des enjeux écologiques, responsables et impliqués dans la préservation de leur milieu. Elle repose sur trois piliers :

1.8.1. Le savoir :

Il permet d'acquérir des connaissances scientifiques sur l'environnement, notamment sur les écosystèmes, la biodiversité et les menaces qui pèsent sur eux. Par exemple, lors de notre expérimentation, les élèves du groupe expérimental ont appris les notions de faune, flore, écosystème et biodiversité directement sur le terrain, en observant leur environnement et en échangeant avec l'enseignante.

1.8.2. Le savoir-faire:

Il développe des compétences méthodologiques pour analyser et résoudre les problèmes écologiques, en mettant en pratique des actions concrètes. Dans notre expérimentation, cette dimension a été sollicitée lors de la séance de reboisement, où les élèves ont appris à planter des arbres, à reconnaître les conditions favorables à leur croissance et à adopter les bons gestes pour assurer leur survie.

1.8.3. Le savoir-être :

Il encourage une attitude respectueuse envers la nature et la société, en développant une sensibilité écologique et un engagement personnel. Lors de notre expérimentation, nous avons observé que les élèves du groupe expérimental ont manifesté un plus grand intérêt pour la protection de leur environnement après avoir participé activement au reboisement. Ils ont pris conscience de leur rôle et de leur responsabilité dans la préservation de la nature, contrairement au groupe témoin, qui n'a pas vécu cette expérience immersive.

1.9. Développement durable (DD)

1.9.1. Concept de développement durable

La notion de développement durable a été introduite en 1987 par la Première Ministre norvégienne, Madame Gro HARLEM BRUNDTLAND. Selon elle, le développement durable est « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs ». Le développement durable repose sur un ensemble de bonnes pratiques qui doivent être appliquées à toutes les échelles au niveau mondial. Cette notion concerne l'ensemble de la population, impliquant une responsabilité collective pour préserver les ressources et garantir un avenir viable aux générations futures.

Le développement durable est un principe d'organisation de la société humaine qui agit sur trois piliers fondamentaux

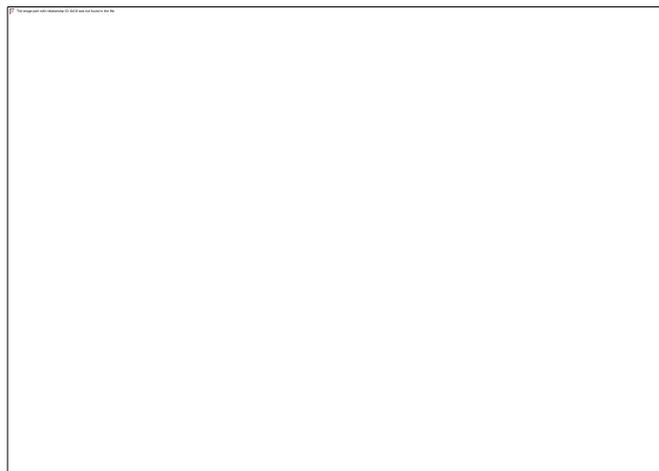


Figure 2 : les 3 piliers du développement durable

- **Le pilier environnemental** : Il vise à encadrer les activités humaines afin de préserver les ressources naturelles et d'assurer le bon fonctionnement des écosystèmes.
- **Le pilier social** : Il garantit la cohésion sociale en assurant à chacun un accès équitable aux ressources et aux services essentiels.
- **Le pilier économique** : Il favorise une croissance qui réduit la pauvreté et permet à chacun d'exercer une activité économique justement rémunérée.

Ces trois piliers doivent être pris en compte conjointement afin d'assurer un développement équilibré, respectueux de l'environnement, socialement équitable et économiquement viable.

1.9.2. L'éducation au développement durable

L'EDD est une stratégie puissante de transformation de l'éducation qui touche ce que nous apprenons, comment nous l'apprenons et l'environnement dans lequel nous apprenons. C'est un processus d'apprentissage tout au long de la vie qui fait partie intégrante d'une éducation de qualité.

En effet, L'éducation au développement durable (EDD) conçoit l'éducation comme la clé pour faire progresser la mise en œuvre de tous les objectifs de développement durable. Elle permet d'apprendre aux personnes à prendre des décisions éclairées et à passer à l'action, aussi bien individuellement que collectivement, pour transformer la société et protéger la planète. Elle transmet aux apprenants de tous âges les connaissances, les compétences, les valeurs et les capacités nécessaires pour relever des défis tels que le changement climatique, la perte de biodiversité, la surexploitation des ressources et les inégalités qui nuisent au bien-être des personnes et de la planète.

L'EDD promeut une éducation :

- **Cognitive**, qui améliore la manière dont nous réfléchissons et dont nous comprenons l'information
- **Socio émotionnelle**, qui renforce nos compétences sociales, notre empathie et notre intelligence émotionnelle
- **Comportementale**, qui encourage à se comporter et à agir de manière positive

1.9.3. L'intégration des dimensions cognitives, socio émotionnelles et comportementales dans la pédagogie ludique pour l'EDD

L'éducation au développement durable (EDD) repose sur trois dimensions fondamentales : cognitive, socio émotionnelle et comportementale. Dans le cadre de notre mémoire, nous examinons comment la pédagogie ludique, appliquée à des cours en dehors de la classe, mobilise ces trois dimensions pour sensibiliser les élèves à l'écologie.

1.9.3.1. Dimension cognitive

La dimension cognitive de l'EDD vise à développer la compréhension des élèves sur les enjeux environnementaux. Lors du cours en extérieur, les élèves ont appris des notions fondamentales telles que l'écosystème, la biodiversité, la faune et la flore. Cette approche immersive permet une meilleure assimilation des concepts car elle sollicite plusieurs canaux d'apprentissage : visuel (observation directe de la nature), auditif (explications de l'enseignante) et kinesthésique (interaction avec l'environnement). En reliant les connaissances théoriques à des exemples concrets, cette méthode renforce la rétention d'informations et la compréhension des phénomènes environnementaux.

1.9.3.2. Dimension socio émotionnelle

La pédagogie ludique permet également de développer la dimension socio émotionnelle de l'EDD. En travaillant en groupe sur des activités comme le reboisement, les élèves renforcent leurs compétences sociales, telles que la coopération et la communication. De plus, ces activités leur permettent de développer de l'empathie envers la nature et une conscience de leur impact sur l'environnement. Le fait d'agir ensemble pour une cause commune suscite des émotions positives, renforçant leur motivation à adopter un comportement écologique.

1.9.3.3. Dimension comportementale

L'EDD vise à encourager des actions concrètes et responsables. L'expérience de reboisement a permis aux élèves de traduire leurs connaissances en actions réelles, en apprenant à planter des arbres et à prendre soin de leur environnement. Cette approche active favorise l'engagement à long terme et incite les élèves à intégrer ces comportements écologiques dans leur quotidien.

L'intégration des dimensions cognitive, socio émotionnelle et comportementale dans la pédagogie ludique constitue une approche efficace pour sensibiliser les élèves à l'écologie. En combinant apprentissage, interaction sociale et engagement concret, cette méthode favorise une prise de conscience durable et un changement de comportement positif face aux enjeux environnementaux.

Conclusion partielle

Nous trouvons très pertinent de conclure ce chapitre, qui s'est centré sur le rôle des activités ludiques dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE ainsi que sur leur contribution à la sensibilisation écologique, en soulignant que ces activités représentent un véritable levier pédagogique. Elles permettent de capter l'attention des apprenants, de faciliter l'acquisition des savoirs linguistiques et de transmettre des valeurs citoyennes de manière engageante. Ainsi, les activités ludiques dans l'enseignement du FLE au cycle moyen associent apprentissage et plaisir, tout en éveillant la conscience écologique des élèves.

Dans cette perspective, le chapitre suivant portera sur l'enseignement en dehors de la classe, en abordant ses fondements théoriques et ses apports pédagogiques, afin de mieux comprendre comment l'environnement extérieur peut devenir un espace d'apprentissage à part entière.

Chapitre II :

L'école du dehors et ses fondements théoriques

« Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne »

Jean-Jacques Rousseau. Emile ou de l'éducation.

Introduction partielle

Au fil des années, la réflexion autour des méthodes d'enseignement s'est enrichie de nouvelles approches pédagogiques visant à répondre aux besoins des élèves et à mieux les préparer aux enjeux contemporains. Parmi ces approches, l'école en dehors de la classe – aussi appelée « école du dehors » – suscite un intérêt croissant. Elle propose une alternative à l'enseignement traditionnel en salle, en plaçant l'élève dans un environnement naturel propice à l'expérimentation, à la découverte et à l'autonomie.

Cette forme de pédagogie, bien que déjà présente dans certaines pratiques alternatives avant la pandémie, a connu un regain d'intérêt à la suite de la crise sanitaire du Covid-19. En effet, les confinements successifs, la distanciation sociale, et la nécessité de repenser les espaces d'apprentissage ont poussé de nombreuses institutions scolaires à s'interroger sur l'opportunité d'investir des lieux extérieurs pour garantir la continuité pédagogique. L'école en plein air est alors apparue non seulement comme une solution pratique face aux contraintes sanitaires, mais aussi comme un levier pédagogique puissant, favorisant la motivation, la concentration, et le bien-être des élèves.

Ce chapitre s'intéressera donc aux fondements théoriques de l'école en dehors de la classe, à ses origines, à ses bienfaits sur les apprentissages.

2.2. L'école du dehors, qu'est-ce que c'est ?

« L'éducation en plein air fait référence aux activités d'enseignement qui ont lieu hors des murs de la classe et qui ont pour objectif d'aider les élèves à réaliser différents apprentissages par des activités qui s'ancrent dans l'espace extérieur, lequel devient alors un outil pédagogique. » (BERRIGAN, 2022)

Ce dernier inclut à la fois l'environnement naturel proche de l'établissement comme un parc, un petit bois ou un jardin potager, mais aussi l'environnement social et quotidien des élèves comme c'est le cas de notre expérimentation qui se déroule dans un lieu social et quotidien de notre échantillon. Concrètement, cela peut prendre la forme d'échanges avec

une autre école, de visites culturelles comme une sortie au musée, ou encore de rencontres avec des commerçants pour découvrir leurs métiers. Cette pédagogie a pour ambition principale de reconnecter l'école à la réalité, afin de réduire la coupure entre les deux univers que fréquente l'enfant : celui de l'école et celui du monde extérieur.

2.3. La classe dehors

Il s'agit de permettre aux élèves d'explorer le monde extérieur tout en développant leur créativité, leur curiosité et leur compréhension de l'environnement qui les entoure. Non seulement cela fournit un cadre d'apprentissage inspirant, mais cela encourage également l'activité physique et l'exploration libre. Faire classe dehors donne la possibilité d'enseigner des concepts de manière concrète et immédiate, plutôt que de les limiter aux murs d'une salle de classe. Les enseignants, directement en contact avec la nature, peuvent enseigner la biologie, la géologie, l'écologie et permettent aux élèves de développer un lien personnel avec la nature. Le milieu naturel est une source de jeux et d'opportunités de développement infinies. (académie de paris)

2.3. Les avantages de l'éducation en plein air

Si l'idée que l'éducation en plein air peut être bénéfique à l'apprentissage et au développement des enfants est partagée par les praticiens des systèmes éducatifs formels depuis des générations, la recherche a, au cours des dernières décennies, mis en évidence de multiples avantages sur les plans cognitif, physique, psychologique et social. (TA)

2.3.1. Sur le plan cognitif :

L'éducation en plein air a prouvé qu'elle améliore la rétention des informations et la capacité des élèves à appliquer leurs connaissances dans des situations réelles. Les recherches montrent que l'exposition à des environnements naturels peut stimuler la concentration et améliorer les performances cognitives, favorisant ainsi une meilleure assimilation des savoirs. Ce qui a été remarqué durant notre expérimentation. (TA, Éducation en plein air : les bienfaits d'enseigner dehors avec nos élèves)

Dans notre expérimentation, nous avons observé que l'apprentissage en extérieur, notamment lors de la séance en dehors de la classe, a permis aux élèves de mieux mémoriser et comprendre les notions abordées. Les élèves ont montré une capacité accrue à transférer ces connaissances lors de l'activité de reboisement, appliquant les concepts de

manière pratique. Cette immersion dans un environnement naturel a donc facilité l'ancrage de l'apprentissage dans le réel.

2.3.2. Sur le plan physique :

L'éducation en plein air offre aux élèves des opportunités d'être plus actifs physiquement, ce qui contribue à réduire les comportements sédentaires et à améliorer leur bien-être physique. L'engagement dans des activités extérieures comme la marche, la manipulation d'outils ou même simplement le fait de bouger dans un environnement naturel peut avoir des bienfaits sur la santé physique, y compris la réduction de la tension artérielle et des risques liés à la myopie. (TA i.)

Dans notre expérimentation, lors de l'activité de reboisement, les élèves ont été amenés à bouger activement, à planter des arbres et à manipuler différents matériaux, ce qui a considérablement réduit leur temps passé en position assise. Cela a non seulement favorisé leur activité physique mais a également créé un environnement propice à la diminution du stress et à la libération d'énergie de manière positive.

2.3.3. Sur le plan psychologique :

L'apprentissage en plein air est bien documenté pour réduire l'anxiété et améliorer le bien-être psychologique des élèves. L'environnement naturel est connu pour ses effets apaisants et peut renforcer l'estime de soi, notamment lorsqu'il permet aux élèves de réaliser des tâches concrètes et de se sentir compétents dans ce qu'ils accomplissent. (TA i. , Éducation en plein air : les bienfaits d'enseigner dehors avec nos élèves)

Dans notre expérimentation, les élèves ont montré des signes de réduction du stress pendant et après l'activité en extérieur. Le fait d'être dans la nature, loin des contraintes habituelles de la classe, a permis aux élèves de se sentir plus calmes et plus à l'aise. De plus, l'activité de plantation a renforcé leur sentiment d'efficacité personnelle, chacun étant responsable d'une action concrète dans la nature. Cela a contribué à une amélioration de leur confiance en eux et à un sentiment général de bien-être.

2.3.4. Sur le plan social :

L'éducation en plein air favorise le développement des compétences sociales en permettant aux élèves de travailler ensemble dans un environnement plus détendu et moins formel

quela classe traditionnelle. Elle offre des opportunités pour renforcer les relations sociales et la collaboration au sein des groupes. (TA i. , Éducation en plein air : les bienfaits d'enseigner dehors avec nos élèves)

Dans notre expérimentation, nous avons observé que l'activité de reboisement a facilité de nombreuses interactions entre les élèves. Travaillant en petits groupes pour planter des arbres et réaliser des tâches collectives, les élèves ont montré une plus grande coopération et ont renforcé leurs liens sociaux. L'environnement extérieur a permis de créer un cadre propice aux échanges et à la collaboration, loin de la pression de la classe, ce qui a favorisé un climat de travail plus convivial.

2.4. Historique de l'école dehors

L'école dehors ne s'est pas construite en un jour. Elle est le fruit d'une lente évolution de la pensée pédagogique, portée par de grands philosophes et éducateurs. Son histoire s'inscrit dans une quête d'un enseignement plus naturel, plus actif et plus respectueux de l'enfant. (ma petit foret)

2.4.1. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) : l'enfant au cœur de la nature

Rousseau est considéré comme l'un des précurseurs de l'éducation en plein air. Dans son œuvre *Émile ou De l'éducation* (1762), il critique l'école traditionnelle, qu'il juge trop rigide, théorique et déconnectée du réel. Il affirme que l'enfant doit apprendre par l'expérience directe et le contact avec la nature. Rousseau pense que la nature elle-même est un maître d'apprentissage, permettant à l'enfant d'observer, de découvrir par lui-même, de poser des questions. Il écrit :

« La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. » (érudits)

Cette idée fondatrice inspire tous les mouvements pédagogiques qui suivront, notamment l'école dehors. Rousseau propose un modèle éducatif où l'on suit le rythme naturel de l'enfant, et où l'apprentissage passe par la manipulation, l'observation et l'expérience concrète — principes que l'on retrouve dans l'école dehors. La nature devient ainsi un lieu d'apprentissage, un terrain privilégié pour le développement de l'enfant, loin des contraintes de la salle de classe.

2.4.2. Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) : une éducation complète

Pestalozzi s'inspire fortement de Rousseau. Il développe une méthode centrée sur le développement harmonieux de l'enfant à travers la tête, le cœur et la main : (CEMEA)

- La tête : pour les savoirs intellectuels,
- Le cœur : pour l'affectif, l'éthique,
- La main : pour les savoir-faire pratiques.

Il insiste sur l'observation du réel, notamment dans la nature, comme point de départ de tout apprentissage. L'éducation doit, selon lui, partir de ce que l'enfant connaît et voit autour de lui. Il pratique l'enseignement en petits groupes, souvent à l'extérieur, et introduit des activités pratiques (comme le jardinage, la cuisine ou les travaux manuels) pour développer l'autonomie et la responsabilité.

2.4.3. Friedrich Froebel (1782–1852) : le père du jardin d'enfants

Froebel fonde le premier Kindergarten (« jardin d'enfants ») en Allemagne, en 1837. Pour lui, l'enfant est une graine qu'il faut nourrir avec soin, en respectant son rythme. Il propose une éducation basée sur : (éducation)

- Le jeu libre,
- Le contact avec la nature,
- Les activités créatives (chant, dessin, modelage),
- L'observation du vivant.

Dans ses jardins d'enfants, l'extérieur n'est pas un simple décor : c'est un espace pédagogique à part entière. Il met l'accent sur l'importance des activités sensorielles et de la manipulation, et il voit la nature comme un terrain d'éveil et d'apprentissage, propice à l'imagination.

2.4.4. Ovide Decroly (1871–1932) : l'enfant et ses centres d'intérêt

Decroly, médecin et pédagogue belge, développe une méthode centrée sur les besoins fondamentaux de l'enfant et ses centres d'intérêt. Il pense que l'apprentissage doit partir de

situations globales, concrètes et significatives pour l'élève. Il met en place trois grandes étapes pédagogiques : (Dubreucq, 2000)

- Observer,
- Associer,
- Exprimer.

Il fait sortir ses élèves de la classe pour observer la nature, étudier leur environnement, puis en tirer des connaissances. L'extérieur devient un laboratoire vivant. Par exemple, il emmène ses élèves dans des balades pédagogiques, où ils découvrent les plantes, les saisons, les animaux. Cette pédagogie globale prépare le terrain à l'école dehors, car elle valorise les expériences vécues comme sources de savoirs.

2.4.5. Célestin Freinet (1896–1966) : l'école du réel et de la coopération

Freinet, instituteur français, fonde une pédagogie populaire fondée sur l'expression libre, la coopération et l'apprentissage par l'action. Il introduit dans sa classe : (Vergnioux, 2001)

- Le texte libre,
- Le journal scolaire,
- L'imprimerie,
- Et surtout : la classe-promenade.

La classe-promenade consiste à emmener régulièrement les élèves hors de la classe pour observer la nature, visiter un lieu, rencontrer des professionnels ou explorer un quartier. Après la sortie, les élèves produisent un texte collectif ou individuel sur ce qu'ils ont vu, ce qui permet un apprentissage transversal : observation → expression → communication.

Freinet donne une place centrale à l'environnement de l'élève et à sa curiosité naturelle. Pour lui, le savoir se construit en allant vers le monde réel, et non pas en restant enfermé entre quatre murs. C'est une vision profondément émancipatrice de l'école.

2.4.6. La classe-promenade (début XXe siècle)

Issue des travaux de Freinet et d'autres pédagogues, la classe-promenade devient une pratique pédagogique concrète au début du XXe siècle. Elle consiste à sortir ponctuellement de la classe pour : (Sastourné-Arrey, 2022)

- Observer la nature,
- Étudier un environnement,
- Vivre une expérience directe.

La sortie est suivie d'un retour réflexif en classe, souvent sous forme de récit, de dessin ou de production écrite. Cette démarche amorce une rupture avec l'enseignement transmissif classique. Elle repose sur le vivre, voir, faire pour apprendre. Bien qu'encore marginale à l'époque, cette méthode annonce l'école dehors telle qu'on la conçoit aujourd'hui.

2.4.7. Les écoles de plein air (1904 - années 1950)

Les premières écoles de plein air apparaissent au début du XXe siècle, notamment à Berlin en 1904, puis dans d'autres pays européens. Elles visent au départ à améliorer la santé des enfants pauvres, souvent malades ou affaiblis. Le principe est simple : faire classe en extérieur, dans un environnement sain, au contact de l'air pur, du soleil et du mouvement. (Pinol, 2000)

En France, des écoles de plein air ouvrent à Suresnes, Marseille, Villejuif... Ces écoles associent pédagogie, hygiène, et bien-être. On y trouve des salles de classe ouvertes, des espaces boisés, des activités sportives et manuelles. Même si elles ne sont pas destinées à tous les élèves, elles marquent un tournant dans l'idée que l'éducation peut (et doit) sortir des murs.

2.4.8. Renouveau contemporain : pédagogies alternatives et éducation à la nature

À partir des années 1970, un nouveau souffle vient raviver l'idée de l'école dehors, cette fois dans un contexte écologique et pédagogique. Plusieurs facteurs y contribuent : (Mahuzies, 2023)

- Prise de conscience écologique (pollution, déforestation, changement climatique),
- Intérêt croissant pour le bien-être des enfants,
- Rejet du modèle scolaire classique jugé trop rigide.

Des pédagogies comme celles de Maria Montessori, Rudolf Steiner (pédagogie Waldorf), ou des enseignants Freinet sont redécouvertes et adaptées. On remet au goût du jour :

- L'enseignement en pleine nature,
- Les ateliers de jardinage,
- Les projets environnementaux,
- Les classes dehors régulières.

Aujourd'hui, l'école dehors est utilisée à la fois comme outil pédagogique actif (favorisant la concentration, la coopération, l'autonomie) et comme levier de sensibilisation écologique. Elle s'inscrit dans une volonté de reconnexion des enfants à leur environnement.

2.5. Les caractéristiques de l'école dehors

2.5.1. Le lieu :

L'environnement dans lequel se déroule l'apprentissage joue un rôle essentiel. Il peut être un simple espace vert en milieu urbain ou une forêt dense, influençant ainsi l'expérience des élèves. Un cadre naturel permet d'observer directement des éléments écologiques tels que la biodiversité, les cycles de la nature et les interactions entre les espèces, ce qui rend les apprentissages plus concrets et immersifs. Dans notre expérimentation, nous avons choisi un espace naturel dans l'espace vert de l'établissement. Cela a permis aux élèves de voir des arbres, d'observer le sol, de toucher les feuilles et de constater par eux-mêmes la diversité du milieu forestier. En étant plongés dans cet environnement, ils ont mieux assimilé les notions d'écosystème et de biodiversité, qui auraient été plus abstraites en classe.

2.5.2. L'utilisation de l'extérieur :

L'école dehors peut être vécue de différentes manières. Elle peut consister en une simple sortie ponctuelle pour illustrer un cours, mais elle peut aussi être une véritable immersion où l'environnement devient un support pédagogique à part entière. Cela permet aux élèves d'apprendre à partir du réel, en manipulant et en observant directement leur sujet d'étude. Dans notre expérimentation, nous avons utilisé la forêt comme un outil pédagogique. Par exemple, au lieu de simplement expliquer ce qu'est un écosystème, nous avons demandé aux élèves d'identifier eux-mêmes les éléments qui le composent : les arbres, les insectes, les sols. Lors de la séance de reboisement, ils ont également appris par la pratique en plantant eux-mêmes des arbres, rendant ainsi l'apprentissage plus significatif.

