

Table des matières

1	Introduction.....	6
2	Problématique	7
2.1	Définition du sujet	7
2.2	Contexte	7
2.3	Importance du problème.....	9
2.4	Etat de la question.....	11
2.5	Angle disciplinaire : la pédagogie.....	12
3	Cadre conceptuel.....	12
3.1	La pédagogie par la nature	12
3.1.1	Définition	12
3.1.2	Dimensions de la pédagogie par la nature.....	13
3.2	Les compétences sociales.....	17
3.2.1	Définition	17
3.2.2	Dimensions des compétences sociales	18
3.2.3	Indicateurs des compétences sociales.....	21
3.3	Le jeu libre	22
3.3.1	Définition	22
3.3.2	Importance du jeu.....	23
3.4	Le questionnement de la recherche	23
4	Méthodologie	24
4.1	L'observation directe.....	24
4.2	La récolte des données	24
4.3	L'échantillon choisi.....	25
4.4	Isoler les variables	25
4.5	Procédure d'analyse des résultats	25
4.6	Précisions sur la grille d'observation des compétences sociales.....	26
5	L'analyse des données	26
5.1	Résultats des deux formes d'enseignement.....	26
5.1.1	Récolte des résultats	26
5.1.2	Enseignement en nature.....	27
5.1.3	Enseignement en classe.....	29
5.1.4	Différences entre les deux formes d'enseignement observées	31
5.2	Résultats des compétences sociales	31
5.2.1	Récolte des résultats	31

5.2.2	Informations concernant les enfants	32
5.2.3	Exprimer les émotions positives et négatives de façon mesurée :	32
5.2.4	S'intéresser à l'autre :	33
5.2.5	Résolution des conflits :	34
5.2.6	Coopérer avec les autres, participer à la vie de groupe:	36
5.2.7	Guider les autres :	36
5.2.8	Initier des changements :	37
5.2.9	Soutien aux autres (prêter, aider):	38
5.2.10	Respecter les autres : physiquement et moralement	38
6	Interprétation des résultats	40
7	Retour sur le questionnaire	43
8	Distance critique	44
9	Prolongements	45
10	Références.....	47
11	Liste des annexes	49
11.1	Annexe I : grille d'observation des compétences sociales.....	49
11.2	Annexe II : guide d'observation des formes d'enseignement	50
12	Attestation d'authenticité	51

1 Introduction

Nous intéressés au thème de l'enseignement dans la nature, nous avons lu le livre de Sarah Wauquiez (2008) intitulé *les enfants des bois*. Nous avons alors découvert une forme de pratique que nous souhaitons appréhender de manière concrète. Nous avons ensuite eu l'opportunité d'accompagner une classe enfantine en forêt durant un après-midi. L'enseignante nous a confié qu'elle remarquait que les élèves se comportaient de manière très différente lorsqu'ils étaient en forêt. Cela a alors éveillé notre curiosité. Elle nous a d'ailleurs suggéré d'explorer le thème des compétences sociales dans notre recherche. La lecture de deux travaux de recherche en lien avec le thème de la pédagogie par la nature a achevé de nous convaincre. L'un relevait en effet qu'il existe peu de recherches sur la pédagogie par la nature en lien avec le domaine socioaffectif, ce qui nous a donné envie de nous pencher sur le sujet. La question qui guidera alors notre travail de recherche est: « Quelle est l'influence de la pédagogie par la nature sur les compétences sociales des élèves ? ».

Tout d'abord, la nature a une grande importance à nos yeux et représente pour nous un moyen de se ressourcer. Nous sommes d'ailleurs soucieuse des dégâts causés par le mode de vie de notre société et par le fait que les gens sont aujourd'hui moins en contact avec la nature. La pédagogie par la nature nous semble être une réponse à ces problèmes actuels. De plus, notre curiosité à propos de l'éducation et l'enseignement en nature nous pousse à aller à la rencontre de ces pratiques. En effet, dès la lecture du livre de Wauquiez, le thème de la pédagogie par la nature nous a donné envie d'en faire un travail de recherche. Notre questionnement se base sur une conviction. Nous sommes en effet persuadée des bienfaits de la nature sur le développement de l'enfant. Nous pensons qu'elle est un formidable terrain pour jouer, créer et apprendre. Pourtant, malgré nos convictions, nous savons qu'il n'est pas toujours évident d'obtenir une autorisation pour sortir en forêt avec sa classe. Etudier l'effet de la pédagogie par la nature sur les compétences des élèves nous paraît alors une opportunité pour mieux défendre un projet de sortie en forêt. Nous souhaiterions trouver en cette recherche un appui pour pouvoir argumenter les effets positifs de l'enseignement en nature. Ce travail nous semble aussi être une ouverture pour un jour nous former et mettre en œuvre cette forme de pratique.

De plus, cette recherche nous semble être une opportunité pour connaître davantage les compétences sociales. Nous trouvons que ce thème est très souvent présent, surtout dans les domaines de l'éducation et de l'enseignement/apprentissage, mais qu'il reste difficile à saisir. Nous nous questionnons également sur la manière d'aider les élèves à développer leurs compétences sociales ainsi que sur les différents éléments qui influencent leur développement. En connaître davantage nous permettrait peut-être d'avoir une influence bénéfique sur le développement des compétences sociales de nos futurs élèves. Ce thème nous paraît également être un sujet sensible car il touche au bien-être de l'individu. Effectivement, il nous semble fondamental pour se sentir bien d'être accepté par ses pairs et d'avoir des relations d'amitié. Les compétences sociales participent à créer cet environnement favorable.

Par ailleurs, ce travail pourrait contribuer à faire découvrir à de nouveaux enseignants la pédagogie par la nature et donner à certains d'entre eux envie de sortir régulièrement dans la nature avec leur classe. Enfin, ce travail de recherche pourrait aider d'autres professionnels à mieux comprendre les compétences sociales et proposerait un outil pour les observer et les évaluer.

2 Problématique

2.1 Définition du sujet

Nous découvrirons à travers cette recherche la pédagogie par la nature. Quelle est cette forme de pédagogie? Concrètement, en quoi cela consiste-t-il ? La pédagogie par la nature se centre sur la rencontre entre les enfants et la nature. Elle est utilisée dans des écoles, crèches, jardins d'enfants et pour des activités organisées en forêt ou autre milieu naturel. C'est l'approche utilisée qui est commune à ces formes de pratique et non la durée de l'activité. Cela peut en effet varier d'un plein temps à l'extérieur à des sorties régulières en nature. Dans son livre *les enfants des bois*, Sarah Wauquiez (2008) raconte le premier jour d'un jardin d'enfants en forêt:

Sous une pluie matinale, sur un parking dans la forêt de Morat, de petites silhouettes emmitouflées escaladent le monticule de gravier. À côté, l'eau du fossé s'écoule sous la route au travers d'une buse. D'autres gnomes encagoulés trifouillent du bout d'un bâton l'eau au fond du fossé, ou bien organisent des courses de frégates, guettant lequel de leur feuille ou de leur morceau d'écorce sortira premier du tunnel (p. 10).

Les enfants attendent auprès de leurs parents le départ dans la forêt avec les accompagnateurs. En chantant la chanson pour se mettre en chemin, ils rejoindront le canapé forestier (canapé construit à l'aide de branches) auprès duquel ils mangeront, joueront et découvriront l'espace environnant.

La pédagogie par la nature sera reliée dans ce travail de recherche avec le thème des compétences sociales. Que nous évoquent ces termes ? Un enfant qui aurait de bonnes compétences sociales serait intégré dans un groupe, aurait de bonnes relations avec ses camarades et avec l'enseignant. Il serait capable de travailler de manière autonome et également avec les autres. Dans ce sens, ces compétences feraient référence à un bien-être social. On se représente les compétences sociales comme un ensemble de comportements qui facilitent les relations à autrui (Peyré, 2000).

Une troisième thématique qui apparaîtra également dans cette recherche, de manière indirecte, est celle du jeu libre. Dans la pédagogie par la nature, le jeu libre prend une grande place. Wauquiez (2008) le décrit ainsi : chaque enfant décide de ce à quoi il jouera, du lieu où se déroulera son jeu, de ses partenaires et de la durée du jeu.

2.2 Contexte

D'où vient l'école en forêt ? Wauquiez (2008) rapporte que la pédagogie par la nature trouve ses origines dans les pays scandinaves vers 1950. Les premiers jardins d'enfants dans la nature y sont créés. Au début, c'était par nécessité et leur valeur pédagogique a été reconnue bien plus tard (Winther, 1995, cité par Wauquiez). De manière indépendante en Allemagne, la première école enfantine dans la nature voit le jour en 1968, mais son initiative ne se poursuit pas. Par contre, dans le même pays, en 1993, un nouveau projet d'école enfantine dans la nature, proposé par deux éducatrices, est officiellement reconnu par l'Etat. En 2007, toujours en Allemagne, environ 400 écoles enfantines en nature sont répertoriées et beaucoup d'écoles enfantines classiques sortent régulièrement dans la nature (Wauquiez).

En Suisse, dans les années 90, de nouvelles approches pédagogiques visant l'éducation par l'environnement voient le jour. Elles favorisent l'expérience dans la nature (Wauquiez, 2008). C'est d'ailleurs en 1996 que naît le premier jardin d'enfants dans la nature appelé « Dusse Verusse », ce qui veut dire « dehors en plein air ». Les premières écoles enfantines en forêt sont créées en 1988 dans le canton de Zurich et à St-Gall. Dans la partie germanique, le nombre de jardins d'enfants a très vite augmenté depuis les années 2000. A Saint-Gall, il est même possible de suivre les 3^{ème} et 4^{ème} années Harnos en forêt (3-4H). A Braunwald, en 2002, s'est déroulé le Congrès National des jardins d'enfants et écoles enfantines dans la nature (Wauquiez). De plus, de nombreuses structures sont

répertoriées par la Fondation suisse d'éducation pour l'environnement (FEE). Il est également intéressant de savoir que la plupart des écoles enfantines en forêt sont privées, donc non subventionnées par l'Etat la plupart du temps.

Pourquoi créer une école ou un jardin d'enfant en forêt ? Plusieurs auteurs ont analysé la situation actuelle entre l'homme et la nature. Cardinal (2010), explique cela par rapport au développement rural et aux changements dans les mœurs et l'éducation : « Dans les années 1950-1960, *jouer* signifiait *jouer dehors* [...]. A l'époque, cela allait de soi, vu l'exiguïté des logements et la liberté accordée aux enfants. Alors qu'aujourd'hui, pour diverses raisons allant du contrôle parental aux peurs modernes, les enfants s'amuse à l'intérieur » (p. 27). Il écrit également : « Nos enfants s'enferment de plus en plus pour profiter des avantages de la maison, mais aussi pour s'isoler des dangers de l'extérieur. Mot d'ordre général : la sécurité, surtout pas l'expérience » (p. 27). Espinassous (2010) explique d'ailleurs que « depuis les années 70, nous assistons à une quête de plus en plus accélérée du risque zéro en matière de vie scolaire et de loisirs collectifs » (p.26). Wauquiez (2014) relie quant à elle le manque d'expérience directe en nature au développement technologique, aux mesures de sécurité, à l'aménagement des espaces extérieurs et intérieurs et à l'utilisation des médias. Ce dernier point est également soulevé par Cardinal (2010) :

Branchés aux différents joujoux électroniques que sont les iPods, lecteurs DVD portatifs, Game Boy et autres ordinateurs, les enfants sont de plus en plus débranchés du monde qui les entoure. Oliver R. W. Pergams, du département des sciences biologiques de l'Université de l'Illinois, appelle cela la « vidéophilie ». Il estime qu'elle éloigne chaque année un peu plus les jeunes des gens qui les entourent, et aussi de la nature et des activités en plein air (p.107).

L'auteur rapporte finalement que les enfants sont moins en contact avec la nature et qu'ils la connaissent moins. D'ailleurs, des études menées auprès d'enfants et adolescents à propos de leurs expériences dans la nature confirment cette constatation (Brämer, 1997, 2006, cité par Wauquiez, 2014). Huit élèves sur dix croient qu'il est interdit de toucher aux grenouilles, vers de terre et scarabées. Les enfants voient la nature comme le petit faon « Bambi ». Ils ressentent les interventions de l'homme sur la nature comme mauvaises. On n'a pas le droit de la toucher et elle a besoin de notre aide (Wauquiez). Cette attention et ce respect ne les amènent pourtant pas à explorer et vivre la nature, mais au contraire à s'en éloigner.

En réaction avec cette tendance, des organismes voient alors le jour pour rétablir les liens homme-nature et pour préserver l'environnement. En 1985, au cœur du débat sur la mort des forêts, des éducateurs à l'environnement du « World Wildlife Fund » (WWF) appellent la population à aller découvrir nos forêts. Des écoles et associations répondent alors présentes et se motivent pour cette cause (Silviva, n.d.a). Cette action est à l'origine du centre « Silviva » qui est aujourd'hui l'un des partenaires de l'Office fédéral de l'environnement (OFEV) en ce qui concerne l'éducation à l'environnement (EE) (OFEV, 2016). « Silviva » est donc le centre national pour apprendre avec la nature. Elle forme les pédagogues par la nature (appelés aujourd'hui « spécialistes en éducation à l'environnement par la nature ») et assure la formation continue des enseignants (Silviva). Elle invente des activités pédagogiques en lien avec l'éducation à l'environnement et avec l'apprentissage en forêt. Cette association collabore avec le WWF pour proposer des projets aux enseignants. Par exemple, il existe le projet « salle de classe verte » pour enseigner toutes les matières en plein air (Silviva, n.d.b) ou encore « l'école en forêt », où l'enseignant reçoit pendant une année le soutien d'un animateur-trice formé-e par la Silviva (WWF, n.d).

Ces divers projets sont rassemblés sur la plateforme de la Fondation suisse d'éducation pour l'environnement (FEE). Celle-ci vise à ce que les élèves acquièrent des connaissances, compétences et valeurs à propos de l'environnement et de la société

actuelle, mais aussi à ce que les enfants sortent et vivent des émotions avec la nature (FEE, 2011). Ce dernier objectif fait référence aux visées de la pédagogie par la nature. Sarah Wauquiez est d'ailleurs aujourd'hui formatrice de la Silviva pour la formation continue dans plusieurs écoles pédagogiques de Suisse (Silviva, n.d.b).

2.3 Importance du problème

Les hommes ont donc moins d'expériences en nature que par le passé. Quelles répercussions amène cet éloignement? Louv écrivait en 2009 dans son ouvrage *Last Child in the Woods*, « Derniers enfants dans les bois » :

On ne s'attache pas qu'aux hommes, mais aussi aux lieux. Si les enfants ne peuvent pas s'attacher à un coin de leur environnement naturel, ils ne peuvent pas profiter des bienfaits psychologiques et spirituels de la nature. Ni sentir de la responsabilité envers ce coin naturel, qui est l'exemple vivant pour la nature en général (p. 2).

Louv soulève donc aussi dans son texte l'effet négatif de cet éloignement sur le respect de l'environnement. Dominique Cottureau (1994, citée par Espinassous, 2010) écrit elle aussi: « C'est dans la répétition des activités que s'effectue la véritable rencontre avec le milieu, rencontre qui va teinter le milieu d'une valeur affective assurée [...]. Les liens tissés sont indélébiles [...]. Sur ces valeurs premières pourra alors se construire une éthique de l'environnement » (p. 72-73). De plus, une étude menée auprès d'adultes montre que les deux facteurs pour un comportement respectueux de l'environnement sont les nombreuses heures passées dans la nature pendant la jeunesse dans des lieux aimés ainsi que le respect de la nature transmis par un adulte (Chawla, 2006, citée par Wauquiez, 2014). Ainsi, la pédagogie par la nature, qui aide les enfants à créer un lien profond avec elle, répond au besoin actuel de protection de l'environnement.

Les auteurs s'accordent aussi pour dire que cet éloignement a des influences négatives sur les hommes, les privant des bienfaits de la nature. Selon Espinassous (2010), avec la recherche actuelle du risque zéro dans notre société, les enfants et les adolescents, surprotégés, sont incités à faire l'expérience du risque ou du danger sans la protection de l'adulte. Le paradoxe réside alors dans le fait de vouloir protéger les enfants en les gardant à l'intérieur le plus possible, mais en les laissant se débrouiller seuls à l'extérieur. Toujours selon l'auteur, le rôle de l'éducateur n'est pas de gommer le risque pour l'enfant mais de l'accompagner dans la confrontation avec celui-ci. Sortir en forêt avec les enfants dans le cadre de l'école pourrait donc répondre à leur besoin d'expérimentation sécurisée.

De plus, les bienfaits de la nature sont exposés par Rugel (2015) dans son article *espaces verts et santé mentale* : « Une exposition à la nature entraîne une relaxation de l'état mental [...]. Les espaces naturels contiennent des éléments aidant les gens à vaincre la fatigue mentale » (p. 3). Cardinal (2010) rapporte également dans son ouvrage des recherches montrant l'effet bénéfique de la nature :

Les Japonais qui vivent à proximité d'un parc vivent plus longtemps. Moins il y a d'arbres à proximité d'un développement résidentiel, plus le nombre de crimes augmente. Plus un enfant passe de temps à l'extérieur, moins il a de risques de développer de la myopie plus tard. Plus il y a d'arbres dans une rue, moins la prévalence de l'asthme est forte parmi les enfants. Une vue sur l'extérieur permet à un patient en convalescence de guérir plus vite (p. 40-41).

L'auteur rapporte aussi que de manière plus globale, de nombreuses études ou analyses arrivent à la conclusion que le manque de nature dans la vie des enfants aurait un énorme impact sur leur santé mentale et physique. L'obésité est évoquée, mais aussi la haute pression, l'asthme, le diabète et le déficit d'attention. Par exemple, une recherche réalisée par l'Université Cornell, plus particulièrement par Well en 2000, a démontré qu'« un environnement composé de verdure a un impact important sur les capacités de concentration des enfants » (Cardinal, 2010, p. 41). Une autre étude impressionnante rapporte que les enfants atteints du trouble du déficit de l'attention avec ou sans

hyperactivité (TDAH) qui ne prenaient pas de médicament mais faisaient une marche de vingt minutes dans un espace vert retrouvaient une capacité d'attention comparable à celle d'enfants sans trouble (Faber Taylor et Kuo, 2009, cités par Cardinal). Ces études soulèvent alors à quel point il est important que les enfants soient en contact avec la nature pour se développer harmonieusement.

L'autre thème qui nous intéresse est celui des compétences sociales. Pourquoi s'intéresser d'ailleurs à ce thème ? Quelle importance peuvent avoir les compétences sociales dans la vie d'un enfant et plus particulièrement dans sa scolarité ? Le cadre légal peut nous donner un premier éclairage sur la question. En 1962, la Loi sur l'instruction publique du canton du Valais (LIP) prescrivait que « l'école valaisanne a la mission générale de seconder la famille dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse » (p. 1). En 2013 a été rédigée la Loi sur l'enseignement primaire (LEP) qui a amené des précisions : « Elle (l'école) contribue à [...] développer les facultés intellectuelles, sociales et créatrices de l'enfant en l'aidant à acquérir les connaissances et les compétences fondamentales [...], le sens de ses responsabilités vis-à-vis de lui-même et vis-à-vis des autres » (p. 1-2). De plus, dans la Loi d'adhésion à l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire écrite en 2008 apparaît explicitement le terme de *compétences sociales*. Nous pouvons y lire : « La scolarité obligatoire favorise chez l'élève le développement d'une personnalité autonome, ainsi que l'acquisition de compétences sociales et du sens des responsabilités vis-à-vis d'autrui et de l'environnement » (p. 3). L'école seconde donc les parents dans la socialisation de l'enfant et a par conséquent une responsabilité dans le développement des compétences sociales de l'élève.

D'ailleurs, dans le Plan d'étude romand (PER), nous trouvons également des liens avec les compétences sociales dans le domaine des capacités transversales. L'enseignant doit veiller à favoriser les situations qui permettent de les développer. Ces cinq capacités sont la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive. En lisant les descripteurs de la capacité de collaboration, nous pouvons faire des liens avec les compétences sociales. En voici quelques-uns : « accueillir l'autre avec ses caractéristiques [...], manifester de plus en plus d'indépendance [...], reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun » (CIIP, 2008, section *Description des Capacités transversales*, para. 2). Ainsi, dans les lois et dans les plans d'étude, les compétences sociales sont présentes de manière explicite ou implicite.

