



Co-funded by
the European Union



Éducation à la durabilité : l'apprentissage socio-émotionnel et inclusion sociale à travers l'apprentissage en plein air et les activités basées sur la nature



Manuel CONNECT 1



Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne dans le cadre du programme Erasmus+.

Le soutien de la Commission européenne à la production de cette publication ne constitue pas un endossement du contenu, qui reflète uniquement les vues des auteurs, et la Commission ne peut être tenue responsable de toute utilisation des informations qui y sont contenues.

À propos du projet

Ce manuel a été développé dans le cadre du projet Erasmus+ CONNECT : Cultivating Outdoor Nature-based Education for Competence and Teaching. Son groupe cible principal est constitué d'enseignants travaillant dans l'enseignement secondaire, tout en restant adaptables aux milieux d'enseignement primaire et aux contextes de formation des enseignants. Le chapitre répond directement aux préoccupations fondamentales du projet : l'augmentation du stress chez les adolescents, l'isolement social croissant, le déclin des compétences sociales, et la nécessité urgente de soutenir le bien-être mental des élèves tout en favorisant l'inclusion et les compétences clés grâce à des approches pédagogiques innovantes.

L'apprentissage fondé sur la nature en réponse aux défis éducatifs actuels

Les recherches et pratiques à travers l'Europe indiquent que les adolescents d'aujourd'hui font face à des pressions sans précédent. Le temps excessif devant les écrans, le contact réduit avec la nature, les exigences académiques, la comparaison sociale et l'incertitude quant à l'avenir ont contribué à l'augmentation du stress, de la surcharge émotionnelle et du désengagement dans l'apprentissage. Les écoles sont de plus en plus confrontées au défi de répondre à ces tendances en utilisant des méthodes qui vont au-delà de l'enseignement traditionnel en classe.

L'apprentissage en plein air basé sur la nature offre une réponse concrète et expérientielle à ces défis. En déplaçant l'apprentissage hors de la salle de classe, les enseignants peuvent créer des expériences éducatives plus dynamiques, engageantes et centrées sur l'humain. Les environnements extérieurs offrent des stimulations riches pour l'apprentissage tout en soutenant simultanément le bien-être physique, émotionnel et mental. Comme souligné dans la demande de projet, le contact avec la nature peut réduire le stress, améliorer la résilience et accroître la motivation à apprendre, en particulier lorsqu'il est combiné à des activités pratiques et participatives.

Rendre l'apprentissage en plein air inclusif

L'inclusion est une priorité centrale du programme Erasmus+ et un principe directeur de ce projet. Un apprentissage en plein air inclusif ne signifie pas traiter tous les élèves de la même manière ; cela signifie plutôt créer des conditions où chaque élève peut participer de manière significative, quel que soit son niveau, son parcours ou son état émotionnel.

Les activités basées sur la nature se prêtent naturellement à l'inclusion car elles permettent de multiples formes d'engagement. L'observation, le mouvement, l'expression créative, la coopération et la réflexion peuvent coexister au sein d'une même activité. Cette flexibilité est particulièrement précieuse dans les milieux d'enseignement secondaire où les classes incluent souvent des élèves aux profils d'apprentissage, aux origines culturelles et aux niveaux de confiance variés.

Les environnements d'apprentissage en plein air tendent à réduire la pression sur la performance et les hiérarchies rigides. Les élèves qui peuvent avoir des difficultés dans des classes académiquement exigeantes trouvent souvent de nouvelles façons de contribuer et de réussir en extérieur. Cela soutient l'objectif du projet de réduire l'isolement et l'exclusion sociale chez les adolescents en favorisant des expériences partagées et un sentiment d'appartenance.

Soutenir les compétences socio-émotionnelles par l'expérience

Un objectif clé du projet CONNECT est le développement de compétences transversales et socio-émotionnelles telles que la communication, la collaboration, la conscience de soi et la

résilience. Ces compétences ne s'acquièrent pas uniquement par l'enseignement, mais par l'expérience, la réflexion et l'interaction avec les autres.

L'apprentissage en plein air crée des opportunités naturelles de coopération, de résolution de problèmes et de responsabilité partagée. Les tâches de groupe telles que l'exploration des écosystèmes locaux, la participation à des actions de durabilité ou la réflexion ensemble lors d'activités en plein air encouragent les élèves à s'écouter mutuellement, à négocier les rôles et à gérer leurs émotions. Ces expériences renforcent des compétences sociales essentielles à la fois au bien-être personnel et à la citoyenneté active.

Il est important de noter que l'apprentissage basé sur la nature soutient également la régulation émotionnelle. Le temps passé à l'extérieur peut aider les élèves à ralentir, à se reconnecter à leurs sens et à détourner l'attention de la stimulation numérique constante. Des activités simples telles que de courtes promenades de bien-être, l'exploration sensorielle ou les cercles de réflexion en plein air peuvent favoriser l'autogestion et l'équilibre émotionnel, répondant directement à la préoccupation du projet concernant la dégradation du bien-être mental chez les adolescents.

Travailler avec des groupes mixtes

Les enseignants du secondaire travaillent de plus en plus avec des groupes mixtes où la différenciation est essentielle. L'apprentissage en plein air favorise la différenciation d'une manière non stigmatisante. Les activités peuvent être ouvertes, permettant aux élèves de s'engager à différents niveaux et à différents rythmes. Un élève peut se concentrer sur l'observation factuelle, un autre sur l'expression créative, et un autre sur la réflexion émotionnelle, le tout dans le même cadre d'apprentissage.

Les enseignants sont encouragés à se concentrer sur le processus plutôt que sur les résultats et à valoriser l'effort, la coopération et la réflexion. Le travail en binôme et en petits groupes soutient davantage l'inclusion et l'apprentissage social, aidant les élèves à acquérir confiance en eux et leurs compétences interpersonnelles tout en apprenant les uns des autres.

Mise en œuvre à faible coût, à faible risque et durable

Un obstacle courant à l'apprentissage en plein air est la perception qu'il nécessite des ressources importantes, du temps ou une formation spécialisée. En réalité, de nombreuses activités efficaces basées sur la nature sont peu coûteuses et faciles à mettre en œuvre. Les cours d'école, les parcs proches ou les espaces verts locaux peuvent devenir des environnements d'apprentissage significatifs lorsqu'ils sont utilisés intentionnellement.

Les activités courtes et régulières en plein air ont souvent plus d'impact que les grands projets occasionnels. Même dix minutes passées dehors peuvent contribuer au bien-être et à l'engagement. La gestion des risques doit se concentrer sur la conscience et la responsabilité plutôt que sur l'évitement, avec des limites claires et des règles partagées soutenant à la fois la sécurité et l'autonomie.

Aligner la pratique avec les priorités Erasmus+

Les approches présentées dans ce manuel contribuent directement aux priorités Erasmus+ en matière de bien-être, d'inclusion et de développement des compétences clés. En intégrant l'apprentissage en plein air basé sur la nature dans la pratique pédagogique quotidienne, les éducateurs soutiennent la croissance personnelle, la cohésion sociale et la sensibilisation environnementale des élèves. Parallèlement, les enseignants renforcent leurs propres compétences professionnelles en adoptant des méthodes innovantes et expérientielles qui répondent aux besoins éducatifs contemporains.

En fin de compte, l'apprentissage en plein air n'est pas un fardeau supplémentaire mais une ressource pédagogique puissante. Lorsqu'elle est utilisée de manière réfléchie, elle aide les

enseignants à créer des environnements d'apprentissage inclusifs, bienveillants et engageants qui permettent aux jeunes de devenir des citoyens de demain résilients, socialement connectés et responsables sur le plan environnemental.

PARTIE I – FONDEMENTS THÉORIQUES

Chapitre 1 : Adolescents, bien-être et durabilité

1.1 Défis de santé mentale chez les adolescents

L'adolescence est une période de profonds changements physiques, émotionnels et sociaux. Bien que ce soit une période d'exploration et de formation identitaire, elle constitue aussi une phase de vulnérabilité accrue. Ces dernières années, les éducateurs à travers l'Europe ont observé une augmentation significative des problèmes de santé mentale chez les adolescents, notamment le stress, l'anxiété, l'instabilité émotionnelle et le retrait social. La pression académique, l'exposition sur les réseaux sociaux, l'incertitude quant à l'avenir et la réduction des interactions en face à face contribuent tous à un sentiment croissant de débordement chez les jeunes.

En France, par exemple, des études et des enquêtes nationales ont montré que les difficultés de santé mentale chez les lycéens sont à la fois fréquentes et en augmentation. Par exemple, les données de l' *enquête EnCLASS 2022* indiquent que, bien qu'une grande proportion d'élèves déclare un bon bien-être mental global, un nombre important souffrent également de détresse psychologique : environ 21 % des collégiens et 27 % des lycéens déclarent se sentir chroniquement seuls, et des troubles somatiques ou psychologiques surviennent chez plus de la moitié des élèves. De plus, environ 14 % des collégiens et 15 % des lycéens présentent un risque important de dépression, tandis que près d'un lycéen sur quatre déclare avoir eu des pensées suicidaires au cours de l'année écoulée.

Les écoles rapportent de plus en plus que les élèves ont des difficultés de concentration, de motivation et de régulation émotionnelle. Beaucoup d'adolescents rencontrent des difficultés à exprimer leurs sentiments ou à construire des relations saines avec leurs pairs. Ces défis n'affectent pas tous les élèves de manière égale. Les personnes issues de milieux défavorisés, de familles migrantes ou ayant des difficultés d'apprentissage sont souvent plus exposées au stress émotionnel et à l'exclusion sociale. L'enquête HBSC de l'OMS rapporte des différences socioéconomiques persistantes dans les indicateurs de bien-être, les étudiants issus de milieux défavorisés déclarant une moindre satisfaction de vie et des symptômes émotionnels plus fréquents que leurs pairs plus aisés. De même, des recherches systématiques suggèrent que les adolescents migrants présentent souvent des profils de risque élevés pour les troubles mentaux, influencés par des expériences de discrimination, de stress d'acculturation et des obstacles à l'accès aux services de soutien. Ces résultats soulignent l'importance d'approches inclusives et culturellement adaptées au sein des écoles pour favoriser l'appartenance et la résilience de tous les apprenants.

En France, au-delà des statistiques sur l'anxiété ou la dépression, les expériences vécues des jeunes migrants mettent en lumière l'ampleur de ces défis. Le rapport de Human Rights Watch de 2024 « Not the France I Imagined » décrit comment les enfants migrants non accompagnés, beaucoup arrivant après des voyages éprouvants, font souvent face à de longues attentes pour obtenir un statut légal approprié, un accès retardé à l'école et des symptômes persistants de stress post-traumatique. Les cliniciens travaillant avec ces jeunes notent que le racontage de souvenirs douloureux peut raviver une peur intense et une confusion, des symptômes qui interfèrent directement avec leur capacité à s'engager socialement et académiquement. Cette situation est aggravée par de longues périodes d'absence scolaire en raison de barrières administratives, laissant les adolescents isolés et confrontés à leur bien-être émotionnel et à leur sentiment d'appartenance. La recherche clinique montre également que les traumatismes cumulés et l'incertitude quant aux perspectives futures contribuent à des taux élevés d'anxiété et de troubles dépressifs chez les

personnes arrivées mineures. Ensemble, ces récits illustrent comment les obstacles structurels et les traumatismes personnels convergent, poussant de nombreux élèves vulnérables vers l'exclusion sociale et la détresse émotionnelle — un rappel frappant de la nécessité urgente d'approches éducatives solidaires et inclusives.

Boîte 1. Statistiques clés sur la santé mentale des adolescents dans l'UE

- 1 enfant et adolescent sur 7 dans la région européenne de l'OMS vit avec un trouble de santé mentale. (*Organisation mondiale de la santé*)
- Dans l'Union européenne, plus de 11 millions de jeunes de moins de 19 ans sont touchés par des troubles de santé mentale. (*UNICEF*)
- Les difficultés de santé mentale augmentent avec l'âge : environ 19 % des jeunes âgés de 15 à 19 ans déclarent anxiété, dépression ou conditions associées. (*Données de l'UNICEF / UE*)
- Près de 50 % des jeunes Européens déclarent des besoins non satisfaits en matière de soins en santé mentale, ce qui signifie qu'ils ressentent un besoin de soutien mais ne peuvent pas y accéder. (*Conseil de l'Union européenne*)
- Les troubles anxieux touchent environ 4,1 % des 10–14 ans et 5,3 % des 15–19 ans dans le monde, avec une prévalence croissante à l'adolescence. (*Organisation mondiale de la santé*)
- La détresse liée au climat est répandue : 59 % des jeunes âgés de 16 à 25 ans déclarent se sentir très ou extrêmement préoccupés par le changement climatique. (*La santé planétaire du Lancet*)
- Plus de 50 % des jeunes rapportent des sentiments tels que l'anxiété, la tristesse ou l'impuissance liés au changement climatique, et plus de 30 % affirment que ces émotions affectent négativement leur vie quotidienne. (*Agence européenne de l'environnement*)

Sources : OMS, UNICEF, Conseil de l'UE, The Lancet, Agence européenne de l'environnement

En conséquence, le bien-être est devenu non seulement un problème de santé, mais aussi une préoccupation éducative qui influence directement les résultats d'apprentissage, la participation et l'inclusion.

Les systèmes éducatifs traditionnels ont historiquement donné la priorité au développement cognitif et à la performance académique. Cependant, la recherche et l'expérience en classe montrent clairement que l'apprentissage ne peut être séparé du bien-être émotionnel. Les élèves qui se sentent en insécurité, anxieux ou déconnectés sont moins capables de s'engager de manière significative dans l'apprentissage. Pour cette raison, les écoles sont de plus en plus sollicitées pour répondre aux besoins émotionnels et sociaux des élèves en parallèle du contenu académique.

1.2 Anxiété climatique et émotions écologiques

En plus des pressions personnelles et sociales, les adolescents d'aujourd'hui grandissent dans un monde marqué par des crises environnementales. Le changement climatique, la perte de

biodiversité, la pollution et les événements météorologiques extrêmes ne sont plus des enjeux lointains ou abstraits. Grâce à la visibilité médiatique et à l'éducation, les jeunes sont très conscients des défis environnementaux mondiaux et de leurs conséquences potentielles pour l'avenir.

Si cette prise de conscience peut motiver l'engagement et la responsabilité, elle peut aussi entraîner des réactions émotionnelles négatives. De nombreux adolescents ressentent de l'anxiété climatique, une forme de stress ou de peur liée à la dégradation de l'environnement et à l'incertitude quant à l'avenir de la planète. Les sentiments d'impuissance, de tristesse, de colère ou de culpabilité, souvent appelés *éco-émotions*, sont de plus en plus courants chez les jeunes.

Boîte 2. L'anxiété climatique en résumé

Anxiété climatique – Ce que les enseignants doivent savoir

L'anxiété climatique (également appelée *éco-anxiété*) décrit la **peur, l'inquiétude ou la détresse chroniques liées au changement climatique et à la dégradation de l'environnement**.