2.5.3. Les types d'apprentissage :

L'école dehors combine des apprentissages formels, en lien avec le programme scolaire, et des apprentissages informels, qui émergent naturellement grâce aux interactions avec l'environnement et entre pairs. Cette complémentarité favorise une meilleure assimilation des connaissances et développe la curiosité des élèves. Lors de notre expérimentation, nous avons d'abord dispensé un enseignement formel en expliquant les notions clés de biodiversité, de pollution et de reboisement. Puis, nous avons laissé place à des échanges spontanés : certains élèves ont posé des questions en observant des insectes, d'autres ont fait des remarques sur l'état des arbres. Ces interactions leur ont permis de construire leur savoir de manière plus active et naturelle.

2.5.4. La régularité des sorties :

Pour qu'une véritable connexion avec la nature s'établisse, les sorties doivent être fréquentes et non limitées à une seule visite. L'objectif est d'intégrer progressivement ces apprentissages dans le quotidien des élèves, leur permettant ainsi d'acquérir une sensibilité écologique sur le long terme. Dans notre cas, l'expérimentation s'est déroulée sur deux séances, mais les réactions des élèves ont montré que des sorties régulières renforceraient leur engagement. Plusieurs d'entre eux ont exprimé leur enthousiasme et souhaitaient refaire l'activité, ce qui prouve que l'expérience en extérieur suscite un réel intérêt.

2.5.5. La place du corps :

L'un des grands avantages de l'école dehors est qu'elle permet aux élèves de mobiliser leur corps dans l'apprentissage. Contrairement à la posture statique en classe, les enfants peuvent courir, toucher, manipuler, grimper et interagir physiquement avec leur environnement. Ce mouvement favorise l'apprentissage en stimulant la mémoire sensorielle et en rendant les savoirs plus concrets. Lors de notre expérimentation, les élèves ont été très actifs : ils ont creusé la terre, manipulé les jeunes plants, senti l'odeur des feuilles, observé les différences entre divers types de sols. Cette approche kinesthésique a renforcé leur engagement et leur compréhension du processus de reboisement.

2.6. La pédagogie par la nature

« La pédagogie par la nature est une méthode qui vise à établir une relation émotionnelle avec la nature. Il s'agit de sensibiliser l'homme à son environnement naturel et d'éveiller

son amour pour tout ce qui vit (...). On éprouve la nature avec tous les sens, en jouant, en méditant, en appréciant ses qualités esthétiques, son intensité et sa diversité. On l'approche aussi en découvrant et en comprenant ses mécanismes, en la percevant comme un espace de liberté et d'action » (reseau-pedagogie-nature.org)

La pédagogie par la nature présentée ici comme une approche immersive qui vise à établir une relation émotionnelle avec l'environnement en mobilisant les sens, le jeu et l'exploration. Elle ne se limite pas à l'acquisition de savoirs scientifiques, mais cherche à éveiller un attachement profond à la nature en la percevant comme un espace de liberté et d'action. Cette approche, inspirée des pédagogies actives, favorise un apprentissage basé sur l'expérience directe plutôt que sur un enseignement strictement théorique. Toutefois, son application dans un cadre scolaire peut rencontrer des obstacles liés aux contraintes organisationnelles, à la formation des enseignants et à l'accessibilité des espaces naturels.

2.7. Fondements théoriques de l'enseignement en milieu extérieur

2.7.1. Apprentissage actif

L'apprentissage actif est une technique pédagogique théorisée par les professeurs Charles Bonwell et James Eison dans leur livre de 1991 "Active Learning :Creating Excitement in the Classroom". Bonwell et Eison expliquent que l'enseignement devrait moins consister à transmettre des informations aux étudiants via un apprentissage basé sur des cours magistraux que davantage développer des compétences, tout en engageant également les élèves dans une réflexion d'ordre supérieur, que ce soit en lisant et écrivant sur la tâche à accomplir ou en discutant. Les activités d'apprentissage actif peuvent impliquer des stratégies d'enseignement telles que des jeux de rôle, la résolution de problèmes, des sondages, des débats, des travaux de groupe, des études de cas et des simulations. (mathia.education)

« Tout ce qui implique les élèves à faire des choses et à penser à ce qu'ils font » (Giordan, 1978)est une forme d'apprentissage actif

La citation met en évidence une conception active de l'apprentissage, où l'élève n'est plus un simple récepteur passif du savoir, mais un véritable acteur de sa construction. Apprendre, selon cette vision, suppose une double démarche : l'action et la réflexion. Il ne suffit pas de faire, encore faut-il comprendre ce que l'on fait, analyser ses démarches, remettre en question ses représentations. Ce principe est au cœur des pédagogies actives,

qui privilégient les situations concrètes, l'expérimentation et l'autonomie. En mobilisant les élèves dans des activités significatives et en l'incitant à réfléchir sur leurs actions, on favorise un apprentissage plus profond, durable et personnalisé. Comme l'indique cette citation

« L'apprentissage actif est un processus par lequel l'enfant, en agissant directement sur les objets et en interagissant avec les personnes, les idées et les événements, construit une nouvelle compréhension de son univers »(Bolduc, 2015)

2.7.2. L'apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel est une méthode d'enseignement où l'expérience joue un rôle central. Elle représente à la fois le moyen par lequel on apprend et une partie essentielle de ce qu'on apprend. Autrement dit, l'élève apprend en vivant une expérience concrète, et cette expérience devient un véritable savoir. Ce type d'apprentissage met l'élève au cœur du processus : il agit, réfléchit sur ce qu'il fait, puis tire des conclusions de cette réflexion. L'action et la réflexion sont donc étroitement liées et se complètent pour favoriser une meilleure compréhension.

L'apparition de la méthode expérimentale est au XXe siècle en changeant les conceptions de l'éducation et de l'apprentissage, et les rapports entre le savoir et la pratique (Bail, 2003) Son origine remonte à Dewey (1938) et Kolb (1984). Pour John Dewey (1938), père fondateur de l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage représente une activité continue et récurrente qui est profondément ancrée dans son expérience et qui accompagne l'être humain au cours de toute sa vie. L'apprentissage constitue un processus d'adaptation de l'individu à l'environnement. Par conséquent, il représente un instrument de développement de la personnalité. D'où découle l'idée que le processus d'apprentissage-enseignement devrait s'appuyer sur l'expérience ainsi qu'être individualisé (université TÉLUQ)

L'apprentissage est un processus continu et personnel, enraciné dans l'expérience vécue par l'individu. Il permet à la fois une adaptation à l'environnement et un développement de la personnalité, ce qui implique que l'enseignement devrait s'appuyer sur cette expérience et être adapté aux besoins de chaque apprenant

Du point de vue de Kolb (1984), le modèle le plus connu est l'apprentissage expérientiel. Il représente le processus par lequel un apprenant transforme son expérience en savoir,

savoir-faire et savoir-être. Le processus de ce modèle se compose essentiellement en quatre étapes qui se répètent de façon cyclique et la manière d'une spirale : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Il a pour but de mobiliser et d'utiliser ses connaissances et ses compétences pour renforcer ses apprentissages

2.7.2.1. L'expérience concrète

Cette première étape consiste à plonger l'apprenant dans une situation réelle, vécue de manière directe. Il ne s'agit pas seulement de recevoir une information, mais de la vivre avec ses sens, ses émotions et son corps.

Dans notre expérimentation, les élèves ont été confrontés à une expérience authentique : un cours réalisé en plein air. Ils ont observé la faune et la flore, identifié des signes visibles de pollution et de déforestation, et ont ressenti l'atmosphère propre au milieu naturel. Nous avons observé que cette immersion a provoqué une curiosité spontanée, des réactions émotionnelles fortes et un réel intérêt pour le sujet abordé.

2.7.2.2. L'observation réfléchie

Après avoir vécu l'expérience, l'apprenant prend du recul pour réfléchir à ce qu'il a vu, entendu, ressenti. Cette phase favorise l'analyse personnelle et l'interprétation des faits.

Lors de notre séance en forêt, les élèves ont naturellement engagé des discussions entre eux, posant des questions, partageant leurs impressions face à l'état de l'environnement. Nous avons vu émerger des prises de conscience, notamment face aux déchets jetés dans la nature ou aux arbres brûlés. Cette phase a permis une réflexion sincère et personnelle.

2.7.2.3. La conceptualisation abstraite

À partir de la réflexion, l'élève élabore des connaissances plus générales. Il comprend des notions, formule des règles, fait des liens avec d'autres savoirs. Dans notre expérimentation, les élèves ont pu définir des concepts en s'appuyant sur leurs observations concrètes. Nous avons constaté que les définitions prenaient plus de sens pour eux, car elles étaient reliées à des éléments qu'ils avaient eux-mêmes vus et identifiés dans leur environnement.

2.7.2.4. L'expérimentation active

La dernière phase consiste à réutiliser les connaissances acquises dans une nouvelle action concrète, ce qui boucle le cycle et l'ancre dans la réalité. Dans notre projet, cette phase a été réalisée à travers une campagne de reboisement. Les élèves ont non seulement planté des arbres, mais ils ont aussi expliqué pourquoi ce geste était important, en utilisant les mots appris. Nous avons observé une implication forte, un sentiment de responsabilité, et un désir d'agir pour protéger la nature.

Ce processus met donc l'élève dans une posture active et réflexive. Il ne se contente pas de recevoir un savoir, mais il le construit lui-même à partir de ce qu'il vit. L'objectif de ce modèle est de rendre l'apprentissage plus significatif et durable, en mobilisant toutes les dimensions de la personne : cognitif, affective et pratique.

Ainsi, Kolb considère que chacun apprend mieux lorsqu'il est directement impliqué dans ce qu'il fait, et que cette implication est renforcée par la réflexion et l'expérimentation. Ce modèle trouve particulièrement sa place dans les pédagogies actives, les projets éducatifs, ou encore l'enseignement en dehors de la classe, car il donne du sens aux apprentissages en les rendant concrets et personnels

2.7.3. La pédagogie de projet

2.7.3.1. Le projet

Avant de parler de la pédagogie de projet, il nous semble important de définir ce qu'est un projet. Selon le Larousse, un projet est « un but que l'on se proposé'atteindre » mais également « l'idée de quelque chose à faire, que l'on présente dans ses grandes lignes ».

2.7.3.2. La pédagogie de projet

Trouve ses fondements dans les travaux de John Dewey, philosophe et psychologue américain considéré comme l'un des pionniers de l'éducation nouvelle. Inspiré par les pensées de Charles S. Peirce et William James, Dewey développe une conception de l'apprentissage centrée sur l'action et l'expérience. Il propose l'idée du "**Learning by**

doing", soit "**apprendre en faisant**", selon laquelle l'élève ne doit pas rester passif mais être activement impliqué dans son processus d'apprentissage.

Dans cette perspective, l'élève devient acteur de ses apprentissages. Il participe à toutes les étapes d'un projet, depuis sa conception jusqu'à sa réalisation, en passant par la réflexion, l'organisation et l'évaluation. La pédagogie de projet implique également une coopération entre les élèves, une répartition des tâches selon les compétences de chacun, et une rotation des rôles afin que chaque élève puisse expérimenter différentes formes de responsabilité. Comme l'exprime Dewey. « *Les enfants participent à la préparation des projets, qu'ils vont exécuter selon une division du travail de type coopératif caractérisée par une rotation fréquente dans l'attribution des rôles de direction* »(Westbrook, 1993)

Dans le cadre de notre mémoire portant sur le rôle de la pédagogie ludique dans la sensibilisation des élèves à l'écologie à travers les cours en dehors de la classe, nous avons intégré cette approche de la pédagogie de projet. En effet, notre expérimentation, menée avec des élèves de 4^e année moyenne, s'est construite autour d'un projet pédagogique concret : une campagne de reboisement. Les élèves ont été invités à s'approprier toutes les étapes de cette activité : compréhension du thème (la forêt, la biodiversité, les dangers écologiques), préparation logistique, plantation d'arbres, puis expression écrite autour de l'expérience vécue.

Nous avons constaté que cette implication active dans un projet réel, en lien direct avec leur environnement et leur quotidien, a renforcé leur motivation, leur esprit de collaboration, et leur engagement dans les apprentissages. Chaque élève, quelle que soit sa performance scolaire habituelle, a pu jouer un rôle, proposer des idées, manipuler, planter, s'exprimer. Ainsi, cette pédagogie favorise une dynamique inclusive et responsabilisante, parfaitement alignée avec les objectifs de l'éducation à l'écologie et de l'enseignement en plein air.

Par cette approche, l'enseignement sort des cadres traditionnels et devient plus signifiant, expérientiel et mobilisateur pour les élèves. La pédagogie de projet appliquée en contexte extérieur se révèle donc être un levier puissant pour sensibiliser les jeunes à leur environnement tout en développant des compétences transversales précieuses

2.8. Intérêts pédagogiques des cours en plein air

2.8.1. Motivation et engagement des élèves

Selon Rolland Viau, « *la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incitent à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.* » (Viau, 1994)

Il utilise le terme dynamique pour souligner le caractère intrinsèque de la motivation et montrer qu'elle varie constamment en fonction de plusieurs facteurs externes, et aussi car la motivation est un phénomène complexe qui met en interaction des sources et des manifestations.

Dans le cadre de notre expérimentation en plein air, nous avons observé une mobilisation évidente de la motivation intrinsèque. Les élèves se sont investis activement non pas parce qu'ils attendaient une récompense, mais parce qu'ils ressentaient du plaisir à participer, à découvrir, à manipuler et à agir dans un environnement différent. L'activité de reboisement, par exemple, a suscité une forte adhésion, non imposée mais volontaire, traduisant un véritable intérêt pour l'apprentissage vécu dans un cadre naturel et interactif. Ce constat confirme que l'enseignement en milieu extérieur peut renforcer la motivation intrinsèque, en réactivant la curiosité et l'engagement des élèves par une pédagogie plus concrète, plus vivante et plus impliquant.

2.8.2. Développement des compétences transversales

L'enseignement en plein air ne se limite pas à l'acquisition de savoirs disciplinaires ; il favorise également le développement de compétences dites transversales, c'est-à-dire des compétences mobilisables dans diverses situations d'apprentissage et utiles tout au long de la vie. Parmi celles-ci, nous relevons notamment l'autonomie, la coopération, la prise d'initiative, la responsabilité, la communication et la résolution de problèmes.

Dans un environnement extérieur, les élèves sont souvent amenés à sortir de leur posture d'apprenants passifs. Ils doivent s'organiser, interagir avec leurs pairs, s'adapter à des imprévus, et participer activement à la gestion des tâches proposées. Ce contexte favorise une pédagogie plus ouverte et plus active, dans laquelle les élèves apprennent en faisant et non uniquement en écoutant.

2.8.3. Apprentissage contextualisé et ancré dans le réel

L'un des grands avantages de l'enseignement en plein air réside dans sa capacité à contextualiser les apprentissages et à les ancrer dans le réel. Contrairement aux situations d'enseignement abstraites, souvent rencontrées en classe, l'apprentissage en extérieur s'appuie sur des situations concrètes, vécues, qui permettent à l'élève de donner du sens à ce qu'il apprend.

Contextualiser, c'est faire le lien entre les savoirs scolaires et les expériences de la vie quotidienne. Cela permet à l'élève de comprendre non seulement quoi apprendre, mais aussi pourquoi et comment ce savoir lui sera utile.

2.9. Le rôle de l'environnement naturel comme support didactique

Le milieu naturel devient ainsi un outil didactique à part entière : il sert non seulement de décor, mais surtout de contenu et de médiateur d'apprentissage. Il suscite des questionnements authentiques, des interactions spontanées et des comportements d'engagement qui ne se manifestent pas toujours en classe. Ce cadre permet également de varier les approches pédagogiques, en intégrant des méthodes inductives, collaboratives et expérientielles.

Dans notre expérimentation, nous avons constaté que l'environnement extérieur a largement facilité l'appropriation des notions abordées. Le cadre naturel dans lequel les élèves ont évolué leur a permis de voir, toucher, sentir, manipuler, ce qui a renforcé leur compréhension de concepts abstraits. Chaque élément observé, une plante, un sol, un insecte est devenu un prétexte d'apprentissage, favorisant une approche multi sensorielle et concrète des savoirs.

Par ailleurs, l'environnement naturel a encouragé une posture d'observation active et un rapport sensible au monde, contribuant à une éducation à la fois intellectuelle, affective et citoyenne. Ce rôle didactique du milieu extérieur confirme la pertinence d'intégrer régulièrement des séances en plein air dans les parcours d'apprentissage, notamment lorsqu'il s'agit de sensibiliser les élèves à des thématiques écologiques et environnementales.

Conclusion partielle

Pour ce deuxième chapitre de la partie théorique, nous avons tenté de montrer comment l'enseignement en dehors de la classe, en particulier dans un cadre naturel, peut apporter des changements positifs dans les pratiques pédagogiques. Nous avons soutenu notre réflexion à l'aide de plusieurs théories et avis d'experts, en mettant en avant les avantages d'une pédagogie plus active et sensorielle. Mais au-delà de la théorie, notre objectif est de voir si ces idées peuvent réellement être appliquées dans nos écoles. C'est pourquoi nous avons décidé de mener une expérimentation concrète. Nous voulons observer si ce type de pédagogie permet aux élèves de mieux apprendre, de participer davantage, de développer leur curiosité et de retenir plus facilement les informations.

Cependant, comme il s'agit de concepts théoriques, il est essentiel de les confronter à la réalité de notre expérimentation et de vérifier leur impact concret sur l'apprentissage des élèves. C'est ce que nous allons aborder dans la partie pratique de ce travail.

Partie II :

Le cadre pratique

Chapitre III

Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

« Enseigner, c'est apprendre deux fois. » Joseph Joubert

Introduction partielle

Après avoir exposé le cadre théorique de notre étude dans la première partie, nous avons approfondi les notions essentielles liées à notre sujet, notamment la pédagogie ludique, la sensibilisation des élèves à l'écologie et l'éducation environnementale en dehors de la classe. Nous avons également exploré différentes approches pédagogiques favorisant l'engagement et la compréhension des apprenants.

Afin d'inscrire notre travail dans une démarche concrète, la deuxième partie de sera consacrée à une expérimentation sur le terrain. Notre recherche repose sur une approche méthodologique mixte, combinant des outils quantitatifs et qualitatifs afin d'évaluer l'impact de la pédagogie ludique sur la sensibilisation des élèves de 4^e année moyenne aux enjeux écologiques. L'étude a été menée auprès des élèves du **CEM Khadija Oum de sera**, choisis en raison de leur participation à un projet éducatif intitulé « Produire des podcasts et des affiches en faveur de la protection de l'environnement », ce qui nous a permis d'inscrire notre expérimentation dans une dynamique pédagogique existante.

En complément de ces observations, nous avons distribué un questionnaire à 46 enseignants issus de 15 CEM différents, afin de recueillir leurs perceptions sur l'utilisation de la pédagogie ludique et l'enseignement de l'écologie. L'analyse des données repose sur l'étude des réponses des enseignants (traitement statistique et analyse qualitative). Cette méthodologie nous permet ainsi d'examiner comment un apprentissage ludique et en extérieur influence la compréhension et l'implication des élèves, tout en tenant compte des contraintes et des perceptions des enseignants.

3.1. L'enquête auprès des enseignants

Afin d'enrichir notre recherche, nous avons conçu un questionnaire destiné aux enseignants de français en 4^e année moyenne afin de recueillir leurs avis sur l'utilisation de la pédagogie ludique et des cours en extérieur dans l'enseignement de l'écologie. Cette enquête vise à mieux comprendre les pratiques pédagogiques existantes, à identifier les obstacles rencontrés et à explorer les pistes d'amélioration pour sensibiliser les élèves à la protection de l'environnement.

3.2. Les objectifs du questionnaire

Ce questionnaire vise à identifier les méthodes utilisées par les enseignants pour sensibiliser les élèves à l'écologie et à évaluer l'impact de la pédagogie ludique. Il permet aussi de comprendre les avantages et les difficultés des cours en extérieur afin d'améliorer les pratiques pédagogiques en 4^e année moyenne.

3.3. Description de l'échantillon

L'échantillon de notre enquête est composé d'enseignants de français en 4^e année moyenne exerçant dans 15 collèges entre la ville et les environs de la wilaya de Saïda. Afin d'avoir une diversité de points de vue, nous avons pris en compte l'expérience professionnelle des enseignants, répartis en trois catégories : ceux ayant 1 à 5 ans d'expérience, y compris les enseignants stagiaires et suppléants, ceux ayant entre 6 et 10 ans d'expérience, et enfin ceux ayant plus de 10 ans d'expérience. Ce choix nous permet de comparer les pratiques pédagogiques selon l'ancienneté des enseignants et d'analyser leur adaptation aux nouvelles approches éducatives.

3.4. Matériel et choix méthodologique

Nous avons élaboré un questionnaire composé de 12 questions, variant entre des questions fermées, semi-ouvertes et ouvertes, afin d'offrir aux enseignants une liberté d'expression et de réflexion. Nous avons privilégié la distribution sous format papier pour assurer un taux de réponse optimal.

Le questionnaire est divisé en quatre sections. La première section recueille des informations générales sur les enseignants, notamment leur sexe et leur expérience professionnelle. La deuxième section porte sur l'utilisation de la pédagogie ludique et des jeux dans l'enseignement de l'écologie. La troisième section s'intéresse aux pratiques de sensibilisation à l'écologie, aux ressources disponibles et aux objectifs pédagogiques. Enfin, la dernière section traite des cours en extérieur, notamment les sorties en forêt, les bilans réalisés après ces séances et les difficultés rencontrées, tout en laissant aux enseignants la possibilité de proposer des suggestions pour améliorer la sensibilisation des élèves à l'environnement.

Les données recueillies à travers ces questionnaires nous permettront d'analyser les pratiques pédagogiques actuelles et d'évaluer l'impact des méthodes ludiques et des cours en extérieur sur l'apprentissage et la sensibilisation des élèves à l'écologie.

