



HAL
open science

Les apprentissages en jeu dans la pédagogie par la nature

Marine Jacq

► **To cite this version:**

| Marine Jacq. Les apprentissages en jeu dans la pédagogie par la nature. 2021. hal-04091572

HAL Id: hal-04091572

<https://hal.science/hal-04091572>

Submitted on 8 May 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Bretagne

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF)

Mention : Pratiques et Ingénieries de la Formation

Parcours : Recherches en Didactique

Les apprentissages en jeu dans la pédagogie par la nature

Etude du cas de la *forest school* de Plonéis

Mémoire de master

Année universitaire

2020-2021

Rédigé par Marine JACQ

Directeur de mémoire : Patricia MARZIN-JANVIER - CREAD

Remerciements

Ce travail a été l'occasion de nombreux échanges, de belles découvertes, de remises en question, déstabilisantes parfois, comme peut l'être tout apprentissage... Tout cela n'aurait pas été possible sans les rencontres et sans le soutien de mes proches. Je voudrais donc remercier en premier lieu mon époux, qui m'encourage, par ses conseils et sa présence apaisante. Merci également à mes trois garçons qui chaque jour m'émerveillent, m'inspirent et me stimulent. Je remercie Julie, merveilleuse pédagogue par la nature, toujours accueillante et prompte à parler de sa *forest school* et de ce qui l'inspire. Merci aux professeurs de l'Inspé, particulièrement Patricia Marzin-Janvier, Didier Cariou et Caroline Poisard, pour leur accompagnement attentif et éclairant durant ces deux années de Master. A mes collègues, Nolwenn, Gaëtane, Isabelle et Erwan avec qui nous avons partagé des cours, en présence, en distanciel, toujours dans un esprit d'échange : merci pour leurs avis et leurs conseils sur ce présent travail. Je voudrais aussi remercier mes parents qui, peut-être sans en être conscients, ont éveillé chez moi un désir fort de connexion à la nature. Enfin, merci à tous ceux qui se sont retrouvés sur mon chemin et m'ont conforté dans l'idée que l'urgence climatique peut se transformer en une merveilleuse aventure vers une reconnexion personnelle à la nature, à soi et aux autres : les différents participants aux formations PPN, dont Ruth et Roland, les membres du REEB et l'équipe municipale de Plouguerneau.

Résumé

De plus en plus d'études cherchent à prouver les bienfaits de la nature : sur la santé, le bien-être, l'humeur, les capacités cognitives et autres. De plus, la vie moderne éloigne l'être humain de son environnement naturel. L'origine de la pédagogie par la nature (PPN), traduction du mouvement *Forest School*, est attribuée aux crèches en pleine nature apparues au Danemark dans les années 1950. Un mouvement international existe aujourd'hui (FKIF) et un réseau français (RPPN) a pour ambition de fédérer les structures délivrant cette pédagogie. Les principes de la PPN sont de proposer des ateliers en pleine nature, en incluant notamment le jeu libre, la prise de risques mesurés et les activités pratiques. L'étude menée dans ce mémoire propose de cerner les savoirs en jeu dans une *forest school* finistérienne. Nous y montrons que trois catégories d'apprentissages sont réalisées : des compétences psychosociales, des compétences environnementales et des savoirs fondamentaux. Ces apprentissages se réalisent par l'intermédiaire de situations à caractère a-didactique car nous avons mis en évidence des situations de dévolution, d'action et d'institutionnalisation. Le contrat à l'œuvre dans cette structure est ce qui permet aux apprentissages de se faire : les enfants qui viennent régulièrement à la *forest school* intègrent progressivement les règles de ce contrat pour s'adapter au milieu didactique. Nous mettons en évidence que le contrat stipule de communiquer de manière bienveillante, d'être à l'écoute de ses sensations et de ses émotions, d'observer la nature avec respect, de savoir choisir. C'est par l'enrichissement progressif de ce contrat que l'apprentissage se déroule sur le temps long.

Mots-clés : pédagogie par la nature, dévolution, situation a-didactique, contrat didactique

Table des figures

Figure 1 Les <i>forest schools</i> en France	24
Figure 2 Charte du RPPN	25
Figure 3 La PPN en sept points-clés	25
Figure 5 Balançoire à l'entrée de la <i>forest school</i>	26
Figure 6 Bibliothèque de la <i>forest school</i>	27
Figure 7 Table pour le bricolage.....	27
Figure 8 Circuit d'eau vers la rivière	28
Figure 9 Jeu d'eau.....	28
Figure 10 Cuisine de la <i>forest school</i>	28
Figure 11 Cercle autour du feu.....	29
Figure 12 Le triangle didactique	31
Figure 13 La situation didactique (Perrin-Glorian et Hersant, 2003)	36
Figure 14 Extrait d'entretien.....	40
Figure 15 Panneau d'entrée de la <i>forest school</i>	40
Figure 16 Grille d'analyse 1	41
Figure 17 Extrait d'entretien.....	43
Figure 18 Extrait d'entretien.....	45
Figure 19 Extrait d'entretien.....	48
Figure 20 Les compétences sociales	51
Figure 21 Les compétences cognitives.....	52
Figure 22 Les compétences émotionnelles.....	53
Figure 23 Les compétences psychosociales (1)	53
Figure 24 Grille d'analyse 2	54
Figure 25 Extrait d'entretien.....	56
Figure 26 Extrait d'entretien.....	58
Figure 27 Extrait d'entretien.....	60
Figure 28 Les compétences environnementales (1)	61
Figure 29 Grille d'analyse 3	62
Figure 30 Extrait d'entretien.....	64
Figure 31 Extrait d'entretien.....	66
Figure 32 Les savoirs fondamentaux (1).....	67

Figure 33 Grille d'analyse 4	68
Figure 34 Tutoriel accessible aux enfants	71
Figure 35 Pomme accrochée près de l'activité	72
Figure 36 Résultat de l'activité	72
Figure 37 Matériel pour les mini-feux	73
Figure 38 Abri à bois	73
Figure 39 Mise en place de la monstration.....	74
Figure 40 Les groupes une fois installés	75
Figure 41 Les compétences psychosociales (2)	79
Figure 42 Extrait transcription de la vidéo	80
Figure 43 Photogramme	81
Figure 44 Système discursif "Je te fais confiance"	81
Figure 45 Système discursif "Je te fais confiance"	82
Figure 46 Système discursif "Non"	83
Figure 47 Système discursif "Je réexplique"	84
Figure 48 Les compétences environnementales (2)	86
Figure 49 Extrait de transcription de la vidéo	86
Figure 50 Extrait de transcription de la vidéo	87
Figure 51 Photogramme	88
Figure 52 Système discursif Ron	89
Figure 53 Système discursif "C'est de quel côté"	89
Figure 54 Système discursif "Comme ça"	90
Figure 55 Système discursif "Voilà c'est bon"	91
Figure 56 Les savoirs fondamentaux (2)	92
Figure 57 Le triangle du feu	94
Figure 58 Extrait de transcription de la vidéo	95
Figure 59 Extrait de transcription de la vidéo	95
Figure 60 Extrait de transcription de la vidéo	96
Figure 61 Photogramme	97
Figure 62 Système discursif Triangle du feu.....	97
Figure 63 Système discursif "combustible"	98
Figure 64 Système discursif "les fameux numéro trois"	99
Figure 65 Système discursif "Ca enlève l'oxygène"	100
Figure 66 Les savoirs fondamentaux (3).....	101

Sommaire

1	Introduction	10
1.1	Mon expérience personnelle	10
1.2	La pédagogie par la nature.....	11
2	Présentation du contexte.....	12
2.1	État de la recherche.....	12
2.1.1	Le manque de nature	12
2.1.2	L'éducation à l'environnement.....	13
2.1.3	L'ÉDD en lien avec la recherche en didactique des sciences.....	15
2.2	Origine du mouvement <i>Forest School</i>	17
2.3	Définition de la <i>Forest School</i>	19
2.4	Principes de la <i>Forest School</i>	20
2.4.1	Le jeu libre	20
2.4.2	La prise de risques.....	21
2.4.3	Les activités pratiques	21
2.4.4	Autres principes.....	23
2.5	La pédagogie par la nature en France	24
2.6	La pédagogie par la nature à Plonéis	26
2.6.1	Description du site.....	26
2.6.2	Place dans l'institution	29
2.7	Conclusion	30
3	Cadre théorique.....	31
3.1	La théorie des situations didactiques (TSD).....	31
3.2	Les situations de la TSD	33
3.3	Le milieu didactique	35
3.4	Le contrat didactique	36
3.5	Définition de la question de recherche	37

4	L'entretien semi-directif	38
4.1	Les conditions de l'entretien.....	38
4.2	Choix de l'entretien	38
4.3	Le plan de l'entretien	38
4.4	Méthodologie de l'analyse.....	39
4.4.1	Retranscription	39
4.4.2	Grille d'analyse des savoirs en jeu	40
4.5	Analyse des enjeux de savoir.....	41
4.5.1	Premier enjeu de savoir : la connexion à soi et aux autres.....	41
4.5.2	Deuxième enjeu de savoir : la connexion à la nature.....	55
4.5.3	Troisième enjeu de savoir : les savoirs fondamentaux.....	62
4.5.4	Synthèse sur les enjeux de savoir	68
5	Les séquences filmées	70
5.1	Les conditions de l'observation	70
5.2	Choix du film.....	70
5.3	Description de la séance	71
5.3.1	Mise en place de la séance et choix de l'activité.....	71
5.3.2	Les protagonistes.....	72
5.3.3	Le matériel.....	73
5.3.4	Déroulement de l'activité	74
5.4	Méthodologie.....	75
5.4.1	Données recueillies	75
5.4.2	Retranscription et création du synopsis.....	75
5.4.3	Grille d'analyse des savoirs en jeu	78
5.4.4	Photogrammes	78
5.5	Analyse des enjeux de savoir.....	79
5.5.1	Premier enjeu de savoir : les compétences psychosociales.....	79

5.5.2	Deuxième enjeu de savoir : les compétences environnementales.....	85
5.5.3	Troisième enjeu de savoir : les savoirs fondamentaux.....	92
6	Discussion	101
6.1	Retour sur les enjeux de savoir.....	101
6.2	Analyse des situations	104
6.2.1	Les situations a-didactiques	104
6.2.2	La dévolution et l'action	104
6.2.3	L'institutionnalisation.....	107
6.2.4	Le jeu libre	108
7	Conclusion.....	109
8	Bibliographie.....	112
9	Annexe 1 Transcription de l'entretien.....	115
10	Annexe 2 Synopsis de l'atelier mini-feux	176
11	Annexe 3 Retranscription des vidéos de l'atelier mini-feux	188

1 INTRODUCTION

1.1 Mon expérience personnelle

En cet après-midi de mars 2021, mes enfants et leur voisin semblent quelque peu désœuvrés. Cela arrive très rarement : ils jouent généralement ensemble des heures durant, s'inventent des jeux, construisent des cabanes ou atterrissent les uns chez les autres à l'heure du goûter. Mais aujourd'hui, c'est calme. Je leur propose donc de les accompagner à la plage. Ravis, ils s'arment d'une pelle et d'un seau et c'est parti, direction l'estran. Habités à cet environnement, ils sautent rapidement de la voiture et s'aventurent sur le sable. Nous choisissons de nous approcher des rochers. Je reste avec eux, je leur propose quelques jeux : pêcher des crevettes, prendre des carapaces d'araignées pour les faire flotter sur l'eau, je vais même jusqu'à leur constituer une réserve de bâtons. Mais ils ne l'entendent pas ainsi, ils veulent creuser un bassin. C'est alors que les premières disputes commencent, j'essaie de réguler, ils se calment. Voyant que je ne sers pas à grand-chose, je m'éloigne suffisamment pour qu'ils ne pensent plus à moi, tout en pouvant les surveiller du coin de l'œil.

Et là, la magie opère. Les deux plus grands s'activent : ils se parlent, organisent leur jeu, montent et descendent des rochers. Je ne les entends pas mais ils semblent très concentrés. Le plus petit joue tout seul : je le vois attraper des algues, tourner sur lui-même, remplir le seau avec du sable... Et pas de dispute. Ils n'ont absolument pas besoin de moi. De loin, je les observe et j'en prends acte. Sentant le vent qui s'engouffre sous mes vêtements, je finis par revenir vers eux. C'est alors que les regards se tournent vers moi : ils se rappellent que leur pelle est cassée et ils cherchent maintenant à attirer mon attention. La pelle cassée n'était pas un problème deux minutes avant : ils avaient trouvé, tout seuls, une autre solution.

Encore une fois, j'expérimente une vérité aussi évidente qu'oubliée : le lien entre les enfants et la nature est inné. Ce lien les sécurise autant, voire plus que celui à l'adulte. Le contact avec l'environnement naturel n'a pas à être appris, il existe, tout simplement. De là à dire que ce contact est source d'apprentissage, il n'y a qu'un pas, que la pédagogie par la nature ose franchir.

En plus d'être mère, j'ai enseigné dix ans dans l'Éducation nationale, en tant que professeur de physique-chimie. Et puis j'ai commencé à m'intéresser de plus en plus aux questions d'Education à l'environnement, comme une façon de transmettre l'urgence de préserver ce qu'il nous reste de nature. En mai 2019 est sorti le premier rapport mondial sur la biodiversité, rédigé par la Plateforme intergouvernementale scientifique et politique sur la biodiversité et ses ser-

vices écosystémiques (IPBES) s'appuyant sur un très grand nombre de données (15 000 références). Le constat est sans appel : les scientifiques appellent à « des changements systémiques profonds à l'échelle planétaire pour inverser les tendances et assurer l'avenir de l'humanité ». L'Agence française de la biodiversité a publié un dépliant, reprenant entre autres les chiffres suivants : 47 % des écosystèmes naturels ont décliné par rapport à leur état initial et 25 % des espèces de la plupart des groupes d'animaux et de végétaux sont menacés d'extinction (Agence française pour la biodiversité [AFB], 2019). Pour moi, il est plus qu'essentiel que les générations actuelles d'enfants ne suivent pas nos pas, mais qu'ils sachent prendre la bonne issue de secours pour réinventer le monde de demain. Nous, adultes, pouvons les y accompagner.

1.2 La pédagogie par la nature

Un article dans la presse régionale m'a appris qu'une structure appelée *forest school* était installée depuis peu dans le Sud Finistère. L'article précisait que la pédagogue avait senti l'importance, pour elle-même, de se reconnecter à la nature. Elle se décrivait comme une ancienne élève studieuse qui rêvait, sur les bancs de l'école, de sortir explorer la nature qu'elle devinait par-delà les fenêtres des salles de classe. Elle a donc conçu une *forest school* pour permettre aux enfants de faire des expériences de nature : elle a acheté une forêt et y accueille des enfants et des adultes (Chauveau, 2019). J'ai ensuite appris que cette pédagogie avait un nom et se pratiquait déjà ailleurs : le mouvement *Forest School* en Grande Bretagne, ou la pédagogie par la nature en France. Une littérature existe également, assez éparse et plutôt en langue anglaise, mais, grâce aux sites Internet des divers réseaux, je n'ai pas eu de mal à rassembler un matériau significatif sur le sujet.

Mes questionnements portent sur ce que les enfants peuvent apprendre en pleine nature et sur la façon de le faire. Quels sont les savoirs en jeu ? Et comment les apprentissages peuvent-ils se réaliser ? Nous le verrons, les apprentissages permis par la pédagogie par la nature sont très divers et nous choisissons de ne pas les limiter mais de chercher à les repérer le plus largement possible. Nous faisons aussi le choix d'étudier tous les apprentissages de la même façon, avec le même cadre de recherche, même s'ils touchent à des compétences bien différentes.

Dans une première partie, nous nous attarderons sur l'origine, le déploiement et les principes de la pédagogie par la nature, à l'international puis en France et plus spécifiquement à Plonéis. Nous exposerons ensuite le cadre théorique de la présente recherche, à savoir, dans le champ de la didactique, la théorie des situations didactiques (TSD) de Guy Brousseau. Nous

nous appuierons plus particulièrement sur les concepts de dévolution, d'action, d'institutionnalisation, de situations a-didactiques, de contrat et de milieu didactiques. Puis nous analyserons les données. Le corpus de données est composé d'une retranscription d'un entretien semi-dirigé avec la pédagogue de Plonéis et d'un ensemble de captages vidéo d'ateliers observés sur place. L'analyse des données commencera par la mise en place d'une grille d'analyse des savoirs en jeu afin de cerner plus spécifiquement les apprentissages propres à cette pédagogie. Nous partirons d'une expression propre à la pédagogie par la nature : « la connexion à soi, aux autres et à la nature » et nous tenterons d'inférer les apprentissages qu'il y a derrière. Nous regarderons ensuite, à l'aide des concepts de la TSD, comment les apprentissages repérés par la grille sont mis en place. Nous discuterons enfin les résultats obtenus à la lueur de la problématique.

2 PRESENTATION DU CONTEXTE

2.1 État de la recherche

2.1.1 Le manque de nature

En 2005, le journaliste américain Richard Louv publie son livre intitulé *Last child in the woods*, traduit récemment en français par *Une enfance en liberté*, qui reprend de nombreuses études sur le lien entre les enfants et la nature, notamment dans les champs de la biophilie (Wilson), de la psychologie environnementale (Chawla), de l'écopsychologie (Roszark) ou encore la théorie de restauration de l'attention (Kaplan), autant de domaines qui « ont alimenté une nouvelle vague de recherches portant sur l'impact de la nature sur la santé physique et émotionnelle des êtres humains » (Louv, 2005). Il en tire le constat suivant : les enfants sont de moins en moins en contact avec la nature. Il introduit le terme « deficit-nature disorder », traduit en français par « syndrome de manque de nature », qui permet d'intégrer l'éloignement des enfants de la nature comme un réel problème de santé. Ainsi l'obésité, les troubles de l'attention, la dépression pourraient avoir un lien avec ce manque. Plus près de nous, des chercheurs en psychologie de l'Université de Bretagne Sud (UBS) ont aussi étudié la question. Ils s'insèrent dans le champ de recherche de la psychologie environnementale qu'ils décrivent ainsi : « cette discipline s'intéresse à la façon dont l'environnement physique immédiat d'un individu peut affecter son fonctionnement psychologique, son bien-être physique et mental ainsi que son comportement » (Guéguen et Meineri, 2012). Leur livre répertorie un certain nombre d'études (anglo-saxonnes, chinoises, scandinaves, allemandes, françaises) qui mettent un évidence un lien entre la santé, le bien-être et la connexion avec la nature. Ainsi, un contact avec un

environnement naturel aurait un impact positif sur l'obésité et la nutrition, le système immunitaire, le stress, la douleur et l'attention.

Ailleurs en Europe, on note que les enfants passent moins de temps dehors. Mathieu Chéreau et Moïna Fauchier-Delavigne sont deux parents français conscients de l'impact du manque de nature sur leurs enfants. Étant respectivement auteur de livres sur l'éducation et journaliste au *Monde*, ils ont co-écrit un livre rassemblant des études sur le sujet. Dans *L'enfant dans la nature*, ils notent que « les enfants sont aujourd'hui déconnectés de la nature, du milieu végétal comme du monde animal, de la nature sauvage ou même aménagée. Bien au chaud dans leurs chambres, leurs écoles, leurs clubs de sport, les voitures et plusieurs heures par jour devant les écrans. Leur espace s'est considérablement rétréci. Ils sont devenus enfants d'intérieur » (2019). Une enquête réalisée entre 2006 et 2007 dans le cadre de l'ENNS (Etude nationale nutrition santé) a montré que « pendant les jours d'école, 39 % des enfants de 3 à 10 ans ne jouaient jamais en plein air ». L'article, paru en 2015, préconise une incitation aux jeux en plein air pour les enfants de cette tranche d'âge, en mettant en avant le lien entre une corpulence élevée et le manque d'activité en extérieur (Shipman et al., 2015).

Certaines études s'intéressent de manière plus spécifique à l'influence de la nature sur les compétences cognitives, et en particulier à ce que l'on appelle les compétences exécutives. Celles-ci concernent le développement de la mémoire de travail, du contrôle inhibiteur et de la flexibilité de travail (Alvarez, 2016). Elles sont à la base d'un apprentissage fluide et d'un développement harmonieux. Elles sont favorisées, dans l'enfance, par des jeux en pleine nature (D'Amore et al., 2015). Une étude de l'Université de Toronto au Canada parue en 2018 pose la question de l'influence des arbres sur les résultats scolaires. Si elle montre que le facteur socio-économique est celui qui a la plus grande influence, elle pointe aussi que la présence d'arbres dans les établissements et le type d'espèces ont un impact non négligeable, et ce d'autant plus que les écoles concernées proposent des sorties régulières (Sivarajah et al., 2018).

2.1.2 L'éducation à l'environnement

L'éducation à l'environnement en France est portée à la fois par l'Éducation nationale et par des structures associatives. L'introduction de cette problématique dans l'enseignement obligatoire remonte à la circulaire Haby, en 1977, qui est une charte de l'éducation à l'environnement. Ce texte pose les bases de ce que sera l'éducation à l'environnement, à savoir l'action collective, la pluridisciplinarité et la confrontation au réel. Il est question de développer

le sens de l'observation, la responsabilité et la compréhension chez les élèves (Coquidé et al., 2010).

Les chercheurs Yves Girault et Lucie Sauvé parlent d'éducation relative à l'environnement (ÉRE) et relèvent trois types de pratiques (2008). La première, l'éducation au sujet de l'environnement, est centrée sur les contenus. Elle vise une meilleure connaissance du milieu. Elle s'appuie sur des observations scientifiques, des expérimentations et est en lien avec la culture scientifique et technique (CST). Elle est l'approche la plus répandue en milieu scolaire. La seconde, l'éducation par et dans l'environnement, met la personne au centre et a pour objectif un meilleur développement personnel. Elle privilégie le contact direct avec la nature, l'immersion. Il est question de « construire un lien d'appartenance entre la personne et son environnement, favoriser l'empathie envers les autres vivants, développer des valeurs environnementales » (Girault et Sauvé, 2008). Cet objectif, même s'il est très nettement éducatif, semble être peu représenté dans les écoles. La troisième et dernière approche est l'éducation pour l'environnement : l'objectif visé est l'amélioration des comportements d'un point de vue social et environnemental (Coquidé et al., 2010 ; Girault et Sauvé, 2008). Ces catégories peuvent servir de base pour comprendre l'organisation de l'ÉRE en France, notamment dans le très actif milieu associatif.

Le terme d'éducation au développement durable (ÉDD) apparaît dans les programmes scolaires en 2004, reprenant ainsi l'expression incontournable du rapport Brundtland de 1987, qui se définit comme suit : « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs » (Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1987, cité par Coquidé et al., 2010). Ce concept a pour objectif d'introduire les dimensions sociale et économique, en plus de la dimension environnementale dont relève l'éducation relative à l'environnement. Les acteurs de l'ÉRE ne voient cependant pas cette modification d'un très bon œil, étant mis devant l'injonction de généraliser l'ÉDD et de placer l'éducation « au service d'un projet politico-économique mondial axé sur le développement continu », projet propulsé par l'Organisation des nations unies (ONU) (Girault et Sauvé, 2008). Plus récemment, une circulaire parue en septembre 2020 (BO n°36 du 24 septembre 2020) permet d'intégrer les objectifs de développement durable de l'ONU, dans le cadre de l'Agenda 2030. Elle reprend l'objectif de l'ÉED à l'école : « fournir une boussole aux élèves, qui leur permette d'acquérir des savoirs et des compétences, d'orienter leurs parcours individuels, personnels et professionnels, ainsi que de fonder leurs engagements citoyens pour un monde soutenable et respectueux de la personne humaine et de son environnement » (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2020). Nous

voyons que parler l'éducation à l'environnement à l'école revient à parler d'Éducation au développement durable. L'acceptation de cet ÉDD est tout à fait propre à chaque État, à chaque établissement, à chaque individu, allant de l'intégration totale de ses objectifs à une résistance farouche. Voire même des réactions qui, en total désaccord avec l'ÉDD, s'inspirent d'autres cadres, plus proches de l'ÉRE.

Nous voyons bien que l'appropriation de ces enjeux par le monde de l'éducation est loin d'être évidente, et qu'il s'agit d'être en perpétuelle veille afin d'observer les différents courants, acteurs de l'éducation à l'environnement.

2.1.3 L'ÉDD en lien avec la recherche en didactique des sciences

Il semble que l'ÉDD à l'école soit portée en grande partie par des disciplines scientifiques et le champ de la culture scientifique et technologique (Girault et Sauvé, 2008). Dans les programmes de collège de physique-chimie de 2020 (BO n°31 du 30 juillet 2020), il est question « d'exercer une citoyenneté responsable, en particulier dans le domaine de la santé et de l'environnement : en construisant sa relation à son propre corps, à l'autre et au monde ; en intégrant les évolutions économiques et technologiques, pour assumer en citoyen les responsabilités sociales et éthiques qui en découlent ». Ces mêmes programmes préconisent des thèmes de convergence entre disciplines, l'un d'entre eux étant la transition écologique et le développement durable (physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre, technologie, mathématiques, français et histoire-géographie). De la même façon, le programme de physique-chimie de seconde rappelle que sa mise en œuvre implique « des questions civiques mettant en jeu la responsabilité individuelle et collective, la sécurité pour soi et pour autrui, l'éducation à l'environnement et au développement durable » ([MEN], 2020). L'éducation scientifique est donc à interroger, dans le cadre de notre sujet, car elle est le terreau privilégié à l'école pour parler d'environnement. Nous voyons que cet enseignement est aussi l'occasion de développer une « relation à l'autre », une « responsabilité individuelle et collective » et donc des compétences sociales. Nous ne sommes pas très loin de la « connexion à soi, aux autres et à la nature » de la pédagogie par la nature.

La didactique des sciences trouve son origine, dans les années 1970, dans les approches constructivistes telles que celles développées par Piaget, Bachelard et Vygotsky (Coquidé, 2016). Ce champ de recherche a des approches variées. Il semble d'ailleurs que le souhait en la matière soit d'encourager « la diversité nécessaire des types de recherche » à travers la variété des méthodologies et des concepts employés (Astolfi, 1994).

Depuis quelques années, l'enseignement scientifique est questionné. En 2007, Michel Rocard, ancien premier ministre français, a participé à un groupe de travail de la Commission européenne, regroupant plusieurs experts sur le sujet. L'idée sous-jacente était que l'enseignement scientifique devait être renouvelé partout en Europe. Il est intéressant d'y voir quels sont les objectifs donnés par ces experts à cet enseignement. Nous pouvons lire dans leur rapport que « le problème principal est de doter chaque citoyen des aptitudes nécessaires pour vivre et travailler dans la société de la connaissance et ce, en lui offrant la possibilité de développer une pensée critique et un raisonnement scientifique qui lui permettront d'effectuer des choix en toute connaissance de cause » (Rocard et al., 2007). La science est donc là pour former des citoyens à faire des choix. De ce rapport découle un certain nombre de préconisations, comme la méthode d'investigation à l'école et le recours à des partenaires extérieurs pour développer une « éducation scientifique informelle ».

Les finalités et les contenus de l'enseignement scientifique sont régulièrement interrogés par les chercheurs. Doit-il assurer une culture scientifique et technique à tous les élèves ? Ou son but est-il d'augmenter l'intérêt pour les sciences et les carrières scientifiques et donc de former de futurs experts ? Autrement dit, la question est savoir si on priorise la culture scientifique pour tous ou si on souhaite former des professionnels (Beorchia et Boilevin, 2009 ; Marzin-Janvier, 2013). Derrière la préconisation de développer une culture commune, c'est la place de l'enseignement scientifique dans la formation du citoyen qui est ré-évaluée. Le rapport Rocard défend en effet l'idée de donner à l'élève les connaissances nécessaires pour comprendre le monde qui l'entoure et prendre des décisions éclairées (Rocard et al., 2007). L'enjeu est politique.

Des similitudes entre l'éducation scientifique, l'éducation au développement durable et l'éducation relative à l'environnement poussent les chercheurs à s'interroger sur les interfaces possibles entre ces trois domaines, ce qui revient à comprendre comment articuler sciences, environnement et projet social. Certains préconisent de multiplier les échanges entre les différents acteurs, ceux de la didactique des sciences, de l'ÉRE, de l'ÉDD, de l'éducation à la citoyenneté et aussi avec ceux qui travaillent sur les questions socialement vives et la didactique qui y est associée (Girault et Sauvé, 2008).

2.2 Origine du mouvement *Forest School*

De plus en plus d'études cherchent à mieux cerner le mouvement *Forest School* et à mesurer son influence sur les enfants. Les quatre travaux suivants nous ont permis d'en savoir un peu plus. Dans son travail de recherche en sciences de l'éducation, Cara Perez a étudié la façon dont les enseignants pourraient davantage mettre en place cette pédagogie. Elle a également réalisé un état des lieux du mouvement *Forest School* au Canada et plus particulièrement dans la province de l'Ontario (Perez, 2016). La française Claire Boulch a, quant à elle, observé une école de la forêt en Finlande. Elle interroge la façon dont la connexion à la nature influence les apprentissages fondamentaux et développe le capital émotionnel des enfants (Boulch, 2018). Une autre étude sur laquelle nous nous basons est celle menée par la chercheuse Trisha Maynard, de l'Université de Swansea. A travers des entretiens avec trois pratiquantes de la *Forest School*, elle a cherché à mettre en lumière les principes de cette pédagogie au Royaume-Uni (Maynard, 2007). Enfin, Liz O'Brien est une chercheuse qui a mené une étude au Pays de Galles et en Angleterre sur l'influence des activités de *Forest School* sur le développement des enfants. Ce travail de recherche-action, débuté en 2002, résulte d'un partenariat entre les structures de la New Economic Foundation et de la Forest Research. Les thèmes mis en lumière par les analyses sont les suivants : la confiance, les compétences sociales, le langage et la communication, la motivation et la concentration, la motricité, la connaissance et la compréhension. Deux autres effets positifs ont été mis en avant : le changement de regard des adultes envers les enfants et le retour que font les enfants à leurs parents de leurs apprentissages à la *forest school* (O'Brien et Murray, 2006).

Le mouvement *Forest School* est actuellement d'ampleur internationale. Au mois de mai 2019 a eu lieu, à Zurich en Suisse, la première conférence internationale des *forest schools* et *forest kindergarten*. Des personnes issues de vingt-quatre pays se sont retrouvées pour former le FKIF : Forest Kindergarten International for Future¹. Le 3 mai est dorénavant la journée internationale des *forest schools*. Si les initiatives d'éducation en pleine nature, et plus particulièrement en forêt, commencent à se regrouper, cela n'a pas toujours été le cas.

Le terme *Kindergarten*, utilisé en Allemagne pour qualifier les jardins d'enfants, a été utilisé pour la première fois par Friedrich Froebel (1782-1842). Sa pédagogie a essaimé dans le monde entier et a probablement inspiré le modèle scandinave des jardins d'enfants (Maynard,

¹ <https://www.forestkindergarten4future.org/>

2007). Elle insiste beaucoup sur la place du jeu et sur l'importance de la formation humaine, plutôt que sur l'éducation en vue de l'insertion dans la société.

C'est au Danemark, dans les années 1950, que sont généralement attribués les débuts du mouvement *Forest School* (Boulch, 2018 ; Perez, 2016 ; Maynard, 2007). A cette époque, les structures d'accueil pour jeunes enfants sont saturées et la solution trouvée est d'ouvrir des espaces en plein air pour accueillir davantage d'enfants. C'est en 1952 que la première école en forêt naît au Danemark. Après que les autorités danoises s'y soient intéressées, en 1962 dix autres écoles sont ouvertes à Copenhague. Aujourd'hui dans ce pays, 700 classes maternelles se déroulent dehors. Des structures d'accueil des enfants en forêt se sont développées ailleurs dans le monde. On en compte plus de 3000 en Europe, réparties entre le Danemark (*Naturbørnehaver*), la Finlande (*Luontopainottein esikoulu*), la Suède (*skogsmulle*), l'Allemagne (*Waldkindergarten*), l'Italie, la Pologne, l'Espagne, le Royaume-Uni (*forest schools*). On en trouve également en Amérique, notamment aux États-Unis (*forest schools* et mentorat de John Young)² et en Asie (Chéreau et Fauchier-Delavigne, 2019 ; Boulch, 2018).

Il peut paraître difficile de se repérer dans toutes ces structures : certaines sont des crèches, d'autres des écoles maternelles, d'autres encore des structures d'accueil en plein air, sur le modèle d'un centre aéré. Claire Boulch rapporte une définition de l'école de la forêt utilisée dans les pays nordiques : « des jardins d'enfants qui proposent chaque jour entre trois et cinq heures de travail pédagogique dans un environnement naturel extérieur, par tous les temps, peu importe les conditions météorologiques » (Ejbye-Ernst, 2013 cité par Boulch, 2018). Cette définition permet de voir que l'école de la forêt ne se définit pas comme une école en plein air, mais comme un jardin d'enfants qui propose un travail pédagogique en plein air. L'aspect institutionnel n'est pas forcément bien défini.

L'exemple du Royaume-Uni mérite d'être mis en avant. Le mouvement y a pris un essor considérable ces dernières années. En 1993, des étudiants de Bridgwater College à Somerset visitent le Danemark et reviennent en Angleterre avec le désir d'y importer le courant *Forest School* (O'Brien et Murray, 2006). Quelques années plus tard, le mouvement a pris de l'ampleur. Une formation professionnelle s'est mise en place : elle est supervisée par la *Forest School Association*³ qui travaille avec plusieurs organismes de formation. Trois niveaux sont requis pour devenir *forest school leader*. Le niveau 1 correspond à une introduction aux principes de la *Forest School*, il ne permet pas de diriger un groupe. Le niveau 2 permet d'accéder

² <https://www.reseau-pedagogie-nature.org/>

³ <https://forestschoolassociation.org/>

à un poste d'assistant dans une *forest school*. Le niveau 3 donne accès au titre de *forest school leader* et permet de créer et de gérer une *forest school*. Un article du journal *The Guardian* donne le chiffre de 12 000 professionnels formés en 2014 ; ils seraient près de 15 000 aujourd'hui (Barkham, 2014, cité dans Chéreau et Fauchier-Delavigne, 2019). La pédagogue par la nature de Plonéis que nous avons interrogée, ayant été formée en tant que *forest school leader* en 2014 le confirme : « moi j'étais au début de cette explosion-là. Le courant *Forest School*, ça faisait un moment qu'il existait mais il en était à ses prémices. Et tout d'un coup, il y a eu une espèce d'explosion. Et moi, je suis arrivée à ce moment-là. Au moment de la vague. Au début de la vague. »

Par ailleurs, au niveau institutionnel, l'office gouvernemental anglais en charge d'inspecter les écoles (OFSTED) se montre attentif et encourage la pratique de l'éducation en plein air, *Outdoor Education*. Suite à des visites dans des écoles primaires et secondaires, et des centres éducatifs en extérieur les inspecteurs de l'OFSTED, délégués par le Department For Education and Skills, ont cherché à évaluer l'impact de l'éducation en plein air sur le développement social et personnel des enfants et adolescents. Datant de septembre 2004, le rapport note que « l'éducation en plein air permet d'approfondir le programme et apporte une contribution importante à l'éducation physique, personnelle et sociale des élèves » (Office For Standards In Education [OFSTED], 2004). Par ailleurs, le département de l'éducation et des compétences a publié un manifeste pour encourager l'éducation en plein air : « The world beyond the classroom can stimulate, motivate and bring learning to life » (le monde au-delà de la salle de classe peut stimuler, motiver et rendre l'apprentissage plus vivant) (Department for Education and Skills, 2006).

Le mouvement *Forest School* au Royaume-Uni commence ainsi à être bien structuré. L'opinion publique tout comme les institutions y sont de plus en plus favorables et de nombreuses études britanniques montrent le bienfait de cette pédagogie.

2.3 Définition de la *Forest School*

Les structures relevant de la *Forest School* sont nombreuses et variées. Au Royaume-Uni par exemple, toutes les écoles dans lesquelles des activités régulières en pleine nature sont proposées s'appellent *forest schools*. Certaines d'entre elles sont des *forest nursery* ou *forest kindergarten* dans lesquelles l'accueil des enfants est entièrement en plein air, un peu comme sur le modèle scandinave (Chéreau et Fauchier-Delavigne, 2019). Une définition qui semble assez communément admise est celle proposée par Forest School England Network en 2005 :

« un processus inspirant qui offre aux enfants et aux adultes des opportunités régulières d'atteindre et de développer la confiance et l'estime de soi au travers d'expériences pratiques d'apprentissage dans un milieu forestier ». Cette définition est reprise par l'association nationale britannique des *forest schools* ou dans d'autres études consultées sur le sujet (Perez, 2016 ; O'Brien et Murray, 2006).

2.4 Principes de la *Forest School*

Dans son étude sur le mouvement *Forest School* en Grande-Bretagne, Trisha Maynard a tenté de mettre en évidence les principes de la pédagogie. Les entretiens menés lui ont permis de voir que l'acquisition de l'estime de soi, de la confiance et de l'indépendance était primordiale et, dans un deuxième temps, que l'éducation à l'environnement avait aussi son importance (Maynard, 2007). On voit bien à travers cette étude que la connaissance de l'environnement naturel n'est pas le but ultime de cette pédagogie. Il serait plutôt le vecteur pour un développement harmonieux. Les principes listés ci-dessous proviennent de l'enquête bibliographique menée dans le cadre de notre recherche ainsi que des propos de la pédagogue de Plonéis.