Ce n'est **pas un trouble mental**, mais une **réponse émotionnelle naturelle** à la prise de conscience croissante des crises environnementales et à l'incertitude quant à l'avenir.

L'anxiété climatique est particulièrement fréquente chez **les enfants et les adolescents**, qui peuvent avoir le sentiment que leur avenir est menacé tout en ayant un pouvoir limité pour influencer les décisions à grande échelle.

Symptômes courants de l'anxiété climatique chez les adolescents

L'anxiété climatique peut se manifester de différentes manières et chevauche souvent le stress ou l'anxiété générale. Les signes courants incluent :

- **Inquiétude ou peur** persistante concernant l'avenir de la planète
- Sentiments d' **impuissance, de tristesse, de colère ou de culpabilité** liés à des problèmes environnementaux
- **Difficulté à se concentrer** pendant les cours, surtout lorsque des sujets climatiques sont abordés
- **Problèmes de sommeil** ou fatigue fréquente
- Des plaintes physiques telles que **des maux de tête ou des maux d'estomac** sans cause médicale claire
- Retrait émotionnel ou perte de motivation
- Éviter les actualités ou discussions sur le changement climatique, ou l'obsession opposée à ce sujet

Comment les enseignants peuvent reconnaître l'anxiété climatique à l'école

Les enseignants peuvent remarquer l'anxiété climatique lorsque les élèves :

- Exprimer **des opinions désespérées ou catastrophiques** sur l'avenir
- Afficher de fortes réactions émotionnelles pendant les cours liés à la durabilité
- Retraite-toi des discussions de groupe ou de la participation en classe
- Posez des questions répétées sur la question de savoir si « tout peut encore être fait »
- Semblez submergé plutôt que renforcé par les sujets environnementaux

Si ces émotions ne sont pas prises en compte et prises en compte, elles peuvent conduire à un désengagement, au déni ou à un épuisement émotionnel. Les élèves peuvent estimer que les actions individuelles sont dénuées de sens face aux problèmes mondiaux, ce qui peut diminuer la motivation et l'espoir.

Les réactions émotionnelles des jeunes face au changement climatique ne se limitent pas à la préoccupation ou à la motivation d'agir. Un nombre croissant de recherches qualitatives

montre que, pour de nombreux adolescents, le changement climatique est devenu une source de profonde détresse émotionnelle, de découragement et de perte d'espoir. Des entretiens et des études de cas dans différents pays révèlent comment la prise de conscience des crises environnementales peut façonner de manière puissante la vision du monde, l'identité et le comportement quotidien des jeunes.

Dans une vaste étude internationale basée sur des entretiens approfondis et des enquêtes auprès de jeunes de 16 à 25 ans dans dix pays, de nombreux participants ont décrit un sentiment omniprésent de peur et d'incertitude quant à l'avenir (Hickman et al., 2021). Certains étudiants ont exprimé la conviction que l'effondrement environnemental était inévitable et qu'une action politique significative viendrait trop tard. Cette croyance conduisait parfois à un retrait émotionnel et à un désengagement plutôt qu'à l'activisme. Un certain nombre de répondants ont rapporté penser du type « il n'y a pas d'avenir à planifier », ce qui affectait leur motivation à étudier, travailler ou imaginer des objectifs à long terme (Hickman et al., 2021).

Des études qualitatives auprès d'adolescents européens présentent des schémas similaires. Des recherches menées en Suède et dans d'autres pays nordiques ont montré que certains adolescents font face à l'anxiété climatique en s'éloignant émotionnellement du sujet, exprimant leur résignation plutôt que leur engagement (Ojala, 2012 ; Ojala, 2023). Lors d'entretiens, les étudiants ont décrit des moments de découragement où ils ont remis en question la valeur de l'effort personnel, affirmant que les actions individuelles semblaient dénuées de sens face à l'inaction mondiale. Cette forme d'adaptation émotionnelle se manifestait parfois par de l'ironie, de l'indifférence ou une focalisation sur le plaisir à court terme, reflétant la conviction que « si l'avenir est déjà perdu, il est logique de profiter du présent » (Ojala, 2012).

D'autres études mettent en lumière comment les émotions liées au climat peuvent s'entrecroiser avec des vulnérabilités plus larges en matière de santé mentale. Dans des entretiens qualitatifs avec des enfants et des adolescents au Canada, les participants ont rapporté de la peur, de la tristesse et de l'impuissance en pensant au changement climatique, souvent accompagnés de sensations physiques telles que la tension ou la difficulté à dormir (Jones et al., 2023). Même les plus jeunes enfants exprimaient des inquiétudes quant à ce que serait le monde en grandissant, ce qui indique que l'anxiété climatique peut apparaître tôt et façonner le développement émotionnel.

En France et dans d'autres pays européens, des recherches et des rapports portant sur les jeunes vulnérables montrent que l'anxiété climatique peut être aggravée par une insécurité sociale et structurelle. Les entretiens avec des adolescents migrants et socialement défavorisés révèlent comment les préoccupations liées à l'effondrement environnemental coexistent avec des craintes plus immédiates liées au logement, au statut légal ou à l'accès à l'éducation (Human Rights Watch, 2024). Pour certains jeunes, l'accumulation de facteurs de stress conduit à un épuisement émotionnel et à un sentiment que ni l'effort personnel ni le soutien institutionnel ne suffiront à assurer un avenir stable.

La recherche psychologique conceptualise ces réactions comme faisant partie d'un spectre plus large d'émotions liées au climat, incluant l'anxiété, le deuil, la colère, la culpabilité et le désespoir (Clayton et al., 2017). Bien que ces émotions ne soient pas pathologiques en elles-mêmes, des études suggèrent que lorsque les jeunes manquent d'espaces pour les traiter de manière constructive, ils peuvent se désengager de l'apprentissage, éviter les discussions sur la durabilité ou adopter des attitudes fatalistes envers l'avenir (Clayton et al., 2017 ; Hickman et al., 2021).

Ces récits soulignent l'importance d'approches éducatives qui ne se concentrent pas uniquement sur la connaissance climatique ou le changement comportemental. Sans soutien émotionnel, l'éducation à la durabilité risque de renforcer un sentiment d'impuissance. En

revanche, des environnements d'apprentissage qui intègrent l'apprentissage socio-émotionnel, le dialogue et des activités expérientielles en plein air peuvent aider les élèves à transformer l'anxiété en autonomie, à reconstruire l'espoir et à se reconnecter à la fois avec la nature et un sens des responsabilités collectives.

Boîte 3. Anxiété climatique en chiffres

L'anxiété climatique, également appelée éco-anxiété, est de plus en plus documentée chez les enfants et les adolescents dans le monde entier. Des recherches internationales à grande échelle indiquent que la préoccupation concernant le changement climatique est répandue et émotionnellement significative pour les jeunes.

Environ 59 à 60 % des jeunes âgés de 16 à 25 ans déclarent se sentir très ou extrêmement préoccupés par le changement climatique, tandis que plus de 80 % déclarent être au moins modérément préoccupés. Près de la moitié des personnes interrogées rapportent que les préoccupations liées au climat affectent négativement leur vie quotidienne, notamment le sommeil, la concentration, l'humeur ou la motivation.

Dans des enquêtes internationales auprès des jeunes, environ 75 % des répondants décrivent l'avenir comme effrayant à cause du changement climatique. Les sentiments couramment rapportés incluent l'anxiété, la tristesse, la peur, l'impuissance, la colère et la culpabilité. Beaucoup de jeunes expriment un sentiment d'incertitude quant à la possibilité d'agir réellement encore.

Les recherches montrent également qu'entre 30 % et 45 % des jeunes estiment que l'anxiété climatique interfère avec le fonctionnement quotidien, comme l'engagement scolaire, la régulation émotionnelle ou les interactions sociales. Certaines études relient des niveaux élevés de détresse liée au climat à un risque accru de symptômes d'anxiété, d'humeurs dépressives et de troubles du sommeil.

Ces résultats suggèrent que l'anxiété climatique n'est pas un phénomène marginal mais une réponse émotionnelle courante chez les jeunes, soulignant l'importance de traiter le bien-être émotionnel parallèlement à l'éducation environnementale.

Sources : The Lancet Planetary Health ; UNICEF ; Enquêtes européennes sur la jeunesse et le climat

L'éducation joue donc un rôle crucial pour aider les élèves à gérer ces émotions de manière constructive.

L'apprentissage basé sur la nature et en plein air offre une réponse puissante à l'éco-anxiété. Le contact direct avec la nature aide les élèves à passer de la peur abstraite à l'expérience tangible. En observant les écosystèmes, en participant à des activités de plein air et en s'engageant dans des actions locales de durabilité, les élèves peuvent retrouver un sentiment de connexion, d'autonomie et d'optimisme. Au lieu de se sentir impuissants, ils commencent à se voir comme faisant partie de la solution.

1.3 Pourquoi l'éducation à la durabilité doit inclure le bien-être

L'éducation à la durabilité est souvent associée à la connaissance environnementale, au comportement responsable et à la réflexion à long terme. Cependant, la durabilité ne consiste pas seulement à protéger la planète ; Il s'agit aussi de maintenir le bien-être humain, la cohésion sociale et la résilience émotionnelle. Un avenir véritablement durable nécessite des individus émotionnellement équilibrés, socialement connectés et capables de coopération et d'empathie.

Intégrer le bien-être dans l'éducation à la durabilité permet aux élèves de développer une relation plus saine à la fois avec l'environnement et avec eux-mêmes. L'apprentissage socio-émotionnel aide les élèves à reconnaître et gérer leurs émotions, à construire des relations positives et à prendre des décisions responsables. Combinées à l'apprentissage en

plein air, ces compétences se renforcent grâce à des expériences partagées, à la collaboration et à la réflexion dans un cadre naturel.

La nature offre un environnement d'apprentissage unique qui favorise l'inclusion et la sécurité émotionnelle. Les espaces extérieurs sont moins hiérarchiques que les salles de classe et offrent plusieurs moyens pour les élèves de participer et de réussir. Le mouvement physique, l'engagement sensoriel et le travail d'équipe aident à réduire le stress et à encourager la communication. Pour les élèves qui ont des difficultés dans les milieux académiques traditionnels, l'apprentissage en plein air peut ouvrir de nouvelles voies vers la confiance et l'appartenance.

En reliant l'éducation à la durabilité au bien-être, les enseignants peuvent aborder la responsabilité environnementale sans augmenter l'anxiété. Les élèves apprennent que prendre soin de l'environnement signifie aussi prendre soin d'eux-mêmes et des autres. Cette approche holistique soutient la résilience, l'espoir et l'engagement à long terme, des qualités essentielles pour relever les défis de l'avenir.

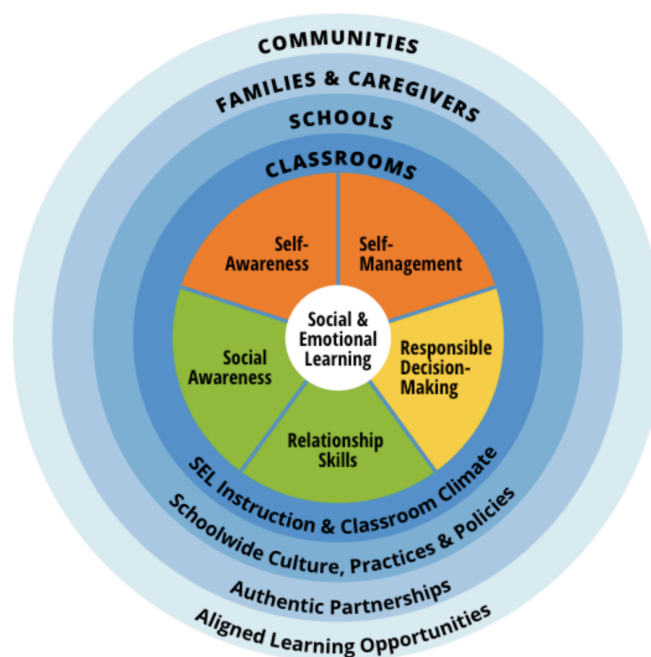
En conclusion, prendre en compte le bien-être des adolescents n'est pas un ajout optionnel à l'éducation à la durabilité, mais un élément fondamental de celle-ci. En créant des expériences d'apprentissage qui combinent soutien émotionnel, inclusion sociale et contact avec la nature, les éducateurs peuvent aider les jeunes à devenir des citoyens responsables, résilients et compatissants, prêts à construire un monde durable.

Chapitre 2 : Apprentissage socio-émotionnel (SEL)

2.1 Qu'est-ce que l'apprentissage socio-émotionnel

L'apprentissage socio-émotionnel (SEL) désigne le processus par lequel les individus acquièrent et appliquent les connaissances, attitudes et compétences nécessaires pour comprendre et gérer les émotions, fixer des objectifs positifs, ressentir et montrer de l'empathie envers les autres, établir et maintenir des relations saines, et prendre des décisions responsables. Plutôt que d'être une matière distincte, la SEL est une approche éducative transversale qui soutient l'apprentissage, le bien-être et l'inclusion sociale dans tous les domaines de la vie scolaire.

Graphique 1. Compétences clés en SEL



Comme le montre un graphique 1 ci-dessus, la SEL est généralement décrite à travers cinq compétences clés interconnectées :

- **La conscience de soi** consiste à reconnaître ses émotions, pensées, valeurs, forces et limites. Pour les adolescents, cela inclut la compréhension des réactions émotionnelles au stress, aux situations sociales ou à des problèmes mondiaux tels que le changement climatique. Développer la conscience de soi aide les élèves à nommer ce qu'ils ressentent, à réfléchir à leurs réactions et à mieux comprendre comment les émotions influencent le comportement et l'apprentissage.
- **L'autogestion** fait référence à la capacité de réguler efficacement les émotions, les pensées et les comportements dans différentes situations. Cela inclut la gestion du stress, le contrôle des impulsions, la motivation et la fixation et le travail vers des objectifs personnels. Pour les adolescents confrontés à des pressions académiques, des défis sociaux ou de l'anxiété liée au climat, les compétences en autogestion sont essentielles pour la régulation émotionnelle et la résilience.
- **La conscience sociale** est la capacité de prendre le point de vue des autres et d'éprouver de l'empathie envers des personnes issues de milieux et de cultures divers. Cela inclut la compréhension des normes sociales et la reconnaissance de l'impact de ses actions sur les autres. La conscience sociale est particulièrement importante dans les classes inclusives, où les élèves peuvent venir de milieux culturels, linguistiques ou socio-économiques différents.
- **Les compétences relationnelles** impliquent la capacité d'établir et de maintenir des relations saines et bienveillantes. Ces compétences incluent la communication, l'écoute active, la coopération, la résolution de conflits, et la recherche ou l'aide offerte lorsque nécessaire. Dans les milieux scolaires, de solides compétences relationnelles contribuent à un sentiment d'appartenance, au soutien des pairs et à une dynamique de groupe positive.
- **La prise de décision responsable** consiste à faire des choix éthiques, constructifs et socialement responsables concernant le comportement personnel et les interactions. Cela implique de considérer les conséquences, d'évaluer les options et de réfléchir au bien-être de soi-même, des autres et de la communauté au sens large. Dans le contexte de l'éducation à la durabilité, la prise de décision responsable inclut également la responsabilité environnementale et la réflexion à long terme.