3.5. L'analyse et l'interprétation du questionnaire :

	Questionnaire distribués	Questionnaire récupérés	Questionnaire analysés
Le nombre	60	46	46
Le pourcentage	/	76%	100%

Tableau 1 le nombre des questions distribuées récupérées et analysées

4. Présentation des résultats :

➤ Le sexe

	Masculin	Féminin
Le nombre	10	36
Le pourcentage	22%	78%

Tableau 2 : les résultats de la première question

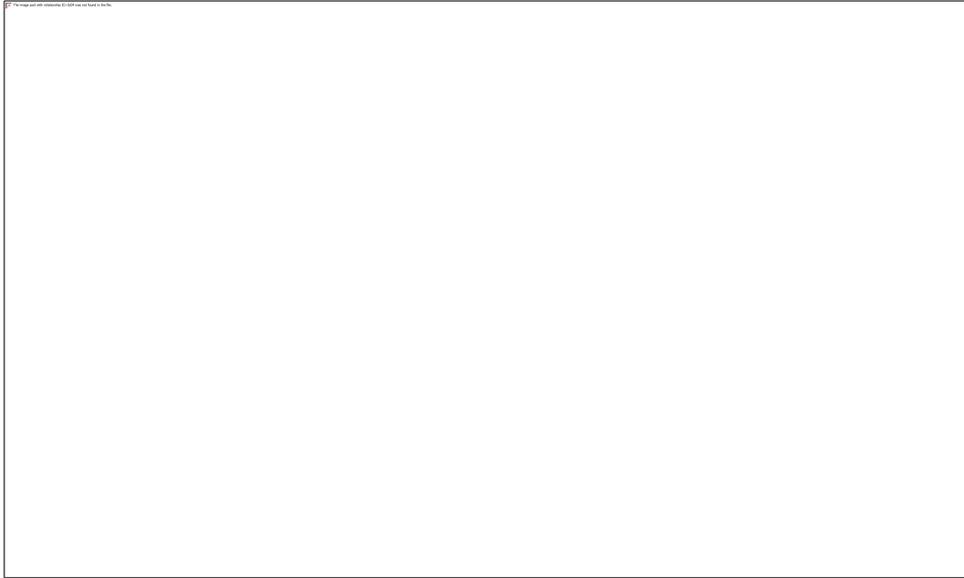


Figure 3 : graphique de la première question

Les résultats du questionnaire montrent une majorité féminine parmi les enseignants ayant répondu. Sur un total de 46 participants, 36 sont des femmes (78 %) contre 10 hommes (22 %).

Analyse : Cette répartition confirme la forte présence féminine dans l'enseignement au cycle moyen.

➤ **L'expérience professionnelle**

	1-5 ans	6-10 ans	Plus de 10 ans
Le nombre	4	8	34
Le pourcentage	9%	17%	74%

Tableau 3 : les résultats de la deuxième question

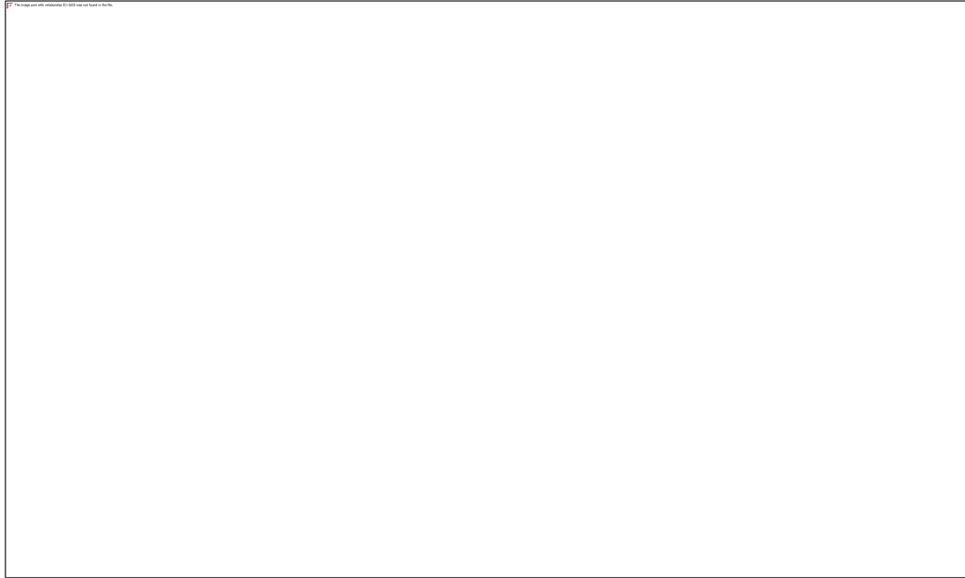


Figure 4 : graphique de la deuxième question

La plupart des enseignants qui ont répondu au questionnaire ont plus de 10 ans d'expérience (74 %), ce qui montre qu'ils ont une longue pratique du métier. À l'inverse, seuls 9 % ont moins de 5 ans d'expérience, et 17 % ont entre 6 et 10 ans.

L'analyse : Cette répartition de l'expérience peut donc influencer la perception et l'application des approches pédagogiques liées à l'écologie et à la pédagogie ludique.

➤ **Avez-vous déjà utilisé des méthodes de pédagogie ludique dans vos cours ?**

Oui Non

Si oui, quelle méthode avez-vous utilisée ? _____

	Oui	Non
Le nombre	43	3
Le pourcentage	94%	6%

Tableau 4 : les résultats de la troisième question

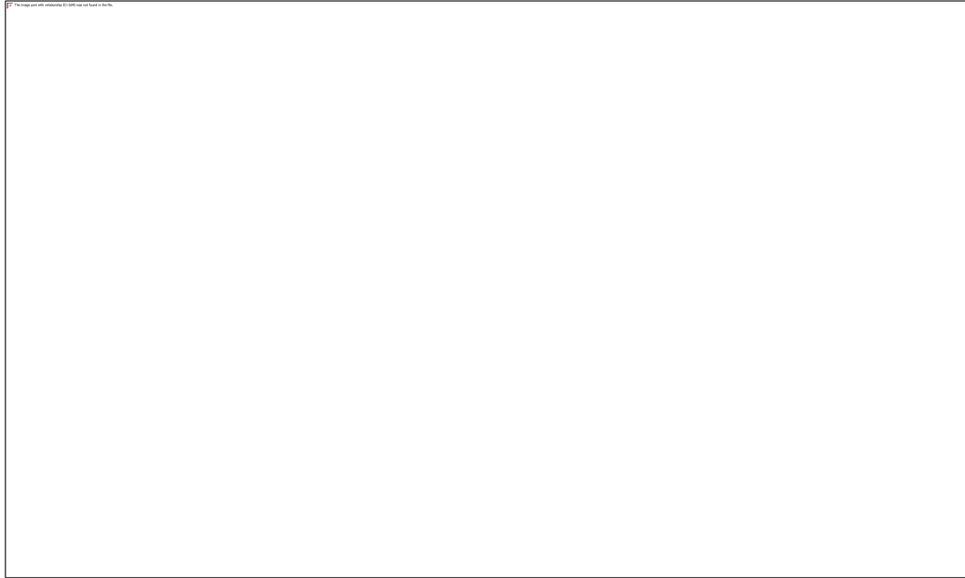


Figure 5 : graphique de la troisième question

Pour cette question, nous avons remarqué que la majorité des enseignants questionnés utilisent une de ces activités ludiques (les mots croisés, jeux de rôle, dessin et coloriage etc.) sauf que 3 enseignants qui n'utilisent pas le ludique en classe

Analyse : D'après les résultats obtenus, nous avons remarqué que la quasi-totalité des enseignants enquêtés utilisent des activités ludiques adéquates à leurs apprenants tandis que 6% d'enseignants n'utilisent pas cette approche.

➤ **Utilisez-vous des jeux pour sensibiliser les élèves à l'environnement ?**

Oui Non

	Oui	Non
Le nombre	35	11
Le pourcentage	76%	23%

Tableau 5 : graphique de la quatrième question

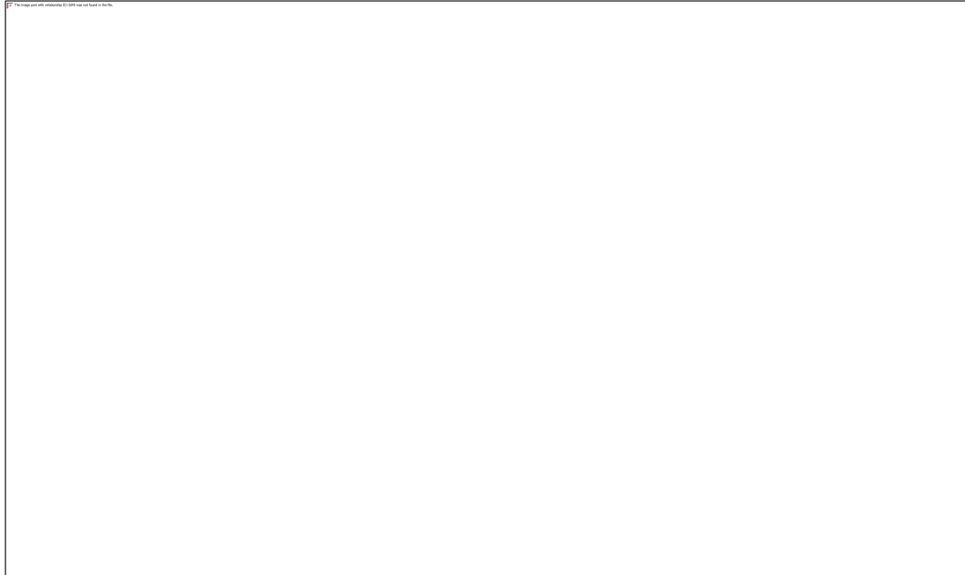


Figure 6 : graphique de la quatrième question

Les résultats montrent que 76 % des enseignants utilisent des jeux pour sensibiliser les élèves à l’environnement, tandis que 23 % ne les intègrent pas dans leur enseignement.

Analyse : Nous avons remarqué qu’une majorité d’enseignants privilégie les jeux (comme des quiz, des jeux de rôle, des simulations écologiques, ou encore des activités ludiques en plein air) comme outil pédagogique pour sensibiliser les élèves à l’écologie. Cependant, une partie des enseignants (23 %) ne les utilise pas, ce qui peut être lié à un manque de ressources, de formation ou à une préférence pour d’autres approches pédagogiques telles que les cours magistraux, les débats en classe, l’analyse de documents etc.

➤ **La pédagogie ludique aide-t-elle les élèves à mieux apprendre ?**

- Oui Non Parfois

	Oui	Non	Parfois
Le nombre	38	1	7
Le pourcentage	83%	2%	15%

Tableau 6 : les résultats de la cinquième question

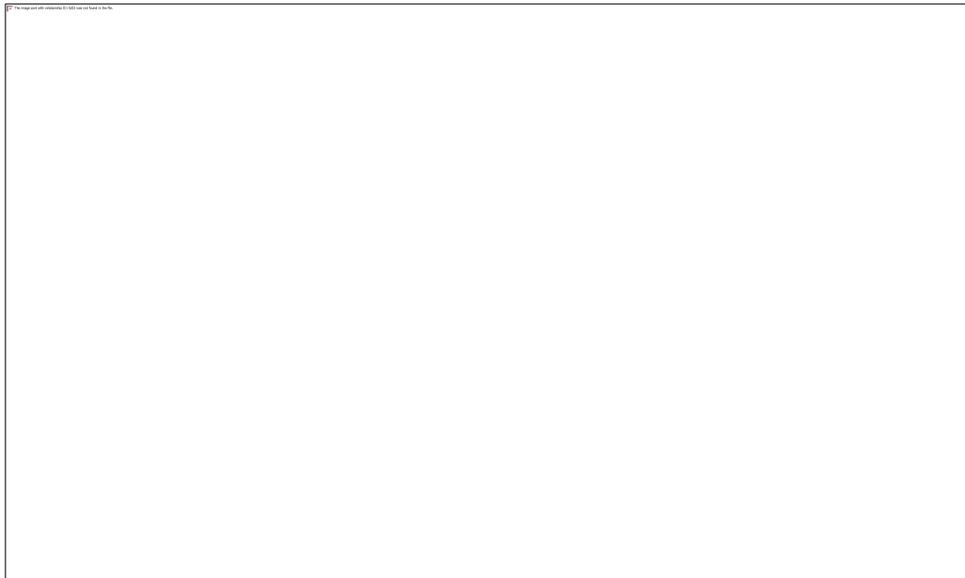


Figure 7 : les résultats de la cinquième question

Les résultats révèlent que 83 % des enseignants estiment que la pédagogie ludique aide les élèves à mieux apprendre, tandis que 15 % pensent que son efficacité dépend du contexte. Seul 2 % des enseignants considèrent qu'elle n'a pas d'impact significatif sur l'apprentissage.

Analyse : Nous avons remarqué que la grande majorité des enseignants reconnaît les bénéfices de la pédagogie ludique sur l'apprentissage des élèves. Le pourcentage de réponses « parfois » (15 %) suggère que certains enseignants perçoivent une efficacité variable selon les situations pédagogiques. Avec seulement 2 % de réponses par « non » nous pouvons dire que cette approche est largement acceptée comme une méthode d'apprentissage efficace.

➤ **Les activités pratiques aident-elles à mieux comprendre le cours ?**

Oui Non Parfois

	Oui	Non	Parfois
Le nombre	41	0	5

Le pourcentage	89%	0%	11%
----------------	------------	-----------	------------

Tableau 7 : les résultats de la sixième question

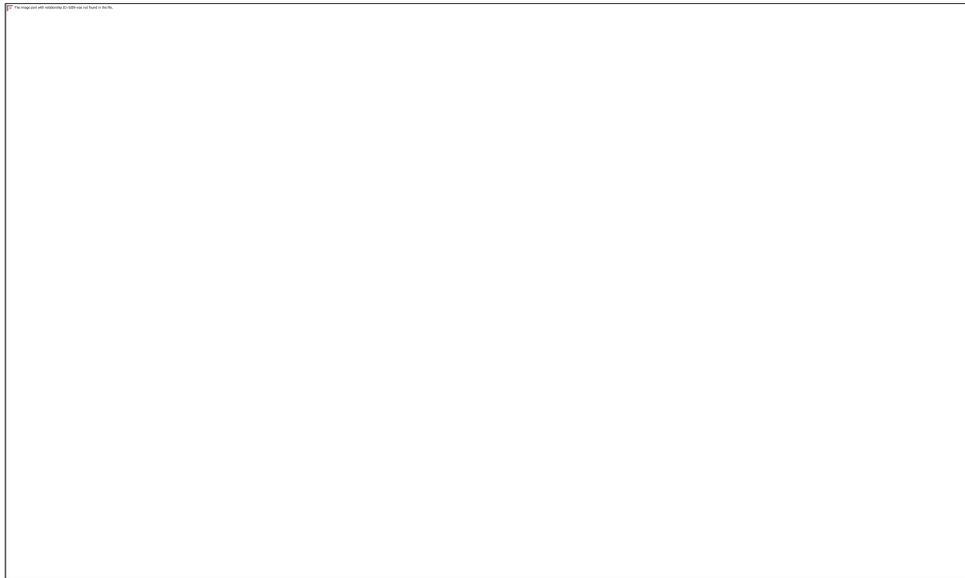


Figure 8 : graphique de la sixième question

Le tableau montre que **89 %** pensent que les activités pratiques les aident à mieux comprendre le cours. **11 %** ont répondu "parfois", tandis que personne n'a répondu "non".

Analyse : Ces résultats montrent que la grande majorité des enseignants trouvent les activités pratiques utiles pour mieux comprendre le cours. Le fait qu'aucun d'eux n'ait répondu « non » confirme que, même si leur efficacité peut varier pour certains (11 %), elles sont globalement perçues comme bénéfiques pour l'apprentissage.

➤ **Êtes-vous satisfait des ressources disponibles pour l'éducation à l'écologie ?**

Très satisfait Satisfait Insatisfait

	Très satisfait	Satisfait	Insatisfait
Le nombre	0	20	25

Le pourcentage	0%	44%	56%
----------------	-----------	------------	------------

Tableau 8 : les résultats de la septième question



Figure 9 : figure de la septième question

Le tableau montre que **44 %** des répondants se disent **satisfaits** des ressources disponibles pour l'éducation à l'écologie, tandis que **56 %** se déclarent insatisfaits. Aucun répondant n'a exprimé un niveau de satisfaction élevé.

Analyse : Ces résultats indiquent que plus de la moitié des enseignants pensent que les ressources disponibles pour l'éducation à l'écologie sont insuffisantes. Même si 44 % se disent satisfaits, l'absence totale de réponses « Très satisfait » suggère qu'aucun ne juge ces ressources excellentes.

➤ **À votre avis, quel est le but principal de l'éducation à l'écologie ?**

- A. Sensibiliser les élèves à la protection de l'environnement
- B. Leur donner des connaissances pratiques
- C. Encourager un changement de comportement

	A	B	C
Le nombre	29	4	13
Le pourcentage	63%	9%	28%

Tableau 9 : les résultats de la huitième question



Figure 10 : graphique de la huitième question

Le tableau montre que **60 %** des répondants estiment que l'objectif principal de l'éducation à l'écologie est de sensibiliser les élèves à la protection de l'environnement. **30 %** pensent que son but est d'encourager un changement de comportement, tandis que **10 %** considèrent qu'il s'agit avant tout de **donner** des connaissances pratiques.

Analyse : Nous avons remarqué que la plupart des enseignants perçoivent l'éducation à l'écologie avant tout comme un moyen de sensibilisation. Cela peut s'expliquer par le fait que la prise de conscience est une première étape essentielle avant tout passage à l'action. En effet, sans compréhension des enjeux environnementaux, il est difficile d'encourager un réel engagement des élèves. Ensuite, 30 % mettent l'accent sur le changement de comportement, montrant qu'ils considèrent l'écologie comme un domaine nécessitant des actions concrètes. L'aspect pratique, moins priorisé (10 %), semble secondaire par rapport à la prise de conscience.

- **Avez-vous organisé des cours dans la forêt (en dehors de la classe) ?**

Oui Non

	Oui	Non
Le nombre	13	33
Le pourcentage	28%	72%

Tableau 10 :les résultats de la neuvième question

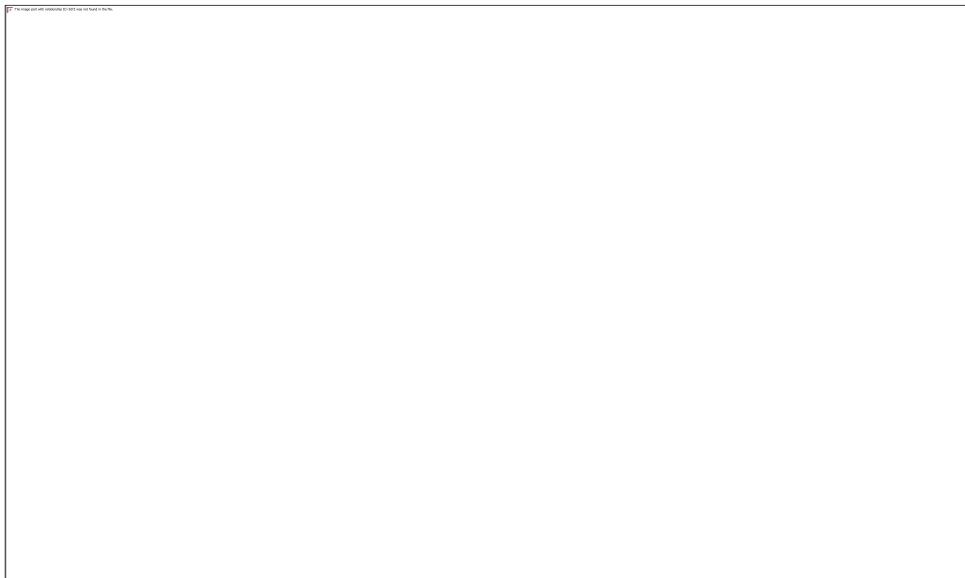


Figure 11 :graphique de la neuvième question

Le tableau montre que **28 %** des répondants ont déjà organisé des cours dans la forêt, tandis que **72 %** ne l'ont jamais fait.

Analyse : En se basant sur les résultats obtenus de cette question nous avons trouvé que l'enseignement en extérieur reste peu pratiqué, la majorité des enseignants n'ayant jamais organisé de cours en forêt. Cela peut être dû à un manque de ressources, de formation ou à des contraintes organisationnelles. Cependant, les 28 % d'enseignants ayant tenté cette approche montrent qu'elle est possible et suscite de l'intérêt.

- **Faites-vous un bilan des connaissances des élèves après chaque cours en forêt ?**

Oui Non

	Oui	Non
Le nombre	13	33
Le pourcentage	28%	72%

Tableau 11 :les résultats de la dixième question

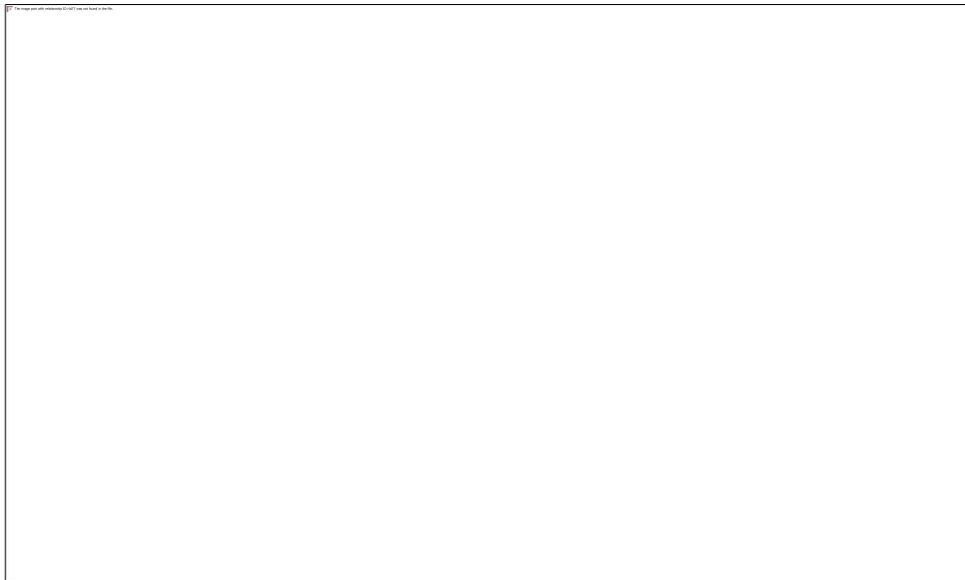


Figure 12 : graphique de la dixième question

Le tableau montre que **28 %** des répondants font un bilan des connaissances des élèves après chaque cours en forêt, tandis que **72 %** ne le font pas.