2.4.1 *Le jeu libre*

Un des principes qui revient comme un leitmotiv dans la pédagogie par la nature est celui du jeu libre. Dans son ouvrage, Richard Louv cite Robin Moore à ce propos. Ce professeur américain dirige un programme de recherche s'intéressant à la présence d'un environnement naturel chez les enfants. Il explique l'importance pour les enfants de développer tous leurs sens : « puisque l'environnement naturel est la principale source de stimulation sensorielle, la liberté d'explorer et de jouer avec l'environnement extérieur à travers leurs sens dans leur espace et à leur rythme est essentielle pour le développement sain d'une vie intérieure... ». Il ajoute que le jeu libre est une « interaction autonome et auto-activée » (Louv, 2005). On peut voir que ce type de jeu se déroule dans un milieu extérieur. Il a pour condition et pour finalité que les enfants utilisent tous leurs sens et qu'ils les développent en interagissant avec ce dernier. Ils doivent pouvoir agir sur lui et être stimulés par lui. L'enfant est, dans ce cas, le seul acteur. L'adulte n'impose aucune activité, l'enfant doit prendre des décisions par et pour lui-même, ce qui suggère une certaine autonomie. Par ailleurs, le jeu libre n'impose pas de rythme et n'est donc pas limité dans le temps. L'enfant doit pouvoir prendre le temps qu'il faut pour jouer, sans être contraint. Il ne doit pas non plus être confiné dans un espace trop restreint.

Concernant les bienfaits du jeu libre, des études scandinaves ont montré que les enfants jouant à l'extérieur étaient plus créatifs, moins malades et développaient leur motricité (Fjørtoft, 2001).

2.4.2 La prise de risques

L'étude menée en Grande-Bretagne stipule que les *forest schools* permettent d'appréhender le risque de manière mesurée, en le réduisant et en le rendant accessible aux enfants (O'Brien et Murray, 2006). La prise de risque est vue comme une part du développement naturel de l'enfant et la façon de gérer ce risque comme une compétence indispensable à son évolution (Maynard, 2007).

La pédagogue par la nature de Plonéis explique que « si on fait prendre un risque aux enfants, il doit y avoir un but. » La charte du réseau de la pédagogie par la nature (voir plus loin) parle de « prise de risques mesurés ». Il ne s'agit pas de permettre aux enfants de tout faire, sans surveillance et sans accompagnement. Il s'agit de leur laisser une liberté suffisamment grande pour « affronter leurs peurs » et « explorer leurs limites » comme le précise la pédagogue. Ils peuvent par exemple grimper dans les arbres, escalader, courir, aller dans la rivière, utiliser des outils... Avec un accompagnement de l'adulte au départ, l'enfant apprend progressivement à prendre suffisamment confiance pour affronter le risque. Au fur et à mesure, il sait ce qui est dangereux pour lui et pour les autres, et ce à quoi il convient de prêter attention. La pédagogue le résume ainsi : « ils sont libres, ils sont aventuriers. Ils sont pas téméraires. Il y a très rarement de véritable mise en danger ». La pédagogie par la nature semble avoir pour principe la prise de risques mesurés et pour finalité l'aptitude à gérer ce risque pour soi et pour les autres.

Quels sont les bienfaits de la prise de risque ? Les enfants capables de gérer le risque seraient plus enclins à se risquer dans l'apprentissage, dans le raisonnement et auraient un sens plus aigu de leurs responsabilités (Maynard, 2007). Par ailleurs, cela leur permettrait d'avoir une confiance plus sûre en leurs capacités physiques (Stephenson, 2003 cité par Maynard, 2007).

2.4.3 Les activités pratiques

Favoriser les activités pratiques est un principe selon lequel les jeunes enfants apprendraient mieux en faisant et en utilisant de vrais outils. C'est le désormais célèbre « learning by doing » du philosophe et psychologue américain John Dewey, qui a vécu dans la

première moitié du XX^e siècle. Pour lui, l'enfant a en lui la dynamique nécessaire pour apprendre. Il est « déjà intensément actif, et il s'agit pour l'éducation de prendre en main cette activité, de lui donner une direction » (Dewey, 1899 cité par Westbrook, 1993). L'activité serait donc innée à l'enfant : l'éducation doit la diriger.

Reprenant donc les théories de Dewey, mais aussi de Montessori ou de Froebel, la *Forest School* défend l'idée que l'enfant se développe bien mieux lorsqu'il est en contact direct avec la nature et des matériaux naturels. Il est aussi très bénéfique pour son développement qu'il soit dans un environnement riche, qu'il puisse utiliser tous ses sens et qu'il soit aussi en mesure de reproduire des activités de la vie réelle (Maynard, 2007). La pédagogie par la nature de Plonéis parle d'un atelier appelé « la cuisine de la gadoue » où les enfants peuvent à la fois manipuler des objets réels (casserolles, louches, autres ustensiles), jouer avec des matériaux naturels (eau, terre, feuilles) et imiter des situations de la vie quotidienne.

De nombreux travaux de didactique montrent les effets d'un apprentissage par l'expérimentation, et notamment en sciences. Celle-ci se différencie du jeu libre : « le jeune élève, libre de son activité, pense peu à expérimenter, aussi l'enseignant peut-il organiser un environnement didactique et solliciter d'autres possibilités d'action, en particulier pour faire rencontrer à l'enfant des situations nouvelles et provoquer ainsi des déséquilibres nécessaires aux apprentissages ». Il est question de l'intervention de l'adulte qui permet d'aménager un environnement propice à l'expérimentation (Coquidé, 2000). Céline Alvarez rappelle ce rôle nécessaire de l'adulte : « si l'être humain est câblé pour apprendre par sa propre activité, il n'est pas pour autant prédisposé à apprendre seul, sans aucune aide. C'est là tout le paradoxe : le jeune humain doit apprendre par lui-même, mais avec l'aide de l'autre » (Alvarez, 2016). Apprendre en faisant, mais pas tout seul.

Dans un souci de définition des savoirs associés à l'expérience dans les matières scientifiques, Maryline Coquidé reprend le concept de « référent empirique » de Jean-Louis Martinand. Pour elle, il est très difficile de séparer les savoirs pratiques des savoirs scientifiques et le référent empirique est une réponse permettant de répertorier l'ensemble des savoirs et des habiletés développés par l'expérience et permettant de faire face à une situation réelle donnée. Elle le définit ainsi : « il est constitué non seulement des objets biologiques et techniques et des actions sur ceux-ci, des phénomènes scientifiques et des interventions sur ceux-ci, mais aussi des connaissances d'ordre pratique qui leur sont associées » (Coquidé, 2000).

Patricia Marzin-Janvier a dressé une classification d'objectifs des activités expérimentales. Elle permet de prendre en compte, en plus des compétences scientifiques et techniques, des compétences sociales (Marzin, 2013) :

- être autonome dans sa démarche ;
- être autonome dans son apprentissage ;
- être autonome dans sa relation aux autres ;
- être autonome dans sa relation au monde.

Nous le voyons, la mise en lumière et la classification des apprentissages liés à l'expérimentation est loin d'être simple. Cet état des lieux permet néanmoins de mettre en évidence des similitudes entre l'expérimentation en classe de sciences et les principes de la *Forest School*. Les apprentissages mobilisés semblent intégrer des connaissances, des attitudes qui mériteraient d'être comparées. Nous retrouvons particulièrement l'idée de relation aux autres et au monde.

2.4.4 Autres principes

D'autres principes reviennent également. Notons tout d'abord la régularité des activités. La période d'un an de fréquentation d'une *forest school* serait nécessaire pour que l'enfant s'approprie l'environnement naturel, observe les changements dus aux saisons et voie une amélioration de ces capacités physiques (O'Brien et Murray, 2006).

La *Forest School* promeut aussi l'importance des petits groupes : beaucoup d'encadrants pour un groupe d'enfants (O'Brien et Murray, 2006). Cette pédagogie s'appuie en effet énormément sur la connaissance des groupes : l'utilisation d'outils, le côté humain de l'importance de la relation ne sont en effet possibles que si le pédagogue connaît bien les enfants qui lui sont confiés. La pédagogue de Plonéis le souligne bien : « la clé [...] c'est la connaissance de ses groupes ». Et pour elle, il est essentiel de repérer les « dynamiques personnelles » et la « dynamique de groupe ». Plus elle peut repérer les besoins des enfants, plus elle peut ajuster ses propositions à chaque atelier.

Enfin, on peut noter l'importance du « multi-âge » dans les activités. A Plonéis en effet, les ateliers sont proposés pour deux tranches d'âges : les enfants de 0 à 5 ans et les enfants de 5 à 13 ans. Céline Alvarez, au cours de son expérience d'institutrice à Gennevilliers, a mis en évidence la fécondité de la présence dans une même classe de maternelle d'enfants d'âges différents (Alvarez, 2016). A Plonéis, au-delà des interactions entre enfants, l'atelier des 0 à 5 ans permet aussi des relations intergénérationnelles par la présence systématique des parents ou des grands-parents.

2.5 La pédagogie par la nature en France

Le mouvement *Forest School* se traduit en France par la pédagogie par la nature (PPN). Il semble que « le seul pays qui fait vraiment défaut, en Europe du moins, c'est la France » (Chéreau et Fauchier-Delavigne, 2019). Si le constat est quelque peu pessimiste, de plus en plus de projets voient le jour.

Certains de ces projets se sont regroupés à travers le réseau français de la pédagogie par la nature (RPPN). Il a été initié par la pédagogue de Plonéis. A son retour de Grande Bretagne où elle s'est formée en tant que *forest school leader*, elle a souhaité rencontrer d'autres personnes pour fédérer une dynamique et donner une légitimité à son projet. Elle a souhaité anticiper les critiques potentielles à propos de la trop grande liberté laissée aux enfants, des risques auxquels ils seraient confrontés, du laxisme supposé de cette pédagogie. Ce réseau, monté en février 2018, compte à présent plus de 200 membres. Une carte, publiée sur leur site Internet, répertorie un certain nombre de structures.

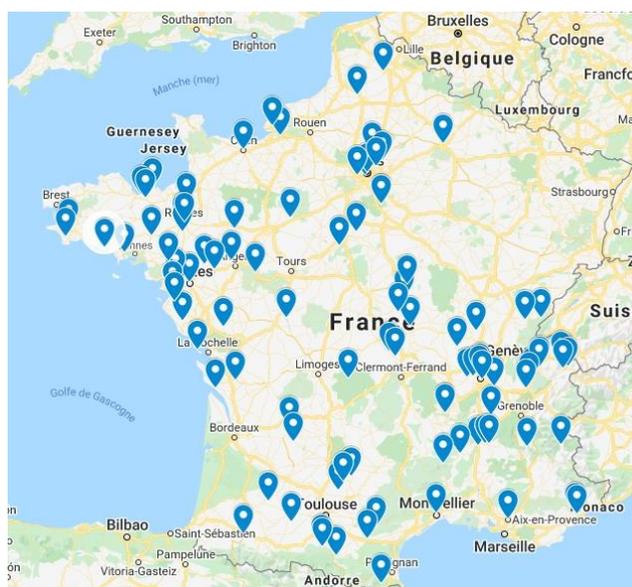


Figure 1 Les *forest schools* en France⁴

Toutes ces structures sont fédérées autour de valeurs communes ainsi que d'une charte transcrite ci-dessous et issue du site Internet du réseau. Nous y retrouvons certains principes de la *Forest School* précédemment cités, notamment l'importance du jeu libre, de la prise de risques et de la régularité.

⁴ <https://www.reseau-pedagogie-nature.org/>

1. La pédagogie par la nature est un processus qui s'inscrit dans le temps ; il est constitué de sorties régulières et répétées.
2. La pédagogie par la nature se pratique dans une forêt si possible, ou un environnement naturel qui inspire le développement d'une connexion à la nature.
3. La pédagogie par la nature encourage la prise de risques mesurés et le jeu libre, adapté à l'environnement et aux capacités des participants.
4. Les professionnels de la PPN ont les qualifications nécessaires à l'encadrement de groupes et s'engagent à développer leurs connaissances et leurs pratiques de façon continue.

Figure 2 Charte du RPPN ⁵

Le réseau a pour vocation de structurer tous les lieux d'accueil d'enfants en milieu naturel. Plusieurs projets ont vu le jour depuis sa création. Il souhaite fédérer toutes les *forest schools* autour de ses principes. Si l'un de ses objectifs est aussi de pouvoir labelliser les structures relevant de la PPN, ce n'est pas le cas pour le moment. Le réseau est pour l'instant une passerelle entre des porteurs de projets et n'a pas de valeur juridique quant à la reconnaissance de telle ou telle structure comme pratiquant la pédagogie par la nature. Le réseau se veut aussi une ressource pour favoriser la connaissance de la pédagogie par la nature. C'est ainsi que nous retrouvons sur leur site l'infographie ci-dessous, qui synthétise les grands principes de la pédagogie.



Figure 3 La PPN en sept points-clés

⁵ <https://www.reseau-pedagogie-nature.org/>

Le réseau a aussi pour objectif une réflexion au niveau professionnel par les échanges entre les personnes : proposition de rencontres ponctuelles, mise en place d'un forum. Il propose aussi des formations, même si celles-ci ne sont pas diplômantes. Deux modules sont ainsi proposés : « PPN : ressentir et observer pour accompagner » et « PPN : des outils pour se lancer ». Elle s'adresse aux éducateurs ainsi qu'aux porteurs de projets de *forest school* et vise à transmettre les savoir-faire des pédagogues du réseau et à expliquer ce qu'est la PPN.

Nous voyons que ce réseau est en pleine construction, qu'il attire des porteurs de projets et qu'il souhaite pouvoir fédérer autour des principes de la pédagogie par la nature. La pédagogue de Plonéis a été à l'origine de ce réseau. Elle nous a généreusement accueilli sur son site Autour du feu que nous allons présenter.

2.6 La pédagogie par la nature à Plonéis

2.6.1 Description du site

Le site de la *forest school* a une surface totale de 5 hectares. Il est constitué d'une forêt ainsi que d'une prairie bordée par une rivière. Dans les 5 hectares, il faut compter 3,5 hectares d'espace investi par les enfants lors des ateliers, et 1,5 hectare de forêt que la pédagogue souhaite préserver à l'état naturel.

Plusieurs espaces sont aménagés afin de promouvoir les apprentissages. En voici certains :

➤ Les balançoires

Deux balançoires fixées sur des branches hautes, à deux endroits différents de la forêt : l'une à l'entrée, l'autre près de la rivière.

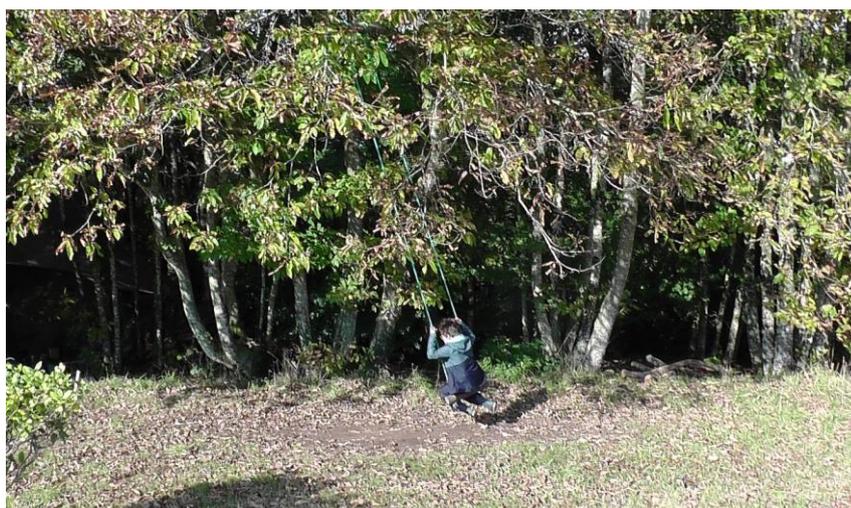


Figure 4 Balançoire à l'entrée de la *forest school*

➤ La « cuisine de la gadoue »

Cet endroit est aménagé dans la forêt avec des cuisinières fabriquées en bois avec des palettes, des portes récupérées et à hauteur d'enfant. Les cuisinières sont disposées les unes à côté des autres, de façon à ce que les enfants puissent interagir. Une palette posée à terre fait office de table. On y trouve de véritables ustensiles de cuisine : casseroles, louches, poêles, couverts, cafetières...

➤ La bibliothèque de la *forest school*

Située à l'entrée du site, il s'agit d'un endroit aménagé avec des livres disposés sur une couverture et des rondins de bois tout autour. Parmi les livres, on trouve des histoires et des guides naturalistes.



Figure 5 Bibliothèque de la *forest school*

➤ La table pour le bricolage

Juste à côté de la bibliothèque se trouve une table entourée de rondins sur laquelle la pédagogue installe une activité de bricolage, qu'elle prépare avant chaque séance.



Figure 6 Table pour le bricolage

➤ Aménagements près de la rivière

Des jeux d'eau sont aménagés près de la rivière, en contrebas de la forêt.



Figure 7 Circuit d'eau vers la rivière



Figure 8 Jeu d'eau

➤ La cuisine de la forest school

A l'entrée de la forêt, tout près du cercle, se trouve un endroit aménagé qui sert à préparer les repas qui seront cuisinés sur le feu. On y trouve de la vaisselle et des malles avec de la nourriture. Il y a aussi de l'eau à disposition et un endroit pour faire la vaisselle.



Figure 9 Cuisine de la forest school

➤ Le cercle autour du feu

Il s'agit de l'endroit où tous les participants se retrouvent. Il est situé juste à l'entrée de la forêt. On y trouve des rondins de bois pour s'asseoir, placés en cercle autour d'un grand bol à feu : la distance entre les rondins et le foyer est de 1,50 m. Le foyer est entouré d'une corde rouge. Par ailleurs, c'est le seul endroit de la *forest school* qui est abrité : une toile de parachute est tendue entre les arbres et protège le cercle de la pluie. A proximité du cercle se trouve un point sécurité composé d'un jerrican d'eau potable, d'un seau d'eau sécurité et d'une couverture anti-feu.

Pour la pédagogue, cet endroit est essentiel. Elle l'exprime de la façon suivante : « le cercle de rondins autour du feu c'est notre lieu. C'est le lieu où on est en groupe. »



Figure 10 Cercle autour du feu

2.6.2 Place dans l'institution

Malgré son nom, la *forest school* n'est pas une école dans le sens où nous l'entendons d'habitude. Les enfants n'y viennent pas tous les jours, il n'y a pas de programme prédéfini, pas d'évaluation non plus. Les pédagogues y intervenant ne sont pas nécessairement diplômés de l'Éducation nationale.

« Autour du feu » est une association, comme c'est le cas pour toutes les structures des membres du RPPN. Par ailleurs, la pédagogue a un statut d'auto-entrepreneur et possède également un diplôme d'animation lui permettant d'encadrer des groupes d'enfants.

Le fonctionnement se fait par ateliers. Certains sont réguliers et les enfants doivent y être inscrits à l'année. C'est le cas des ateliers suivants :

- pour les enfants suivant l'instruction en famille (un à deux ateliers par mois) ;
- pour les enfants de zéro à cinq ans, « les loulous » (tous les mercredis) ;

- pour les enfants de cinq à treize ans, « les enfants buissonniers » (tous les mercredis) ;
- pour les enfants de cinq à treize ans, atelier « *wild things* » en anglais.

L'atelier « *wild things* » est mené par la pédagogue, qui est bilingue. Il se déroule entièrement en anglais et s'adresse à tous les enfants, qu'ils maîtrisent ou non la langue. La pédagogue le décrit ainsi : « [les ateliers] sont l'occasion d'une double immersion - dans la nature et dans la langue. Ressources en anglais, moments de partage et chansons en anglais, sans obligation pour les enfants de communiquer entre eux en anglais... » (Ricard, 2019). Ces ateliers ont lieu deux fois par mois.

D'autres ateliers sont occasionnels. Des écoles aussi font parfois appel à la pédagogue pour venir passer un moment à la *forest school*. Les enseignants, qui se doivent de justifier leurs activités dans le cadre d'un programme, y viennent pour illustrer un thème étudié en classe ou intègrent la sortie dans la thématique plus large d'éducation au développement durable (ÉDD). La pédagogue peut intervenir également dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais.

2.7 Conclusion

L'inquiétude moderne du « syndrome du manque de nature » (Louv, 2005), qui semble se vérifier dans plusieurs pays, a trouvé une certaine résonance dans le modèle éducatif scandinave qui met, depuis longtemps, la nature au cœur de sa pédagogie pour la petite enfance. Petit à petit, un mouvement international se dessine. Si les structures sont différentes selon les pays, la pédagogie est commune. Nous retiendrons donc le terme générique de pédagogie par la nature pour qualifier cette pédagogie, qui n'est qu'une traduction de *Forest School*.

Les objectifs principaux se situent au niveau du développement personnel de l'enfant. On peut ainsi citer l'estime de soi, la confiance et l'indépendance comme compétences visées. Savoir bien se comporter et développer des capacités dans un milieu naturel est aussi une part importante de l'apprentissage. La façon d'apprendre dans ces structures semble reposer sur certains principes communs que nous pouvons lister ainsi :

- le jeu libre ;
- la prise de risques ;
- les activités pratiques ;
- la régularité des activités ;
- un encadrement suffisant ;
- le lien inter-âges.

3 CADRE THÉORIQUE

3.1 La théorie des situations didactiques (TSD)

Dans les années 1970, à la suite de Piaget et de la rééquilibration, de Vygotsky et de la zone proximale de développement, la vision cognitiviste de l'apprentissage était très importante (Giordan, 1998 ; Coquidé, 2016). Guy Brousseau, instituteur, mathématicien, chercheur, a défendu l'idée que cette approche était insuffisante et qu'il fallait « une construction qui permettrait de comprendre les interactions sociales entre élèves, enseignants et savoirs mathématiques qui se nouent au sein de la classe et conditionnent ce que les élèves apprennent et comment ils l'apprennent » (International Commission on Mathematical Instruction [ICMI], 2003). C'est ainsi qu'il installe une nouvelle discipline : la didactique, dans laquelle savoir, enseignant et enseigné sont interdépendants. Le triangle didactique montre qu'il existe, dans une situation d'apprentissage, trois relations à prendre en compte :

- entre l'enfant et l'adulte ;
- entre l'enfant et le savoir ;
- entre l'adulte et le savoir.

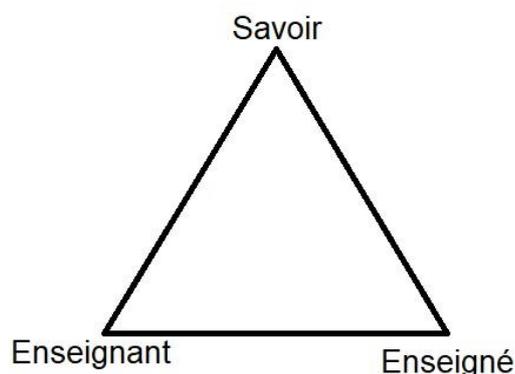


Figure 11 Le triangle didactique

La didactique s'attache à étudier et à prendre soin de ces trois relations. Elle permet d'observer finement ce qui se joue dans une situation d'apprentissage afin d'en comprendre le fonctionnement et de le donner à voir. Elle est un outil d'analyse du domaine complexe qu'est l'apprentissage.

La théorie des situations didactiques (TSD) de Guy Brousseau vise à modéliser des situations d'apprentissage. Ce mathématicien distingue la situation didactique de la situation non didactique. Une situation didactique se définit comme ayant un objectif d'apprentissage clair,

dans laquelle nous pouvons définir une « intention d'enseignement d'un savoir par un professeur à un élève » ainsi que des « mécanismes socialement définis » afin de mettre place l'apprentissage (Johsua et Dupin, 2003). Il y a donc dans la situation didactique des conditions d'apprentissages organisées. Elle est le lieu où l'enseignant est en prise avec l'interaction qu'a l'élève avec les problèmes qu'il lui pose (Brousseau, 1986). A contrario, une situation non didactique se déroule en l'absence de relation didactique : l'enfant n'est pas soumis directement à une intention d'enseignement de la part de l'adulte. Cela ne signifie pourtant pas que dans une telle situation l'enfant n'apprend rien. Comment le dit le pédagogue américain John Holt : « [les enfants] choisissent leurs propres voies pour explorer l'inconnu, des voies qu'on n'aurait jamais pensé leur proposer. » (Holt, 2019). En l'absence d'une intention de l'adulte, il semble bien que l'enfant puisse néanmoins apprendre. Holt va même jusqu'à dire qu'une intervention trop prononcée de l'adulte est néfaste au mouvement inné qui conduit l'enfant à l'apprentissage. Brousseau avance néanmoins qu'« un milieu sans intention didactique est manifestement insuffisant à induire chez l'élève toutes les connaissances culturelles que l'on souhaite qu'il acquière » (1986). Nous comprenons alors que l'enfant peut apprendre tout seul, mais qu'il y a des connaissances auxquelles il ne pourra accéder qu'avec l'aide d'un tiers, des connaissances que l'adulte estime nécessaires, qu'il choisit pour l'enfant. Nous voyons ici la limite des expériences d'apprentissage autonomes car aussi riches qu'elles puissent être, elles peuvent empêcher l'enfant d'accéder à un répertoire d'apprentissages dans lequel l'adulte, avec son expérience et ses connaissances, peut l'introduire.

À l'intérieur d'une situation didactique, Guy Brousseau définit la situation a-didactique. Il s'agit de trouver une situation intermédiaire entre ce que décrit Holt, la situation non didactique où l'enfant apprend tout seul, et la situation où tout serait donné par l'adulte. Ce type de situation, très descendante, que Brousseau définit comme « l'art d'enseigner selon le dogmatisme » (1986), a suffisamment prouvé son inefficacité. André Giordan explique que « l'apprenant récupère très peu du savoureux savoir qu'on lui glisse dans le gosier. » (1998). Johsua et Dupin avancent que les connaissances « ne sont pas des objets morts que le professeur « passerait » à l'élève qui les recevrait et se les « approprierait » » (2003). Il est donc nécessaire d'étudier des situations où l'enfant peut apprendre de manière efficace, sans que tout vienne de l'adulte, mais en permettant une intervention intelligente et non intrusive de celui-ci. La situation a-didactique est « partiellement [dénuee] d'intervention directe » (Brousseau, 2010). Il s'agit de « mettre le plus possible à distance l'intention didactique pour laisser jouer au maximum les mécanismes d'apprentissage par les élèves du problème et de son dépassement » (Johsua et Dupin, 2003). Il paraît donc qu'une telle situation permet à l'enfant d'apprendre,

avec l'adulte, mais dans des conditions qui respectent son mouvement propre. Le choix du bon problème par l'adulte va permettre à l'enfant d'« agir, parler, réfléchir, évoluer de son propre mouvement » (Brousseau, 1986), le « *proprio motu* » de Sensevy (2011). La résolution devient son affaire, il en devient responsable. Les objectifs sont atteints si l'enfant, tout en résolvant le problème, utilise les connaissances visées. Sans alors s'en rendre compte, il met en œuvre l'objet de l'apprentissage avant que celui-ci ne soit formalisé. Brousseau va même plus loin dans la description de la situation a-didactique : l'apprentissage n'est vraiment réalisé que lorsque l'enfant est capable de réutiliser la connaissance en dehors de tout contexte d'enseignement (1986).

3.2 Les situations de la TSD

Les situations didactiques ne sont pas toutes de même nature. La théorie répertorie plusieurs types : la dévolution, l'action, la formulation, la validation et l'institutionnalisation. Chacune de ces étapes met en jeu des connaissances différentes et des modes d'apprentissage distincts (Brousseau, 2010). La dévolution et l'institutionnalisation sont les deux situations dans lesquelles la relation didactique est présente : l'enseignant y intervient directement, d'une façon propre à la situation.

Une situation de dévolution place le professeur en position de présenter le problème à l'enfant : « le maître doit donc effectuer non la communication d'une connaissance mais la dévolution du bon problème » (Brousseau, 1986). Il le fait de manière à ce que celui-ci prenne en charge la résolution. Par la dévolution, l'enfant est responsable de son apprentissage. Ce n'est plus alors l'enseignant qui va le guider directement, mais son interaction avec le milieu qui fera avancer le temps didactique. Si le professeur en dit trop, l'enfant décèlera ses intentions et, au lieu de chercher à résoudre le problème par lui-même, il tentera de répondre aux injonctions du professeur. Tout l'art de la dévolution est donc de faire en sorte que l'élève s'approprie le problème sans que sa motivation soit de donner la bonne réponse à l'adulte.

Les trois phases suivantes sont caractérisées comme étant des situations a-didactiques, c'est-à-dire « partiellement [dénuées] d'intervention directe » (Brousseau, 2010), avec, pour chacune d'elles, des caractéristiques propres.

Dans la phase d'action, l'enfant agit sur le milieu. Il n'est pas en mesure d'explicitement de connaissance, son activité se résume à des prises de décisions, à des gestes. Son attitude n'est pas réflexive. La phase d'action a lieu lorsque les échanges d'informations avec le milieu sont « non codées et sans langage » mais aussi lorsqu'il y a des échanges d'informations sans rapport

avec la solution du problème. L'action est ainsi prépondérante si « l'échange d'information n'est pas nécessaire à l'obtention de la décision » (Brousseau, 1986). La distinction est parfois fine entre la phase d'action et les autres phases car les actions effectuées sur le milieu peuvent être accompagnées de la formulation d'une connaissance ou d'une déclaration de validité (phases suivantes).

Autre type de situation a-didactique, la phase de formulation « met en rapport aux moins deux actants dans un milieu » (Brousseau, 2010). Après la phase d'action au cours de laquelle l'apprenant interagit avec le milieu didactique, la situation ne peut évoluer que par le partage d'une connaissance entre pairs. C'est une phase de communication, de discussion, et non pas un débat. Brousseau parle de « communications délibérées entre élèves » (1986). L'un des deux protagonistes, l'informateur, va énoncer une connaissance à l'intention de l'autre, l'informé : la relation entre les deux est nécessairement dissymétrique. Cette communication amène les actants à agir à nouveau sur le milieu.

Dans la phase de validation, les deux protagonistes établissent ensemble « la validité de la connaissance caractéristique » de la situation, et « confrontent leurs avis sur l'évolution du milieu » (Brousseau, 2010). Cette phase nécessite une part de débat, qui conduit les deux actants à se mettre d'accord sur une norme. Il ne s'agit donc pas d'une formulation de connaissance, mais bien d'une discussion entre un « proposant » et un « opposant », chacun, dans une relation symétrique, endossant alternativement l'un ou l'autre des rôles. Brousseau souligne l'intérêt d'une telle situation dans la motivation des élèves, et aussi dans l'apprentissage social : « ils doivent recevoir, a priori, avec respect, le point de vue de leur opposant et défendre le leur sans fausse modestie, aussi longtemps qu'ils ne sont pas convaincus du contraire ; mais s'il leur apparaît qu'ils se sont trompés, ils doivent apprendre à changer immédiatement de position, sans amour propre déplacé et quel que soit le prix social » (1986). Il y a, dans la situation de validation une sorte d'inconfort et d'acceptation du point de vue d'autrui. Brousseau précise que ce type de situation n'est pas nécessairement la plus simple à mettre en œuvre et qu'elle peut susciter des obstacles.

Enfin, la phase d'institutionnalisation a une composante didactique forte. Elle intervient en fin de situation, lorsque la connaissance prend une nouvelle dimension. Elle n'est plus un moyen d'atteindre l'objectif de l'activité, mais elle devient une « référence pour des situations futures, personnelles ou collectives » (Brousseau, 2010). Si le professeur était absent des trois phases précédentes, il intervient lors de l'institutionnalisation. Le « répertoire commun » se trouve modifié : soit par l'ajout d'une connaissance nouvelle, soit par une remise en cause de conceptions et l'acceptation d'un nouveau schéma de pensée. La nouvelle connaissance ainsi

créée pourra alors être utilisée comme telle, ayant été reconnue comme valide par tous les actants, lors d'une nouvelle situation : elle devient « utile et réutilisable » (Perrin-Glorian et Hersant, 2003).

3.3 Le milieu didactique

Une fois la dévolution réalisée, au sein de la phase d'action, l'enfant met en œuvre des stratégies lui permettant de résoudre le problème posé. Et pour cela, il entre en relation avec le milieu didactique. Selon la formule de Brousseau, le milieu est « tout ce qui agit sur l'élève et/ou ce sur quoi l'élève agit » (1998).

Ainsi, par ses actions, l'enfant interagit avec ce qu'il a à sa disposition : un milieu constitué d'objets culturels, sociaux, humains ou physiques (Brousseau, 2010). Il est amené à utiliser du matériel, mais aussi à entrer en relation avec ses pairs ou l'enseignant. Dans le milieu existent aussi des connaissances et des savoirs : ceux de l'énoncés, ou ceux dont l'élève s'empare car ayant été précédemment établis (Perrin-Glorian et Hersant, 2003).

En agissant ainsi sur le milieu, l'enfant va en recevoir des réponses : ce sont les rétroactions. Celles-ci le mènent à évaluer « la justesse des connaissances qu'il a engagées » et à « relancer l'interaction, s'il y a échec de la stratégie » (Giroux, 2015). Ainsi, s'il se trouve dans une impasse, si la réponse renvoyée par le milieu n'est pas satisfaisante, il devra à nouveau entrer en interaction avec lui afin de s'y adapter. C'est par cette adaptation, par l'interprétation des réponses qu'il reçoit du milieu que l'enfant pourra apprendre (Perrin-Glorian et Hersant, 2003). Au cours de ce réajustement, il mettra en œuvre la connaissance visée. Afin que cette connaissance puisse être utilisée, pour que l'enfant puisse s'en saisir de sa propre initiative, il est essentiel que le milieu soit « isolé du maître ». Cela ne signifie pas que l'intention d'enseigner est absente : elle est bien présente au contraire, car c'est l'adulte qui organise le milieu dans le but que l'enfant y apprenne quelque chose (Perrin-Glorian et Hersant, 2003). Mais il est essentiel qu'il soit organisé de façon à ce que l'enfant n'y décèle pas ses intentions. En effet, si l'enfant perçoit ce que l'enseignant attend de lui, il cherchera avant tout à répondre à des injonctions et ne pourra pas mettre en œuvre la connaissance. Tout l'enjeu est donc de guider l'enfant, à travers un milieu a-didactique, de façon à ce qu'il s'empare lui-même de la connaissance pour résoudre le problème. Qu'il s'en empare afin que son interaction avec le milieu soit « la plus indépendante et la plus féconde possible » (Brousseau, 1986).

Le concept de milieu didactique est indissociable de celui de contrat. En effet, lorsque l'enfant est en prise avec le milieu, ce sont les règles du contrat qui permettent à l'enseignant de réguler les interactions entre l'enfant et le milieu.

3.4 Le contrat didactique

La figure ci-dessous permet de visualiser les différents aspects de la TSD précédemment évoqués.

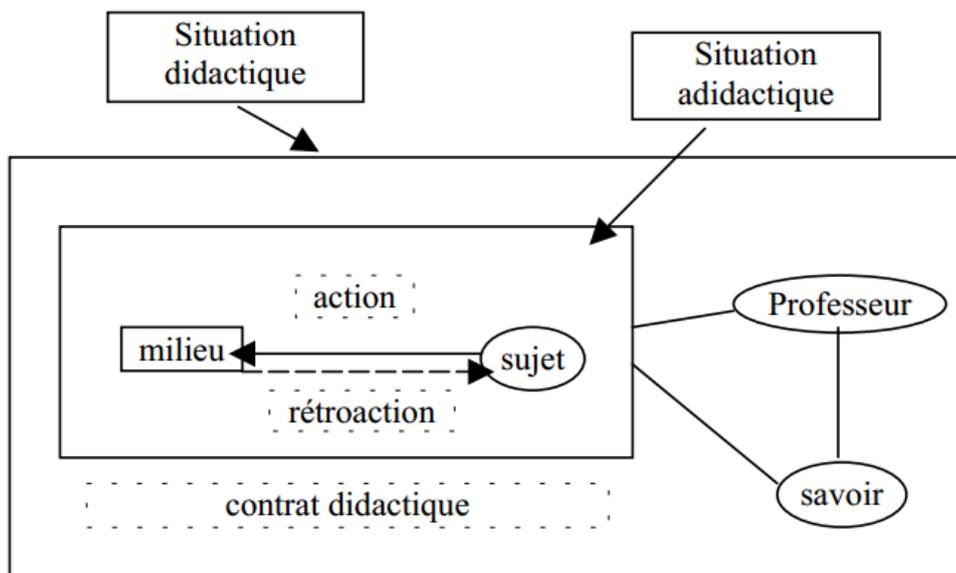


Figure 12 La situation didactique (Perrin-Glorian et Hersant, 2003)

Le milieu didactique est ce avec quoi l'élève interagit pour apprendre, en l'absence de l'adulte. Pour cela, il faut que la dévolution ait eu lieu, que l'adulte ait pu faire accepter à l'enfant la prise en main du problème. Il s'agit pour lui, non pas de fournir la connaissance, mais de dévoluer le bon problème (Brousseau, 1986). Si cela se fait, alors l'enfant, en prise avec le milieu, réagit aux rétroactions de celui-ci, s'adapte, pour mettre en œuvre la connaissance visée. Cette mise en relation avec le milieu, cette acceptation de la part de l'enfant de prendre en main le problème, ne va pas forcément de soi. L'enfant peut refuser, ne pas comprendre : il a la possibilité, la liberté, d'entrer ou non dans la situation. Si l'adulte se doit de mettre en place les « conditions de possibilité de l'apprentissage » (Chevallard, 1986), l'enfant a aussi un rôle à jouer. La réussite de la dévolution est de l'ordre du contrat didactique. C'est le contrat qui établit les relations entre l'enfant, l'adulte et le milieu (Brousseau, 2010). Il s'agit d'une « relation qui détermine – explicitement pour une petite part mais surtout implicitement – ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer

et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre » (Brousseau, 1986). À la charge de l'enseignant de mettre en œuvre les conditions d'apprentissage en vue de l'appropriation des connaissances et à la charge de l'enfant de satisfaire ces conditions.