Ensemble, ces compétences forment un cadre cohérent qui soutient à la fois le développement personnel et le bien-être collectif à plusieurs niveaux de la vie d'un jeune. En classe, l'apprentissage socio-émotionnel aide les élèves à réguler leurs émotions, à collaborer efficacement et à s'engager avec plus d'assurance dans l'apprentissage, créant un climat où la participation, le respect mutuel et l'inclusion sont renforcés. Les enseignants bénéficient d'une dynamique de classe améliorée, d'une réduction des conflits et d'une relation plus forte avec les élèves, permettant des interactions d'apprentissage plus significatives et bienveillantes.

Au niveau de l'ensemble de l'école, SEL contribue à une culture scolaire positive fondée sur la confiance, l'empathie et la responsabilité partagée. Lorsque les compétences socio-émotionnelles sont intégrées dans les pratiques scolaires quotidiennes, les élèves sont plus susceptibles de se sentir en sécurité, valorisés et connectés, ce qui soutient la fréquentation, la motivation et le bien-être général. Les écoles qui privilégient la SEE sont mieux équipées pour aborder la diversité, prévenir l'exclusion et favoriser un sentiment d'appartenance parmi tous les élèves.

Au-delà de l'école, les compétences SEL s'étendent à la vie familiale et aux relations avec les aidants. Des compétences telles que la conscience émotionnelle, la communication et la prise de décision responsable aident les jeunes à exprimer leurs besoins, à gérer les conflits et à construire des relations plus saines à la maison. Les familles, à leur tour, jouent un rôle

crucial dans le renforcement de ces compétences, créant une continuité entre l'apprentissage scolaire et la vie quotidienne.

Au niveau communautaire, l'apprentissage socio-émotionnel favorise une participation active et responsable dans la société. Les jeunes qui développent l'empathie, la coopération et la prise de décision éthique sont plus susceptibles de s'engager positivement avec leurs communautés locales, de participer à des initiatives collectives et de contribuer au bien-être social et environnemental. Ainsi, la SEL soutient non seulement la croissance individuelle, mais renforce également la cohésion sociale et la résilience, posant les bases de communautés durables et inclusives.

2.2 Pourquoi la SEL est essentielle pour un avenir durable

La durabilité est souvent abordée en termes de protection de l'environnement ou de développement économique, mais la capacité des sociétés à rester durables dépend également des capacités humaines telles que la résilience émotionnelle, l'adaptabilité, la coopération et la responsabilité éthique. Dans un monde caractérisé par des changements rapides et une incertitude croissante, ces dimensions sociales et émotionnelles ne sont plus optionnelles mais essentielles. L'apprentissage socio-émotionnel joue un rôle central dans la préparation des jeunes à naviguer dans ces réalités.

L'une des transformations les plus significatives façonnant l'avenir des jeunes est le développement rapide des technologies numériques et de l'intelligence artificielle. L'automatisation, l'intelligence artificielle et le travail basé sur des plateformes transforment profondément les marchés du travail en Europe et à l'échelle mondiale. Les recherches et les rapports de politique montrent de plus en plus que les jeunes ont peu de chances de suivre une voie professionnelle unique et linéaire ou de rester dans une seule profession toute leur vie. Au lieu de cela, ils devront s'adapter à plusieurs reprises, se reformer et répondre aux demandes changeantes. Dans ce contexte, des compétences telles que la résilience, la régulation émotionnelle, la confiance en soi et la capacité à faire face à l'incertitude sont aussi importantes que les connaissances techniques. SEL soutient les élèves dans le développement de ces capacités en les aidant à gérer le stress, à rester motivés pendant les transitions et à considérer le changement comme un défi plutôt qu'une menace.

Le changement climatique représente une autre pression à long terme nécessitant de fortes compétences socio-émotionnelles. Les jeunes grandissent en étant constamment exposés à des informations sur les crises environnementales, ce qui peut provoquer anxiété, frustration ou un sentiment d'impuissance. Sans les compétences nécessaires pour traiter ces émotions de manière constructive, les élèves peuvent se détacher des sujets liés à la durabilité ou adopter des attitudes fatalistes. Le SEL permet aux élèves de reconnaître et de réguler les émotions difficiles, de s'engager dans la réflexion et le dialogue, et de transformer la préoccupation en actions portées sur le but. Cette ancrage émotionnel est crucial si l'éducation à la durabilité veut autonomiser plutôt que submerger les apprenants.

Les inégalités sociales et la diversité croissante en classe soulignent encore l'importance du SEL. De nombreuses écoles accueillent des élèves issus de milieux culturels, linguistiques et socio-économiques variés, y compris des migrants, des réfugiés et des apprenants défavorisés. Dans de tels contextes, les connaissances académiques seules sont insuffisantes pour garantir l'inclusion et la cohésion. La conscience sociale, l'empathie et les compétences relationnelles sont essentielles pour prévenir l'exclusion, réduire les conflits et construire des communautés d'apprentissage respectueuses. Le SEL aide les élèves à comprendre différentes perspectives, à communiquer au-delà des différences et à développer un sentiment d'appartenance, condition préalable à une participation significative à l'éducation et à la société.

Les défis liés à la durabilité sont également intrinsèquement collectifs. Qu'il s'agisse d'agir pour le climat, de bien-être communautaire ou d'utiliser la technologie de façon responsable, les solutions nécessitent coopération, dialogue et responsabilité partagée. Les élèves doivent apprendre à travailler avec d'autres personnes partageant des valeurs, opinions ou centres d'intérêt différents. La SEL favorise la capacité à s'engager dans la résolution collaborative de problèmes, à gérer les désaccords de manière constructive et à contribuer à des objectifs collectifs. Ces compétences sont essentielles à la participation démocratique et à la résolution de défis complexes de durabilité qui ne peuvent être résolus individuellement.

Enfin, SEL soutient une prise de décision éthique et responsable dans un monde de plus en plus complexe. Des choix de consommation quotidienne à l'utilisation d'outils numériques et à l'engagement sur les questions environnementales, les jeunes sont constamment confrontés à des décisions ayant des conséquences sociales et environnementales. En renforçant la conscience de soi et la réflexion éthique, SEL encourage les élèves à considérer l'impact à long terme de leurs actions sur les autres et sur la planète. Ce passage d'une pensée individuelle à court terme vers une responsabilité collective à long terme est au cœur du développement durable.

Dans des contextes éducatifs inclusifs, l'intégration de l'apprentissage socio-émotionnel contribue directement à l'équité et à la cohésion sociale. Les élèves qui se sentent émotionnellement en sécurité, valorisés et soutenus sont plus susceptibles de s'engager activement dans l'apprentissage et la vie communautaire. Au fil du temps, ces expériences individuelles s'accumulent pour former des communautés plus fortes et plus résilientes. Ainsi, la SEL ne prépare pas seulement les élèves à la réussite académique, mais les équipe aussi des capacités humaines nécessaires pour naviguer dans l'incertitude, contribuer de manière responsable à la société et participer activement à la construction d'un avenir durable.

2.3 Liens avec LifeComp et compétences clés

L'apprentissage socio-émotionnel est étroitement aligné avec les cadres européens de compétences, en particulier le cadre LifeComp et les Compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie adoptées par l'Union européenne.

LifeComp identifie trois domaines interconnectés : les compétences personnelles, sociales et les compétences d'apprentissage pour apprendre. SEL contribue directement aux trois. La conscience de soi et la gestion de soi s'alignent sur le domaine personnel, soutenant la régulation émotionnelle, la résilience et le bien-être. La conscience sociale et les compétences relationnelles correspondent au domaine social, favorisant l'empathie, la coopération et la participation à la vie communautaire. La prise de décision responsable et les pratiques réflexives contribuent aux compétences d'apprentissage en soutenant la fixation d'objectifs, la réflexion critique et l'adaptabilité.

La SEL renforce également plusieurs des compétences clés de l'UE pour l'apprentissage tout au long de la vie. Elle soutient la compétence citoyenne en favorisant la participation active, la responsabilité éthique et le respect de la diversité. Elle contribue à la compétence entrepreneuriale en développant l'initiative, la persévérance et la capacité de travailler de manière collaborative vers des objectifs communs. Les compétences socio-émotionnelles renforcent la conscience et l'expression culturelles en encourageant l'ouverture à différentes perspectives et formes d'expression.

Dans le contexte de l'éducation à la durabilité, la SEL agit comme un pont entre le savoir et l'action. Il permet aux élèves non seulement de comprendre les enjeux environnementaux, mais aussi d'y répondre avec une conscience émotionnelle, une responsabilité sociale et une confiance en leur capacité à contribuer positivement.

En intégrant la SEL dans l'apprentissage en plein air et dans la nature, les éducateurs peuvent aborder simultanément les dimensions cognitives, émotionnelles et sociales de

l'apprentissage. Cette approche holistique aide les élèves à devenir non seulement des apprenants informés, mais aussi des citoyens résilients, empathiques et engagés, prêts à contribuer à un avenir durable.

Chapitre 3 : Inclusion sociale dans l'éducation

Pendant une grande partie de l'histoire humaine, l'éducation s'est déroulée dans des contextes sociaux relativement locaux et stables. Les écoles étaient intégrées dans des communautés où les familles partageaient souvent des langues, des références culturelles, des traditions et des attentes similaires. L'inégalité existait certes, mais elle suivait généralement des lignes familières, telles que la classe sociale ou la localisation géographique. Les enseignants travaillaient généralement dans un cadre culturel partagé, et l'inclusion était principalement comprise comme garantissant l'accès à l'éducation pour les enfants en situation de handicap ou issus de milieux économiquement défavorisés.

Aujourd'hui, ce contexte a profondément changé. La mondialisation, l'augmentation de la mobilité et la connectivité numérique ont transformé les sociétés et, avec elles, les environnements éducatifs. Même les petites villes et zones rurales sont désormais connectées aux flux mondiaux de personnes, d'informations et de culture. Les classes rassemblent des élèves de différentes langues, histoires migratoires, systèmes de croyances, structures familiales et expériences du monde. En conséquence, l'inclusion a pris une signification plus large et plus complexe que jamais.

En pratique, l'inclusion sociale dans l'éducation désigne désormais la capacité des écoles à répondre à cette diversité de manière à permettre à chaque élève de participer pleinement, de se sentir respecté et de développer un sentiment d'appartenance. L'inclusion ne se limite plus à l'accès physique à l'éducation, mais aussi à la sécurité émotionnelle, à la reconnaissance culturelle et à une participation significative à l'apprentissage et à la vie sociale. Selon des recherches internationales, l'éducation inclusive nécessite des systèmes adaptés aux apprenants, plutôt que d'attendre d'eux qu'ils s'adaptent à une norme unique (OCDE, 2023).

Les défis auxquels les enseignants sont confrontés aujourd'hui reflètent cette complexité. Les élèves peuvent arriver dans la même salle de classe avec des points de départ très différents. Certains parlent couramment la langue d'enseignement, tandis que d'autres l'apprennent encore. Certains peuvent se sentir confiants pour naviguer dans les attentes scolaires, tandis que d'autres peuvent porter des expériences de migration, de déplacement, de discrimination ou d'interruption de scolarité. Les facteurs émotionnels et psychologiques jouent un rôle croissant, les jeunes faisant face non seulement aux exigences académiques, mais aussi aux pressions sociales, aux questions identitaires et à l'incertitude quant à l'avenir.

Les barrières à l'inclusion sont donc à plusieurs niveaux. Les inégalités sociales et économiques continuent de façonner l'accès des étudiants aux ressources, au soutien et aux opportunités. Les enfants issus de familles à faibles revenus peuvent avoir des difficultés à gérer un logement instable, un accès limité aux supports pédagogiques ou des opportunités réduites d'activités d'enrichissement, autant d'éléments qui influencent la participation et le bien-être. Parallèlement, les barrières culturelles et linguistiques sont devenues plus visibles à mesure que la migration et la mobilité augmentent. Les élèves qui ne voient pas leur langue, leur culture ou leurs expériences reflétées dans le programme peuvent se sentir invisibles ou marginalisés, même lorsqu'ils sont physiquement présents en classe (OCDE, 2023).

Les barrières émotionnelles sont tout aussi importantes. Les recherches sur l'éducation des nouveaux arrivants et les étudiants migrants montrent que les jeunes ayant vécu des pertes, des traumatismes ou des transitions majeures peuvent avoir du mal à faire confiance aux institutions ou à se sentir en sécurité dans des environnements d'apprentissage à moins que ces besoins ne soient explicitement reconnus. Un sentiment d'isolement, d'anxiété ou de faible estime de soi peut limiter l'engagement et renforcer l'exclusion, même lorsque le

soutien académique est disponible. La discrimination, qu'elle soit manifeste ou subtile, approfondit encore ces divisions, créant des environnements dans lesquels certains étudiants estiment devoir cacher des parties de leur identité pour y appartenir (UNESCO, 2023).

La mondialisation n'a donc pas réduit le besoin d'inclusion, mais l'a intensifié. Le monde est devenu plus interconnecté, mais aussi plus fragmenté. Les étudiants sont exposés quotidiennement à des récits mondiaux via les réseaux sociaux, les plateformes numériques et l'actualité, qui façonnent leur compréhension de l'identité, de l'appartenance et de la différence. Sans orientation, ces influences peuvent renforcer les stéréotypes, la polarisation ou les sentiments d'aliénation. On attend de plus en plus des écoles qu'elles servent d'espaces où les jeunes apprennent non seulement le contenu académique, mais aussi comment vivre ensemble dans des sociétés diverses.

Dans ce contexte, l'inclusion n'est plus un objectif statique, mais une pratique continue qui exige dialogue, flexibilité et responsabilité partagée. Les enseignants sont invités à servir de médiateurs entre les réalités locales et mondiales, aidant les élèves à respecter à la fois les communautés dans lesquelles ils vivent et le monde plus large dont ils appartiennent. Cela signifie reconnaître les différences sans les transformer en divisions, et créer des expériences d'apprentissage où la diversité est perçue comme une ressource plutôt que comme un problème.

L'apprentissage en plein air et basé sur la nature peut jouer un rôle significatif pour relever certains de ces défis. L'apprentissage en dehors de la salle de classe modifie souvent les dynamiques de pouvoir traditionnelles et réduit la domination de l'enseignement axé sur le langage. En plein air, les élèves s'engagent par l'observation, le mouvement, la collaboration et l'expérience partagée, ce qui peut créer des voies alternatives de participation pour ceux qui peinent dans des classes conventionnelles. Les recherches suggèrent que de tels environnements peuvent favoriser la coopération, le respect mutuel et le lien social, en particulier entre étudiants issus de milieux divers.