Analyse : Après avoir lu le tableau nous avons remarqué que **72 %** des enseignants ne réalisent pas de bilan des connaissances après un cours en forêt, ce qui correspond exactement à la proportion de ceux qui n'organisent pas ces cours. Cela suggère que ceux qui ne font pas de cours en forêt ne peuvent logiquement pas évaluer leurs élèves après ces séances. Cependant, un bilan ne se limite pas uniquement à une évaluation des connaissances acquises. Il permet aussi d'observer d'autres aspects essentiels comme l'évolution du comportement des élèves face à l'environnement, leur motivation à

s'engager dans des actions écologiques, leur curiosité ou encore leur capacité à collaborer et à réfléchir de manière critique. Un tel bilan pourrait, par exemple, prendre la forme d'un retour collectif où les élèves partagent leurs impressions, expriment ce qui les a marqués et discutent des gestes qu'ils pourraient adopter au quotidien. Il pourrait aussi s'appuyer sur des observations des enseignants : les élèves ont-ils montré plus d'intérêt qu'en classe ? Ont-ils pris des initiatives ? Ont-ils mieux retenu certaines notions grâce à l'expérience sur le terrain ? Ainsi, l'absence de bilan ne signifie pas seulement un manque d'évaluation des connaissances, mais aussi une occasion manquée de mesurer l'impact global de ces cours, notamment sur la sensibilisation et l'engagement des élèves envers l'écologie

- **Quels problèmes rencontrez-vous lorsque vous organisez des cours en forêt, et comment pourrait-on les résoudre ?**

	Répondus	Non répondus
Le nombre	18	28
Le pourcentage	39%	61%

Tableau 12 : les résultats de la onzième question

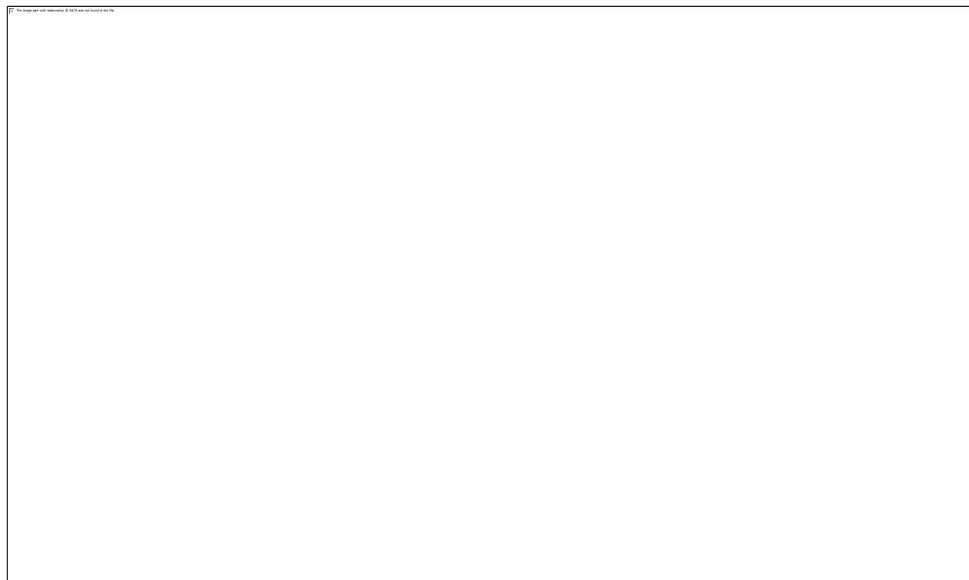


Figure 13 : graphique de la onzième question

Le tableau montre que 39 % d'enseignants ont répondu, tandis que 61 % n'ont pas donné de réponse. La majorité des enseignants n'ayant pas répondu à cette question sont les mêmes qui avaient indiqué précédemment ne jamais avoir organisé de cours en forêt. Cela suggère

qu'ils ne se sentent pas concernés par cette problématique ou qu'ils n'ont pas d'expérience à partager sur les difficultés liées à ce type d'enseignement.

Analyse : Parmi les réponses obtenues, les principaux problèmes mentionnés sont l'organisation des sorties, la discipline des élèves, le manque de matériel et le manque de formation. Toutefois, la plupart des enseignants n'ont pas proposé de solutions, ce qui peut traduire un manque de réflexion ou de repères pour surmonter ces difficultés. Ces résultats mettent en évidence la nécessité d'un meilleur accompagnement pour aider les enseignants à organiser et encadrer les cours en extérieur.

- **Avez-vous des idées ou des commentaires pour mieux sensibiliser les élèves de 4ème année à l'écologie ?**

	Des suggestions personnelles	Non répondus
Le nombre	37	9
Le pourcentage	80%	20%

Tableau 13 : les résultats de la douzième question

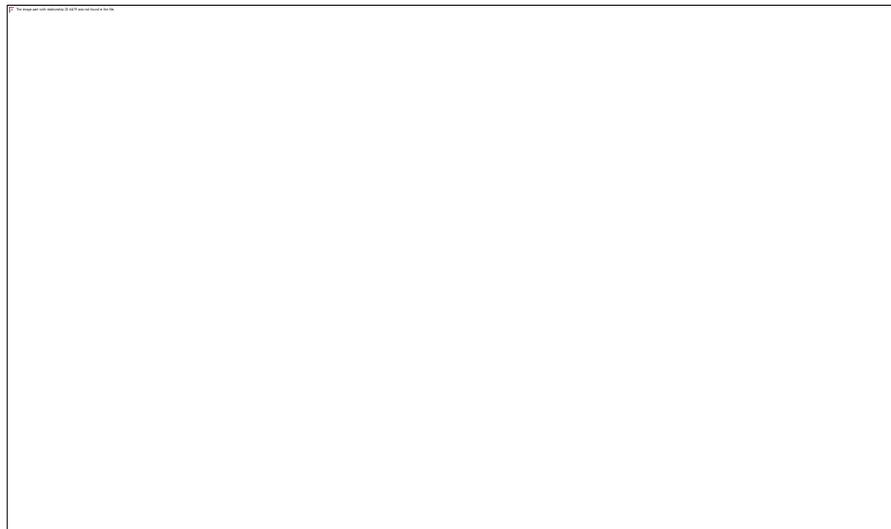


Figure 14: graphique de la douzième question

Pour cette dernière question ouverte, nous avons remarqué que la majorité des participants ont répondu sauf 9 enseignants. Le taux élevé de réponse indique un intérêt marqué pour la sensibilisation à l'écologie et une volonté de partager des suggestions.

Analyse : Nous avons remarqué que la majorité des enseignants ayant répondu ont proposé diverses approches pour améliorer la sensibilisation des élèves. Parmi les suggestions les plus fréquentes, on retrouve l'intégration d'activités pratiques, comme le reboisement et les sorties pédagogiques, l'utilisation de supports ludiques, tels que les jeux éducatifs et les vidéos, ainsi que la mise en place de projets écologiques en classe. Ces résultats montrent que les enseignants reconnaissent l'importance d'une approche dynamique et concrète pour favoriser l'engagement des élèves. Toutefois, un point essentiel ressort des réponses : plusieurs enseignants expriment un manque de formation spécifique pour concevoir et animer ce type d'activités. Ce besoin de renforcement professionnel constitue un obstacle important à la mise en œuvre efficace de ces approches actives, et souligne l'urgence d'accompagner les enseignants par des formations adaptées dans le domaine de l'éducation à l'environnement.

3.6. Synthèse :

D'après les résultats recueillis de ce questionnaire, nous pouvons constater que la majorité des enseignants accordent une importance à la pédagogie ludique comme outil d'apprentissage et de sensibilisation à l'écologie. Cependant, certains expriment des réserves quant à son efficacité en contexte scolaire, notamment en raison des contraintes de temps et des ressources limitées.

Nous avons également remarqué que les enseignants sont globalement favorables à l'intégration des cours en dehors de la classe, estimant que cette approche favorise l'engagement des élèves et leur compréhension des enjeux écologiques. Toutefois, des inquiétudes ont été soulevées concernant l'organisation et la faisabilité de telles sorties.

Enfin, bien que les résultats obtenus ne permettent pas de confirmer ou d'infirmer totalement nos hypothèses de départ, ils mettent en lumière un intérêt pour des méthodes d'enseignement innovantes et soulignent la nécessité d'une réflexion approfondie sur leur mise en pratique dans le cadre scolaire. Cela nous prouve que notre démarche est originale et ouvre la voie à une réflexion plus approfondie sur son efficacité, qui sera évaluée lors de la phase expérimentale.

Conclusion partielle

L'analyse des réponses au questionnaire nous a permis de mieux comprendre les perceptions, les pratiques et les attentes des participants concernant l'intégration de la pédagogie ludique et des activités en dehors de la classe, notamment dans le cadre de l'éducation à l'écologie. Les résultats révèlent une prise de conscience générale de l'importance d'impliquer les élèves dans des situations d'apprentissage actives et concrètes, en lien avec leur environnement.

Les enseignants interrogés montrent une attitude globalement favorable à l'introduction de méthodes pédagogiques innovantes, bien qu'ils soulignent certaines limites, notamment liées aux moyens, au temps et au cadre institutionnel. Ces observations confirment la pertinence de notre problématique et mettent en évidence un besoin réel d'accompagnement pour favoriser le recours à des approches plus motivantes et contextualisées.

Cette première phase d'enquête nous offre donc une base solide pour interpréter les effets observés lors de l'expérimentation menée sur le terrain, que nous développerons dans le chapitre suivant.

Chapitre IV :
Présentation et interprétation
des résultats de
l'expérimentation

« La connaissance s'acquiert par l'expérience, tout le reste n'est que de l'information » *Albert Einstein*

Introduction partielle

Dans ce chapitre, nous présentons et interprétons les résultats de l'expérimentation menée auprès d'élèves de 4e année moyenne, dans le but d'évaluer l'impact de l'enseignement en dehors de la classe sur la sensibilisation à l'écologie. Nous avons constitué deux groupes : un groupe témoin, qui a suivi le cours en classe selon une méthode traditionnelle, et un groupe expérimental, qui a bénéficié d'un cours identique en dehors de la classe, suivi d'une campagne de reboisement.

Nous analyserons ici les réactions des élèves, leur degré d'implication, ainsi que les effets observés sur leur compréhension des enjeux écologiques. L'interprétation des résultats permettra de mettre en lumière les différences entre les deux groupes et d'évaluer l'efficacité de l'approche pédagogique expérimentée. Et ainsi répondre à notre problématique et vérifier nos hypothèses

4.1. L'expérimentation

Nous avons mené une expérimentation auprès d'élèves de 4^e année moyenne à l'école Khadija Oum Moueminin, répartis en deux groupes : un groupe témoin et un groupe expérimental, chacun composé de 15 élèves. Le groupe témoin a suivi une séance sur l'écosystème et la sensibilisation écologique en classe, à travers une approche traditionnelle. En parallèle, le groupe expérimental a bénéficié d'une seconde séance en dehors de la classe, dans un cadre naturel, incluant des activités de nettoyage et de plantation. Cette organisation nous a permis de comparer les effets d'un enseignement classique avec ceux d'un enseignement en plein air, axé sur l'action et l'expérience directe.

4.2. Justification du choix

Nous avons choisi cette démarche comparative pour mesurer l'impact d'un cours en extérieur sur l'engagement et la motivation des élèves, en lien avec des enjeux concrets. Le thème de l'écosystème s'y prête particulièrement, car il fait appel à l'observation, au vécu et à la réflexion sur des problématiques actuelles. En mobilisant deux modalités d'enseignement différentes, nous avons cherché à observer comment le contexte influence la compréhension, l'expression et l'implication des élèves.

4.3. L'objectif de la recherche

Notre objectif est d'analyser dans quelle mesure l'enseignement en dehors de la classe, appliqué au thème de la sensibilisation écologique, favorise une meilleure compréhension et une plus grande motivation chez les élèves. Nous souhaitons également évaluer l'efficacité de cette approche dans le développement de compétences citoyennes et écologiques, en comparaison avec un enseignement traditionnel.

4.4. Description du lieu

Notre expérimentation a été réalisée au CEM « Khadidja Oum El Mou'minin », situé dans la wilaya de Saïda, en milieu urbain. L'établissement possède une cour assez grande avec quelques espaces verts. C'est dans cet espace que nous avons organisé le cours en plein air pour le groupe expérimental. Même si le lieu n'est pas une forêt, cet espace naturel a permis aux élèves de sortir de la classe et de travailler dans un environnement différent, en contact direct avec la nature.

Nous avons choisi cet établissement pour plusieurs raisons. D'une part, l'école nous a offert de bonnes conditions d'accueil et de collaboration. D'autre part, la présence d'un espace extérieur accessible a rendu possible l'organisation d'un cours en dehors de la classe.

4.5. Le public visé et le choix de cet échantillon

Le public ciblé dans cette étude est composé de 30 élèves de 4^e année moyenne. Il s'agit de 16 filles et 14 garçons.

Nous avons choisi ce groupe pour plusieurs raisons pédagogiques et méthodologiques. Les élèves participent à un projet intitulé « Produire des podcasts et des affiches en faveur de la protection de l'environnement ». Ce projet est divisé en deux séquences :

- La première séquence s'intitule « Protégeons la nature » et traite de la préservation des écosystèmes.
- La deuxième séquence s'intitule « Agissons en éco-responsables » et encourage les élèves à adopter des gestes écologiques dans la vie quotidienne.

Ce projet montre que ces élèves sont déjà sensibilisés à l'écologie. C'est pourquoi nous avons jugé pertinent de réaliser notre expérimentation avec eux. Le travail en plein air, associé à des méthodes ludiques, permet de renforcer leurs connaissances en écologie de manière concrète. De plus, à cet âge-là, les élèves sont généralement ouverts aux activités pratiques et interactives, ce qui nous aide à mieux observer les effets de notre démarche pédagogique sur leur compréhension et leur engagement.

4.6. Méthodologie de travail

Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons divisé la classe en deux groupes :

- Un groupe témoin, qui a suivi le cours en classe de manière traditionnelle.
- Un groupe expérimental, qui a suivi le même cours en dehors de la classe, dans l'espace vert de l'établissement.

Les deux groupes ont travaillé sur le même contenu pédagogique, issu du manuel scolaire dans le cadre du Projet 3, plus précisément la séquence 6 intitulée « Protégeons la nature »

Le groupe expérimental a ensuite participé à une campagne de reboisement organisée dans la cour de l'établissement. Après avoir planté des arbres, l'enseignante a proposé aux élèves de leur donner un nom. Ces derniers ont choisi de les nommer d'après leurs enseignants préférés, ce qui a renforcé leur implication personnelle dans l'activité.

Cette démarche a pour but de comparer deux approches : l'une traditionnelle, et l'autre active et en plein air, intégrant des éléments de pédagogie ludique. L'objectif est de mesurer l'efficacité de l'enseignement en dehors de la classe sur la compréhension et la sensibilisation des élèves aux enjeux environnementaux.

4.7. Fiche du cours

Cours : 4^e année moyenne

Projet : Produire des podcasts et des affiches en faveur de la protection de l'environnement

Séquence : Protégeons la nature

Activité : Compréhension orale

Durée : 1h

Thème : La protection de l'environnement et la préservation de l'écosystème

Acte de parole : Comprendre – Identifier – Réagir

Compétence visée : Comprendre un message oral en lien avec l'environnement

Composante de la compétence :

- Écouter un discours ou des questions orales
- Comprendre des idées principales et secondaires
- Répondre oralement de manière simple et claire

Compétences transversales :

- Sensibilisation à l'environnement
- Développement de l'esprit critique
- Travail collectif (échange d'idées)

Valeurs mises en œuvre :

- Respect de la nature
- Responsabilité citoyenne
- Écoute et participation

Objectifs d'apprentissage :

- Écouter et comprendre une sonore à structure argumentative
- Identifier les paramètres de la situation de communication
- Exprimer son point de vue en argumentant

Matériel didactique :

- Manuel scolaire pages 104-105
- Tableau blanc

4.8. Début de l'expérimentation

4.8.1. Premièrement le groupe témoin

L'expérimentation a commencé avec le groupe témoin, composé de quinze élèves. Cette première séance, d'une durée d'une heure, s'est déroulée en classe. Elle avait pour objectif d'introduire le projet numéro 3 intitulé « Protégeons la nature », à travers la séquence 6 du manuel scolaire.

4.8.1.1. Support visuel et observation de l'image

L'enseignante a demandé aux élèves d'ouvrir leurs manuels à la page 104. Cette page présente une image divisée en deux parties opposées. La première moitié montre une nature saine : une forêt verte, un ciel bleu et une main tenant une motte de terre d'où pousse une plante. La seconde moitié représente un environnement dégradé : sol sec, arbres morts, pollution visible et eau stagnante. L'image sert de support pour éveiller la réflexion sur l'état de la nature.

4.8.1.2. Discussion orale guidée

L'enseignante a lancé une discussion orale en posant des questions ouvertes. Elle a demandé aux élèves de décrire l'image, de comparer les deux parties, puis d'expliquer ce qu'est un écosystème. Les élèves ont donné des réponses simples que l'enseignante a aidé à reformuler. La discussion s'est ensuite orientée vers les dangers qui menacent l'environnement, comme la pollution, la déforestation et les incendies, ainsi que sur les moyens de protéger la nature.

4.8.1.3. Prise de notes et synthèse

À la fin de la séance, l'enseignante a demandé aux élèves de noter dans leurs cahiers les idées essentielles dégagées pendant la discussion. Ils ont ainsi résumé la définition de l'écosystème, les menaces qui pèsent sur lui, et les gestes à adopter pour préserver l'environnement. Cette synthèse écrite a permis de fixer les connaissances abordées oralement.

4.8.1.4. Les résultats obtenus :

Question N°1 : que voyez-vous dans cette image ?

La catégorie d'élève	Bon	Moyen	Faible
Le nombre d'élèves	3	5	7
Le pourcentage	20%	3%	47%

Tableau 14 les résultats de la première question

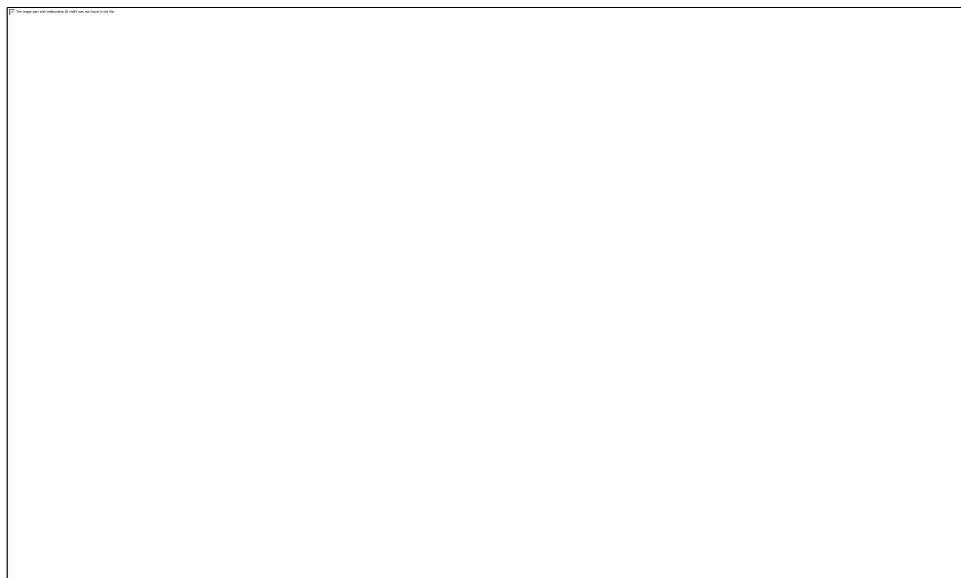


Figure 15: les résultats globaux de la question 01

Parmi les 15 élèves, 20% ont bien décrit les deux côtés de l'image : "À gauche, c'est la nature, il y a des arbres et c'est propre", tandis que 33% ont donné des réponses partielles, comme "la nature est belle". 47% ont eu des réponses vagues, par exemple "c'est sale" ou "c'est la nature", sans vraiment analyser l'image en profondeur. Cela montre une majorité ayant une compréhension limitée du contraste présenté

Analyse : La majorité des élèves ont eu du mal à analyser l'image dans son ensemble. Beaucoup ont donné des réponses vagues, ne distinguant pas clairement les deux côtés. Seuls quelques élèves ont bien identifié le contraste entre la nature préservée et dégradée, ce qui montre qu'il y a encore des difficultés dans la compréhension de l'image.

Question N°02 : que veut dire écosystème ?

Catégorie	Bon	Moyen	Faible
Nombre des élèves	4	6	5
Pourcentage	27%	40%	33%

Tableau 15 : résultats de la deuxième question

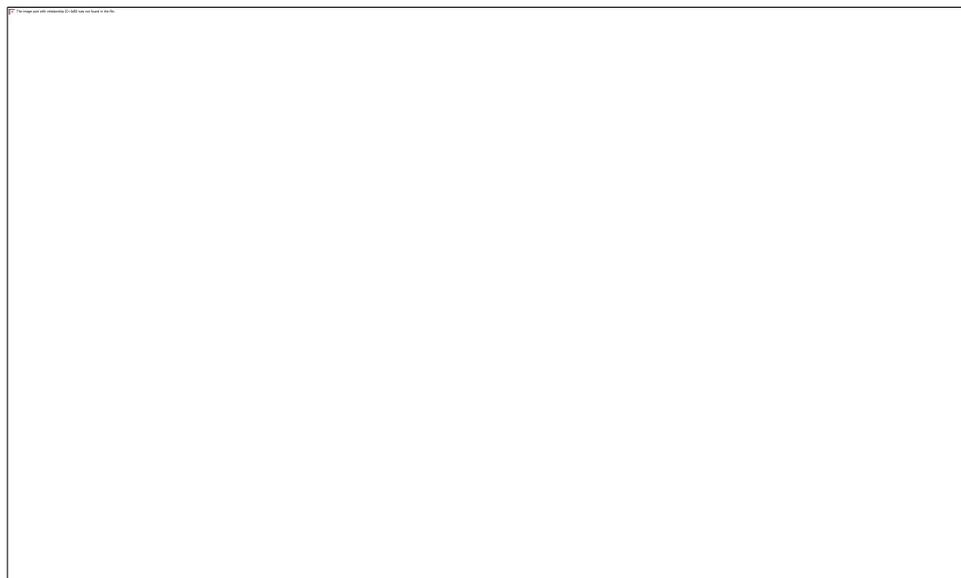


Figure 16: les résultats globaux de la question 02

Nous remarquons que seulement une petite partie des élèves a fourni une réponse correcte. Quelques-uns ont bien expliqué l'écosystème comme un endroit où vivent les plantes, les

Chapitre IV :Présentation et interprétation des résultats de l'expérimentation

animaux et les humains. En revanche, d'autres élèves n'ont pas répondu clairement à la question, et certains ont cessé de répondre après quelques tentatives, ne parvenant pas à expliquer le concept.

Analyse : Nous constatons que quelques élèves ont donné une bonne définition de l'écosystème, mais la majorité n'a pas bien compris la notion. D'autres élèves ont cessé de répondre, ne sachant pas comment expliquer ce qu'est un écosystème. Cela montre un manque de compréhension générale, ce qui suggère qu'une clarification plus approfondie du terme serait nécessaire.

Question N° 03 : pourquoi est-il important ?

Catégorie	Bon	Moyen	Faible
Le nombre d'élèves	04	07	04
Le pourcentage	27%	46%	27%

Tableau 16: les résultats de la troisième question

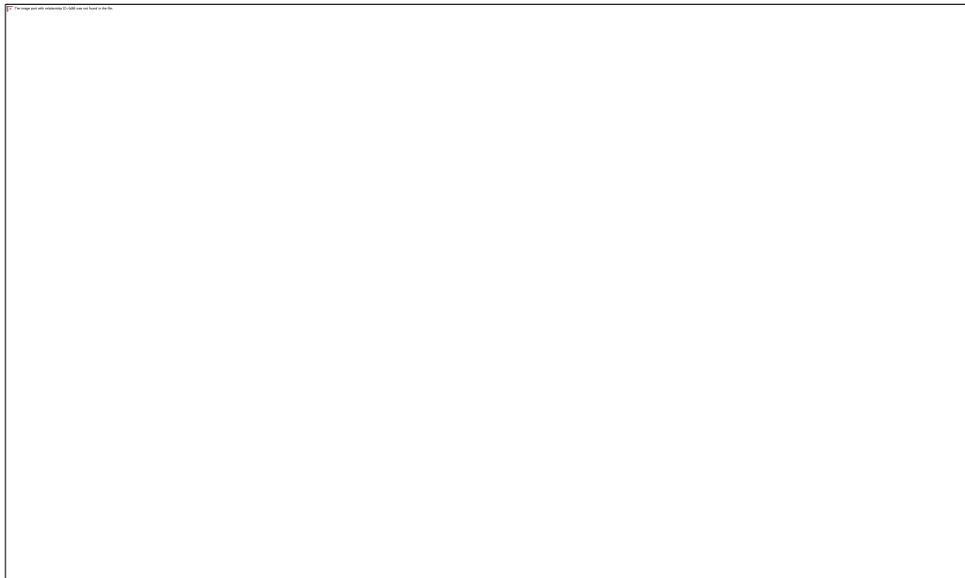


Figure 17 les résultats globaux de la question 03

À la question "Pourquoi est-il important de protéger l'écosystème ?", plusieurs élèves ont donné des réponses satisfaisantes. Parmi eux, certains ont mentionné que « la nature nous

Chapitre IV :Présentation et interprétation des résultats de l'expérimentation

donne de l'air » ou encore « on a besoin des arbres pour vivre ». D'autres ont répondu de façon plus vague, comme « parce que c'est important », sans justifier clairement leur idée. Enfin, une partie des élèves n'a pas su formuler de réponse pertinente ou s'est abstenue de répondre.