Des auteurs et chercheurs ont également démontré l'importance des compétences sociales. Ainsi, la compétence sociale est nécessaire pour qu'un individu s'intègre au niveau de l'emploi, de la formation ou des activités sociales (Dutrénit, 1997). Une recherche menée en économie de l'éducation donne comme résultat surprenant qu'environ 20% de la variabilité des salaires s'explique par l'acquisition des compétences sociales (Bauchet, 2013). Caroline Bouchard (2009), psychologue, professeure et chercheuse en éducation à la petite enfance écrit également à propos de l'enfant : « Pour faire sa place dans un groupe, l'enfant doit posséder un certain nombre d'habiletés sociales comme la coopération, la décentration, etc. » (p. 272). Dans le domaine scolaire plus particulièrement, de nombreuses recherches ont également prouvé l'influence des compétences sociales sur la réussite scolaire des élèves (Goodman and Gregg, 2010, Filisetti, 2009, Danner et al., 2005, cités par Bauchet, 2013). Tout d'abord, un élève qui a peu de compétences sociales, à l'écart du groupe, peut avoir de la difficulté à apprendre. Une recherche montre d'ailleurs qu'un enfant populaire dans sa classe est plus motivé qu'un enfant rejeté. De plus, les compétences sociales peuvent être associées aux normes sociales et à leur respect, au savoir-vivre : « Quand les enfants ont intériorisé les subtilités du savoir-vivre ensemble, ils sont souvent félicités et davantage appréciés des adultes » (Bauchet, 2013). Au contraire, « les enseignants ont un point de vue négatif sur les élèves qui ne respectent pas les règles » (Wentzel, 1993, cité par Bauchet, p. 4). L'aide qu'ils apportent à l'élève peut alors diminuer. L'enfant ne serait alors apprécié ni de

ses pairs ni de l'adulte et en manque de soutien scolaire (Wentzel et Asher, 1995, cités par Bauchet). Ainsi, la littérature montre que les compétences sociales ont une influence sur les apprentissages de l'élève, sur son bien-être en classe ainsi que sur son futur professionnel.

D'un autre point de vue, la littérature décrit l'influence de l'enseignant et des camarades sur le développement des compétences sociales. Filisetti (2009, cité par Bauchet, 2013) présente les pairs comme des « agents de socialisation » (p. 4). L'enseignant quant à lui permettrait la transmission des compétences sociales dans le contexte de l'école (Bauchet). En retour, l'acquisition de compétences sociales par les élèves serait bénéfique pour l'enseignement, plus particulièrement pour la gestion de classe. Ainsi, cela pourrait déterminer si l'enseignant peut proposer des travaux de groupe, des activités avec des consignes ouvertes et des tâches où l'élève est autonome. Cela peut aussi influencer l'ambiance de classe. En effet, les tensions provoquées par des conflits entre élèves pourraient avoir des répercussions sur l'ensemble du groupe et par conséquent sur l'enseignement. L'enseignant trouverait donc de l'intérêt à ce que les élèves développent leurs compétences sociales.

2.4 Etat de la question

Existe-t-il déjà des travaux qui mettent en lien la pédagogie par la nature et les compétences sociales des enfants ? De manière générale tout d'abord, des recherches ont montré l'effet de la nature sur les compétences sociales des individus. Rugel (2015), dans sa recherche sur les espaces verts et la santé mentale, s'appuie sur des études pour affirmer que « les espaces verts peuvent constituer un lieu unique permettant à une personne de se socialiser et de faire des rencontres, de renforcer ses relations existantes [...] et de prendre part à des activités sociales » (p. 3).

Cardinal (2010) rapporte également dans son ouvrage un aspect intéressant en lien avec le domaine scolaire :

Une étude menée en 2005 pour le compte du California Department of Education a permis d'aboutir à des conclusions qualifiées d' « impressionnantes » par l'American Institutes for Research. Ce dernier a constaté que les enfants ayant fait classe à l'extérieur avaient des notes 27% plus élevées, en plus de gagner en confiance. Plus précisément, cette analyse d'une cinquantaine de pages montre comment des élèves de 6^e année qui ont assisté à un cours à l'extérieur pendant une semaine avaient fait des gains en termes de coopération, de socialisation, de résolution de conflits, mais surtout en termes de comportement et de motivation scolaire (p. 116).

Enfin, plus précisément par rapport à la pédagogie par la nature, un recensement auprès des parents d'élèves des jardins d'enfants dans la nature « Dusse Verusse » rapporte que plus de 70% des parents ont remarqué des changements positifs dans les comportements sociaux de leurs enfants et les mettaient en lien avec la fréquentation du jardin d'enfants. De plus, une recherche scientifique danoise a établi une corrélation entre la souplesse de l'enfant et ses capacités psychosociales. Les chercheurs ont testé 149 enfants issus de crèches classiques et de crèches en forêt, prouvant ensuite que les enfants souples ont plus confiance en eux, sont mieux appréciés de leurs camarades et sont plus communicatifs. Les meilleurs résultats étaient obtenus par les enfants des crèches en forêt (Brodersen et Petersen, 1997, cités par Wauquiez, 2008). D'autres chercheurs ont interviewé des institutrices qui ont constaté que les enfants de la forêt avaient de meilleurs comportements sociaux que les enfants d'écoles classiques (Gorges, 2000 ; Häfner, 2003, cités par Wauquiez). De plus, une synthèse bibliographique démontre également que la nature stimule les interactions sociales et favorise l'action autonome (Unterbruner, Fischerlehner et Gebhard, 1993, cités par Wauquiez).

Les recherches s'accordent donc pour montrer l'impact de la nature sur les compétences sociales des enfants. Néanmoins, la recherche de Rugel parle d' « espaces verts », ce qui

pourrait correspondre à des parcs ou des jardins et elle n'est pas liée au domaine de la pédagogie. Celle citée par Cardinal parle de classes à l'extérieur, sans préciser si cela se déroulait en ville ou en nature. Ainsi, ces études ne sont pas directement liées à la pédagogie par la nature. De plus, l'étude danoise a mesuré la souplesse des enfants, qui peut aussi être acquise en faisant du sport et pas spécialement grâce à des expériences en nature. Le recensement de « Dusse Verusse » et les recherches de Gorges et Häfner ont établi des conclusions à la suite d'entretiens, sans mesurer directement les variables sur le terrain. Enfin, un mémoire a déjà été réalisé sur le thème, mais il questionnait l'impact de la pédagogie par la nature sur le développement global des élèves, tant au niveau psychomoteur, que cognitif et socioaffectif. La récolte des résultats s'est faite par questionnaires. Ainsi, il y a peu de recherches qui ont mesuré de manière directe l'influence de la pédagogie par la nature sur les compétences sociales des élèves. Nous sommes donc intéressée à comprendre les relations qui existent entre ces deux variables et désirons vérifier s'il y a une différence dans une école classique ou dans une école en forêt.

2.5 Angle disciplinaire : la pédagogie

Pour réaliser cette recherche sera utilisé l'angle de vue de la pédagogie. Selon le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (Reuter, 2007), la pédagogie est une discipline qui cherche à décrire et comprendre des dimensions générales de situations d'enseignement/apprentissage. Ces dimensions sont liées aux relations entre les personnes, à la communication, au choix des moyens, aux techniques d'enseignement et d'évaluation, sans prendre en compte les contenus disciplinaires. La pédagogie étudie aussi des mouvements pédagogiques et construit de nouveaux modèles de l'enseignement et de l'apprentissage.

Dans cette recherche, nous allons découvrir une forme particulière d'éducation et d'enseignement/apprentissage. Ainsi, étudier la pédagogie par la nature et les compétences sociales des élèves relève principalement du champ de la pédagogie. Bien que ces compétences touchent au développement de l'enfant, comme nous l'avons vu précédemment, elles font partie du PER (plan d'étude). En effet, la mission de l'enseignant est d'instruire mais également d'éduquer les élèves en permettant entre autres de développer ces compétences. De plus, les compétences sociales relèvent des relations entre les personnes, objet d'étude de la pédagogie. Enfin, comme nous ciblerons notre recherche sur le milieu scolaire, cela renforce encore le choix de la démarche pédagogique pour notre travail.

3 Cadre conceptuel

3.1 La pédagogie par la nature

Qu'est-ce que la pédagogie par la nature ? Cette partie souhaite aider à reconnaître cette pratique et à en cerner les différents aspects.

3.1.1 Définition

Comment et où se pratique la pédagogie par la nature ? Les écoles enfantines et jardins d'enfants dans la nature sortent par tous les temps. Ils ont en général un camp de base où se réfugier lorsque la météo l'impose et où sont rassemblés les outils dont ils ont besoin. Cela se déroule souvent en forêt, mais aussi dans des prairies, sur des plages ou dans des fermes. Au cours de la journée, les enfants jouent librement, chantent, cuisinent, écoutent des histoires et découvrent des activités à faire dans la nature (Wauquiez, 2008). « Les enfants sont en mouvement permanent. Ils explorent, observent, expérimentent tout ce que la nature propose. » (Wauquiez, 2014, p. 1). Ils vivent le cycle de la nature et l'apprennent par les sens : le bourdonnement d'un essaim, la sensation

de froid en hiver, l'odeur d'un saule en fleur. Ces expériences marquent les enfants, s'ancrent dans leur mémoire (Wauquiez, 2014).

Wauquiez (2008), auteure de référence en ce domaine, définit la pédagogie par la nature ainsi :

La pédagogie par la nature est une méthode qui vise à établir une relation émotionnelle avec la nature. Il s'agit de sensibiliser l'homme à son environnement naturel et d'éveiller son amour pour tout ce qui vit [...]. On éprouve la nature avec tous les sens, en jouant, en méditant, en appréciant ses qualités esthétiques, son intensité et sa diversité. On l'approche aussi en découvrant et en comprenant ses mécanismes, en la percevant comme un espace de liberté et d'action (p. 37).

Ainsi, cette forme de pédagogie amène une expérience directe avec la nature dans le but de développer un lien émotionnel avec elle. Contrairement à d'autres formes d'éducation à l'environnement, elle n'enseigne pas directement les connaissances et conduites liées au développement durable. En effet, la pédagogie par la nature « est donc moins attachée que d'autres formes d'éducation à l'environnement [...], aux actions à but écologique » (op.cit., p. 37). Néanmoins, le respect de l'environnement est présent au cœur de cette pratique, avec l'idée qu' « on ne protège que ce que l'on aime, et on n'aime que ce que l'on connaît » (Brandt et Knauer, 1995, cités par Wauquiez, 2008, p. 36). Le fait d'amener l'enfant à rencontrer et aimer la nature va donc lui donner envie d'en prendre soin. Kalff (1997, cité par Wauquiez), l'un des fondateurs de la pédagogie par la nature, écrit : « L'importance de la nature et de l'interaction entre tout ce qui vit doit être connue et reconnue par chaque homme, afin qu'il puisse mesurer l'impact de ses choix et de ses comportements, et fonder ainsi ses propres valeurs » (p. 37).

3.1.2 Dimensions de la pédagogie par la nature

3.1.2.1 Fondements théoriques

La pédagogie par la nature est l'un des fondements théoriques des jardins d'enfants et écoles enfantines en nature. En effet, Wauquiez (2008) rapporte dans son livre que :

Dans les pays germaniques et scandinaves, lorsque l'on se penche sur les concepts fondateurs des différentes écoles enfantines et jardins d'enfants dans la nature, malgré les différences structurelles, on trouve des bases pédagogiques communes. On retrouve l'idée d'un apprentissage global et intégral, d'une approche multisensorielle de l'environnement, de l'apprentissage de la vie quotidienne, du principe de « aide-moi à le faire moi-même » et de la pédagogie par la nature (p. 32).

L'apprentissage global et intégral a été développé par Pestalozzi et le principe de « aide-moi à le faire moi-même » par Montessori. Ce sont tous deux des pionniers dans le domaine de l'éducation et de la pédagogie. Décrire leurs découvertes et leur pratique serait en soi l'objet de travaux de recherche. Nous nous concentrerons ici sur la pédagogie par la nature. Dans sa mise en œuvre, nous décèlerons cependant des influences de ces deux pédagogues. Kalff (1997, cité par Wauquiez, 2008) reprend par exemple l'apprentissage intégral développé par Pestalozzi (main-cœur-tête) en y intégrant la nature. Le cœur est la fonction qui « éveille l'amour », développe la sensibilité et fonde une relation avec la nature. La main « exerce l'amour », apprend à agir et la tête « réfléchit l'amour », développe les valeurs, le discernement, la création d'un avenir meilleur. De plus, pour Montessori, il importait entre autres de travailler sur l'environnement pour qu'il soit adapté aux enfants et de les aider à cultiver leur autonomie (Wauquiez). Nous verrons que le choix du lieu, les activités d'apprentissage et les interventions de l'accompagnatrice sont en accord avec ces principes (Wauquiez choisit le mot « accompagnatrice » au féminin, car selon elle il représente au mieux ce que sont ces personnes. En majorité des femmes, animatrices, éducatrices, institutrices, infirmières, qui ont pour rôle d'accompagner les enfants. Nous garderons également la forme « accompagnatrice » ou « enseignante » au féminin dans notre travail, ainsi que

pour l'expression « la pédagogie par la nature », sachant qu'il y a aussi, fort heureusement, des hommes qui pratiquent aussi cette forme de pédagogie).

3.1.2.2 Méthodes de la pédagogie par la nature

Proposer en nature des jeux qui stimulent les sens ou être régulièrement dehors avec les enfants ne mène pas automatiquement à développer une relation émotionnelle avec la nature. « La pédagogie par la nature est une méthode qui aide les hommes à devenir réceptifs à la nature » (Wauquiez, 2008, p. 73). Cette méthode a été créée par Joseph Cornell (1992), un autre fondateur de cette forme de pratique, qu'il a appelée le « Flow Learning ». Cela consiste en quatre étapes successives qui visent à créer des expériences profondes et directes avec la nature :

1. Eveiller l'enthousiasme par des activités ludiques, plutôt dynamiques qui amènent aussi une cohésion de groupe.
2. Focaliser l'attention par des activités qui développent le calme, la réceptivité et favorisent l'observation. Elles isolent un seul sens pour mieux se concentrer sur les perceptions.
3. Provoquer une expérience directe avec la nature par des activités qui mettent les participants dans un état calme et réceptif, les impliquent personnellement dans la nature et permettent d'entrer pleinement en contact avec elle. Elles aident à découvrir un sentiment intérieur d'appartenance, de compréhension et d'émerveillement.
4. Partager l'inspiration en parlant d'idéaux de naturalistes, écologistes et défenseurs de la nature. Laisser aussi les participants décrire leurs impressions, leurs ressentis et leurs découvertes. Le partage renforce l'émerveillement et rapproche les membres du groupe.

Cela prend du temps pour traverser ces niveaux et plusieurs jours dans la nature avec les mêmes enfants sont souvent nécessaires.

Kalff a lui aussi créé un modèle en s'inspirant de Cornell (S. Wauquiez, communication personnelle, 18 août 2016). Comme les modèles inventés par Cornell et Kalff sont adaptés pour des enfants de plus de sept ans, Wauquiez (2008) a développé dans son ouvrage un modèle de pédagogie par la nature adressé aux enfants entre trois et sept ans. Elle s'est inspirée des modèles de Cornell, Kalff ainsi que de ceux de Blessing et Mäurer, deux enseignantes enfantines qui se sont concentrées sur l'éducation à l'environnement (EE). Le modèle de Wauquiez est lui aussi construit sur quatre niveaux.

Dans le premier niveau, les enfants se familiarisent avec le lieu, les autres enfants, les adultes. Les activités cherchent à susciter leur enthousiasme. Cela correspond aux premiers jours du jardin d'enfants ou de l'école en nature. Comme les enfants ont besoin de constance et de régularité, il est proposé de parcourir le même chemin, de structurer les journées avec des rituels, des chansons ou jeux connus des enfants et des activités qui aident à faire connaissance : « Un nain-météo s'est caché. Qui le découvrira ? Le nain veut savoir le nom de tout le monde » (Wauquiez, 2008, p. 82). Des jeux de recherche ou des jeux toniques canalisent l'énergie des plus grands, mais certains groupes peuvent également commencer par une activité calme : « Aujourd'hui, la forêt nous joue un concert. Fermez tous vos yeux. Quelles notes entendez-vous ? » (op.cit., p. 82). Wauquiez nous suggère d'abord de laisser les enfants s'installer et d'observer à quoi ils jouent. Les enfants ont souvent d'abord besoin de bouger avant d'être prêts pour des activités de pédagogie par la nature. Elle propose dans ce premier niveau plusieurs exemples d'activités. Voici l'une d'entre elles : en chemin, les enfants sont invités à voir et écouter les animaux de la forêt. Puis, dans le cercle de salutation, chaque enfant peut imiter un animal (mouvements, bruits) et les autres le devinent.

Durant les activités du deuxième niveau, les enfants découvrent et explorent la nature. Wauquiez (2008) nous confie que les enfants, s'ils se sentent bien, explorent d'eux-mêmes le milieu naturel. Au début, ils n'ont pas besoin d'activités dirigées. Peut-être que certains enfants seraient désorientés dans cet espace, sans jouets ; nous pourrions partir

avec eux suivre la piste d'un animal pour les aider à découvrir la nature. Puis, nous pourrions proposer des activités avec les autres lorsqu'ils se seront habitués au camp de base : « Visitez ensemble le terrier d'un renard » (op.cit., p. 84). Cela amène les enfants à se poser des questions : « Eh, le renard, qu'est-ce qu'il fait pendant le jour ? ». C'est alors l'occasion de transmettre du savoir. Découvrir la nature, c'est aussi apprendre par et sur la nature. A l'école enfantine, il est possible dans cette phase que les enfants s'entraînent à nommer, classer et compter. Par exemple, l'accompagnatrice collecte des paires d'objets (feuilles différentes, fruits, racines) et les dispose sur un drap en désordre. Les enfants regroupent les éléments naturels. Puis l'accompagnatrice les mélange, en enlève un ou en rajoute un et les enfants repèrent ce qui a changé.

Le troisième niveau propose des expériences sensorielles approfondies et des activités qui intègrent la créativité des enfants. Wauquiez (2008) nous propose des activités plutôt calmes, par exemple avec un seul sens. Cela demande aux enfants du courage et nécessite de la familiarité avec l'espace et le groupe. Les êtres magiques de la forêt, les histoires, les jeux de rôles trouvent place à cette étape ainsi que des créations avec du matériel naturel, qui pourraient s'approcher du Land Art. Voici un exemple d'activité qui stimule le sens de l'ouïe : l'orchestre du temps qu'il fait. L'accompagnatrice imite un orage, en faisant différentes formes de tapotements avec ses mains de plus en plus forts jusqu'à la tempête, puis se calme peu à peu. Ensuite, c'est au tour des enfants. Disposés assis en cercle, les yeux fermés, l'orage se propage d'un enfant à l'autre et le bruit s'amplifie peu à peu jusqu'à ce que l'orage soit grandiose, puis cela revient gentiment au silence.

Au cours du quatrième niveau se créent des expériences intenses avec la nature, parfois une communion avec elle, un sentiment d'unité. Selon la pédagogue, pour nous, adultes, cela nous demande des rencontres fréquentes avec la nature sur plusieurs années. Pour les enfants, cela se manifeste pendant le jeu libre. Ils se plongent dans leur activité et atteignent un état d'immersion dans la nature. Il est possible à ce niveau de proposer aux enfants de s'identifier aux autres êtres vivants, de leur raconter des histoires, des légendes et des contes qui permettent la transmission de valeurs. Il est aussi possible de leur proposer une observation guidée de la nature. Voici un exemple d'activité du quatrième niveau : les enfants s'étendent sur le dos et observent les couronnes des arbres qui se transforment en permanence.