Les expériences partagées en nature offrent également des opportunités de reconnecter l'apprentissage avec le lieu et la communauté. Lorsque les élèves travaillent ensemble sur des projets environnementaux, explorent les écosystèmes locaux ou participent à des activités de plein air, ils s'engagent avec des objectifs communs qui transcendent les différences culturelles ou linguistiques. Ces expériences peuvent aider à construire un sentiment de responsabilité collective et d'appartenance, soutenant l'inclusion non pas par l'assimilation, mais par l'action partagée et la reconnaissance mutuelle.

En fin de compte, l'inclusion sociale dans l'éducation ne peut pas se réduire à un ensemble de stratégies ou d'interventions. C'est un processus relationnel qui implique écoles, familles et communautés travaillant ensemble dans des paysages sociaux de plus en plus complexes. Dans un monde mondialisé, l'éducation inclusive signifie préparer les jeunes à naviguer dans la diversité avec empathie, pensée critique et ouverture, tout en restant ancrés dans les contextes et relations locaux. En adoptant cette perspective plus large, l'éducation peut contribuer non seulement à la réussite individuelle, mais aussi à des sociétés plus cohésives, résilientes et durables.

Chapitre 4 : Pourquoi la nature fonctionne

À travers les cultures et les périodes historiques, les humains ont cherché réconfort, sens et restauration dans les environnements naturels. Bien avant que la recherche scientifique ne commence à examiner les effets de la nature sur le bien-être, les gens comprenaient intuitivement son influence apaisante. Dans le contexte de l'éducation contemporaine, cette relation entre l'homme et la nature a pris une importance renouvelée, alors que les écoles font face à des niveaux croissants de stress, de surcharge émotionnelle et de fragmentation sociale parmi les élèves. L'apprentissage basé sur la nature et en plein air offre non seulement un

environnement d'apprentissage alternatif, mais aussi un espace pédagogique fondamentalement différent — un espace qui favorise la régulation émotionnelle, l'inclusion et la connexion.

La nature fonctionne comme un espace apaisant et égalisateur d'une manière que les classes traditionnelles ne peuvent souvent pas. Contrairement aux environnements intérieurs, qui sont structurés, soumis à des règles et fortement associés à la performance et à l'évaluation, les environnements naturels tendent à réduire les rôles hiérarchiques et la pression sociale. Les recherches en psychologie environnementale suggèrent que les environnements naturels activent des réponses physiologiques associées à la relaxation, telles que la baisse du rythme cardiaque et des niveaux de cortisol plus bas, qui sont liés à la réduction du stress (Ulrich et al., 1991 ; Kuo, 2015). Pour les élèves, ce changement peut se traduire par un plus grand sentiment de sécurité et d'ouverture, leur permettant de s'engager plus authentiquement dans l'apprentissage et entre eux.

L'effet égalisateur de la nature est particulièrement pertinent dans des contextes éducatifs divers et inclusifs. En plein air, les indicateurs traditionnels de réussite académique — tels que la fluidité verbale, la rapidité de traitement de l'information ou la performance aux tests — perdent souvent leur rôle central. Au contraire, la participation peut se faire par l'observation, le mouvement, la coopération et l'engagement sensoriel. Cela crée des opportunités pour les élèves qui peuvent se sentir marginalisés en classe, y compris ceux ayant des barrières linguistiques, des difficultés d'apprentissage ou une baisse de confiance académique, de contribuer de manière significative. Des études sur l'éducation en plein air indiquent que ces environnements peuvent favoriser l'inclusion sociale en valorisant de multiples formes de compétence et de participation (Waite et al., 2016).

Un nombre croissant de recherches ont examiné l'impact de l'apprentissage en plein air sur le stress, l'attention et le bien-être émotionnel. La théorie de la restauration de l'attention propose que les environnements naturels soutiennent le fonctionnement cognitif en permettant une attention dirigée — souvent surutilisée dans l'apprentissage en classe — de se rétablir (Kaplan et Kaplan, 1989). Des études empiriques auprès d'enfants et d'adolescents ont montré des améliorations de la concentration, une réduction de la fatigue mentale et une amélioration de l'humeur après le temps passé dans des espaces verts ou des activités d'apprentissage en plein air (Chawla, 2015 ; Kuo, 2015). Ces effets sont particulièrement significatifs pour les élèves souffrant de stress chronique, d'anxiété ou de surcharge émotionnelle.

L'apprentissage en plein air a également été associé à une meilleure régulation émotionnelle. Le contact avec la nature offre des expériences sensorielles qui peuvent ancrer les élèves dans le moment présent, réduisant la rumination et l'escalade émotionnelle. Les recherches suggèrent qu'une exposition régulière aux environnements naturels favorise le développement de la résilience émotionnelle et des stratégies d'adaptation, aidant les jeunes à gérer plus efficacement les émotions difficiles (Bratman et al., 2019). Pour les élèves souffrant d'anxiété climatique ou de facteurs sociaux plus larges, l'apprentissage basé sur la nature peut offrir un espace pour se reconnecter avec des sentiments d'autonomie, de curiosité et d'espoir.

Il est important de noter que les bénéfices de l'apprentissage en plein air ne se limitent pas au bien-être individuel. Apprendre en dehors implique souvent des tâches collaboratives qui renforcent les liens sociaux et les relations avec les pairs. Les défis partagés, comme explorer une zone naturelle ou travailler sur un projet environnemental, favorisent la coopération et le soutien mutuel. Les études sur l'éducation en plein air mettent en lumière le rôle de l'expérience partagée dans la construction de la confiance, de l'empathie et d'un sentiment d'appartenance entre les participants (Rickinson et al., 2004). Ces dimensions sociales sont essentielles à une éducation inclusive, en particulier dans les classes façonnées par la diversité culturelle et linguistique.

Bien que les bénéfices de l'apprentissage en plein air soient bien documentés, il est essentiel de répondre aux questions de sécurité, d'inclusion et d'accessibilité. L'éducation fondée sur la nature ne signifie pas abandonner la structure ou la responsabilité. Au contraire, un apprentissage efficace en plein air nécessite une planification réfléchie, des limites claires et un design inclusif. La recherche souligne que lorsque les considérations de sécurité sont intégrées à la planification — telles que l'évaluation des risques, une communication claire et une supervision appropriée — l'apprentissage en plein air peut être à la fois sûr et très bénéfique (Rickinson et al., 2004).

L'inclusion et l'accessibilité doivent également être des considérations centrales. Les espaces naturels ne sont pas automatiquement inclusifs ; ils le deviennent par des choix pédagogiques intentionnels. Les éducateurs doivent prendre en compte l'accessibilité physique, les sensibilités sensorielles, les perceptions culturelles de la nature et les expériences antérieures des élèves. Les études sur l'éducation en plein air inclusive insistent sur l'importance d'adapter les activités, d'offrir le choix et d'impliquer les élèves dans la co-création de règles et d'attentes afin que tous les apprenants se sentent à l'aise et respectés (Waite et al., 2016). Lorsque ces facteurs sont pris en compte, l'apprentissage en plein air peut réduire plutôt que renforcer les inégalités.

Dans un monde globalisé et saturé numériquement, où les jeunes sont de plus en plus déconnectés des environnements physiques et de l'expérience incarnée, la nature offre un contrepoids puissant. L'apprentissage en plein air reconnecte l'éducation avec le lieu, la communauté et l'expérience vécue, aidant les élèves à situer des connaissances abstraites dans des contextes tangibles. Cette reconnexion soutient non seulement l'apprentissage académique, mais aussi le bien-être émotionnel, l'inclusion sociale et des façons durables de se rapporter au monde.

En ce sens, la nature fonctionne non pas parce qu'elle est une solution en soi, mais parce qu'elle crée des conditions qui permettent à l'apprentissage de devenir plus humain, relationnel et équilibré. En intégrant l'apprentissage en plein air et basé sur la nature dans l'éducation, les écoles peuvent répondre aux défis contemporains par des approches qui favorisent le calme, la concentration, l'inclusion et la résilience — des qualités de plus en plus essentielles en ces temps incertains.

PARTIE II – EXEMPLES PRATIQUES DU MONDE ENTIER

Si la théorie aide à clarifier pourquoi l'apprentissage socio-émotionnel, l'inclusion et l'éducation en plein air sont importants, c'est par la pratique que ces concepts prennent vraiment vie. Dans différents pays et contextes éducatifs, enseignants et écoles ont développé des moyens créatifs d'utiliser l'apprentissage en plein air et basé sur la nature afin de soutenir le bien-être, l'inclusion et la durabilité. Ces initiatives démontrent comment des idées abstraites peuvent être traduites en expériences d'apprentissage significatives qui répondent aux réalités émotionnelles, sociales et culturelles des jeunes. En regardant au-delà des frontières nationales, les éducateurs peuvent découvrir des approches façonnées par la diversité des environnements, des traditions et des défis, tout en reconnaissant les préoccupations communes qui relient les classes du monde entier.

Les exemples présentés dans cette section n'offrent pas de modèles prêts à l'emploi à copier, mais plutôt des sources d'inspiration et de réflexion. Chaque cas illustre comment les éducateurs ont adapté l'apprentissage en plein air à leur contexte local, en travaillant avec les espaces, communautés et ressources disponibles. Ensemble, ils montrent que l'apprentissage basé sur la nature peut prendre de nombreuses formes, allant d'activités à petite échelle en milieu urbain à des projets communautaires plus larges en milieu rural ou naturel. En explorant ces pratiques, les enseignants sont invités à réfléchir à leur propre contexte et à réfléchir à la manière dont des principes similaires pourraient être appliqués pour favoriser le bien-être, l'inclusion et un sentiment de responsabilité partagée entre leurs élèves.

France

Ces dernières années, un nombre croissant d'acteurs éducatifs en France ont commencé à explorer comment l'apprentissage basé sur la nature peut soutenir le bien-être et l'inclusion sociale des jeunes confrontés à des difficultés défavorisées, liées à la migration ou au désengagement dans l'éducation formelle. Bien que l'apprentissage en plein air n'ait pas traditionnellement été central dans le système éducatif français, on reconnaît de plus en plus que les environnements naturels peuvent offrir des espaces alternatifs pour l'apprentissage, la réflexion et la construction de relations, en particulier pour les élèves qui ont des difficultés dans des classes conventionnelles.

Un développement visible a été l'émergence d'initiatives promouvant « l'apprentissage en dehors de la salle de classe » comme moyen de répondre à l'augmentation du stress, aux difficultés d'attention et à la fragmentation sociale chez les élèves. Les débats publics et les mouvements pédagogiques prônant « la classe dehors » mettent en lumière comment des expériences d'apprentissage régulières dans les parcs, les forêts ou les environnements naturels des écoles peuvent soutenir la concentration, la régulation émotionnelle et l'inclusion pour des groupes divers d'apprenants (Initiatives collectives, 2023). Ces approches insistent sur le fait que la nature ne doit pas être vue comme un luxe ou une activité d'enrichissement, mais comme une ressource pédagogique accessible à tous les élèves, quel que soit leur milieu.

Dans différentes régions de France, les organisations d'éducation à l'environnement ont joué un rôle clé dans la concrétisation de ces idées. Des réseaux tels que les Centres Permanents d'Initiatives pour l'Environnement (CPIE) collaborent avec les écoles, les centres de jeunesse et les autorités locales pour concevoir des activités de plein air pour les enfants et les adolescents, y compris ceux issus de quartiers défavorisés ou de familles migrantes. Grâce à des promenades guidées, à l'observation de la biodiversité, à l'exploration sensorielle et à des projets environnementaux collaboratifs, les jeunes sont invités à s'engager avec les

écosystèmes locaux de manière à combiner apprentissage, conscience émotionnelle et interaction sociale (réseau CPIE, 2022). Les animateurs rapportent que ces activités permettent souvent aux élèves plus calmes ou moins confiants lors des discussions en classe de participer plus activement, en utilisant l'observation, le mouvement ou la créativité plutôt que le seul langage.

Les activités basées sur la nature ont également été utilisées intentionnellement pour soutenir la littératie émotionnelle et la réflexion de groupe. Dans plusieurs partenariats ONG-école, les sessions en plein air sont structurées pour inclure des moments de réflexion partagée, où les élèves sont encouragés à exprimer leurs sentiments, à écouter les autres et à relier les émotions aux expériences de la nature. Des pratiques simples telles que les promenades de bien-être, les exercices de conscience sensorielle ou les ateliers d'éco-art offrent aux jeunes des occasions de ralentir, de remarquer leur environnement et d'exprimer des réponses émotionnelles qui pourraient autrement rester inavouées. Ces approches sont particulièrement précieuses pour les étudiants qui ressentent de l'anxiété, un retrait social ou des difficultés à s'exprimer dans des contextes académiques formels.

L'éco-art et les pratiques créatives en plein air ont attiré l'attention comme des outils inclusifs d'engagement. En utilisant des matériaux naturels, en s'inspirant des paysages ou en créant des œuvres collectives en plein air, les élèves peuvent explorer des thèmes environnementaux tout en traitant leurs émotions personnelles et collectives. Ces activités réduisent la pression de performance et permettent de multiples formes d'expression, les rendant accessibles à des élèves ayant des capacités linguistiques ou des profils d'apprentissage différents. Les praticiens impliqués dans ces projets soulignent que la créativité dans la nature peut favoriser un sentiment d'appartenance, de fierté et d'appartenance, en particulier pour les jeunes ayant connu l'exclusion ou l'échec scolaire (Community Arts Initiatives, 2021).

Un autre domaine important d'innovation en France concerne les programmes ciblant les jeunes qui se sont désengagés de l'école traditionnelle. Des initiatives telles que les Écoles de la Transition Écologique (ETRE) travaillent avec des adolescents et jeunes adultes confrontés à des ruptures éducatives ou sociales, dont beaucoup viennent de milieux migrants ou économiquement défavorisés. Ces programmes combinent travail en plein air, projets écologiques et apprentissage pratique dans des domaines tels que l'agriculture durable, les énergies renouvelables ou la restauration environnementale. L'apprentissage se déroule principalement à l'extérieur, en contact direct avec la nature et les communautés locales, aidant les participants à reconstruire leur confiance, développer des compétences sociales et reconnecter l'apprentissage par une action significative (réseau ETRE, 2022).

Ce que ces exemples variés ont en commun, c'est la reconnaissance que la nature peut fonctionner à la fois comme un espace physique et symbolique pour l'inclusion. Les environnements extérieurs réduisent souvent le poids des étiquettes et hiérarchies académiques, permettant aux jeunes de se relier différemment. Les expériences partagées dans la nature créent des opportunités de coopération, de soutien mutuel et de dialogue au-delà des différences culturelles et sociales. Parallèlement, les partenariats entre écoles, ONG et acteurs communautaires permettent d'étendre l'apprentissage au-delà des frontières institutionnelles et d'impliquer les familles et les communautés locales dans des processus éducatifs inclusifs.