Analyse : Nous constatons que les élèves comprennent partiellement l'importance de l'écosystème, mais leurs réponses restent simples et parfois imprécises. Certains ont su relier la nature à la vie humaine, tandis que d'autres manquent encore de repères pour exprimer leur pensée. Une reformulation collective ou un appui visuel supplémentaire pourrait les aider à mieux s'exprimer.

Question N°04 : quels dangers les menacent ?

Catégorie	Bon	Moyen	Faible
Le nombre des élèves	4	6	5
Le pourcentage	27%	40%	33%

Tableau 17 : les résultats de la quatrième question

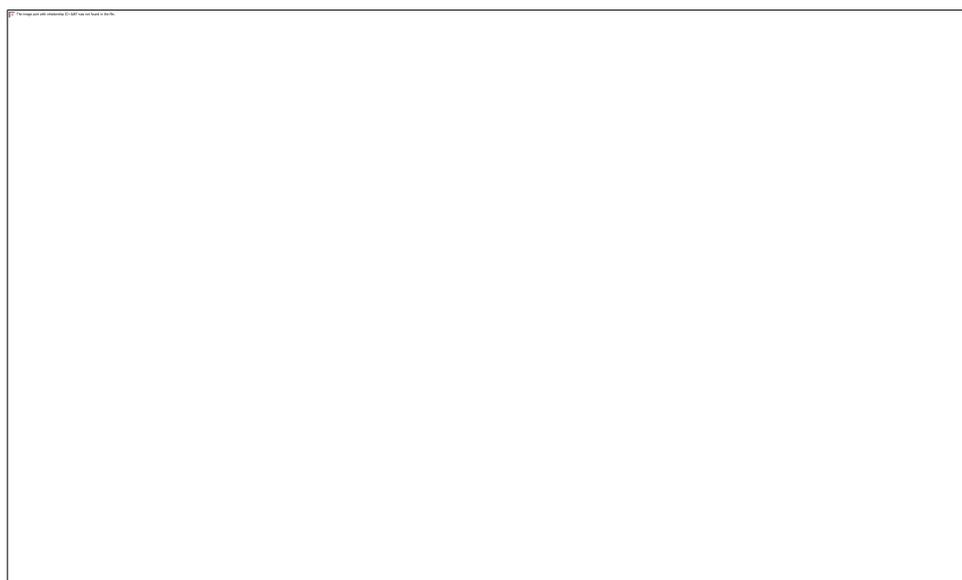


Figure 18 ; les résultats globaux de la question 04

Chapitre IV :Présentation et interprétation des résultats de l'expérimentation

Nous avons remarqué une partie des élèves a cité des éléments précis comme « la pollution », « les incendies » ou encore « les déchets dans la forêt ». D'autres ont donné des réponses moins précises, comme « les gens abîment la nature », sans détailler davantage. Quelques élèves sont restés silencieux ou ont simplement répété les réponses entendues sans les comprendre vraiment.

Analyse : Nous avons remarqué que la majorité des élèves a identifié au moins un danger qui menace l'environnement. Cependant, leurs réponses montrent une compréhension encore superficielle, parfois influencée par ce qu'ils entendent sans réelle appropriation. Il serait utile de renforcer les explications par des exemples concrets et visuels pour mieux ancrer ces notions.

Question N°05 : comment peut-on protéger l'écosystème ?

La catégorie	Bon	Moyen	Faible
Le nombre des élèves	03	7	5
Le pourcentage	20%	46%	34%

Tableau 18 : les résultats de la cinquième question

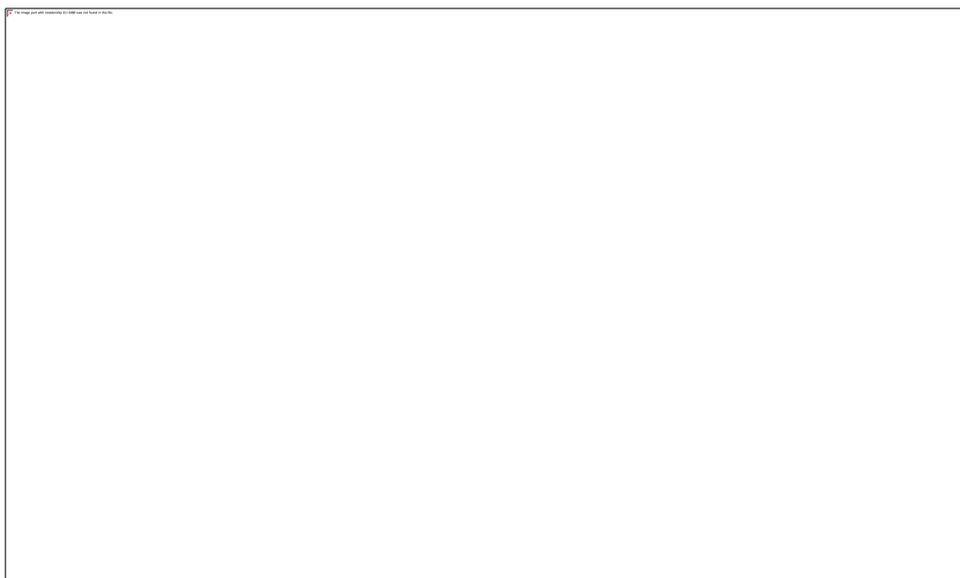


Figure 19 : les résultats globaux de la question 05

Le tableau montre que seulement 3 élèves ont donné des réponses bonnes et concrètes, démontrant une compréhension claire des gestes écologiques. La majorité, soit 46 % élèves, a proposé des réponses moyennes, souvent vagues ou incomplètes. Enfin, 34 % des élèves ont donné des réponses faibles, traduisant un manque de compréhension des actions à entreprendre pour protéger l'écosystème.

Analyse : Ces résultats révèlent un besoin de renforcer l'enseignement à travers des activités concrètes pour aider les élèves à mieux identifier les gestes de protection de l'écosystème.

4.8.1.5. Synthèse

Nous remarquons une variation dans le niveau de compréhension des élèves. Certains parviennent à saisir les notions abordées, tandis que d'autres éprouvent des difficultés à formuler des réponses précises. Nous observons également que plusieurs élèves sont restés silencieux tout au long de la séance, ce qui traduit un manque d'implication. Ces éléments montrent que la méthode traditionnelle reste peu engageante, en particulier pour les élèves de niveau faible à moyen.

En se basant sur le résultat obtenu nous constatons que la méthode utilisée n'a pas permis de mobiliser tous les élèves de manière équitable. Le manque de participation et l'essoufflement progressif de la motivation freinent le développement des compétences visées, notamment en compréhension. Cela nous pousse à envisager l'intégration de démarches plus interactives et motivantes, afin de renforcer l'implication des élèves et de faciliter l'appropriation des notions abordées.

4.8.2. Deuxièmement le groupe expérimental

4.8.2.1. Composition et lieu de la séance

Le groupe expérimental est composé de 15 élèves. La séance s'est déroulée en dehors de la salle de classe, dans l'espace vert de l'établissement. L'enseignante a opté pour une démarche pédagogique active, fondée sur l'observation directe et l'expérience sensorielle. Les élèves ont ainsi vu, touché, senti et exploré leur environnement, ce qui a permis une immersion concrète dans le thème abordé.

4.8.2.2. Phase d'observation et de découverte

La séance a commencé par une question ouverte : « *Que voyez-vous dans cet endroit ?* ». Cette entrée en matière a favorisé la mobilisation des sens et la curiosité naturelle des élèves. Ces derniers ont observé attentivement leur environnement immédiat et ont mentionné : arbres, déchets, abeille, fourmis, papillon, plantes, etc. L'activité a favorisé une prise de conscience environnementale, tout en permettant aux élèves de construire le sens à partir d'une expérience vécue.

4.8.2.3. Construction collective du savoir

L'enseignante a ensuite guidé les élèves à travers une discussion autour de quatre questions essentielles :

1. Qu'est-ce qu'un écosystème ?
2. Pourquoi est-il important ?
3. Quels sont les dangers qui le menacent ?
4. Comment peut-on le protéger ?

Les réponses ont été formulées de manière spontanée, démontrant l'intérêt des élèves et leur compréhension progressive des notions abordées. Le cadre naturel a stimulé les échanges et a encouragé une participation vivante. La réflexion collective a abouti à une synthèse claire, rédigée ensemble, consolidant ainsi les acquis.

4.8.2.4. Activité pratique : nettoyage et plantation

La seconde partie de la séance a été consacrée à une activité concrète : les élèves ont nettoyé l'espace en retirant les herbes inutiles, puis ils ont planté quatre jeunes arbres (deux figuiers et deux amandiers). Cette action leur a permis de devenir acteurs de leur apprentissage. La manipulation du sol, des outils et des jeunes plants a renforcé le lien entre théorie et pratique, et a valorisé le rôle de chacun dans la protection de l'environnement.

4.8.2.5. Dynamique de groupe, motivation et collaboration

Tout au long de la séance, nous avons constaté une dynamique de groupe très positive. Les élèves ont collaboré naturellement, s'aidant les uns les autres dans les tâches physiques et

échangeant leurs idées avec enthousiasme. La liberté de mouvement, l'environnement ouvert et la nouveauté de l'approche ont visiblement stimulé leur motivation. Cette expérience pédagogique a renforcé non seulement leur compréhension de l'écosystème, mais aussi leur engagement personnel à le préserver.

4.8.2.6. L'analyse des résultats

Question N°01 Que voyez-vous dans cet endroit ?

Catégorie	Bon	Moyen	Faible
Le nombre d'élèves	6	6	3
Le pourcentage	40%	40%	20%

Tableau 19 : les résultats de la première question

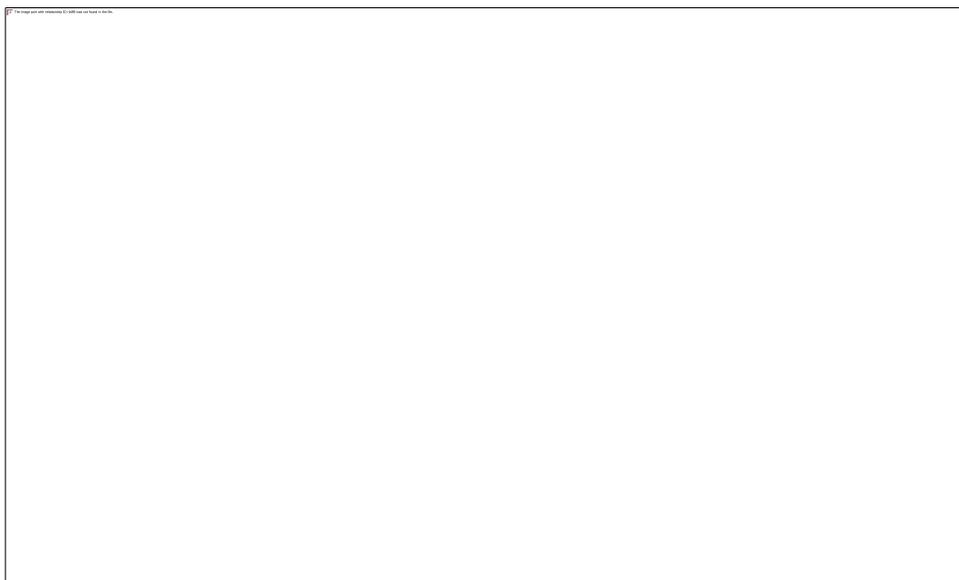


Figure 20 : les résultats globaux de la question 01

Lors de cette activité d'observation, 40% d'élèves ont donné des réponses considérées comme « bonnes », en nommant clairement des éléments précis présents dans l'espace observé (ex. : arbres, papillon, fourmis). Autres élèves 40% ont eu un niveau moyen, avec des réponses plus vagues ou incomplètes. 3 élèves ont montré des difficultés, en donnant des réponses peu pertinentes.

Chapitre IV :Présentation et interprétation des résultats de l'expérimentation

Analyse : Le tableau montre que la majorité des élèves a participé à l'activité, avec des réponses jugées bonnes ou moyennes. Une minorité a eu des difficultés ou n'a pas répondu. Cela indique que l'approche en plein air a globalement bien fonctionné et a encouragé l'expression des élèves.

Question N° 02 : Qu'est-ce qu'un écosystème ?

Catégorie	Bon	Moyen	Faible
Le nombre d'élèves	7	04	04
Le pourcentage	46%	27%	27%

Tableau 20 : les résultats de la deuxième question

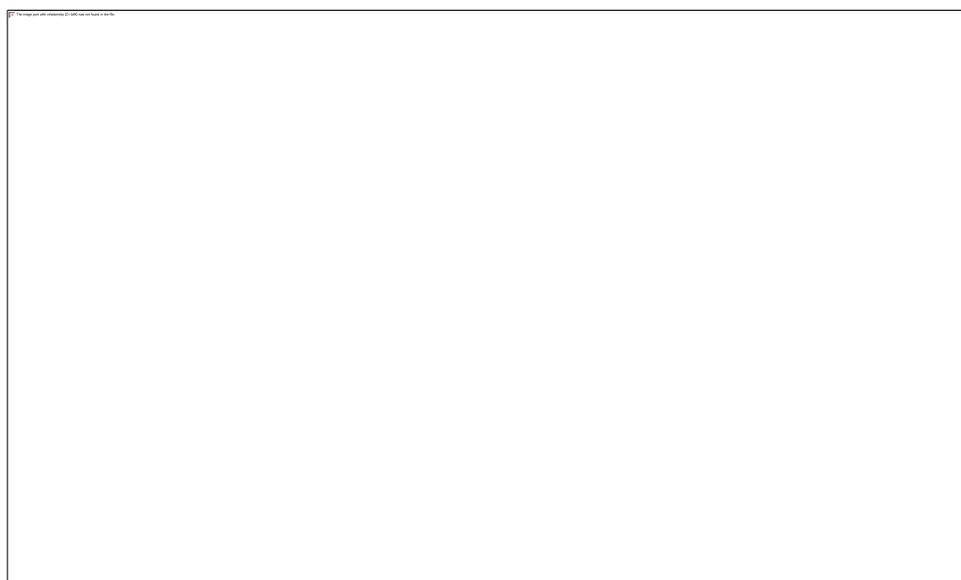


Figure 21 : les résultats globaux de la question 02

46 % des élèves ont donné une définition correcte de l'écosystème, comprenant les relations entre les êtres vivants et leur environnement. 27 % ont proposé des réponses incomplètes, souvent centrées sur des éléments isolés comme les plantes, les animaux ou la nature, sans expliquer les interactions entre ces éléments. Les 27 % restants ont présenté des réponses vagues ou erronées, ce qui montre une compréhension limitée du concept.

Analyse : Les résultats suggèrent qu'une partie des élèves comprend bien la notion d'écosystème, tandis que d'autres ont encore des difficultés à en saisir les différents aspects. Le cours en extérieur, sur le terrain, a permis à certains élèves d'observer

directement les interactions dans un environnement naturel, ce qui a probablement facilité leur compréhension.

Question N°03 : pourquoi est-il important ?

Catégorie	Bon	Moyen	Faible
Le nombre d'élèves	7	5	3
Le pourcentage	46%	34%	20%

Tableau 21 : les résultats de la troisième question

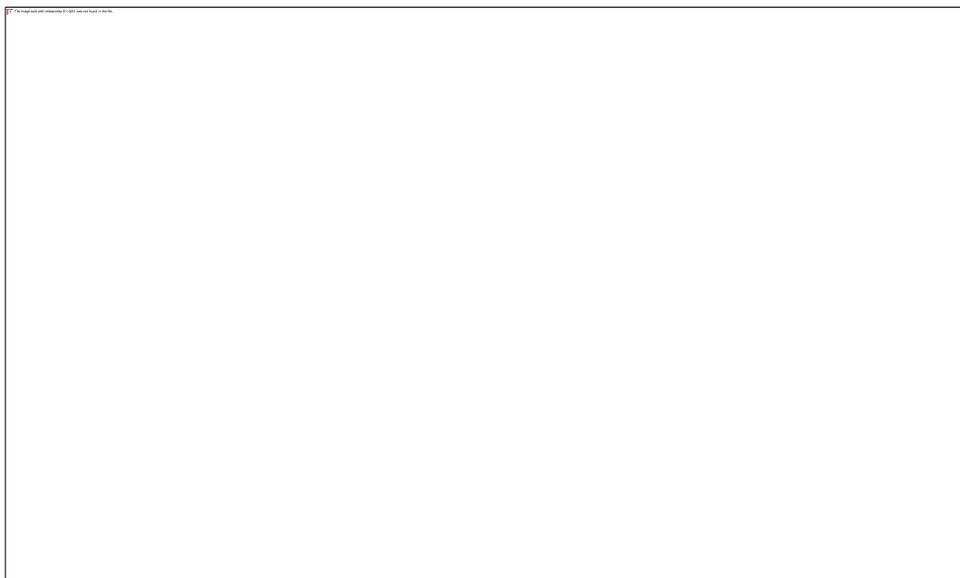


Figure 22 les résultats globaux de la question 03

L'écosystème en évoquant des idées claires telles que « il nous donne de l'air », « il nourrit les animaux » ou encore « il protège la nature ». 34 % des réponses sont plus vagues, comme « c'est important pour vivre » ou « pour la terre », ce qui montre une compréhension partielle. Enfin, 20 % des élèves donnent des réponses imprécises ou sans lien direct avec la question, révélant une faible assimilation du concept.

Analyse : Ces réponses témoignent d'un intérêt réel pour la question environnementale. Nous remarquons que la majorité des élèves sont sensibles au rôle de l'écosystème, ce qui

traduit une bonne dynamique de groupe et une motivation favorable à la sensibilisation écologique.

Question N°04 : quels sont les dangers les menacent ?

Catégorie	Bon	Moyen	Faible
Le nombre	8	4	3
Le pourcentage	53%	27%	20%

Tableau 22 les résultats de la quatrième question

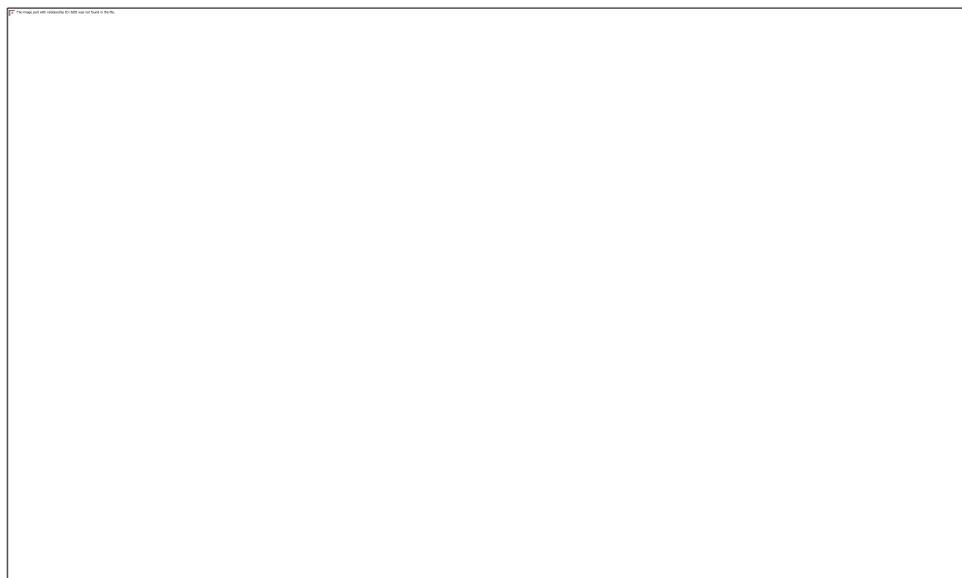


Figure 23 : les résultats globaux de la question 04

Nous avons remarqué que 53% des élèves ont bien identifié les dangers menaçant l'écosystème, citant des exemples comme « la déforestation », « la pollution » ou « les incendies », ce qui reflète une bonne compréhension. 27% en mentionnant des dangers tels que « les gens fument » ou « couper les arbres », ce qui montre une conscience des problèmes écologiques, mais avec des réponses plus vagues. 20 % des élèves ont répondu en arabe, ce qui montre une compréhension partielle, mais exprimée dans la langue familière.

Chapitre IV :Présentation et interprétation des résultats de l'expérimentation

Analyse : Ces résultats mettent en évidence que les cours en extérieur ont eu un impact positif sur la motivation des élèves. En étant immergés dans un environnement naturel, ils ont pu lier les concepts abstraits à des réalités concrètes, ce qui a renforcé leur prise de conscience écologique. Les réponses en arabe des élèves de la catégorie « faible » montrent cependant qu'ils ont encore du mal à saisir pleinement les enjeux écologiques, mais leur volonté de s'exprimer montre un engagement à apprendre. Il est donc essentiel de les accompagner dans le développement de leur vocabulaire en français, tout en continuant à les motiver par des expériences en extérieur, qui semblent stimuler leur intérêt et leur réflexion.

La question N°05 : comment peut-on le protéger ?