L'étape 4 *partager l'inspiration* que propose Cornell (1992) est selon Wauquiez possible à la suite de toute activité. Il s'agit de poser des questions sur les sensations, les ressentis et les connaissances des enfants. A la fin de la journée par exemple, l'accompagnatrice peut leur demander ce qu'ils ont aimé ou pas aimé et ce qu'ils souhaiteraient pour la prochaine fois.

3.1.2.3 La pédagogie dans la nature et les qualités de l'accompagnatrice

La nature n'est pas fabriquée par l'homme, les éléments n'ont pas un caractère intentionnel, une utilité pour l'homme comme les objets et les meubles. La nature est toujours changeante, contrairement à une salle de classe, et elle influence les enfants. Elle est aussi un terrain idéal pour penser et agir selon des principes moraux, en commentant par exemple la manière de faire de certains animaux. Observer la nature permet d'aborder des thèmes importants comme la naissance et la mort, la compétition et la solidarité ou encore la responsabilité (Wauquiez, 2008). Par ailleurs, le choix du lieu demande toutes sortes de critères qui répondent entre autres à la sécurité et à l'aspect pratique. Les enfants peuvent avoir une certaine liberté dans l'espace sans risquer de se blesser pour qu'ils puissent faire des expériences hors du contrôle de l'adulte.

De plus, la pédagogue par la nature connaît le développement et les besoins de l'enfant. Ainsi, elle sait par exemple que les petits de deux à quatre ans sont centrés sur l'action, les sensations, plongés dans leur univers. Elle ne s'inquiètera donc pas s'ils ne jouent pas

avec les autres (Wauquiez). Les activités rituelles proposées par Wauquiez découlent entre autres de cette connaissance du développement de l'enfant.

Cornell (2006, cité par Wauquiez, 2008) a proposé cinq principes pour guider la manière d'enseigner des pédagogues par la nature :

- Enseigner moins et partager nos sentiments: respect devant un grand chêne, sentiment de gratitude,...
- Être réceptifs à ce qui surgit : des enfants, de l'environnement, de nous-mêmes.
- Instaure dès le début un climat de concentration : canaliser l'énergie des enfants, leur poser des questions, les éveiller à ce qui est remarquable.
- Regarder et expérimenter d'abord, parler ensuite.
- L'expérience se déroule avec joie : l'enthousiasme est un précieux trésor.

Wauquiez (2008) écrit : « Pour l'enfant, je suis un modèle à imiter, un référent. Pour cela, bien plus que d'expliquer comment fonctionne le monde, il importe que je sache exprimer mes réactions et mes sentiments » (p. 70). Elle dit également : « A cet âge, le contact et la communication corporels sont plus importants que la communication verbale. Je fais attention à ne pas parler et expliquer trop par la parole, mais plutôt à exprimer mes sentiments par le corps et par l'action. » (op.cit., p. 71). Et comme l'accompagnatrice est un modèle pour les enfants et qu'elle souhaite les aider à créer une relation avec la nature, il est important qu'elle prenne soin de sa propre relation à la nature : « Une pédagogue par la nature enseigne selon sa propre expérience. En premier lieu, elle doit travailler avec elle-même, et prendre du temps pour aller à la rencontre de la nature » (op. cit., p. 73).

Que fait concrètement une pédagogue par la nature ? Quand intervient-elle ? Wauquiez (2008) raconte : « Les enfants aiment avant tout le jeu libre. En premier lieu, je suis donc une observatrice » (p. 70). Elle intervient quand un enfant a peur, froid ou est en danger. Elle peut aussi amener des idées quand un enfant a de la difficulté à jouer ou répète longtemps la même chose. Elle intervient également quand une question se pose ou quand un conflit éclate, en essayant alors d'aider les enfants à régler le conflit par eux-mêmes. Elle peut aussi sensibiliser à la nature en posant des règles, proposant des attitudes : « Dans la forêt, nous sommes des visiteurs. La plupart des plantes et des animaux y étaient avant nous. La forêt est leur maison » (op.cit., p. 184). Elle peut aussi aider les enfants à expérimenter en les orientant par des questions, parfois des démonstrations, mais sans les déranger inutilement lorsqu'ils sont en train de jouer.

3.1.2.4 Didactique et méthodologie de la pédagogie par la nature

Quelles formes de jeu et d'apprentissage proposerait une pédagogue par la nature ? Wauquiez (2008) souligne dans son livre que pour enseigner dans la nature, l'enseignante a besoin d'un solide savoir-faire didactique et méthodologique, de souplesse, de créativité et de réactivité pour rebondir et s'adapter à ce qui se passe. En effet, la nature change tout le temps et cela demande une grande adaptation à l'enseignante.

Dans les jardins d'enfants, il y a peu d'activités dirigées, mais dans les écoles enfantines, des activités structurées sont mises en place pour répondre aux programmes d'enseignement. Néanmoins, dans les deux types de structures, c'est l'expérimentation et l'action autonome qui ont le plus de place dans la nature car « les surprises de la nature rendent impossibles les longues périodes d'écoute attentive » (Wauquiez, p. 59). Les thèmes sont choisis selon les besoins et intérêts des enfants, les saisons, les envies et objectifs. C'est par l'observation que l'accompagnatrice perçoit les besoins de l'enfant et du groupe. Elle propose aussi des expériences nouvelles avec la nature pour amener les enfants à dépasser leurs idées courantes, leurs sentiments et leur savoir. Même si les activités sont obligatoires, le but est de ne pas forcer l'enfant mais de lui donner envie de les faire. Pour Wauquiez, c'est à l'accompagnatrice d'adapter ce qu'elle propose si les

enfants sont intéressés par autre chose. Elle recommande également des activités dirigées en petits groupes avec les plus petits car ils peuvent mieux exprimer leurs besoins.

Comme à l'école enfantine classique, nous retrouvons des rituels qui structurent le temps et l'espace, comme des jeux, des chansons, des comptines, des danses ou des activités calmes en cercle. Nous retrouvons aussi l'histoire racontée aux enfants. Dans la nature, c'est davantage des histoires racontées oralement que lues et Wauquiez essaie d'intégrer les éléments spontanés des enfants et de la nature. A la fin de la journée peut être mis en place le cercle final où les enfants partagent leurs expériences, guidés par un bâton de parole qui aide à écouter celui qui parle. Elle propose de terminer par des jeux qui bougent et un remerciement à la nature.

Grâce à Cornell et Wauquiez, nous avons dorénavant une idée plus précise de ce qu'est la pédagogie par la nature. Nous avons en effet découvert ses origines, comment elle se déroule concrètement et la manière d'être et de travailler de l'accompagnatrice. Nous souhaitons maintenant préciser le deuxième concept qui fonde notre recherche.

3.2 Les compétences sociales

Que se cache derrière ces termes « compétences sociales » ? Pouvons-nous les observer concrètement ? Ce chapitre souhaite donner corps et matière à ce concept et le décrire selon plusieurs visions, avec plusieurs nuances.

3.2.1 Définition

Tout d'abord, selon la recherche de Gaymard et André (2009), il existe de nombreux termes associés aux compétences sociales, comme l'intelligence sociale ou émotionnelle, mais dans le champ de l'éducation, ces termes ne sont plus utilisés. Dans la littérature, nous trouvons aussi les mots « habiletés sociales » (Bouchard, 2009) et « intelligences personnelles » (Gardner, 1997). Le mot « compétence » est aujourd'hui à la mode. Etymologiquement, il signifie *ce qui va avec, ce qui est adapté à* (Peyré, 2000). Mais où trouve son origine la notion de compétence sociale ? Dutrénit (1997), dans son ouvrage, nous confie que le premier homme en France à l'évoquer est Tomkiewicz, en 1972, dans le cadre d'un foyer pour jeunes en difficultés. Il mentionnait une « compétence polyvalente » nécessaire pour s'intégrer à la vie courante. Toujours selon Dutrénit, en 1984, Laurence Sargent a opérationnalisé le concept de compétences sociales aux Etats-Unis, en anglais « social skills ».

Selon Bauchet (2013) qui nous donne un point de vue sociologique, les compétences sociales seraient une « réponse aux normes sociales qui régissent le comportement des individus issus d'un groupe » (p. 1). Toujours selon cette auteure, les normes sociales seraient la plupart du temps des règles de conduite que tous les individus d'un groupe doivent suivre. Les élèves doivent donc développer ces compétences pour répondre aux normes sociales de la société. Ces attitudes et compétences sont principalement acquises dans les milieux de la famille et de l'école.

Dans la littérature, nous pouvons trouver plusieurs définitions des compétences sociales qui se complètent les unes les autres. Ainsi, pour Dutrénit (1997), « la compétence sociale, c'est la vie quotidienne ! » (p. 82). Il ajoute : « Etre compétent dans les différents domaines de cette vie quotidienne [...] permet de moins dépendre d'autrui » (op.cit., p. 82). La définition qu'il nous propose est très générale et se rapporte au domaine du travail social. De plus, Peyré (2000) nous explique que « la vocation de la compétence sociale est, pour chacun d'entre nous, de servir à piloter ses relations à autrui et d'en permettre pragmatiquement [...] la réussite, ici et maintenant dans l'action » (p. 12). Il en parle aussi sous les termes d' « efficacité de la relation » (op.cit., p. 13), vision partagée par d'autres auteurs comme Bukowki, Rubin et Parker (2001, cités par Baurain et Nader-Grosbois, 2009) et Rubin et Rose-Krasnor (1992, cités par Gaymard et André, 2009). Ces derniers

ajoutent que les compétences sociales seraient l'habileté à atteindre des objectifs personnels dans les interactions avec autrui, tout en gardant des relations positives dans la durée et dans plusieurs situations.

Par ailleurs, Peyré (2000) nous aide à concrétiser ce concept en y ajoutant la notion de comportement. En effet, les compétences sociales seraient des comportements spécifiques qui rendent l'individu compétent dans une situation sociale. Elles combindraient des capacités affectives, cognitives et psychomotrices. Enfin, à nouveau d'un point de vue sociologique, les compétences sociales correspondraient à « l'aptitude à se comporter de manière socialement appropriée dans différents contextes » (Schneider, 1993, cité par Bauchet, 2013, p. 3). Nos comportements seraient donc régis par des règles sociales, « autant des règles explicites qu'implicites, que l'enfant doit découvrir et connaître pour bien s'intégrer socialement » (Bouchard, 2009, p. 271).

3.2.2 Dimensions des compétences sociales

3.2.2.1 Développement des compétences sociales et éducation

Il est intéressant d'apprendre comment se développent les compétences sociales chez le jeune enfant. Les écrits de Caroline Bouchard (2009) nous permettent tout d'abord de situer les compétences sociales dans le développement global de l'enfant. Elle décrit dans son ouvrage les domaines psychomoteur, cognitif et socioaffectif. Le domaine socioaffectif englobe la construction de la personnalité, l'attachement et la socialisation. Les compétences sociales, appelées habiletés sociales par l'auteure, font donc partie du domaine socioaffectif. Les mots de Bouchard (2009) nous éclairent sur l'origine du développement socioaffectif :

Le développement socioaffectif est le résultat de l'interaction entre l'individu et le milieu dans lequel il évolue. Chaque enfant arrive au monde avec un tempérament qui lui est propre. Le tempérament étant inné, il a une grande influence sur le type d'attachement que l'enfant développera avec ses parents. En retour, le type d'attachement modulera l'expression du tempérament de l'enfant. La personnalité de l'enfant émerge donc progressivement, en s'appuyant sur son tempérament et son type d'attachement, et continuera à se développer ainsi tout au long de sa vie (p. 99).

Ainsi, les compétences sociales de l'enfant trouvent leur origine dans le lien d'attachement avec ses parents, influencé par son tempérament, et les interactions avec son entourage. Bouchard écrit d'ailleurs que « les habiletés sociales s'acquièrent graduellement au contact des autres et grâce au soutien de l'adulte en ce sens » (p. 291). Par adulte, elle entend également les éducateurs de la petite enfance. Elle souligne l'influence de l'institution (la crèche) et de la manière des professionnels d'éduquer l'enfant sur la qualité des interactions qu'il développe avec les adultes. Peyré (2000) rajoute l'influence d'autres milieux : « les compétences sociales s'acquièrent essentiellement par l'expérience au sein de la famille et de groupes d'amis, et plus tard dans le travail » (p. 26). Grâce à la recherche de Bauchet (2013), nous pouvons ajouter le milieu de l'école, car comme nous l'avons vu dans cette recherche, l'enseignant est aussi un agent de socialisation pour les élèves.

Nous découvrons également dans le livre de Bouchard (2009) que les compétences sociales font aussi partie du domaine cognitif. En effet, d'autres habiletés, appelées sociocognitives, sont également à l'œuvre lors des interactions entre l'enfant et son entourage. Les habiletés sociocognitives sont des « outils de la pensée qui servent à comprendre et à agir socialement » (Shure et DiGeronimo, 1992, cités par Bouchard, p. 337). Elles font donc appel aux capacités cognitives de l'enfant pour évaluer une situation sociale. Il va s'entraîner à faire des suppositions sur les intentions des autres, leurs émotions et leurs pensées. Même si ses capacités cognitives sont limitées vers l'âge de cinq ans, l'enfant interprète les situations comme il peut pour répondre aux exigences relationnelles (Bouchard, 2009). Il va même apprendre à établir un lien entre les

comportements, les états et les expériences des autres personnes (Gardner, 1997). Nous remarquons alors que l'enfant apprend déjà très jeune comment se comporter avec son entourage.

Yeates et Selman amènent quant à eux un nouvel élément qui nous renvoie vers la partie affective du développement de l'enfant (1989, cités par Gaymard et André, 2009). Ils incluent dans les habiletés sociocognitives la capacité du contrôle émotionnel, aussi appelée régulation émotionnelle par d'autres auteurs. Baurain et Nader-Grobois (2009) nous expliquent que la régulation émotionnelle est ce qui permet à une personne d'influencer les émotions qu'elle ressent et la manière de les exprimer. Ces auteures rapportent également que de nombreux chercheurs ont prouvé que la régulation émotionnelle a des effets sur les comportements de l'enfant, particulièrement sur sa socialisation. Cette capacité se développe durant les premières années de vie, de manière progressive. Bouchard (2009) explique également dans son ouvrage qu'entre trois et cinq ans, l'enfant apprend à maîtriser ses émotions et à les exprimer de façon acceptable par la société. Elle ajoute que cette compétence est en lien avec le langage et la pensée. Petit à petit, l'enfant apprend à nommer les émotions ressenties et il comprend progressivement ce que les autres attendent de lui.

Goleman (1997) nous sensibilise à un nouvel aspect en établissant un lien entre la régulation émotionnelle, qu'il appelle maîtrise de soi, et l'empathie. En effet, « pour être réceptif aux autres, il faut un minimum de calme intérieur » (p. 174). Selon l'auteur, la maîtrise de soi et l'empathie sont les bases des relations interpersonnelles. Il précise également que « les premiers signes d'empathie – le germe de la compassion – se manifestent vers deux ans » (op.cit., p. 174). Bouchard (2009) fait également référence à l'empathie dans son travail. Elle la décrit comme l'aptitude à ressentir les émotions des autres et y réagir en conséquence. L'auteure nous explique également comment se développe l'empathie. Entre six mois et quatre/cinq ans, l'empathie se fait de manière involontaire, par contagion émotionnelle. Puis vers quatre/cinq ans, l'enfant apprend à inférer ce que l'autre ressent, même si ce n'est pas encore nécessairement représentatif. A cette période, il peut aussi comprendre ce que l'autre ressent sans le ressentir lui-même à chaque fois. Cette capacité à comprendre la situation, qui fait à nouveau référence aux habiletés sociocognitives, est importante car « les inférences que l'enfant fait déterminent la façon dont il réagit à une situation sociale » (op.cit., p. 342). Ainsi, les compétences sociales de l'enfant, qui font partie des domaines socioaffectif et cognitif de son développement, sont influencées par les relations avec son entourage et ses caractéristiques personnelles, dont ses capacités de régulation émotionnelle et d'empathie.

3.2.2.2 Comportement, besoin, valeur et motivation

Les compétences sociales sont également liées aux notions de comportement, besoin, valeur et motivation. En effet, selon Peyré (2000), « le comportement est le principal levier des compétences sociales [...]. C'est lui qui les révèle dans les situations les plus diverses » (p. 28). Nous pourrions donc observer les compétences sociales au travers des comportements d'une personne. L'auteur relie également les comportements aux besoins. Un certain comportement serait ainsi la conséquence d'un besoin, physique ou social, que la personne cherche à assouvir. Les besoins seraient donc un moteur des compétences sociales. De plus, les comportements d'une personne seraient, toujours selon Peyré, également liés à des valeurs. Elles lui dicteraient ce qui se fait ou ne se fait pas. Ces valeurs sont souvent à l'origine de normes sociales et de règles mises en place pour une collectivité. Enfin, l'auteur parle également de motivation, ce qui correspond à ce que la personne souhaiterait faire. Celle-ci est donc également un moteur des comportements d'un individu. Elle ne garantit pourtant pas que la personne se comporte de manière socialement adéquate car cela dépend aussi de ce que la personne peut faire. Par exemple, un enfant en première année Harnos (1H), pourrait souhaiter lever la main avant de s'exprimer mais ne pas réussir à se contrôler.

3.2.2.3 Différents niveaux des compétences sociales

Afin de nous aider à saisir les différentes dimensions des compétences sociales, nous présenterons un modèle, élaboré par des chercheurs, construit sur trois niveaux (Rubin, Bukowski et Parker, 2006; Yeates et al., 2007, cités par Baurain et Nader-Grosbois, 2009).

Le premier niveau concerne « le traitement de l'information sociale par l'enfant » (Baurain et Nader-Grosbois, p. 124). Il inclut la capacité à réguler ses émotions, la résolution de problèmes sociaux, l'atteinte de buts sociaux en anticipant les conséquences des stratégies utilisées et l'évaluation de la manière dont les autres nous perçoivent. Nous retrouvons donc dans ce niveau la régulation émotionnelle et les habiletés sociocognitives.

Le deuxième niveau traite des « interactions sociales, contextualisées, avec une autre personne » (op.cit., p. 124). Cela regroupe les actions que réalisent des individus ensemble, les comportements qui les opposent, comme des actes agressifs, et les actions qui les isolent comme le repli sur soi. Ce niveau d'observation met en évidence la manière dont les individus ajustent leurs comportements aux différentes situations sociales. En effet, les comportements sociaux d'une personne peuvent varier selon le lieu dans lequel elle se trouve et les personnes avec lesquelles elle interagit.

Le troisième niveau décrit l'adaptation sociale d'une personne, c'est-à-dire la qualité de ses relations avec les autres. Ce niveau s'évalue à plus long terme, soit à partir des perceptions que l'individu a de lui-même ou alors à partir de celles de son entourage.

Bien que ces niveaux décrivent des dimensions différentes des compétences sociales, ils entretiennent des relations entre eux. Ils peuvent également être influencés par les caractéristiques individuelles des personnes et celles de leur milieu social (Yeates et al., 2007, cités par Baurain et Nader-Grosbois, 2009).

3.2.2.4 Liste de compétences sociales

Voici maintenant des exemples de compétences sociales pour nous aider à leur donner corps et matière. Nous les classerons dans les trois niveaux décrits dans le chapitre précédent. Ces exemples de compétences sociales sont des attitudes, des capacités ou des comportements. Les différents auteurs que nous avons lus s'accordent et se complètent pour nous livrer une liste de compétences pour la plupart observables et mesurables en situation.