Pour les enseignants travaillant dans d'autres contextes, ces expériences françaises offrent une source d'inspiration plutôt que des modèles fixes. Ils montrent que l'inclusion basée sur la nature ne dépend pas de l'accès à de grandes réserves naturelles ou d'infrastructures spécialisées. Même de petits espaces verts, des parcs locaux ou des environnements scolaires peuvent devenir des lieux d'apprentissage émotionnel, de réflexion et de connexion sociale lorsque les activités sont conçues avec soin. En combinant l'apprentissage en plein air avec l'attention portée au bien-être émotionnel et à l'inclusion sociale, les éducateurs peuvent

répondre plus efficacement aux réalités complexes des classes actuelles et soutenir les jeunes dans la construction de la résilience, de l'appartenance et de l'espoir.

Pologne

En Pologne, un exemple précieux d'éducation fondée sur la nature qui peut inspirer des approches similaires dans d'autres contextes est le projet « Naturalnie ! Dzieci przyjazne naturze, nātó przyjazna dziecióm » (« Naturellement ! Enfants Respectueux de la Nature, Respectueux de la Nature envers les Enfants »), coordonné par la fondation W związku z naturą. L'initiative visait à renforcer le bien-être, la conscience émotionnelle et la relation avec la nature des enfants à travers des activités régulières en plein air, principalement en forêt et en milieu naturel. Le projet a été réalisé avec des enfants du primaire de différentes régions de Pologne et a combiné des ateliers structurés en plein air avec des expériences d'apprentissage réfléchies et sensorielles (Naturalnie !, 2024).

Tout au long du projet, les enfants ont participé à des séances guidées sur la nature conçues pour ralentir leur rythme, aiguïser leurs sens et encourager l'expression émotionnelle. Les activités comprenaient des promenades conscientes, l'observation des changements saisonniers, l'exploration sensorielle des textures, des sons et des odeurs, des travaux créatifs utilisant des matériaux naturels, ainsi que des cercles de réflexion collectifs organisés en extérieur. Ces expériences ont permis aux enfants de s'engager avec la nature non seulement cognitivement, mais aussi émotionnellement et socialement. Les éducateurs impliqués dans le projet ont observé que de nombreux enfants, habituellement repliés sur eux-mêmes, agités ou moins confiants en classe, devenaient plus engagés et expressifs lorsqu'ils apprenaient en extérieur. La nature fonctionnait comme un espace apaisant et égalisateur, où les différences de performance académique, de milieu ou de tempérament étaient moins visibles et où la participation semblait plus accessible à tous.

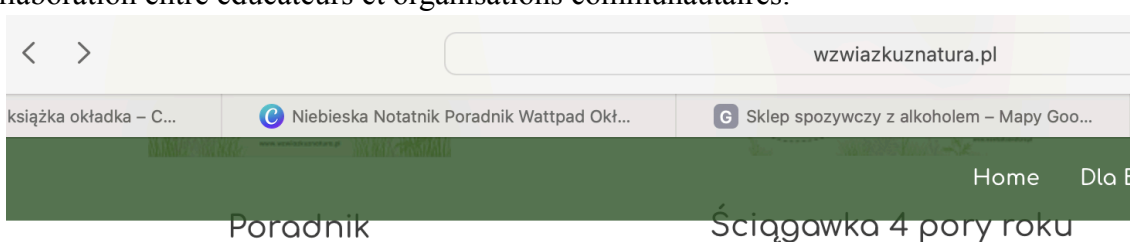
Un élément important du projet était la coopération étroite avec les enseignants. Les éducateurs n'étaient pas de simples observateurs passifs mais des co-créateurs actifs du processus d'apprentissage. À partir des ateliers, des supports pédagogiques pratiques ont été développés, incluant des scénarios de leçons, des cartes d'activités et des guides d'inspiration qui aident les enseignants à organiser l'apprentissage en plein air de manière autonome. Ces supports étaient conçus pour être flexibles, permettant aux éducateurs d'adapter leurs activités à différents groupes d'âge, aux environnements locaux et aux réalités scolaires. L'accent n'était pas mis sur les infrastructures spécialisées, mais sur l'exploitation des espaces verts voisins tels que forêts, parcs ou environnements scolaires, démontrant qu'une éducation significative fondée sur la nature ne nécessite pas de ressources étendues.

Le projet mettait également un fort accent sur la littératie émotionnelle. Les enfants étaient encouragés à nommer et partager leurs sentiments après les activités en plein air, à réfléchir à la façon dont leur humeur changeait pendant les temps passés dans la nature, et à écouter les expériences des autres. Les discussions de groupe tenues en extérieur ont aidé à normaliser des émotions telles que la peur, l'excitation ou le calme, et ont renforcé les relations entre pairs. Cette approche a soutenu le développement des compétences socio-émotionnelles parallèlement à la conscience environnementale, montrant comment l'apprentissage basé sur la nature peut à la fois favoriser le bien-être et l'inclusion.

Au-delà des milieux scolaires, le projet a inspiré les familles et les communautés locales. Certains des matériaux créés lors de l'initiative ont été conçus pour une utilisation conjointe entre enfants et aidants, encourageant les familles à passer du temps en plein air ensemble et à instaurer des routines positives liées à la nature. Ainsi, l'apprentissage s'étendait au-delà de la salle de classe et contribuait à une culture plus large de connexion avec l'environnement naturel.

L'exemple polonais illustre comment l'apprentissage en plein air peut favoriser l'inclusion en réduisant les barrières linguistiques, sociales et émotionnelles. Les activités sensorielles pratiques nécessitent moins de dépendance à l'enseignement verbal et au langage académique, ce qui facilite la participation pour les enfants ayant des besoins ou des parcours d'apprentissage divers. Les expériences partagées dans la nature favorisent la coopération, l'empathie et le respect mutuel, aidant les enfants à se sentir partie intégrante d'un groupe, indépendamment de leurs différences individuelles.

En tant que modèle, cette initiative démontre que l'éducation fondée sur la nature peut être mise en œuvre avec succès grâce à la coopération entre ONG, écoles et enseignants, même dans des contextes où l'apprentissage en plein air n'est pas encore une partie standard du système éducatif. Elle inspire les éducateurs d'autres pays qui souhaitent intégrer le bien-être, l'inclusion et la durabilité dans leur pratique en utilisant la nature comme espace d'apprentissage partagé. Les éléments clés transférables sont le contact régulier avec la nature, la réflexion émotionnelle intentionnelle, des activités accessibles et une forte collaboration entre éducateurs et organisations communautaires.



Inspiracje/zadania zarówno dla klas jak i dla rodzin z dziećmi



Inspiracje/zadania zarówno dla klas jak i dla rodzin z dziećmi EN

Exemples internationaux

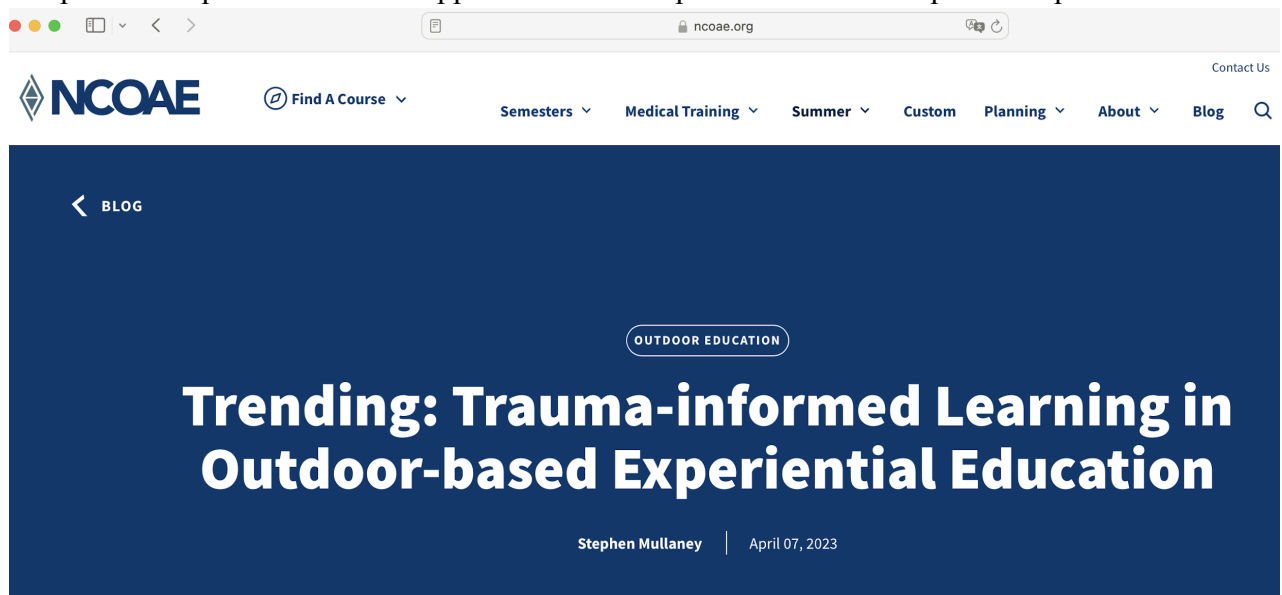
Amérique du Nord

À travers l'Amérique du Nord et d'autres régions, les organisations et écoles d'éducation en plein air ont développé des approches d'apprentissage en plein air informées sur le traumatisme, reconnaissant l'impact du traumatisme sur la capacité des élèves à apprendre et à s'engager. Ces programmes créent des environnements sûrs et accueillants en extérieur où les élèves peuvent instaurer la confiance, se sentir en sécurité et renouer avec eux-mêmes et les autres grâce à des activités terrestres. L'éducation en plein air informée par le traumatisme met l'accent sur la sécurité, les routines prévisibles, les relations de soutien et l'exposition

progressive à des défis liés à la nature, aidant les élèves à réduire les réponses au stress et à favoriser la régulation émotionnelle (tendances de la National Outdoor Leadership School sur l'apprentissage informé par les traumatismes).

En pratique, cette approche se reflète dans la manière dont les sessions en plein air sont soigneusement conçues et animées. Les éducateurs commencent par établir des structures et des routines claires, ouvrant souvent les séances par de courts cercles de suivi où les élèves sont invités, mais jamais obligés, de partager ce qu'ils ressentent et ce dont ils ont besoin pour se sentir à l'aise ce jour-là. Les activités sont rythmées intentionnellement, en commençant par des expériences apaisantes et à faible intensité telles que des promenades sensorielles guidées (guided sensory), une observation silencieuse de l'environnement naturel ou des exercices d'ancrage axés sur les sons, les textures et les mouvements. Ces expériences aident les élèves à réguler leur système nerveux et à développer un sentiment de sécurité avant de s'engager dans des tâches plus exigeantes.

Les relations de soutien sont au cœur de cette approche. Les animateurs prennent le temps de connaître les élèves individuellement et prêtent une attention particulière aux indices verbaux et non verbaux, ajustant les activités lorsque des signes d'inconfort ou de surcharge apparaissent. Les élèves se voient offrir le choix et l'autonomie, par exemple en étant autorisés à se retirer de certaines activités, à choisir où s'asseoir ou à travailler en binômes plutôt qu'en grands groupes. Cette insistance sur l'autonomie aide à contrer le sentiment d'impuissance que de nombreux apprenants touchés par un traumatisme peuvent éprouver.



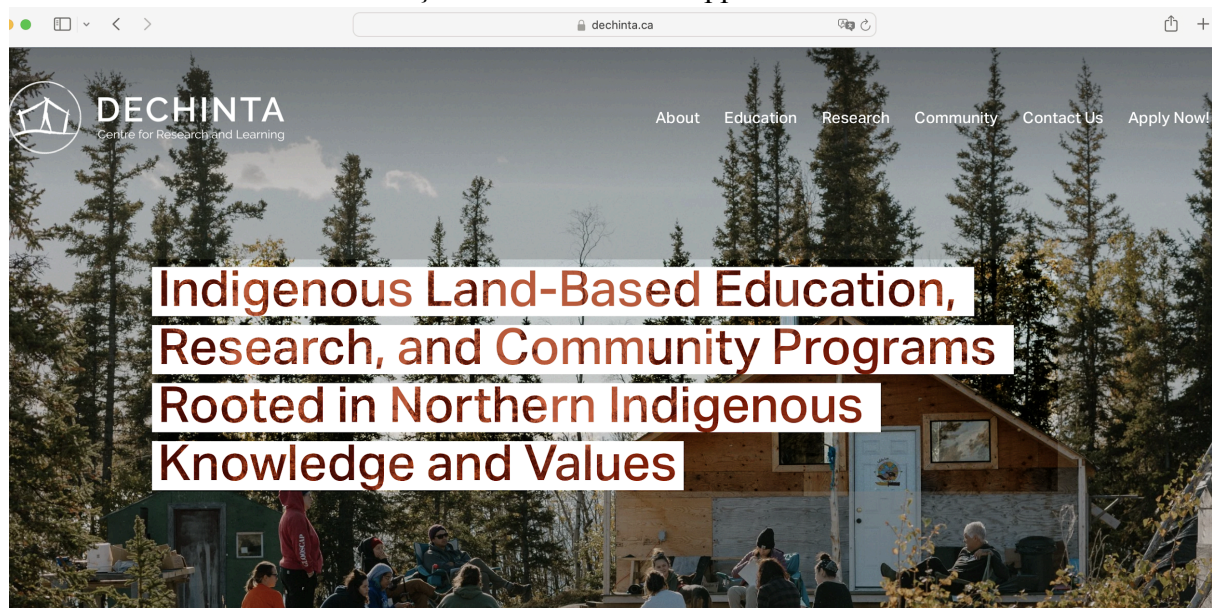
À mesure que la confiance se développe, les programmes introduisent progressivement des activités collaboratives et réfléchies, telles que la construction partagée d'abris, le journal en binôme sur la nature, le récit collectif ou des pauses réfléchies lors des randonnées et de l'exploration écologique. Les éducateurs intègrent intentionnellement des pratiques de littératie émotionnelle dans ces expériences, encourageant les élèves à remarquer comment leur corps et leurs émotions réagissent au temps passé à l'extérieur et à réfléchir à des moments de calme, de défi ou de connexion. Grâce à ces pratiques, les élèves apprennent non seulement à connaître les écosystèmes, mais apprennent aussi à se sentir en sécurité et connectés à leurs pairs et éducateurs dans des environnements naturels (recherches sur l'éducation environnementale informée par les traumatismes).

Plutôt que de se concentrer sur la divulgation des expériences personnelles, l'apprentissage en plein air informé par les traumatismes s'adapte aux comportements observables et aux besoins exprimés, créant des environnements inclusifs où tous les élèves peuvent participer sans pression. Au fil du temps, de tels programmes ont démontré qu'ils soutiennent la

régulation émotionnelle, reconstruisent la confiance dans les relations d'apprentissage et aident les jeunes à vivre la nature comme un espace de restauration, de résilience et d'appartenance. Lorsqu'elle est intégrée avec soin dans le programme et le soutien pastoral, l'éducation en plein air informée des traumatismes offre une réponse concrète et compatissante aux réalités émotionnelles que de nombreux élèves apportent à l'école.