Catégorie	Bon	Moyen	Faible
Le nombre	07	07	1
Le pourcentage	47%	47%	6%

Tableau 23 : les résultats de cinquième question

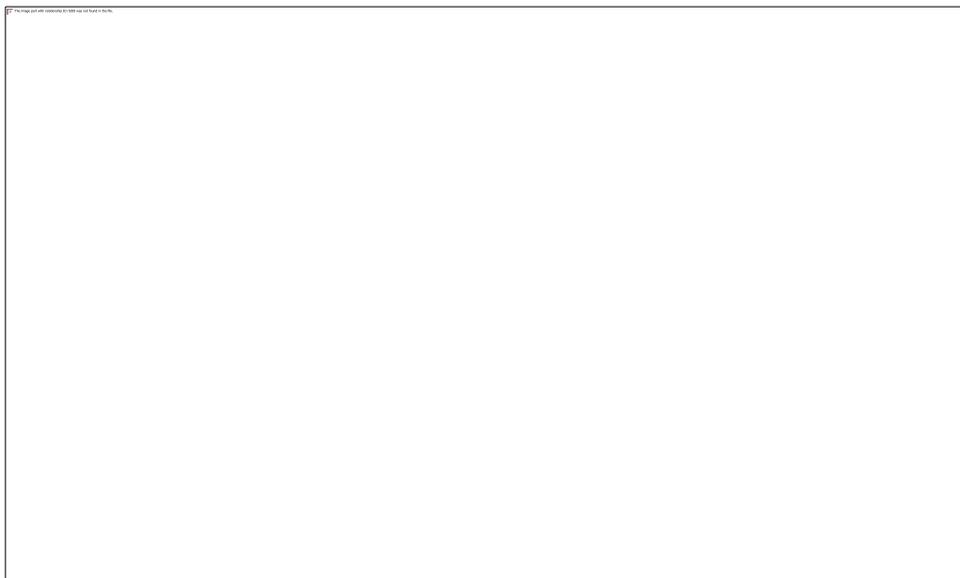


Figure 24 : les résultats globaux de la question 05

Nous observons que 47% des élèves ont donné des réponses pertinentes et complètes pour protéger l'écosystème, en évoquant des actions telles que « planter des arbres », « recycler

» ou « ne pas polluer ». Ces réponses reflètent une bonne compréhension des moyens de préservation. 47 % des élèves ont exprimé des idées moins détaillées, ce qui témoigne d'une conscience de l'importance de la protection de l'environnement, mais avec une compréhension encore incomplète.

Analyse : Le cours en extérieur a renforcé la motivation des élèves, leur permettant de mieux comprendre l'importance de protéger l'écosystème. L'immersion dans un environnement naturel a facilité leur engagement et leur prise de conscience des enjeux écologiques. Cette approche concrète a permis aux élèves de mieux saisir les actions à mener pour la préservation de l'environnement.

4.8.2.7. Synthèse :

La séance d'observation, axée sur le cours en extérieur dans le cadre de l'écosystème forestier, a eu un impact très positif sur les élèves. L'immersion dans un environnement naturel a permis de stimuler leur motivation, en leur offrant une expérience concrète qui a facilité leur compréhension des enjeux écologiques. En particulier, les activités de reboisement et de nettoyage ont favorisé une collaboration active entre les élèves, renforçant leur esprit d'équipe et leur responsabilité envers la préservation de l'environnement. Le fait de participer directement à des actions de reboisement a non seulement permis de renforcer leur engagement, mais aussi de leur faire prendre conscience de l'importance de leurs gestes dans la protection de la nature.

Cependant, certains élèves n'ont pas participé, ce qui peut être attribué à des facteurs tels que la timidité ou une insécurité linguistique. Bien que cela ait limité leur expression, la majorité des élèves ont montré un réel intérêt pour les activités proposées, et ceux qui ont participé ont su démontrer une motivation sincère.

Dans l'ensemble, cette séance a prouvé que les cours en dehors de la classe jouent un rôle essentiel dans la motivation des élèves. Ils permettent non seulement de rendre

l'apprentissage plus concret et interactif, mais aussi d'inculquer des valeurs de collaboration, de respect de l'environnement et de responsabilité collective. Il est cependant important de continuer à soutenir les élèves qui éprouvent des difficultés à s'exprimer, afin d'assurer une participation de tous et d'enrichir leur expérience d'apprentissage

Conclusion partielle

À l'issue de notre enquête sur le terrain et de l'expérimentation menée, nous constatons l'impact positif des méthodes pédagogiques innovantes sur l'engagement des élèves. En sortant du cadre classique de la salle de classe, l'enseignement gagne en vivacité et en efficacité. Les élèves participent davantage, posent des questions, observent, s'interrogent, et prennent plaisir à apprendre. Ce changement de cadre et de méthode semble instaurer un climat plus favorable à l'apprentissage, où l'élève devient véritablement acteur de ses savoirs.

En effet, la pédagogie en dehors de la classe, fondée sur l'observation directe et l'interaction avec le milieu naturel, éveille la curiosité et stimule la motivation des apprenants. Elle permet de donner du sens aux contenus abordés, notamment ceux liés à l'écologie et à la protection de l'environnement. Le recours à cette approche, qui rompt avec les pratiques traditionnelles, se révèle ainsi comme un levier important dans l'acquisition de connaissances durables et dans la construction du sens.

À travers cette démarche, nous retrouvons deux constats qui rejoignent nos hypothèses de départ. La première suggérait que les cours en dehors de la classe sont susceptibles d'éveiller l'intérêt des élèves et de favoriser leur implication. La seconde supposait que l'utilisation de méthodes pédagogiques ludiques et actives contribue à renforcer la sensibilisation à l'écologie. Ces deux hypothèses trouvent ici un écho dans les retours des élèves comme des enseignants, qui soulignent l'efficacité et la pertinence de ce type d'enseignement.

4.9. Propositions d'activités écologiques en classe du dehors

Dans le prolongement de notre réflexion sur l'apport de la pédagogie ludique et de l'enseignement en milieu extérieur, et le lancement du ministère de l'éducation du concours national du meilleur projet sous le thème « vers un nouvel environnement » en collaboration avec le ministère de l'environnement, de la jeunesse et du ministère de l'économie et de la consommation, nous proposons quelques pistes didactiques concrètes à destination des enseignants du cycle moyen. Ces activités, à réaliser dans le cadre de la classe du dehors, visent à intégrer l'éducation à l'écologie tout en respectant les objectifs du programme scolaire français. Elles permettent de développer de façon transversale les compétences langagières des élèves – compréhension orale et écrite, production orale et écrite, vocabulaire, grammaire – à travers des expériences authentiques, ludiques et collectives, qui stimulent la créativité, la responsabilité, la coopération et surtout encourager les élèves à jouer un rôle actif dans la préservation de l'environnement.

4.9.1. Proposition 1 : Concours de dessin "Dessine ta nature idéale"

4.9.1.1. Description de l'activité :

En pleine nature, chaque élève réalise un dessin représentant un environnement naturel protégé ou une nature idéale selon lui. Il rédige ensuite une légende explicative ou un court texte descriptif. Enfin, les élèves présentent leurs créations à l'oral devant la classe.

4.9.1.2. Objectifs écologiques

Sensibiliser les élèves à la beauté de la nature et aux gestes pour la protéger, tout en exprimant leur propre vision d'un environnement sain.

4.9.1.3. Compétences langagières mobilisées :

- Compréhension orale : écoute des consignes et des présentations des camarades.
- Production orale : présentation du dessin avec argumentation.
- Production écrite : rédaction de textes descriptifs ou narratifs.
- Vocabulaire : enrichissement lexical autour de la nature, des paysages, de la pollution, des animaux, etc.
- Grammaire : emploi correct des adjectifs qualificatifs, accords, articles définis/indéfinis.

4.9.2. Proposition 2 : Ma plante, ma responsabilité

4.9.2.1. Description de l'activité :

Chaque élève choisit une plante qu'il aime pour l'entretenir pendant plusieurs semaines. Il tient un journal de bord, dans lequel il note les soins apportés, les changements observés, les difficultés rencontrées. Une présentation orale de l'expérience est réalisée à la fin du projet.

4.9.2.2. Objectifs écologiques :

Développer une conscience environnementale à travers l'observation du vivant et le soin quotidien à la nature.

4.9.2.3. Compétences langagières mobilisées :

- Compréhension écrite : lecture de fiches techniques sur les plantes ou des consignes d'entretien.
- Production écrite : rédaction régulière dans le journal de bord.
- Production orale : présentation finale du travail personnel.
- Vocabulaire : termes liés à la botanique, à la croissance, à l'environnement.
- Grammaire : utilisation des temps (présent, passé composé), emploi de connecteurs temporels (d'abord, ensuite, puis...).

4.9.3. Proposition 3 : Sortie nature avec fiche d'observation

4.9.3.1. Description de l'activité :

Lors d'une sortie en forêt ou dans un espace vert, les élèves utilisent une fiche d'observation où ils cochent, dessinent ou décrivent des éléments naturels (plantes, insectes, déchets, animaux...). Au retour, ils rédigent un compte rendu écrit et présentent en groupe ce qu'ils ont observé.

4.9.3.2. Objectifs écologiques :

Développer l'attention aux détails du milieu naturel, apprendre à reconnaître les éléments de la biodiversité et prendre conscience des effets de la pollution.

4.9.3.3. Compétences langagières mobilisées :

- Compréhension orale : écoute attentive des consignes et des échanges en groupe.
- Compréhension écrite : lecture et remplissage de la fiche d'observation.
- Production orale : restitution des observations en binôme.
- Production écrite : rédaction du compte rendu individuel ou collectif.
- Vocabulaire : termes relatifs à l'environnement, aux animaux, aux végétaux, à la météo.
- Grammaire : phrases simples, usage du présent descriptif et du passé composé pour relater l'expérience.

4.9.4. Proposition 4 : Création d'un jardin scolaire écologique

4.9.4.1. Description de l'activité :

Avec l'aide de l'enseignant, les élèves participent à la création d'un petit jardin dans l'école. Ils fabriquent des panneaux informatifs (noms des plantes, conseils de culture, messages de sensibilisation). Ce travail est accompagné de discussions orales et de rédactions collectives.

4.9.4.2. Objectifs écologiques :

Sensibiliser les élèves aux cycles de la nature, au respect du vivant et au travail collectif pour protéger l'environnement.

4.9.4.3. Compétences langagières mobilisées :

- Production écrite : rédaction de fiches, d'étiquettes et de slogans écologiques.
- Production orale : échanges en groupe pour l'organisation du jardin, présentations à d'autres classes.
- Compréhension orale : écoute des instructions de l'enseignant, collaboration avec les pairs.
- Vocabulaire : lexique des outils, des plantes, des consignes écologiques.
- Grammaire : impératifs, formulation de consignes, usage des déterminants et adjectifs possessifs.

Les activités proposées illustrent comment l'enseignement du français peut s'articuler avec la pédagogie en milieu naturel pour permettre une acquisition vivante et durable des compétences langagières. Elles encouragent les élèves à apprendre en agissant, à collaborer entre eux et à s'investir dans des projets concrets qui donnent du sens à leurs apprentissages.

En mobilisant des situations authentiques et stimulantes, ces activités renforcent la motivation des apprenants, développent leur esprit de coopération et les sensibilisent aux enjeux du développement durable.

Chapitre IV :Présentation et interprétation des résultats de l'expérimentation

Elles offrent ainsi une approche intégrée, qui associe l'enseignement de la langue, la découverte de la nature et l'éducation à la citoyenneté.

Nous espérons que ces pistes didactiques, simples et adaptables, pourront inspirer d'autres pratiques pédagogiques ouvertes sur le monde, fondées sur l'autonomie, la responsabilité et le respect du vivant. D'autant plus, l'éducation nationale lance des prix annuels de l'environnement dans le cadre de la promotion de l'éducation environnementale et du renforcement de la conscience écologique auprès des élèves de tous les paliers.

Conclusion générale

Conclusion générale

*« Une tête bien faite vaut mieux qu'une tête bien pleine » Michel de
Montaignu*

Au terme de notre travail de recherche portant sur le rôle de la pédagogie ludique en dehors de la classe dans la sensibilisation des élèves aux enjeux écologiques, nous avons tenté de répondre à notre problématique : comment la pédagogie ludique peut-elle contribuer à sensibiliser efficacement les élèves aux enjeux écologiques à travers les cours en dehors de la classe ?

D'après les réponses récoltées des questionnaires distribués aux enseignants, nous avons constaté que la plupart des enseignants étaient conscients de l'importance de sensibiliser les élèves aux enjeux écologiques, mais que très peu d'entre eux mettaient en œuvre des activités pédagogiques en dehors de la classe. Les obstacles identifiés incluent le manque de formation, de temps et de ressources. De plus, les enseignants ne semblent pas connaître l'utilisation de la pédagogie ludique en dehors de la classe pour l'enseignement de l'écologie, ce qui démontre l'originalité de notre travail et sa nouveauté dans le milieu scolaire.

Concernant l'expérimentation réalisée avec la classe de 4^e année moyenne à l'école Khadija Oum EL Moueminin, les résultats ont mis en évidence une nette progression des élèves du groupe expérimental, qui ont suivi un enseignement en dehors de la classe. Leur motivation et leur concentration étaient élevées, notamment lors de l'activité de reboisement. Les élèves ont fait preuve d'une réelle collaboration et ont activement participé à la plantation des arbres, renforçant leur engagement écologique. En revanche, le groupe témoin, qui a suivi un enseignement traditionnel en classe, a montré des signes de faible motivation, d'inattention et de désengagement. Ces observations viennent confirmer notre première hypothèse, à savoir que l'enseignement en dehors de la classe, enrichi par une pédagogie ludique et interactive, suscite une plus grande motivation et engagement des élèves.

De plus, les résultats obtenus de l'expérimentation en classe ont montré l'impact positif de l'approche pédagogique utilisée, notamment la pédagogie ludique en dehors de la classe, sur la compréhension et la mémorisation des enjeux écologiques. À travers l'étude comparative entre les deux groupes (témoin et expérimental), nous avons constaté que les

Conclusion générale

élèves du groupe expérimental ont non seulement mieux compris les notions abordées, mais ont également su répondre plus précisément aux questions, par rapport au groupe témoin. Cette deuxième partie expérimentale confirme ainsi notre deuxième hypothèse en prouvant l'impact positif de l'enseignement ludique en extérieur sur l'apprentissage et la mémorisation des élèves.

Cette recherche a permis de mettre en lumière l'efficacité de la pédagogie ludique et de l'enseignement en dehors de la classe pour sensibiliser les élèves aux enjeux écologiques, tout en soulignant la nécessité de diversifier les méthodes pédagogiques pour mieux impliquer les élèves dans leur apprentissage. Elle présente une approche originale, en explorant l'utilisation de la pédagogie ludique en dehors de la classe pour sensibiliser les élèves de 4^e année moyenne aux enjeux écologiques, un thème encore peu exploré dans le contexte éducatif algérien.

L'originalité de ce travail réside dans l'application de cette approche innovante à travers des activités pratiques comme le reboisement, permettant aux élèves de vivre des expériences concrètes et immersives. Ce type d'apprentissage favorise non seulement l'acquisition de connaissances écologiques, mais aussi le développement d'une conscience écologique active et engagée.

Ce mémoire ouvre de nouvelles perspectives de recherche dans le domaine de la didactique en particulier en ce qui concerne l'intégration de la pédagogie ludique en dehors de la classe. Une nouvelle question de recherche pourrait ainsi émerger : *Comment former les enseignants à intégrer efficacement la pédagogie ludique en dehors de la classe dans l'enseignement des enjeux écologiques ?* Cette question pourrait être un point de départ pour des recherches futures, afin de mieux comprendre les conditions nécessaires à la mise en œuvre de cette approche pédagogique dans les écoles algériennes,

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

DE GRANDMONT, N. (1995). *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre.*

GRANDMONT, Nicole. (1997). *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre.* Bruxelles : Université de Boock.

Kolb, A. & Kolb, D. (2009). *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development.* Londres : SAGE Publications.

Milot, S. L. (2010). *Enseigner les sciences sociales de l'environnement. Un manuel multidisciplinaire.* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Mourrai, I., & Millet, L. (1995). *Petite encyclopédie philosophique.* Paris : Éditions Universitaires et Éditions Mames.

Pellaud, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable.* Paris : Éditions Quæ.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire.* Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Articles

Bail, J. J. (2003). À quoi s'engage-t-on en basculant du paradigme d'enseignement vers le paradigme d'apprentissage ? Exemple d'une révision curriculaire conduite en résidanat de médecine générale. p. 163–175.

Charron Denis, C. J.-P. (2005). *Éducation à l'environnement, la pédagogie revisitée.* Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.

Dubreucq, F. (2000). Jean-Ovide Decroly (1871–1932). *Bulletin de psychologie*, Tome 53 (449), pp. 643–652.

Giordan, A. (1978). Observations-expérimentation : mais comment les élèves apprennent-ils ? Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), pp. 66–73.

Mahuzies, P. (2023). Pour en lire plus : L'école dans et avec la nature. *La révolution pédagogique du XXIe siècle. Éducation relative à l'environnement*, pp. 1–18.

Pinol, J.-L. R. (2000). Colloque : Les écoles de plein air au XXe siècle. *Histoire*

inte**Dictionnaires**

Bibliographie

CUQ, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. Paris, p. 160.

Larousse. Dictionnaire de français Larousse en ligne.

L'Internaute. Dictionnaire de français L'Internaute en ligne.

Thèses et mémoires

BERRIGAN, J.-P. A.-B. (2022). Pratiques enseignantes en plein air en contexte scolaire au Québec. Rapport de recherche.

Bolduc, M. J. (2015). L'apprentissage actif chez les enfants d'âge préscolaire : Une étude collaborative sur l'évolution des pratiques d'une enseignante en contexte d'ateliers libres. Université de Sherbrooke.

Sastourné-Arrey, S. C. (2022). L'école dehors : étude de la situation pédagogique « mon moment à moi ». Mémoire de master MEEF, Université de Montpellier, DUMAS.

Sitographie

Académie de Paris. (s.d.). Consulté le 08/04/2025, sur : <https://www.ac-paris.fr/faire-classe-dehors-128177>

Bien enseigner. (s.d.). Apprendre par le jeu pédagogique : idées et astuces créatives. Consulté le 20/02/2025, sur : <https://www.bienenseigner.com/apprendre-par-le-jeu-pedagogique-idees-et-astuces-creatives/>

CEMEA. (s.d.). Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). Consulté le 01/04/2025, sur : <https://cemea.asso.fr/qui-sommes-nous/les-grands-et-grandes-pedagogues/johann-heinrich-pestalozzi>

Éducation, p. (s.d.). Froebel et les jardins d'enfants – Perséide Éducation. Consulté le 03/04/2025, sur : https://education.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1905_num_47_2_5272

Érudits. (s.d.). Rousseau et l'éducation : apports et tensions – Phronesis. Consulté le 01/04/2025, sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2016-v5-n2-phro02850/1038136ar/>

Ma petite forêt. (s.d.). La classe dehors : histoire de la pédagogie alternative. Consulté le 09/04/2025, sur : <https://mapetiteforet.fr/pedagogie-alternative-lhistoire-de-lecole-dehors/>

Bibliographie

S.d. (s.d.). Apprentissage actif. Consulté le 10/04/2025, sur : <https://mathia.education/glossaire/apprentissage-actif/>

pressbooks.pub. (s.d.). Lucie Sauvé. Consulté le 07/03/2025, sur : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/citoyennesdelaterre/chapter/lucie-sauve/>

TA, I. (s.d.). Éducation en plein air : les bienfaits d’enseigner dehors avec nos élèves. Consulté les 01/04, 05/04, 06/04/2025, sur : <https://www.institutta.com/s-informer/education-en-plein-air-les-bienfaits-denseigner-dehors-avec-nos-eleves>

Université TÉLUQ. (s.d.). Apprentissage expérientiel. Consulté le 12/04/2025, sur : [ddhttps://wiki.telug.ca/wikitedia/index.php/Apprentissage_exp%C3%A9rien](https://wiki.telug.ca/wikitedia/index.php/Apprentissage_exp%C3%A9rien)

Tables des matières

Tables des matières

Remerciements.....	I
Dédicace.....	II
Liste des tableaux.....	III
Liste des figures.....	IV
Sommaire	V
<i>introduction générale</i>	8

Première partie théorique

Chapitre I Le rôle des activités ludiques à la sensibilisation écologique

1.1. La pédagogie ludique.....	13
1.1.1. Qu'est-ce qu'une activité ludique ?	14
1.1.1.1. Ludique :.....	14_Toc199463670
1.1.1.2. Les activités ludiques	14
1.2. Qu'est-ce que le jeu ?	15
1.2.1. Les types du jeu	15
1.2.1.1. . Jeu ludique.....	15
1.2.1.2. Jeu éducatif.....	16
1.2.1.3. . jeu pédagogique.....	17
1.3. Le rôle des activités ludiques en classe de FLE	19
1.4. La sensibilisation écologique.....	19
1.4.1. La nature	19
1.4.2. L'écologie.....	20
1.4.2.1. A quoi sert l'écologie ?.....	20
1.4.3. Environnement	20
1.5. La formation de l'éco citoyen.....	21
1.5.1. Qu'est-ce qu'un éco-citoyen ?.....	21
1.5.2. Pourquoi former des éco-citoyens dès le plus jeune âge ?	21
1.5.3. Le rôle de l'école dans la formation à l'écocitoyenneté.....	21
1.6. Education environnementale	22
1.6.1. Définition.....	22
1.6.2. Histoire du concept de l'éducation environnementale	22
1.6.2.1. Origines et premières préoccupations	22
1.6.2.2. Institutionnalisation de l'éducation environnementale.....	23

1.6.2.3.	Évolution vers le développement durable	23
1.6.2.4.	ERE et défis contemporains	23
1.7.	L'éducation dans l'environnement	23
1.8.	L'éducation à l'environnement.....	24
1.8.1.	Le savoir :	24
1.8.2.	Le savoir-faire :	24
1.8.3.	Le savoir-être :	24
1.9.	Développement durable (DD)	25
1.9.1.	Concept de développement durable.....	25
1.9.2.	L'éducation au développement durable.....	26
1.9.3.	L'intégration des dimensions cognitives, socio émotionnelles et comportementales dans la pédagogie ludique pour l'EDD.....	26
1.9.3.1.	Dimension cognitive.....	27
1.9.3.2.	Dimension socio émotionnelle	27
1.9.3.3.	Dimension comportementale.....	27

Chapitre II L'école du dehors et ses fondements théoriques

2.2.	L'école du dehors, qu'est-ce que c'est	30
2.3.	La classe dehors.....	31
2.3	Les avantages de l'éducation en plein air	31
2.3.1.	Sur le plan cognitif :	31
2.3.2.	Sur le plan physique :	32
2.3.3.	Sur le plan psychologique:	32
2.3.4.	Sur le plan social:	32
2.4.	Historique de l'école dehors	33
2.4.1.	Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) : l'enfant au cœur de la nature	33
2.4.2.	Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) : une éducation complète.....	34
2.4.3.	Friedrich Froebel (1782–1852) : le père du jardin d'enfants.....	34
2.4.4.	Ovide Decroly (1871–1932) : l'enfant et ses centres d'intérêt.....	34
2.4.5.	Célestin Freinet (1896–1966) : l'école du réel et de la coopération.....	35
2.4.6.	La classe-promenade (début XXe siècle)	35
2.4.7.	Les écoles de plein air (1904 - années 1950).....	36
2.4.8.	Renouveau contemporain : pédagogies alternatives et éducation à la nature..	36
2.5.	Les caractéristiques de l'école dehors	37

2.5.1.	Le lieu :.....	37
2.5.2.	L'utilisation de l'extérieur :.....	37
2.5.3.	Les types d'apprentissage :.....	38
2.5.4.	La régularité des sorties :.....	38
2.5.5.	La place du corps :.....	38
2.6.	La pédagogie par la nature.....	38
2.7.	Fondements théoriques de l'enseignement en milieu extérieur.....	39
2.7.1.	Apprentissage actif	39
2.7.2.	L'apprentissage expérientiel.....	40
2.7.2.1.	L'expérience concrète.....	41
2.7.2.2.	L'observation réfléchie.....	41
2.7.2.3.	La conceptualisation abstraite	41
2.7.2.4.	L'expérimentation active	42
2.7.3.	La pédagogie de projet	42
2.7.3.1.	Le projet.....	42
2.7.3.2.	La pédagogie de projet	42
2.8.	Intérêts pédagogiques des cours en plein air	44
2.8.1.	Motivation et engagement des élèves	44
2.8.2.	Développement des compétences transversales	44
2.8.3.	Apprentissage contextualisé et ancré dans le réel	45
2.9.	Le rôle de l'environnement naturel comme support didactique	45