Le premier niveau des compétences sociales relevait plutôt de compétences propres à l'individu :

- Maîtriser ses émotions et comportements, percevoir et comprendre l'autre (Baurain et Nader-Grosbois, 2009 ; Bouchard, 2009 ; Gardner, 1997 ; Goleman, 1999 ; Rubin, Bukowski et Parker, 1998, cités par Gaymard et André, 2009 ; Rubin, Bukowski et Parker, 2006, cités par Baurain et Nader-Grosbois; Yeates et al., 2007, cités par Baurain et Nader-Grosbois)
- Analyser une situation sociale pour savoir comment agir (Bouchard ; Gardner ; Rubin, Bukowski et Parker, cités par Gaymard et André)
- Résoudre des conflits (Bouchard ; Goleman ; Peyré, 2000 ; Rubin et Rose-Krasnor, 1992, cités par Gaymard et André ; Rubin, Bukowski et Parker, cités par Baurain et Nader-Grosbois; Yeates et al., cités par Baurain et Nader-Grosbois)

Le deuxième niveau regroupait plutôt des compétences en situation, dans la relation avec les autres :

- Aider l'autre, le respecter, l'écouter (Baurain et Nader-Grosbois ; Bouchard ; Goleman ; Peyré ; Rubin, Bukowski et Parker, cités par Gaymard et André ; Yeates et al., cités par Baurain et Nader-Grosbois ; Wentzel, 1991, cité par Bauchet)

- Communiquer de façon compréhensive, verbalement et non-verbalement (Goleman ; Peyré ; Rubin, Bukowski et Parker, cités par Gaymard et André)
- Collaborer et coopérer avec les autres (Bouchard ; Goleman ; Peyré ; Wentzel, cité par Bauchet)
- Guider les autres et initier des changements (Baurain et Nader-Grosbois ; Goleman)

Le troisième niveau englobait plutôt des compétences relationnelles sur le long terme : nouer des liens, maintenir des relations de qualité et être apprécié des autres (Bouchard ; Goleman ; Rubin, Bukowski et Parker, cités par Baurain et Nader-Grosbois; Yeates et al., cités par Baurain et Nader-Grosbois).

3.2.2.5 Choix de compétences sociales à observer en situation

Nous avons ensuite sélectionné, pour notre recherche, certaines des compétences sociales du chapitre précédent. Nous avons choisi celles qui nous paraissaient les plus facilement observables et les avons précisées en nous inspirant parfois de la formulation de certains des auteurs cités. Nos compétences sociales se retrouvent dans les premier et deuxième niveaux du modèle des compétences sociales présenté précédemment. Nous avons laissé de côté le troisième niveau qui s'évalue sur le long terme et nous semble plus difficilement observable. Voici notre liste de compétences sociales :

- Exprimer ses émotions positives et négatives de façon acceptable
- S'intéresser à l'autre : l'écouter, lui poser des questions
- Négociation des solutions et résolution des conflits
- Participer à la vie de groupe, collaborer avec les autres, coopérer
- Guider les autres, coordonner les actions de plusieurs personnes
- Initier des changements
- Soutien aux autres : prêter, aider
- Respecter l'autre physiquement et moralement

3.2.3 Indicateurs des compétences sociales

Comment mesurer ces différentes compétences sociales ? Dutrénit (1997) propose une méthode qu'il utilise pour évaluer la compétence sociale de la personne dans la vie quotidienne, donc son degré d'insertion et d'autonomie sociale. Son système mesure les actes de l'individu (contributions) et les actes de l'entourage (rétributions). Dans notre cas, ce qui sera observé sera les contributions de l'enfant. La manière d'évaluer de l'auteur est intéressante car elle propose des contributions positives (C+) et négatives (C-). Par exemple, par rapport au contact physique, C- pourrait être « frapper son camarade » et C+ serait « toucher de manière agréable ». Cela donne finalement trois possibilités, car l'enfant peut frapper son camarade, le toucher de manière agréable ou ne pas le toucher du tout. Nous noterons la dernière possibilité C°. Ce modèle nous donne une échelle de mesure d'une compétence sociale. Voici en détail le tableau qui guidera notre observation :

Exprimer ses émotions positives et négatives de façon mesurée	C+ L'enfant exprime ses émotions verbalement et non verbalement de façon mesurée. C- L'enfant exprime ses émotions verbalement et non verbalement de façon dérangeante pour les autres ou l'enfant ne parvient pas à exprimer ses émotions. C° L'enfant ne vit pas des situations qui lui provoquent des émotions.
S'intéresser à l'autre	C+ L'enfant écoute l'autre lorsqu'il lui parle, lui pose des questions, regarde ce qu'il fait. C- L'enfant n'écoute pas l'autre lorsqu'il lui parle, ne lui pose pas de question, ne regarde pas ce qu'il fait. C° L'enfant n'entre pas en contact avec un autre.

Résolution des conflits, négociation des solutions	C+ L'enfant réalise qu'il y a conflit, change son comportement, est attentif au besoin de l'autre, propose une solution. C- L'enfant ne réalise pas qu'il y a conflit, maintient son comportement, n'est pas attentif aux besoins de l'autre, ne propose pas de solution. C° L'enfant n'a pas l'occasion de résoudre un conflit.
Participer à la vie de groupe, collaborer avec les autres, coopérer	C+ L'enfant joue avec les autres, participe à un but commun. C- L'enfant dérange le groupe, freine la réalisation d'un but commun. C° L'enfant joue seul.
Guider les autres, coordonner les actions de plusieurs personnes	C+ L'enfant guide les autres en prenant en compte leurs besoins. C- L'enfant contrôle l'avancée du jeu uniquement selon ses besoins. C° L'enfant n'est pas leader.
Initier des changements	C+ L'enfant propose des changements. C- L'enfant résiste aux changements proposés. C° L'enfant n'est pas confronté à des changements.
Soutien aux autres (prêter, aider)	C+ L'enfant aide les autres, prête son matériel. C- L'enfant n'aide pas l'autre lorsqu'il en a besoin, ne prête pas son matériel lorsque l'autre le demande. C° L'enfant n'a pas l'occasion d'aider ou de prêter son matériel.
Respecter l'autre physiquement et moralement	C+ L'enfant touche l'autre de manière agréable, lui parle de manière agréable. C- L'enfant touche l'autre de manière désagréable (pousse, frappe, tire, griffe,...), lui parle de manière désagréable (reproches, insultes, jugements). C° L'enfant n'entre pas en contact avec les autres.

Tableau 1 : Grille des indicateurs pour l'observation des compétences sociales

3.3 Le jeu libre

Voici maintenant quelques précisions sur le jeu libre. Cette thématique est en effet liée aux thèmes de la pédagogie par la nature et des compétences sociales.

3.3.1 Définition

Selon Francine Ferland (2002), « jouer » signifie faire une activité pour en tirer du plaisir. Elle rapporte d'ailleurs que le mot « jeu » est issu du latin *jocus* qui veut dire « plaisanterie ». L'enfant ne joue pas dans le but d'apprendre quelque-chose, mais simplement pour jouer. Pourtant, par accident en quelque sorte, il va découvrir et réaliser de nombreuses choses à travers le jeu.

Bouchard (2009) nous éclaire par rapport aux différents types de jeux. Tout d'abord, il y a le jeu fonctionnel, comme faire rouler un ballon, courir, secouer. Ensuite, il y a le jeu de construction, qui signifie construire ou créer un objet avec du matériel. S'en suit le jeu symbolique qui est un jeu de rôles lié à la fantaisie et à l'imagination. Puis, il y a le jeu de règle qui est une activité impliquant des règles, une structure et un objectif. Enfin, il y a le jeu de compétition, de comparaison des habiletés, qui apparaît chez les plus vieux.

L'auteur décrit aussi les différents niveaux d'interaction que nous pouvons observer dans les jeux. Par exemple, dans les jeux solitaires, les enfants ne sont pas en interaction. Dans les jeux parallèles, les enfants sont l'un à côté de l'autre et jouent au même jeu, mais sans interaction continue. Par contre, dans les jeux associatifs, l'enfant joue avec les autres, toutefois sans partager des tâches ni de but commun. C'est dans les jeux

coopératifs que les enfants construisent ensemble le jeu et poursuivent un but commun. Entre trois et cinq ans, nous pouvons observer de plus en plus de jeux de construction solitaires ou parallèles et des jeux coopératifs.

3.3.2 Importance du jeu

Wauquiez (2008) explique dans son ouvrage l'avantage du jeu libre. Cela permet à l'enfant d'apprendre à s'organiser, à décider, réagir et communiquer. Pour l'accompagnatrice, c'est un temps précieux pour observer certains enfants ou tout le groupe. Bouchard (2009) souligne aussi l'importance du jeu pour l'enfant. Elle écrit : « En outre, l'enfant se développe et apprend par le jeu. En fait, il s'agit du moyen par excellence pour explorer et apprendre à connaître le monde qui l'entoure » (p. 5). Elle insiste sur le fait que le développement socioaffectif se réalise à travers le jeu et les relations avec l'entourage.

De nombreux auteurs ont démontré les effets du jeu sur le développement de l'enfant et entre autres sur ses compétences sociales. Par exemple, Piaget, théoricien de l'éducation, a affirmé que « le jeu favorise le développement des aptitudes mentales et sociales chez les enfants » (1951, cité par Bodrova et Leong, 2012, p. 193). Wauquiez (2008) dit également que « l'apprentissage des enfants en âge préscolaire est largement dominé par l'imitation et par le jeu. C'est comme cela qu'ils apprennent à se connaître, à appréhender leurs semblables et le monde qui les entoure » (p. 54). Enfin, Cardinal (2010) décrit lui aussi l'apport du jeu dans la socialisation : « Le jeu leur permet entre autres d'apprendre à coopérer, à respecter les différences, à s'accommoder de contraintes et de règlements, à savourer le succès modestement, à relativiser leurs frustrations, à développer leur créativité, leurs habiletés à négocier, à diriger, à contrôler, soulignait en 1991 le Groupe de travail pour les jeunes, présidé par Camil Bouchard, dans son rapport *Un Québec fou de ses enfants* » (p. 48).

Le jeu libre représente donc un grand intérêt par rapport aux compétences sociales. En effet, les interactions sociales sont multiples pendant le jeu, car les enfants peuvent choisir d'être seuls, à deux ou en groupe. Le jeu libre est donc un moment favorable pour observer les compétences sociales.

3.4 Le questionnement de la recherche

L'objectif principal de notre recherche est de mieux connaître la pédagogie par la nature, à travers la littérature mais également la pratique. Nous souhaitons aussi observer de plus près les compétences sociales des élèves, si importantes dans la vie de la classe. De plus, nous cherchons à répondre à la question qui guide notre travail de recherche : « La pédagogie par la nature favorise-t-elle le développement des compétences sociales des élèves ? ». La littérature nous montre l'effet bénéfique de la nature sur les compétences sociales des enfants. Des parents et professionnels ont observé des effets positifs de la pédagogie par la nature sur les compétences sociales des élèves. Nous posons donc l'hypothèse suivante :

- Les élèves d'une classe de pédagogie par la nature sont socialement plus compétents que les élèves d'une classe de l'école classique.

Nous faisons également les sous-hypothèses suivantes :

- Les qualités de la pédagogie par la nature l'amènent à être un modèle social pour les élèves, les rendant ainsi socialement plus compétents.
- Les enfants de la nature sont davantage capables de régler leurs conflits car l'enseignante les aide à le faire par eux-mêmes.
- La nature, terrain d'aventure, amène les enfants à coopérer et s'aider davantage.
- La pédagogie par la nature, axée sur la responsabilisation vis-à-vis de l'environnement et des autres individus, apprend davantage aux élèves à respecter les autres.

4 Méthodologie

4.1 L'observation directe

Afin de réaliser notre recherche, nous avons choisi la méthode de l'observation directe. Nous avons en effet observé les compétences sociales des élèves en situation « naturelle », à l'école. Selon Arborio et Fournier (2005), l'observation directe, c'est observer avec ses cinq sens. Les auteurs nous disent aussi que durant une période d'observation, nous voyons un ensemble fini d'interactions. En effet, nous focalisons notre regard sur un moment précis dans la vie des observés. Ils nous conseillent également de prévoir suffisamment de temps pour laisser les informations se manifester afin d'appréhender les diverses facettes du réel.

Il est important aussi en tant que chercheur de prendre conscience du fait que nous sommes influencés par nos catégories de perceptions. Celles-ci sont déterminées par nos connaissances, nos expériences, nos préjugés sociaux et nos valeurs. De plus, nous ne voyons que ce que les autres nous laissent regarder (Arborio et Fournier). Les chercheurs nous conseillent également de bien soigner notre entrée en contact avec le milieu. Il est important de rencontrer les personnes avant la période d'observation, de leur présenter les objectifs et la forme de notre recherche et de faire les demandes nécessaires aux autorités. Nous devons savoir que notre position d'observateur peut être un poids pour les personnes observées. A nous de rendre notre présence agréable, peut-être en apportant notre aide lorsque cela est possible.

Arborio et Fournier décrivent également deux types d'observateurs : l'observateur à découvert et l'observateur incognito. L'observateur à découvert risque de voir les observés modifier leurs comportements, mais l'observateur incognito ne peut pas prendre de notes. Nous pouvons aussi prendre un rôle déjà existant pour que les observés ne nous prennent pas pour un contrôleur. L'avantage, dans une situation où d'autres acteurs observent déjà est que le chercheur peut passer inaperçu.

4.2 La récolte des données

Pour répondre à l'objet de notre recherche, nous avons donc observé les compétences sociales des élèves d'une classe qui utilise la pédagogie par la nature. Pour en mesurer les influences, nous avons choisi d'établir une comparaison avec les élèves d'une classe entre quatre murs. De plus, les élèves des deux classes ont été observés pendant des périodes de jeu libre.

Nous avons récolté les observations à l'aide de la grille d'observation des compétences sociales (annexe I), que nous avons construite selon le tableau du chapitre 3.2.3 *Indicateurs des compétences sociales*. Nous avons choisi de remplir notre grille au moment de l'observation, de formuler clairement nos objectifs de recherche aux enseignantes et de dire aux élèves qui s'interrogeaient sur notre présence : « Je regarde comment vous jouez ».

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons également dû situer les deux formes d'enseignement que nous avons observées dans chaque classe par rapport à la théorie sur la pédagogie par la nature. Pour le faire, nous avons créé un guide (annexe II), que nous avons rempli à la suite d'observations et de discussions avec les enseignantes. Nous avons par ailleurs rencontré l'enseignante de la classe à l'extérieur avant de commencer la récolte des résultats, car nous connaissions déjà l'autre enseignante. Nous avons ainsi pu nous présenter et apprendre comment se déroulait l'école dans la nature. De plus, pour assurer le bon déroulement de notre recherche, nous avons testé notre grille d'observation avant de commencer la prise des informations.

4.3 L'échantillon choisi

Nous avons choisi d'observer cinq enfants de la classe dans la nature et cinq enfants de la classe ordinaire. De plus, nous avons choisi une école qui est tout le temps à l'extérieur pour pouvoir mesurer au maximum les effets de la pédagogie par la nature. En ce qui concerne la classe ordinaire, notre choix s'est orienté vers une classe qui ne sort pas régulièrement dans la nature. L'enseignante a été choisie parmi nos contacts, par rapport à sa disponibilité et son envie de participer à la recherche. A notre connaissance, il y a seulement des classes de 1^{ère} et 2^{ème} années Harnos (1-2H) qui font l'école dans la nature, c'est pourquoi notre choix s'est porté sur ce degré. Nous avons également décidé d'observer uniquement des élèves de 2H pour pouvoir prendre en compte l'influence de la pédagogie par la nature. En effet, les élèves d'1H étaient scolarisés depuis un mois seulement au début de nos observations. De plus, la classe en nature comptait 15 élèves au total, dont 5 de 2H et la classe à l'intérieur 19 élèves au total, dont 11 de 2H. Précisons enfin que les élèves de 2H que nous avons observés étaient tous âgés de cinq à six ans.

4.4 Isoler les variables

Plusieurs variables peuvent influencer les compétences sociales des enfants. Selon, Peyré (2000), elles « varient en fonction du sexe, de l'âge, de la classe sociale et de la personnalité de chacun » (p. 26). Il est donc important de prendre en compte l'influence de leur âge, leur sexe, leur milieu socio-économique et leurs caractéristiques personnelles. Comme nous l'avons vu dans la littérature, l'éducation des parents a également une grande influence sur les compétences sociales des enfants, ainsi que les pairs et les adultes qu'ils fréquentent dans d'autres milieux sociaux (crèche, école). De plus, les caractéristiques du groupe social dans lequel les enfants sont évalués peuvent aussi entrer en ligne de compte, comme le nombre d'enfants présents et la qualité des relations qu'ils entretiennent.

Afin d'isoler ces variables, nous avons donc relevé quelques informations à propos des enfants que nous avons observés : langues parlées et métiers des parents. Concernant leurs caractéristiques personnelles, nous sommes partie du principe que le fait d'évaluer cinq enfants dans chaque classe mélangeait différents caractères, sans avoir une réelle influence sur cette variable-là. En effet, prendre en compte les différentes caractéristiques personnelles des enfants aurait demandé énormément de travail. Il ne nous paraissait pas non plus possible d'isoler la variable de l'éducation des parents dans notre recherche. Enfin, concernant les caractéristiques du groupe social, nous avons souhaité que les deux contextes soient similaires : le nombre d'enfants présents et les relations qu'ils entretenaient. En effet, les élèves de 1H et de 2H se connaissaient encore peu au début de l'année. Comme les élèves de 1H n'étaient pas à l'école à plein temps, les 2H se retrouvaient entre eux la moitié de la semaine. De plus, nous avons souhaité observer les élèves de 2H dans deux contextes sociaux différents. Nous avons donc planifié dans chaque classe deux périodes d'observation où les élèves étaient au complet et deux autres périodes où il n'y avait que les 2H.

4.5 Procédure d'analyse des résultats

Après avoir récolté nos observations par rapport à la pédagogie par la nature et aux compétences sociales des élèves, nous avons procédé à une analyse qualitative des résultats en fonction du cadre théorique que nous avons posé. Les observations sur les deux formes d'enseignement seront organisées en fonction des quatre catégories suivantes: fondements théoriques, méthodes de la pédagogie par la nature, la pédagogie dans la nature et les qualités de l'accompagnatrice, didactique et méthodologie de la pédagogie par la nature. Ces catégories sont construites selon la partie 3.1.2 *dimensions de la pédagogie par la nature* de notre cadre conceptuel. Pour les compétences sociales, nous avons organisé nos résultats selon les items de la grille d'observation, comme *exprimer ses émotions, s'intéresser à l'autre*. Notre but était de

comparer les observations des deux groupes-classes. Pour le faire, nous avons relevé les contributions positives (C+) et négatives (C-) des enfants et les avons additionnées. Cela nous a donné, pour chaque compétence sociale, une vision globale des compétences de la classe. Voici en exemple un tableau vide pour l'analyse d'une compétence sociale :

Classe en nature					Classe à l'intérieur				
Enfant 1	Enf. 2	Enf. 3	Enf. 4	Enf. 5	Enf. 1	Enf. 2	Enf. 3	Enf. 4	Enf. 5
C+	C+	C+	C+	C+	C+	C+	C+	C+	C+
C-	C-	C-	C-	C-	C-	C-	C-	C-	C-
C°	C°	C°	C°	C°	C°	C°	C°	C°	C°
total	C+	C-	C°		total	C+	C-	C°	

Tableau 2 : Exemple d'un tableau d'analyse d'une compétence sociale

4.6 Précisions sur la grille d'observation des compétences sociales

En plus des C+, C- et C° relevés sur notre grille, nous avons décrit brièvement le comportement observé, notant des remarques qui nous paraissent utiles pour l'analyse des résultats. Pendant le temps d'observation d'un enfant, nous avons noté tous les comportements qui nous semblaient significatifs. Nous avons décidé de ne pas faire de moyenne, car ils nous semblaient tous importants. Par contre, certains comportements figuraient dans deux compétences sociales différentes. Comme cela a été fait de manière similaire dans les deux contextes, les résultats n'en sont pas faussés. Précisons encore que si un même comportement s'est reproduit dans un court laps de temps et avec les mêmes personnes, nous n'avons compté qu'un C+ ou un C-. Par exemple, si un enfant a fait trois compliments à la suite à un autre enfant, nous n'avons compté qu'un C+.