Centre Dechinta pour la recherche et l'apprentissage (Canada)

Au Canada, le Centre Dechinta pour la recherche et l'apprentissage propose une expérience éducative terrestre dirigée par les Autochtones, qui allie connaissances culturelles, pratiques traditionnelles et apprentissage contemporain. Situé près de Yellowknife, Dechinta propose des programmes ancrés dans les visions du monde autochtones et enseigne en *vivant et en apprenant de la terre*. Des aînés, des détenteurs de connaissances et des éducateurs autochtones guident les élèves dans des activités comprenant des compétences écologiques, des pratiques culturelles, la gouvernance et la narration, qui renforcent toutes *l'identité, la fierté culturelle et la connexion communautaire*. Le modèle de Dechinta souligne l'importance de se reconnecter à la terre comme moyen de maintenir le savoir culturel, de renforcer *l'autodétermination et la cohésion sociale*, et de préparer les apprenants à des rôles de leadership dans leurs communautés (Centre Dechinta pour la recherche et l'apprentissage des informations). Cette approche montre comment l'éducation peut transcender les murs conventionnels des classes en engageant les apprenants de manière à honorer *la culture, l'identité et le lieu* tout en renforçant leur sentiment d'appartenance et de résilience.



Projet du Cœur (Canada)

Project of Heart est une initiative éducative qui combine art collaboratif, réflexion et apprentissage de l'histoire autochtone afin de favoriser la compréhension, l'empathie et la responsabilité sociale chez les élèves. Des écoles à travers le Canada utilisent le Projet du Cœur pour explorer l'histoire et l'héritage des pensionnats à travers des études encadrées, des discussions et la création d'œuvres d'art qui expriment les réflexions des élèves sur ce qu'ils ont appris. Le projet encourage les classes à se connecter émotionnellement au contenu, à s'engager avec les survivants ou les membres de la communauté lorsque possible, et à développer des réponses créatives reflétant leurs idées et leurs engagements envers la réconciliation et la justice sociale. En intégrant *expression créative, narration partagée et engagement communautaire*, Project of Heart utilise l'acte de créer et de créer ensemble

comme un outil d' *appartenance, d'empathie et d'exploration identitaire* , aidant les jeunes apprenants à se situer en relation avec des récits historiques et culturels au-delà de leur propre expérience immédiate (description de Project of Heart). Grâce à la réflexion et au dialogue basés sur l'art, les élèves peuvent développer une compréhension et un respect plus profonds pour la diversité des expériences culturelles, contribuant à des cultures scolaires inclusives qui embrassent *de multiples voix et identités*.

Plus d'informations sur cette initiative sont disponibles : <https://projectofheart.ca/step-1-investigation-into-the-history-and-legacy-of-indian-residential-schools-in-canada/>

Leçons clés pour les enseignants

L'apprentissage en plein air et basé sur la nature ne nécessite pas de changements radicaux dans la pratique pédagogique, les connaissances spécialisées ou les conditions idéales. Ce qui compte le plus, c'est l'intention, la sensibilité aux besoins des apprenants et la volonté de commencer petit. Les leçons clés suivantes sont tirées de la pratique à travers différents contextes éducatifs et visent à aider les enseignants à rendre les activités de plein air inclusives, adaptables et réalistes dans la vie scolaire quotidienne.

Qu'est-ce qui rend les activités de plein air inclusives ?

L'apprentissage en plein air inclusif commence par la compréhension que les élèves arrivent avec différentes capacités, expériences, émotions et relations avec la nature. Une activité inclusive n'est pas celle où tout le monde fait la même chose de la même manière, mais celle où chacun peut participer de manière significative.

L'inclusivité est soutenue lorsque les activités :

- proposer plusieurs façons de s'engager (observer, bouger, dessiner, écouter, construire, réfléchir),
- réduire la dépendance à un langage complexe ou à des instructions abstraites,
- valoriser la coopération plutôt que la concurrence,
- Laissez les élèves choisir leur participation.

La nature peut aider à créer ces conditions naturellement. Les espaces extérieurs tendent à adoucir les hiérarchies en classe et à réduire la pression sur la performance. Lorsque les tâches sont ouvertes et exploratoires, les élèves qui peuvent avoir des difficultés scolaires trouvent souvent de nouvelles façons de contribuer et d'être reconnus.

Encadré 5 : Pratique inclusive en action

Une activité de plein air inclusive peut inviter les élèves à explorer un espace et à remarquer quelque chose d'intéressant. Certains élèves peuvent la photographier, d'autres la dessiner, la décrire à l'oral, collecter des matériaux naturels ou simplement s'asseoir pour observer. Toutes les contributions sont valides, et il n'y a pas de résultat unique « correct ».

Adapter des activités pour les groupes mixtes

Les groupes mixtes sont la norme, pas l'exception. L'apprentissage en plein air offre des avantages particuliers ici, car les activités peuvent être facilement adaptées sans attirer l'attention sur les différences.

Les stratégies clés incluent :

- offrir le choix plutôt que des tâches fixes,
- se concentrant sur le processus plutôt que sur les résultats,
- travailler en binôme ou en petits groupes avec des rôles flexibles,
- permettant aux élèves de fixer leur propre rythme.

Il est utile de penser en termes de « points d'entrée » plutôt qu'en termes de niveaux. Une seule activité peut être accessible à différentes profondeurs. Par exemple, lors d'une promenade en nature, un élève peut se concentrer sur l'identification des espèces végétales, un autre sur la remarque des couleurs et des formes, et un autre sur la façon dont l'environnement les fait ressentir.

Boîte 6 : Questions qui soutiennent la différenciation

Au lieu de demander « Avez-vous terminé la tâche ? », essayez de demander :

- Qu'as-tu remarqué ?
- Qu'est-ce qui t'a surpris ?
- Comment cette activité vous a-t-elle fait ressentir ?
- Qu'aimeriez-vous explorer la prochaine fois ?

Ces questions invitent à la réflexion plutôt qu'à l'évaluation et permettent à chaque élève de répondre de son propre point de vue.

Soutenir la sécurité émotionnelle en plein air

Pour certains étudiants, être en plein air est libérateur ; Pour d'autres, cela peut sembler inhabituel ou même stressant. La sécurité émotionnelle est donc tout aussi importante que la sécurité physique.

Les enseignants peuvent soutenir la sécurité émotionnelle en :

- expliquant clairement ce qui allait se passer avant de sortir,
- établir des routines simples et prévisibles,
- proposant des options de désinscription ou des espaces calmes,
- Montrer un comportement calme et respectueux.

Il est important de se rappeler que la participation doit être encouragée, et non forcée. Permettre aux élèves d'observer avant de s'engager activement peut être une forme puissante d'inclusion.

Mise en œuvre à faible coût et faible risque

L'une des préoccupations les plus courantes chez les enseignants est que l'apprentissage en plein air nécessite du temps, des financements ou du matériel spécial. En réalité, de nombreuses activités efficaces sont simples et peu coûteuses.

L'apprentissage en plein air ne nécessite pas de forêts, de camps ou de longs voyages. Les cours d'école, les parcs voisins, les cours de cours, et même les rues arborées peuvent devenir des espaces d'apprentissage. Les matériaux du quotidien tels que le papier, les crayons, la craie, la ficelle ou les objets naturels trouvés sont souvent suffisants.

Le risque peut être géré par des limites claires, des règles simples et une responsabilité partagée. Des approches trop restrictives peuvent limiter l'apprentissage, tandis que la prise de conscience réfléchie des risques favorise la confiance et l'indépendance.

Boîte 7 : Commencez petit

Une première étape pourrait être :

- une activité d'observation de 10 minutes en dehors de la salle de classe,
- Une courte promenade de bien-être en début ou en fin de journée,
- Un cercle de reflets à l'extérieur plutôt qu'à l'intérieur.

Les petites expériences régulières ont souvent plus d'impact que les grands projets occasionnels.

Travailler avec les collègues et la communauté scolaire

L'apprentissage en plein air et inclusif est plus facile lorsqu'il est partagé. Discuter avec des collègues, planifier ensemble ou co-diriger des activités peut renforcer la confiance et la constance. Impliquer les familles et les communautés locales peut également renforcer l'apprentissage et l'inclusion, surtout lorsque les activités de plein air sont liées aux lieux locaux et aux expériences partagées.

Les écoles qui intègrent avec succès l'apprentissage en plein air le traitent souvent comme une pratique collective plutôt que comme une expérience individuelle.

Une dernière réflexion pour les enseignants

L'apprentissage inclusif en plein air ne consiste pas à tout faire parfaitement. Il s'agit de prêter attention aux élèves, au lieu et au processus d'apprentissage lui-même. En créant un espace pour la curiosité, l'émotion, le mouvement et la connexion, les enseignants peuvent soutenir le bien-être et l'inclusion de manière à compléter l'apprentissage académique.

La nature ne remplace pas l'expertise pédagogique, mais elle peut l'amplifier. Lorsqu'elle est utilisée avec réflexion, elle devient un allié puissant pour aider tous les élèves à se sentir vus, capables et faisant partie d'une communauté d'apprentissage partagée.

PARTIE III – PLANS DE COURS ET ACTIVITÉS UTILES

1. Sujet de la leçon : NATURE ET BIEN-ÊTRE ÉMOTIONNEL

Grade : 10–12 Durée : 45 min Matière : Éthique / Psychologie / Compétences de vie / Biologie / Intégré

- **Objectif**
: Aider les élèves à comprendre comment la nature affecte la santé émotionnelle, à favoriser un lien conscient avec l'environnement et à développer des compétences d'introspection.
- **Objectifs**
Les élèves vont :
 - définir « santé émotionnelle » ;
 - expliquer comment la nature influence les émotions et le bien-être psychologique ;
 - analyse personal experience;
 - Suggérez des moyens d'utiliser la nature chaque jour pour renforcer la santé émotionnelle.

POUR L'ENSEIGNANT

Les recherches montrent que le temps régulier en forêt réduit le stress, renforce l'immunité et aide à prévenir les maladies chroniques. Dans une société intérieure très remplie d'écrans, la « thérapie naturelle » devient essentielle pour restaurer l'équilibre naturel et maintenir une bonne santé mentale et physique.

La leçon s'appuie sur les travaux de la Société Internationale de Thérapie Forestière et des conférenciers lituaniens Mokika Peldanavičiūtė et Austė Juozapaitė Gruodė, organisateurs du congrès 2024 « Forêts et leur impact sur la santé » et récipiendaires de la médaille grand-duc Gediminas de Lituanie pour la diffusion des connaissances sur les forêts et le bien-être humain.

Des études mondiales menées au Japon et dans le monde entier (au Japon et dans le monde entier) prouvent que le temps de pleine conscience en forêt profite au corps et à l'esprit, restaurant le calme intérieur, stimulant la créativité, améliorant l'attention et même favorisant la longévité.

- Juste 20 minutes dans les bois ↑ pensée créative 15 % ; Thérapie forestière structurée ↑ résolution de problèmes jusqu'à 30 %.
- Après 15 minutes d'exposition en forêt, cortisol ↓ 20 % ; après 2 h ↓ jusqu'à 50 %.
- Bonheur après la séance ↑ 25 % ; anxiété ↓ 18 % (surtout chez les travailleurs très stressés).
- Activité des cellules NK ↑ 20 %, renforçant la défense antivirale et antitumorale.

FACTEURS DE STRESS ET D'ANXIÉTÉ

- Surcharge numérique, inondation d'informations
- Urbanisation, individualisme urbain
- Concurrence mondiale & accélération
- Changement climatique, perte de biodiversité
- Croissance démographique et déclin des ressources
- Pollution alimentaire/plastique

RÉDUCTEURS DE STRESS ET D'ANXIÉTÉ

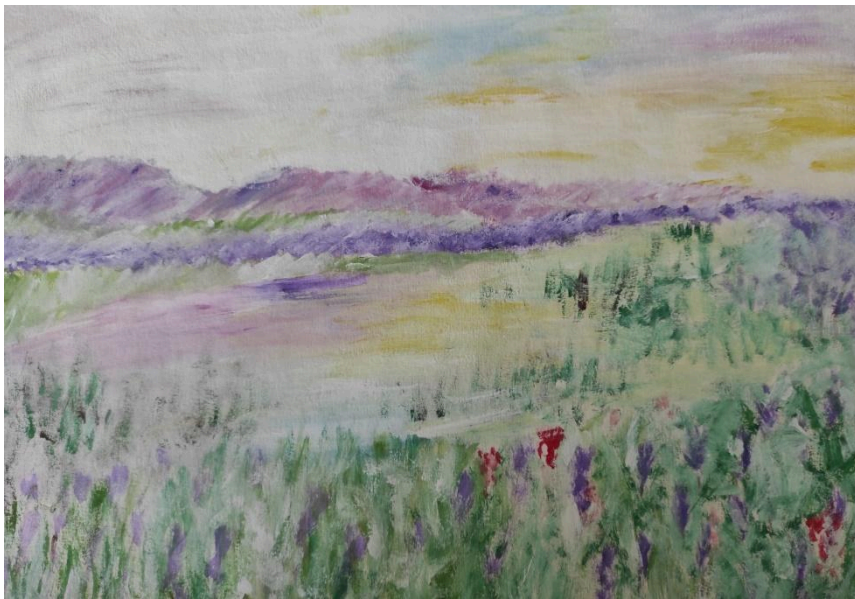
- Air pur, circulation limitée
- Ville piétonne et accueillante pour les humains
- Espaces publics pour le repos et la communauté
- Lieux de rencontre intergénérationnels
- Réseaux de soutien social
- Cours de cours. Échauffement (5–7 min) Le professeur demande : « Comment te sens-tu en ce moment ? » / « Comment t'es-tu senti après ta dernière promenade en plein air ? » Brève discussion → enseignant expose le sujet et l'objectif.

II. Aperçu théorique

- Qu'est-ce que la santé émotionnelle ?
- Effets de la nature : ↓ stress et anxiété, ↑ humeur, ↑ concentration, ↑ conscience de soi et calme. Mention : promenades quotidiennes, « bain de forêt » (shinrin-yoku), sons de la nature dans le cerveau.

III. Révision des devoirs (15–20 min)

Les élèves ont passé 3 jours dans la nature (forêt, parc, berge) et ont tenu un journal d'émotions. Ils partagent désormais les entrées avec la classe (modèle et exemple fournis).



IV. Tâche de réflexion – travail de groupe Créer une « Pharmacie émotionnelle issue de la nature » :

- choisir des « ingrédients » naturels (forêt, eau, soleil, vent...)
- attribuer des émotions qu'ils traitent ;
- Présent à la classe.