Deuxième partie pratique

Chapitre III Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

3.1.	L'enquête auprès des enseignants.....	49
3.2.	Les objectifs du questionnaire	50
3.3.	Description de l'échantillon.....	50
3.4.	Matériel et choix méthodologique.....	50
3.5.	L'analyse et l'interprétation du questionnaire :.....	51
3.6.	Synthèse :.....	64

Chapitre IV Présentation et interprétation des résultats de l'expérimentation

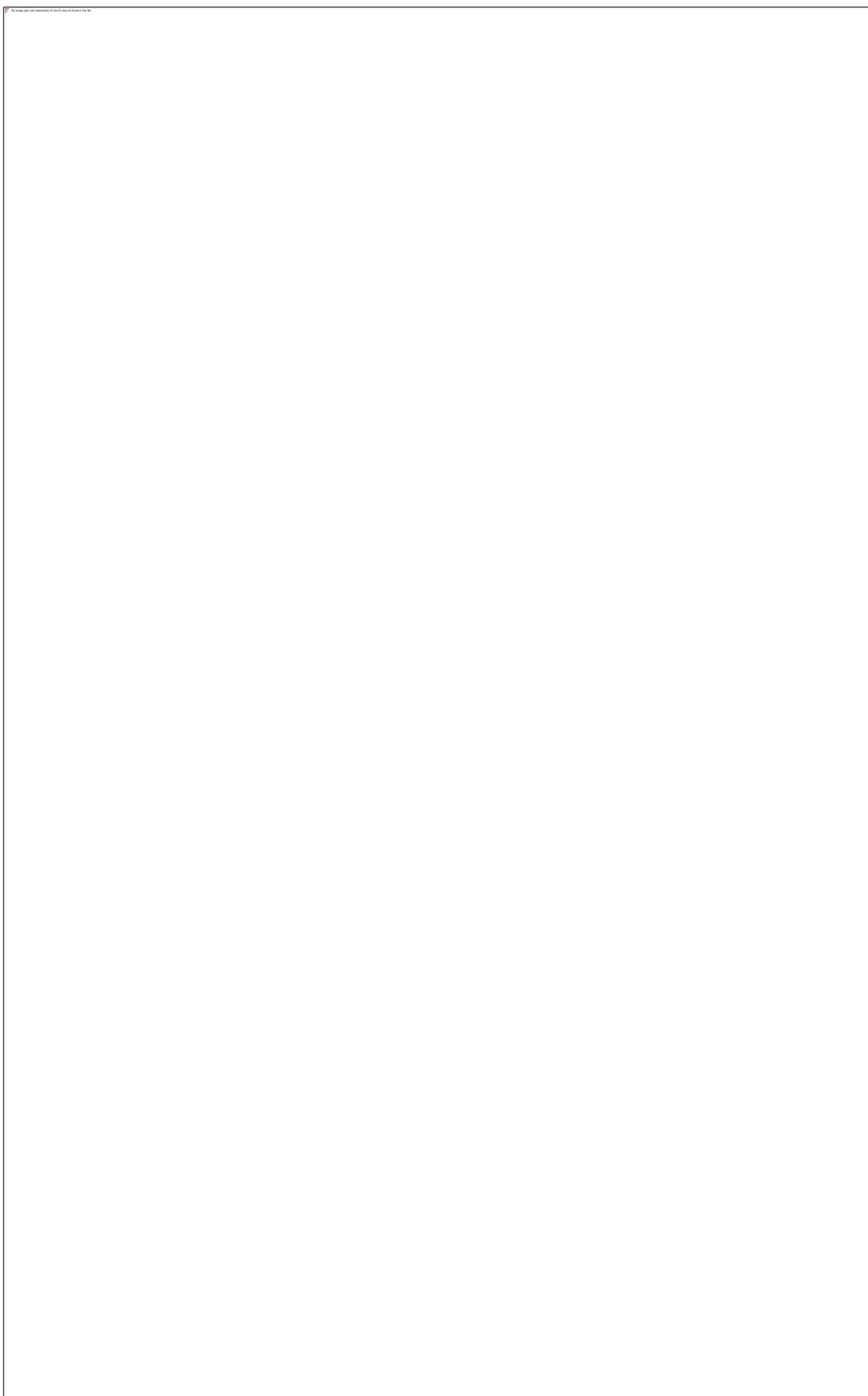
4.1.	L'expérimentation	68
4.2.	Justification du choix.....	68
4.3.	L'objectif de la recherche	68

4.4.	Description du lieu	68
4.5.	Le public visé et le choix de cet échantillon.....	69
4.6.	Méthodologie de travail.....	69
4.7.	Fiche du cours.....	70
4.8.	Début de l'expérimentation	71
4.8.1.	Premièrement le groupe témoin.....	71
4.8.1.1.	Support visuel et observation de l'image	71
4.8.1.2.	Discussion orale guidée	72
4.8.1.3.	Prise de notes et synthèse	72
4.8.1.4.	Les résultats obtenus :	72
4.8.1.5.	Synthèse.....	77
4.8.2.	Deuxièmement le groupe expérimental.....	77
4.8.2.1.	Composition et lieu de la séance	77
4.8.2.2.	Phase d'observation et de découverte.....	78
4.8.2.3.	Construction collective du savoir	78
4.8.2.4.	Activité pratique : nettoyage et plantation.....	78
4.8.2.5.	Dynamique de groupe, motivation et collaboration	78
4.8.2.6.	L'analyse des résultats	79
4.8.2.7.	Synthèse :.....	84
4.9.	Propositions d'activités écologiques en classe du dehors	86
4.9.1.	Proposition 1 : Concours de dessin "Dessine ta nature idéale"	87
4.9.1.1.	Description de l'activité :	87
4.9.1.2.	Objectifs écologiques	87
4.9.1.3.	Compétences langagières mobilisées :	87
4.9.2.	Proposition 2 : Ma plante, ma responsabilité	87
4.9.2.1.	Description de l'activité :	87
4.9.2.2.	Objectifs écologiques :	87
4.9.2.3.	Compétences langagières mobilisées :	88
4.9.3.	Proposition 3 : Sortie nature avec fiche d'observation.....	88
4.9.3.1.	Description de l'activité :	88
4.9.3.2.	Objectifs écologiques :	88
4.9.3.3.	Compétences langagières mobilisées :	88
4.9.4.	Proposition 4 : Création d'un jardin scolaire écologique	89

4.9.4.1.	Description de l'activité :	89
4.9.4.2.	Objectifs écologiques :	89
4.9.4.3.	Compétences langagières mobilisées :	89
	Résumé	125
	ملخص	125
	Abstract	125