Par rapport à l'item *conflits*, il nous paraît important de définir ce que nous avons considéré comme un conflit. Nous avons retenu la définition de Glasl (2004). Selon lui, un conflit social est une interaction entre plusieurs acteurs, dans laquelle un acteur au moins ressent un désaccord au niveau de ses pensées, sentiments ou de sa volonté et qui provoque une entrave envers l'action d'un autre acteur. La situation provoque donc une collision d'intérêts divergents, mais les parties doivent trouver un accord car elles sont liées dans des rapports sociaux. L'auteur précise également que nous parlons de conflit lorsqu'il y a irritation, consternation, avec des conséquences durables. Nous avons donc relevé un conflit lorsque le désaccord provoquait de la colère ou de l'irritation chez les partenaires de jeu. Par contre, nous avons choisi de prendre aussi en compte les conflits qui ne provoquaient pas de conséquences durables. En effet, nous avons pensé que la majorité des conflits observés dans une classe enfantine n'étaient pas graves.

5 L'analyse des données

5.1 Résultats des deux formes d'enseignement

5.1.1 Récolte des résultats

Nous avons donc récolté des informations à propos des formes d'enseignement au fil des périodes passées dans ces écoles. Nous avons tout d'abord pu répondre à certaines des questions du guide en observant l'enseignement. Puis, le dernier jour, nous avons discuté avec chacune des enseignantes pour compléter nos informations. Dans les deux guides remplis, nous avons différencié les informations qui venaient de notre observation et celles qui ont émergé des discussions avec les professionnelles. Voici maintenant les résultats qui nous permettent de situer ces formes d'enseignement par rapport à la pédagogie par la nature.

5.1.2 Enseignement en nature

Nous avons répertorié dans le tableau ci-dessous les éléments de l'enseignement en nature qui correspondaient à la pédagogie par la nature ainsi que quelques éléments divergents importants.

Fondements théoriques	Wauquiez, Montessori Intentions par rapport à la nature : transmission d'attitudes, de valeurs et observation du fonctionnement de la nature
Méthodes de pédagogie par la nature	Méthode de Wauquiez : Expérimentation d'abord Education à l'environnement selon ce qui émerge Repères spatiaux-temporels Jeu libre Expérience avec les sens (pas dans des activités structurées) Créativité des enfants Jeux de rôles, identification aux êtres vivants Expression des enfants
Lieu et accompagnatrice	Lieu : nature, mais avec présence d'objets à caractère intentionnel Transmission de valeurs en lien avec la nature Enseignante : connaissance du développement de l'enfant et lien personnel avec la nature Crée un climat de joie et de concentration Modèle social pour les enfants : s'exprime, s'intéresse, démontre, aide, respecte, collabore Aide les enfants à résoudre les conflits par eux-mêmes Cadre sécurisant
Didactique et méthodologie	Choix des activités en fonction des enfants, de la nature et du PER Ne force pas l'enfant S'adapte à ce qui émerge Peu d'écoute attentive Travail souvent en petits groupes Histoires, jeux, chansons et danses

Tableau 3 : Récapitulatif des éléments de l'enseignement en nature

Fondements théoriques

Nathalie (prénom d'emprunt) a suivi la formation continue de pédagogie par la nature dispensée sur trois ans, où elle a entre autres appris la méthode de Wauquiez qu'elle utilise. Elle est également influencée par des pédagogues, dont Montessori. Nous avons d'ailleurs pu observer que les tables posées à l'extérieur étaient à la hauteur des enfants. Ses intentions par rapport à la nature sont de transmettre des attitudes et des valeurs (curiosité, émerveillement, écologie) et d'amener les enfants à observer le fonctionnement de la nature.

Méthodes de la pédagogie par la nature

Nathalie utilise donc la méthode de Wauquiez pour la pédagogie par la nature : les enfants expérimentent d'abord la nature, puis échangent ensuite. L'éducation à l'environnement est amenée selon ce qui émerge. Par exemple, un enfant lui a posé une question lorsqu'elle a ramassé un déchet et elle a répondu : « Quand je vois des déchets, je les mets à la poubelle ». Les premiers jours, les enfants ont exploré la nature, pour se

familiariser avec l'endroit, créer une relation avec la nature. Nathalie a aidé Jonas (prénom d'emprunt) qui avait de la peine à s'habituer au lieu et à s'y intéresser.

Son enseignement est rythmé par des rituels qui donnent des repères spatio-temporels aux élèves, comme par exemple l'accueil, la réunion après les jeux libres et l'histoire racontée aux enfants. Il y a des périodes de jeu libre tous les jours, au moins une heure le matin et une heure l'après-midi. L'enseignante observe les enfants la plupart du temps pendant les jeux. Les expériences avec les sens y ont leur place, mais pas encore dans des activités structurées. C'est pourtant en projet car l'enseignante l'a appris en formation. De plus, pour elle, il est important d'intégrer la créativité des enfants au maximum, chaque jour et en lien avec la nature. Nathalie fait parfois des jeux de rôles en lien avec les histoires ou les animaux et propose régulièrement aux enfants de s'identifier aux êtres vivants, animaux et végétaux : « Ils adorent quand on explique avec les animaux ». Enfin, les enfants s'expriment chaque jour pendant le bilan, chaque semaine pendant le conseil de classe et pendant le « moment des émotions ».

La pédagogie dans la nature et les qualités de l'accompagnatrice

Contrairement à ce qu'évoque Wauquiez comme environnement dans son ouvrage, ici les objets à caractère intentionnel ont leur place. Il y a des tables, des feutres, des jeux pédagogiques et des livres que les enfants peuvent utiliser pendant le jeu libre. De plus, Nathalie transmet des valeurs à travers l'observation de la nature, explique des comportements en lien avec les êtres vivants. Elle a par exemple utilisé les animaux pour expliquer la réaction d'un enfant, comme le cloporte qui se replie lorsqu'on l'embête ou la fourmi qui continue d'avancer. Par ailleurs, Nathalie s'intéresse énormément aux écrits sur le développement de l'enfant. Elle évoque dans nos discussions les nouvelles découvertes sur les neurosciences. Par rapport à la nature, elle raconte que sa relation avec elle devient plus forte depuis qu'elle enseigne dehors et qu'elle a de plus en plus envie d'apprendre sur l'environnement naturel.

Nathalie a montré et évoqué dans l'entretien de nombreuses qualités décrites par Wauquiez. Elle crée un climat de joie et de concentration pour apprendre et permet aux enfants d'expérimenter avant d'échanger sur ce qu'ils ont découvert. Elle est également réceptive à ce qui émerge des enfants ou de la nature (temps, animaux) et est consciente d'être un modèle auquel les enfants s'identifient. Elle exprime ses émotions, ses pensées et réactions aux enfants : « C'est difficile pour nous de vous voir jouer à la guerre », « Oh, je dois me taire ». Elle s'intéresse aussi à ce que les enfants souhaitent. Par exemple, elle leur a demandé ce qui leur plaisait dans le fait de jouer à la guerre. De plus, Nathalie peut démontrer des choses lorsque cela est utile. A l'accueil, suite à une demande d'un enfant, elle leur a montré et expliqué comment était fabriquée une corde. Elle aide aussi les enfants sans faire à leur place. Par exemple, elle a aidé Jonas qui n'arrivait pas à faire son masque. Par ailleurs, Nathalie respecte les enfants et est affectueuse avec eux. Par exemple, au moment de l'accueil, des enfants s'appuyaient contre elle. Elle joue aussi avec les enfants pendant les jeux libres. Concernant la résolution de conflits, les enfants s'expriment chacun leur tour et elle les aide si nécessaire, puis leur demande ensuite ce qu'ils ont déjà fait pour résoudre le problème. Elle les aide à trouver une solution s'ils en ont besoin. Par rapport aux règles, Nathalie intervient lorsque le comportement d'un enfant dérange un autre enfant ou la dérange. Les règles de vie sont posées selon le problème qui apparaît. Il existe des règles spatiales (toujours être vu par l'enseignante) et des règles en lien avec la nature (cueillir les fleurs ou les plantes s'il y en a plein, prendre les branches à moitié cassées ou déjà sur le sol).

Didactique et méthodologie de la pédagogie par la nature

Nathalie choisit les activités en fonction de ce que les enfants amènent dans le jeu, de leurs besoins ou des rencontres avec l'environnement (limaces, train, hérisson,...). Les activités sont en accord avec les objectifs du Plan d'étude romand (PER). Elle ne force

jamais l'enfant, cela peut être fait à un autre moment. De plus, elle confie ne jamais faire exactement ce qui a été planifié car elle s'adapte à ce qui émerge. Elle privilégie l'expérimentation autonome, avec peu de moments d'écoute attentive. Elle privilégie également les travaux en petits groupes. Les 1 et 2H sont toujours séparés pour les activités. Le fait qu'il y ait peu d'enfants dans cette classe est également un choix pour être à l'écoute de chacun d'entre eux et personnaliser l'enseignement. Concernant les histoires, la plupart du temps, Nathalie leur lit des livres, mais elle souhaiterait à l'avenir aussi leur raconter des histoires sans support. Les jeux, chansons, danses et histoires font partie des rituels. Les enfants ont par exemple récité une poésie sur la citrouille, chanté la chanson des feuilles et joué au jeu des statues dans le verger.

Comparaison par rapport à la pédagogie par la nature

Dans l'ensemble, l'enseignement de Nathalie correspond à la pédagogie par la nature décrite par Wauquiez. Le fait que les expériences sensorielles approfondies ne soient pas encore faites dans des activités structurées correspond peut-être aussi à la période de l'année. En effet, cela demande que les enfants se connaissent bien pour qu'ils soient en confiance. De plus, Nathalie a dit vouloir intégrer cela à l'avenir. Par contre, dans cet environnement naturel sont intégrés des objets à caractère intentionnel. Toutefois, seuls quelques éléments diffèrent de la méthode de Wauquiez. L'enseignement de Nathalie correspond donc selon nous à la pédagogie par la nature.

5.1.3 Enseignement en classe

Voici maintenant les éléments de l'enseignement en classe qui correspondaient à la méthode de la pédagogie par la nature ainsi que quelques éléments divergents importants.

Fondements théoriques	Montessori Intentions par rapport à la nature : connaître les saisons, créations avec la nature, respect de l'environnement
Méthodes de pédagogie par la nature	Pas de méthode de Wauquiez, mais... Beaucoup d'expérimentation Repères spatiaux-temporels Jeu libre Expérience avec les sens (régulièrement) Identification aux êtres vivants (parfois)
Lieu et accompagnatrice	Lieu : classe Enseignante : connaissance du développement de l'enfant Crée un climat de joie et de concentration Modèle social pour les enfants : s'intéresse, démontre, aide, respecte, incite à collaborer Aide les enfants à résoudre les conflits par eux-mêmes Cadre sécurisant
Didactique et méthodologie	Choix des activités en fonction d'un thème (histoire, saison) et du PER Ne force pas l'enfant, à part quand le travail est écrit S'adapte à ce qui émerge Peu d'écoute attentive Travail souvent en petits groupes Histoires, chansons et rondes

Tableau 4 : Récapitulatif des éléments de l'enseignement en classe

Fondements théoriques

Clara (prénom d'emprunt) n'a pas suivi de formation en lien avec la pédagogie par la nature, mais est néanmoins influencée par la pédagogue Montessori. Dans son

enseignement, elle a des intentions par rapport à la nature comme le travail sur les saisons, les créations en lien avec la nature et le respect de l'environnement.

Méthodes de la pédagogie par la nature

Clara n'utilise pas de méthode en lien avec la pédagogie par la nature, mais son enseignement correspond cependant à certains éléments de la méthode de Wauquier. Par exemple, des repères spatio-temporels sont également mis en place comme le calendrier du jour, les activités du mois, les anniversaires et l'histoire racontée aux enfants. De plus, il y a également des périodes de jeu libre, tous les matins et après-midis, où Clara observe les enfants jouer en prenant des notes. Elle propose aussi des expériences avec les sens assez régulièrement : goûter les aliments, observer avec une loupe, écouter avec des écouteurs, toucher diverses choses. Par contre, Clara n'amène pas de jeux de rôles en tant que tels mais durant les séances de rythmique, elle propose parfois de s'identifier aux êtres vivants : chiens, papillons, abeilles, arbres. Enfin, il n'y pas de moment commun mis en place où les enfants peuvent particulièrement s'exprimer. Notons encore que les enfants sortent dans la nature trois fois par année à l'occasion de sorties spéciales.

La pédagogie dans la nature et les qualités de l'accompagnatrice

L'enseignement se déroule en classe. Il y a donc des objets à caractère intentionnel. Pour transmettre des valeurs, Clara n'utilise pas spécialement la nature. De plus, durant sa formation, elle a appris le développement de l'enfant. Elle nous confie aussi développer un peu sa relation à la nature.

Clara a également évoqué et montré la plupart des qualités dont parle Wauquier. Elle crée un climat de joie et de concentration, permet aux enfants d'expérimenter énormément par le corps et est réceptive à ce qui émerge. Elle est également consciente d'être un modèle pour les enfants. Elle montre comment faire, verbalise ce qu'elle fait. Par contre, il ne lui semble pas qu'elle exprime particulièrement ses émotions, réactions, pensées, à part quand elle est en colère ou joyeuse. Elle s'intéresse aux enfants, écoute à chaque fois qu'un enfant lui parle pour autant qu'elle soit disponible. Elle démontre comment faire ou explique, aide l'enfant sans faire à sa place, en posant des questions pour l'orienter. De plus, Clara respecte les enfants, sans être spécialement affectueuse avec eux dans le contact physique. Elle ne collabore pas avec les élèves, ne joue pas avec eux mais les incite à collaborer. Concernant les conflits, elle les prend en considération et demande aux enfants ce qui s'est passé, intervient comme médiatrice. En effet, elle leur demande s'ils ont trouvé des solutions et les aide si nécessaire. Par rapport au cadre, il y a quatre/cinq règles principales en vigueur, et des petites règles qui varient selon la situation. Enfin, les attitudes véhiculées par l'enseignante sont de « faire de son mieux » et « avoir le droit de se tromper ». Ajoutons finalement que Clara intervient lorsqu'il y a trop de bruit, des conflits, un danger ou de l'exclusion.

Didactique et méthodologie de la pédagogie par la nature

Clara choisit les activités en lien avec une histoire ou une saison et les objectifs du PER. L'activité n'est pas obligatoire si ce n'est pas un travail écrit et si l'enfant ne dérange pas le groupe. Clara adapte le temps de l'activité ou parfois en improvise une, selon les réactions des enfants. Elle adapte aussi son enseignement selon les capacités des élèves. Clara fait de moins en moins d'activités où les enfants doivent écouter car elle remarque que c'est difficile pour eux. Les activités sont souvent organisées sous forme de postes, ce qui permet aux enfants de travailler en petits groupes. L'enseignante remarque que les enfants se sentent ainsi plus concernés dans les apprentissages et sont plus disciplinés. De plus, Clara lit des livres aux enfants et parfois leur raconte des histoires sans les lire. Les chansons, les rondes et les histoires font aussi partie des rituels mis en

place. Par exemple, les enfants ont récité des poésies et chanté des chansons en lien avec Halloween.

Comparaison par rapport à la pédagogie par la nature

Bien que Clara ne s'inspire pas de la pédagogie par la nature, beaucoup d'éléments concordent. Les différences résident entre autres dans le fait que les enfants ne sont pas en contact direct avec la nature et que celle-ci ne sert pas spécialement à transmettre des valeurs. De plus, l'enseignante dit ne pas particulièrement s'exprimer devant les enfants et ceux-ci ne s'expriment pas non plus régulièrement. Enfin, l'enseignante ne collabore pas avec les enfants mais les amène à collaborer.

5.1.4 Différences entre les deux formes d'enseignement observées

Voici enfin les différences que nous avons notées entre les enseignements en nature et en classe :

En nature	En classe
Immersion dans la nature	Pas de contact direct avec la nature
Transmission de valeurs en lien avec la nature	Pas de transmission de valeurs en lien avec la nature
Peu d'activités structurées d'expérience avec les sens	Activités structurées régulières d'expérience avec les sens
L'enseignante exprime ce qu'elle pense et ressent.	L'enseignante n'exprime pas particulièrement ce qu'elle pense et ressent.
Espace d'expression pour les élèves	Pas d'espace d'expression pour les élèves
L'enseignante collabore avec les élèves.	L'enseignante ne collabore pas avec les élèves mais les incite à collaborer.

Tableau 5 : Comparaison entre les deux formes d'enseignement

Tout d'abord, à l'extérieur, les enfants sont immergés dans la nature, alors que les élèves de l'école classique sortent très rarement en milieu naturel. L'enseignante en nature utilise la nature pour transmettre des valeurs alors que l'autre enseignante utilise d'autres moyens pour le faire. En nature, il y a encore peu d'activités sensorielles structurées alors qu'elles sont très présentes dans la classe à l'intérieur. De plus, l'enseignante de la nature exprime souvent ce qu'elle pense et ressent alors que l'autre enseignante le fait très rarement. Les élèves en nature peuvent s'exprimer régulièrement, mais ceux en classe n'ont pas d'espace particulier pour le faire. Enfin, l'enseignante de la nature collabore avec les élèves et l'autre ne le fait pas mais les incite à collaborer.

5.2 Résultats des compétences sociales

5.2.1 Récolte des résultats

Pour observer les compétences sociales des élèves, nous avons passé quatre périodes d'environ une heure dans les deux écoles. Nous avons observé les élèves durant le jeu libre. L'avantage pour nous était que les élèves avaient l'habitude d'être observés pendant les jeux. Les enfants ne semblaient en effet pas dérangés par notre présence.

Plus précisément, durant une période d'une heure, nous observions chacun des cinq élèves durant dix minutes, parfois en continu, parfois en alternant entre les enfants toutes les cinq minutes. Nous avons également fait le choix de noter aussi les comportements de l'enfant qui jouait avec celui que nous observions, lorsqu'il était l'un des cinq élèves choisis pour la recherche. Cela nous permettait ainsi de récolter davantage d'informations.

Notons encore qu'un enfant (Jonas, prénom d'emprunt) était malade le premier jour. Nous l'avons donc observé vingt minutes durant la deuxième période d'observation. De plus, le dernier jour dans l'école en nature, nous étions dans un lieu différent en raison d'une visite dans un musée. Nous avons quand même pu observer une période de jeu libre dans un coin de nature que les élèves connaissaient un peu, mais comme il faisait froid et que le temps nous manquait, nous n'avons observé que cinq minutes chaque enfant. Cela nous a amené à faire de même pour la dernière période d'observation en classe.

5.2.2 Informations concernant les enfants

Comme déjà annoncé dans la partie *méthodologie*, nous avons pris note d'informations concernant les enfants et leur milieu familial. Nous avons donc relevé les langues parlées à la maison ainsi que les métiers des parents. Précisons que les prénoms des élèves sont fictifs.

Classe en nature

- Louis et Lucien, qui sont jumeaux, parlent français, allemand et italien, leurs parents sont architecte et gérant d'un magasin de sport.
- Emilie parle français et polonais, son père est agriculteur et sa mère est écuycère.
- Martin parle français, son père est vendeur et sa mère auxiliaire de vie et masseuse.
- Jonas parle français, ses parents sont professeur de grimpe et livreur à vélo.

Classe à l'intérieur

- Elvis et Max, qui sont jumeaux, parlent français, leurs parents sont tous les deux infirmiers.
- Annie parle français, espagnol et albanais, sa mère est femme de ménage et son père est machiniste.
- Joan parle français et anglais, sa mère est secrétaire et son père est installateur sanitaire. Ils sont aussi professeurs de ski tous les deux.
- Antoine parle français, sa maman est mère au foyer et son père est indépendant.

Nous pouvons remarquer que les informations sont assez similaires. Pour comparer, comme les jumeaux sont dans le même milieu, nous les compterons seulement une fois. Au niveau des langues parlées, dans les deux contextes, un enfant parle trois langues, un enfant parle deux langues et trois enfants parlent seulement le français. Par rapport aux métiers des parents, seuls les parents d'un enfant en nature et d'un enfant en classe pratiquent des métiers acquis à la suite de hautes études. Cela laisse supposer des revenus plutôt similaires dans les deux contextes.

Voici maintenant les résultats pour chaque compétence sociale observée. Rappelons que les contributions positives (C+) sont des comportements dans lesquels se manifeste la compétence sociale et les contributions négatives (C-) traduisent des comportements qui vont à l'encontre de la compétence sociale. Les C° indiquent qu'il n'y a pas eu de comportement observé.