V. Discussion en classe

entière Petite question : « Quel élément naturel vous apaise le plus ? » Test d'humeur avant/après la nature : « Avant : ... Après : ... »

Résumé Les enfants ayant plus de contact avec la nature montrent une meilleure concentration, moins d'anxiété, plus de créativité. Les écoles forestières et l'éducation en plein air sont en hausse comme alternatives aux cours en intérieur. » En reconstruisant notre lien avec la nature, nous restaurons l'équilibre intérieur et créons une relation plus harmonieuse avec l'environnement, contribuant au bien-être personnel et communautaire à long terme. »

Sujet à retenir : « Quelle SEULE chose basée sur la nature puis-je faire cette semaine pour ma santé émotionnelle ? »

VI. Devoirs (choisis-en un)

- 20 minutes de promenade nature + court rapport d'humeur ;
- Photographiez un endroit apaisant + description de 100 mots.

Vous avez besoin de la version Word modifiable ou souhaitez localiser certains termes ? Crie juste !

2. Plan de cours (110–140 minutes)

Mesure des prix et de la demande sur le marché réel

Introduction

Dans cette leçon, les élèves explorent comment la demande de biens se forme et comment elle se rapporte au prix et à d'autres facteurs économiques. À travers l'observation et la collecte de données dans un environnement de marché réel ou simulé, les étudiants étudient comment les consommateurs prennent des décisions d'achat et comment ces décisions influencent la demande.

Les étudiants collecteront des données sur les prix auprès de différents vendeurs, analyseront le comportement des consommateurs et examineront la relation entre le prix et la quantité demandée. La leçon combine des concepts économiques théoriques avec un apprentissage expérientiel et une observation réelle des marchés, aidant les élèves à mieux comprendre comment les marchés fonctionnent dans la vie quotidienne.

Cette leçon intègre le domaine de l' **économie** à la **collecte de données et à l'analyse statistique de base**.

Domaines thématiques

Objectifs d'apprentissage

Les élèves pourront :

- Comprenez la **loi de la demande** et les facteurs qui influencent la demande.
- Identifiez les **déterminants de la demande**, tels que le revenu, les préférences, les biens de substitution, les biens complémentaires, les attentes et le nombre de consommateurs.
- Collectez et enregistrez **de véritables données de marché**.
- Analysez les différences de prix pour le même produit selon les vendeurs.
- Développez **des compétences statistiques de base** telles que le calcul des moyennes et l'interprétation des résultats.
- Renforcez **la pensée critique et les compétences analytiques**.
- Améliorer **la collaboration par le travail de groupe**.
- Utilisez **des outils numériques (tableurs)** pour enregistrer et analyser les données.

Groupe d'âge

15–16 ans

Durée

110–140 minutes

Matériaux

- Feuilles d'exercices ou fiches d'observation
- Smartphones ou appareils photo (optionnel)
- Logiciel de tableur (Excel ou similaire)
- Calculatrices
- Tableau blanc interactif ou projecteur
- Ordinateurs ou tablettes (pour des groupes pouvant atteindre 4 élèves)

Introduction (10–15 minutes)

L'enseignant commence la leçon en présentant des images ou de courtes vidéos d'un **marché fermier local ou d'une épicerie**.

Les élèves se voient poser des questions telles que :

- Pourquoi les mêmes produits ont-ils parfois **des prix différents** selon les stands ?
- Quels facteurs peuvent influencer la décision d'un consommateur **d'acheter un produit** ?
- Pourquoi les gens pourraient-ils acheter **plus d'un produit alors que son prix baisse** ?

Les élèves partagent leurs idées et discutent des explications possibles.

L'enseignant introduit la **loi de la demande**, expliquant que :

- Lorsque le **prix d'un bien augmente**, la **quantité demandée diminue généralement**.
- Lorsque le **prix baisse**, la **quantité demandée augmente généralement**, en supposant que d'autres facteurs restent constants.

L'enseignant explique que les élèves vont étudier cette relation à travers **une observation réelle ou simulée du marché**.

Activité d'observation du marché (30–40 minutes)

Les élèves sont répartis en **groupes de 4 à 5 personnes**.

Chaque groupe choisit **un fruit ou légume de saison** à étudier (par exemple : tomates, pommes, oranges, pommes de terre).

Les élèves doivent également identifier :

- Un **bien de remplacement** (par exemple, le chou à la place de la laitue)
- Un **produit complémentaire** (par exemple, tomates et concombres pour la salade)

Tâche

Les élèves recueillent les informations suivantes :

- Prix du produit sélectionné auprès de **10 vendeurs différents**
- Prix du **produit de remplacement**
- Prix du **bien complémentaire**

Si l'activité a lieu en dehors de la salle de classe (par exemple, dans un marché local), les élèves peuvent également :

- Demandez aux consommateurs la **quantité qu'ils ont achetée**
- Demandez si le **prix a influencé leur décision**

Les élèves enregistrent toutes les données dans leurs **feuilles d'observation ou tableurs**.

Analyse des données (20–25 minutes)

De retour en classe ou en salle informatique, les élèves analysent les données qu'ils ont collectées.

Chaque groupe :

- Calcule le **prix moyen** du produit principal.
- Calcule le **prix** moyen des biens de substitution et complémentaires.
- Compare les prix entre les vendeurs.
- Discute des raisons possibles des différences de prix.

Les élèves sont également invités à réfléchir à des questions telles que :

- Des prix plus élevés correspondraient-ils à **une demande plus faible** ?
- Comment les revenus, les préférences ou les attentes **peuvent-ils influencer les décisions d'achat** ?

Les élèves utilisent des tableaux Excel pour organiser et analyser leurs résultats.

Comprendre les déterminants de la demande (10–15 minutes)

L'enseignant présente une brève explication ou présentation sur les **principaux déterminants de la demande** :

- Préférences des consommateurs
- Revenus
- Prix des biens de substitution
- Prix des biens complémentaires
- Attentes concernant les prix ou les revenus futurs
- Nombre de consommateurs sur le marché

Les étudiants discutent de la manière dont ces facteurs ont pu influencer les résultats observés lors de leurs recherches.

Activité de groupe (15–20 minutes)

Chaque groupe est invité à interpréter ses résultats et à répondre aux questions suivantes :

- Quel produit a connu la **plus grande variation de prix** entre les vendeurs ?
- Comment le revenu des consommateurs **pourrait-il** influencer la demande pour ce produit ?
- Quels biens ont agi comme **substituts ou compléments** ?
- Comment les vendeurs pourraient-ils **attirer plus de consommateurs** ?

Les élèves préparent un **court résumé de leurs conclusions**.

Présentation des résultats – Discussion (20–25 minutes)

Chaque groupe présente ses résultats à la classe.

L'enseignant facilite la discussion en posant la question suivante :

- Quelles similitudes ou différences apparaissent entre les groupes ?
- Les résultats ont-ils confirmé la **loi de la demande** ?
- Quels facteurs semblaient les plus importants pour déterminer la demande ?

Les élèves comparent leurs conclusions et réfléchissent à la manière dont la théorie économique se rapporte au comportement réel des marchés.

Questionnaire (5 minutes)

- Selon la **loi de la demande**, que se passe-t-il généralement lorsque le prix d'un produit augmente ? a. La demande augmente. La demande diminue. La demande reste la même. Arrêts de production
- Lequel des éléments suivants détermine la **demande** ? a. Revenu des consommateurs. Préférences des consommateurs. Les prix des biens de substitution. Tout cela ci-dessus
- Lequel des éléments suivants est un exemple de **bien complémentaire** ? a. Thé et café. Tomates et concombres dans une salade. Des pommes et des oranges. Riz et pain
- Pourquoi est-il utile de calculer le **prix moyen** d'un produit dans une étude de marché ? Pour comparer les prix entre vendeurs. Pour estimer la tendance générale des prix. Analyser le comportement des consommateurs. Tout cela ci-dessus

3. Plan de cours : Une cour d'école - Beaucoup d'histoires

Thème : La cour d'école comme écosystème partagé – changement de perspective, empathie et coexistence durable.

Sujet : Projet interdisciplinaire / interdisciplinaire (Sciences naturelles, biologie, éthique, arts visuels, langue étrangère, etc.).

Groupe d'âge : École élémentaire supérieure, secondaire inférieur, secondaire supérieur (âges 10–19 ans). Adaptable aux élèves plus jeunes en simplifiant la langue, en réduisant le nombre d'objectifs et/ou en raccourcissant le temps de réflexion.

Durée : 45–60 minutes (leçon principale). Version étendue : 2 à 3 leçons ou une courte semaine de projet

Cadre : Un environnement scolaire typique d'une petite ville, comprenant diverses sections extérieures telles que :

- Portail d'entrée et clôture de l'école
- Jardin avant en béton
- Terrain de sport et piste d'athlétisme
- Trottoirs bordés d'arbres / espaces verts (avec arbres)
- Parking

- Micro-emplacements optionnels : fissures de chaussée, sentiers de désir, virages négligés

Langue d'enseignement : flexible - langue maternelle ou langue étrangère cible

Niveau linguistique : adaptable (A1–C1). Concentrez-vous sur le vocabulaire descriptif, le vocabulaire lié à la nature et à l'école, ainsi qu'au langage pour raconter une histoire (narration).

Objectifs d'apprentissage :

Sensibilisation à la durabilité

- Comprenez comment les espaces partagés sont utilisés, entretenus ou mal utilisés
- Reconnaître l'impact environnemental du comportement humain
- Explorer les interactions humain-nature (y compris les animaux et les plantes)
- Développer des idées réalistes pour améliorer durablement les microespaces

Apprentissage socio-émotionnel (SEL)

- Prise de perspective (humain + non-humain)
- Connexion émotionnelle avec le lieu
- Sentiment d'appartenance et de responsabilité
- Empathie envers la progression de l'agence

Inclusion sociale

- Points d'entrée multiples pour la participation
- Valoriser la diversité des points de vue et des capacités
- Réduire la pression sur la performance grâce à des tâches ouvertes
- Encourager l'observation silencieuse comme une participation valable

Compétences transversales

- Observation
- Pensée critique
- Communication
- Collaboration
- Résolution créative de problèmes

Compétences clés développées :

- Citoyenneté environnementale
- Empathie et conscience sociale
- Collaboration et communication
- Réflexion et expression de soi
- Pensée systémique (comment les humains, les animaux et les espaces interagissent)

Matériaux (à bas coût, inclus) :

- Papier / carnets
- Crayons
- Craie
- Optionnel : téléphones/tablettes pour les photos
- Optionnel : ficelle pour marquer les micro-zones

Activités

Activité 1 : Préparer la sécurité émotionnelle (2 minutes)

L'enseignant explique :

- Où ira la classe
- Qu'il n'y a *pas de résultat juste ou mauvais*
- Cette participation peut être active ou observatoire
- Que les élèves puissent marcher, s'asseoir, dessiner, photographier ou simplement remarquer

Exemple de script d'enseignant :

« Aujourd'hui, nous explorons notre cour d'école. Elle se vit de nombreuses manières différentes. C'est un lieu rempli d'histoires. Ce sont des histoires humaines, des histoires d'animaux et des histoires de la nature.

Vous choisissez la manière dont vous participez aux activités. Vous pouvez marcher, vous asseoir, observer en silence, travailler seul ou avec un partenaire – ils sont tout aussi précieux.

»

Activité 2 : Choisir un lieu (10 minutes, en plein air)

Les élèves travaillent en binômes. Leur tâche est de trouver un domaine spécifique où différents centres d'intérêt se rencontrent. Dans cette tâche, ils *observent l'espace* et *identifient les utilisateurs*.

Ce qu'ils font :

- Choisir un endroit
- Identifier au moins DEUX utilisateurs
- Nomme le conflit, MAIS PAS les sentiments

Langue suggérée pour les élèves (très importante) :

- « Cet endroit est utilisé par ___ et _____. »
- « Leurs besoins s'opposent parce que _____. »
- « Le conflit ici est entre ___ et _____. »

Les enseignants peuvent même dire explicitement : « N'imaginez PAS encore ce que ressent les autres. Nomme simplement le conflit. »

Résultat de l'activité (1 phrase par groupe) : « *Cet endroit contient un conflit entre ___ et ___.* »

Exemples de friction/choc :

1. Entrée principale :-zone à fort trafic vs. besoins en accessibilité et sécurité émotionnelle

La plupart des étudiants : C'est un lieu de visibilité sociale. C'est un centre social. Un endroit idéal pour rencontrer d'autres personnes.

Étudiants handicapés/anxieux : Il est difficile de passer facilement quand des gens bloquent le passage. Les marches sont trop hautes. / La foule les rend insécures. / « Je me sens observé, et le bruit ainsi que le mouvement rendent difficile la navigation ou la sécurité. »

2. Ombre des arbres vs. colonie de fourmis

Étudiants : C'est un endroit parfait pour s'asseoir les jours chauds.

Fourmis : « C'est notre maison mais vous êtes assis sur nos tunnels. »

3. Un raccourci chemin (zone herbeuse) vs. Jardinier

Étudiants : C'est le raccourci le plus rapide vers le cours.

Jardinier : L'herbe continue de mourir parce que tout le monde marche dessus.

4. Un coin caché contre le concierge

Étudiant : C'est un endroit privé pour parler ou se cacher pendant les pauses.

Concierge : C'est là que les déchets s'accumulent parce qu'ils sont hors de vue.

5. Terrain de sport contre enseignants

Élèves sportifs : Nous voulons jouer au football et crier fort les uns aux autres.

Enseignants : Cela crée du bruit près des salles de classe.

6. Poubelles vs. Nature

Étudiants : C'est un endroit pratique pour jeter des objets rapidement.

Oiseaux/chats : C'est une source de nourriture. Ouvrons les sacs.

Autres frictions :

terrain de sport et piste de course : parfaits pour les activités sportives mais pas de fontaine pour les coureurs assoiffés

Sentiers : parfaits pour se promener mais les promeneurs peuvent effrayer les animaux, ou quelqu'un avec des béquilles peut trébucher

Fissure sur le trottoir : coin ignoré mais la nature le récupère (jardin involontaire). Merci de veiller à ce que les élèves respectent ce « Micro-Lieu » en ne nuisant pas réellement aux

organismes qu'ils trouvent. Le but est d'observer le « jardin involontaire » dans la fissure du trottoir, pas de l'arracher !

Parking : bon pour les conducteurs, dangereux pour les piétons, trop chaud en été, pas d'éléments verts

Activité 3 : UNE perspective (10-15 minutes)

But Cette activité s'éloigne de l'identification des conflits (en tant qu'Activité 2). Au lieu de cela, les élèves se concentrent sur une seule perspective et explorent les besoins quotidiens, la vulnérabilité, et comment un lieu affecte cet utilisateur. Cela leur donne l'occasion d'adopter un point de vue émotionnel / éthique. L'objectif est de développer l'empathie et l'observation attentive, pas de juger ou de résoudre des problèmes. Cette activité montre l'aspect naturel, bien-être et inclusif de la leçon.