Les annexes

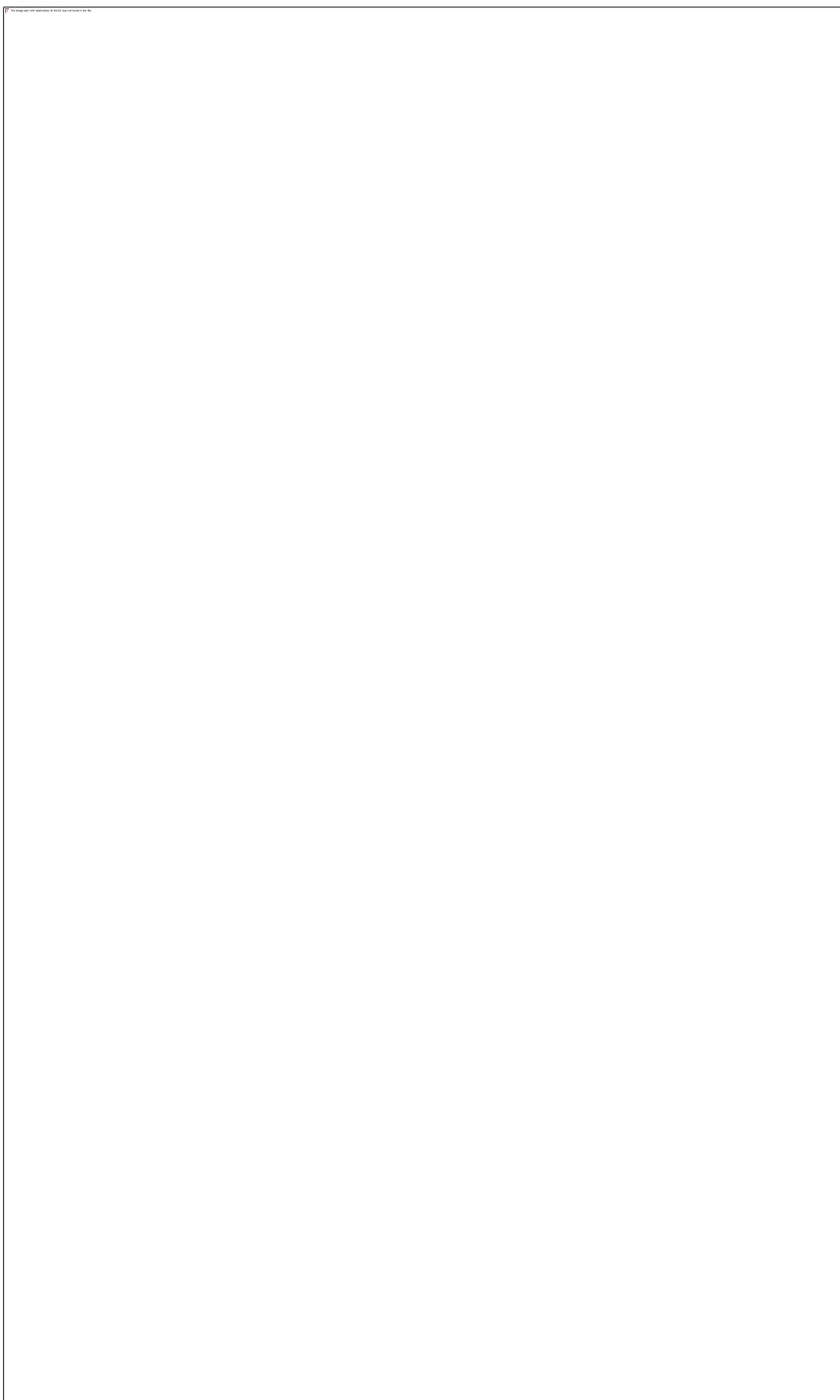
Les annexes



Les annexes

Les annexes

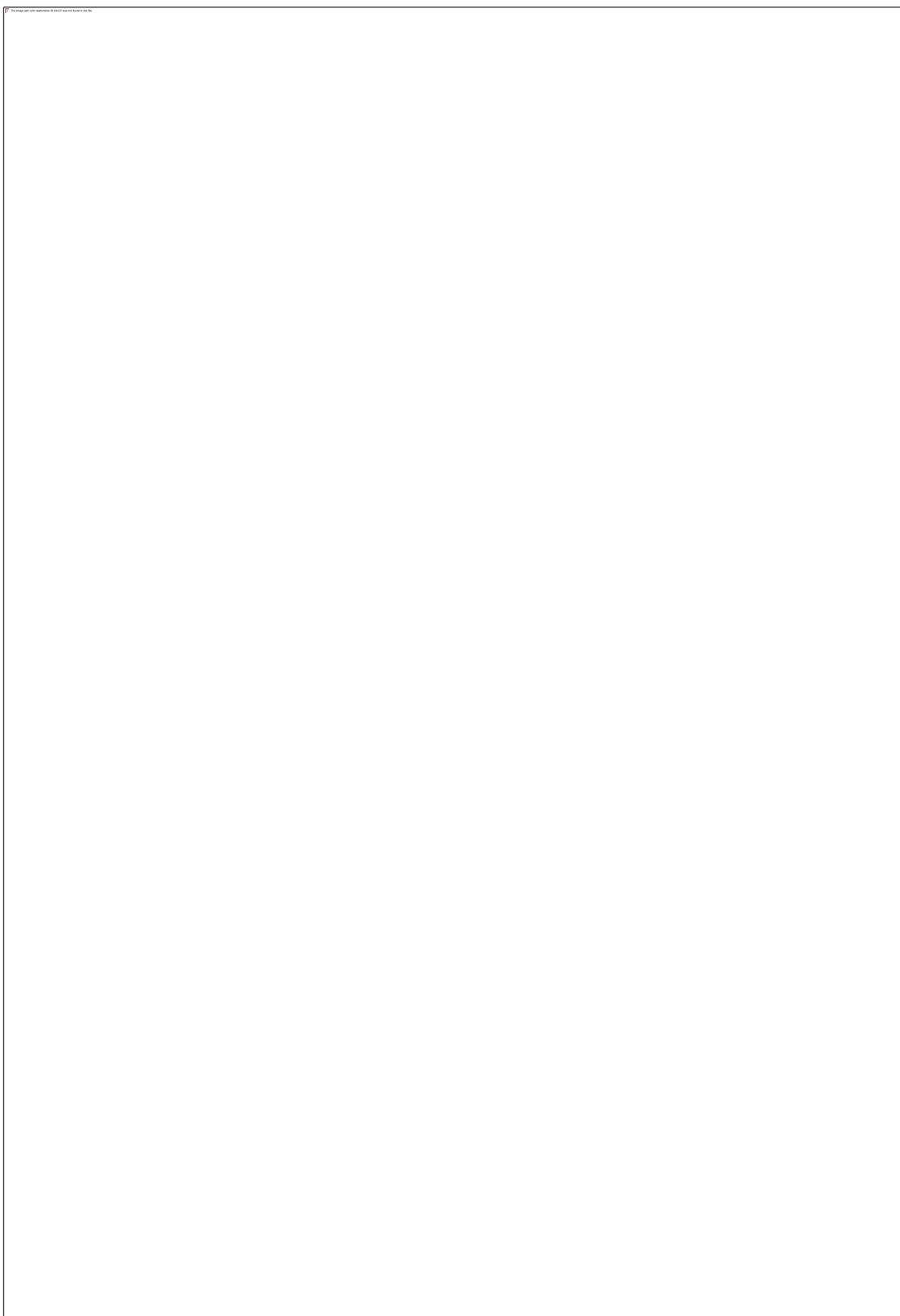
Les annexes



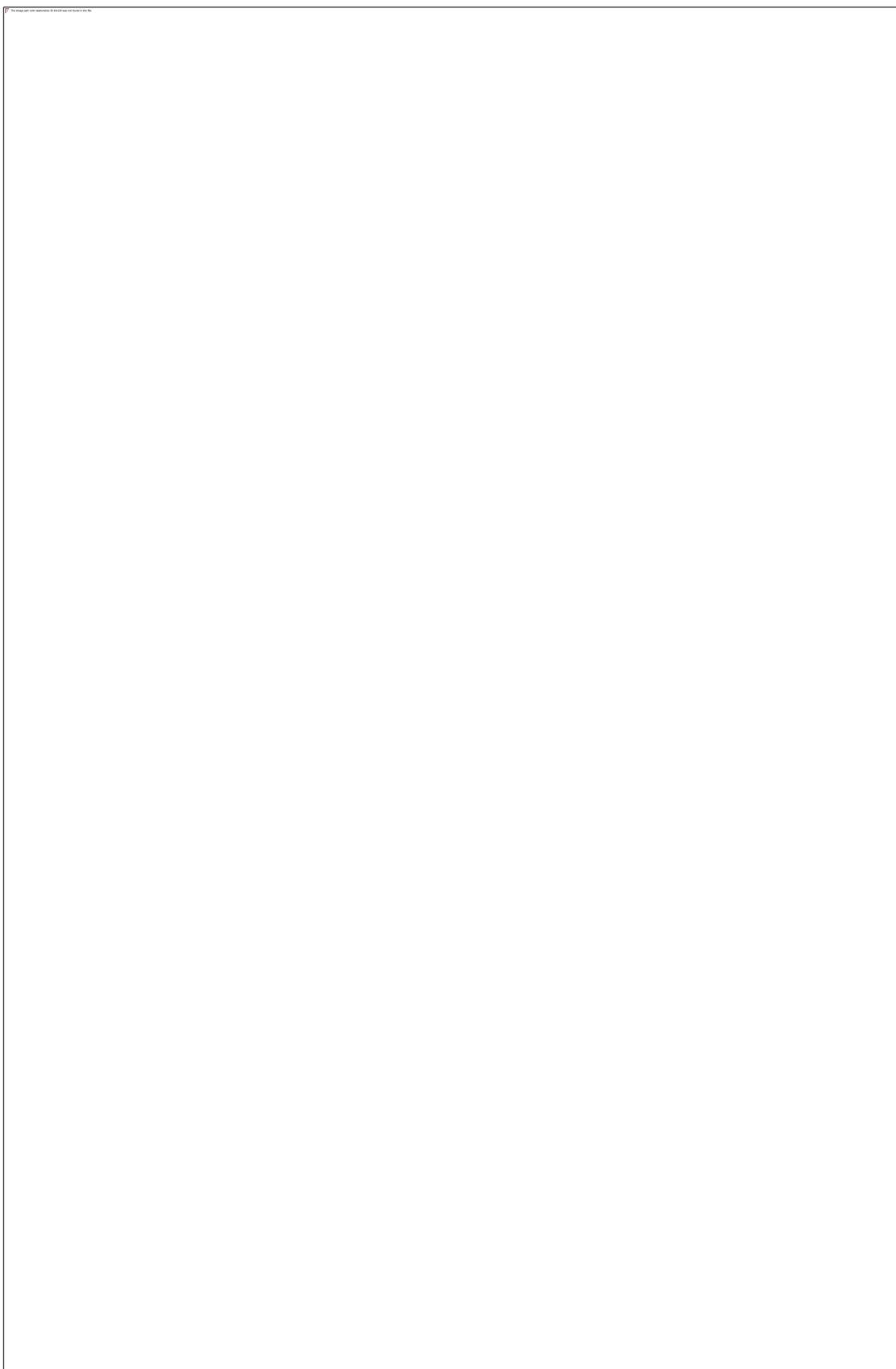
Les annexes



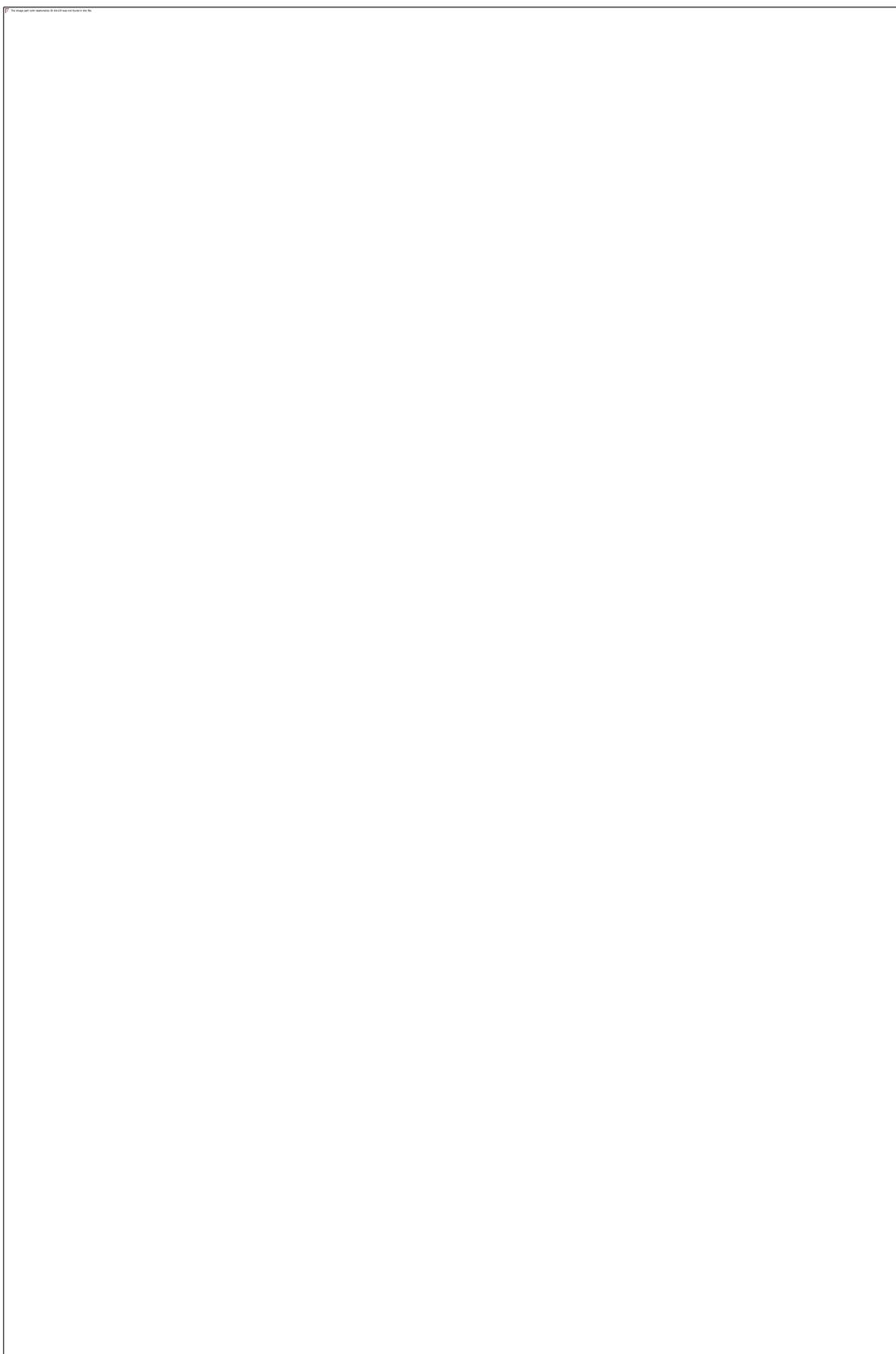
Les annexes



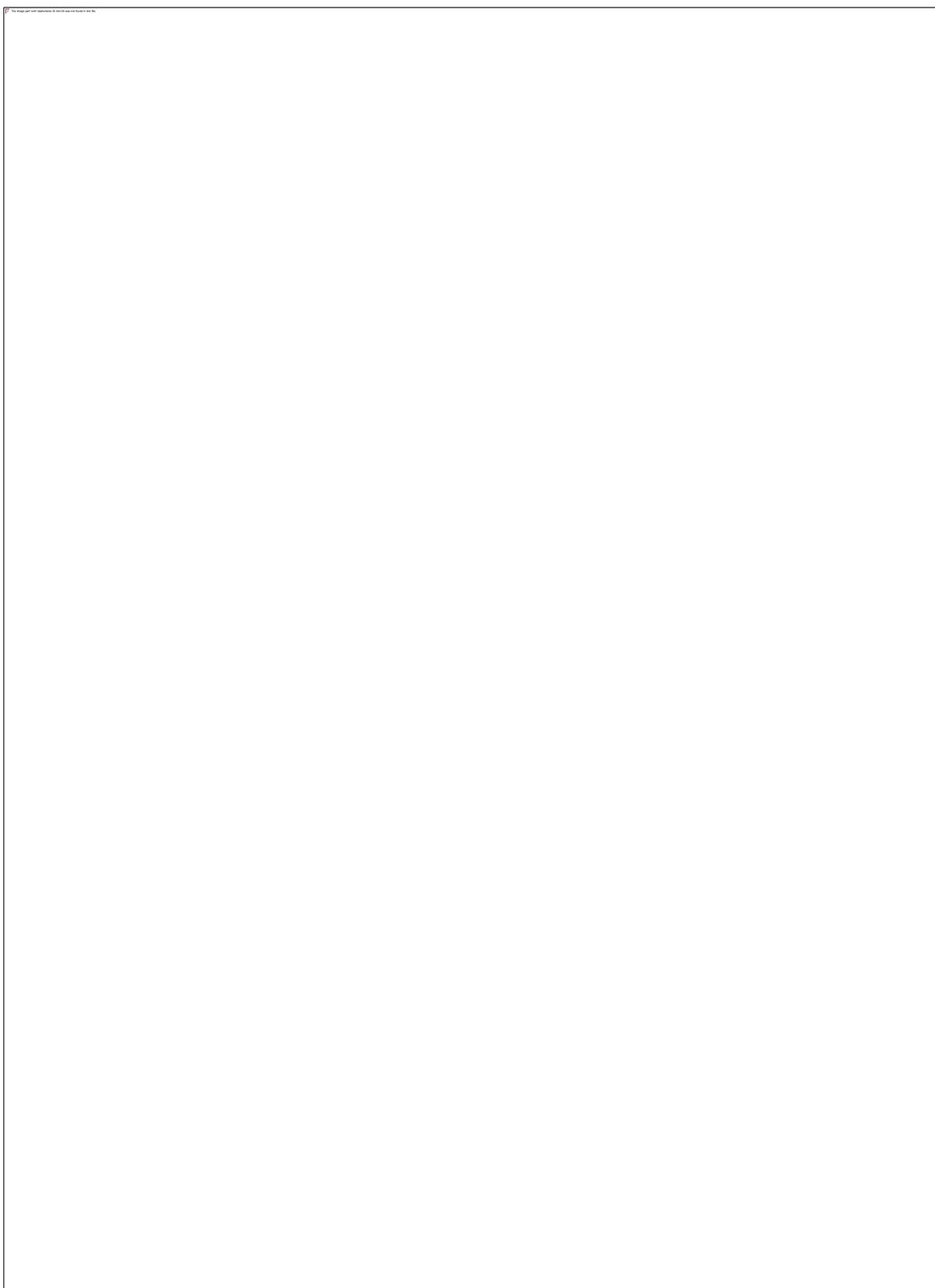
Les annexes



Les annexes



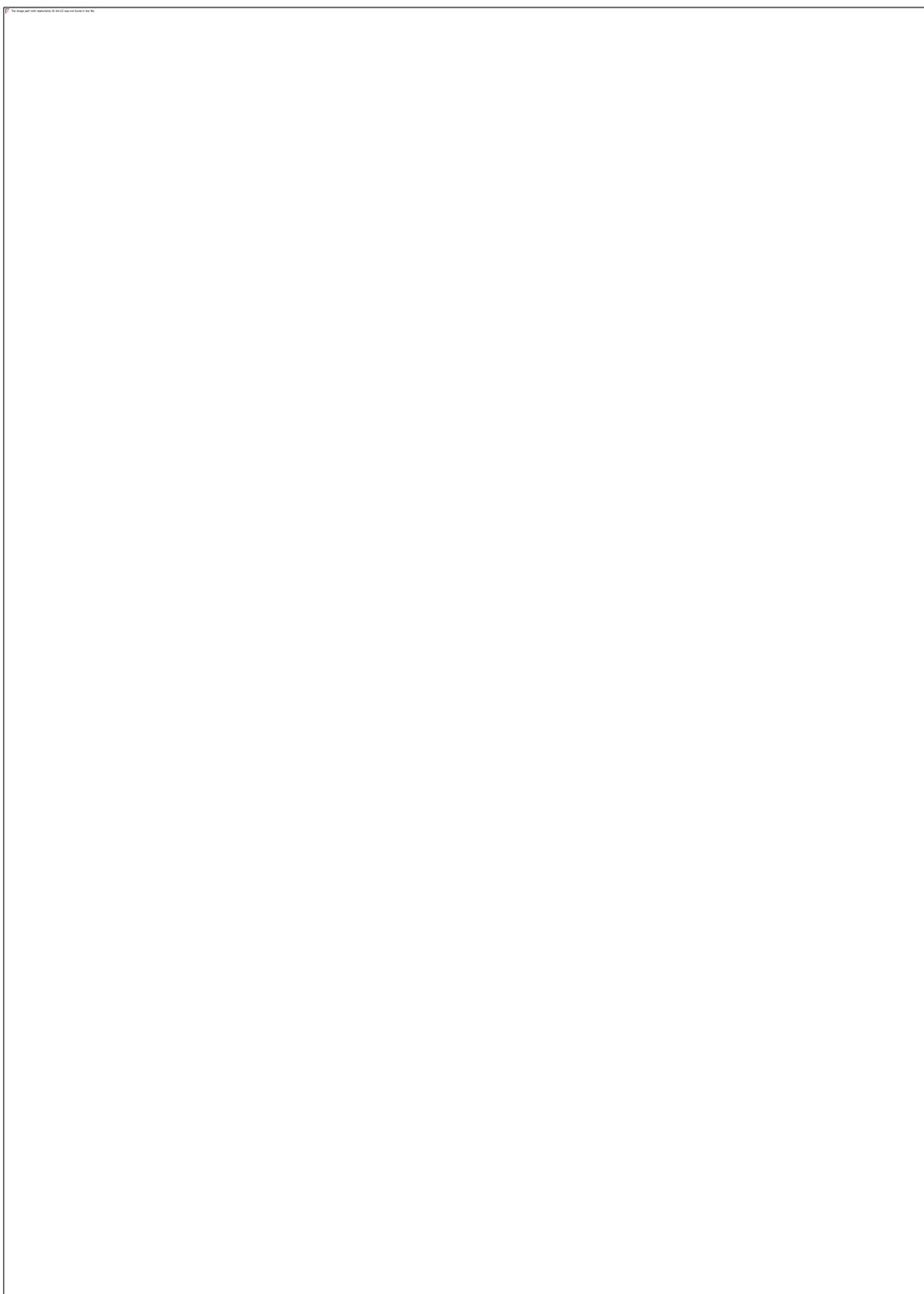
Les annexes



Les annexes



Les annexes



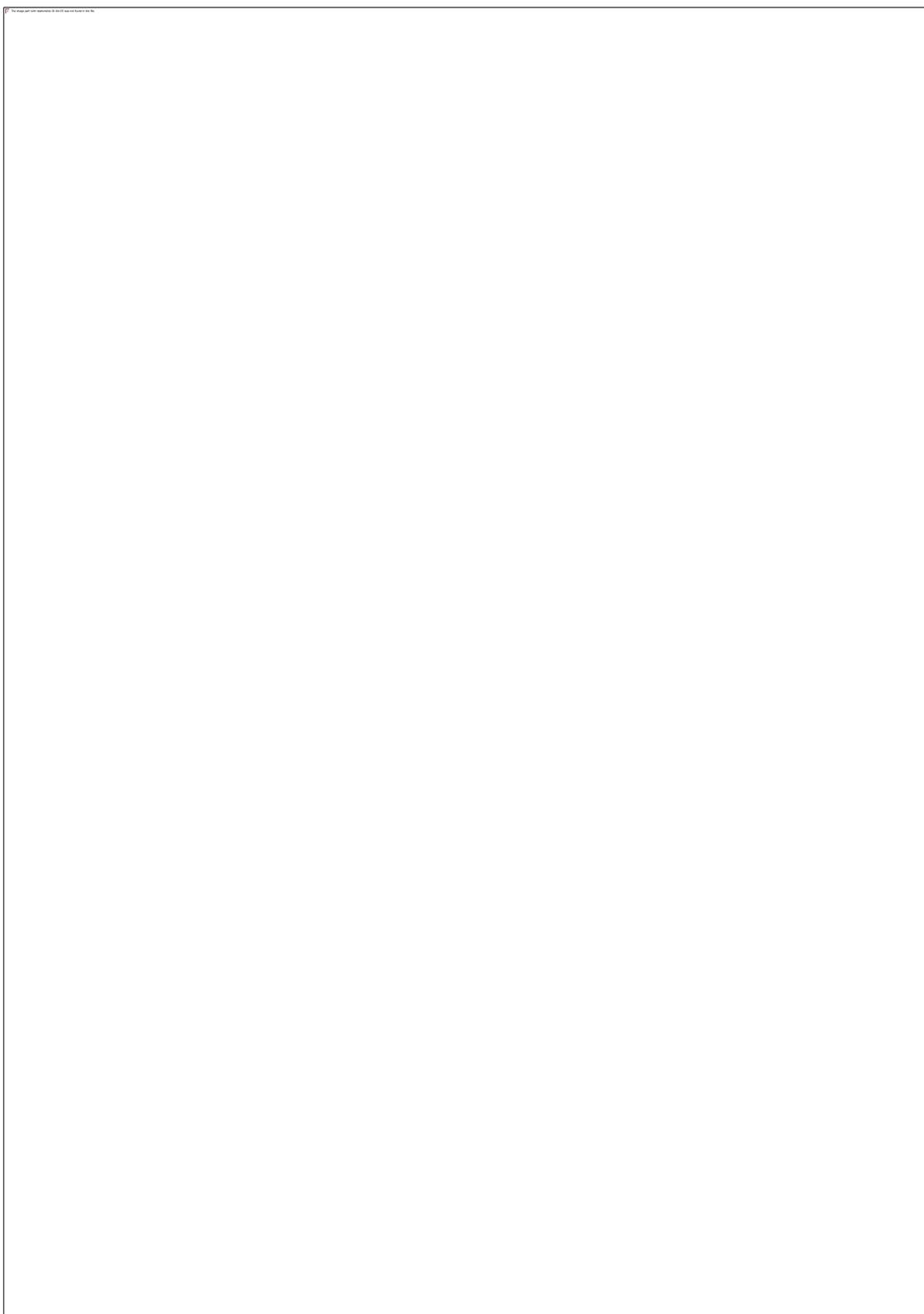
Les annexes



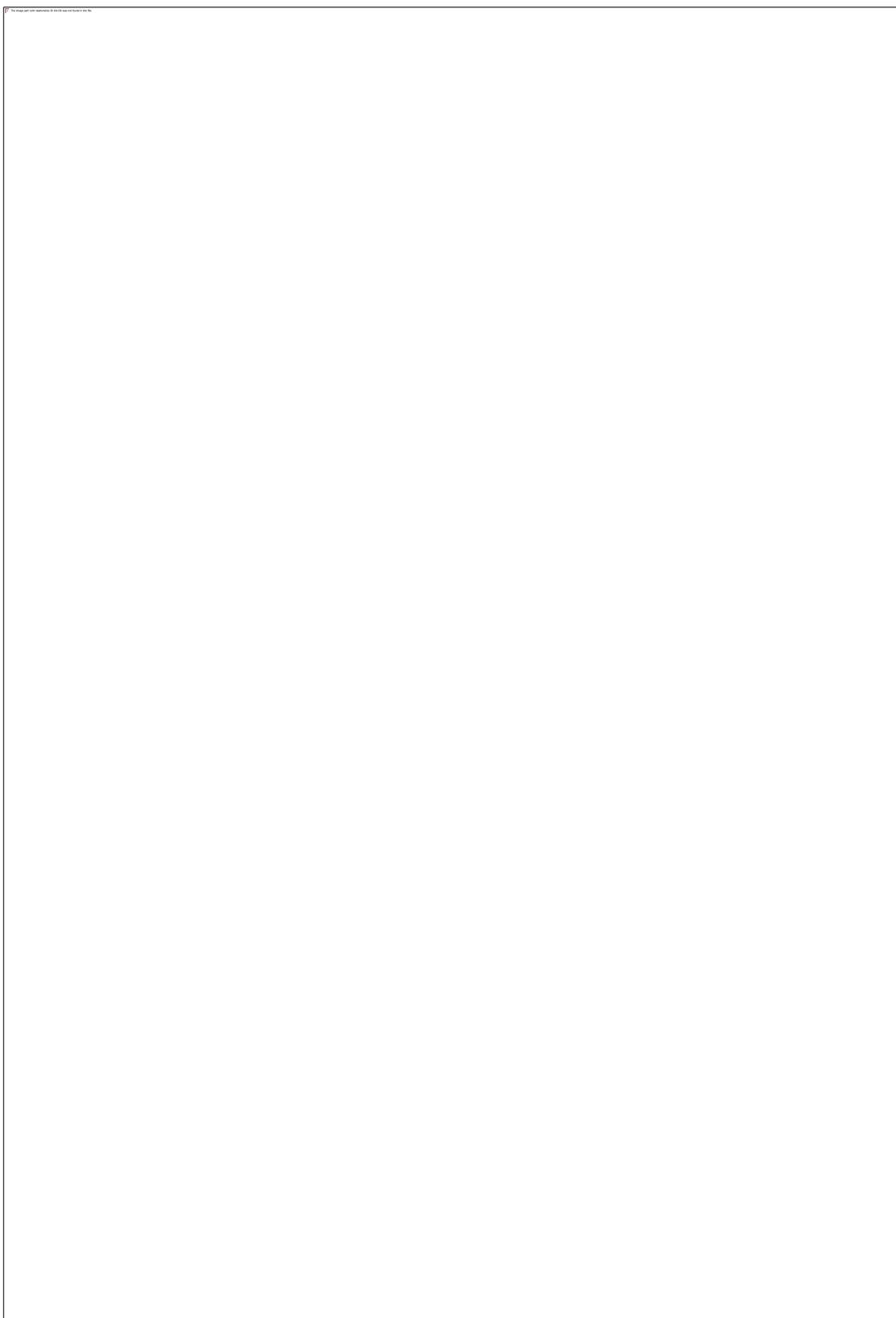
Les annexes



Les annexes



Les annexes



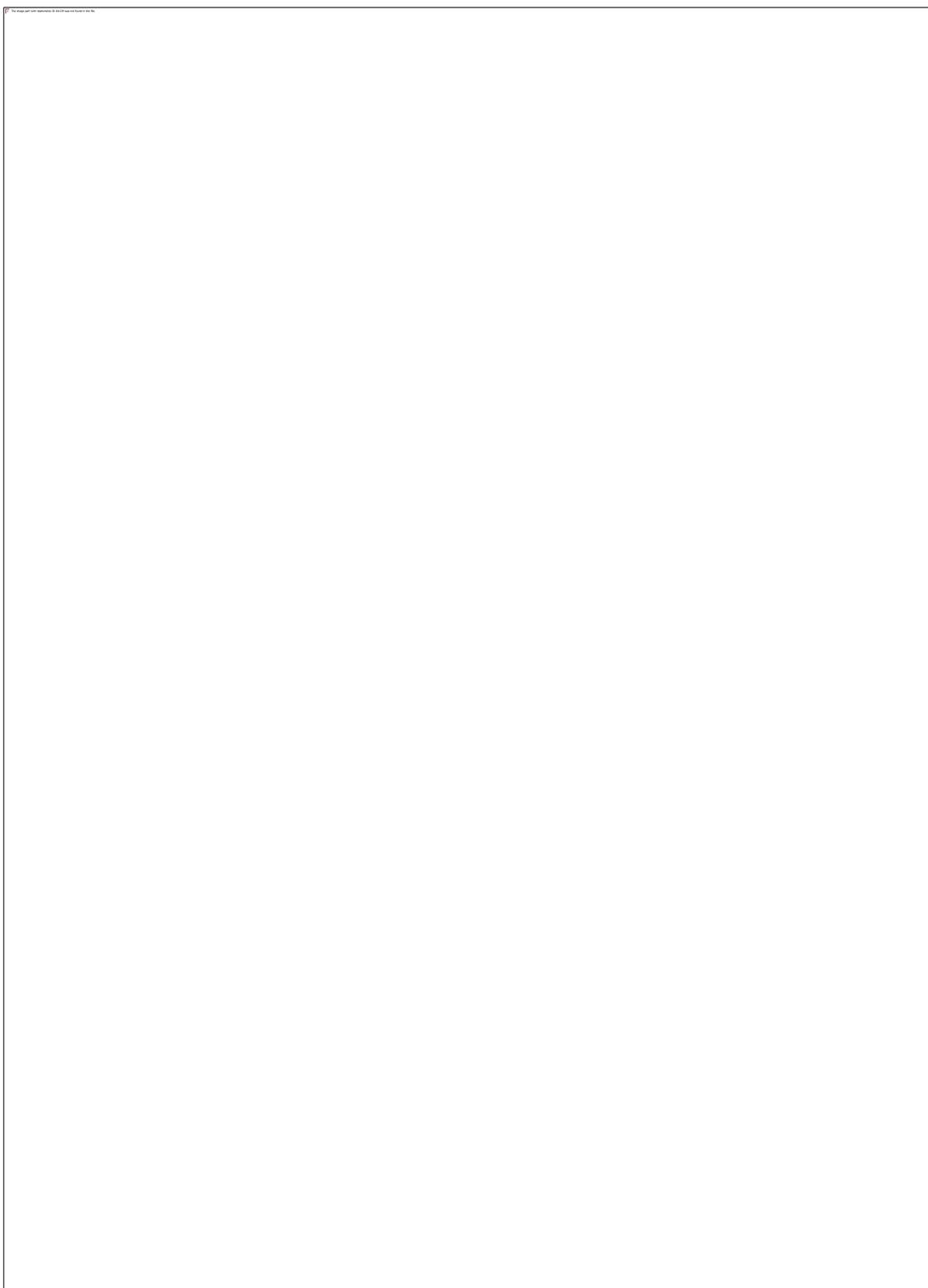
Les annexes



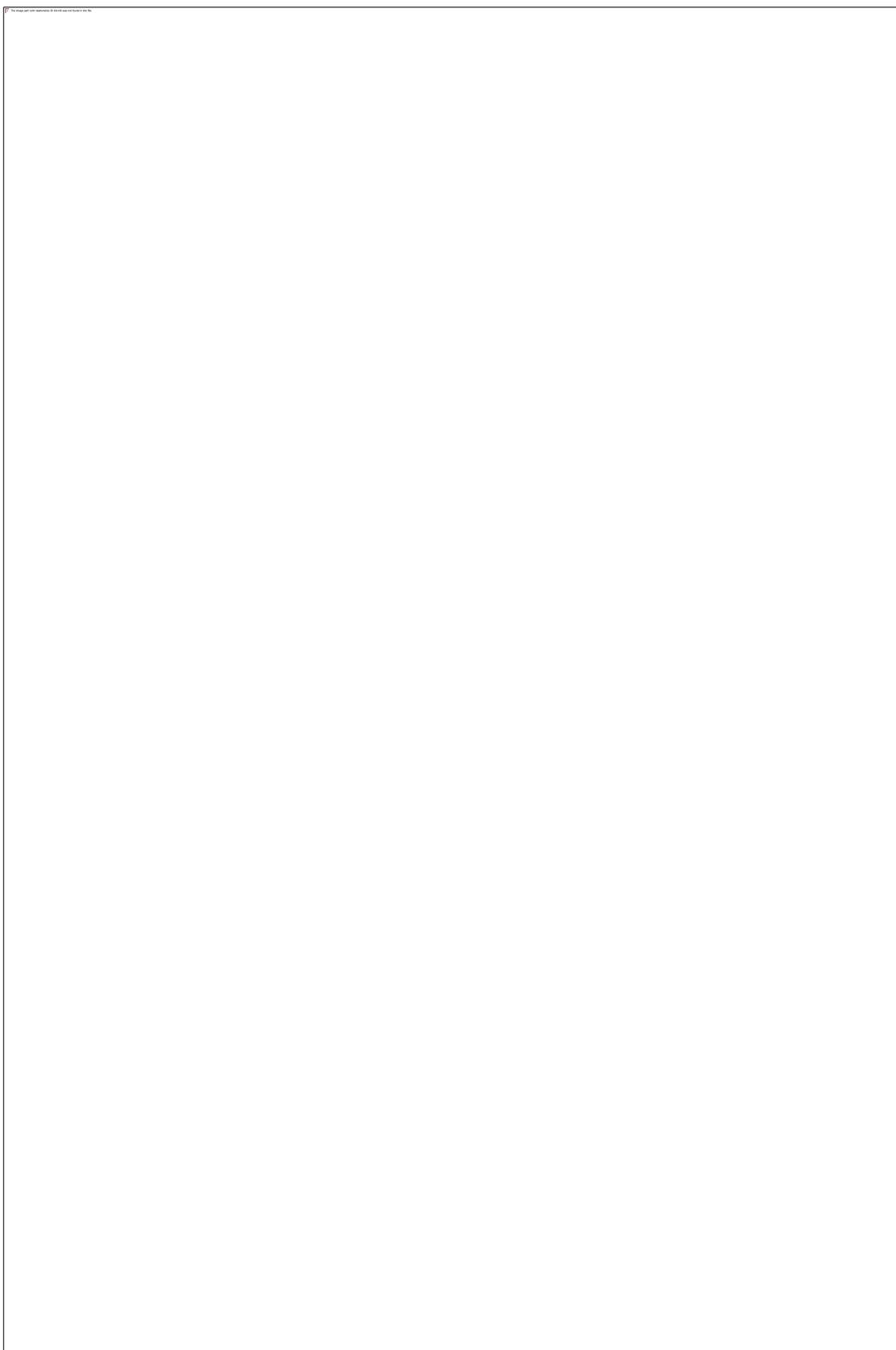
Les annexes



Les annexes



Les annexes



Les annexes



Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues. Elle vise à mesurer l'impact de la pédagogie ludique en plein air sur la sensibilisation des élèves aux enjeux écologiques. L'étude a été menée auprès d'élèves de 4e année moyenne, répartis en deux groupes : un groupe témoin et un groupe expérimental ayant bénéficié d'un cours à l'extérieur suivi d'une activité de reboisement. L'objectif principal de cette recherche est de montrer que l'apprentissage en dehors de la classe, à travers des activités ludiques, améliore l'engagement, la motivation et la compréhension des élèves des problématiques environnementales.

ملخص

تندرج هذه الدراسة ضمن إطار تعليمية اللغات، وتهدف إلى قياس تأثير البيداغوجيا الترفيهية في الهواء الطلق على وعي التلاميذ بالقضايا البيئية. أجريت الدراسة على تلاميذ السنة الرابعة متوسط، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة شاهدة وأخرى خضعت لتجربة خارج القسم تتضمن درسا في الغابة ونشاط غرس الأشجار.

الهدف الرئيسي من هذا البحث هو إثبات أن التعلم خارج القسم من خلال أنشطة ترفيهية يعزز مشاركة التلاميذ وتحفيزهم وفهمهم للمشكلات البيئية.

Abstract

This study falls within the field of language didactics. It aims to measure the impact of playful outdoor pedagogy on students' awareness of ecological issues. The research was conducted with 9th-grade students, divided into two groups: a control group and an experimental group who participated in an outdoor lesson followed by a tree-planting activity. The main objective of this study is to demonstrate that learning outside the classroom through playful activities enhances students' engagement, motivation, and understanding of environmental issues.