5.2.3 Exprimer les émotions positives et négatives de façon mesurée :

Classe en nature					Classe à l'intérieur				
Louis	Lucien	Emilie	Martin	Jonas	Elvis	Max	Joan	Antoine	Annie
C+ 5	C+ 4	C+ 6	C+6	C+ 5	C+ 10	C+ 4	C+ 5	C+ 7	C+ 7
C- 2	C- 2			C- 2				C- 1	
						C° 1	C° 2		
total	C+ 26	C- 6	C° 0		total	C+ 33	C- 1	C° 3	

Tableau 6 : Contributions pour la compétence *exprimer ses émotions*

Le tableau des résultats nous montre que les élèves en classe ont pu davantage exprimer leurs émotions de manière mesurée que les élèves en nature. En classe, ils ont montré 26 contributions positives et en nature 33. De plus, nous avons noté 6 contributions

négatives en nature et une en classe. Par ailleurs, en classe, 3 enfants n'ont pas exprimé d'émotions particulières durant les périodes d'observation. Il est à ajouter que certains enfants sont plus expressifs que d'autres, comme par exemple Elvis, qui a exprimé à 10 reprises des émotions. D'autres enfants, comme Lucien ou Max ont montré seulement 4 fois des émotions. Pour y voir de plus près, voici un tableau qui présente le type d'émotions que les enfants ont manifestées. Précisions que nous avons rassemblé les émotions de joie et d'excitation ainsi que les manifestations de peur et de surprise.

Emotions classe en nature (C+ et C-)					Emotions classe à l'intérieur (C+ et C-)			
Colère	Joie	Peur	Tristesse	Dégoût	Colère	Joie	Peur	Tristesse
10	16	1	3	2	13	16	3	2
Total					total	34		

Tableau 6 : Types d'émotions manifestées

Les enfants ont majoritairement exprimé de la joie. Nous avons relevé 16 expressions en nature et 16 également en classe. La colère a aussi pris une grande place. Elle a été exprimée 10 fois en nature et 13 fois en classe. La peur, la tristesse et le dégoût ont moins été exprimés dans les deux contextes.

Notons également que les émotions ont été exprimées de manière verbale et non verbale. Les enfants ont par exemple montré leur joie en souriant, en rigolant, en faisant des sons : « ahaaa », ou en parlant : « waaa trop bien ! ». Nous avons observé quelques mimiques de colère, mais le plus souvent c'étaient des mots : « non arrête ! », « ayo, lâche-moi ce pied » ou des sons : « grrrrr ! ».

Nous souhaitons également avoir un aperçu du type d'émotions exprimées dans les contributions négatives. Voici un tableau qui les répertorie :

C- classe en nature				C- classe à l'intérieur			
Colère	Joie	Peur	Tristesse	Colère	Joie	Peur	Tristesse
3	3						1

Tableau 7 : Types d'émotions des contributions négatives

En nature, les enfants ont exprimé à 3 reprises de la colère de manière démesurée, par exemple en tapant ou boudant très longuement. Ils ont aussi exprimé 3 fois de la joie de manière dérangeante, en criant très fort ou bougeant de manière excessive. En classe, un enfant a semblé ne pas exprimer de tristesse alors que d'autres le rejetaient.

Nous pouvons donc noter une nette différence au niveau des C-. Concernant les coups, il était pourtant interdit de taper les autres dans les deux classes, mais à l'extérieur, l'enseignante n'était pas tout le temps à proximité. La présence de l'adulte pourrait influencer la réaction des enfants. De plus, à l'extérieur, les enfants peuvent laisser davantage monter l'excitation, ce qui n'est pas possible à l'intérieur à cause du bruit et de l'espace confiné. Ils ne peuvent d'ailleurs pas courir ou crier en classe.

5.2.4 S'intéresser à l'autre :

Nous précisons tout d'abord que pour certains comportements observés, du type *écoute*, *regarde*, nous n'avons pas noté le nombre de fois, à moins que cela se soit passé dans des situations bien distinctes.

Classe en nature					Classe à l'intérieur				
Louis	Lucien	Emilie	Martin	Jonas	Elvis	Max	Joan	Antoine	Annie
C+ 6	C+ 6	C+ 13	C+8	C+ 8	C+ 5	C+ 12	C+ 10	C+ 4	C+ 11
C° 1	C° 1		C- 2	C° 1			C- 1	C° 1	
			C°1						
total	C+ 41	C- 2	C° 4		total	C+ 42	C- 1	C° 1	

Tableau 8 : Contributions pour la compétence *s'intéresser à l'autre*

Durant les observations, les enfants de la nature ont manifesté 41 fois leur intérêt envers un autre alors que les enfants en classe l'ont fait 42 fois. Seulement 2 fois, un enfant en nature n'a pas prêté attention à un autre enfant qui entrait en contact avec lui et cela s'est produit une fois en classe. En nature, pendant 4 périodes d'observation, les enfants ne sont pas entrés en contact avec les autres et cela est arrivé 1 fois en classe.

Relevons également qu'Emilie, Max et Annie se démarquent des autres en s'intéressant respectivement 13 fois, 12 fois et 11 fois. Ces trois enfants ont manifesté leur intérêt à de nombreuses reprises par le regard mais aussi par les mots : « tu as déjà presque fini », « montre ? ». D'autres enfants, comme Joan, ont principalement regardé ce qui les entourait. Antoine est peu entré en contact avec les autres. Ses 4 contributions positives ont été de regarder d'autres enfants.

Nous avons souhaité ensuite différencier les marques d'intérêt verbales et non-verbales.

Classe en nature		Classe à l'intérieur	
Verbal (demande, commente,...)	Non-verb. (Regarde, écoute,...)	Verbal (demande, commente,...)	Non-verb. (Regarde, écoute,...)
17	24	11	31

Tableau 9 : Marques d'intérêt verbales et non-verbales

Au niveau verbal, les enfants de la nature ont manifesté 17 fois de l'intérêt et ceux de la classe 11 fois, par exemple en demandant « vous faites quoi ? », en commentant « tu as les pompons pour les oreilles », en informant « tu sais, j'ai un peu changé tes trucs » et en expliquant « mon frère fait le mur ». Nous avons observé davantage de marques d'intérêt non-verbales, soit 24 dans la nature et 31 en classe. Les élèves ont regardé, écouté et se sont déplacés pour aller voir.

Nous remarquons que les résultats sont assez semblables, avec certains enfants qui ont montré plus de comportements que d'autres, en nature et en classe. Par contre, nous notons qu'il y a eu nettement plus de manifestations verbales à l'extérieur qu'à l'intérieur. Cela serait peut-être dû au fait qu'à l'intérieur, il y a plus vite du bruit. Ainsi, comme l'enseignante ne peut pas laisser le volume sonore trop augmenter pour que cela reste confortable, cela amènerait les enfants à moins parler. Il est aussi possible qu'à l'intérieur les enfants soient plus proches les uns des autres et puissent ainsi davantage regarder les jeux des autres. Ajoutons également que les enfants à l'intérieur, comme ils n'ont pas un grand espace pour jouer, seraient peut-être moins plongés dans leurs jeux, plus facilement distraits. De ce point de vue-là, les regards ne seraient pas une marque d'intérêt mais plutôt un indice de distraction.

5.2.5 Résolution des conflits :

Classe en nature					Classe à l'intérieur				
Louis	Lucien	Emilie	Martin	Jonas	Elvis	Max	Joan	Antoine	Annie
C+ 1		C+ 1	C+ 3	C+ 3	C+ 1	C+ 4	C+ 2	C+ 4	C+ 1
C- 2	C- 1		C- 1	C- 1	C- 3		C- 2	C- 1	
C° 1	C° 3	C° 3	C° 2	C° 1	C° 1				C° 3
total	C+ 8	C- 5	C° 10	8 conflits	total	C+ 12	C- 6	C° 4	15 conflits

Tableau 10 : Contributions pour la compétence *résolution des conflits*

Nous avons observé que les enfants de la nature ont manifesté 8 comportements allant dans le sens d'une résolution de conflits. En classe, nous en avons noté 12. Il s'agissait par exemple de verbaliser son mécontentement, de demander à l'autre ce qui le dérangeait, de s'adapter à la demande de l'autre ou d'accepter qu'il joue aussi au même jeu. Par contre, nous avons relevé à l'extérieur 5 contributions négatives et 6 à l'intérieur. Les enfants ont par exemple exprimé leur colère en frappant, n'ont pas arrêté leur

comportement dérangeant ou n'ont pas laissé jouer un autre enfant. Par exemple, Jonas a d'abord expliqué à Lucien qu'il ne voulait plus se faire tirer dessus (pour semblant), mais comme Lucien a continué, il l'a ensuite frappé. Dans ce cas-là, nous avons relevé pour Jonas une contribution positive, pour l'expression de la colère en mots, et une négative pour les coups, ainsi qu'une contribution négative pour Lucien qui a continué le comportement dérangeant. Précisons également que nous n'avons pas observé de conflit durant 10 moments d'observation en nature et 4 en classe. Il est aussi intéressant de constater que 8 conflits sont apparus dans la nature et 15 en classe.

Nous nous penchons maintenant sur certaines caractéristiques des conflits qui sont apparus. Précisons qu'ils ne sont pas tous répertoriés et que plusieurs caractéristiques peuvent concerner un même conflit.

Classe en nature			Classe à l'intérieur		
conflit qui dégenère	interventions de l'ens.	Solutions des enfants	conflit qui dégenère	interventions de l'ens.	Solutions des enfants
1	3-4	4	1	1-2	4

Tableau 11 : Caractéristiques des conflits

Nous remarquons que seulement un conflit en nature et un conflit en classe ont dégénéré. Les enfants se sont mis à taper ou arracher des objets. Par ailleurs, l'enseignante de la nature est intervenue environ 3-4 fois pendant des conflits, alors que l'enseignante en classe est intervenue 1-2 fois. Comme elles ne sont pas systématiquement intervenues, cela nous a permis de voir des situations où les enfants ont résolu eux-mêmes leurs conflits. En effet, les enfants en nature et en classe ont proposé 4 solutions qui prenaient en compte les besoins des deux enfants concernés : « on a besoin, toi tu as une chaise là », « on se fait un coin chacun ». Dans les autres cas, la manière de résoudre le conflit était de s'adapter, comme par exemple Antoine qui est parti quand on lui a dit que la chaise était occupée.

Une autre manière de différencier ces conflits est d'analyser l'intensité des émotions que nous avons perçue chez les enfants.

Intensité des émotions, classe en nature			Intensité des émotions, classe à l'intérieur		
Forte	Moyenne	Faible	Forte	Moyenne	Faible
1	4	3	1	7	7

Tableau 12 : Intensité des émotions

C'est en effet dans les deux situations où les conflits ont dégénéré que les émotions ont été de forte intensité. Dans les autres conflits, en nature, les émotions ont été 4 fois de moyenne intensité et 3 fois d'un niveau faible. En classe, elles ont été 7 fois d'une intensité moyenne et 7 fois également d'une faible intensité.

Au final, il y a eu 2x plus de conflits en classe qu'en nature. En même temps, les enfants en classe ont manifesté davantage de comportements de résolution de conflit. Cela nous montre que le fait qu'il y ait beaucoup de conflits ne veut pas dire que les enfants sont moins compétents dans la résolution de conflits, mais qu'au contraire cela pourrait être une occasion d'apprendre à les résoudre. De plus, le fait qu'à l'extérieur les enfants ont plus d'espace pour jouer pourrait créer moins de situations de conflits qu'à l'intérieur.

Pour comparer les compétences des deux classes, nous souhaitons analyser les contributions des enfants de manière proportionnelle par rapport au nombre de conflits qui sont apparus. Bien que cela soit peu représentatif pour un échantillon de cette taille, cela nous aidera à répondre à notre question de recherche. Les enfants en nature ont donc manifesté 100% de contributions positives et en classe 80%. Ils ont en effet montré 8 contributions positives pour 8 conflits en nature et 12 contributions positives pour 15 conflits en classe. Au niveau des contributions négatives, le pourcentage est de 62% en nature et de 40% en classe. Effectivement, les enfants de la nature ont montré 5

contributions négatives pour 8 conflits et en classe 6 contributions négatives pour 15 conflits. Cela donne une différence de 20% dans les deux situations, ce qui amène finalement un équilibre entre les deux contextes. Nous retiendrons donc que les élèves de la nature et de la classe sont compétents de manière égale dans la résolution de conflits.

5.2.6 Coopérer avec les autres, participer à la vie de groupe:

Classe en nature					Classe à l'intérieur				
Louis	Lucien	Emilie	Martin	Jonas	Elvis	Max	Joan	Antoine	Annie
C+ 7	C+ 7	C+ 8	C+ 6	C+ 6	C+ 6	C+ 5	C+ 4	C+ 2	C+ 6
C- 1				C° 1	C- 1		C° 2	C° 2	C° 1
total	C+ 34	C- 1	C° 1		total	C+ 23	C- 1	C° 5	
Nombre de jeux : 17					Nombre de jeux : 15				

Tableau 13 : Contributions pour la compétence *coopérer, participer*

Nous avons relevé que les enfants de la nature ont partagé des jeux avec les autres en poursuivant un but commun à 34 reprises et les enfants en classe à 23 reprises. Ils ont par exemple joué aux dinosaures, aux billes, aux chevaux. Par contre, dans les deux contextes, un enfant a empêché les autres de jouer. Louis dérangeait les enfants qui essayaient de traverser le pont de corde et Elvis, qui jouait avec Max, s'est énervé lorsque Max a proposé une modification. Elvis poursuivait donc son but à lui. Dans la nature, seul Jonas n'a pas joué avec les autres pendant un moment d'observation. C'était un jour où il était fâché en arrivant. Par contre, en classe, durant 5 périodes d'observation, des enfants n'ont pas joué avec les autres. Par exemple, Joan et Antoine ont joué avec des tuyaux musicaux, l'un à côté de l'autre, mais sans interagir. Nous pourrions dire, en faisant référence à Bouchard (2009), qu'ils jouaient à un jeu parallèle.

Nous avons également comptabilisé le nombre de jeux. Les enfants de la nature ont joué à 17 jeux et les enfants en classe à 15 jeux. Cela nous a semblé surprenant de trouver un total de jeux presque similaire avec une si grande différence dans le nombre de contributions positives. Nous pourrions expliquer cela notamment par un biais d'observation. A l'extérieur, ils étaient souvent nombreux à jouer au même jeu, parfois trois, quatre ou même les cinq enfants. Pour le même jeu, cela pouvait donc comptabiliser cinq contributions positives. En effet, comme en classe il y avait davantage d'élèves de 2H, l'enfant que nous observions a plusieurs fois joué avec un autre élève qui ne faisait pas partie de notre échantillon. Cela ne comptait alors qu'une contribution positive. Si les cinq enfants que nous observions avaient été seuls, comme en nature, ils auraient certainement joué davantage ensemble.

5.2.7 Guider les autres :

Classe en nature					Classe à l'intérieur				
Louis	Lucien	Emilie	Martin	Jonas	Elvis	Max	Joan	Antoine	Annie
	C+ 1		C+3		C+ 1	C+ 3			C+ 1
C° 4	C° 3	C° 4	C- 2	C° 4	C- 1	C° 2	C° 4	C° 4	C° 3
total	C+ 4	C- 2	C° 15		total	C+ 5	C- 1	C° 15	

Tableau 14 : Contributions pour la compétence *guider les autres*

Dans la nature, les enfants ont guidé 4 fois d'autres camarades et en classe 5 fois : « en premier c'est Max, après Axel (prénom fictif), après moi ». A deux reprises, un enfant de la nature a imposé ses décisions aux autres (il a donc été un leader, mais de manière négative) et cela est arrivé une fois en classe. Par contre, dans les deux contextes, durant 15 moments d'observation, les enfants n'ont pas guidé les autres.

De plus, dans chaque classe, nous avons observé des leaders : Martin et Max. Ils ont en effet à eux seuls guidé à 3 reprises les autres enfants de manière positive (en prenant en compte les besoins des autres). Par exemple, des enfants sont venus demander de l'aide à Max pour construire un pylône, mais il était occupé à jouer. Il les a alors envoyés vers son frère Elvis en leur disant qu'il était très fort pour construire les pylônes. Notons également, pour les contributions négatives, que c'est aussi Martin qui a guidé 2 fois selon ses propres besoins. Il a donné des consignes à ses camarades : « toi, tu attaques ce...toi... », mais cela ressemblait plutôt à des ordres.

Nous remarquons finalement qu'il n'y a pas de grandes différences entre les deux contextes et que dans les deux cas les résultats sont faibles. Nous pensons que cela est dû à leur stade de développement. En effet, pouvoir prendre en compte les besoins de plusieurs personnes demande beaucoup de recul et les enfants de cet âge sont encore très centrés sur leur point de vue.

5.2.8 Initier des changements :

Classe en nature					Classe à l'intérieur				
Louis	Lucien	Emilie	Martin	Jonas	Elvis	Max	Joan	Antoine	Annie
C+ 1	C+ 1	C+ 6	C+ 5	C+ 5	C+ 3	C+ 3	C+ 2	C+ 2	C+ 2
C° 3	C° 3			C° 1	C° 1	C° 1	C- 1 C° 2	C° 2	C° 2
total	C+ 18	C- 0	C° 7		total	C+ 12	C- 1	C° 8	

Tableau 15 : Contributions pour la compétence *initier des changements*

Pendant les jeux, les enfants de la nature ont amené 18 changements et les enfants en classe en ont proposé 12 : « je suis un cheval de police », « j'ai une idée ! ». Seul un enfant en classe a résisté lorsqu'un autre a proposé une nouveauté. Pendant 7 moments d'observation en nature, et 8 moments en classe, nous n'avons pas noté de changement.

Plus précisément dans la nature, Emilie, Martin et Jonas ont proposé respectivement 6, 5 et 5 changements, alors qu'en classe, les enfants ont tous proposé 2 ou 3 changements. De plus, comme nous avons pris en compte tout changement amené, en regardant plus précisément leur nature, nous avons estimé que certains étaient créatifs : « on n'a pas éteint de feu ! ». D'autres changements, comme ajouter une nouvelle pièce de jeu par exemple, ne nous semblaient pas en lien avec la créativité. Nous avons alors totalisé dans les deux contextes les changements avec créativité.

Changements créatifs, classe nature					Changements créatifs, classe à l'intérieur				
Louis	Lucien	Emilie	Martin	Jonas	Elvis	Max	Joan	Antoine	Annie
1	1	4	2-3	3-4	3	1		2	
total	11-13				total	6			

Tableau 16 : Changements en lien avec la créativité

Nous avons noté 11 à 13 propositions créatives en nature (l'imprécision est due à l'incomplétude de nos premières observations) et 6 propositions créatives en classe. Emilie a amené 4 nouveautés : une nouvelle manière de faire des sauts et d'utiliser la balançoire ainsi que de nouveaux rôles dans les jeux. En classe, c'est Elvis qui a proposé 3 nouveautés sur les 6 au total : dans les jeux symboliques, « on fait du tir à l'arc », et aussi dans la manière de construire les parcours de billes.

Les enfants en nature ont donc proposé plus de changements qui sont aussi davantage créatifs. Nous pensons que cela pourrait être en lien avec le fait qu'à l'extérieur, il y a moins de matériel construit. Cela peut en effet inviter les élèves à créer davantage.

5.2.9 Soutien aux autres (prêter, aider):

Classe en nature					Classe à l'intérieur				
Louis	Lucien	Emilie	Martin	Jonas	Elvis	Max	Joan	Antoine	Annie
C+ 5	C+ 2	C+ 7	C+ 4		C+ 2	C+ 4	C+ 3	C+ 1	C+ 5
	C- 2		C- 1		C- 1		C- 2		
C° 1	C° 2		C° 1	C° 4	C° 2	C° 2	C° 1	C° 3	
total	C+ 18	C- 3	C° 8		total	C+15	C- 3	C° 8	
Sollicitations de l'enseignante : 3					Sollicitations de l'enseignante : 0				

Tableau 17 : Contributions pour la compétence *soutien aux autres*

Les enfants en nature ont aidé ou prêté leur matériel 18 fois et les enfants en classe 15 fois. A 3 reprises dans les deux contextes, des enfants ont refusé d'aider ou de prêter alors qu'on le leur demandait. A nouveau en classe et en nature, pendant 8 observations, les enfants n'ont pas eu l'occasion d'aider ou de prêter. Précisons qu'en nature, le moment du goûter était inclus dans le temps d'observation. Dans ce contexte, 3 contributions positives sont d'ailleurs en lien avec le partage du goûter. Si nous enlevons ces trois comportements, cela donne en nature 15 C+, comme dans la classe à l'intérieur. Notons également qu'à 3 reprises, l'enseignante en nature est intervenue pour demander à un enfant d'aider ou de ranger. Nous pensons que l'enfant aura plus tendance à accepter si la demande vient d'un adulte.