Comment cela

fonctionne Après avoir identifié un lieu avec des frictions, chaque élève ou paire choisit (ou se voit) accorder une perspective humaine ou non humaine à l'aide d'une carte de consigne. Les élèves n'observent le lieu qu'à travers cette prisme.

Ils peuvent :

- Observe en silence
- Réfléchissez et discutez
- Rédigez de courtes notes
- Sketch
- Prenez des photos

Il n'y a pas de produit obligatoire ni de « bonne » réponse.

Changement de langage : de « *Étudiants contre fourmis* » → à « *Je suis la fourmi* ».

Conseils importants pour les enseignants

- Les élèves se concentrent uniquement sur **un point de vue** (sans équilibrage des camps).
- Ce n'est pas un jeu de rôle ni une performance.
- On ne demande pas aux élèves d'identifier les conflits, les causes ou les solutions.
- Encouragez-les à leur dire qu'une petite observation suffit.

Comment les cartes à consigne sont

utilisées Les cartes à consigne servent de guides d'attention. Ils aident les élèves à remarquer des choses qu'ils pourraient autrement négliger (par exemple, sécurité, confort, accès, perturbation).

Les cartes devront peut-être être préparées à l'avance ou celles fournies ci-dessous pourraient être utilisées. Pour préparer efficacement les cartes de consignes, l'enseignant doit visualiser

les résultats potentiels des leçons tout en identifiant les « frictions » de la cour, tant sous des angles humains que non humains.

Les élèves peuvent changer de carte s'ils se sentent mal à l'aise ou bloqués.

Script d'enseignant suggéré :

« Dans la première activité, vous regardiez l'endroit de l'extérieur, maintenant, vous le regarderez de *l'intérieur*, à travers les yeux d'un être qui vit ou travaille ici. Vous n'êtes plus neutre. Vous n'essayez pas d'être juste ou de voir tous les points de vue. Tu essaies de comprendre *une expérience* dans cet endroit. »

Exemples de cartes de prompt pour les élèves :

<p>Bird</p> <p>, je vis ici tous les jours. De quoi ai-je besoin pour me sentir en sécurité ?</p>	<p>Fourmi / scarabée</p> <p>J'habite près du sol. Qu'est-ce qui me fait mal ? Qu'est-ce qui m'aide ?</p>
<p>Arbre</p> <p>Je ne peux pas bouger. Qu'est-ce qui affecte mon corps ici ?</p>	<p>Concierge</p> <p>Je nettoie cet endroit tous les jours. Qu'est-ce qui rend mon travail plus facile ou plus difficile ?</p>
<p>Personne en fauteuil roulant / avec des béquilles</p> <p>Je bouge différemment. Qu'est-ce qui est facile ? Qu'est-ce qui est difficile ?</p>	<p>Petit</p> <p>animal, je vis ici tranquillement. Qu'est-ce qui me fait peur ? Qu'est-ce qui m'aide à survivre ?</p>
<p>Plante sauvage / mauvaise herbe (entre les fissures)</p> <p>Je grandis là où personne ne m'avait prévu. Qu'est-ce qui m'aide à grandir ici ? Qu'est-ce qui me nuit ?</p>	<p>Abeille / insecte pollinisateur</p> <p>Je cherche des fleurs et de l'eau. Qu'est-ce qui me soutient ici ? Qu'est-ce qui manque ?</p>
<p>Personne à vision limitée</p> <p>Je compte sur le son et le toucher. Qu'est-ce qui m'aide à déménager ici en toute sécurité ?</p>	<p>Gardien de l'espace (jardinier / jardinier)</p> <p>Je prends soin de cet endroit au fil du temps. Qu'est-ce qui soutient ou nuit à mon travail ?</p>
<p>Étudiant anxieux</p> <p>Les foules m'affectent profondément. Où puis-je me sentir plus calme ou dépassé ?</p>	<p>Élève qui a besoin de calme</p> <p>Je cherche le calme et l'espace. Où puis-je me reposer ou me concentrer ici ?</p>

Exemples de cartes de consignes pour enseignants (pour aider les élèves bloqués) :

<p>Besoins des oiseaux : nourriture, nidification sûre, calme Sensations : dérangées par un bruit fort, sécurité dans les branches denses Problèmes : branches cassées, absence de mangeoires en hiver, manque d'eau</p>	<p>Fourmis ou coléoptères Besoins : sol intact, humidité Ressent : menacés par le piétinement, produits chimiques Problèmes : bitume fissuré, pollution, inondations</p>
<p>Arbre (en tant qu'être vivant) Besoin : de racines intactes, d'eau, de respect Ressent : stressé par la compactation du sol Problèmes : bitume trop proche, écorce cassée, branches cassées, soif</p>	<p>Le concierge (nettoie l'endroit tous les jours) Besoins : élèves respectueux et bien élevés, espaces propres et bien rangés Problèmes : déchets près des portails ou des bancs, boue transportée du terrain de sport, poubelles cassées</p>
<p>Un élève en fauteuil roulant/avec béquilles Besoin : chemins dégagés, surfaces régulières, rampes, rampes Problèmes : revêtement inégal, chemins étroits, manque de sièges ou d'ombre, escaliers hauts pour entrer dans le bâtiment</p>	<p>Petit animal (hérisson, écureuil, grenouille) Besoins : abri, obscurité, chemins sûrs, nourriture Sensation : exposé près des parkings ou des lumières Problèmes : voitures, absence de cachettes</p>
<p>Personne avec une vision limitée Besoins : signaux tactiles, bords clairs, orientation sonore Problèmes : sol inégal, obstacles, mauvais contraste</p>	<p>Besoins du jardinier : temps, outils, respect des plantations Problèmes : piétinement, détritus, sentiers informels</p>
<p>Élève anxieux Besoins : prévisibilité, sorties, zones plus calmes Problèmes : bruit soudain, affluence, pression de surveillance</p>	<p>Élève qui a besoin de calme Besoins : faible bruit, coins calmes, sièges Problèmes : espaces qui résonnent, foule, pas de zones calmes</p>

Autres questions pour aider les élèves :

- De quoi cet animal pourrait-il avoir besoin chaque jour ?
- Qu'est-ce qui rend cet endroit dangereux ou sûr ?
- Comment les habitudes humaines influencent-elles cet endroit ?
- À qui cet endroit n'est-il *pas* destiné ?
- Comment quelqu'un avec une aide à la mobilité pourrait-il vivre cela ?
- Est-ce que cela vous semble accueillant ou excluant ?
- Est-ce un mauvais usage ? (par exemple, la voie du désir : Est-ce un « mauvais usage » de l'herbe, ou bien un échec des architectes de l'école à comprendre le comportement humain ?
- Est-ce un signe que le design ne répond pas aux besoins réels ?

- Puis-je voir des conflits d'utilisateurs ici ? (par exemple, un mur en béton comme siège de déjeuner pour un élève, mais un coin poubelle pour un concierge, ou un lieu de bronzage pour un papillon)
- Il manque quelque chose ici ? (par exemple, pas assez de bancs de parc, pas assez de poubelles)

Activité 4 : Partage en petits groupes (5-10 minutes)

But : Les élèves partagent ce qu'ils ont remarqué sous un angle et écoutent comment d'autres ont vécu le même endroit différemment. L'objectif est d'écouter et de remarquer, pas de discuter ou de débattre.

Comment cela se fait

- Les élèves forment de petits groupes (3–4).
- Chaque élève partage *une petite chose* qu'il a remarquée.
- La prise de parole est optionnelle. Montrer un dessin ou une photo suffit.
- Un élève de chaque groupe peut choisir d'être un auditeur silencieux.

Sujets pour les élèves (choisir 1–2 seulement)

- « J'ai remarqué... »
- « Cet endroit semble ... »
- « Du point de vue d'un... », j'ai compris... »
- « J'ai appris quelque chose de nouveau sur cet endroit. »

Réponse par les pairs (optionnelle)

- « J'ai aimé comment tu as remarqué ... »

Note de l'enseignant : Aucune critique. Pas de comparaison.

Prompts pour enseignants (si besoin)

- « Une phrase suffit. »
- « Tu peux montrer au lieu de parler. »
- « Il n'y a pas de bonne réponse. »

Pourquoi cette activité est-elle inclusive ?

- Un mot suffit.
- Le silence est autorisé.
- Les élèves peuvent réussir ou choisir d'être des auditeurs silencieux.

Activité 5 : De l'empathie à l'autonomie (10 minutes)

But : Les élèves passent de la compréhension à une action petite et réaliste. L'accent est mis sur les soins, pas sur la responsabilité ou les grandes solutions.

Partie A : Un petit changement (5 minutes)

Script du professeur : « Si tu t'occupais de cet endroit, quelle est UNE SEULE chose que tu changerais dans la façon dont les gens l'utilisent ? »

Exemples (les enseignants peuvent les montrer si les élèves sont bloqués) :

- Ajoutez une poubelle
- Gardez les chemins dégagés
- Arrêtez de casser des branches
- Respectez les zones calmes
- Ajoutez de l'eau ou de la nourriture pour les animaux

Les élèves travaillent en binômes ou en petits groupes. Ils ne **choisissent qu'une seule idée**.

Partie B : Aider les gens et la nature ensemble (5 minutes)

Les enseignants *choisissent une option* qui correspond le mieux à leur groupe.

- **Option 1 : Question du Gardien (recommandée) :** « Si vous étiez le Gardien de cet endroit, quel serait un changement qui aiderait à la fois les élèves et la nature ici ? »
- **Option 2 : La question de l'habitude :** « Quelle est une habitude quotidienne que nous pourrions changer ici pour mieux prendre soin de cet endroit ? »
- **Option 3 : La voix du lieu :** « Si cet endroit pouvait parler, que demanderait-il aux élèves d'arrêter de faire, et que leur demanderait-il de commencer à faire ? »
- **Option 4 : Le défi des 100 euros :** « Vous avez 100 euros pour améliorer cet endroit pour les gens et la nature. Qu'est-ce que tu achèterais, réparerais ou planterais ? » (Les étudiants n'ont pas besoin de prix. Juste des idées.)

Sujets pour enseignants (si les élèves ont des difficultés) :

- « La terre pourrait avoir besoin de repos. »
- « Les arbres ont besoin de protection. »
- « Les abeilles ont besoin de fleurs. »
- « Certains élèves ont besoin d'un accès plus facile. »

Activité finale : Réflexion et clôture (groupe entier, en plein air – 5 à 10 minutes)

But : Clôturer l'activité calmement et aider les élèves à prendre le point sur eux-mêmes. Aucune évaluation. Pas de discussion.

Comment cela se fait

- Les élèves se tiennent debout ou s'assoient en cercle
- Le professeur explique que l'expression orale est optionnelle
- Les élèves choisissent une façon de répondre (mot / geste / symbole)

Script de l'enseignant : « Avant de finir, prenez un moment pour remarquer comment vous quittez cette activité. Choisissez une façon de répondre. Il n'y a pas de bien ni de mal. »

Choix des élèves

- **Le Mot :** Dis un mot qui montre ce que tu ressens
- **Le geste :** Montrez un petit mouvement qui correspond à ce que vous ressentez
- **Le symbole :** Dessinez une forme ou une marque simple sur du papier ou à la craie

Note aux enseignants : Laissez du temps, reconnaissez discrètement (hochez-vous la tête, « merci ») et *ne commentez* pas le contenu.

Activité optionnelle : Sorties créatives

1. Manuel d'utilisation pour un non-humain

Les élèves rédigent des instructions pour qu'une abeille/fourmi/oiseau puisse survivre dans cette zone. (par exemple, Où est l'eau ? Où est le danger ?)

2. Carte sonore

Les élèves restent assis en silence pendant 2 minutes. Instruction de l'enseignant : « Fermez les yeux pendant 2 minutes. Cartographiez les sons. Est-ce dominé par le « bruit » humain (voitures, cris) ou par le « bruit » naturel (feuilles, vent) ? »

Marque : **X** = sons humains / **O** = sons de la nature

3. Machine à voyager dans le temps (tâche d'écriture ou de parole)

- **Il y a 50 ans** : Qu'y avait-il ici ? Qui est venu ici il y a 50 ans ? Pourquoi cette porte a-t-elle été installée ici il y a 50 ans ?
- **Dans 50 ans** : à quoi ressemblera cette cour d'école dans 10 ans ? Quel sera le climat dans ce jardin alors ? Si les humains disparaissaient, à quoi ressemblerait cette tache ?

Résumé de la leçon : Une cour d'école - Beaucoup d'histoires

Cette leçon est conçue pour les élèves âgés de 10 à 19 ans et est très adaptable à des milieux éducatifs variés. Elle transforme la cour d'école d'un cadre de fond en un sujet principal d'étude, en se concentrant sur la « friction » entre les besoins humains, les règles institutionnelles et le monde naturel.

Grâce à une conception pédagogique structurée, les élèves passent de l'identification des conflits objectifs (Activité 2) à une empathie profonde et subjective à travers des prismes humains et non humains (Activité 3). L'activité culmine avec « Empathie envers l'Agence », où les élèves proposent des améliorations durables et inclusives pour leurs micro-espaces. En privilégiant l'observation silencieuse et en proposant plusieurs façons de participer (comme le croquis, le geste, ou l'écoute silencieuse), la leçon garantit que chaque élève, quelle que soit sa confiance sociale ou académique, ait une voix valable dans la conversation.

Réflexion post-leçon de l'enseignant

Cette section est destinée à être complétée par l'enseignant après l'activité afin d'évaluer l'impact de la séance et de sa propre animation.

1. Réflexion sur l'engagement des étudiants

- **Observation vs. action** : Les élèves ont-ils eu du mal à « simplement observer » sans essayer de résoudre le problème immédiatement ? Comment ont-ils géré l'instruction de « ne pas imaginer les sentiments » dans l'Activité 2 ?
- **Le pouvoir des perspectives** : Quelles cartes de prompt ont suscité le plus de surprise ou de prise de conscience ? Les perspectives non humaines (par exemple, la fourmi ou l'arbre) ont-elles conduit à des types d'idées durables différentes de celles des humains ?
- **Inclusion** : Les élèves habituellement calmes ou anxieux ont-ils pu participer confortablement grâce à l'option « auditeur silencieux » ou aux choix créatifs ?

2. Réflexion sur l'environnement de la cour de récréation

- **Histoires cachées** : Quelle « friction » ou « conflit » a-t-on découvert que vous n'aviez jamais remarqué auparavant en tant qu'enseignant ?
- **Agence** : Les propositions des étudiants (par exemple, le défi des 100 \$) étaient-elles réalistes et fondées sur les besoins à la fois des personnes et de la nature ?

3. Réflexion sur la facilitation personnelle

- **Sécurité émotionnelle** : Comment la classe a-t-elle réagi au « décrochement émotionnel » (mot/geste/symbole) ? Ai-je laissé assez de silence pour que ces reflets respirent ?
- **Mon rôle** : Comment ma propre perception de la cour de récréation a-t-elle changé après avoir entendu les conclusions des élèves ?