Le contrat se doit d'être implicite car si le professeur en dit trop, de façon à se faire comprendre, il empêche l'élève de se mettre en situation d'action, de recherche. En se tenant trop proche du savoir, il le dévoile trop rapidement et rend ainsi impossible sa mission propre : permettre à l'élève de s'approprier la connaissance à travers le milieu a-didactique. Pour l'élève aussi un paradoxe s'installe. S'il attend tout du professeur, il se comportera de façon à le satisfaire. Il ne mettra en œuvre aucune connaissance, se tiendra éloigné de ses propres conceptions et ne pourra donc rien apprendre. On voit bien que le respect scrupuleux du contrat didactique empêche l'apprentissage, mais qu'en même temps il est nécessaire pour avancer : « là réside toute la contradiction ; implicite dans maints des aspects, le contrat doit pourtant être connu par tous les partenaires, comme allant presque de soi » (Johsua et Dupin, 2003).

Une rupture de contrat survient lorsque la situation ne se passe pas comme prévu : c'est dans ces moments-là que le contrat se dévoile. Élève et enseignant mettent à jour que les responsabilités réciproques n'ont pas été respectées : l'élève pointe du doigt les défaillances du professeur qui, lui, estime que les conditions étaient réunies pour que l'élève apprenne. Ce qui permettra à nouveau au temps didactique d'avancer est la négociation d'un nouveau contrat. L'enseignant devra admettre que les conditions n'étaient pas adaptées et l'élève devra lui aussi accepter de résoudre des problèmes dont il n'a, pour le moment, pas la solution. C'est en rentrant dans ce processus de recherche qu'il pourra alors mettre en œuvre la connaissance visée et qu'un nouveau contrat pourra être défini. Les bases de ce nouveau contrat reposeront sur un déjà-là, mais il sera malgré tout en perpétuelle évolution car c'est sur la renégociation des règles du contrat, sur les ruptures et les réajustements, que se fonde l'apprentissage (Brousseau, 2010).

3.5 Définition de la question de recherche

Nos questions initiales étaient les suivantes : quels sont les savoirs en jeu dans la PPN ? Et comment les apprentissages peuvent-ils se réaliser ?

Après avoir défini les concepts de la présente recherche, nous précisons notre interrogation. Comment la dévolution est-elle mise en œuvre pour que les enfants s'approprient les savoirs en jeu ? Peut-on parler de situation a-didactique ?

4 L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

4.1 Les conditions de l'entretien

Après l'étude bibliographique sur la pédagogie par la nature, il nous fallait aller voir au plus près une structure délivrant cette pédagogie. Nous avons pris contact avec la pédagogue par la nature de Plonéis. Dans le cadre d'une découverte du site qu'elle propose un vendredi par mois, nous avons pu découvrir la forêt, observer les installations et écouter son discours. Nous projetions donc de revenir avec une caméra afin de filmer un atelier ou deux. Suite à cette première visite, la crise sanitaire nous a imposé un premier confinement et a empêché ce scénario de se réaliser. L'observation sur site a été repoussée et nous avons décidé d'un entretien téléphonique. Celui-ci s'est déroulé le 23 mars 2020 et a duré environ une heure et demie. Les questions et le plan de l'entretien ont été envoyés à la pédagogue quelques jours avant.

4.2 Choix de l'entretien

S'il a été décidé au départ comme une solution de repli, l'entretien n'en est pas moins un outil précieux pour notre recherche. Il permet en effet d'en savoir davantage sur les intentions de la pédagogue et d'étudier plus attentivement ses objectifs en termes d'apprentissage. Ainsi que l'indiquent Blanchet et Gotman, cités par Guillaume Longin dans son travail de mémoire : « l'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent » (Longin, 2016). L'entretien est donc approprié pour étudier la façon dont la pédagogue met en œuvre et interprète la pédagogie par la nature.

4.3 Le plan de l'entretien

Au tout début de nos investigations, nous ne connaissions pas grand-chose à la pédagogie par la nature. Les questions de l'entretien ont donc été rédigées de façon à en savoir le plus possible. Ainsi, la première partie « Genèse du projet », nous permet de cibler le contexte, de connaître les motivations ainsi que la formation suivie par la pédagogue. Le deuxième thème « Description de la pédagogie par la nature » porte plus spécifiquement sur la démarche adoptée à la *forest school*, et la pédagogue y décrit amplement la pédagogie par la nature. Ce thème comporte davantage de questions, et les réponses de la pédagogue y sont aussi plus fournies. Dans cette partie de l'entretien, la pédagogue devance davantage les

interrogations du chercheur et l'enchaînement prévu n'est pas forcément suivi. Cependant, l'ensemble des sujets est finalement abordé. Il s'agit du thème le plus développé et le plus long. Le troisième thème « Les liens avec l'extérieur » concerne les discussions qui peuvent s'engager lorsque des écoles souhaitent venir à la *forest school*.

Le plan s'articule donc ainsi :

Thème I - Genèse du projet (durée 14'33)

Sous-thème I-1 : Parcours personnel

Sous-thème I-2 : Réseau de la pédagogie par la nature (RPPN)

Thème II – Description de la pédagogie par la nature (durée 1h15'05'')

Sous-thème II-1 : Type de public

Sous-thème II-2 : Démarche

Sous-thème II-3 : Rôle de l'adulte dans l'apprentissage

Sous-thème II-4 : Aménagement de la forêt : sécurité, aménagement du lieu, apprentissage

Sous-thème II-5 : Gestion de la frustration et des conflits

Sous-thème II-6 : Liberté des enfants

Sous-thème II-7 : Objectifs d'apprentissages

Thème III - Lien avec l'extérieur (durée 13'22)

Sous-thème III-1 : Écoles accueillies

Sous-thème III-2 : Relations avec les écoles

4.4 Méthodologie de l'analyse

4.4.1 Retranscription

L'entretien a été retranscrit par écrit dans son intégralité, en y notant tous les mots ainsi que les informations sur les hésitations, les rires, les aspirations... Les différences de volume, les insistance, les changements de tonalité y sont aussi reportés.

Dans le texte transcrit en **annexe 1**, les tableaux sont formés d'une première colonne indiquant le tour de parole, d'une deuxième donnant le temps, d'une troisième identifiant la personne qui parle (M pour le chercheur, P pour la pédagogue) et d'une quatrième avec le contenu. Les mots surlignés correspondent aux indicateurs choisis pour mener la recherche sur les savoirs en jeu.

4.4.2 Grille d'analyse des savoirs en jeu

Nous cherchons à repérer, dans l'ensemble de l'entretien, les enjeux de savoir, explicités par la pédagogue. Pour cela, nous proposons une première grille d'analyse qui reprend la règle de la *forest school* de Plonéis : « connexion à soi, aux autres et à la nature ».

Extrait 1 Thème II Sous-thème II-2 Démarche

4	21'39	P	Du coup l'idée d'la pédagogie par la nature c'est de euh alors+ euh c'est de+ on travaille en fait des, on travaille la connexion <u>à soi</u> , <u>aux autres</u> et à la nature.
5		M	Hm hm.
6		P	Donc euh++ en fait tout est dit quoi. Finalement. (<i>rires</i>) Quand quand on a dit ça tout est dit. A savoir euh+ : le- le but des activités il est euh+ en gros euh+... L' <u>intention</u> elle est, elle est toujours dans cette connexion soit à soi, soit aux autres, soit à la nature

Figure 13 Extrait d'entretien

Pour la pédagogue, l'objectif principal est de travailler « la connexion à soi, aux autres et à la nature » : c'est son « intention ». Il s'agit, pour elle, d'une sorte de résumé des apprentissages de la *forest school* : « quand on a dit ça tout est dit ». Sur le site de Plonéis, à l'entrée de la forêt, se trouve d'ailleurs un panneau sur lequel est inscrit la règle : « ici on prend soin de soi, des autres, de la nature ». Lorsque la pédagogue, au début d'un atelier, demande aux enfants de rappeler les règles, c'est la première qu'ils expriment. Il semble donc que pédagogue et enfants soient d'accord là-dessus et ont intégré cette façon de penser.



Figure 14 Panneau d'entrée de la *forest school*

Nous proposons, dans un premier temps, une grille d'analyse axée autour de deux axes d'apprentissage, le premier étant de développer le lien humain, interpersonnel et intrapersonnel, et le second le lien avec la nature.

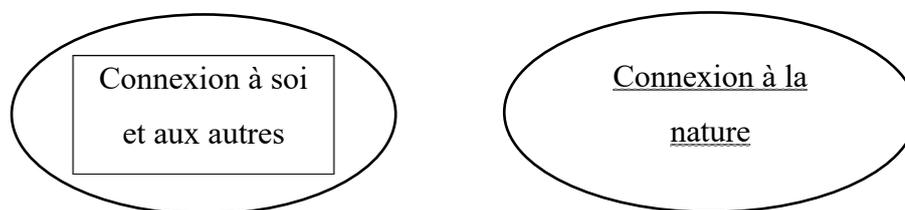


Figure 15 Grille d'analyse 1

Pour chacun de ces enjeux, nous mettons en place des indicateurs que nous encadrerons - connexion à soi et aux autres - ou soulignerons - connexion à la nature - dans la retranscription de l'entretien située en **annexe 1**. Pour la connexion à soi et aux autres, nous choisissons les indicateurs « savoir-être » et « savoir-faire » qui sont des objectifs spontanément énoncés par la pédagogue. Pour la connexion à la nature, le repérage est plus complexe. Nous nous appuyerons sur l'analyse d'un extrait afin de mieux cibler notre démarche.

La liste des indicateurs établis de prime abord, et donc la grille d'analyse, doit être vue comme une porte d'entrée vers les enjeux de savoir, un peu comme des balises que l'on repère de loin pour mieux s'en approcher et en découvrir de nouvelles : il s'agit de voir quels savoirs se cachent derrière les termes de « connexion à soi et aux autres », « savoir-être », « savoir-faire » et « connexion à la nature ». Au fur et à mesure de l'analyse, ceux-ci vont être complétés par de nouveaux termes, de nouveaux mots, de façon à obtenir une liste nous permettant de mieux comprendre tous les apprentissages en jeu. Nous verrons que d'autres enjeux viendront s'ajouter à cette grille.

Une fois les enjeux identifiés, nous chercherons à voir comment ils sont mis en œuvre à travers un ou deux exemples et à identifier les situations de dévolution.

4.5 Analyse des enjeux de savoir

4.5.1 Premier enjeu de savoir : la connexion à soi et aux autres

Assez rapidement dans l'entretien, la pédagogue utilise les expressions « savoir-être » et « savoir-faire ». Ces termes ont été largement employés dans le champ de la recherche, en didactique des sciences notamment (Coquidé, 2000), ce qui nous montre que la pédagogue possède des références en la matière. Ici cependant, nous utiliserons ces termes comme de

simples indicateurs, comme des mots-balises nous permettant d’aller voir ce qu’ils signifient pour la pédagogue, sans avoir en tête les définitions académiques.

4.5.1.1 Définition des savoir-être et des savoir-faire

L’extrait ci-dessous reprend l’**extrait 1**. Nous y avons ajouté la suite du texte. Nous cherchons donc à repérer dans le discours de la pédagogue, en les encadrant, les indicateurs savoir-être et savoir-faire. Ces indicateurs apparaissent respectivement 7 et 6 fois dans la retranscription de l’entretien. Ils sont des portes d’entrée pour nous mener aux savoirs en jeu.

Extrait 2 Thème II Sous-thème II-2 Démarche

4	21’36	P	Du coup la: l’idée d’la pédagogie par la nature c’est de euh alors+ euh c’est de+ on travaille en fait des, on travaille la connexion à soi, aux autres et à la nature.
5		M	Hm hm.
6		P	Donc euh++ en fait tout est dit quoi. Finalement. (<i>rires</i>) Quand quand on a dit ça tout est dit. A savoir euh+ : le- le but des activités il est euh+ en gros euh+... L’intention elle est, elle est toujours dans cette connexion soit à soi, soit aux autres, soit à la nature
7		P	soit euh plusieurs de ces choses à la fois/. Et le deuxième côté de ça c’est de dire, on travaille, on- on accompagne le développement de certains <u>savoir-faire</u> et de certains <u>savoir-être</u> .
8		M	Hm hm.
9		P	Donc c’est, ça va ensemble hein bien sûr, c’est pas, c’est pas des choses séparées. Mais euh+ euh+ quand euh je parle de <u>savoir-faire</u> + euh ça peut être euh par exemple euh la <u>résolution de problème</u> ... Un peu tous les... Tu sais c’qu’ils appelaient à l’époque, quand moi j’étais en formation d’instit’, j’sais pas ils ont p’t-être changé l’terme. Un petit peu tous les: euh:, <u>apprendre à apprendre</u> . Tu vois ?
10		M	Ouais.
11		P	Tout ça. Hein toutes les cap- les compétences transversales, etc. Voilà. Ce genre de choses. Donc c’est la <u>résolution de problème</u> , euh+ la le <u>travail en groupe</u> , euh+ la <u>coopération</u> , la <u>communication</u> , etc... Et euh+ et les <u>savoir-</u>

			<u>faire</u> euh+ c'est euh+ des choses comme par exemple... Le <u>savoir-être</u> pardon, c'est par exemple la <u>résilience</u> ,
12		M	Ouais.
13		P	la <u>confiance</u> en soi,
14		M	Hm.
15		P	la <u>persévérance</u> , euh+ euh+ la <u>présence</u> .

Figure 16 Extrait d'entretien

La pédagogue explicite ce que sont ces savoir-faire et ces savoir-être. Pour les « savoir-faire », on peut noter la résolution de problème, le travail en groupe, la coopération et la communication. On peut y voir une « connexion aux autres » : c'est le cas du travail de groupe, de la coopération, de la communication. Mais on y perçoit également des apprentissages qu'on pourrait définir de « connexion au savoir » comme la résolution de problème et ce qu'elle appelle plus largement « apprendre à apprendre ».

Par « savoir-être » elle entend la résilience, la confiance en soi, la persévérance et la présence. Il s'agit plus ici d'apprendre une façon d'être avec soi-même, ce qui correspond à une « connexion à soi », à une relation intrapersonnelle. Son discours est plus appuyé lorsqu'elle énonce ces objectifs d'apprentissages, elle insiste bien sur les mots par une intonation marquée. D'ailleurs, ce sont les objectifs qu'elle évoque en premier dans l'entretien, il s'agit probablement de ceux qu'elle priorise. Cela est en accord avec les principes de la pédagogie par la nature énoncés plus haut : le plus important est le développement personnel de l'enfant. Néanmoins, ici, on trouve aussi des objectifs d'apprentissages liés à l'apprendre et à la relation interpersonnelle.

En poursuivant notre investigation à travers tout l'entretien, et en cherchant à repérer de nouveaux indicateurs en lien avec les termes « savoir-être » et « savoir-faire », nous trouvons les apprentissages suivants : faire preuve d'esprit critique ; être libre ; être autonome ; comprendre les règles ; être responsable ; faire preuve d'empathie ; communiquer de manière bienveillante.

4.5.1.2 Les compétences psychosociales

Afin de clarifier les savoirs en jeu, nous trouvons opportun d'introduire ici le concept de compétences psychosociales, explicité par l'Organisation mondiale de la santé et repris par le Ministère des solidarités et de la santé comme étant « la capacité d'une personne à répondre

avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne (...) et à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement » (Organisation mondiale de la santé [OMS], 1993 cité dans du Roscoät, 2018). Ce concept, précédemment utilisé dans le travail de TER (Jacq, 2020) nous est utile pour prendre en compte la diversité des « savoir-faire » et « savoir-être » plébiscités par la pédagogue. Il nous permet d'utiliser des catégories déjà reconnues aux niveaux national et international. Par ailleurs, ces compétences sont une référence dans l'Éducation nationale, le terme apparaissant dans le document de mise en œuvre du parcours éducatif de santé, où il est précisé : « le développement des compétences psychosociales des élèves, au regard des normes de l'OMS, est un levier pour la prévention et l'accompagnement du développement d'individus responsables et libres. C'est pourquoi le renforcement de ces compétences peut rentrer dans le cadre du parcours éducatif de santé » (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2017). Ce document donne également des clés afin de faciliter l'articulation des compétences psychosociales avec les compétences du socle commun. Nous trouvons une convergence entre la volonté d'accompagner le « développement d'individus responsables et libres » affichée dans le parcours éducatif de santé et les intentions de la pédagogue.

D'après l'OMS, ces compétences peuvent se classer en trois catégories (OMS, 2003 cité par du Roscoät, 2018) : les compétences sociales, cognitives et émotionnelles.

1) Les compétences sociales

- communication (expression, écoute) ;
- résister à la pression (affirmation de soi, négociation, gestion des conflits) ;
- empathie ;
- coopération et collaboration en groupe ;
- plaider (persuasion, influence).

2) Les compétences cognitives

- prise de décision, résolution de problème ;
- pensée critique, auto-évaluation (conscience de soi et des influences).

3) Les compétences émotionnelles

- régulation émotionnelle (colère, anxiété, coping) ;
- gestion du stress (gestion du temps, pensée positive, relaxation) ;
- confiance en soi, estime de soi.

Nous choisissons d'utiliser cette classification afin d'organiser les enjeux de savoir que nous cherchons à repérer par le jeu des indicateurs.

Nous proposons, dans les deux paragraphes qui suivent, d'analyser plus en détail la mise en œuvre, par la pédagogue, de l'apprentissage de deux de ces compétences qui reviennent régulièrement dans l'entretien : savoir prendre soin de soi et la gestion des émotions.

4.5.1.3 Mise en œuvre de l'apprentissage : savoir prendre soin de soi

« Prendre soin » est une expression que la pédagogue utilise souvent dans l'entretien, à neuf reprises, nous la définissons donc comme un nouvel indicateur qu'elle qualifie de « savoir-faire ».

Extrait 3 Thème II Sous-thème II-7 Objectifs d'apprentissages

110	1h11'33''	P	Par exemple on a eu euh un petiot cette année euh+ tout l'hiver, tout l'été, les trois premiers mois d cette année, il était tout le temps trempé.
111		M	Ah oui. (<i>rires</i>)
112		P	C'est-à-dire qu'il allait dans l'eau dans la rivière mais euh jusque jusqu'à son torse quoi.
113		M	(<i>aspiration</i>) D'accord.
114		P	Euh+ Et euh et y a eu un moment où euh ben on a vu très vite en fait ma collègue et moi, on s'est dit : non mais là l'hiver va arriver++, c'est juste pas possible. Et on a accompagné cet enfant pour pour lui pour lui <u>faire ressentir</u> que ne plus aller se tremper de la tête aux pieds pendant l'hiver c'était <u>prendre soin</u> de lui.
115		M	Hm hm.
116		P	Et c'était donc euh+ la <u>règle</u> .
117		M	Hm hm.
118		P	Voilà. (<i>inaudible</i>)
119		M	D'accord.
120		P	(<i>inaudible</i>) Et il a dit : « Ben non là je j'suis pas allé dans la rivière parce que j'ai <u>pris soin</u> de moi, parce qu'il fait un peu froid hein ? ».
121		M	Bon. (<i>rires</i>)
122		P	Ah oui ! Ah oui. (<i>rires</i>) Ah oui. Tu vois, voilà/. Et+ donc c'est ça, 'fin c'est cet apprentissage de la prise de <u>risque</u> ++ il est important alors je sais pas s'il est concret+ mais+... 'fin moi il me paraît très concret

Figure 17 Extrait d'entretien

Au début de l'extrait, la pédagogue expose la situation : il s'agit d'un enfant qui va régulièrement à la rivière et en ressort complètement mouillé. Elle explique qu'ensuite, avec sa collègue, elles prennent la décision d'intervenir en accompagnant l'enfant « pour lui faire ressentir que ne plus aller se tremper de la tête aux pieds pendant l'hiver [c'est] prendre soin de lui ». Elle énonce ensuite les paroles de l'enfant qui prend conscience : « ben non là je suis pas allé dans la rivière parce que j'ai pris soin de moi, parce qu'il fait un peu froid hein ? ».

Au début de la situation, il y a un constat basé sur l'observation de l'enfant. Cette situation n'a pas été préparée par la pédagogue, il y a néanmoins une intervention de celle-ci. Elle parle d'accompagnement : son intention didactique est bien présente. Elle souhaite faire comprendre à l'enfant qu'il ne peut pas aller se mouiller dans la rivière alors qu'il fait froid. Par quel biais la connaissance est-elle acquise ?

Nous repérons une situation de dévolution. La pédagogue souhaite en effet « faire ressentir » à l'enfant qu'il ne peut pas être trempé en plein hiver. Elle lui transmet donc la responsabilité de ses sensations. Elle souhaite lui faire comprendre qu'elle n'agira pas à sa place, mais qu'elle attendra de lui qu'il soit le décisionnaire : elle gardera une position topogénétique basse. Nous imaginons qu'une phase d'action suit cette dévolution, au cours de laquelle l'enfant est en contact avec le milieu, avec la rivière, et qu'à travers son corps, ses sensations, il ressent qu'il a froid et qu'il est mouillé. Le milieu didactique comprend la rivière mais aussi le corps de l'enfant : ses sensations physiques lui permettent d'entrer en contact avec le milieu. A la fin de la situation, celui-ci signifie qu'il a compris et intégré l'enjeu de savoir : « ben non là je suis pas allé dans la rivière parce que j'ai pris soin de moi, parce qu'il fait un peu froid hein ? ». Le rappel de la règle « j'ai pris soin de moi » montre que le contrat didactique est respecté. C'est grâce à cette règle que l'enfant, en prise avec le milieu qu'est la rivière, a pu évaluer que sa sensation, le froid, était un indice que son corps lui envoyait, indice qu'il se devait d'écouter pour obéir au contrat. L'écoute de la sensation de froid n'était pas évidente pour lui : il a dû apprendre à décoder les messages envoyés par son propre corps à travers la règle du contrat. La pédagogue valide la formulation du nouveau savoir, elle répète « ah oui » à trois reprises. L'enfant et la pédagogue actent le fait que désormais, l'enfant saura quand il a froid et est mouillé. La connaissance passe dans le « répertoire commun » (Brousseau, 2010), et vient enrichir le contrat didactique. L'enfant saura désormais que derrière la règle « prendre soin de soi » se trouve le fait d'écouter quand son corps est mouillé et a froid.

Une des spécificités de la situation est qu'elle n'est pas préparée à l'avance par la pédagogue, qui profite d'une situation observée pour faire acquérir un nouvel apprentissage. Nous pouvons en déduire que ce type d'apprentissage peut se faire grâce à une attention très

particulière de l'adulte à ce que vit l'enfant, ce qui nécessite un nombre suffisant d'adultes, et que ceux-ci sont en capacité de repérer les situations propices.

4.5.1.4 Mise en œuvre de l'apprentissage : la gestion des émotions

Un autre aspect sur lequel la pédagogue insiste est la gestion des émotions. L'extrait suivant nous donne un exemple de l'utilisation des émotions dans l'apprentissage. La pédagogue y relate une expérience fictive de gestion de conflit. Nous repérons dans son discours les indicateurs suivants : émotion, se sentir/ressentir, tristesse et frustration. Dans la retranscription de l'entretien en **annexe 1**, d'autres indicateurs apparaissent, appartenant au champ lexical des émotions : se sentir/ressentir (7), émotion (6), peur (1), pleurer (3), amour (1), frustration (3), colère (3), tristesse/attrister (6), s'émerveiller (1). Sur l'ensemble de l'entretien, nous pouvons dénombrer 31 indicateurs liés aux émotions.

La communication non violente (CNV)

Nous pourrions voir à travers l'extrait qui suit que la pédagogue s'appuie, en partie du moins, sur la méthode de la communication non violente. Cette méthode a été mise en place par le docteur américain en psychologie clinique Marshall Rosenberg, dans les années 1960. Prenant appui sur ses écrits, Alice Brand rappelle dans son mémoire sur la communication les quatre étapes préconisées afin d'améliorer la communication entre les individus :

1. L'observation.
2. L'expression des émotions et des sentiments.
3. L'identification des besoins.
4. L'expression d'une demande claire et explicite.

Pour l'étudiante, l'objectif de Rosenberg est de « stimuler le déconditionnement communicationnel et par là un certain déconditionnement social des individus dans leurs rapports à autrui de façon à générer et consolider des communautés humaines saines au travers d'échanges verbaux sains » (Brand, 2018). Le recours à cette méthode de communication implique un « déconditionnement », c'est-à-dire un apprentissage long et peut-être déstabilisant.

À travers l'extrait ci-dessous, nous voyons que la pédagogue cherche à transmettre aux enfants une façon non violente de communiquer tout en leur apprenant à résoudre un conflit.

Extrait 4 Thème II Sous-thème II-5 Gestion de la frustration et des conflits

71	48'48	P	<p>(joue une scène imaginaire) Ah tiens Mathéo euh, t'attends la balançoire ?</p> <p>(inaudible) Ça va ?</p> <p>(voix d'enfant) Euh ben ouais Jeanne mais en fait euh j'en ai un peu marre d'attendre là parce que Lily euh ça fait euh, ça fait dix tours qu'elle fait.</p> <p>(voix d'adulte) Ah OK. Du coup euh, c'est quoi ta demande à Lily ?</p> <p>(voix d'enfant) Ben euh Lily euh, s'te plaît euh, j'aimerais bien faire d'la balançoire.</p> <p>(voix d'adulte) OK. Ah ben, c'est bien. Ça, c'est une requête euh claire. Parfait.</p>
72		M	Hm hm.
73		P	<p>(voix d'adulte) Du coup Lily, t'as entendu, tu as entendu c'que Mathéo te d'mande toi ?</p> <p>(voix d'enfant en colère) Ouais, mais moi euh j'ai pas envie d'faire euh, j'ai pas envie d'partager la balançoire.</p> <p>(voix d'adulte) OK, d'accord. Si t'étais Mathéo, si t'étais comme Mathéo, qu'tu attendais est-ce que tu penses que: ça te: ferait <u>te sentir</u> bien ça ou pas bien ? Qu'est-ce que, quelle <u>émotion</u> tu penses que tu <u>ressentirais</u> si tu attendais la balançoire depuis deux minutes ?</p> <p>(voix d'enfant) Euh ben euh d'la <u>tristesse</u> quand même hein.</p>
74		M	Hm hm.
75		P	<p>(voix d'adulte) Ouais probablement d'la-, peut-être de la <u>frustration</u> aussi. Ah ouais. OK. Du coup, est-ce tu penses que vous allez pouvoir régler ça ?</p> <p>(voix d'enfant) Ouais ben moi, c'est bon Mathéo je vais faire euh trois tours de plus et après j'te la donne.</p>

Figure 18 Extrait d'entretien

La scène relatée dans cet extrait nous permet de mieux comprendre comment la pédagogue s'y prend pour apprendre aux enfants à interagir entre eux. Il y a dans cette situation des enjeux de communication, de gestion des émotions et d'apprentissage de l'empathie.

Commençons tout d'abord par analyser la structure de l'extrait. La pédagogue demande à Mathéo ce qu'il ressent et l'encourage à exprimer sa demande à Lily, ce qu'il fait. Elle se tourne alors vers Lily, lui permet également de s'exprimer, puis tente de faire ressentir à Lily

ce que vit Mathéo. Pour finir, elle se tourne vers eux et leur demande s'ils vont pouvoir régler la situation. Lily trouve une issue au conflit « c'est bon Mathéo, je vais faire trois tours de plus et après je te la donne ».

Nous voyons que la pédagogue dévolute le problème aux enfants à travers les questions qu'elle leur pose. Elle ne cherche pas à résoudre le conflit à leur place, elle les guide : « Ça va ? », « C'est quoi ta demande à Lily ? », « T'as entendu ce que Mathéo te demande ? », « Quelle émotion tu ressentirais ? », « Est-ce que tu penses que vous allez pouvoir régler ça ? ». Par ce questionnement en cinq étapes, elle cherche à la fois à leur dévolute le problème et elle structure le milieu afin qu'ils puissent communiquer de manière bienveillante. Le jeu des interactions est dynamique. La pédagogue est une sorte de relais avec lequel chaque enfant interagit pour communiquer. Le milieu est structuré autour des trois protagonistes : la pédagogue, Lily et Mathéo, chaque enfant interagissant alternativement avec la pédagogue et l'autre enfant. Quand elle demande « ça va ? », elle s'enquiert des faits. C'est la première étape de la CNV : elle cherche à observer, le plus objectivement possible, ce qui se passe pour Mathéo. Celui-ci entre dans le jeu, il lui détaille la situation, il agit sur le milieu en répondant à sa question. La seconde question « c'est quoi ta demande à Lily ? » fait référence à l'étape 4 de la CNV, celle de la « demande claire et explicite » (Brand, 2018). Elle signifie à Mathéo qu'il est responsable de ce qu'il va dire à Lily et en même temps, elle oriente sa façon de communiquer. A nouveau, il entre dans le jeu en adressant une demande à Lily : il veut faire de la balançoire. Le milieu s'enrichit d'une autre personne, Lily, avec laquelle Mathéo interagit. Il le fait en utilisant une technique de la CNV, technique mise à disposition par la pédagogue dans le milieu par l'intermédiaire de son questionnement. La pédagogue, toujours très présente, valide sa demande : « c'est une requête claire. Parfait. ». Elle s'adresse ensuite à Lily : « t'as entendu ce que Mathéo te demande ? ». Lily est invitée à prendre connaissance des faits, à observer ce qui se passe (étape 1 de la technique de la CNV). Se faisant, elle exprime une colère et un besoin « j'ai pas envie de partager la balançoire », qui sont les étapes 2 et 3. La pédagogue l'invite à se concentrer sur une partie du milieu : la demande de Mathéo. Lily la prend en compte et exprime sa réaction : de la colère, un refus. La pédagogue entend cela et en prend acte. Elle ne cherche pas à discuter sur cette réaction, elle dit simplement : « OK, d'accord ». L'émotion est exprimée et entendue, le refus est accepté. Afin que la relation didactique se poursuive, elle enchaîne sur un autre questionnement, elle demande à Lily quelle émotion elle ressentirait à la place de Mathéo. Elle fait appel à son empathie, c'est-à-dire à sa capacité à se mettre à la place de l'autre. La situation peut se débloquer à partir du moment où Lily est capable de se mettre à la place de Mathéo. C'est parce qu'elle voit qu'il ressent « de la tristesse » que la situation

avance. C'est en mettant en œuvre la connaissance visée, l'usage de l'empathie, qu'il lui est possible de résoudre le problème. Par une dernière question, la pédagogue dévolute à nouveau le problème à Lily : « est-ce que tu penses que vous allez pouvoir régler ça ? ». Nous notons qu'elle s'adresse à Lily, pas à Mathéo, c'est donc à elle qu'il incombe de trouver une solution. La résolution du conflit ainsi orchestrée par la pédagogue met en évidence sa démarche : faire ressentir à Lily que Mathéo est triste afin qu'elle accepte de lui prêter la balançoire. Elle repose sur le fait que Lily est capable d'empathie : c'est le véritable enjeu de la situation. La situation va à son terme parce que chaque enfant a pu utiliser la connaissance visée. Mathéo a expliqué les faits, puis a exprimé une demande. Lily a exprimé ses émotions et son besoin, et a fait preuve d'empathie. Enfin, elle a proposé une solution au conflit.

La dévolution a bien lieu : à chaque questionnement, la pédagogue permet à l'enfant d'apporter une réponse en interagissant avec le milieu. Nous voyons une succession de cinq étapes de dévolution / action. Les questions guident la communication à travers la trame de la CNV. Si nous retrouvons certaines étapes clés de cette méthode, nous voyons qu'elle n'est pas suivie à la lettre. Cela montre une bonne maîtrise de la part de la pédagogue qui sait reconnaître, dans la discussion, quelle étape suivre. À la suite du jeu de question / réponse qui correspond au couple dévolution / action, nous percevons une sorte d'institutionnalisation du savoir, car la pédagogue valide leurs réponses à plusieurs reprises : « c'est une requête claire », « OK, d'accord », « ouais, probablement ». À chaque étape, elle acte le fait que l'enfant a bien répondu à sa question, que sa réponse correspond aux objectifs de la CNV. L'objectif à terme est que ces règles entrent dans le contrat didactique pour que, seuls face au milieu, les enfants puissent les utiliser pour interagir entre eux. Si la gestion du conflit a pu se faire, grâce à l'intervention de la pédagogue, de façon bienveillante, il n'est pas évident que cette compétence soit acquise une bonne fois pour toutes. L'acquisition chez les enfants d'une communication non violente se fait sur un temps long. Probablement ne sont-ils pas conscients du chemin par lequel la pédagogue les a fait passer pour résoudre leur conflit. Nous voyons que l'institutionnalisation ne peut être que partielle, dans le sens où l'enjeu de savoir « communiquer de façon bienveillante », n'est pas acquis à la fin du conflit. La situation est à caractère a-didactique. Pour qu'elle soit vraiment a-didactique, il faudrait que les enfants puissent mettre en œuvre les techniques de la CNV lorsqu'un conflit éclate entre eux, sans que la pédagogue ait à intervenir autant.

Par ailleurs, nous avons encore ici une situation qui n'a pas été préparée par l'adulte. Il semble qu'une nouvelle fois, l'acquisition des compétences psychosociales passe par une attention particulière de la pédagogue à des occasions pour apprendre. Céline Alvarez, dans son expérience de classe en maternelle, le décrit ainsi : « ces situations sont des occasions

extraordinaires à ne pas rater, elles sont même indispensables : il s’agit d’un moment parfait pour aider les enfants à apprendre à gérer leurs différends avec calme, en prenant du recul. » (Alvarez, 2016). Le type de situation propice à l’apprentissage des compétences psychosociales semble être une situation qui n’est pas préparée à l’avance.

4.5.1.5 Synthèse sur l’enjeu de savoir

L’enjeu d’apprentissage « connexion à soi et aux autres » est donc reformulé par le terme plus générique de « compétences psychosociales ». Nous avons surligné les indicateurs en bleu : ils apparaissent 153 fois dans l’entretien. Nous ajoutons qu’en plus « savoir-faire » apparaît 6 fois et « savoir-être » 7 fois.

Nous rappelons ci-dessous les critères de l’OMS quant aux compétences psychosociales. Nous cherchons à intégrer les savoirs en jeu de la PPN dans les sous-catégories.

1) Les compétences sociales

Tableau 1 Les compétences sociales

Compétences sociales	Indicateurs	Commentaires
Communication (expression, écoute)	<u>Communication</u> (6) <u>Bienveillance</u> (3)	La PPN met l’accent sur la façon de communiquer et prône une communication bienveillante et non violente, entre tous les participants (enfants et adultes).
Résister à la pression (affirmation de soi, négociation, gestion des conflits)	Comprendre les <u>règles</u> (11)	Il est attendu des enfants qu’ils puissent comprendre les règles, et non pas qu’ils les appliquent sans réfléchir.
Empathie	<u>Empathie</u> (2)	
Coopération et collaboration en groupe	Travail en <u>groupe</u> (34) <u>Coopération</u> (1)	Savoir se comporter dans un groupe est une des priorités de la PPN.
Plaidoyer (persuasion, influence)		

Figure 19 Les compétences sociales

2) Les compétences cognitives

Tableau 2 Les compétences cognitives

Compétences cognitives	Indicateurs	Commentaires
Prise de décision	Faire des <u>choix</u> / savoir <u>choisir</u> (13) Analyser le <u>risque</u> (13)	Pour la pédagogue, apprendre aux enfants à faire des choix est un objectif fort. Il est, selon elle, la conséquence de la liberté qui leur est laissée. Ils sont aussi capables d'analyser les risques afin d'agir sans se mettre en danger.
Résolution de problème	<u>Résolution de problème</u> (2) <u>Apprendre à apprendre</u> (1)	La PPN vise à améliorer la capacité à apprendre.
Pensée critique	<u>Esprit critique</u> (1)	La vie du groupe repose beaucoup sur les échanges et les discussions, les enfants expriment leur avis.
Auto-évaluation (conscience de soi et des influences)	<u>Présence</u> (1)	

Figure 20 Les compétences cognitives

3) Les compétences émotionnelles

Tableau 3 Les compétences émotionnelles

Compétences émotionnelles	Indicateurs	Commentaires
Régulation émotionnelle (colère, anxiété, coping)	Gérer ses <u>émotions</u> (31)	L'expression des émotions (peur, tristesse, colère, joie) est favorisée dans le but d'apprendre aux enfants à les utiliser pour mieux interagir et mieux se comprendre.