Nous avons ensuite souhaité nous pencher sur la nature de l'aide proposée et avons classé les différents types d'aide. Précisons que par l'observation *aide*, nous entendons, *aide l'autre à faire quelque chose*.

Classe en nature				Classe à l'intérieur			
Aide	Explique	Partage	Encouragement	Aide	Explique	Partage	Encouragement
11	2	4	1	11	2	2	0

Tableau 18 : Types d'aide proposés

Dans les deux contextes, les enfants ont aidé 11 fois l'autre à faire quelque chose. Ils ont par exemple aidé à ranger les cartes tombées par terre, aidé à tenir la construction, aidé à lire. Ils ont également expliqué 2 fois dans chaque contexte : comment faire pour toucher l'arbre depuis la balançoire, comment construire une tour plus haute. De plus, en nature, ils ont partagé 4 fois leur goûter ou le matériel qu'ils utilisaient pour jouer (balançoire) et 2 fois en classe (pâte à modeler, boîte). Enfin, un enfant de la nature a encouragé un camarade qui peinait à ouvrir la boîte de son goûter.

Les résultats sont donc plutôt similaires dans les deux contextes (après avoir enlevé les C+ du partage du goûter). La nature de l'aide proposée est également très semblable dans les deux contextes avec beaucoup de propositions pour aider l'autre à faire quelque chose.

5.2.10 Respecter les autres : physiquement et moralement

Nous précisons tout d'abord que nous n'avons pris en compte que les éléments significatifs. En effet, nous ne pouvons par exemple pas noter à chaque fois qu'un enfant parlait à un autre de manière agréable.

Classe en nature					Classe à l'intérieur				
Louis	Lucien	Emilie	Martin	Jonas	Elvis	Max	Joan	Antoine	Annie
C+ 4	C+ 4	C+ 7	C+ 7	C+ 3	C+ 3	C+ 5	C+ 5	C+ 4	C+ 7
C- 3	C- 2		C- 2-3	C- 2	C- 3		C- 3	C- 2	
				C° 1				C° 1	
total	C+ 25	C- 9-10	C° 1		total	C+ 24	C- 8	C° 1	

Tableau 19 : Contributions pour la compétence *respecter les autres*

Nous avons observé en nature que les enfants ont eu 25 fois un contact respectueux envers leurs camarades et en classe 24 fois. Les élèves de la nature ont au contraire montré 9 à 10 fois des comportements non-respectueux des autres (une fois, c'était à travers le personnage d'un jeu de rôle, cela a donc prêté à confusion) et en classe 8 fois. Les résultats sont donc pratiquement similaires dans les deux contextes. De plus, durant un moment d'observation en nature et en classe, l'enfant observé n'est pas entré en contact avec les autres. Notons également qu'Emilie (en nature) et Annie (en classe) ont toutes deux montré 7 contributions positives et n'ont pas manifesté de comportements non-respectueux des autres.

Nous avons ensuite voulu connaître plus précisément la nature des contributions positives.

C+ classe en nature			C+ classe à l'intérieur		
Toucher agréable	Demande avant de faire	Paroles agréables	Toucher agréable	Demande avant de faire	Paroles agréables
8	3	6	10	4	4
Respecte la demande, le choix	Autres		Respecte la demande, le choix	Autres	
3	5		3	3	

Tableau 20 : Nature des contributions positives pour la compétence *respecter les autres*

Comme types de contributions positives, nous avons pu observer que les enfants touchaient les autres de manière agréable, 8 fois en nature et 10 fois à l'intérieur : Martin a par exemple maintenu de manière agréable les « bandits » et Max a montré une prise de karaté sans faire mal. Les enfants ont également pu demander l'autorisation lorsque cela était important, 3 fois en nature et 4 fois en classe : Elvis a demandé gentiment « j'ai envie de voir » et Louis a demandé calmement s'il pouvait faire de la balançoire. Les enfants ont aussi dit des paroles agréables, 6 fois en nature et 4 fois en classe : Emilie a félicité un enfant, « tu as bien fait », Annie a prévenu gentiment Antoine, « tu vas faire tomber ». Ils ont également pu respecter la demande ou le choix de leurs camarades, 3 fois en nature et 3 fois en classe : Antoine a par exemple changé de place quand on le lui a demandé. Nous avons enfin observé d'autres types de comportements, comme Emilie qui s'est arrêté de parler pour écouter Jonas ou Joan qui est allé montrer son masque tout en respectant l'espace des autres.

Nous pouvons remarquer que là encore, la proportion des types de contributions positives qui sont apparues est assez similaire dans les deux contextes. Pour terminer, nous avons également relevé et classé les types de contributions négatives.

C- classe en nature			C- classe à l'intérieur		
Toucher désagréable	Paroles désagréables	Autres	Toucher désagréable	Paroles désagréables	Autres
5	2-3	2	3	4	1

Tableau 20 : Nature des contributions négatives pour la compétence *respecter les autres*

Les contributions négatives que nous avons pu observer étaient par exemple de toucher l'autre de manière désagréable. Cela s'est produit 5 fois en nature et 3 fois en classe : les élèves ont tiré les cheveux, tapé ou lancé un objet sur un enfant. Nous avons également entendu des paroles désagréables, 2-3 fois en nature et 4 fois en classe : « qu'est-ce que tu fais...on ne reconnaît rien du tout », « tu sais rien du tout », « tu joues pas avec nous ». Pour aider à déterminer si les paroles étaient agréables ou non, nous avons pris en compte l'intonation. En effet, nous avons par exemple entendu Max dire « t'es bête » à un autre enfant, mais de manière légère et en souriant. D'ailleurs, l'autre a souri et n'a pas semblé touché par la remarque. Les autres types de comportements que nous avons vus étaient par exemple de faire semblant de tirer sur un enfant avec un fusil-bout de bois.

Finalement, les types de contributions négatives sont également répartis de manière assez similaire dans les deux contextes, avec un peu plus de gestes désagréables à l'extérieur et de paroles désagréables à l'intérieur.

6 Interprétation des résultats

De manière générale, nos résultats ne correspondent pas aux recherches que nous avons mentionnées dans notre partie théorique. En effet, des institutrices interviewées avaient constaté que les enfants de classes en forêt avaient de meilleurs comportements sociaux que les enfants d'écoles classiques (Gorges, 2000 ; Häfner, 2003, cités par Wauquiez, 2008). Or, dans notre cas, pour la plupart des items des compétences sociales, les résultats sont similaires. Les élèves en classe sont plus compétents dans l'expression des émotions et les élèves en nature sont plus compétents au niveau de la capacité à initier des changements. Pour la coopération, notre biais d'observation ne nous permet pas de prendre position. Cela nous donne donc au final des élèves autant compétents en nature qu'en classe. Nos résultats ne correspondent pas non plus à la recherche de Cardinal (2010). Celle-ci nous informait que des élèves ayant fait classe à l'extérieur avaient gagné en termes de coopération, de socialisation, de résolution de conflits et de comportements (nous entendons par là des comportements socialement adéquats). En effet, notre travail de recherche ne montre pas que les élèves de la nature règlent mieux leurs conflits, ni qu'ils sont plus respectueux ou plus aidants. Pour la coopération à nouveau, nous ne pouvons pas nous prononcer.

Avant de regarder plus précisément chaque compétence sociale, nous souhaitons relever les éléments qui nous paraissent significatifs dans les formes d'enseignement que nous avons observées. Tout d'abord, Wauquiez (2008) parle dans son ouvrage d'une nature qui ne possède pas d'éléments à caractère intentionnel. Le milieu qu'elle décrit alors ne correspond pas à celui que nous avons observé. En effet, dans l'école en nature de notre recherche, il y avait la présence de nombreux objets à caractère intentionnel, principalement du matériel pédagogique (jeux pédagogiques, feuilles, crayons,...) et quelques meubles (étagères, tables, petits tapis). Cet aspect sera à prendre en compte dans l'interprétation de certains items des compétences sociales. Notons également que dans les deux contextes, le cadre posé était sécurisant, grâce aux règles mises en place par les enseignantes, aux rituels qui sécurisent les petits et au respect des enseignantes envers les élèves. De plus, dans la nature, le lieu était également sécurisé. Wauquiez mentionne d'ailleurs l'importance du choix du lieu qui doit répondre à certains critères afin d'être adéquat, notamment au niveau de l'aspect pratique et de la sécurité.

Il nous paraît également important de parler des qualités des accompagnatrices. Rappelons que Wauquiez (2008) écrit qu'elle est pour l'enfant un modèle à imiter, un référent. Bauchet (2013) présente l'enseignant comme un « agent de socialisation » pour les élèves et Bouchard (2009) rapporte que les habiletés sociales s'acquièrent au contact des autres et grâce au soutien de l'adulte en ce sens, parent mais aussi éducateur (ou enseignant). Nous avons observé que nos deux enseignantes sont des modèles sociaux pour leurs élèves. Elles s'intéressent, démontrent, aident, respectent et favorisent la collaboration (l'une en collaborant, l'autre en incitant à collaborer). Elles sont d'ailleurs toutes deux conscientes d'être un modèle que les enfants imitent. De plus, toutes deux ont à cœur de créer un climat de joie dans leur classe. Nous pensons que cela favorise les bonnes relations entre les enfants. En étant joyeux, ils seront en effet plus enclins à se comporter de manière agréable que s'ils sont stressés ou frustrés. Nous avons également relevé que les enseignantes connaissent toutes deux le développement de l'enfant. Cela peut avoir de l'influence sur leurs attentes. En effet, cela les amène certainement à être tolérantes, sachant que, dans certaines situations, l'enfant ne peut pas encore se comporter comme il faudrait ou comme il le voudrait. Nous pensons aussi que c'est grâce à leurs connaissances sur le développement de l'enfant que les deux enseignantes

accordent une grande place au jeu libre. Effectivement, les enfants jouent librement plus d'une heure chaque jour. Rappelons que les influences bénéfiques du jeu sur le développement des compétences sociales ont été expliquées par Piaget, Bouchard, Wauquiez et Cardinal. De plus, les enseignantes observent toutes deux les enfants pendant le jeu libre, comme le suggère Wauquiez (2008) : « Les enfants aiment avant tout le jeu libre. En premier lieu, je suis donc une observatrice » (p. 70). Finalement, les qualités des enseignantes et le cadre qu'elles mettent en place présentent de nombreuses similitudes et correspondent au modèle décrit par Wauquiez. Cela pourrait expliquer en partie pourquoi les résultats des compétences sociales sont pratiquement similaires dans les deux contextes.

Nous souhaitons maintenant interpréter certains items des compétences sociales en lien avec la théorie. Pour l'expression des émotions, nos résultats donnaient donc de meilleures compétences en classe qu'en nature. Ce résultat nous a surpris car l'enseignante de la nature nous a confié exprimer très régulièrement ce qu'elle pense et ressent alors que l'enseignante en classe le fait très peu. Wauquiez avait d'ailleurs mentionné l'importance d'expliquer ses réactions et sentiments aux enfants. Comme nous avons vu que les enfants imitent les adultes, nous aurions pensé que les enfants de la nature auraient donc été plus compétents dans l'expression de leurs émotions. De plus, l'enseignante en nature laisse régulièrement aux enfants un espace pour s'exprimer, alors qu'en classe elle le fait très rarement. Nous avons déjà évoqué qu'à l'extérieur, les enfants peuvent davantage laisser monter leur excitation et que l'enseignante n'était pas toujours à proximité. Cela pourrait expliquer en partie nos résultats. Certains enfants de la nature ont en effet eu de la difficulté à contrôler leur colère ou leur excitation. Rappelons que la régulation émotionnelle, c'est-à-dire le fait d'influencer ses émotions et leur expression, se développe beaucoup entre trois et cinq ans (Bouchard, 2009). Les enfants apprennent à les exprimer de manière socialement acceptable pour la société. Comme en début d'année, les enfants de 2H ont environ cinq ans, cet apprentissage est donc très récent pour eux. Il est même encore en travail pour certains, car il existe des variables entre les enfants par rapport aux échelles de développement. Par exemple dans notre recherche, trois enfants de la nature ont eu de la difficulté à gérer leurs émotions alors que les deux autres non. Finalement, nous aimerions à nouveau souligner que les enfants des deux contextes ont majoritairement exprimé de la joie, ce qui confirme que les enseignantes créent un climat de joie dans leur classe.

Le second item que nous souhaitons interpréter est celui de la résolution de conflits. Nos résultats ont finalement montré que, proportionnellement, les enfants étaient compétents de manière similaire dans les deux contextes. Ils ont également manifesté davantage de contributions positives que de contributions négatives. Les élèves sont donc plutôt compétents dans la résolution des conflits. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les deux enseignantes s'inspirent de Montessori. En effet, aider l'élève à être autonome s'applique aussi dans la résolution des conflits. Les enseignantes nous ont dit qu'elles demandaient aux élèves de proposer des solutions pour résoudre les conflits. Elles aident donc les enfants à les régler par eux-mêmes. Cela est aussi justifié par le fait que, dans les deux contextes, les enfants ont proposé des solutions qui prenaient en compte les besoins des parties concernées. Aider les enfants à résoudre leurs conflits est un élément de la pédagogie par la nature, mais comme cela fait aussi partie de la pédagogie de Montessori, nous retrouvons cela chez les deux enseignantes.

Analysons maintenant l'exemple du conflit de Jonas et Lucien. Jonas a d'abord expliqué à Lucien qu'il ne voulait plus se faire tirer dessus (pour semblant), mais comme Lucien a continué, Jonas l'a ensuite frappé. Cela soulève à nouveau la question de la régulation émotionnelle, car dans ce conflit l'émotion ressentie par Jonas était de forte intensité. Cela a certainement influencé sa réaction. Précisons également que Lucien avait atteint un fort degré d'excitation à ce moment-là. Goleman (1997) avait soulevé l'idée que pour être empathique, cela demande un minimum de calme intérieur. Or Lucien n'était

certainement pas suffisamment calme pour pouvoir ressentir la colère de Jonas et y réagir en conséquence. De plus, rappelons que c'est vers quatre/cinq ans que l'enfant apprend à inférer ce que l'autre ressent. Cette compétence peut donc encore être en développement chez les élèves que nous avons observés. Finalement, nous pourrions expliquer le fait qu'il y a eu moins de conflits à l'extérieur par la nature du lieu. En effet, nous pensons qu'un vaste espace permet davantage aux enfants de respecter les limites personnelles des autres, alors que l'espace confiné d'une salle de classe peut amener davantage de situations problématiques. De plus, les jouets ou objets à caractère intentionnel peuvent selon nous amener plus de conflits. Dans la nature, il y a facilement un deuxième bâton, une deuxième pierre, un deuxième arbre. Même s'il y avait quand même des objets et outils dans notre classe nature - ce qui a d'ailleurs créé des conflits, avec la balançoire notamment - il y en avait bien moins que dans la classe à l'intérieur.

Pour l'item de la coopération, nous avons donc relevé davantage de contributions positives en nature pour un total de jeux presque semblable dans les deux contextes. Cependant, notre système d'observation et d'analyse a été remis en question à cause du biais d'observation que nous avons déjà relevé. Par contre, nos résultats vont dans le sens de la synthèse bibliographique de notre cadre théorique (Unterbruner, Fischerlehner et Gebhard, 1993, cités par Wauquiez) qui démontre que la nature stimule les interactions sociales. En effet, les enfants en nature jouaient régulièrement à trois, quatre ou cinq au même jeu alors que cela était nettement moins fréquent en classe. De plus, il y a eu davantage d'enfants qui ont joué tout seul dans la classe à l'intérieur. Cela pourrait également être expliqué par l'attitude des deux enseignantes pendant les jeux libres. En plus d'observer, l'enseignante en nature jouait aussi avec les élèves, étant donc un modèle aussi au niveau de la coopération, alors que l'enseignante en classe ne le faisait pas. Elle les incitait néanmoins à collaborer et à n'exclure personne durant les jeux.

Concernant l'item *initier des changements*, rappelons que les enfants en nature ont proposé davantage de changements au total et également plus de changements créatifs. Nous avons déjà évoqué la possible influence du matériel neutre à l'extérieur, invitant à la créativité. De plus, l'enseignante de la nature nous a dit qu'il était très important pour elle de faire chaque jour de la place à la créativité des enfants. Cet aspect correspond au troisième niveau de la méthode de Wauquiez (2008) où sont proposées des activités qui intègrent la créativité des enfants. L'enseignante en classe nous a également dit qu'elle proposait des activités où les enfants créent avec du matériel naturel, sans dire vouloir intégrer chaque jour la créativité des enfants, ce qui suppose qu'elle le fait moins régulièrement que l'enseignante de la nature. Tous ces éléments pourraient expliquer le fait que les enfants en nature ont amené davantage de changements et de créativité dans leurs jeux.

Enfin, pour l'item *respecter les autres*, les résultats que nous avons relevés sont pratiquement similaires dans les deux contextes, avec un peu plus de gestes désagréables à l'extérieur et de paroles désagréables à l'intérieur. Là encore, le fait que les enfants puissent beaucoup bouger à l'extérieur pourrait expliquer cette différence. Cela pourrait également être en lien avec la gestion des émotions. En effet, nous pensons que les gestes désagréables témoignent davantage d'une perte de contrôle que des paroles désagréables. Comme les enfants de la nature ont perdu plusieurs fois le contrôle de leurs émotions, cela pourrait expliquer ces résultats. De plus, les idées que nous avons développées précédemment en lien avec la régulation émotionnelle et l'empathie sont aussi valables pour cet item. En effet, le respect de l'autre est dépendant de la capacité à se contrôler ainsi que de la capacité à percevoir ce que l'autre ressent. Dans le cas de Jonas par exemple, nous pensons qu'il a tapé Lucien car il a perdu le contrôle de sa colère.

Notons également que le cadre posé par les enseignantes a influencé les comportements des enfants. Il n'était par exemple pas permis de taper dans les deux contextes, ce qui a certainement aidé les enfants à retenir leurs coups dans certaines situations. Nous

pensons qu'à l'origine de cette règle se trouve la valeur de respect. En effet, Peyré (2000) a expliqué que les valeurs sont souvent à l'origine des normes sociales et des règles mises en place. De plus, l'enseignante de la nature a mentionné qu'elle utilisait la nature pour transmettre des valeurs. Wauquiez (2008) dit d'ailleurs que la nature est un terrain idéal pour penser et agir selon des principes moraux, en l'observant et en abordant par exemple les thèmes de la responsabilité et de la solidarité. L'auteure rapporte aussi qu'au quatrième niveau de sa méthode, il est possible de s'identifier aux autres êtres vivants, de raconter aux enfants des histoires, des légendes et des contes qui permettent la transmission de valeurs. Par exemple, l'enseignante en nature avait utilisé la fourmi et le cloporte pour expliquer à un enfant le comportement d'un de ses camarades qui était en colère et se repliait sur lui-même. Cela a peut-être permis à l'enfant de mieux comprendre l'élève en colère et l'a alors incité à le respecter et l'accepter comme il était. Il est évident que l'enseignante en classe transmet également des valeurs aux élèves, mais nous ne lui avons pas demandé comment elle le faisait. Nous avons observé qu'elle a demandé aux enfants d'intégrer un autre élève dans leur jeu. Nous pensons que son attitude a transmis des valeurs aux enfants, comme l'acceptation et la solidarité. Il aurait néanmoins été important de questionner davantage l'enseignante sur sa manière de transmettre des valeurs pour avoir plus d'informations.