Gestion du stress (gestion du temps, pensée positive, relaxation)	Résilience (1) Persévérance (1)	Apprendre à dépasser les difficultés fait partie de l'apprentissage.
Confiance en soi, estime de soi	Confiance en soi (5) Prendre soin de soi (9)	

Figure 21 Les compétences émotionnelles

Nous avons pu classer un certain nombre d'apprentissages dans les catégories délimitées par l'OMS, mais deux indicateurs ne nous paraissent pas intégrer les critères :

- Être libre / autonome / liberté (15)
- Être responsable (3)

Si nous reprenons la définition donnée par l'OMS des compétences psychosociales, il s'avère qu'elles sont un levier pour accompagner le « développement d'individus responsables et libres ». D'après cette classification, être libre, autonome et responsable n'est pas à proprement parler une compétence mais un état d'être, une attitude acquise grâce à la maîtrise des compétences psychosociales. Dans ce cadre, nous choisissons de ne pas qualifier ces objectifs comme des enjeux de savoir mais plutôt comme un enjeu plus global, une vision idéale de l'individu accompli. Nous postulons que les compétences psychosociales peuvent être travaillées et accompagnées au quotidien, comme des sous-tâches qui permettraient d'aboutir à des individus libres, responsables et autonomes. Et nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit de la vision que la PPN prône d'un adulte accompli.

À partir de ces critères, nous reformulons les savoirs en jeu et proposons le tableau suivant. Le nombre d'occurrence des indicateurs apparaît entre parenthèses.

Tableau 4 Les compétences psychosociales (1)

Sociales (46)	Cognitives (60)	Emotionnelles (47)
Savoir communiquer de manière bienveillante. Chercher à s'appropriier les règles. Eprouver de l'empathie. Apprendre à coopérer et à collaborer dans un groupe.	Savoir prendre des décisions et gérer le risque. Résoudre des problèmes. Faire preuve d'esprit critique. Avoir conscience de soi.	Gérer ses émotions. Savoir dépasser les difficultés. Avoir confiance en soi. Prendre soin de soi.

Figure 22 Les compétences psychosociales (1)

Les trois types de compétences font partie des enjeux d'apprentissage, de manière très importante. En regardant dans le détail, la relation de groupe et la gestion des émotions arrivent en tête, suivis de l'importance de faire des choix et d'analyser le risque.

Nous avons pu identifier des situations didactiques au cours desquelles des situations de dévolution et d'action étaient présentes. Dans ce qui paraît dans le discours, elles ne sont pas nécessairement anticipées. Elles relèvent plutôt d'une acuité de la pédagogue qui se doit de reconnaître une possibilité d'apprentissage et de l'accompagner quand elle se présente. Le milieu didactique n'est donc pas organisé à l'avance, il se crée pendant la situation. Il est constitué des autres enfants, de la pédagogue, du milieu naturel, du corps de l'enfant, de ses sensations. Les techniques de communication enrichissent progressivement le contrat didactique. Nous avons aussi repéré la règle « prendre soin de soi » comme une évidence tacite entre les enfants et la pédagogue. Les ruptures de contrat, lorsque les enfants ne respectent pas ces règles de prendre soin de soi et des autres, entraînent l'intervention de l'adulte qui s'empare de ces situations pour renégocier le contrat et faire avancer le temps didactique. Ce temps est long, nous l'avons vu, car il n'y a pas de durée définie pour les apprentissages. Ils se déroulent au rythme de l'enfant.

La grille d'analyse a évolué de la façon suivante :

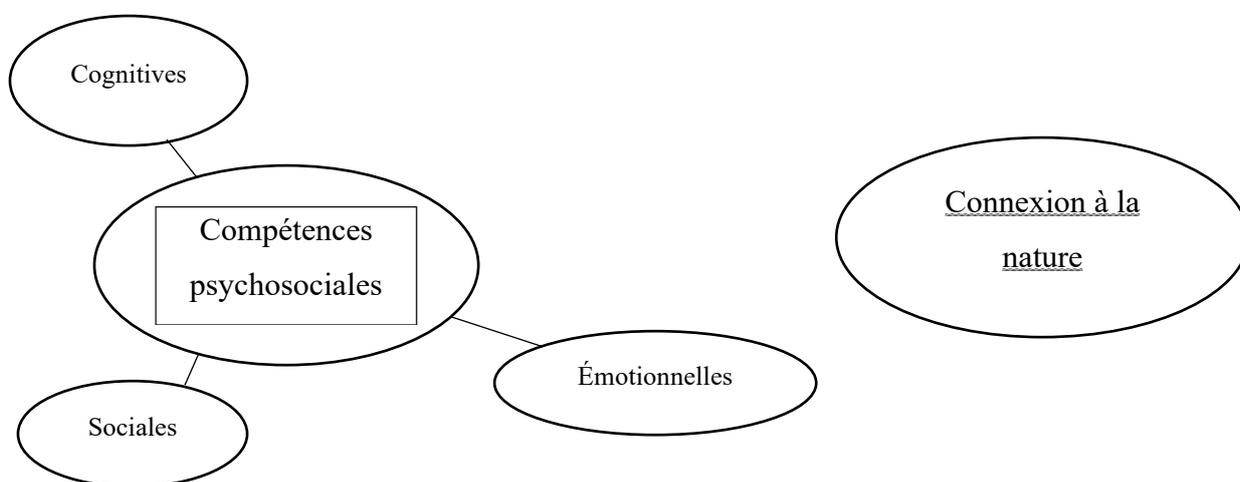


Figure 23 Grille d'analyse 2

4.5.2 Deuxième enjeu de savoir : la connexion à la nature

4.5.2.1 Définition des indicateurs

Nous cherchons ici à repérer les apprentissages qui ont un lien avec l'environnement naturel, cela rejoint l'objectif donné par la pédagogue : développer la connexion à la nature. Ce qui nous semble intéressant est la difficulté de définir ces apprentissages. S'il nous paraît évident que la PPN transmet des « connaissances de nature », il est moins aisé de les répertorier, de les classer, de les cerner et tout simplement de les définir, de les nommer. Dans l'extrait suivant, le chercheur ne sait pas dans quelle catégorie placer les apprentissages qu'il imagine. Il les appelle des « savoir-faire » puis parle de « choses concrètes ». Aucune de ces deux propositions ne semble parler à la pédagogue, qui finit par comprendre lorsque le chercheur donne l'exemple de « faire du feu ».

Extrait 5 Thème II Sous-thème II-7 Objectifs d'apprentissages

114	1h03'43''	M	(<i>aspiration</i>) D'accord euh+, alors p't-être de façon: plus euh+ plus formelle là euh++ Comment, est-ce que y a y aurait des apprentissages: que tu pourrais euh:: euh quantifier... 'fin euh+, des choses euh que que les enfants qui: viennent à la <i>forest school</i> <u>savent faire</u> euh, des savoir-faire en fait plutôt que des savoir euh -être euh dont on a beaucoup parlé euh, des des des choses euh+ ouais concrètes ? Est-ce que tu pourrais me me dire+ c'que ces enf-, c'que les enfants peuvent apprendre de façon concrète ?
115		P	Euh+ (<i>rires</i>) de façon concrète. Euh+ <u>prendre soin</u> de soi est-ce que c'est quelque chose de concret pour toi ou pas ? Parce que, par exemple...
116		M	Euh.
117		P	Ouais, vas-y.
118		M	Non euh+ 'fin je sais pas, j'imag, faire un feu ou des choses comme ça en fait ?
119		P	Oui oui oui bien sûr.
120		M	Ouais ?
121		P	Oui oui. Ben ils apprennent à faire un, ils apprennent à <u>faire du feu</u> . Ils apprennent à <u>utiliser des outils</u> .
122		M	D'accord.

123	P	Euh+ ils apprennent euh+ à+ euh euh+ récolter euh des <u>matériaux naturels</u> (<i>inaudible</i>). Par exemple quand ils vont <u>couper une branche</u> d'arbre
124	M	Hm.
125	P	ils apprennent <u>comment</u> la <u>couper</u> pour que ça, pour que ça (<i>inaudible</i>).
126	M	D'accord.
127	P	Par exemple. Euh+ ils apprennent à <u>raconter</u> des histoires.
128	M	Hm hm.
129	P	C'est+ quelque chose qu'on fait beaucoup à la <i>forest school</i> . Ils+ ils apprennent euh+ à <u>cuisiner</u> des plats+, (<i>inaudible</i>) quel genre de <u>feu</u> il faut pour <u>cuisiner</u> des plats.
130	M	Hm hm.
131	P	Ils app- ils font d'la <u>cueillette sauvage</u> , ils connaissent les <u>plantes</u> . Euh+ ils apprennent à reconnaître les <u>empreintes</u>
132	M	D'accord.
133	P	d'animaux, les <u>traces</u> d'animaux.
134	M	D'accord.
135	P	Euh+ ils développent bien sûr leur connaissance du <u>milieu</u> .
136	M	Hm.
137	P	Voilà euh. (<i>inaudible</i>) qu'on utilise pour monter le camp (<i>inaudible</i>) par exemple euh+. Quels euh quels sont les <u>insectes</u> qui aident à euh décomposer le sol ? Euh 'fin bon voilà, ce genre de choses. Dans le sens on va dire plus euh environnemental.

Figure 24 Extrait d'entretien

Le chercheur s'attend à avoir une liste de ce que les enfants apprennent à faire dans la nature. La dénomination utilisée « de façon concrète » ne satisfait pas la pédagogue car, pour elle, cela fait référence à autre chose. Elle avance d'ailleurs un autre apprentissage : « prendre soin de soi » qui, comme nous l'avons montré, est une règle du contrat didactique.

Afin de se faire comprendre, le chercheur doit modifier son questionnement en donnant un exemple de ce qu'il attend : « faire du feu ». À l'évocation de cet apprentissage, la pédagogue cerne mieux ce à quoi le chercheur fait référence : elle énumère alors plusieurs apprentissages en utilisant le mot « apprendre » à plusieurs reprises. Nous choisissons de séparer ces apprentissages en deux catégories : les techniques et les connaissances.

- Faire du feu (technique)

- Utiliser des outils (technique)
- Cuisiner avec tel type de feu (technique)
- Cueillir des plantes sauvages (technique)
- Connaître les plantes (connaissance)
- Récolter des matériaux naturels (technique)
- Couper des branches (technique)
- Raconter des histoires
- Reconnaître des empreintes d'animaux (connaissance)
- Savoir quels insectes décomposent le sol (connaissance)
- Développer la connaissance du milieu (connaissance)

À la fin de l'extrait, la pédagogue rebaptise ces apprentissages en les qualifiant « d'ordre environnemental ». Si nous pouvons en donner des exemples, il n'est toujours pas aisé de les définir. Une de leurs caractéristiques est qu'ils se déroulent en extérieur et en interaction avec la nature. Certains font référence à des techniques, d'autres à une connaissance de l'environnement naturel. Nous choisissons de rebaptiser cet enjeu de savoir comme étant l'apprentissage de compétences environnementales. Seul l'apprentissage « raconter des histoires » ne correspond pas à cette définition car il peut tout aussi bien se dérouler en intérieur. Il fait partie de la troisième catégorie que nous verrons plus loin : les savoirs fondamentaux.

4.5.2.2 Mise en œuvre de l'apprentissage : observer le vivant

L'extrait suivant permet de voir qu'apprendre à observer la nature fait aussi partie de la pédagogie. La pédagogue explique comment elle répond à des sollicitations d'écoles qui souhaitent venir faire un atelier sur le cycle de vie de la grenouille.

Extrait 6 Thème III Sous-thème III-2 Relations avec les écoles

77	1h28'19''	P	Après euh+ la différence c'est que nous on dit, nous on dit ben+, les enfants qui vont venir passer la journée à la <i>forest school</i> , on ne peut pas vous promettre+ qu'ils apprendront tous le cycle de la grenouille. Par contre on peut vous promettre qu'ils vont <u>tous</u> venir voir des têtards,
78		M	Hm hm.

79		P	euh+ qu'ils les <u>observeront</u> , qu'ils vont s' <u>émerveiller</u> , qu'ils vont faire cette expérience de nature qui est <u>bouleversante</u> pour quatre-vingt-dix pour cents des enfants
80		M	Hm hm.
81		P	dans leur vie.
82		M	Hm.
83		P	Euh+ de d' <u>observer</u> de très près un triton+ par exemple+. Euh ou un bébé salamandre. Et du coup quand vous aurez envie de leur parler du cycle de vie d'la grenouille, probablement ils seront plus, ils seront plus réceptifs.
84		M	Ouais.
85		P	Parce que ça voudra dire que'qu'chose pour eux.
86		M	Hm hm hm.
87		P	Voilà.
88		M	D'accord.
89		P	C'est ça qu'on peut promettre, tu vois ?
90		M	Hm hm.
91		P	Mais on peut pas promettre qu'ils vont apprendre le cycle de la grenouille. Après s'ils choisissent d'aller faire l'activité qui invite euh de de dessiner sur sur quatre galets les différentes étapes de vie de la grenouille++, qu'ils aillent / !
92		M	Hm hm. Hm hm.
93		P	(inaudible) s'ils veulent. Ils vont pas, les trente gamins vont pas ressortir avec leurs quatre galets chacun décorés avec le cycle de vie de la grenouille.

Figure 25 Extrait d'entretien

L'extrait est structuré autour de deux idées : ce que la pédagogue fait, et ce qu'elle ne fait pas mais que les écoles réclament. Les enseignants souhaitent que leurs élèves viennent apprendre le cycle de vie de la grenouille. À l'école, les enseignants et les élèves sont liés par un contrat didactique dans lequel intervient un programme, une liste de savoirs. Les élèves attendent de l'enseignant qu'il leur apprenne des choses. La transmission des savoirs inscrits au programme est de la responsabilité du professeur. La pédagogue trouve important de préciser que ce n'est pas le but de la PPN. Elle le répète deux fois et à la fin de l'extrait, elle dit la chose

suivante : « les trente gamins vont pas ressortir avec leurs galets chacun décorés avec le cycle de vie de la grenouille ». Cependant, l'atelier qu'elle va leur proposer est en rapport avec leur demande : ce qui diffère, entre la PPN et l'institution scolaire, relève du contrat didactique. Dans le contrat mis en place entre les enfants et la pédagogue, il n'y a pas de programme, pas d'attente de savoirs à acquérir. Par contre, nous voyons une autre règle : le libre choix de l'activité. Les enfants sont libres d'aller interagir avec les galets ou pas. S'ils y vont, en interagissant avec le milieu, ils mettront en œuvre la connaissance visée par l'école : connaître les quatre étapes du cycle de la grenouille. En effet, en décorant les galets, en agissant sur ce milieu, ils pourront mémoriser et apprendre les étapes du cycle de la grenouille. La demande de l'école peut donc être réalisée à la *forest school*. Cependant, les termes du contrat étant différents, tous les enfants ne pourront pas accéder à ce savoir.

La pédagogue envisage un autre apprentissage pour les enfants des écoles qui viennent à la *forest school*. Les termes « observer » et « s'émerveiller » indiquent ce qu'elle vise. Elle souhaite faire vivre une expérience aux enfants : « ils vont tous venir voir des têtards », « ils vont s'émerveiller », « ils vont faire cette expérience de nature », ils vont « observer de très près un triton ». À travers l'expérience de nature, il est question de « venir voir » mais aussi, d'« observer de très près ». Ici, ce sont les animaux qui font partie du milieu didactique et le contrat didactique indique aux enfants comment se comporter avec ce milieu. La pédagogue les incite à aller observer, à s'approcher, à s'émerveiller. La phase de dévolution apparaît là, au moment où la pédagogue permet aux enfants d'entrer en contact avec la nature. Ceux-ci, mis en relation, peuvent alors interagir avec le milieu didactique, par l'intermédiaire de leurs sens. L'enjeu de savoir est la connexion à la nature, la création d'un lien entre l'enfant et l'animal. Afin d'y parvenir, l'enfant doit adopter une position d'observateur, se mettre en situation de contemplation attentive. Nous imaginons que ces situations sont d'abord vécues avec la pédagogue qui accompagne les enfants dans la forêt, auprès de tel ou tel animal. Probablement leur montre-t-elle où aller et impulse-t-elle une façon d'être dans la nature. Si le contact entre l'enfant et la nature est inné, nous voyons qu'ici l'intention de la pédagogue est de renforcer, de réveiller cette appétence. Les situations de rencontre entre l'enfant et le milieu naturel ont pour vocation à être réalisées sans l'adulte. L'apprentissage sera achevé lorsque l'enfant seul saura observer la nature avec attention et respect et qu'il pourra, face à elle, s'en émerveiller.

Ces deux situations d'apprentissage, la réalisation de galets et l'observation approchée de la nature, mettent en évidence des phases de dévolution et d'action mais nous avons du mal à appréhender à quel moment la pédagogue institutionnalise la connaissance. Il semble que son rôle consiste à inviter l'enfant à interagir avec le milieu mais pas à formuler de connaissance

particulière. Nous voyons également à travers cet exemple que l'atelier a été pensé pour à la fois satisfaire la demande de l'école, et donc accéder à un savoir académique, et également de manière à mettre en jeu les intentions de la pédagogue, à savoir travailler la « connexion à la nature ».

Il se peut qu'une troisième façon d'apprendre existe au sein d'un atelier.

Extrait 7 Thème III Sous-thème III-2 Relations avec les écoles

77	1h30'31''	P	On peut pas... Moi j'peux pas garantir quelle expérience euh les enfants vont faire.
78		M	Non.++ C'est ça.
79		P	(rires) J'peux pas dire ça.
80		M	Hm hm.
81		P	La forêt est tellement euh... Y a tellement de possibles que j'peux pas leur dire euh : ah oui oui, ils vont <u>tous</u> voir un chevreuil. Non.

Figure 26 Extrait d'entretien

La pédagogue est consciente qu'un apprentissage peut se réaliser en dehors de ses intentions didactiques. Elle parle des « possibles » qui existent dans la forêt et de la difficulté à cibler un apprentissage. Vouloir voir un chevreuil par exemple est indépendant de sa volonté. Cela nous mène à parler de situation non didactique dans ce cas, selon la définition de Brousseau : « l'évolution de l'actant n'est soumise à aucune intervention didactique directe » (2010). Elle répète à trois reprises « je peux pas », comme une incapacité à maîtriser ce que les enfants vont apprendre. L'immersion dans la forêt est bien source d'apprentissage mais les contenus et les conditions restent inaccessibles à l'adulte.

4.5.2.3 Synthèse sur l'enjeu de savoir

Nous reprenons les indicateurs qui nous ont permis de repérer les enjeux d'apprentissage dans le texte de l'entretien. Nous en dénombrons 33. Nous conservons deux catégories de savoirs, en intégrant l'observation et l'émerveillement avec les techniques dans un apprentissage plus global de « se comporter dans la nature ».

- Se comporter dans la nature : cuisiner/cuisine (7) ; faire du feu (8) ; couper des branches (2) ; récolter des matériaux naturels (2) ; cueillette sauvage (1) ; utiliser des outils (1) ; observer la nature (3) ; s'émerveiller (1).
- Connaître la nature : reconnaître des empreintes / traces (2) ; connaître le milieu (1) ; connaître les insectes qui décomposent le sol (1) ; connaître les plantes (1).

Nous proposons le tableau suivant en reformulant les savoirs en jeu.

Tableau 5 Les compétences environnementales (1)

Se comporter dans la nature (25)	Connaître la nature (8)
Savoir cuisiner sur le feu.	Reconnaître des traces d'animaux.
Savoir faire du feu.	Connaître le milieu.
Savoir couper des branches.	Connaître les insectes qui décomposent le sol.
Récolter des matériaux naturels.	Connaître les plantes.
Cueillir des plantes sauvages.	
Utiliser des outils.	
Observer la nature, s'émerveiller.	

Figure 27 Les compétences environnementales (1)

Il semble que cet enjeu de savoir soit moins présent dans les intentions de la pédagogue que celui des compétences psychosociales. L'analyse de l'extrait nous permet de voir que ce que la pédagogue priorise est la mise en relation de l'enfant avec des éléments naturels qui font partie du milieu, que l'objet de connaissance n'est pas essentiel et qu'il est propre à chaque enfant puisque, d'après les règles du contrat, celui-ci est libre de choisir son activité. L'attente de la pédagogue est aussi que l'enfant sache observer, s'émerveiller : dans le contrat émerge une façon de se comporter dans la nature. Le milieu est organisé par la pédagogue, notamment par l'intermédiaire d'ateliers pensés en amont ou par l'accompagnement des enfants dans la forêt, pour observer un élément bien identifié. Dans ce dernier cas, le milieu est probablement construit et improvisé au moment où la pédagogue en ressent le besoin. Nous avons aussi soulevé l'idée que la forêt tout entière puisse être source d'apprentissage, sans que la pédagogue intervienne : les phases de jeu libre semblent être des situations non didactiques dans lesquelles le milieu naturel joue un rôle prépondérant.

La grille d'analyse a évolué de la façon suivante :

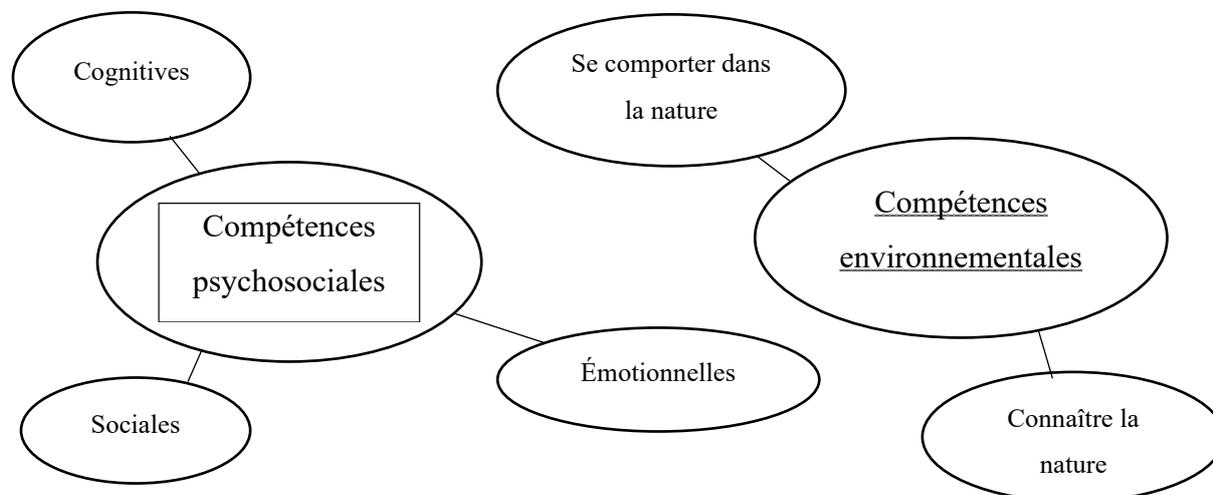


Figure 28 Grille d'analyse 3

4.5.3 Troisième enjeu de savoir : les savoirs fondamentaux

Après avoir explicité les compétences environnementales, la pédagogue parle spontanément d'un « apprentissage plus formel », ce qui nous fait ajouter un enjeu à la grille initiale. Nous parlons de savoirs fondamentaux, comme Claire Boulch le fait dans son mémoire sur l'école de la forêt finlandaise en se demandant « comment des enfants âgés de 6 ans [peuvent] apprendre les savoirs fondamentaux dehors en plein hiver dans le contexte d'un pays nordique, où les températures descendent jusqu'à -20° » (2018). Elle se base sur les écrits de Dehaene qui classe dans les apprentissages scolaires les langues, la lecture, l'écriture et les mathématiques (Dehaene, 2014).

4.5.3.1 Définition des indicateurs

À nouveau, nous nous appuyons sur un extrait afin de repérer les indicateurs. Ils sont surlignés en gris dans l'extrait ci-dessous et dans l'ensemble de l'entretien retranscrit en **annexe 1**. Nous cherchons à identifier des savoirs qui sont généralement enseignés à l'école.

Extrait 8 Thème II Sous-thème II-7 Objectifs d'apprentissages

126	1h12'51''	P	Et après en termes d'apprentissage plus formel,
127		M	Ouais.
128		P	je sais pas si ça t'intéresse mais, <u>bien sûr</u> (<i>aspiration</i>) euh+ tu vois on fait beaucoup de euh de <u>traçages</u> dans <u>la boue</u> , de d' <u>écriture</u> avec les <u>bâtons</u> , euh+ de de de jeux euh+ qui développent euh la <u>motricité</u> globale mais aussi la <u>motricité</u> [fine parfois enfin...
129		M	[Hm hm. D'accord.
130		P	Donc on travaille, on travaille beaucoup... Euh y a beaucoup d'opportunités de de de travailler tout c'qui est l' <u>écrit</u>
131		M	Ouais.
132		P	euh+ et euh et après euh bien sûr la <u>lecture</u> au contact de... On a toujours un coin <u>lecture</u> ,
133		M	Oui.
134		P	il y a toujours ce qu'ils appellent les enfants : la bibliothèque de la <i>forest school</i> .
135		M	D'accord.
136		P	Donc on a toujours à disposition des <u>livres</u>
137		M	Ouais.
138		P	qui sont euh un mélange de: on va dire euh guides euh+ naturalistes
139		M	Hm hm.
140		P	euh et puis euh+ histoires\.
141		M	D'accord.
142		P	Voilà, donc euh... Puis on a aussi par exemple, tu vois euh, parfois des marionnettes/, euh+ parfois des des peluches/.
143		M	Hm hm.
144		P	Et et ça ça peut bien sûr euh, on peut euh+ <u>raconter</u> des histoires, (<i>inaudible</i>) on peut les amener à l'aventure, on peut faire tout ça.
145		M	D'accord.

146		P	(<i>inaudible</i>) on va dire l'apprentissage des <u>écrits</u> euh+, de la <u>lecture</u> , de l' <u>oral</u> . De l' <u>oral</u> : c'est+ c'est <u>puissant</u> dans tout ce qui est <i>forest school</i> , on tu vois on développe vraiment ça. On développe tout ça.
147		M	Hm hm.
148		P	Et après en termes de euh (<i>aspiration</i>) de <u>numération</u> , on est plutôt dans (<i>aspiration</i>) euh, alors euh ça peut être de nombreuses formes, on fabrique dans les écoles aussi beaucoup. Donc y a tout l'apprentissage de la <u>géométrie</u> .
149		M	Hm hm.
150		P	Euh... on on fabrique euh++ on fabrique euh+ des choses qui nous emmènent au contact des matériaux/.
151		M	Hm hm.
152		P	Voilà donc quand on allume un <u>feu</u> , euh euh on compte (<i>inaudible</i>) on fait des <u>sciences</u> , etc. Mais mais niveau numération on euh on <u>compte</u> , on <u>compte</u> les brindilles, on les <u>classe</u> ,
153		M	Hm hm.
154		P	euh de la plus p'tite à la plus grande+, euh de la plus épaisse à la: moins épaisse. 'fin voilà\ . Y a y a vraiment des nombreux... de nombreux et nombreuses apprentissages au niveau de la <u>numération</u> aussi. Et par exemple+ euh, tu vois quand on fait des cache-cache on <u>compte</u> . Euh voilà. Y a y a pas mal de+ y a pas mal d'opportunités... Dans un atelier+ y a normalement euh de nombreuses opportunités de développer euh+ <u>numération</u> et langage quoi.

Figure 29 Extrait d'entretien

La pédagogue commence par expliquer l'apprentissage de l'écrit à la *forest school*. Elle parle de « traçages dans la boue » et « d'écriture avec des bâtons ». Elle décrit ici une partie du milieu didactique qu'elle met en place : la boue et les bâtons sont un support pour apprendre à écrire.

La lecture est aussi un enjeu de savoir. Le milieu didactique est constitué de la « bibliothèque de la *forest school* », avec des « guides naturalistes » et des « histoires ». Il s'agit d'un lieu bien identifié pour les enfants où les livres sont répartis sur une couverture étendue par terre et où des rondins de bois permettent de s'asseoir (voir la **figure 6**). Le milieu comporte

aussi des « marionnettes » et des « peluches » qui servent de support pour raconter des histoires. De façon plus globale, elle développe aussi « l'oral ».

Il est également question de la « numération ». La géométrie est développée « au contact des matériaux ». L'apprentissage du feu est l'occasion de compter et de classer les brindilles, d'évaluer leur taille et leur épaisseur. Le milieu didactique est clairement composé de matériaux de la forêt, qui permettent, par leurs diverses formes, de faire de la géométrie. La diversité des types de brindilles permet aussi d'évaluer les différences de taille et d'épaisseur, d'apprendre à trier. Les parties de cache-cache sont aussi l'occasion d'apprendre à compter.

Enfin, l'apprentissage du feu permettrait d'acquérir de nouvelles connaissances scientifiques : « on fait des sciences ».

D'après la pédagogue, le milieu didactique est riche : « dans un atelier, il y a de nombreuses opportunités de développer numération et langage ».

4.5.3.2 Mise en œuvre de l'apprentissage : compter

Le verbe **compter** est repris plus loin lorsque la pédagogue détaille une situation de cache-cache.

Extrait 9 Thème II Sous-thème II-7 Objectifs d'apprentissages

180	1h17'25''	P	Et ben ben écoute, quand on compte , quand on compte pour le cache-cache, on fait (<i>aspiration</i>) un tour en français , un tour en breton , un tour en anglais ,
181		M	Hm hm.
182		P	un tour en mandarin ,
183		M	(<i>rires</i>)
184		P	un tour en espagnol , tu vois ? Et euh... Et on s'fait plaisir quoi / !
185		M	Hm hm.
186		P	Et on compte euh+... Et on compte euh+ de... Et les enfants i- ils sont tous en train d'apprendre à compter + euh dans ces ces cinq ou six langues.
187		M	Hm hm.
188		P	Et c'est génial/. Après ça c'est pas marqué dans mon planning par exemple.
189		M	D'accord.

190		P	Et ça va dépendre de l'humeur des enfants, et ça va dépendre de s'ils ont envie et euh+ moi je vais pouvoir proposer et ça va faire un flop total.
-----	--	---	--

Figure 30 Extrait d'entretien

En demandant aux enfants de compter pour le cache-cache, la pédagogue leur dévolue la résolution du problème, à savoir utiliser la comptine numérique dans telle ou telle langue. Dans son action avec le milieu, l'enfant est alternativement celui qui compte et celui qui se cache. Chaque rôle occupé par l'enfant ne donne pas lieu au même type d'apprentissage. Si chacun va, dans le milieu, s'emparer de la règle du jeu, celle-ci aura des implications différentes. Pour celui qui compte, il s'agit de s'isoler en fermant les yeux et de compter tout fort. Afin de réussir cela, il doit avoir à sa disposition la comptine numérique dans une langue donnée. Il doit donc la connaître, au moins partiellement. L'enfant qui se cache est lui aussi en apprentissage. Dès que l'autre enfant se met à compter, il se rappelle de la règle et il court trouver une cachette. Il sait qu'à un moment, quand la comptine sera terminée, il devra être caché et ne plus bouger. Dans sa course pour trouver une cachette, il va entendre la comptine numérique. Nous supposons donc que dans cette phase, il pourra mémoriser la comptine numérique. C'est donc par l'intermédiaire de sa mémoire auditive que la comptine numérique peut être progressivement retenue. L'extrait ne précise pas si des situations d'apprentissage plus formelles des différentes comptines existent. Probablement que cela est nécessaire pour certains enfants d'entendre les comptines en dehors du contexte du jeu. En tous les cas, l'enfant qui compte a déjà atteint une bonne maîtrise de la connaissance. Afin de rejouer plusieurs fois des parties de cache-cache, la connaissance des comptines numériques dans plusieurs langues doit passer, progressivement, dans le déjà-là du contrat didactique afin que tous les joueurs qui comptent puissent interagir avec le milieu et parfaire leur maîtrise de la comptine.

Le contrat passé entre les enfants et la pédagogue inclut la notion de plaisir. En évoquant cet atelier, la pédagogue a un ton enjoué et rit. Les expressions « on se fait plaisir », « c'est génial » montrent qu'elle éprouve de la joie dans ces moments-là. La motivation, l'envie sont primordiales, elles sont la condition pour une entrée dans l'apprentissage, pour une mise en relation avec le milieu didactique. La pédagogue le dit bien : « ça va dépendre de l'humeur des enfants ». L'activité n'est donc pas imposée, mais proposée. La dévolution est effective uniquement si les enfants en ont envie. L'intention de la pédagogue peut se confronter à un refus : « moi je vais pouvoir proposer et ça va faire un flop total ». Dans ce cas, le contrat est rompu et une renégociation est nécessaire pour faire avancer le temps didactique : les actants

se mettant d'accord sur d'autres termes, comme une autre activité par exemple. Cela rejoint aussi l'idée que la situation n'est pas forcément préparée à l'avance. Comme le dit la pédagogue «c'est pas marqué dans mon planning ». C'est par l'écoute attentive des envies des enfants que les ruptures de contrat peuvent émerger. Elles émergent sans doute d'autant plus facilement et régulièrement que les enfants savent qu'ils peuvent donner leur avis. Le réajustement est probablement assez fréquent.

4.5.3.3 Synthèse sur l'enjeu de savoir

Nous résumons les apprentissages dans le tableau suivant.

Tableau 6 Les savoirs fondamentaux (1)

Linguistiques (19)	Scientifiques (20)	Physiques (4)
Langues (10) : - breton (1) - bilingue (1) - anglais (3) - mandarin (1) - allemand (1) - langues (1) - français (1) - espagnol (1)	Numération (4) Compter (9) Sciences/scientifique (2) Expérience (3) Classer (1) Géométrie (1)	Motricité (2) Traçage (1) Physique (1)
Ecrit / écriture (3) Raconter (1) Oral (2) Lecture (3)		

Figure 31 Les savoirs fondamentaux (1)

Nous pouvons voir que les apprentissages linguistiques et scientifiques prédominent. Plusieurs langues sont citées. Nous notons aussi des apprentissages d'écriture, de lecture et le développement de l'oralité, de la narration. Au niveau scientifique, nous pouvons voir la prédominance de la numération, par le fait de compter et de classer. Les sciences expérimentales semblent également avoir leur place. Dans une moindre mesure, des apprentissages concernant la motricité fine et globale ont lieu. En utilisant des bâtons, les enfants peuvent acquérir le geste graphique. La motricité globale est encouragée par les nombreux endroits, aménagés ou non, de la forêt qui permettent aux enfants de se développer physiquement.

Au nombre de 43, les indicateurs repérés nous permettent de voir que ces savoirs fondamentaux, bien que moins importants pour la pédagogie que les compétences psychosociales, apparaissent autant, voire un peu plus, que les compétences environnementales.

Le milieu didactique contient principalement des objets identifiés pour construire des connaissances : brindilles, boue, livres, marionnettes, peluches, mais aussi des règles de jeux collectifs. Celui-ci semble donc plus restreint que pour les compétences environnementales et organisé par la pédagogue. Néanmoins, le milieu peut être improvisé devant une situation propice à un apprentissage : il n'est pas nécessairement prédéfini mais il peut être organisé à un moment donné, devant une nécessité d'apprendre qui apparaît. Les connaissances s'acquièrent au fur et à mesure que les enfants s'en emparent : c'est à force de répétitions que les savoirs fondamentaux semblent s'acquérir.

4.5.4 Synthèse sur les enjeux de savoir

L'analyse de l'entretien nous permet de proposer trois catégories d'apprentissages, avec une première proposition de sous-catégories.

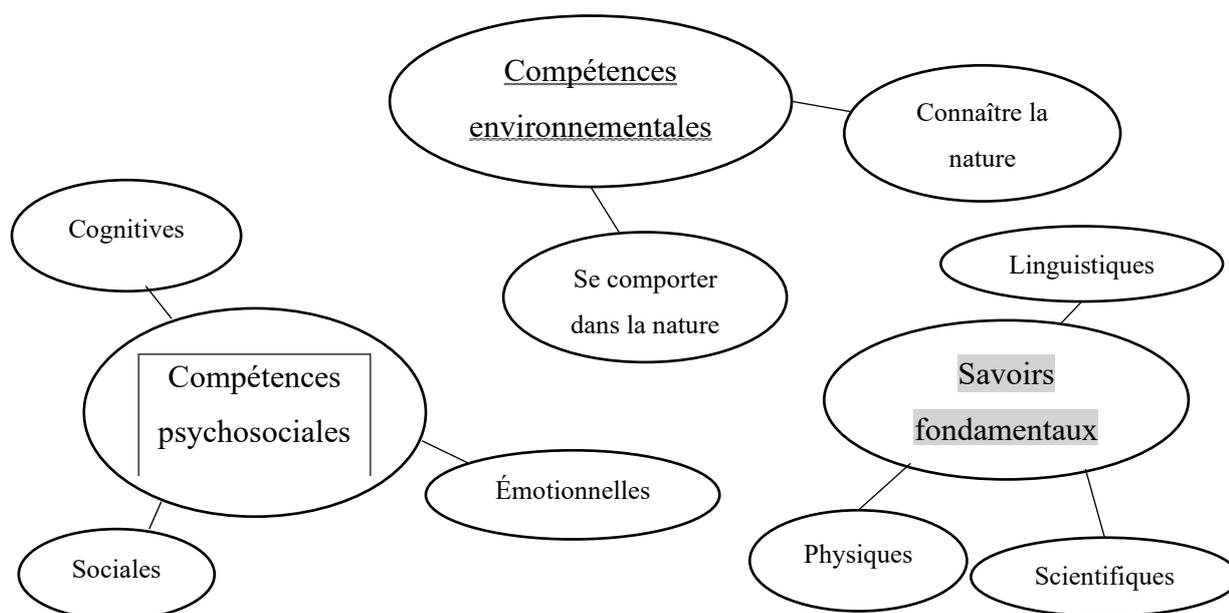


Figure 32 Grille d'analyse 4

Nous avons pu noter la prédominance, dans le discours de la pédagogue, de l'apprentissage des compétences psychosociales. Un des aspects essentiels semble être la communication avec les autres et l'enrichissement progressif du contrat avec des techniques de communication non violente. Un autre point important est de savoir prendre soin de soi et pour cela, de donner à l'enfant les clefs pour savoir écouter ses sensations. La pédagogue s'appuie dans ce but sur le contrat didactique dans lequel les règles « prendre soin de soi » et « prendre soin des autres » sont inscrites.

Dans le cas des compétences environnementales, nous avons eu quelques difficultés à identifier et classer les savoirs en jeu. Ici, l'enjeu est la « connexion à la nature » : de façon assez étonnante, il s'agit de l'enjeu le moins présent dans le discours de la pédagogue. Nous l'avons défini comme étant le seul apprentissage qui ne peut se réaliser qu'à l'extérieur, il s'agit donc d'un apprentissage spécifique à la *forest school*. Les écoles qui y viennent l'ont d'ailleurs bien compris. Cependant, la pédagogue se défend de l'idée que la PPN serait de l'éducation à l'environnement. Il sera intéressant de comparer l'analyse de son discours avec la réalité des ateliers.

Enfin, la *forest school* semble être aussi un lieu d'apprentissage des savoirs fondamentaux. Des ateliers aménagés par la pédagogue permettent à ces savoirs d'émerger. Elle organise le milieu didactique avec des objets, naturels ou pas, qui vont conditionner l'apprentissage. Les jeux collectifs sont aussi des occasions d'apprendre : dans ce cas, les règles intègrent le milieu pour que les enfants, en s'en emparant, puissent entrer dans l'apprentissage.

Tous ces apprentissages se font sur un temps long. L'évaluation est absente de la pédagogie et, dans le contrat, rien n'oblige la pédagogue à un quelconque résultat et donc à tenir un planning quant à l'acquisition de tel ou tel savoir. La négociation du contrat se fait sur la base de la liberté des enfants à accepter ou refuser une activité. La pédagogue laisse aux enfants le choix de l'activité dans laquelle ils vont s'engager. Il ne s'agit pas de laxisme mais d'une attitude délibérée de sa part : elle attend des enfants qu'ils fassent un choix, ce qui est, en soi, un enjeu de savoir. En les laissant libres d'évoluer dans la forêt, elle les fait accéder à leur libre arbitre et les encourage à s'emparer d'une opinion qui est la leur. La pédagogue accepte que les activités prévues ne soient pas menées. Elle sait aussi que certaines occasions d'apprendre peuvent émerger : l'occasion d'apprendre à compter pendant une partie de cache-cache, d'observer attentivement lorsqu'un animal paraît, celle d'apprendre à communiquer lorsqu'un conflit se déclare ou d'écouter ses sensations si un enfant se met en danger.

5 LES SEQUENCES FILMEES

5.1 Les conditions de l'observation

Au cours du mois d'octobre 2020, nous avons pu assister à deux ateliers avec des enfants : le premier, le mercredi 7 octobre de 14h à 15h50 (observation), et le second, le mercredi 14 octobre de 14h à 15h50 (observation et film de certaines parties). Il s'agissait du groupe des 6-13 ans appelé « Les enfants buissonniers ». La plupart de ces enfants viennent à la *forest school* depuis deux ans. Ils sont donc plutôt familiers avec le fonctionnement et la pédagogue les connaît très bien. L'observation du premier atelier avait pour objectif d'apprécier l'organisation de la séance dans son ensemble. Lors du second atelier, nous avons souhaité récolter des données sous forme de captages vidéo. Seule une partie de ces vidéos seront analysées.

5.2 Choix du film

L'entretien avec la pédagogue nous a permis d'entendre une façon de mettre en œuvre la pédagogie, d'identifier ce qu'elle priorise, et le sens qu'elle donne à son travail. Nous avons pu voir par exemple l'importance qu'elle donne à « la connexion à soi et aux autres » par rapport aux autres apprentissages. Cet exercice possède des limites, en ce sens qu'il permet d'«étudier des comportements en réponse à des actions (sollicitations) du chercheur » (Sensevy, 2011). Il se peut en effet que les réponses aient été influencées par les questions et que les apprentissages décelés dans l'entretien ne soient pas tout à fait corrélés avec la réalité.

L'analyse des séquences filmées vient donc compléter cette étude. Il s'agit d'étudier l'action « in situ » c'est-à-dire « d'être confronté à cette action habituelle, telle qu'elle est produite dans son environnement habituel » (Sensevy, 2011). Il sera intéressant de voir tout d'abord l'adéquation ou l'inadéquation entre le discours de la pédagogue et la réalité de sa pratique. L'analyse du film nous permettra d'observer des éléments différents. En donnant à voir l'action, « il nous rend sensible à la manière dont les personnes agissent en fonction et à partir des autres ». En effet, grâce à lui, nous observons les interactions, les gestes, les mouvements des personnes qui font partie du milieu didactique. Nous ne sommes plus dans un discours théorique isolé de la réalité, mais nous observons en direct les rétroactions, les réajustements, les va-et-vient inhérents à l'acte d'apprendre.

5.3 Description de la séance

5.3.1 Mise en place de la séance et choix de l'activité

Mercredi 14 octobre 2020, il est 14 h. Les enfants arrivent au fur et à mesure et s'assoient sur les rondins, autour du feu. La pédagogue les accueille. Chacun rappelle son prénom et le nom de l'animal qu'il s'est choisi. Puis vient le moment de rappeler les règles, ce que font les enfants, aidés par la pédagogue. Elle présente ensuite le programme de la séance.

La pédagogue laisse les enfants libres de choisir leur activité : ils peuvent participer à une activité prévue par la pédagogue, mais ils peuvent aussi jouer librement dans la forêt. Dans ce cas, il leur est demandé de repérer les adultes auxquels ils peuvent faire appel. La forêt est en partie aménagée (voir **figures 5 à 11**), en partie laissée à l'état naturel. Pour cette séance, la pédagogue propose deux activités en plus du jeu libre :

- réalisation de mini-feux ;
- fabrication de « monstropommes ».

L'activité « monstropommes » consiste à sculpter une pomme avec un économe et à y ajouter des graines et des bâtons afin d'obtenir une tête de monstre. A l'issue de l'atelier, les enfants sont invités à laisser leurs pommes se déshydrater sur un radiateur ou au soleil afin qu'elles se recroquevillent et révèlent leurs potentiels monstrueux.

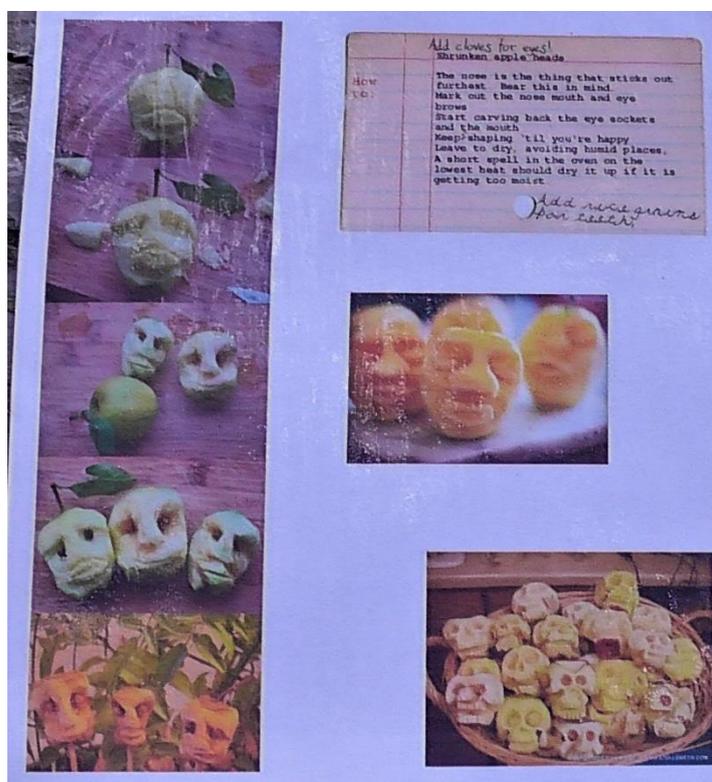


Figure 33 Tutoriel accessible aux enfants



Figure 34 Pomme accrochée près de l'activité



Figure 35 Résultat de l'activité

Le nombre de participants à la séance est de dix-sept enfants, pour quatre adultes. Deux d'entre elles sont pédagogues par la nature (Jeanne et Taïs), l'une est stagiaire (Eglantine) et l'autre est la mère d'un des enfants présents (Sophie). Les deux pédagogues se répartissent les activités comme suit : Jeanne reste dans le cercle avec les enfants qui veulent faire des mini-feux, Taïs s'occupe de ceux qui choisissent de fabriquer des « monstropommes » à la table de bricolage (**figure 7**). Les autres enfants partent en jeu libre : certains vont jouer dans le hamac, seuls, d'autres près de la rivière (**figures 8 et 9**) accompagnés par Sophie, une autre encore choisit de fabriquer une cabane avec Eglantine.

5.3.2 Les protagonistes

La partie filmée correspond à l'activité sur les mini-feux. C'est la pédagogue de Plonéis qui l'anime. Au départ, quatre garçons se montrent intéressés : deux d'entre eux ont déjà allumé des feux (Ron et Max) et les deux autres le font pour la première fois (Arthur et Louis). Au

cours de l'activité, une autre enfant (Marie) va intervenir pour préparer du pop-corn sur le grand feu au milieu du cercle.

5.3.3 *Le matériel*

La pédagogue a demandé à un enfant (Joseph), avant la séance, de préparer des brindilles. Un petit tas est donc disposé sur l'un des rondins.

Elle a également ramené son matériel, à savoir :

- une boîte en métal pour la monstration ;
- des couvercles en métal pour les enfants ;
- du coton ;
- des allume-feux ;
- un pot de vaseline.

Elle demande par ailleurs à l'un des enfants (Max) d'aller remplir quatre bols avec de l'eau. Enfin, un abri à bois à proximité du cercle permet de ranger les bûches et les brindilles.



Figure 36 Matériel pour les mini-feux



Figure 37 Abri à bois

5.3.4 Déroulement de l'activité

Dans un premier temps, les enfants sont assis devant la p dagogque. Ils la regardent et l' cotent leur expliquer les étapes de la réalisation d'un feu,   savoir :

- L'utilisation de l'allume-feu
- La mise en place des brindilles pour la base (le radeau ou la gaufre)
- La mise en place du coton
- L'ajout de la vaseline (la morve de dragon)
- Le type de brindilles   ajouter



Figure 38 Mise en place de la monstration

Ensuite, elle leur demande d'aller chercher des brindilles dans la forêt. Après les avoir installés en trois groupes, elle les laisse exp rimer et passe d'un groupe   l'autre en fonction de leurs besoins. A ce moment de l'activité, la caméra se fixe sur Ron, l'enfant accroupi   droite sur la photographie ci-dessous. Enfin, elle les invite   éteindre leurs feux et   ranger le matériel.



Figure 39 Les groupes une fois installés

La préparation du pop-corn se fait en parallèle, avec Marie, aussi la pédagogue passe d'une activité à l'autre. Elle est également par moments interpellée par des enfants ayant choisi une activité différente.

5.4 Méthodologie

5.4.1 Données recueillies

Les séquences filmées concernent certaines parties de l'atelier : le début en cercle, l'atelier mini-feux et la fin en cercle. Parmi toutes les vidéos, nous choisissons d'analyser celles concernant l'activité des mini-feux. Il s'agit de neuf vidéos de durées variant entre 8 secondes et 15 minutes environ.

5.4.2 Retranscription et création du synopsis

Nous avons commencé par visionner les neuf vidéos qui nous intéressaient. Afin d'avoir une vision d'ensemble de la séance, et de la donner à voir, il a été nécessaire d'effectuer une réduction des données, par la production d'un synopsis, qui se trouve en **annexe 2**. La « vision synoptique », issue de la pensée de Wittgenstein, consiste à découper la séance en actes, à savoir en parties faisant sens. Il s'agit, pour le philosophe et mathématicien, de « trouver et [d']inventer des maillons intermédiaires » (Wittgenstein cité par Sensevy, 2011). La première phase après le visionnage des films a été de noter tout ce qui était observable : gestes, déplacements,

regards... Ceci nous a permis de découper l'atelier en actes et en scènes, qui sont, d'après Sensevy, présents « de façon manifeste dans le film ». Les actes et les scènes sont « objectivables de manière visuelle », les scènes étant des sous-parties, emboîtées dans les actes (2011). A chaque scène correspond un objectif différent, des enjeux de savoir différents.

Ainsi, dans cet atelier, nous pouvons déceler quatre actes. Le premier correspond au moment où les enfants écoutent la pédagogue. Ils sont assis sur les rondins, elle est devant eux et leur donne des explications : nous parlons de monstration car elle produit devant eux des gestes qu'ils devront imiter par la suite. Dans le deuxième acte, les enfants vont et viennent, entre la forêt et l'emplacement choisi dans le cercle, pour récolter et déposer leurs brindilles, faire des tas. Dans le troisième acte, chaque groupe essaie d'allumer un mini-feu. Le quatrième acte correspond à la fin de l'activité et au rangement du matériel.

Acte I : Monstration par la pédagogue (vidéos 1 et 2)

Scène 1 : Se positionner pour la monstration

Scène 2 : Présentation de l'allume-feu

Scène 3 : Max va chercher des bols d'eau

Scène 4 : Nettoyage du sol

Scène 5 : La gaufre ou le radeau

Scène 6 : Le coton

Scène 7 : Les brindilles

Acte II : Recherche de brindilles (vidéo 3 et 4)

Scène 1 : Mise en place des groupes

Scène 2 : Ron s'installe

Scène 3 : Ron prépare ses tas de brindilles

Scène 4 : Proposition de l'activité pop-corn

Scène 5 : Ron termine ses tas de brindilles

Acte III : Réalisation du feu (vidéos 5, 6, 7 et 8)

Scène 1 : Marie demande un verre d'eau

Scène 2 : Mise en place des groupes

Scène 3 : Ron essaie d'allumer son feu

Scène 4 : Le feu de Ron s'éteint

Scène 5 : Le triangle du feu

Scène 6 : Ron recommence son feu

Scène 7 : Ajout de vaseline

Scène 8 : Problème de bois vert

Scène 9 : Les monstropommes
Scène 10 : Jeanne propose son aide à Ron
Scène 11 : Compte-rendu de Jeanne à Ron
Scène 12 : Ron s'occupe de son feu
Scène 13 : Retour sur le triangle du feu
Scène 14 : Jeanne et Ron entretiennent le feu
Scène 15 : La taille des bâtons de Max et son feu
Scène 16 : Jeanne encourage Ron à souffler
Scène 17 : Ron entretient son feu

Acte IV : Rangement (vidéo 9)

Scène 1 : Explications de Jeanne
Scène 2 : Ron éteint son feu
Scène 3 : Ron va vider son couvercle
Scène 4 : Ron range le matériel

Nous choisissons de retranscrire tout ce qui est entendu par les enregistrements, le texte retranscrit se trouve en **annexe 3**. En effet, à certains moments de l'atelier, la caméra se fixe sur Ron mais on entend malgré tout ce qui se passe autour. La difficulté de suivre le fil de la séance correctement vient du fait que chacun a son activité, d'où le choix au départ de ne fixer la caméra que sur un enfant (Ron). Ce choix a permis d'observer précisément ce qui se passe pour cet enfant. Néanmoins, il empêche d'avoir une vue d'ensemble de la séance, et d'analyser correctement son déroulement car nous perdons régulièrement la pédagogie de vue. C'est pourquoi nous avons retranscrit toutes les paroles entendues dans les vidéos, et ce même si les personnes ne sont pas filmées, pour ne rien manquer des enchaînements. L'analyse portera néanmoins sur des extraits où l'on peut à la fois voir et entendre.

Le choix est fait de repérer tous les protagonistes qui peuvent avoir un rôle dans la situation : nous distinguerons les protagonistes principaux et les protagonistes secondaires. Les protagonistes principaux sont ceux qui font avancer le temps didactique et qui sont occupés à l'activité principale de réaliser un mini-feu. Les autres sont des protagonistes secondaires : ils peuvent être en relation, à un moment donné, avec l'un des protagonistes principaux, mais ne prennent pas part aux activités principales. Les protagonistes qui sont filmés mais qui n'ont aucun rapport avec les protagonistes principaux ne sont pas mentionnés. Il s'agit d'enfants ou d'adultes que l'on observe assez loin dans la forêt et qui n'ont donc aucun impact sur l'avancée du temps didactique.

Ainsi, nous pouvons nommer (par ordre d'apparition) :

- les protagonistes principaux : Jeanne (pédagogue), Ron, Max, Louis et Arthur ;
- les protagonistes secondaires : Clément, Alice, John, Yaëlle, Inès, Eglantine (adulte stagiaire), Marie, Sophie (adulte parent), Joseph, Axel, Myriam, Taïs (pédagogue).

Enfin, le choix est fait d'écrire en italique le nom des protagonistes (principaux ou secondaires) qui ne sont pas filmés mais que l'on entend. Ceci est important car ils participent aussi à l'avancée du temps didactique, mais nous ne voyons pas leurs mouvements. Le synopsis est inséré en **annexe 2** et la retranscription des captages vidéo de l'atelier mini-feux en **annexe 3**.

5.4.3 Grille d'analyse des savoirs en jeu

Nous choisissons dans un premier temps de reprendre la méthodologie précédente, c'est-à-dire de repérer à nouveau les indicateurs, ceux encadrés - **compétences psychosociales** - soulignés - compétences environnementales - et surligné - **savoirs fondamentaux** - à travers les paroles des différents protagonistes. Ces indicateurs verbaux apparaissent dans le texte retranscrit des captages vidéo en annexe 3. Nous choisissons de les classer, par acte, dans un tableau, afin de les dénombrer et de pouvoir ainsi comparer avec le discours de la pédagogue. Nous proposerons, dans la partie résultat, un tableau synthétisant les enjeux de savoirs répertoriés dans cette étude.

5.4.4 Photogrammes

Nous sommes cependant conscients de la limite de l'exercice. La simple analyse du discours n'est pas suffisante pour décrire la façon dont les apprentissages sont mis en œuvre. Les paroles retranscrites de la vidéo ne sont pas des intentions, comme dans l'entretien, mais des dialogues, qui accompagnent les actions. Il y a, dans la vidéo, à voir « la manière dont les personnes agissent en fonction et à partir des autres » (Sensevy, 2011). Le repérage des indicateurs verbaux nous permettra de nous faire une idée de la présence des apprentissages concernés pour aller plus loin dans leur analyse et leur mise en œuvre.

Afin d'analyser les vidéos, nous choisirons des photogrammes que nous détaillerons ensuite sous la forme de systèmes discursifs, composés d'un photogramme, des paroles associées et d'un commentaire, afin de décrire et d'analyser certaines situations. En effet, Sensevy, dans la relation didactique, parle « d'ajustement du professeur et des élèves dans le

savoir » (2011). En suivant sa méthodologie, nous analyserons une description-dépiation afin d'observer toutes les interactions qui mènent à l'acquisition de la connaissance. Les gestes, les mouvements, les regards, mais aussi les paroles en action nous seront nécessaires.

5.5 Analyse des enjeux de savoir

5.5.1 Premier enjeu de savoir : les compétences psychosociales

5.5.1.1 Repérage des indicateurs verbaux

Ce premier repérage, réalisé dans la retranscription en **annexe 3**, nous montre que peu d'indicateurs verbaux sont présents, ce qui contraste avec le discours de la pédagogue.

Tableau 7 Les compétences psychosociales (2)

Acte I	Persévérance (1)
Acte II	
Acte III	Confiance (2) Gérer ses émotions (peur) (8) Prendre soin (1)
Acte IV	Gérer ses émotions (frustration) (1)

Figure 40 Les compétences psychosociales (2)

Les savoirs que nous repérons sont toutes des compétences émotionnelles, selon la classification proposée dans le tableau de la **figure 22**. Cela ne signifie pas que d'autres types de compétences ne sont pas travaillées. En effet, la méthode utilisée ne convient probablement pas pour repérer ce type d'apprentissage. En effet, les signes visibles de l'apprentissage des compétences psychosociales sont probablement autres que verbaux. Nous choisissons d'observer les postures et le langage utilisés par la pédagogue au travers d'une situation repérée dans l'acte III par l'indicateur « confiance ».

5.5.1.2 Mise en œuvre de l'apprentissage : apprendre à partager

Les enfants ont été chercher des brindilles dans la forêt. Leur matériel est presque prêt, la pédagogue distribue un allume-feu à chaque groupe. Dans l'extrait suivant, elle en donne un à Max et Arthur. Elle attend de Max qu'il comprenne qu'il doit partager son allume-feu avec Arthur.

Extrait 10 Acte III Scène 2 Mise en place des groupes

6	P	Je <u>distribue</u> + les étternuements de dragon. ((Max et Arthur sont près d'elle))
7	Max	Ouais.
8	P	Alors. ++ ((Elle regarde Max bien dans les yeux)) Monsieur Max.+ Monsieur Max écoute moi. J'en donne <u>un</u> + par paire+ c'est-à-dire un pour Max et Arthur+ ((Elle montre Max et Arthur à tour de rôle)). Et je te <u>fais confiance</u> sur comment tu vas gérer le partage. ++ ((Elle le pointe du doigt)) D'acc ? + Allez go.
9		
10	P	((Elle s'éloigne et il essaie de lui prendre un autre allume-feu des mains)) Non+ je j'ai dit. Alors je réexplique. + J'en donne <u>un</u> ...
11	Max	Ah ouais. Ah oui on s'partage.
12	P	C'est ça.\ + Bravo. /

Figure 41 Extrait transcription de la vidéo

L'attention de la pédagogue est sur Max. Elle lui signifie qu'il n'y a qu'un allume-feu par groupe et qu'il va devoir partager. Afin qu'il puisse agir seul sur le milieu didactique, elle explicite une règle du contrat didactique : « J'en donne un par paire, c'est-à-dire un pour Max et Arthur ».

Photogramme 1 Acte III Scène 2 (vidéo 5) Mise en place des groupes

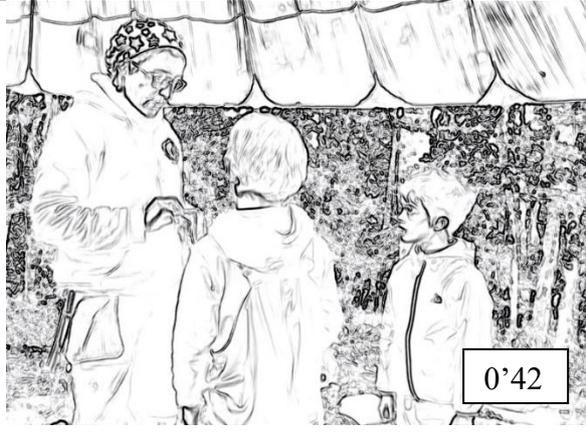
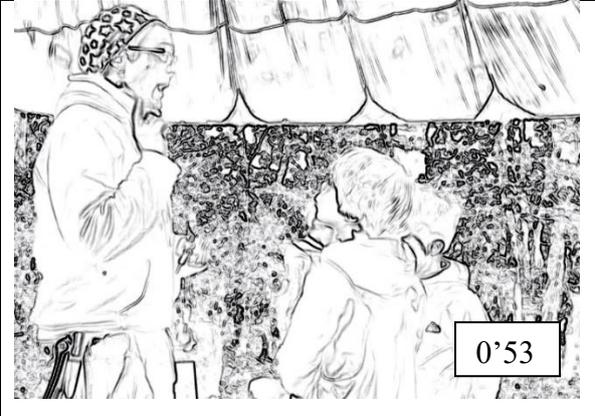
<p>V5P1</p>  <p>0'42</p>	<p>V5P2</p>  <p>0'47</p>
<p>V5P3</p>  <p>0'49</p>	<p>V5P4</p>  <p>0'53</p>

Figure 42 Photogramme

Dans le premier extrait, la pédagogue insiste sur la confiance.

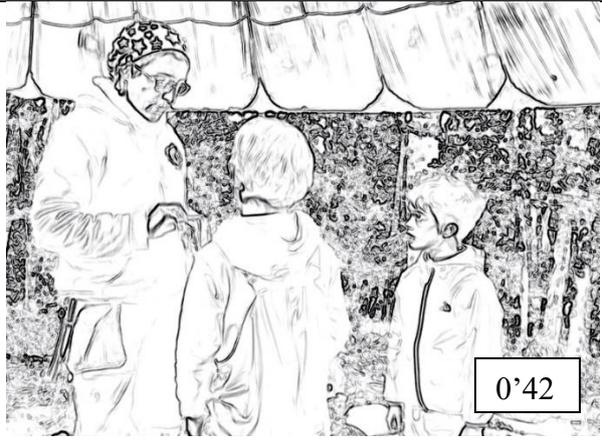
V5P1	Commentaire
 <p>0'42</p> <p>P : Et je te <u>fais confiance</u> sur comment tu vas gérer le partage.</p>	<p>La pédagogue est debout face à Max. Elle le regarde dans les yeux. Elle lui tend un allume-feu. Max et Arthur regardent l'allume-feu.</p>

Figure 43 Système discursif "Je te fais confiance"

La pédagogue est en position topogénétique haute. Elle s'adresse à Max en le sollicitant du regard et aussi par la parole : « je te fais confiance sur comment tu vas gérer le partage ». Le mot « partage » fait référence à la règle du contrat explicitée juste avant. Elle lui demande de partager l'allume-feu avec son binôme, et elle lui signifie en même temps qu'elle lui fait confiance pour cela. La confiance n'est pas un enjeu de savoir : c'est la mise en œuvre de la dévolution. En disant à l'enfant « je te fais confiance », la pédagogue lui montre qu'il est responsable de son action. En même temps qu'elle prononce la phrase, elle montre l'allume-feu pour désigner le milieu, pour signifier l'objet du partage, c'est la troisième sollicitation : les enfants le regardent, leur attention est sur l'objet. Des trois sollicitations, parole, regard et objet tendu, nous voyons que les enfants répondent principalement à la troisième. Ils semblent plus réceptifs au geste.

Après leur avoir détaillé ses intentions, elle les laisse.

V5P2	Commentaire
 <p data-bbox="201 1377 367 1413">P : Allez go.</p>	<p data-bbox="836 875 1391 1070">La pédagogue, debout devant les enfants, regarde au loin et pose sa main droite sur l'épaule de Max. Celui-ci donne l'allume-feu à Arthur.</p>

Figure 44 Système discursif "Je te fais confiance"

Nous voyons ici à la fois la dévolution par la pédagogue et l'action de l'enfant. La pédagogue signifie à Max qu'elle le rend responsable de son action en lui posant la main sur l'épaule. Elle lui fait effectivement confiance : son geste le montre, et son regard, porté au loin, suppose qu'elle ne se préoccupe plus des enfants : ils sont maintenant responsables de la situation. Elle les laisse alors agir sur le milieu, considérant qu'ils ont intégré le contrat. Nous voyons effectivement une action de la part de Max : il s'empare de l'allume-feu et le donne à Arthur. Nous supposons que son action est guidée par le mot « partage » qu'il a retenu des paroles de la pédagogue.

Puis la pédagogue s'éloigne, mais Max ne semble pas avoir compris : il la suit du regard et cherche à prendre un autre allume-feu.

V5P3	Commentaire
 <p data-bbox="197 779 319 817">P : Non.</p>	<p data-bbox="861 322 1394 526">Arthur a l'allume-feu dans les mains. Max se retourne vers la pédagogue et tend la main vers l'allume-feu qu'elle tient. Elle pivote vers lui.</p>

Figure 45 Système discursif "Non"

Nous voyons la main de Max qui cherche à prendre l'allume-feu des mains de la pédagogue, il en veut un pour lui aussi. Il vise un objet qui ne fait pas partie du milieu aménagé par la pédagogue : il s'agit de l'allume-feu destiné à un autre enfant. Ce faisant, il ne respecte pas le contrat. Il n'a pas compris qu'il y a un allume-feu par paire, « un pour Max et Arthur », et que le milieu se résume à un seul allume-feu et à Arthur. Le « non » de la pédagogue marque une rupture de contrat. Elle se retourne vers lui : le contact se renoue, le contrat peut alors être renégocié. Nous voyons qu'elle prend la responsabilité de cette rupture. Comme le dit Brousseau, lorsque l'enfant ne résout pas le problème, l'adulte a « l'obligation sociale de l'aider » (1998).

La pédagogue revient alors sur ses pas pour répreciser la consigne.

V5P4	Commentaire
 <p data-bbox="201 757 742 846"> <i>P</i> : Alors je réexplique.+ J'en donne <u>un</u>... <i>Max</i> : Ah ouais. Ah oui on s'partage. </p>	<p data-bbox="903 264 1388 412"> La pédagogue est devant Max, elle s'adresse à lui, elle lève le doigt droit. Max et Arthur la regardent. </p>

Figure 46 Système discursif "Je réexplique"

Elle reprend sa position haute face aux deux enfants, elle cherche à renouer le contact : par sa posture, face à eux, par son regard, fixé sur eux, et par son geste démonstratif. Ses paroles sont les mêmes que précédemment, elle cherche à redonner la règle du contrat : « J'en donne un ». Avec sa main, elle montre un doigt : le signifiant « un » prend toute la place dans le milieu. Max cette fois-ci la regarde, répond à la sollicitation visuelle, prend conscience des signes présents dans le milieu : le mot « un », le doigt. Il réagit immédiatement : « Ah oui on se partage ». Il reprend le mot « partage » qu'il n'avait pas associé au « un pour Max et Arthur ». Cette fois, il assimile la connaissance visée. Pour cela, il explicite que « partager » ne signifie pas seulement donner l'allume-feu à Arthur mais aussi en avoir un entre deux. C'est donc la connaissance énoncée par l'enfant qui fait avancer le temps didactique : « la connaissance [est] justement ce qui [résout] les crises issues de ces ruptures » (Brousseau, 1998). Un nouveau contrat émerge alors, dans lequel la définition du mot « partage » prend un autre sens pour Max. La pédagogue termine la situation par : « C'est ça. Bravo ». Elle valide le nouveau savoir qui passe dans le « répertoire commun ». Nous repérons ici une sorte d'institutionnalisation qui, si elle n'est pas formalisée, inscrit dans le nouveau contrat le « savoir partager ».

L'enjeu de savoir est ici d'apprendre à partager. Il rejoint l'enjeu que nous avons identifié précédent : « Apprendre à coopérer et à collaborer dans un groupe ».

5.5.1.3 Synthèse sur l'enjeu de savoir

L'analyse de l'entretien a montré l'importance que revêt l'apprentissage des compétences psychosociales pour la pédagogue. Elle y explique la mise en place de techniques pédagogiques permettant aux enfants d'acquérir, sur le temps long, une communication bienveillante. L'analyse de la vidéo nous montre comment la pédagogue communique avec l'enfant : en posant sa main sur l'épaule, en regardant l'enfant dans les yeux, en lui signifiant qu'elle lui fait confiance. Tout cela participe à une communication bienveillante. Nous retrouvons donc ici cette envie de transmettre un « savoir communiquer ».

Nous ne jugeons pas opportun de modifier le tableau récapitulatif des compétences psychosociales (**figure 23**), n'ayant pas décelé de nouvel enjeu de savoir dans cette analyse des vidéos.

5.5.2 *Deuxième enjeu de savoir : les compétences environnementales*

5.5.2.1 Repérage des indicateurs verbaux

Nous cherchons à repérer les indicateurs précédemment utilisés (surlignés en vert dans la retranscription en **annexe 3**). Nous remarquons que d'autres apparaissent. Des indicateurs en lien avec l'apprentissage « récolter des matériaux naturels » : feuilles, bois, brindilles. D'autres liés à l'apprentissage de la cuisine : pop-corn, maïs, chocolat, sucre, sol, tisane. Et d'autres liés à l'expérience du feu : étincelles, flammes, braise. De nombreux termes sont donc présents dans les paroles des protagonistes concernant les compétences environnementales.

Tableau 8 Les compétences environnementales (2)

Acte I	<u>Feu</u> / étincelles (25) <u>Cuisine</u> (1) Récolter des <u>matériaux naturels</u> (feuilles, bois, brindilles) (19)
Acte II	Récolter des <u>matériaux naturels</u> (feuilles, brindilles) (6) <u>Cuisiner</u> / Aliments (pop-corn, maïs, chocolat, sucre, sel) (16)
Acte III	<u>Feu</u> / Autres indicateurs (fumée, flammes, braise, étincelles) (75) Récolter des <u>matériaux naturels</u> (feuilles, bois, bâtons) (3) <u>Cuisiner</u> / Aliments (pop-corn, maïs, chips) (27)
Acte IV	<u>Feu</u> / fumée (7) Récolter des <u>matériaux naturels</u> (brindilles, bois) (5) Reconnaître des <u>matériaux naturels</u> (gland, châtaigne, marron) (15)

	Tisane (2)
--	------------

Figure 47 Les compétences environnementales (2)

Très naturellement, nous retrouvons l'indicateur « feu » dans cette séance dédiée à l'apprentissage des mini-feux. Il s'agit de l'objectif affiché par la pédagogue : apprendre à faire des mini-feux. Nous voyons que cet atelier permet également aux enfants de récolter des matériaux naturels comme les brindilles dans la forêt. Enfin, en parallèle avec l'apprentissage des mini-feux, nous voyons que l'une des enfants apprend à cuire du pop-corn sur le grand feu. Deux des aspects précédemment cités sont donc présents : se comporter dans la nature (apprentissage du feu, préparation du pop-corn et de la tisane) et connaître la nature (reconnaître des matériaux naturels). Ainsi, l'enjeu « se comporter dans la nature » apparaît 186 fois et « connaître la nature » revient 15 fois.

5.5.2.2 Mise en œuvre de l'apprentissage : utiliser un allume-feu

L'enjeu pour les enfants est de savoir se servir d'un allume-feu. Nous présentons deux parties de l'atelier : une première situation où la pédagogue explique au groupe comment utiliser l'outil, et une seconde dans laquelle nous voyons un enfant qui essaie de s'en servir seul.

Extrait 11 Acte I Scène 2 Présentation de la pierre à feu

13	P	<p>On tient le <u>petit bout</u> dans la main++ qui écrit ou qui dessine.+ Et on tient le grand bout dans l'autre. Et après on frotte+ tout: le long comme ça. Très fort.\ ((Elle fait une étincelle)) Faut appuyer très très fort. ++ ((Elle fait une autre étincelle)) Très très fort.+ OK ?</p> <p>Donc, et des fois euh y a des+ des petits mais aussi des grands,+ des fois y a des adultes hein qui viennent me voir, qui disent « Euh+ tu m'en donnes un qui <u>marche</u>+ s'te-plaît Jeanne parce que celui-là il marche pas ».+ Mais <u>ils marchent tous</u>. Mais sauf que+ il faut apprendre à s'en servir.+ OK.</p>
----	---	---

Figure 48 Extrait de transcription de la vidéo

La pédagogue explique ici comme se servir d'un allume-feu : « On tient le petit bout dans la main qui écrit ou qui dessine. Et on tient le grand bout dans l'autre. ». Elle poursuit en indiquant qu'il faut « [frotter] tout le long » et « appuyer très fort ». Cette partie du contrat didactique, des consignes techniques, permet à la pédagogue d'engager la dévolution. En leur expliquant la règle, elle leur donne la responsabilité d'utiliser, seuls, un allume-feu. Ce qu'elle

ajoute après montre aux enfants que l'apprentissage ne va pas de soi : « il faut apprendre à s'en servir ». Elle anticipe les difficultés qui peuvent survenir plus tard, les ruptures de contrat qui pourront avoir lieu, en les dédramatisant : «des fois il y a des adultes qui viennent me voir ». Elle cherche aussi à les rassurer et à les encourager à persévérer : « Ils marchent tous ». Dans le contrat qu'elle noue ici avec les enfants, nous voyons aussi la notion de persévérance : elle leur demande, implicitement, de ne pas se décourager à la première difficulté.

La situation suivante se trouve dans l'acte III. Les enfants sont face à leur matériel, leurs tas de brindilles posés à côté du couvercle en métal. Ron a construit son radeau, et déposé le coton avec la vaseline sur le dessus. Il essaye d'utiliser l'allume-feu. On le voit essayer tout seul mais il n'y parvient pas. Il demande alors l'aide de la pédagogue.

Extrait 12 Acte III Scène 3 Ron essaie d'allumer son feu

3	Ron	((Il teste son allume-feu)) Faut qu'j'm'entraîne hein.
[...]		
15	Ron	Aïe. ((Il essaie d'enflammer le coton))
16		
17	Ron	((Il fait se déplacer les branches de son radeau)) Rrrrrr
[...]		
26	Ron	((Il a les doigts engourdis à force d'essayer l'allume-feu)) Arrrr
[...]		
30	Ron	((Il se lève pour aller voir Jeanne.)) C'est de quel côté déjà ?
31	P	Alors.
32		
33	P	(A Ron) °C'est c'ui là, c'est c'ui là°
34		
35	P	(A Ron) °et+ euh il faut qu'tu...+ ((Elle réfléchit)) Attends...++ Comme ça. ° ((Elle positionne l'allume-feu dans ses mains))
36	Ron	OK. ((Il retourne à sa place))

Figure 49 Extrait de transcription de la vidéo

La première partie montre Ron, à genoux devant son feu, qui essaie de faire des étincelles. Il commence par dire : « faut que je m'entraîne ». Il est conscient qu'il ne va pas réussir immédiatement. Puis il se fait mal, il râle, mais il continue pendant près d'une minute. Il semble avoir intégré la persévérance du contrat car il essaie tout seul pendant un certain temps avant de demander de l'aide.