7 Retour sur le questionnement

Grâce à la rencontre avec une école dans la nature et à l'espace que les enseignantes nous ont laissée pour observer les élèves, nous avons pu atteindre l'objectif de notre recherche. Nous souhaitions en effet mieux connaître la pédagogie par la nature et observer de près les compétences sociales des élèves. Nous revenons maintenant à l'hypothèse que nous avons posée : « Les élèves d'une classe de pédagogie par la nature sont socialement plus compétents que les élèves d'une classe de l'école classique ». Nos résultats ne nous permettent pas de confirmer notre hypothèse car ils montrent que les élèves des deux contextes sont socialement compétents de manière similaire. En effet, pour la plupart des items, les élèves ont des résultats pratiquement identiques. Précisons que pour nous lorsque la différence est d'une ou deux contributions, cela ne compte pas. Les enfants de la nature ont donc eu de meilleurs résultats pour la capacité à initier des changements et les enfants de la classe à l'intérieur ont été davantage compétents dans l'expression des émotions. Nous rappelons encore que pour la coopération, notre manière de récolter les résultats et de les analyser ne nous permet pas de nous prononcer.

Nous souhaitons maintenant faire un retour sur les sous-hypothèses que nous avons formulées. La première était : « Les qualités de la pédagogue par la nature l'amènent à être un modèle social pour les élèves, les rendant ainsi socialement plus compétents ». Cette hypothèse n'est donc pas confirmée, mais nous pouvons en partie l'expliquer par le fait que les deux enseignantes possèdent la plupart des qualités évoquées par Wauquiez (2008). Elles sont donc toutes deux des modèles sociaux pour leurs élèves.

La deuxième sous-hypothèse que nous avons posée était : « Les enfants de la nature sont davantage capables de régler leurs conflits car l'enseignante les aide à le faire par eux-mêmes ». Là encore, nous ne pouvons pas confirmer cette hypothèse. Nos résultats montrent que les enfants sont compétents de la même manière dans les deux contextes. Comme nous l'avons déjà relevé, les deux enseignantes aidaient les élèves à régler les conflits par eux-mêmes, ce qui expliquerait ces résultats similaires.

Notre troisième sous-hypothèse concernait la coopération et l'entraide. Elle affirmait : « La nature, terrain d'aventure, amène les enfants à coopérer et s'aider davantage ». Par rapport à l'entraide, nos résultats finaux ont montré que les élèves s'aidaient de manière semblable dans les deux contextes, ce qui ne va pas dans le sens de notre hypothèse. Pour la coopération, malgré notre biais d'observation, nous avons noté qu'en nature, les

enfants étaient moins souvent seuls et étaient nombreux à jouer aux mêmes jeux. Ces observations confirmeraient donc en partie notre hypothèse. Nous souhaitons également commenter la formulation « nature, terrain d'aventure ». En fait, le lieu de cette classe nature était composé d'un jardin et d'un verger. Nous pensons que ce milieu crée moins une impression d'aventure que la forêt.

Enfin, notre dernière affirmation était : « La pédagogie par la nature, axée sur la responsabilisation vis-à-vis de l'environnement et des autres individus, apprend davantage aux élèves à respecter les autres ». Là encore, les résultats sont similaires dans les deux contextes. Dans les deux classes, les enseignantes posent un cadre sécurisant et elles respectent également toutes deux les élèves.

8 Distance critique

Nous pensons qu'un des points forts de ce travail est d'être allé mesurer sur le terrain les compétences sociales. En effet, dans plusieurs recherches que nous avons lues, les résultats avaient été obtenus par le biais d'entretiens ou de questionnaires, qui sont des approches indirectes. Nous pensons également qu'il est important d'avoir récolté des observations dans deux contextes différents. Cela nous a permis en effet de mesurer l'influence de la pédagogie par la nature en établissant une comparaison. De plus, il a été très important pour notre recherche que nous situions les deux formes d'enseignement par rapport à la pédagogie par la nature. Grâce à cela, nous avons pu expliquer en grande partie les résultats que nous avons obtenus. Nous avons également limité l'influence de certaines variables dans notre recherche, en relevant par exemple des informations concernant les enfants. De plus, le dispositif d'observation était similaire dans les deux contextes et planifié à l'avance, ce qui nous a aidé à organiser notre recherche. La récolte des résultats a aussi été facilitée par la grille et le guide d'observation qui étaient tous deux construits sur notre cadre conceptuel. Cela nous a en effet donné la possibilité par la suite de mettre en lien nos résultats avec notre questionnement et nos hypothèses. Enfin, nous pensons que nous avons su créer une bonne entente avec les enseignantes et les enfants, ce qui a sans doute participé au bon déroulement de notre recherche.

Par contre, le choix du lieu en nature ne nous semble après-coup pas totalement approprié. Le fait qu'il y ait la présence d'objets et de meubles le rend en effet ressemblant à une salle de classe. Nous aurions pu chercher une classe en forêt ou en nature mais sans objets et meubles. Cela a aussi posé problème que nos deux enseignantes soient influencées par Montessori. En effet, cette forme de pédagogie nous semble avoir un effet bénéfique sur les compétences sociales, notamment sur la résolution de conflits. Cette variable a donc interféré notre recherche, car des éléments sont similaires dans la pédagogie Montessori et la pédagogie par la nature. Si nous avions choisi une enseignante pas influencée par Montessori, cela aurait certainement amené davantage de différences. De plus, il a été problématique pour notre recherche que les enseignantes aient toutes deux les qualités de l'accompagnatrice évoquées par Wauquier (2008). Nous réalisons que de nombreuses enseignantes enfantines possèdent en fait ces qualités. Après-coup, nous n'aurions donc pas posé l'hypothèse concernant l'influence des qualités de l'accompagnatrice sur les compétences sociales des enfants.

De plus, comme nous l'avons déjà relevé, le nombre d'élèves dans les groupes observés a certainement influencé les résultats, en incitant par exemple les enfants à jouer tous ensemble dans le petit groupe de la classe nature. Au contraire, il est aussi possible que le grand groupe de la classe à l'intérieur ait multiplié les occasions d'entrer en interaction avec les autres. Cependant, il aurait été difficile de changer cette réalité. En effet, la classe dans la nature comptait moins d'élèves et nous ne pensons pas que cela aurait été possible de simplement isoler une partie de la classe à l'intérieur. Nous réalisons également que les cinq enfants observés dans chaque contexte pourraient ne pas

représenter l'ensemble des élèves de la classe. En effet, si nous avions pris par exemple cinq autres enfants dans la classe à l'intérieur, les résultats auraient peut-être été différents. Le problème réside encore dans le fait qu'à l'extérieur, il n'y avait que cinq élèves de 2H, ce qui a limité le nombre d'enfants que nous pouvions observer. Mais si la recherche avait été menée dans une classe nature avec davantage d'élèves de 2H, il aurait été possible d'observer plus d'élèves, éventuellement en choisissant moins de compétences sociales à évaluer.

Par ailleurs, les enseignantes nous ont confié que les élèves de leurs classes sont socialement très différents d'une année à l'autre. Il aurait donc été important de tenir compte de cette variable dans notre recherche. Nous n'avons pas non plus mesuré les variables du tempérament et de l'entourage familial, qui ont toutes deux une grande influence sur les compétences sociales des enfants. Nous aurions trouvé intéressant d'observer les deux classes sur une année, pour voir si l'évolution des compétences sociales aurait été différente ou non. Cela nous aurait davantage permis d'observer l'influence de la pédagogie par la nature, en isolant également en partie les variables mentionnées. Observer les élèves en fin de 2H aurait aussi permis de mesurer davantage l'effet du dispositif de pédagogie par la nature.

Enfin, comme nous l'avons déjà soulevé, notre dispositif d'observation contient des faiblesses. Notre manière de relever les comportements des élèves était en partie aléatoire et aurait demandé davantage d'entraînement. Tout d'abord, les premières périodes d'observations, nous avons été moins précise dans nos informations. Ensuite, si nous nous étions mieux entraînée dans l'utilisation de la grille, nous aurions pu répondre aux interrogations qui se posaient alors. Par exemple, nous aurions peut-être pu éviter les difficultés rencontrées pour l'item de la coopération. Comme nous l'avons déjà expliqué, nous pensons que les problèmes étaient liés au fait de noter aussi les comportements des camarades de jeux faisant partie de l'échantillon. Il aurait alors été possible de noter uniquement les contributions de l'enfant que nous observions. De plus, nous avons déterminé l'ordre des élèves à observer sur le moment, en laissant parfois de côté un enfant qui jouait seul pour l'observer plus tard. Cela a donc aussi influencé nos résultats. Il aurait par ailleurs été possible de décider à l'avance de l'ordre dans lequel nous observerions les élèves. Notons également que le temps d'observation représentait une petite portion de la réalité de l'enfant. En effet, il est possible que l'élève ait été complètement différent les 10 minutes où nous l'avons observé et les 50 autres minutes du jeu libre. Enfin, en classe, nous avons quelquefois dû aller très près des « observés » pour entendre ce qu'ils disaient. Il était en effet plus difficile de les entendre qu'en nature. Cela a certainement dû influencer des enfants. Il aurait été possible de les filmer, mais cela aurait pu créer un malaise car les enfants avaient l'habitude d'être observés, mais pas d'être filmés.

9 Prolongements

Il serait possible de reprendre la forme de notre recherche en améliorant le dispositif de mesure des compétences sociales. Par exemple, il s'agirait de trouver un autre moyen de récolte et d'analyse des résultats pour la coopération et d'observer davantage d'enfants, si possible en ayant au préalable choisi une classe dont l'enseignante ne soit pas inspirée par Montessori. Il nous semblerait aussi formidable de pouvoir effectuer une telle recherche sur plusieurs mois, voire plusieurs années, pour comparer l'évolution des compétences sociales dans les deux contextes.

Il serait aussi possible d'effectuer une recherche liée à la relation enfants-nature - objectif principal de la pédagogie par la nature - et au respect de l'environnement. En effet, la littérature mentionne le fait que le lien que nous entretenons avec la nature influence notre respect de l'environnement. Nous trouverions aussi intéressant de creuser le lien entre la pédagogie par la nature et la créativité. Nous savons qu'un mémoire a très

récemment été réalisé sur ce sujet. Comme les résultats que nous avons trouvés confirment cette influence, cela nous donne envie d'en savoir davantage. Nous trouverions également intéressant de mener une recherche à propos de l'influence de la pédagogie par la nature sur le développement moteur des élèves. A nouveau, nous pourrions mener une étude comparative, si possible sur plusieurs mois, pour saisir l'évolution des compétences motrices. De plus, une recherche sur les aspects cognitifs ou sur l'acquisition des contenus disciplinaires pourrait être intéressante. Nous pensons en effet que de nombreuses personnes se demandent si le fait d'apprendre en forêt ne peut pas créer un manque au niveau des apprentissages. La recherche pourrait s'intéresser à la manière de travailler les contenus disciplinaires en forêt et évaluer si les résultats obtenus correspondraient aux compétences et connaissances nécessaires pour bien s'intégrer dans la société.

Enfin, il serait aussi possible de mener une recherche de ce type avec des élèves plus âgés qui sortiraient beaucoup en nature. Comme les enfants seraient socialement plus matures et donc moins centrés sur eux, il y aurait peut-être davantage d'interactions à observer et la pédagogie par la nature pourrait avoir plus d'influence sur eux. D'un autre côté, les comportements sociaux des élèves plus âgés sont peut-être stabilisés, donc moins sujets à évoluer. Pourtant, la recherche citée par Cardinal (2010) relevait un grand changement au niveau social pour des élèves ayant suivi les cours à l'extérieur. Au cas où il serait difficile de trouver une classe qui sort assez en nature, un mémoire de terrain pourrait mettre en place un projet de sorties en forêt pour des élèves du cycle deux. La méthode de Cornell (1992), qui convient aux élèves plus âgés, serait alors utilisée et appliqué dans le projet.

Finalement, de telles recherches pourraient favoriser la pratique de la pédagogie par la nature et permettre à des projets d'écoles en forêt et de sorties dans la nature de se concrétiser.

10 Références

- Arborio, A.-M. et Fournier, P. (2005). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Armand Colin
- Bauchet, L. (2013). Le respect des normes sociales informelles à l'école comme facteur de la réussite scolaire à l'école primaire. *Sciences Humaines Combinées*, 11. Disponible sur le site de la revue : <https://revuesshs.u-bourgogne.fr/lisit491/document.php?id=1049%20ISSN%201961-9936>
- Baurain, C. et Nader-Grosbois, N. (2009). Evaluer la régulation émotionnelle, la résolution de problèmes socioémotionnels et les compétences sociales d'enfants présentant une déficience intellectuelle : étude de cas. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 20, 123-147. Récupéré à l'adresse : <http://www.rfdi.org/evaluer-la-regulation-emotionnelle-la-resolution-de-problemes-socio-emotionnels-et-les-competences-sociales-denfants-presentant-une-deficience-intellectuelle-etudes-de-cas/>
- Bodrova, E. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2009). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cardinal, F. (2010). *Perdus sans la nature : Pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier*. Montréal : Québec Amérique.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2008). *Plan d'étude romand*. Repéré le 6 juin 2016 sur le site du PER : <http://www.plandetudes.ch/web/guest/capacites-transversales1#coll>
- Cornell, J. (1992). *Les joies de la nature*. Genève : Jouvence
- Dutrénit, J.-M. (1997). *La compétence sociale : Diagnostic et développement*. Paris : L'Harmattan.
- Espinassous, L. (2010). *Pour une éducation buissonnière*. Saint-Claude-de-Diray : Hesse.
- Ferland, F. (2002). *Et si on jouait ? Le jeu chez l'enfant de la naissance à six ans*. Montréal : Editions de l'Hôpital Sainte-Justine
- Fondation Suisse d'Education pour l'Environnement (FEE). (2011). *Compétences EE en vue du développement durable*. Repéré le 26 juillet 2016 de <http://www.educ-envir.ch/bases/competences-ee/>
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. Paris : O. Jacob.
- Gaymard, S. et Andrés, S. (2009). Représentations, modèles normatifs et compétences sociales : une étude exploratoire dans un lycée sensible en Espagne. *Revue internationale de psychologie sociale*, 22, 43-69. Récupéré du site : <http://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2009-2-page-43.htm>
- Glasl, F. (2004). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Editions Robert Laffont.
- Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle 2*. Paris : Editions Robert Laffont.
- l'Office fédéral de l'environnement (OFEV). (2016, 12 avril). *Stratégie, programme, activités ; partenaires, bases*. Récupéré le 17 août 2016 de <https://www.bafu.admin.ch/bafu/fr/home/themes/formation/education-a-l-environnement/strategie--programme--activites---partenaires--bases.html>

- Loi d'adhésion à l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire du 7 mai 2008 (=VS). Récupérée sur le site de l'Etat du Valais :
https://apps.vs.ch/legxml/site/search.php?Language=fr&norm_language=FR&nodeId=468
- Loi sur l'enseignement primaire du 15 novembre 2013 (=LEP/VS). Récupérée sur le site de l'Etat du Valais :
https://apps.vs.ch/legxml/site/search.php?Language=fr&norm_language=FR&nodeId=468
- Loi sur l'instruction publique du 4 juillet 1962 (=LIP/VS). Récupérée sur le site de l'Etat du Valais :
https://apps.vs.ch/legxml/site/search.php?Language=fr&norm_language=FR&nodeId=468
- Peyré, P. (2000). *Compétences sociales et relations à autrui : une approche complexe*. Paris : L'Harmattan.
- Reuter Yves (éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Rugel, E. (2015). *Espaces verts et santé mentale : liens, répercussions et lacunes*. Récupéré de
http://www.ccns.ca/sites/default/files/Revue_espaces_verts_sante_mentale_mars_2015.pdf
- Silviva. (n.d.a). *Une petite graine germe et s'épanouit*. Récupéré le 21 juillet 2016 de
<https://www.silviva-fr.ch/qui-sommes-nous/>
- Silviva. (n.d.b). *Enseigner toutes les matières en plein air*. Récupéré le 21 juillet 2016 de
<https://www.silviva-fr.ch/salle-de-classe-verte/>
- Wauquiez, S. (2008). *Les enfants des bois : Pourquoi et comment sortir en nature avec de jeunes enfants*. Paris : Books on Demand
- Wauquiez, S. (2014). *Pourquoi des expériences en nature pour les enfants?* Récupéré du site Erbinat, association professionnel pour la découverte et la formation en nature :
<http://www.erbinat.ch/fr/themen-projekte/naturbezogene-umweltbildung.html>
- WWF. (n.d.). *L'école en forêt*. Récupéré le 21 juillet 2016 de
http://www.wwf.ch/fr/agir/enseignants/activites_pedagogiques/ecole_foret/

11 Liste des annexes

Annexe I : grille d'observation des compétences sociales

Annexe II : guide d'observation des formes d'enseignement

11.1 Annexe I : grille d'observation des compétences sociales

Exprimer émotions positives+négatives ok (verbal et non-v)	C+ mesuré C- dérangeant, vécu sans exprimé C° pas d'émotion					
S'intéresser à l'autre	C+ écoute qui parle, pose des questions, regarde ce qu'il fait C° enfant seul					
Conflits , négociation des solutions et résolution	C+ conscient conflit, change, attentif à l'autre, propose une solution C° pas de conflit					
Coopérer , participer à la vie de groupe, collaborer	C+ joue avec les autres, but commun C- l'enfant dérange, freine but commun C° enfant seul					
Guider , coordonner les actions de plusieurs personnes	C+ prend en compte besoins des autres C- contrôle selon ses besoins C° pas leader					
Initier des changements	C+ propose chang. C- résiste aux chang. C° pas confronté à des chang.					
Soutien aux autres (prêter, aider)	C+ aide, prête C- aide et prête pas quand besoin C° pas de demande					
Respecter l'autre : physiquement et moralement	C+ toucher et verbal ok C- désagréable (pousse, frappe, tire,...) (reproches, insultes,...) C° pas de contact					

11.2 Annexe II : guide d'observation des formes d'enseignement

1. Inspiration de la pédagogie par la nature ?
2. Intention en lien avec nature ?
3. Méthode particulière pour l'apprentissage dans la nature ? Méthode de Wauquiez ou Cornell ?
4. Influence de pédagogues ?
5. Méthode de Wauquiez :
 - a. Repères spatio-temporels ?
 - b. Observer les jeux des enfants ?
 - c. Exploration spontanée de la nature ? Aide à ceux qui n'arrivent pas ?
 - d. Expériences sensorielles approfondies (un seul sens), créativité des enfants ?
 - e. Histoires, jeux de rôles, êtres magiques, création avec la nature ?
 - f. Jeu libre ?
 - g. Identification aux autres êtres vivants ?
 - h. Partage sur sensations, émotions, connaissances et envies ?
6. Pas d'objets à caractère intentionnel ?
7. Utilisation et observation de la nature pour transmettre des valeurs ?
8. Connaissance du développement de l'enfant ?
9. Accompagnatrice
 - a. S'exprimer (réactions, sentiments) plutôt qu'enseigner ?
 - b. Climat de concentration ?
 - c. Envie d'une ambiance dans la joie ?
 - d. Expérimenter d'abord ?
 - e. Réceptive à ce qui surgit ?
 - f. Modèle ?
 - g. Expression davantage par le corps que par les mots ?
 - h. Développe sa relation à la nature ?
 - i. Observation des enfants ?
 - j. Intervient à quel moment ?
 - k. Pose des règles ? Propose des attitudes ?
 - l. Aide les enfants à régler les conflits par eux-mêmes ?
 - m. Pose des questions, démontre ?
10. Activités d'apprentissage
 - a. Expérimentation autonome principalement (peu d'écoute attentive)?
 - b. Comment sont-elles choisies ?
 - c. Obligatoires ? Manière d'impliquer l'enfant ?
 - d. Modifiables ?
 - e. En grand groupe, petits groupes ?
 - f. Histoires orales avec improvisation ?
 - g. Jeux, chansons, comptines, danses, activités calmes ?
 - h. Fin : activité qui bouge, remerciement à la nature ?

12 Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Fully, le 14 février 2017

Zélie Chappot