Photogramme 2 Acte III Scène 3 (vidéo 5) Ron essaie d'allumer son feu

V5P5	V5P6
	
V5P7	V5P8
	

Figure 50 Photogramme

Le premier plan montre Ron qui essaie de faire une étincelle avec l'allume-feu.

V5P5	Commentaire
	<p>Ron est à genoux face à son matériel : un couvercle, des brindilles posées en forme de radeau, et un morceau de coton. Il essaie de faire une étincelle avec son allume-feu.</p>

Figure 51 Système discursif Ron

Ron est entré dans le jeu, il est en prise avec le milieu : la tâche lui a été dévolue. Nous savons que Ron est un enfant qui a déjà allumé un feu. Il peut donc s'appuyer sur un déjà-là, sur des connaissances qu'il a déjà construites, mais aussi sur le contrat rappelé en début de séance par la pédagogue. Il cherche à allumer le coton et, pour se faire, il doit effectuer des étincelles avec l'allume-feu. Il tient l'outil comme l'a demandé la pédagogue : « le petit bout dans la main qui écrit », et « le grand bout dans l'autre ». Il l'utilise en frottant le long de la tige, de façon insistante. C'est-à-dire encore selon les termes du contrat. Et il persévère. Il s'applique à respecter les clauses du contrat pour agir sur le milieu.

Ron finit par se lever pour demander l'aide de la pédagogue. »

V5P6	Commentaire
 <p><i>Ron : C'est de quel côté déjà ?</i></p>	<p>La pédagogue est à genoux, Ron est debout face à elle. Elle sourit et regarde l'allume-feu dans les mains de Ron. Elle cherche à l'attraper avec sa main droite.</p>

Figure 52 Système discursif "C'est de quel côté"

Ron éprouve une première difficulté : il n'arrive pas à faire d'étincelles avec l'allume-feu. La rétroaction du milieu lui montre que sa stratégie n'est pas la bonne. Il choisit alors de

demander de l'aide à la pédagogue : pour poursuivre son action sur le milieu, il a besoin d'une information. Elle répond à sa sollicitation. Nous la voyons, souriante, le corps tourné vers lui, acceptant de renégocier le contrat.

Une fois l'allume-feu correctement positionné, la pédagogue montre le geste.

V5P7	Commentaire
<div data-bbox="204 432 794 857" data-label="Image"> </div>	<p data-bbox="826 432 1394 577">La pédagogue tient les deux mains de Ron et lui montre le geste. Leurs regards sont tournés vers l'allume-feu.</p>

Figure 53 Système discursif "Comme ça"

La pédagogue et Ron s'entraînent à mimer le geste qui inscrit le nouveau contrat. Le premier contrat avait été établi en début d'atelier, par la pédagogue, par une monstration. Les enfants étaient alors attentifs à ce qu'elle disait et ce qu'elle faisait. Afin de faire avancer le temps didactique, ce nouveau contrat prend racine dans l'accompagnement du geste de Ron. La pédagogue accompagne l'acquisition du bon geste en l'imprimant dans le corps de Ron et en utilisant la parole : « Comme ça ». Lui se laisse faire, il est attentif aux nouvelles règles du contrat. Nous le voyons très concentré sur les gestes de la pédagogue.

Ron retourne à sa place et réussit à allumer le coton.

V5P8	Commentaire
 <p data-bbox="199 757 486 795"><i>Ron : Voilà c'est bon.</i></p>	<p data-bbox="751 264 1396 353">Ron est à genoux devant son feu allumé, l'allume-feu dans les mains. Il se tourne vers la pédagogue.</p>

Figure 54 Système discursif "Voilà c'est bon"

Ron tourne son regard et son buste vers la pédagogue pour lui signifier qu'il a accompli la tâche : « Voilà c'est bon ». Sa stratégie à agir sur le milieu avec une nouvelle connaissance, un nouveau contrat, est gagnante. C'est en mettant en œuvre un nouveau savoir, celui d'utiliser l'allume-feu, qu'il a pu mener sa tâche jusqu'au bout, c'est-à-dire enflammer le coton. Le fait d'avoir allumé son feu le pousse à informer la pédagogue que maintenant, il sait utiliser un allume-feu tout seul. Il cherche à signifier la validité du nouveau contrat. Peut-être attend-il une validation de la part de la pédagogue.

Cette situation montre qu'en plus de l'enjeu de savoir principal, à savoir utiliser un allume-feu, une autre compétence, psychosociale, est aussi travaillée : celle de la persévérance, qui fait partie de l'enjeu « Apprendre à dépasser les difficultés ».

5.5.2.3 **Synthèse sur l'enjeu de savoir**

L'activité d'allumage de mini-feux fait appel à des compétences environnementales, principalement des techniques, mais aussi à des compétences psychosociales, comme la persévérance. Nous faisons l'hypothèse que les compétences psychosociales sont inscrites dans le contrat passé entre les enfants et la pédagogue. Comme la communication bienveillante, la persévérance semble y occuper une certaine place. Si ces apprentissages ne sont pas verbalisés, nous voyons qu'ils ont lieu, de manière tacite, par l'intermédiaire du contrat didactique.

Dans l'atelier, les compétences environnementales sont beaucoup travaillées. Le vocabulaire des indicateurs est très présent, il s'agit d'objectifs identifiés par les enfants : savoir

faire un feu est objectivable. Ces compétences sont traitées véritablement comme des savoirs. Par rapport au tableau de la **figure 28** établi précédemment, nous n'avons pas établi de nouveaux enjeux de savoir.

5.5.3 Troisième enjeu de savoir : les savoirs fondamentaux

5.5.3.1 Repérage des indicateurs dans le texte

Nous commençons par utiliser les indicateurs suivants, qui proviennent de l'analyse de l'entretien : raconter, écrit/écriture, lecture, oral, numération, géométrie, compter, classer, motricité, physique, sciences/scientifique, expérience, différentes langues (français, breton, anglais, mandarin, allemand).

Par ailleurs, nous avons jugé opportun de compléter avec d'autres indicateurs et qui ont trait à un apprentissage plus spécifique des sciences physiques : brûler (cramer), chaleur, oxygène, combustible, frotter/friction, énergie. Tous les indicateurs sont surlignés en violet dans la retranscription des vidéos en **annexe 3**.

Tableau 9 Les savoirs fondamentaux (2)

Acte I	<p>Sciences (frotter/friction, chauffer/chaud/chaleur, énergie, brûler) (17)</p> <p>Trier (tailles, numéro de brindilles) (10)</p> <p>Raconter / imaginer / histoire / légende (6)</p> <p>Compter (trois, trente, vingt, dix) (5)</p>
Acte II	<p>Trier (numéros de brindilles, gros, grand, petit) (32)</p> <p>Compter (trente) (2)</p>
Acte III	<p>Sciences (expériences, chaleur, combustible, oxygène/air, brûler/cramer) (42)</p> <p>Trier (numéros de brindilles, gros, grand, petit) (35)</p> <p>Compter (trois, paire) (4)</p> <p>Raconter (1)</p> <p>Langues (franglais) (1)</p>
Acte IV	<p>Sciences (chaleur / chaud) (4)</p> <p>Trier (numéros de brindilles) (2)</p>

Figure 55 Les savoirs fondamentaux (2)

Nous voyons d'emblée que les savoirs fondamentaux sont bien présents et nous les retrouvons à travers de nouveaux mots, identifiés dans le tableau. Ainsi nous trouvons des indicateurs liés aux sciences (63), à l'acte de trier (79), de compter (11), une référence aux

histoires (7) et aux langues (1). Nous identifions comme enjeux principaux dans cette situation la numération et les sciences physiques.

En ce qui concerne la numération, nous repérons les apprentissages « trier » et « compter ». Tout d'abord, les enfants apprennent à trier les brindilles en fonction de leur épaisseur. La dénomination des brindilles par « numéro 1 », « numéro 2 », « numéro 3 » fait référence à l'acte I de la séance, lorsque la pédagogue leur montre qu'il va falloir récupérer trois types de brindilles. Les enfants s'approprient complètement la classification. Ils vont même jusqu'à inventer d'autres catégories comme les « numéros cinq » ou les « numéros dix » : Ron exprime sa pensée en spécifiant que « les numéros dix c'est les troncs ». On voit que les enfants ici se sont appropriés cette échelle de classification en fonction des épaisseurs de brindilles. La récurrence des adjectifs « petit », « grand » et « gros » le montre aussi. Ensuite, les enfants entendent, tout au long de l'atelier, des références à l'acte de « compter » : il faut trente « numéro 1 », vingt « numéro 2 » et dix « numéro 3 ». Ils mettent cet apprentissage en action en allant chercher dans la forêt le nombre souhaité de brindilles et en réalisant des tas.

Les références aux sciences physiques sont nombreuses. Il est question de « friction » et « d'énergie ». La pédagogue fait expérimenter aux enfants que la friction des deux mains l'une contre l'une produit de la chaleur, donc de l'énergie. On retrouve aussi les termes « brûler », « combustible », « oxygène », « chaleur » ainsi qu'« expériences ». Les enfants apprennent ce qu'est le « triangle du feu », à savoir qu'allumer un feu nécessite qu'il y ait un combustible (le bois), un comburant (l'oxygène) et de la chaleur.

Pour finir, nous souhaitons évoquer l'importance de l'imaginaire. Si nous avons dit précédemment que « savoir raconter des histoires » était un enjeu de la PPN, nous ne l'observons pas dans l'atelier filmé. Néanmoins, les termes « raconter », « histoire », « imagination » sont présents, particulièrement dans l'acte I. L'imaginaire a un autre rôle. Dans cet acte, au cours duquel la pédagogue montre aux enfants les gestes à réaliser, on voit de nombreuses métaphores. L'utilisation de la pierre à feu et les étincelles qu'elle produit est associée à des « éternuements de dragon ». Plus loin, elle parle de « morve de dragon » pour qualifier la vaseline. Enfin, elle demande aux enfants s'ils préfèrent utiliser le terme de « radeau » ou de « gaufre » pour dénommer la superposition de brindilles, disposées sur le couvercle, et qui sera la base de leur feu. Ces références métaphoriques permettent aux enfants de s'approprier les gestes. En faisant référence à des histoires ou des images qu'ils connaissent déjà, la pédagogue fait entrer leur imagination dans le milieu didactique. Ces images mises en mots seront ensuite utilisées dans l'atelier à la place des termes exacts. Elles permettent aux enfants de devenir familiers avec de nouvelles connaissances en passant par leur imaginaire. Le

recours à l'imagination des enfants permet d'enrichir le milieu didactique avec des images qui vont permettre une meilleure compréhension, une meilleure appropriation des phénomènes.

5.5.3.2 Mise en œuvre de l'apprentissage : le triangle du feu

Le triangle du feu est un outil pédagogique utilisé pour expliquer les trois éléments essentiels pour qu'un feu prenne : il faut un combustible, un comburant (oxygène) et de la chaleur. Cet outil est fréquemment utilisé dans les formations professionnelles qui permettent de se familiariser avec les risques.

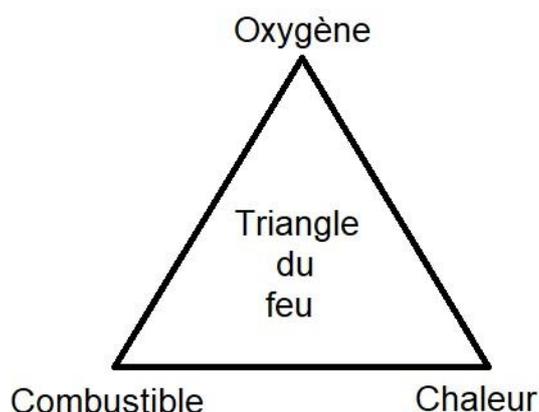


Figure 56 Le triangle du feu

L'apprentissage intervient à deux reprises dans l'atelier. La première fois, c'est à la suite d'un incident : le feu de Ron s'est éteint. Elle interroge alors les enfants pour savoir pourquoi.

Extrait 13 Acte III Scène 5 Le triangle du feu

1	P	Y a qu'qu'chose qui s'appelle le triangle du feu.+ Pour vous rappeler du+ pour vous rappeler du triangle du feu+ il faut chanter la chanson. ((Elle chante et mime en même temps)) Combustible, chaleur, oxygène: ; combustible chaleur oxygène: ; oh quel joli feu.
2	Max	Chaleur !
3	P	((Elle montre le feu de Ron)) Alors là...
4	Max	Oxygène !
5	P	Qu'est-ce qui lui manque au feu de Ron ? Regardez.+ Quel va être le problème d'après vous ?
6	Max	L'oxygène.

7	P	Est-ce qu'il a assez d'oxygène ton feu Ron ?
8	Ron	J'crois pas. ((Il reforme son radeau))
9	P	Ouais, j'crois pas non plus. (Plus fort) Les numéros trois on les appelle numéros trois+ pour une bonne raison c'est qu'on les met tout à la fin.

Figure 57 Extrait de transcription de la vidéo

Pour faire réfléchir les enfants, elle chante la chanson du triangle du feu. Il s'agit d'un moyen mnémotechnique : « pour vous rappeler du triangle du feu, il faut chanter la chanson. » Elle apporte un nouvel élément dans le milieu pour aider les enfants à comprendre ce qu'il se passe quand ils font du feu. C'est un enjeu de savoir important : la chanson formalise le socle théorique qui explique la formation du feu. Et en même temps, il s'agit d'un outil pratique pour savoir ce dont le feu peut avoir besoin. Les enfants, en s'appropriant la comptine et en l'utilisant pour résoudre leur problème concret, acquièrent progressivement les notions de combustible, de chaleur et d'oxygène. Ici, le feu de Ron manque d'oxygène. La pédagogue le lui fait remarquer. Elle avance ensuite une explication : il a utilisé des brindilles « numéro 3 » qui sont trop grosses et qui étouffent le feu. Un peu plus loin suit la réaction de Ron.

Extrait 14 Acte III Scène 6 Ron recommence son feu

2	Ron	(A lui-même) Donc+ je vais les enlever. Ah mais j'ai (<i>inaudible</i>) des numéros deux.
---	-----	---

Figure 58 Extrait de transcription de la vidéo

Il acte le fait qu'il a utilisé des brindilles trop grosses, il reconnaît ne pas avoir rempli les conditions du contrat. Il choisit de les enlever et valide le nouveau contrat dans lequel il ne doit utiliser les brindilles « numéro 3 » qu'à la fin.

Dans l'extrait suivant, la pédagogue est à genoux près de Ron et lui rappelle la chanson, en lui expliquant chaque élément du triangle du feu et en revenant sur ce qu'il a expérimenté dans l'atelier. C'est une sorte de synthèse individualisée de la séance.

Extrait 15 Acte III Scène 13 Retour sur le triangle du feu

1	P	((Elle est à genoux près de Ron)) Un, sommet du triangle. Deux, sommet du triangle. Trois, sommet du triangle. ((Elle chante)) Combustible, chaleur, oxygène:, combustible, chaleur, oxygène:, oh quel joli feu, oh quel joli feu. Ton feu il a besoin+ de+
2		

3	P	combustible c'est-à-dire ce qui brûle,
4		
5	P	de chaleur c'est-à-dire de <u>flamme</u> s, + s'il a plus d'flamme (inaudible),
6		
7	P	et d'oxygène++ ((Elle le regarde)) Tu vois ? Et quand la première fois+ tu avais mis+ les fameux numéros trois que tu voulais brûler tout de suite. ((Elle s'approche et parle plus doucement)) °C'est normal+ pour faire du gros feu°
8		
9	P	Quand tu mets des numéros trois sur le coton ça enlève l'oxygène, t'es d'accord ? ((Il hoche la tête)) Ouais.

Figure 59 Extrait de transcription de la vidéo

Durant la séquence, la pédagogue est en position topogénétique haute, et Ron ne dit rien. Elle commence par rappeler à Ron la chanson du triangle du feu en la mimant. Ensuite, elle énumère un à un les trois éléments : le combustible, la chaleur et l'oxygène. Elle l'amène alors à comprendre qu'utiliser des brindilles « numéro 3 » sur le coton, ça revient à priver le feu d'oxygène.

Photogramme 3 Acte III Scène 13 Retour sur le triangle du feu

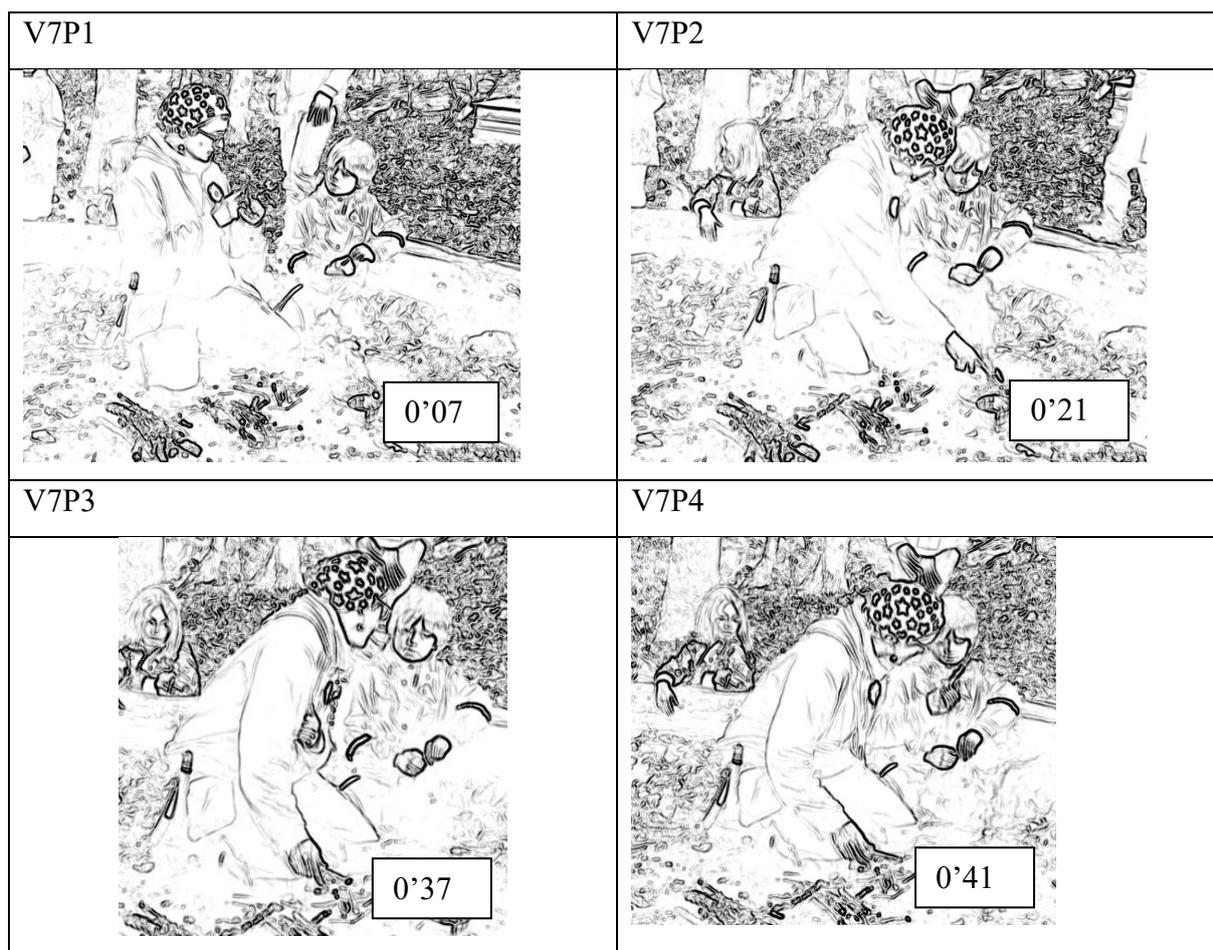


Figure 60 Photogramme

La pédagogue chante la chanson à Ron, en mimant avec ses mains.

V7P1	Commentaire
 <p>0'07</p> <p><i>P</i> : combustible, chaleur oxygène:</p>	<p>La pédagogue et Ron sont à genoux l'un à côté de l'autre, devant le feu qui brûle. Ils se regardent. Elle fait le geste de toucher ses deux index en l'air. Il tient une brindille entre ses mains.</p>

Figure 61 Système discursif Triangle du feu

Nous voyons que la pédagogue sollicite Ron par son regard, par ses gestes et par sa voix. Le lien entre eux est maintenu, chacun respectant le contrat : elle est celle qui sait, il est celui qui écoute. Ceci rend la relation didactique efficace et vivante. Par ses gestes, la pédagogue dessine un triangle dont l'un des angles représente le combustible, l'autre la chaleur et le sommet l'oxygène. Cette comptine, associée au mime, est un support pour l'apprentissage du feu. Beaucoup de choses passent à travers elle. La pédagogue s'y réfère pour formaliser l'expérience du feu à travers des concepts théoriques. Elle la replace dans le milieu. Elle l'avait déjà fait précédemment, en la chantant à l'ensemble des participants. Elle le refait ici, avant d'expliquer les difficultés rencontrées par Ron pour allumer son feu. Et elle s'assure qu'il est bien attentif. Cette chanson est un support pédagogique important pour elle.

Puis, elle détaille chaque élément du triangle.

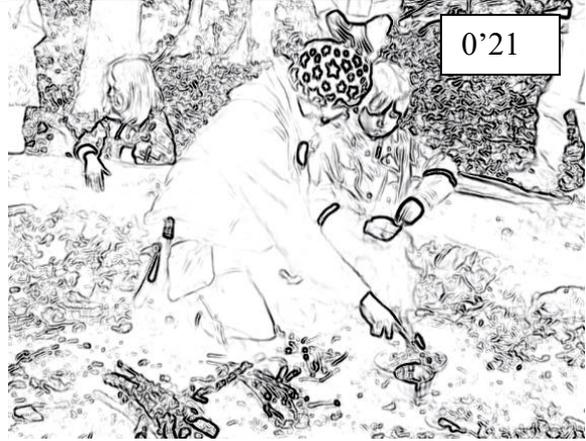
V7P2	Commentaire
 <p data-bbox="197 1272 783 1317"><i>P</i> : combustible c'est-à-dire ce qui brûle.</p>	<p data-bbox="826 815 1394 965">La pédagogue pointe son doigt vers le feu et se penche en avant. Elle regarde Ron. Lui regarde le feu.</p>

Figure 62 Système discursif "combustible"

En continuant à regarder Ron et à le solliciter du regard, la pédagogue s'assure à nouveau que le lien est maintenu. Elle porte l'attention de Ron sur un nouvel objet dans le milieu : le feu. Elle montre plus spécifiquement le bois, « ce qui brûle » : elle explicite le terme « combustible » de la chanson à l'aide d'un objet réel du milieu. Le regard de Ron suit les indications, il continue de respecter le contrat. En montrant le bois, elle fait le lien entre la chanson et la réalité. Elle montre à Ron comment utiliser le triangle du feu : elle inscrit dans le milieu le lien existant entre la chanson et la réalité, elle explicite ce lien, elle le rend palpable.

La pédagogue rappelle alors à Ron ce qu'il s'est passé précédemment dans la séance. Elle pointe la rupture de contrat lorsque son feu s'est éteint.

V7P3	Commentaire
 <p data-bbox="199 869 766 963"><i>P</i> : les fameux numéros trois que tu voulais brûler tout de suite. C'est normal!</p>	<p data-bbox="790 320 1394 577">La pédagogue a pris une brindille dans chaque main. Elle en tient une dans sa main gauche qu'elle serre sur sa poitrine. Elle se penche vers Ron et lui parle plus doucement. Ron regarde vers la gauche.</p>

Figure 63 Système discursif "les fameux numéros trois"

La pédagogue pointe une erreur pendant l'atelier : « les fameux numéros trois que tu voulais brûler tout de suite ». La position de la pédagogue, penchée vers Ron, avec sa main sur sa poitrine s'accompagne d'un changement de ton : « c'est normal » est prononcé plus doucement, avec une prolongation sur la fin du mot. Son mouvement et sa voix se veulent rassurants. Elle se montre proche de lui. Le regard fuyant de Ron montre qu'il cherche à échapper quelque peu à la situation. Ron entend au travers des paroles de la pédagogue, qu'il n'a pas agi selon le contrat, ce qui le rend mal à l'aise. La pédagogue cherche à rétablir le contact : elle se rapproche de lui, lui parle plus doucement. Elle met aussi à distance pour un temps le milieu didactique : nous voyons qu'elle dissimule la brindille numéro trois entre la plaquant contre sa poitrine. Elle sort du milieu didactique pour renouer le lien, et elle le fait en redonnant toute sa légitimité à l'enfant. Elle lui assure que son erreur est normale. Ron doit acter le fait qu'il n'a pas su, tout seul, faire du feu. L'apprentissage n'est donc pas abouti. Si la pédagogue trouve cela normal, Ron semble un peu moins fier de lui à l'évocation de la rupture de contrat.

V7P4	Commentaire
 <p data-bbox="204 748 804 837"><i>P</i> : Quand tu mets des numéros trois sur le coton ça enlève l'oxygène, t'es d'accord ?</p>	<p data-bbox="826 210 1394 412">La pédagogue regarde Ron et lui montre la brindille avec sa main gauche. Elle est penchée vers l'avant. Ron l'écoute et a les yeux baissés.</p>

Figure 64 Système discursif "Ca enlève l'oxygène"

En montrant la brindille à Ron, la pédagogue énonce une règle : « quand tu mets des numéros trois sur le coton ça enlève l'oxygène ». Elle cherche à mettre dans le contrat un nouveau savoir. En énonçant le savoir en jeu, elle cherche l'approbation de Ron : « t'es d'accord ? ». Ses yeux sont baissés. Nous voyons que l'évocation de son erreur a quelque peu déstabilisé la relation didactique. Malgré les efforts de la pédagogue, il s'est un peu renfermé. En réalité, ce nouveau contrat avait déjà être accepté par lui. Nous avons vu dans l'extrait de la **figure 58** qu'en enlevant les brindilles de son feu, il actait le fait qu'elles étaient trop grosses et donc inappropriées : en agissant à nouveau sur le milieu, il acceptait ce contrat. Son hochement de tête montre qu'il a intégré la nouvelle connaissance. Le savoir passe alors dans le répertoire commun : la situation ressemble à une institutionnalisation.

5.5.3.3 Synthèse sur l'enjeu de savoir

L'entretien a mis en évidence un certain nombre d'enjeux de savoirs fondamentaux (scientifiques, linguistiques, physiques). Ces savoirs n'ont pas vocation à être évalués. Ils se construisent sur le temps long. C'est ce que nous observons dans l'atelier filmé. Ce sont les ruptures de contrat et les renégociations qui font avancer le temps didactique. En acceptant que de nouvelles connaissances s'ajoutent au contrat didactique, l'enfant apprend. Nous voyons que cette acceptation n'est pas nécessairement évidente et que la pédagogue prend soin de l'accompagner.

Nous complétons et modifions le tableau de la **figure 31** sur les savoirs fondamentaux. L'atelier sur les mini-feux comporte de nouveaux enjeux de savoir liés aux sciences physiques. L'analyse d'autres ateliers spécifiques permettrait d'isoler d'autres enjeux, et nous imaginons qu'ils sont bien plus nombreux. Des connaissances liées aux sciences et vie de la terre sont par exemple travaillées mais d'autres investigations seraient nécessaires pour mieux les mettre en évidence.

Tableau 10 Les savoirs fondamentaux (3)

Linguistiques	Scientifiques	Physiques
Utiliser différentes langues. Savoir écrire. Savoir lire. S'exprimer à l'oral. Raconter des histoires.	Savoir compter. Savoir classer selon la taille et l'épaisseur. Expérimenter. Connaître les éléments nécessaires pour faire un feu (triangle du feu). Savoir que la friction provoque de la chaleur.	Explorer ses capacités physiques (motricité fine et globale).

Figure 65 Les savoirs fondamentaux (3)

6 DISCUSSION

6.1 Retour sur les enjeux de savoir

La grille d'analyse des savoirs en jeu initialement construite a été amenée à évoluer. Au fur et à mesure de notre analyse, les enjeux de savoir se sont précisés : « la connexion à soi et aux autres » est devenue « compétences psychosociales », « la connexion à la nature » est devenue « compétences environnementales » et nous y avons rajouté les « savoirs fondamentaux ». Nous proposons le tableau final ci-dessous. Les occurrences de chaque enjeu de savoir correspondent à l'addition du nombre d'indicateurs trouvés à la fois dans la retranscription de l'entretien (**annexe 1**) et dans celle des vidéos (**annexe 3**). Nous rappelons que la méthodologie employée a des limites quant à l'exploitation des vidéos car elle ne se base que sur des indicateurs verbaux. Elle nous permet néanmoins d'observer certaines tendances. Par ailleurs, cette grille est encore ouverte et d'autres savoirs, notamment fondamentaux, sont très certainement à l'œuvre dans la PPN. Elle a été construite à partir de l'entretien et de

l'analyse de l'apprentissage du feu : l'analyse d'autres types d'ateliers serait intéressante à mener pour voir de quelle manière cette grille pourrait évoluer.

Tableau 11 Synthèse des enjeux de savoir

Les compétences psychosociales (153)		
Sociales (46)	Cognitives (60)	Emotionnelles (47)
Savoir communiquer de manière bienveillante. Chercher à s'appropriier les règles. Éprouver de l'empathie. Apprendre à coopérer et à collaborer dans un groupe.	Savoir prendre des décisions et gérer le risque. Résoudre des problèmes. Faire preuve d'esprit critique. Avoir conscience de soi.	Gérer ses émotions. Savoir dépasser les difficultés. Avoir confiance en soi. Prendre soin de soi.
Les compétences environnementales (234)		
Se comporter dans la nature (211)	Connaître la nature (23)	
Savoir cuisiner sur le feu. Savoir faire du feu. Savoir couper des branches. Récouter des matériaux naturels. Cueillir des plantes sauvages. Utiliser des outils. Observer la nature, s'émerveiller.	Reconnaître des traces d'animaux. Connaître le milieu. Connaître les insectes qui décomposent le sol. Connaître les plantes.	
Les savoirs fondamentaux (204)		
Linguistiques (27)	Scientifiques (173)	Physiques (4)
Utiliser différentes langues. Savoir écrire. Savoir lire. S'exprimer à l'oral. Raconter des histoires.	Savoir compter. Savoir classer selon la taille et l'épaisseur. Expérimenter. Connaître les éléments nécessaires pour faire un feu (triangle du feu). Savoir que la friction provoque de la chaleur.	Explorer ses capacités physiques (motricité fine et globale).

Figure 66 Synthèse des enjeux de savoir

L'acquisition des compétences psychosociales (sociales, cognitives et émotionnelles) a pour but le bon développement de l'enfant. Celles-ci sont des savoirs sur lesquels les enfants vont pouvoir s'appuyer pour devenir libres et responsables. La pédagogie par la nature semble en faire une priorité. En recourant à l'analyse des retranscriptions par le biais des indicateurs, il peut sembler que ces compétences sont moins travaillées que les autres. Elles font cependant clairement partie du contrat didactique : nous avons mis en évidence, dans le contrat, des règles de communication bienveillante, ainsi que l'apprentissage de la persévérance ou encore l'importance d'écouter ses sensations pour prendre soin de soi. Les enfants prennent l'habitude d'intégrer ces compétences dans leurs relations à la *forest school*. L'apprentissage des compétences psychosociales est probablement moins verbalisé que les autres, les règles passant dans le contrat progressivement. Chacune de ces compétences devient une règle, une règle implicite cachée derrière la « connexion à soi et aux autres ».

Les compétences environnementales sont un enjeu de savoir important de la PPN, de par l'environnement naturel dans lequel cette pédagogie se déroule. L'expression « connexion à la nature » regroupe deux types d'apprentissages : savoir se comporter dans la nature et connaître la nature. Ce sont des savoirs qui ne peuvent se réaliser qu'en extérieur, dans un milieu naturel privilégié, permettant des interactions avec la nature, faune et flore. Il pourrait s'agir de l'ensemble des comportements et des connaissances requises pour être capable de vivre respectueusement dans la nature. C'est-à-dire vivre près d'elle sans l'endommager, la comprendre, mais aussi vivre grâce à elle. Les enfants apprennent des techniques de « trappeur » comme faire du feu, cueillir des plantes sauvages et les cuisiner. Nous pouvons imaginer que l'étape suivante est de pouvoir se débrouiller en pleine nature. La pédagogie propose d'ailleurs l'apprentissage de la survie douce aux groupes d'adolescents qui viennent à la *forest school*. Si le discours de la pédagogie ne semble pas privilégier ces compétences, nous voyons qu'au contraire, dans la réalité d'un atelier, ce sont les plus travaillées.

Enfin, nous avons pu observer un certain nombre d'apprentissages fondamentaux, notamment dans le domaine de la numération et des sciences physiques. La partie linguistique est aussi présente, par la familiarisation avec des langues étrangères, mais aussi par l'intégration d'apprentissages fondamentaux comme l'écrit, l'oral, la lecture. Ces apprentissages se font au travers d'histoires lues ou racontées et de matériaux naturels. Dans l'entretien, les indicateurs verbaux étaient relativement peu présents, il ne s'agit visiblement pas d'une priorité affichée par la pédagogie par la nature, ce qui ne veut pas dire que ces apprentissages ne se font pas. En

effet, l'analyse de l'atelier observé nous a permis de mettre en évidence un milieu aménagé et un contrat didactique permettant de mettre en place des apprentissages plus académiques. Ce qui différencie cet enjeu par rapport au précédent est que les savoirs fondamentaux pourraient se dérouler à l'intérieur.

6.2 Analyse des situations

6.2.1 Les situations a-didactiques

La théorie des situations didactiques parle de situations a-didactiques : ce sont des situations qui sont « partiellement libérées d'intervention directes » (Brousseau, 2010). Il semble que ce type de situation convienne aux apprentissages de la PPN. Les phases de dévolution et d'action sont bien présentes dans les extraits que nous avons analysés. Dans le déroulement classique d'une situation a-didactique, nous devrions retrouver des phases de formulation et de validation, c'est-à-dire des phases dans lesquelles deux enfants communiquent entre eux au sujet de la connaissance : par la communication d'une information (formulation) ou par le débat (validation). Ce n'est pas le cas ici : pour que ces phases puissent avoir lieu, il faut qu'il y ait au moins deux actants, deux enfants, en prise avec le milieu, afin qu'ils puissent, ensemble, construire la connaissance. Dans les extraits que nous avons analysés, l'apprentissage semble se réaliser au niveau de l'individu. Nous n'écarterons pas le fait que ces phases se déroulent parfois, nous supposons même qu'elles puissent exister, la pédagogue faisant référence dans l'entretien à la zone proximale de développement de Vygotsky, en parlant de l'autre comme étant un facilitateur d'apprentissage : « il y a cette relation entre pairs où les autres enfants peuvent être cet autre, dans l'idée de Vygotsky ». Probablement ces phases d'échanges entre enfants, et de construction conjointe de la connaissance, existent. Mais nous ne les avons pas observées. Enfin, en ce qui concerne l'institutionnalisation, nous pensions a priori ne pas en voir, étant donné le peu d'importance donné par la pédagogue au « résultat ». L'analyse des situations montre cependant que la pédagogue valide la connaissance à plusieurs reprises : il semble qu'une certaine institutionnalisation se fasse malgré le contexte de liberté qui règne à la *forest school*.

6.2.2 La dévolution et l'action

Le diptyque dévolution/action apparaît dans des situations diverses dans lesquelles l'adulte est à l'origine de l'apprentissage.

6.2.2.1 Les activités préparées à l'avance

Pour chaque atelier, la pédagogue prépare un certain nombre d'activités. Dans la situation d'apprentissage du cycle de vie de la grenouille, ainsi que dans l'apprentissage des mini-feux ou la fabrication de « monstropommes », les activités sont prévues à l'avance. Elles nécessitent que la pédagogue organise le milieu didactique en amont. Il y a du matériel spécifique à prévoir. Si ces activités sont anticipées, les enfants ne sont jamais contraints d'y participer. Ils ont aussi le choix, selon la règle du contrat, de faire autre chose. La pédagogue les invite, elle leur dévolue la tâche en leur spécifiant bien qu'ils sont libres d'y aller ou pas. Si les enfants choisissent l'activité, ils vont alors agir avec le milieu préparé par la pédagogue : des galets, des feutres, des matériaux naturels, du matériel spécifique comme pour le feu, des livres... Pour l'atelier d'apprentissage du feu, nous avons pu voir que la dévolution a lieu après une phase de monstration à tout le groupe. Les enfants doivent d'abord écouter et observer ce que la pédagogue leur présente. Une fois les consignes passées, elle laisse les enfants agir sur le milieu en allant chercher des brindilles dans la forêt. Cette situation est très bien pensée, très préparée : il y a des références à l'imagination des enfants, elle y détaille chaque étape, interpelle les enfants et crée du lien avec eux. Chacune des étapes a une finalité précise (apprendre à se servir de l'allume-feu, comprendre pourquoi il faut nettoyer le sol, utiliser de la vaseline, positionner le coton, préparer un radeau, faire des tas de brindilles). La monstration n'est pas laissée au hasard. Dévoluer la tâche aux enfants est une partie importante de l'atelier feu car il y a beaucoup d'enjeux, de sécurité notamment.

6.2.2.2 Les jeux collectifs

Ici encore, l'activité n'est pas imposée. Le jeu est proposé mais la dévolution ne pourra se faire que si les enfants montrent de la motivation. Cette dévolution respecte le désir propre de l'enfant, il n'y a aucune contrainte dans l'entrée en apprentissage. De l'acceptation de cette responsabilité de jouer, découle la mise en activité dans le milieu. Les enfants s'emparent alors des éléments du milieu, des règles du jeu notamment. Ils s'emparent aussi de l'espace qui leur est donné et qui devient, le temps du jeu, un support pour l'apprentissage. Ils apprennent à interagir avec les autres qui, eux aussi, font partie du milieu. L'apprentissage se fait de manière progressive, par un enrichissement lent du contrat didactique. C'est à force de jouer que la connaissance s'acquiert. Jouer et apprendre sont d'ailleurs intimement liés : c'est parce que

l'enfant a du plaisir à jouer qu'il accepte de rentrer dans l'apprentissage et que la dévolution peut se faire. Son action sur le milieu, compter, se cacher, courir, lui permet aussi de ressentir du plaisir. Cette rétroaction positive du milieu prolonge les effets de la dévolution et fait que l'action se poursuit.

6.2.2.3 Les relations intrapersonnelles

Afin d'apprendre à l'enfant à prendre soin de lui, la pédagogue commence par l'observer. C'est ce qui se passe dans la situation où l'enfant ne se rend pas compte qu'il est mouillé et qu'il a froid. La pédagogue se décide à intervenir parce que la règle du contrat « prendre soin de soi » n'est pas respectée. C'est la rupture du contrat qui provoque la réaction de la pédagogue, alors que l'enfant n'en a même pas conscience, il ne voit pas le problème. La prise de conscience nécessite alors de la part de la pédagogue un « accompagnement ». L'enfant est déjà dans le milieu : son corps est en relation avec l'eau de la rivière. Ce à quoi il semble ne pas avoir accès sont ses sensations. La dévolution consiste alors à faire accepter à l'enfant d'être dans le milieu en respectant le contrat qui est de « prendre soin » de lui. C'est lorsqu'il prend conscience de ses sensations que l'apprentissage s'opère, lorsqu'il fait le lien entre la règle du contrat et la réalité du milieu, la relation entre son corps et la rivière.

6.2.2.4 Les relations interpersonnelles

Nous avons analysé deux apprentissages : celui de savoir gérer un conflit en utilisant les techniques de la communication non violente et celui d'apprendre à partager.

Dans la situation de conflit, la pédagogue est très présente et dévolue la situation aux enfants à chaque question qu'elle leur pose. Les questions structurent le dialogue et, à chaque fois, la dévolution est suivie d'une phase d'action au cours de laquelle l'enfant, par sa réponse, interagit avec le milieu pendant un court instant. L'action consiste, pour l'enfant, à s'emparer de la méthode de communication proposée et à interagir avec l'autre (enfant ou pédagogue). Sans vraiment s'en rendre compte, les enfants apprennent à communiquer de manière bienveillante : la technique enrichit progressivement le contrat.

Afin d'apprendre à Max à partager, et d'engager la dévolution, la pédagogue utilise un mot important : « je te fais confiance ». Par ses paroles et par ses gestes, elle lui dévolue la tâche de partager l'allume-feu avec Arthur. La dévolution opère une première fois : Max agit alors sur le milieu et donne l'allume-feu à Arthur. Mais il tente d'en prendre un autre pour lui : il ne respecte pas les termes du contrat, qui est d'utiliser « un allume-feu par paire ». Une

renégociation du contrat est alors nécessaire autour du mot « un ». C'est en énonçant la connaissance que Max scelle le nouveau contrat. Il comprend alors ce que la pédagogue attend de lui et, à nouveau, la dévolution peut s'opérer. C'est par ce nouveau contrat que l'action de Max sur le milieu est régie.

6.2.2.5 L'invitation à observer

Une autre situation caractéristique de la PPN est la mise en relation de l'enfant avec la nature, avec un accompagnement de l'adulte. Il ne cherche pas le résultat, l'acquisition d'une connaissance particulière, il cherche à mettre l'enfant en relation avec un objet de la nature, qui devient alors le milieu didactique. Il dévolue la tâche à l'enfant en lui montrant, en lui signifiant un endroit intéressant, une plante particulière ou un animal. L'enfant agit sur le milieu en l'observant. L'objectif mentionné par la pédagogue est non seulement d'amener l'enfant à observer, mais aussi à s'émerveiller, ce qui est différent. L'émerveillement s'opère si l'enfant est touché : il peut bien sûr le faire de manière très spontanée, mais il peut très bien observer la nature sans y être sensible. Transmettre l'émerveillement est donc un défi plus grand que de simplement permettre le contact avec la nature, car il implique l'investissement émotionnel de l'enfant. Nous n'avons pas observé de situation d'émerveillement mais il serait intéressant de voir comment l'adulte peut aider l'enfant qui se montre insensible à la nature.

6.2.3 *L'institutionnalisation*

La phase d'institutionnalisation est assez difficile à repérer dans un contexte qui ne se veut relever d'aucune institution et pour lequel le processus est plus important que le résultat. Ainsi, l'évaluation est absente de la pédagogie. Comme beaucoup de situations didactiques à la *forest school*, les situations d'institutionnalisation se déroulent « au fil de l'eau », c'est-à-dire au fur et à mesure que les apprentissages se font : il n'y a pas de règle. Il nous semble néanmoins que plusieurs situations ressemblent à des institutionnalisations, c'est-à-dire des situations dans lesquelles une nouvelle connaissance entre dans le contrat didactique. Nous avons pu voir que la pédagogue, à plusieurs reprises, acte le fait que l'enfant a compris, a acquis un nouveau savoir. C'est le cas lorsqu'elle rappelle à Ron la chanson du triangle du feu et qu'ils actent ensemble le fait que le feu est privé d'oxygène si on commence par mettre des brindilles trop grosses. À l'issue de cette séance, les deux actants, enfant et pédagogue, savent que la connaissance a été acquise. Un autre exemple est celui de la rivière. Au bout d'un certain processus d'accompagnement, d'action dans le milieu, l'enfant comprend qu'il doit écouter ses

sensations pour savoir s'il peut aller se mouiller dans la rivière. Le fait qu'il énonce la connaissance à l'intention de la pédagogue, que celle-ci l'entend et la valide, fait passer cette connaissance dans le répertoire commun. Elle devient alors « utile et réutilisable » (Perrin-Glorian et Hersant, 2003).

Même si nous ne l'avons pas analysé, nous avons filmé le temps de cercle qui clôt chaque atelier à la *forest school*. C'est le moment où chacun peut dire comment il se sent (la « météo intérieure ») et expliquer une chose importante qu'il a vécue (la « pépite »). Nous pouvons imaginer que ce soit un lieu privilégié d'institutionnalisation.

6.2.4 Le jeu libre

La pédagogue, par l'intermédiaire du contrat didactique, attend des enfants qu'ils choisissent leur activité. Ils sont donc libres, lorsqu'elle propose un ou plusieurs ateliers, d'y participer ou non. Ils peuvent tout simplement choisir le jeu libre. Nous rappelons la définition donnée plus haut : le jeu libre est, pour les enfants, « la liberté d'explorer et de jouer avec l'environnement extérieur à travers leurs sens dans leur espace et à leur rythme » (Moore, cité par Louv, 2005).

Dans l'atelier que nous avons observé, plusieurs enfants ont choisi de ne participer à aucun des deux ateliers préparés, mais ont voulu faire autre chose. L'une d'entre eux a choisi de construire une cabane pour ses jouets. Elle était pour cela accompagnée par une adulte mais c'est elle qui a pris en charge son activité. Plusieurs autres ont voulu aller jouer dans un hamac : ils se sont balancés à tour de rôle. D'autres encore sont descendus à la rivière et ont pu manipuler les jeux d'eau installés par la pédagogue. Ces enfants ont expérimenté le jeu libre. Ont-ils joué ou ont-ils appris ? Ont-ils fait les deux ? Le jeu est intimement lié à l'apprentissage, particulièrement chez les jeunes enfants. Ils peuvent bien sûr apprendre en jouant et dans le cas qui nous concerne, s'il y a eu un apprentissage, il s'est déroulé sans intervention directe de l'adulte. Les adultes sont néanmoins très présents pour les enfants : un adulte est forcément près de la rivière pour assurer la sécurité des enfants. Ils sont des personnes garantes du respect des règles de la *forest school*, et sont aussi une ressource que les enfants peuvent solliciter. Nous pensons que cette manière d'apprendre, en jeu libre, peut être qualifiée de situation non didactique car le rôle des adultes, dans ce cas, n'est pas d'organiser les apprentissages. Ceci ne signifie pas qu'il n'y a aucun apprentissage, en effet, la théorie précise que les situations non didactiques peuvent « servir dans un projet didactique » (Brousseau, 2010). Il nous semble que c'est le cas ici : la pédagogue est consciente que lors des phases de jeu libre, les enfants peuvent

apprendre. Elle prépare d'ailleurs en amont des possibilités d'apprentissage, comme le montrent tous les aménagements conçus et installés par elle (jeux d'eau, bibliothèque, balançoires, slackline, poutres, cuisine de la gadoue, bac à boue...).

7 CONCLUSION

À notre connaissance, aucune étude didactique française ne s'est pour l'instant penchée sur la pédagogie par la nature. Nous avons pu consulter des études sur le mouvement *Forest School* dans le domaine des sciences de l'éducation notamment, ou des publications d'associations ou d'organismes gouvernementaux, britanniques, scandinaves ou canadiennes. L'entrée par les apprentissages est une nouvelle façon d'appréhender la PPN. La pédagogue de Plonéis nous a malgré tout semblé très au fait sur le sujet, probablement de par sa formation d'enseignante. Si, dans nos échanges, la dénomination précise des apprentissages n'a pas toujours été claire, ce n'est donc pas par désintérêt de sa part mais plutôt en raison du fait que les apprentissages sont multiples et très riches, difficiles à classer. Que leur mode de transmission est parfois complexe.

Dans notre travail, l'association des deux analyses, celle de l'entretien et de la vidéo nous a permis d'avoir une vue d'ensemble, ce qui a été d'une certaine efficacité. C'est grâce à l'entretien que nous avons pu avoir une idée globale de tous les apprentissages possibles, c'est aussi grâce à lui que nous avons pu les organiser et créer des catégories. L'analyse des vidéos a permis de découvrir plus finement d'autres savoirs fondamentaux, de les préciser, et de voir que dans un même atelier, des apprentissages très variés sont à l'oeuvre. Ainsi, à l'aide de la méthodologie appliquée, nous avons pu catégoriser trois types d'apprentissages : des compétences psychosociales, des compétences environnementales, des savoirs fondamentaux. Nous voyons plusieurs limites à ces résultats. La méthodologie tout d'abord, basée sur des indicateurs verbaux, ne peut donner qu'un comptage approximatif des occurrences des apprentissages dans les situations. Le repérage des apprentissages est bien plus complexe que la mise en évidence d'un mot dans les paroles des actants. Nous avons montré que l'analyse plus fine d'un atelier, avec les gestes, les paroles, les regards, permettait d'en déceler davantage. La grille proposée est donc indicative et non pas exhaustive. Afin de compléter avec d'autres apprentissages fondamentaux, il serait judicieux d'analyser la captation vidéo d'autres types d'ateliers, comme un jeu collectif, une observation de la nature avec un adulte, un atelier de bricolage... Nous y trouverions très certainement de nombreux apprentissages.

Le cas des compétences psychosociales et des compétences environnementales est intéressant à mettre en perspective avec ce qui se fait dans l'Éducation nationale. C'est ainsi que nous avons traduit ce que la PPN appelle « la connexion à soi, aux autres et à la nature » : c'est l'apprentissage qu'elle priorise. Nous ne nous pouvons pas dire que l'Éducation nationale n'est pas consciente de l'importance de ce type d'apprentissage. Ce sont même des compétences qu'elle a inscrites dans ses textes officiels : nous avons vu que les compétences psychosociales font partie du parcours éducatif de santé (Dgesco/div, 2017). De la même façon, les compétences environnementales sont aussi encouragées à travers l'éducation au développement durable (ÉDD). Comme indiqué en début de mémoire, nous trouvons même dans les programmes des disciplines scientifiques au collège un énoncé qui ressemble fort à la règle de la PPN : « exercer une citoyenneté responsable, en particulier dans le domaine de la santé et de l'environnement : en construisant sa relation à son propre corps, à l'autre et au monde » (MEN, 2020). Mais ces compétences sont parfois mal articulées avec le contenu du programme et les savoirs fondamentaux, qui accaparent la quasi-totalité du temps d'enseignement. Il n'existe pas de parcours spécifique et suffisamment conséquent pour apprendre à communiquer de façon bienveillante, à gérer les conflits, pour laisser l'enfant observer la nature, ou pour lui apprendre des techniques de « trappeur » comme faire du feu, utiliser des outils ou cueillir des plantes sauvages. Pourtant, les relations intra et interpersonnelles sont des problématiques auxquelles les établissements scolaires font souvent face (conflits, difficultés relationnelles, manque d'empathie ou de communication, refuge dans les addictions...). En ce qui concerne l'ÉDD, les chercheurs pointent justement la difficulté de la faire entrer à l'école, notamment parce que le programme scolaire se résume à « des savoirs, le plus souvent discursifs en France » (Coquidé et al., 2009). La présente recherche montre que les compétences psychosociales et environnementales peuvent être apprises au même titre que les savoirs fondamentaux et que la PPN permet de le faire. Cela nécessite sans doute que l'adulte y soit formé car les modes de transmission ne sont pas classiques, en tous cas pas uniquement discursifs. Ceci n'est sans doute pas une mince affaire car cela peut passer par une remise en cause individuelle, notamment quand il est question d'apprendre de nouvelles techniques de communication ou d'interroger son propre rapport à la nature.

La question de recherche portait sur la dévolution dans la PPN. Nous avons montré qu'elle était systématiquement suivie d'une phase d'action. Nous avons répertorié les situations suivantes : les activités préparées à l'avance, les jeux collectifs, le travail des relations intrapersonnelles et interpersonnelles, ainsi que dans l'invitation à observer la nature. L'adulte est très présent dans la pédagogie, c'est d'ailleurs un principe du mouvement *Forest School* :

avoir un encadrement suffisant. Le lien entre l'adulte et l'enfant est important et le contact individuel est privilégié. Certaines situations de dévolution se réalisent en groupes : c'est le cas pour l'atelier d'apprentissage du feu au début duquel la pédagogue effectue une monstration. C'est aussi le cas des jeux collectifs où la dévolution s'appuie très fortement sur le contrat didactique. Dans d'autres situations, la dévolution se fait de manière plus personnelle, entre un adulte et un enfant. C'est bien sûr le cas pour l'apprentissage de la connexion à soi et aux autres, des relations intra et interpersonnelles. La dévolution n'est pas alors forcément préparée à l'avance mais la pédagogue la provoque lorsqu'elle voit qu'une des règles du contrat n'est pas respectée. Ce que la pédagogue dévolue est la responsabilité de ses sensations et de ses émotions à l'enfant : elle cherche à lui faire ressentir. C'est en allant chercher la sensation ou l'émotion juste que la situation pourra aboutir à la formation d'un nouveau savoir. Enfin, dans la situation d'observation de la nature, la dévolution se fait en contact avec un élément de la nature. L'adulte invite l'enfant à observer de manière respectueuse.

Les situations mises en place à la *forest school* ont un caractère a-didactique : nous avons en effet repéré des phases de dévolution, d'action et d'institutionnalisation. Il y a bien une intention didactique de la part de la pédagogue par la nature, et il y a bien un apprentissage. Les enfants qui se rendent à la *forest school* toutes les semaines apprennent à évoluer dans un milieu particulier basé sur des règles de respect mutuel, de respect de soi et de la nature. Afin de savoir comment faire avec ce milieu, ils ont à leur disposition le contrat didactique. Nous avons mis en évidence les règles suivantes : communiquer de manière bienveillante, être à l'écoute de ses sensations et de ses émotions, observer avec respect, savoir choisir. Ce contrat s'enrichit au fur et à mesure que les apprentissages se font et c'est en l'utilisant, en le renégociant, que les enfants acquièrent des savoirs.

D'autres questions ont émergé au cours de l'analyse. La place donnée à l'imagination des enfants : il serait intéressant de voir ce que cela apporte réellement à l'apprentissage et comment l'utilisation de l'imaginaire modifie le milieu didactique. La question de l'émerveillement a aussi été posée. Comment la transmettre ? Quelle doit être la position de l'adulte, ses actions, pour favoriser un contact émerveillé à la nature ? Enfin, de nombreux apprentissages restent à mettre en lumière. Il serait intéressant d'observer d'autres ateliers, de les filmer et de les analyser afin de voir les apprentissages qui émergent. La pédagogue de Plonéis a été formée à la PPN en Grande-Bretagne et souhaite essaimer sa pratique en France, à d'autres structures. Nous pourrions ainsi interroger d'autres pédagogues par la nature en France et à l'étranger afin d'évaluer si leur discours est similaire, et voir de quelle manière ils mettent en œuvre la PPN dans leurs structures. Ces projets de recherche promettent de belles

découvertes. Le présent travail a permis de montrer qu'un apprentissage dans un environnement naturel, ouvert, hors les murs et en dehors de toute institution est possible. Il ouvre également une voie encourageante pour enseigner les compétences psychosociales et environnementales qui ont du mal à trouver un vecteur adapté dans l'Éducation nationale. L'éducation à l'environnement et à la santé pourrait s'inspirer de ce qui se pratique dans les *forest schools*.

8 BIBLIOGRAPHIE

- Agence française de la biodiversité (2019). *Evaluation mondiale de la biodiversité et des services écosystémiques : principaux messages de l'évaluation IPBES*. <https://www.fondationbiodiversite.fr/wp-content/uploads/2019/11/IPBES-Depliant-Rapport-2019.pdf>
- Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Les Arènes.
- Astolfi, J.-P. (1994). Didactique plurielle des sciences. Analyse contrastée de quelques publications de recherche. *Aster*, 19, 8-28.
- Bachelart, D. (2006). Le développement durable bouscule l'éducation à l'environnement. *Territoires*, 466. <http://www.adels.org/territoires/466.htm#s>
- Beorchia, F. et Boilevin, J.-M. (2009). Enseignement scientifique et technologique dans l'enseignement obligatoire : Finalités, contenus et formation des maîtres. *Aster*, 49, 9-24.
- Boulch, C. (2018). *Les effets de l'apprentissage en plein air et de la connexion à la nature sur le développement de l'enfant. A travers l'étude du modèle des écoles de la forêt en Finlande* [mémoire de Master, Université Paul Valéry - Montpellier III].
- Brand, A. (2018). *Vers une civilisation du dialogue. Réflexions épistémologiques et philosophiques sur le langage, la communication et l'une de ses pratiques alternatives : la communication non violente* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Bratman, G., Daily, G., Levy, B. et Gross, J. (2015). The benefits of nature experience : Improved affect and cognition. *Landscape and Urban Planning*, 138, 41-50.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *RDM*. 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2010). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Guy Brousseau. http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf

- Chauveau, F. (2019). *Dans ce lieu en Bretagne, les enfants (et les grands) se reconnectent à la nature*. Ouest-France. <https://www.ouest-france.fr/bretagne/quimper-29000/dans-ce-lieu-en-bretagne-les-enfants-et-les-grands-se-reconnectent-la-nature-6562442>
- Chéreau, M. et Fauchier-Delavigne, M. (2019). *L'enfant dans la nature*. Fayard.
- Chevallard, Y. (1986). Les programmes et la transposition didactique, illusions, contraintes et possibles. *Bulletin de l'APMEP*, 352, 32-50.
- Coquidé, M. (2000). *Le rapport expérimental au vivant* [mémoire pour HDR, ENS Cachan]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00525838>
- Coquidé, M. (2016). Eléments rétrospectifs et perspectives pour la didactique des sciences et la didactique du curriculum. *Education et didactique*, 10(3), 21-31.
- Coquidé, M., Lange, J.-M., et Pincemin, J.-M. (2010). *Éducation à l'environnement en France : Éléments de situation et questions curriculaires*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00526082>
- D'Amore, C., Charles, C., & Louv, R. (2015). *Thriving Through Nature : Fostering Children's Executive Function Skills*. Children & Nature Network.
- Dehaene, S. (2014). *Cours : fondements cognitifs des apprentissages scolaires*. Collège de France. https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL8221914489575801882_335_356_Dehaene.pdf
- Department For Education and Skills. Office For Standards in Education (OFSTED) (2004). *Outdoor Education. Aspect of good practice*. Rapport d'inspection.
- Department For Education and Skills (2006). *Learning Outside the Classroom : Manifesto*.
- du Roscoät, E. (2018). *Le développement des compétences psychosociales. Éléments de cadrage*. Ministère des solidarités et de la santé. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/dgos_developpement_competences_psychosociales.pdf
- FjØrtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children : The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Environmental Education*, 29(2), 111-117.
- Freinet, C. (2015). Découvrir et vivre son milieu. *Le nouvel éducateur*, 222, p 5.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Belin.
- Girault, Y. et Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. *Aster*, 46, 7-30.
- Giroux, J. (2015). Difficultés des élèves en mathématiques au primaire : les apports de la didactique. *Math-Ecole*, 224, 6, 4-7.
- Guéguen, N. et Meineri, S. (2012). *Pourquoi la nature nous fait-elle du bien ?* Dunod.
- Holt, J. (2019). *Comment l'enfant apprend : Le besoin vital de comprendre*. Editions l'Instant Présent.

- International Commission on Mathematical Instruction (ICMI) (2003). *Guy Brousseau – Médaille Félix Klein 2003*. ARDM. <https://ardm.eu/qui-sommes-nous-who-are-we-quienes-somos/guy-brousseau-medaille-felix-klein-2003/>
- Jacq, M. (2020). *La pédagogie par la nature à la forest school de Plonéis* [mémoire de TER, Université de Bretagne Occidentale – Inspé].
- Johsua, S., et Dupin, J.-J. (2003). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. PUF.
- Longin, G. (2016). *La pêche chez les Wayana, Teko et Aluku en 2014 sur le Haut-Maroni, (Guyane française) Complémentarité des enquêtes halieutiques et des cartes cognitives* [mémoire de Master, Université de la Guyane].
- Louv, R. (2005, traduction française 2020). *Une enfance en liberté : protégeons nos enfants du syndrome du manque de nature*. Leduc.s Editions.
- Marzin-Janvier, P. (2013). *Comment donner du sens aux activités expérimentales ?* [mémoire pour HDR, Université Joseph-Fourier – Grenoble I]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00966001>
- Maynard, T. (2007). Forest Schools in Great Britain : an initial exploration. *Contemporary issues in early childhood*, 8(4), 321-331.
- Ministère de l'Éducation nationale (2017). *Mise en œuvre du parcours éducatif de santé*. Dgesc/di.
- Ministère de l'Éducation nationale (2020). *Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Bulletin officiel n°31. Annexe 3.
- Ministère de l'Éducation nationale (2020). *Programme de physique-chimie de seconde générale et technologique*. Bulletin officiel n°31. Annexe.
- Ministère de l'Éducation nationale (2020). *Renforcement de l'éducation au développement durable : agenda 2020*. Bulletin officiel n°36.
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors : the Forest School approach. *Education 3-13*, 37(1), 45-60.
- O'Brien, L. et Murray, R. (2006). *Forest Schools : Impact on Young Children in England and Wales*. Forest Research. <https://www.forestresearch.gov.uk/research/forest-schools-impact-on-young-children-in-england-and-wales/>
- Perez, C. (2016). *Forest Schools in Canada : An exploration of elementary school teacher perspectives in Ontario* [mémoire de Master, Université de Toronto].
- Perrin-Glorian, M.-J. et Hersant, M. (2003). Milieu et contrat didactique, outils pour l'analyse de séquences ordinaires. *RDM*, 23(2), 217-276.
- Ricard, J. (2019). *Wild things*. Autour du feu. <https://www.autourdufeu.org/wild-things>
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. et Hemmo, V. (2007). *Science education NOW : a renewed pedagogy for the future of Europe*. Commission

européenne.

Salavane, B., Verdot, C., Deschamps, V., Vernay, M., Hercberg, S. et Castetbon, K. (2015). La pratique de jeux en plein air chez les enfants de 3 à 10 ans dans l'Etude nationale nutrition santé (ENNS, 2006-2007). *Bulletin Epidémiologique Hebdomadaire*, 30-31, 561-570.

Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement : Éléments de design pédagogique*. Guérin / Eska.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. de Boeck.

Sivarajah, S., Smith, S. et Thomas, S. (2018). Tree cover and species composition effects on academic performance of primary school students. *PLoS ONE*, 13(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193254>

Westbrook, R. B. (1993). John Dewey. *Prospects*, 23(1), 277-291. <https://doi.org/10.1007/BF02195040>

9 ANNEXE 1 TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN

Entretien réalisé le 23 mars 2021 avec la pédagogue par la nature de Plonéis. Les prénoms ont été modifiés.

.../...

Thème I : Genèse du projet

Sous-thème I-1 : Parcours personnel			
1	3'19	M	Euh+ oui alors. Du coup est-ce que tu pourrais me parler un petit peu de + comment ça s'est + mis en place, l'origine de + de ton projet ?
2		P	Ouais+. Alors, euh+... Moi c'est mon métier en fait d'être pédagogue par la nature, c'est mon métier en Angleterre ou c'était mon métier en Angleterre. Donc on habitait euh, Ben, euh moi et les enfants en Angleterre jusqu'à + l'automne 2017. Euh voilà, et euh, plein de raisons ont fait que on a eu envie de bouger. Euh des raisons personnelles euh+ on avait besoin d'aventure, euh y a eu le Brexit euh+, voilà \. On avait beaucoup voyagé nous avant et puis on avait envie de connaître un peu une période de voyage avec nos enfants. Euh et du coup euh, on a euh+ on est parti d'Angleterre, on a tout vendu, on a acheté un camping-car, on est+ monté dans le camping-car et on est parti à la recherche d'un terrain euh+ en Bretagne. Parce que voilà, notre idée c'était de venir nous implanter en Bretagne+. Euh+ et tout ça s'est fait, je crois

			qu'on est arrivé ici en juin 2018++. Euh+ voilà, on s'est posé en juin 2018, et puis euh+ on a ouvert la <i>forest school</i> en septembre 2018 :. Voilà, donc c'est un peu +, l'origine du projet si tu veux c'est que euh+ c'était mon métier en Angleterre, j'ai fait une formation euh
3		M	Oui.
4		P	pour ça suite à ma formation d'institut', euh+ et euh moi j'envisageais pas en fait+ de <u>ne plus faire ça.</u> (<i>rires</i>)
5		M	D'accord.
6		P	En fait, tout simplement, j'i- j'imaginai pas euh+ soit reprendre une activité (d')enseigner dans une classe euh+
7		M	Hm.
8		P	soit+... J'imaginai juste euh+ aucun de ces scénario-là, on avait envie Brendan et moi de travailler ensemble.
9		M	Oui.
10		P	Euh+ C'est un projet qu'on porte depuis un bon bout de temps. Euh+ parce que si tu veux au début de notre vie : de couple on a+ voyagé Ben et moi pendant+ euh+ presque sept ans, six ans et demi. Euh+ pendant six ans et demi on était tout le temps ensemble, vingt-quatre heures sur vingt-quatre+. Et euh+ quand on s'est posé un petit peu+, c'est un peu le contexte perso, c'est ça mais+... Quand on s'est posé, euh+ donc on a... Ben a voulu reprendre des études. Moi j'avais fait deux Master, c'était même pas la peine de me parler de+... de me poser et de reprendre mes études. Mais Ben lui n'a pas fait d'étude, donc il avait envie de reprendre, de prendre ses études à la fac, etc. Donc il a fait ça+... Et puis petit à petit (<i>inaudible</i>) une maison, on a eu nos deux enfants, euh Ben a trouvé un poste euh+ (<i>inaudible</i>). Tu vois, voilà. Et on s'est pas du tout r'trouvé dans cette vie où on s'voyait pas du lundi au vendredi, où on avait deux jours ensemble++, euh+ voilà. C'était pas, c'est pas nous quoi/, c'est pas ce qu'on voulait.
11		M	Hm.
12		P	Et donc voilà. Donc on avait envie de partir et euh+ et euh d'voir un peu (<i>inaudible</i>).
13		M	D'accord.
14		P	Voilà.

15		M	Est-ce que euh+... donc tu as eu une formation. Est-ce que tu peux me+ me dire com- enfin euh+ l'in- l'intitulé déjà de la formation, et euh+ [combien de temps elle a duré euh+ ?
16		P	[Ouais. Ouais.+ Alors la formation euh+, la formation qui est la formation certifiante euh anglaise, enfin britannique, elle s'appelle <i>forest school leader</i> (inaudible).
17		M	Hm hm.
18		P	Euh++ Et donc c'est euh+ en gros+ une formation d'un an qui+, alors je sais plus combien d'heures elle représente mais c'est+ c'est pas du temps complet euh+ et c'est euh+ c'est une formation dont les modalités sont euh+ euh+ pas mal en au- en apprentissage euh à distance et euh+ avec du temps en présentiel. C'est un mélange de temps présentiel, apprentissage à distance avec une <u>forte recommandation</u> , c'est pas obligatoire mais c'est une <u>forte recommandation</u> de faire du bénévolat pendant ta formation
19		M	Hm hm.
20		P	dans une <i>forest school</i> afin d'acquérir l'expérience nécessaire.\
21		M	D'accord.
22		P	Voilà.+ Donc moi j'ai fait ça en deux: mille:++, j'essaie de me rappeler+, euh 2013-2014 j'crois.
23		M	Hm hm.
24		P	Tu vois, voilà, par là. Euh et+ euh++ Et voilà. Et et j'étais déjà bénévole dans une <i>forest school</i> en fait.
25		M	D'accord.
26		P	Euh+ donc j'avais déjà <u>commencé</u> à être bénévole dans une <i>forest school</i> euh avant ça. Euh+ Pendant ma formation je suis+, je suis devenue <u>assistante</u>
27		M	Hm hm.
28		P	Euh+ de la pédagogue par la nature qui travaillait dans cette <i>forest school</i> euh+ et euh+ et voilà\ Et petit à petit ben euh j'ai+, j'ai fait ce métier-là euh+ ouais à partir de 2014 de manière euh+, on va dire officielle.
Sous-thème II-2 Réseau de la pédagogie par la nature			
1	7'55	M	D'accord. Et euh++ donc j'ai, j'ai vu qu'il y avait un réseau en fait aussi de+ français de+ de la pédagogie par la nature. Tu en fais partie euh+
2		P	Ouais. Tout à fait.

3		M	Et, et donc vous êtes plusieurs euh+ membres ?
4		P	Ouais, ouais, ouais. Donc on est euh+ Donc quand je suis arrivée en France si tu veux, donc en 2017, euh, ma priorité c'était en fait de créer ce réseau-là.
5		M	D'accord.
6		P	Euh + parce que+ Plutôt que notre projet à nous en fait. Parce que, en fait, euh+ y avait euh... enfin moi c'qui m'posait question c'était de dire, OK+, euh on va acheter un terrain+, voilà. Euh+ on va aller voir euh+ la mairie/,
7		M	Hm hm.
8		P	on va aller rencontrer le maire euh, les conseillers municipaux etc. Et on va leur expliquer ce qu'on veut faire.
9		M	Hm hm.
10		P	Et ils vont nous <u>rire au nez</u> , quoi/ !
11		M	Hm hm.
12		P	Tu vois ? Et euh++ et du coup euh+, ma démarche ça a été de dire: OK euh, avant de créer notre propr' projet, faudrait être réglo, faut montrer qu'on est plusieurs en France [à avoir cette démarche.
13		M	[Hm hm.
14		P	Il faut montrer qu'on est euh euh+ qu'on a une démarche+ professionnalisante.
15		M	Hm hm.
16		P	Faut montrer qu'on n'est pas euh+ euh+ des- des, si tu veux, des hurluberlus euh qui veulent emmener+ les enfants en forêt euh+ de manière totalement non: réglementée euh+, voilà\ . J'vou- j'avais un- un désir de <u>prouver</u> + euh qu'on était légitime.
17		M	D'accord.
18		P	Euh et en fait je+ euh j'étais riche de mon expérience en Angleterre parce que quand j'ai + euh commencé mon métier en Angleterre, quand j'ai commencé euh+ voilà, quand j'ai quitté l'enseignement pour faire euh+ de la <i>forest school</i> , travailler dans une <i>forest school</i> , j'ai- j'ai eu fait face à ça. J'ai fait face au fait que, en fait euh+ L'histoire si tu veux c'est que quand j'ai eu mon premier gamin donc en 2012
19		M	Hm.

20	P	j'ai eu mon fils aîné, euh+ j'allais dans les <u>groupes</u> parentaux mais euh+ bon.\ C'était l'enfer. J'faisais la mauvaise élève qui faisait la clown, enfin+ Je m'y retrouvais pas du tout. Jouer avec des jeux en plastique à l'intérieur ça me parlait <u>vraiment pas</u> enfin.+ Voilà, ça me plaisait pas.
21	M	Hm.
22	P	Et donc je me suis dit OK là il faut faire que'qu'chose parce que là t'es en train de te pourrir la vie et celle des autres, donc ça sert à rien.
23	M	Hm.
24	P	Euh+ et donc je- je me suis extraite de ça et j'ai trouvé un <u>groupe</u> parental en extérieur, dans- dans une <i>forest school</i> .
25	M	D'accord.
26	P	Donc je suis allée à la rencontre+ de cette <i>forest school</i> euh+ là qui était pr- sur le- au pas- au pied de ma porte. Au préalable, dans ma for- dans ma formation d'instit'+, j'avais <u>entraperçu</u> le potentiel de la <i>forest school</i> parce que j'avais eu, j'avais eu le bonheur de travailler avec une instit' qui était (<i>inaudible</i>) qui m'avait euh+ lancé l'défi de préparer des ateliers de <i>forest school</i> une fois par semaine sur toute la durée de mon stage.
27	M	Ouais.
28	P	Euh+ Et moi j'savais pas du tout ce que c'était et puis elle, elle découvrait aussi. Enfin on a découvert ça ensemble, bref, ça a été assez magique. Euh les gamins, le retour des gamins était <u>simplement</u> , mais, incroyable, en fait. Je travaillais avec des CE2 – CM1 et euh+ et euh+ et ils me disaient... J'dirais une bonne moitié d'entre eux me disait : « Mais Julie, comment on va faire quand tu pars,
29	M	(<i>rires</i>)
30	P	parce que les mardis après-midi+ c'est euh+, c'est- c'est les meilleurs moments de toute notre scolarité ! /».
31	M	D'accord.
32	P	On a+ Tu vois ? Euh+ CE2 – CM1 quand même hein ! /
33	M	Ouais, ouais, ouais.
34	P	C'est, c'est+ Et là, et en fait moi, là, c'est là que ça commence à me questionner+ tout de suite. (<i>inaudible</i>)
35	M	Allo ? Oh là là...

36	P	Tu m'entends ou pas ?
37	M	Oui c'est bon. Ca va, ça a dû bloquer mais [là c'est bon.
38	P	[Ouais. Donc quand j'ai vu le bien qu'ça f'sait aux enfants, quand j'ai vu les apprentissages qui prenaient place++, euh+ j'me suis posée des <u>sérieuses questions</u> quant à+ au but de ma formation d'instit' en fait. (<i>inaudible</i>) Attends, j'suis dans l'mauvais métier là. Euh+ et puis après y a eu mon propre gamin juste, suite après... suite à+ à ma formation et là je me suis dit... Là, et j'ai emmené John dans le+ à la <i>forest school</i> .
39	M	D'accord.
40	P	Il avait euh+ il avait sept mois j'crois. Donc euh les gens me disaient : « Mais qu'est-ce que tu fais là avec ton gamin+, il est sur ton dos pendant tout l'atelier, euh il dort pendant la plupart de l'atelier ». (<i>rires</i>)
41	M	(<i>rires</i>)
42	P	Enfin bon, les gens comprenaient pas nécessairement quelle était ma démarche et ma démarche c'était euh+ J'ai: besoin moi en tant que maman de faire quelque chose, de partager quelque chose avec mon enfant mais quelque chose qui soit, qui me parle à moi aussi quoi.
43	M	Oui.
44	P	Que ce soit pas un truc où je fais que me <u>forcer</u> parce que je pense que c'est mieux pour lui
45	M	Hm hm.
46	P	parce qu'en fait ça: marche pas. Euh+ voilà. Donc+ euh, donc c'était ma démarche. Et euh j'voulais partager avec John le- le bonheur que j' <u>ressentais</u> à être euh dans la nature euh+ parmi les arbres euh+, voilà. A l'air <u>libre</u> euh+, sous la pluie quand il pleuvait, tout ça...
47	M	D'accord.
48	P	Et en fait euh+ de ce moment-là, j'ai rencontré donc+ euh+ la+ pédagogue par la nature qui venait de commencer sa <i>forest school</i> .
49	M	Hm hm.
50	P	Et si tu veux euh+ euh+ elle m'a dit ben+: « Forme-toi »+ Euh on travaille- parce que ça a explosé, c'était le tout début et donc ça:... Si tu veux c'est en Angleterre y a eu une véritable <u>explosion</u>
51	M	Hm hm.

52	P	euh de la pédagogie par la nature.
53	M	D'accord.
54	P	C'est un truc euh+ En cinq ans j'crois que+ alors je- j'avais les chiffres hein, j'crois qu'le nombre, le nombre de pédagogues par la nature en cinq ans est passé de cinq cents à euh+ vingt mille ou un truc de folie quoi.
55	M	D'accord./ Ah oui OK.
56	P	Tu vois ?
57	M	Ah ouais ouais.
58	P	Voilà. Tu vois c'que j'veux dire ? C'est+ ça a été une explosion.
59	M	Hm hm.
60	P	Et du coup+ Et du coup, moi j'étais euh+, on va dire euh+, j'étais au+ au- au début de cette explosion-là. Le- le courant <i>forest school</i> ça faisait un moment qu'il existait mais c'est- il en était à ses prémices.
61	M	Hm hm.
62	P	Et tout d'un coup y a eu une espèce d'explosion.
63	M	D'accord.
64	P	Euh+ Et donc+ euh moi je suis arrivée à mo- à c'moment-là.
65	M	Hm hm.
66	P	Au moment d'la vague quoi.
67	M	D'accord.
68	P	Au début de la vague.
69	M	Ouais.
70	P	Et si tu veux euh+ j'ai+ aidé donc cette: personne qui est maintenant une <u>amie</u> + à développer sa <i>forest school</i> , donc j'étais son- un peu son bras droit on va dire, euh+ et et j'ai vu euh tous les stéréotypes qu'on avait à surmonter.\
71	M	Hm hm.
72	P	J'ai vu que euh+ le grand public nous regardait un peu, certains en tous cas, nous regardait euh d'un œil : « Ah oui euh ». (<i>inaudible</i>) qu'on appelle les <i>tree hugs</i> .
73	M	Hm hm.
74	P	C'est les+ ceux qui font des câlins aux arbres, euh les hippies... Ah ben oui... Tu vois ? Enfin tout tout c'qui est dans... Tout c'qui peut être associé à+ euh la parentalité <u>bienveillante</u> ,

75	M	Hm.
76	P	le laxisme tu vois euh+.
77	M	Hm.
78	P	Trop de <u>liberté</u> , c'est n'importe quoi.
79	M	[D'accord. Ouais.
80	P	[Enfin tout ça. Tous ces stéréotypes-là+, euh+ on s'les prenait régulièrement dans la figure.
81	M	D'accord.
82	P	Et du coup euh++ en Angleterre ils- ils ont une euh+ un réseau national
83	M	Hm.
84	P	Et euh+ et c'est ce réseau national/ qui promeut la pédagogie par la nature, qui euh+ qui donne une légitimité, qui+ aide à la professionnalisation, etc...
85	M	D'accord.
86	P	Et pour moi, comme en fait euh+, pour répondre à ta question par rapport au réseau,
87	M	Oui.
88	P	pour moi, en arrivant en France++ euh dans dans ce contexte-là, je n'imaginai pas++ euh expliquer ma démarche++
89	M	Hm hm.
90	P	euh sans réseau quoi./
91	M	D'accord.
92	P	Parce que j'me disais, mais attends, mais les- les gens ils vont, ils vont me dire mais+... Et ils m' <u>l'ont dit</u> . Parce que j'ai été pr- enfin. J'ai eu raison s'tu veux parce que <u>ils m'l'ont dit</u> . «Euh mais Madame mais quand même mais vous n'imaginez pas euh la prise de <u>risque</u> euh, ha ha ! » Enfin tu vois, euh+ j'en ai entendu des vertes et des pas mûres/ par <u>les assureurs</u> euh+, par euh+ par <u>les maires</u> , par... Tu vois ? Voilà. Et pas mal de réactions un petit peu quand même euh+, euh+ on va dire sceptiques.
93	M	Oui.
94	P	Et du coup, du coup not- ma démarche ça a été, d'aller à la rencontre, même avant de quitter l'Angleterre, d'être- d'aller à la rencontre virtuelle de personnes qui étaient dans la même démarche.
95	M	D'accord.

96	P	J'en ai trouvé quelques-unes+.
97	M	Ouais.
98	P	Euh+ voilà. Et: j'ai trouvé notamment euh+ Ruth qui était euh+ qui venait d'ouvrir sa <i>forest school</i> . Donc c'est dans, elle est dans l'association L'école buissonnière de la Drôme.
99	M	Hm hm.
100	P	Euh j'ai trouvé Caroline Cartalas qui (<i>inaudible</i>) qui est de l'association L'école buissonnière mais de l'île de Ré
101	M	Oui.
102	P	Euh qui venaient d'commencer leur activité j'crois la même année.
103	M	D'accord.
104	P	Tu vois, l'année d'avant j'crois un truc comme ça.
105	M	D'accord.
106	P	Euh mais tout doucement tu vois, avec un p'tit atelier le mercredi:, voilà. Mais ça commençait. J'ai trouvé des personnes qui étaient animatrices nature mais qui voulaient par exemple euh+ euh revisiter leur pratique.
107	M	D'accord. Ouais.
108	P	Euh+ j'ai trouvé des personnes qui voulaient créer des <i>forest school</i> , enfin bon euh+. Et du coup euh+ on a + on s'est mis en réseau. Euh on était euh+ une douzaine au début+. Euh on était six qui étaient plus ou moins en activité
109	M	Oui.
110	P	et six qui+ euh+ étaient intéressés juste par cette pédagogie.
111	M	Hm hm.
112	P	Et entre nous on a cofondé euh le réseau d'la pédagogie par la nature.
113	M	D'accord.
114	P	Et euh+ donc ça c'était, j'crois qu'on a déclaré l'asso en février deux mille dix++ ah: dix neuf... Non, je sais plus. Mais oui, je crois qu'c'est ça, je sais plus. (<i>rires</i>) dix huit ! (<i>inaudible</i>)
115	M	D'accord.
116	P	Ouais+ c'est 2018. Et du coup, euh eh bien voilà, eh bien depuis depuis on a en fait, on a été, on a été dépassé par la réponse++ que la création du réseau a eue parce qu'en fait on a+, on a été contacté par plein: de: personnes qui ont euh+... Attends deux secondes, y a mon fils qui m'appelle.

			[...] Euh+ et du coup donc on a, on a été épaté par les perso- on a été contacté (<i>inaudible</i>) C'est génial parce que ce réseau euh+ il... En fait je pensais faire ça depuis longtemps mais je- j'osais pas et euh+ le réseau m'a aidé à passer le pas enfin voilà...
117		M	Hm hm.
118		P	Tu vois. Et pas mal de+ de personnes... Ca a résonné en tous cas, on a eu l'impression que ça a résonné sur euh voilà, chez pas mal de personnes++. Et euh+, et voilà et maintenant on est j'crois, on a deux cent et quelques membres+.
119		M	D'accord.
120		P	Euh deux cent trente je crois, en gros. [Voilà.
121		M	[Très bien.

Thème II : Description de la pédagogie par la nature

Sous-thème II-1 : Type de public			
1	17'52	M	Euh++ D'accord. Alors est-ce que du coup on peut parler plutôt de: la façon dont: ça s' passe vraiment euh+ à la <i>forest school</i> + ? Euh+ par exemple euh++ voilà, sur les- les enfants que tu accueilles:, d'où ils viennent, quel âge ils ont. Est-ce que, ouais.
2		P	Ouais. [Alors euh+ les enfants.
3		M	[Le type de public en fait.
4		P	Ouais alors on a euh+ On travaille avec euh+ des familles.
5		M	Ouais.
6		P	Euh donc des familles, des particuliers. Euh + euh+ en- en gros y a: donc on a des <u>groupes</u> réguliers. L'idée d'la pédagogie par la nature c'est la régularité. Donc on a des <u>groupes</u> réguliers qui sont soit de manière bimensuelle...
7		M	D'accord
8		P	Euh ces fam-, ces fa- (<i>inaudible</i>)
9		M	Ouais euh.
10		P	Soit des familles, soit... Tu m'entends ?
11		M	Ouais, ça ça coupe de temps en temps. / Là c'est bon, c'est bon.

12		P	J'suis désolée. Euh+ ces <u>groupes</u> -là ils sont constitués de familles+ ou d'enfants seuls.
13		M	D'accord.
14		P	Donc euh+ on a des familles+ euh quand on est euh+ par exemple sur de l'instruction en famille
15		M	Oui.
16		P	ou sur les petits.
17		M	D'accord.
18		P	Donc on a le <u>groupe</u> des zéro cinq ans.
19		M	Zéro cinq ans. Ouais.
20		P	Euh où là c'est un <u>groupe</u> parental en fait, à la même, de la même manière que euh+ cel- que j'ai moi euh+ euh découvert quand mon fils était avait six mois quoi. [Voilà.
21		M	[Donc les enfants de zéro à cinq ans sont accueillis- viennent avec leurs parents/, forcément/ ?
22		P	Ouais\ . Ouais\ . Ou leurs grands-parents.
23		M	D'accord. Hm hm.
24		P	Hein aussi, c'est... On travaille vraiment ce lien intergénérationnel+. Donc des fois on a vraiment euh+ On a pas mal sur le <u>groupe</u> des zéro cinq ans on a pas mal de grands-parents. Sur le <u>groupe</u> de l'instruction en famille on a aussi des grands-parents.
25		M	D'accord.
26		P	Euh+ voilà. Et euh+ c'est <u>riche</u> justement quoi quand y a ce- ces côtés intergénérationnels euh. Parce que le principe, l'un des autres principes si tu veux de la pédagogie par la nature c'est vraiment d'être sur du multi-âge aussi.
27		M	Hm hm.
28		P	Donc c'est on a des <u>tranches d'âges</u> qui sont plus <u>larges</u> que sur de l'éducation traditionnelle.
29		M	Ouais\ . Ils sont, ils sont quand même regroupés par âge, mais pas:
30		P	[Voilà. Plus (<i>inaudible</i>) Tu vois ?

31		M	[pas pas des âges++ pas des âges trop trop regroupés, enfin trop trop resserrés quoi. Ouais.
32		P	Voilà, c'est ça. On est plus sur euh+ des des, alors euh on va pas dire les septaines tu vois de (<i>inaudible</i>). Mais un peu/. Mais c'est un peu cette idée quand même là. Donc on a les zéro cinq ans.
33		M	Ouais.
34		P	On a les six treize ans en gros.
35		M	D'accord.
36		P	Bien qu'on reste flexible. C'est-à-dire que: par exemple s'il y a une maman avec un bébé de un an euh et que euh elle a aussi la grande sœur à la maison le mercredi matin qui a euh six ans et demi+
37		M	Ouais.
38		P	euh elle peut emmener les deux sur le <u>groupe</u> parental.
39		M	D'accord.
40		P	Et la <u>flexibilité</u> euh que qui est permise quand on a des activités qui sont euh+ centrées sur le <u>processus</u> plutôt qu'le résultat.
41		M	D'acc- ouais.
42		P	Comme on n'a pas l' <u>attente</u> d'un résultat particulier en fait, les participants euh amènent l'activité là où ils le souhaitent et là où ils le <u>peuvent</u> . Et donc ce sont des activités qu'on propose qui sont totalement <u>adaptables</u>
43		M	Hm hm.
44		P	euh aux capacités, aux envies, aux compétences+ euh+ des participants.
45		M	(<i>aspiration</i>)
46		P	Et du coup euh un enfant de un an peut faire euh+ la même activité on va dire euh que. Ou de on va dire euh c'est un peu extrême... Un enfant de <u>deux ans</u> peut faire la même activité qu'un enfant de six ans et demi/. Ils produiront que'qu'chose de différent.
47		M	D'accord.
48		P	Et ils en retireront que'qu'chose de différent en terme d'apprentissage.

Sous-thème II-2 : Démarche			
1	21'20	M	(<i>aspiration</i>) Alors justement je- bon, je je vais pas suivre de façon linéaire mes questions mais... Est-ce que euh+ y a une <u>démarche</u> alors euh+ euh+ vraiment particulière ? Tu dis que pour <u>chaque enfant</u> ça va être euh+ différent, mais est-ce qu'il y a quand même une <u>façon</u> de d'amener euh ?
2		P	Ouais.
3		M	Ouais ?
4		P	Du coup la: l'idée d'la pédagogie par la nature c'est de euh alors+ euh c'est de+ on travaille en fait des, on travaille la connexion à <u>soi</u> , <u>aux autres</u> et à la nature.
5		M	Hm hm.
6		P	Donc euh++ en fait tout est dit quoi. Finalement. (<i>rires</i>) Quand quand on a dit ça tout est dit. A savoir euh+ : le- le but des activités il est euh+ en gros euh+... L' <u>intention</u> elle est, elle est toujours dans cette connexion soit à soi, soit aux autres, soit à la nature
7		M	Hm hm.
8		P	soit euh plusieurs de ces choses à la fois/. Et le deuxième côté de ça c'est de dire, on travaille, on- on accompagne le développement de certains <u>savoir-faire</u> et de certains <u>savoir-être</u> .
9		M	Hm hm.
10		P	Donc c'est, ça va ensemble hein bien sûr, c'est pas, c'est pas des choses séparées. Mais euh+ euh+ quand euh je parle de <u>savoir-faire</u> + euh ça peut être euh par exemple euh la <u>résolution de problème</u> ... Un peu tous les... Tu sais c'qu'ils appelaient à l'époque, quand moi j'étais en formation d'instit', j'sais pas ils ont p't-être changé l'terme. Un petit peu tous les: euh:, <u>apprendre à apprendre</u> . Tu vois ?
11		M	Ouais.
12		P	Tout ça. Hein toutes les cap- les compétences transversales, etc. Voilà. Ce genre de choses. Donc c'est la <u>résolution de problème</u> , euh+ la le travail en <u>groupe</u> , euh+ la <u>coopération</u> , la <u>communication</u> , etc... Et

			euh+ et les <u>savoir-faire</u> euh+ c'est euh+ des choses comme par exemple... Le <u>savoir-être</u> pardon, c'est par exemple <u>la résilience</u> ,
13		M	Ouais.
14		P	la <u>confiance en soi</u> ,
15		M	Hm.
16			la <u>persévérance</u> , euh+ euh+ la <u>présence</u> .
17		M	Hm.
18		P	Voilà. Et euh y a, y a pas mal de choses, de de <u>savoir-faire</u> et <u>d'savoir-être</u> qu'on va retrouver dans de nombreuses activités qu'on propose. Et donc du coup euh+ ces activités elles sont <u>décidées</u> en fonction de euh là on en est ton <u>groupe</u> .
19		M	Ouais.
20		P	Donc en gros euh+, la clef, c'est c'que je répète à tous mes stagiaires c'est la <u>connaissance</u> de ses <u>groupes</u> .
21		M	Ouais.
22		P	Hein par ce que c'est euh+... L'idée+, c'est un p'tit peu d'être la personne qui va euh+ Si on prend mettons Vygotsky, tu vois euh+, zone proximale de développement,
23		M	Hm hm.
24		P	c'est d'être cet autre++. C'est de tirer un p'tit peu, euh++ y a une expression qui dit en anglais c'est (<i>inaudible</i>). Tu vois ? C'est tirer un p'tit peu sur les bords pour essayer de euh+ d'accompagner l'autre dans la sortie de sa zone de confort pour justement accompagner ses apprentissages. Et et et voilà. Et les nourrir. Et du coup+, euh quand on connaît un <u>groupe</u> , euh et qu'on sait, on va dire euh+, qu'on connaît les deux dynamiques. Les dynamiques <u>personnelles</u> de chacun.
25		M	Hm hm.
26		P	Où en, où en sont les enfants ? <u>Qu'est-ce qui</u> les intéresse en ce moment ? <u>Qu'est-ce qui</u> les fait vibrer ? <u>Qu'est-ce que</u> euh ... Où est-ce qu'ils ont eu des difficultés récemment ? (<i>inaudible</i>)

27		M	Hm hm. D'accord.
28		P	Tout ça. Et après, la dynamique de <u>groupe</u> . Est-ce que c'est un <u>groupe</u> qui a besoin+ euh d'apprendre à s'connaître ? Est-ce que c'est un <u>groupe</u> qui a+ des difficultés à vivre ensemble en c'moment ?
29		M	Hm hm.
30		P	Est-ce que c'est un <u>groupe</u> + euh qui: a besoin: de: euh+ de mieux appréhender les <u>règles</u> ?
31		M	Hm hm.
32		P	Euh, est-ce que c'est un <u>groupe</u> qui a besoin de+ euh de <u>de rigoler</u> , enfin de passer des <u>bons moments</u> ?
33		M	Hm hm.
34		P	De développer des liens. Voilà, tout ça+. Et ben a- quand on a ces deux données+, c'est un peu euh+ tes- tes deux données: t'sais sur... Comment on appelle ça là...les les coordonnées là t'sais sur les schémas d'maths y a euh le l'abscisse et le machin là, enfin voilà
35		M	L'ordonnée.
36		P	C'est un peu ton x et ton y, tu vois ?
37		M	Oui.
38		P	C'est un peu ça. Et une fois qu't'as ça+, et ben+, tu proposes tes activités. Et la la troisième, euh+ quelque part, la troisième dimension de ça c'est+ : qu'est-ce qui se passe dans le monde naturel en ce moment\ ?
39		M	Hm hm.
40		P	Donc euh qu'est-ce que, c'qu'on aime bien, bien sûr, tant qu'à faire hein, c'est d'être euh+ c'est d'être contextualisé dans+ c'qui s'passe pour la nature. Parce que la dimension humaine elle est très importante+ mais: si on fait que ça on peut l'faire à l'intérieur et du coup ça perd un peu du sens. Donc on <u>ancrer tout ça+</u> , tous ces apprentissages, toutes ces interactions, toutes ces relations, (<i>aspiration</i>) dans c'qui s'passe pour la nature en c'moment. Ca peut être+ du tout petit. « Ah ben euh+ (<i>inaudible</i>) j'ai trouvé une trace d'un d'un p'tit campagnol ».
41		M	Ouais.

42		P	Ah ben voilà, tatatatata... hein un truc euh, de l' <u>anecdote</u> . Du truc euh:: anodin, <u>minuscule</u> , de la petite dimension à ... <u>au printemps</u> / !
43		M	D'accord.
44		P	Tu vois ?
45		M	Hm hm.
46			Voilà ! Ca peut être euh:: n'importe où dans dans tout ça. Voilà\ . Et après et bien+, après on propose des activités. Concrètement dans l'atelier y a toujours une, parfois deux activités, parfois trois/. Ca dépend du besoin, ça dépend de notre disponibilité euh euh en tant qu'adulte. Ca dépend de : est-ce que les activités sont <u>faisables</u> euh sans accompagnement ou avec un accompagnement très léger ou est-ce qu'au contraire euh euh il faut beaucoup d'adultes présents pour accompagner (<i>inaudible</i>) etc.
47		M	Hm hm.
48		P	Et après chacun++ <u>choisit</u> son menu. Et ça peut être <u>rien</u> +. Ca peut être juste du jeu <u>libre</u> .
II-3 : Rôle de l'adulte dans l'apprentissage			
1	26'54	M	D'accord. Est-ce que tu... S- sur les: les modes d'apprentissage, est-ce que tu penses que les enfants peuvent acquérir un+ un savoir par eux-mêmes/ ou est-ce que+ l'adulte est+ <u>forcément</u> indispensable à un moment ou à un autre ?
2		P	Moi j' pense que, j'en suis convaincue que les enfants c'est des p'tites machines à apprendre/.
3		M	Hm.
4		P	Ils ont+, ils ont <u>aucunement</u> besoin d'l'adulte euh+ Si c'n'est, si c'n'est pour être++, euh+ en en place d'un autre enfant, parce que des fois comme on fait beaucoup d'inter euh, de de de <u>mixité d'âges</u> , ben parf- il- y a cette relation entre pairs où euh+ les autres enfants peuvent [être cet autre,
5		M	[Hm. Oui.
6		P	euh+ dans dans l'idée de Vygotsky, mais+ euh mais au-d'là d'ça donc, s'il n'y a pas d'autre enfant, ben nous on peut hein être cet autre aussi. Mais sinon euh++ sinon les enfants c'est des <u>scientifiques</u> : ils mènent

			leur <u>expérience</u> , ils tirent leur conclusion. Euh j’crois qu’souvent, dans la la++ euh+ Pour moi en tous cas, j’crois qu’souvent dans la vision plus traditionnelle de l’éducation, une vision, une vision euh+ de <u>transmission</u> , euh c’est une vision <u>erronée</u> de du développement de l’enfant qu’ils nourrissent.
7		M	Hm hm.
8		P	J’dis tout l’temps ça. Parce qu’en fait euh+ si on regarde, si on observe les enfants on <u>voit</u> qu’ils apprennent tout le temps.
9		M	Hm.
10		P	Tout le temps, tout le temps. Plus que, plus que... Bien plus que nous, bien plus que les adultes. Nous on a désappris à apprendre++. Et, et donc euh je crois que, enfin moi je suis convaincue et je vois tous les jours que dans mon boulot que les enfants ils a-, ils apprennent, ils apprennent sans adulte. Après+, que l’adulte puisse être présent pour+ <u>nourrir</u> cet apprentissage, pour euh l’emmener <u>plus loin</u> , euh pour proposer d- une autre euh une autre euh hypothèse. Enfin voilà. Tout ça c’est possible. Pour (<i>inaudible</i>) aussi. Mais euh+ pour moi on n’a pas, on n’a pas du tout une vocation à+ transmettre. On a vocation à guider ou à accompagner.
11	28’50	M	Accompagner euh+ mettre un cadre aussi peut-être, on pourrait dire ça ? Pour, parce que (<i>inaudible</i>)
12		P	Bien sûr. Le cadre... Ah oui, oui, le cadre, le cadre il est, il est mis par l’adulte au niveau sécurité.
13		M	Ouais. D’accord ouais.
14		P	Euh après il est euh+ de manière euh++ de manière intéressante, il est souvent <u>auto-géré</u> par les enfants hein.
15		M	Hm hm.
16		P	Parce qu’en fait les enfants quand on a euh+... Au à l’intérieur, dans une euh+ dans une relation de <u>groupe</u> , euh au sein de l’atelier <i>forest school</i> ,
17		M	Hm.
18		P	on a une relation assez horizontale++. Donc c’est vraiment l’idée euh++ de civiliser, de former des des des citoyens.

19		M	Hm hm.
20		P	Hein donc euh+... C'est un p'tit peu la question euh+ plus <u>politique</u> de dire : OK, quel genre d'en- quel genre de de citoyen on espère+, euh+ on espère former ?
21		M	Hm hm.
22		P	Quand ces enfants s'ront grands++ ? Et euh+ la réponse++, alors après elle est personnelle à chaque pédagogue par la nature. Mais je crois que là où on s'retrouve pas mal en tous cas, c'est euh+ c'est qu'on a envie d'former des enfants qui peuvent faire, faire euh part <u>d'esprit critique</u> / hein,
23		M	Hm hm.
24		P	qui sont des êtres <u>libres</u> , euh+ qui euh qui+ qui <u>comprennent</u> plutôt qu'ils <u>n'appliquent</u>
25		M	Hm hm.
26		P	<u>des règles</u> +, et euh+ et surtout on a envie d'en faire euh des des des citoyens <u>responsables</u> , <u>autonomes</u> : euh+ et et capables <u>d'empathie</u> . En fait, quand on euh+ quand on travaille ces- ces <u>savoir-être</u> ++, ça s'met en place plus ou moins tout seul. C'est-à-dire que souvent moi j'ai des enfants qui euh+ <u>rappellent</u> les <u>règles</u> à d'autres enfants qui dont ils voient qu'ils ne les respectent pas.
27		M	Hm hm. D'accord.
28		P	Et ils les appellent et ils ont appris à les rappeler de manière <u>bienveillante</u> .
29		M	D'accord.
30		P	Plutôt que de leur dire (<i>voix aigüe</i>) : attention fais pas ça, euh nanani (<i>inaudible</i>)
31		M	(<i>rires</i>) On imagine bien.
32		P	Tu vois ?
33		M	Hm.
34		P	Voilà. Euh ils ont appris à dire euh : oh euh+ Malo euh+, tu t'rappelles si tu grimpes à l'arbre, j'espère qu't'as vérifié c'qu'il y a euh, c'qu'il y a en bas/. Hein parce que tu sais qu'tu <u>prends soin</u> d'toi ici.

35	30'57	M	L'adulte a aussi une responsabilité euh+ dans la façon dont lui-même euh+ interagit avec <u>les enfants</u>
36		P	Tout à fait.
37		M	et les enfants ont aussi envie de l'imiter. Donc quelque part son- voilà son rôle est là aussi.
38		P	Tout à fait. On est les modèles.
39		M	Oui.
40		P	On est les modèles.
41		M	Hm hm.
42		P	Ca j'en suis convaincue. On est les modèles et d'ailleurs moi dans les (<i>inaudible</i>) que je donne aux+ aux bénévoles et aux stagiaires,
43		M	Hm hm.
44		P	euh je- je les positionne de cette manière-là.
45		M	Hm hm.
46		P	(<i>inaudible</i>) Euh que (<i>inaudible</i>) dans nos relations aux enfants mais aussi entre nous adultes,
47		M	Hm.
48		P	nous sommes les modèles.
49		M	Hm hm.
50		P	Et donc euh+ on doit <u>tous+</u> , si on veut que les enfants euh se parlent d'une certaine manière, si on veut que les enfants euh+ interagissent d'une certaine manière, alors+ on on en est <u>responsable</u>
51		M	Hm hm.
52		P	dans la façon dont nous on interagit. Et ça+ c'est essentiel pour moi. C'est l'un des trucs où je suis euh+ <u>absolument</u> euh <u>intransigente</u> quoi quand il s'agit d'accueillir euh des stagiaires, des bénévoles, pour moi c'est essentiel+ euh que que y ait qu'on soit sur la même longueur d'onde niveau euh <u>communication</u> ,
53		M	Hm hm.
54		P	interaction, <u>responsabilité</u> , enfin voilà.
55		M	<u>Hm hm.</u>
56		P	Ca c'est essentiel.

Sous-thème II-4 : Aménagement de la forêt : sécurité, aménagement du lieu, apprentissage			
1	32'10	M	Bien sûr ouais++. (<i>aspiration</i>) Alors euh+ au niveau justement ben on parlait du <u>cadre</u> euh+
2		P	Ouais.
3		M	On on voit quand quand on arrive à la <i>forest school</i> que:+ que tu as aménagé la forêt d'une <u>certaine façon</u> . Est-ce que c'est pensé euh vraiment d'une façon euh+ euh enfin rigoureuse par rapport à+ à c'que tu as appris peut-être dans ta formation ?
4		P	Ouais.
5		M	Est-ce que certains lieux visent un apprentissage vraiment <u>précis</u> ? Comment tu as imaginé ça ?
6		P	Oui alors y a plusieurs dimensions, y a la dim- (<i>inaudible</i>)
7		M	Allo ? Ah mince. Allo ?
8		P	Tu m'entends ?
9		M	Oui, c'est bon.
10		P	Allo ?
11		M	C'est bon, c'est bon, ça marche.
12		P	C'est revenu. OK.
13		M	Oui (<i>rires</i>).
14		P	Du coup j'te disais il y a la dimension d'la sécurité/,
15		M	Oui.
16		P	euh+ y a la dimension de protection du lieu
17		M	Hm hm.
18		P	et y a la dimension apprentissage\.
19		M	D'accord.
20		P	Et y en a probablement d'autres\ . Mais euh+ en tous cas y a ces trois-là.
21		M	D'accord.
22		P	Euh+ du coup du coup la dimension sécurité/. Euh+ euh Ben et moi quand on: est arrivé sur le <u>site</u> +, euh on a bien sûr+ euh <u>évalué</u> euh la santé d'la forêt, la santé des arbres euh, on a on a coupé les arbres qu'il était nécessaire de couper,
23		M	Hm hm.

24		P	euh + ceux qui étaient dangereux++ euh etc. Et, donc on l'a fait au début mais on le fait aussi de manière régulière+ euh+. Alors de manière on va dire euh+ régulière dans l'sens euh+, on l'a fait <u>plusieurs fois</u> par an.
25		M	Hm hm.
26		P	<u>Notamment</u> , euh on l'a fait d'autres fois en plus quand il y a des tempêtes+
27		M	Ouais.
28		P	et on le fait aussi en début d'atelier de manière <u>rapide</u> mais dynamique on va dire.
29		M	Hm hm.
30		P	Voilà donc sur cet aspect-là déjà au niveau euh+, au niveau euh sécurité. Après y a euh l'aménagement du site au niveau sécurité. Bien sûr, tu as vu quand tu es venue sur le site, on a: par exemple créé des barrières (<i>inaudible</i>)
31		M	Oui.
32		P	dans les endroits où les pentes étaient trop abruptes++\ Notamment j' pense au trou autour du « trou du géant »
33		M	Hm hm.
34		P	Tu vois par exemple. Euh on a euh+ créé des escaliers pour qu'il y ait un accès euh euh+ on va dire euh <u>sécurisé</u> euh du talus. Tu vois ?
35		M	Hm hm.
36		P	Voilà. On a euh++ euh. Qu'est-ce qu'on a fait d'autre au niveau sécurité++ ? Euh++(<i>inaudible</i>) Après ah on a... Par exemple oui on établit des limites <u>claires</u>
37		M	Hm hm.
38		P	autour du site+, etc. Voilà donc ça (<i>inaudible</i>) en gros. Ca c'est l'aspect sécurité. Ensuite y a l'aspect protection du lieu euh parce que euh+ c'est évident qu'on peut pas emmener des enfants en nature+ pour développer leur connexion à la nature tout en détruisant la nature.
39		M	Hm hm. Oui.

40		P	Euh+ c'est+ voilà. Sauf que quand on emmène un du public sur un <u>même site</u> plusieurs fois par semaine/, euh forcément ça a un impact.
41		M	Hm hm.
42		P	Euh une, une des parties <u>essentielle</u> de la formation de pédagogue par la nature c'est l'apprentissage de comment on analyse cet impact et (<i>inaudible</i>). Donc c'est tout ce qui est gestion forestière et écologie+. Euh+ alors on est loin d'être des professionnels hein/.
43		M	Hm hm.
44		P	Bon tu vois c'est pas not'coeur de métier l'écologie. Euh+ voilà+, et j'en apprends tous les jours, c'est pas mon coeur de métier. Par contre euh j'dirais que grâce à la formation j'ai une <u>conscience</u> euh on va dire plus aigüe, plus affûtée de euh quel quel est <u>l'impact</u> que des activités <u>ont</u> ou <u>auront</u> quand on les envisage sur le site.
45		M	Hm hm.
46		P	Du coup euh+, quand on a dé-, on a aménagé ici, tout de suite nous on a dit ben+ on va faire deux cercles autour de du <u>feu</u> , on va faire deux camps pour pouvoir alterner+, par exemple.
47		M	Hm hm.
48		P	On va euh garder euh une section d'la forêt totalement vierge
49		M	Ouais.
50		P	où on n'ira jamais pour que y ait un refuge pour euh la faune existante
51		M	Hm.
52		P	et la <u>flore</u> euh qui sont existantes sur le terrain. On va+ euh+ faire des <u>chemins</u> pour que euh les enfants aient, soient encouragés à rester dans le chemin plutôt que d'aller euh+ marcher <u>partout partout partout</u> .
53		M	Hm.
54		P	On va euh+ renforcer les talus+ pour pas qu'les enfants euh descendent euh n'importe où grim- C'est rigolo hein, de grimper le talus, de descendre le talus mais euh le problème c'est qu'si tout l'monde fait ça y aura plus d'talus.
55		M	Hm hm.

56		P	Plus d'talus égal+ euh+ égal euh+ plus grande érosion. Plus grande érosion égal euh (<i>rires</i>) problème pour les arbres. Enfin bon etc.
57		M	Hm hm. D'accord.
58		P	Voilà donc on a un p'tit peu cette démarche-là après on a aussi une démarche de euh+ euh... On fait des <u>relevés+ informels</u> mais des relevés réguliers de la biodiversité autour de la <i>forest school</i> .
59		M	Hm hm.
60		P	On s'intéresse de très près à+ qui quels sont les habitants euh <u>naturels</u> de la <i>forest school</i> .
61		M	Hm hm.
62		P	Euh on travaille aussi par exemple avec Bretagne vivante+
63		M	D'accord.
64		P	pour que ils viennent euh+... Donc eux ils viennent de manière régulière aussi euh+ faire des relevés plus professionnels que nous hein. (<i>aspiration</i>) Mais euh+ voilà/, eux c'est leur coeur de métier quoi,
65		M	Hm hm.
66		P	donc ils viennent faire des relevés de biodiversité euh+ euh pour euh voir aussi comment euh+, quel impact... Notre pari si tu veux c'est pas de simplement limiter l'impact, c'est de <u>l'améliorer</u> . D'avoir un impact <u>positif</u> .
67		M	Hm hm.
68		P	Ca c'est un sacré pari euh+. Mais c'est le l'pari qu'on fait. Et on a envie... C'est le but. Notre objectif dans notre plan de gestion forestière et environnementale c'est ça.
69		M	D'accord.
70		P	Donc euh voilà, donc effectivement on a un on a un document qu'on rédige tous les trois ans et qu'on: évalue tous les trois ans. euh+ Non, tous les ans pardon+. C'est le plan de gestion forestière et environnementale. C'est un document euh qui est utilisé euh un peu partout dès qu'il s'agit de gérer un environnement naturel hein+, euh qui décrit en gros euh quels sont les actions et les objectifs pour euh les trois ans à v'nir. Donc euh on le fait année par année.

71		M	Hm hm.
72		P	Et nous on l'a fait <u>site par site</u> , c'est-à-dire qu'on a euh, tu vois, un endroit qui est euh prairie/. La prairie en bas.
73		M	Ouais.
74		P	Euh et la et le... Un endroit qui est la forêt/. Et un endroit qui est le jardin-forêt. On a vraiment nous ces différents écosystèmes
75		M	Hm.
76		P	qui (<i>inaudible</i>), qui ont des besoins différents.
77		M	D'accord.
78		P	Euh voilà. Donc on... Donc voilà. Ca c'est l'aménagement (<i>aspiration</i>) au niveau donc du... pour la protection du lieu. Et après y a l'aménagement+ euh+ au niveau des apprentissages. Et ça euh+, ça c'est euh... Alors <u>l'expérience</u> , mon expérience professionnelle en Angleterre a fait que euh+ j'ai un peu j'ai une connai- j'ai développé une connaissance de <u>quels coins</u> sont un peu indispensables
79		M	Hm.
80		P	euh+ à des ateliers d'éducation par la nature.
81		M	Ouais.
82		P	Et quand je dis indispensables c'est entre guillemets/ parce que j'veux surtout pas euh+ imposer tu vois une un style de site.
83		M	Ouais.
84		P	Euh ce s'rait mon cauchemar. Que tout le monde euh vienne sur le site Autour du <u>feu</u> et qu'ils disent : il faut absolument ça\.
85		M	Hm hm.
86		P	Euh + parce que c'est pas la réalité. Parce que par exemple, moi j'ai travaillé pendant très longtemps en+, comment dire, en <u>itinérance</u> ,
87		M	Hm hm.
88		P	et j'avais <u>rien</u> , j'avais un sac à dos/.
89		M	Hm hm.
90		P	Et c'était tout/.
91		M	Hm.
92		P	J'avais pas d'site euh aménagé comme euh comme il est. Donc ce n'est en rien <u>indispensable</u> mais euh ça en tous cas ça+ ça facilite

			certain apprentissages\+. Par exemple la <u>cuisine</u> de gadoue. La <u>cuisine</u> de la gadoue tu vois, euh très clairement, euh c'est génial pour euh les apprentissages sociaux. Euh+ les+ tout c'est euh... Tous les différents types de jeux.
93		M	Hm hm.
94		P	Euh j'oublie toujours le nom de cette théorie-là+, des douze types de jeux. Ah (<i>inaudible</i>) je crois ? C'est un anglais je l'ai quelque part. Euh mais y a euh, je ne sais pas si tu es familière avec cette théorie de douze types de jeux ? Euh mais en gros. Mais j crois qu'c'est un Anglais hein qui a, qui a théorisé ça et en gros c'est+ le jeu+ y a si tu veux euh donc le jeu euh par exemple socio-dramatique, c'est là où on imite
95		M	Hm hm.
96		P	euh des choses qu'on aurait vues à la télé par exemple. Tu vois les Master Chef des Bois.
97		M	Hm hm.
98		P	Euh y a l'jeu euh+ socio-culturel, c'est c'est plutôt là où on imite euh les personnages de not'vie, papa, maman, etc.
99		M	Hm hm.
100		P	Euh y a euh le la manipulation/, un peu à la Montessori/,
101		M	Hm hm.
102		P	tu vois donc euh manipulation d'objets réels/ euh etc. Donc y a tous ces euh, tous ces... y a vraiment j'crois sur ces, dans cette théorie de (<i>inaudible</i>) là euh+ dans la <u>cuisine</u> de la gadoue j'crois qu'on couvre euh+ facilement six voir euh sept types de jeux 'fin c'est un truc de folie. Donc la <u>cuisine</u> de la gadoue par exemple, c'est vrai que c'est un peu un <u>essentiel</u> + de la pédagogie par la nature. Et en même temps+, euh même en itinérance hein, on emmène euh deux trois euh+... Euh même <u>deux casseroles</u> ou deux euh+ <u>deux pots</u> , [hein,
103		M	[Hm.
104		P	des bâtons, et puis voilà c'est fait quoi\.
105		M	Hm hm. (<i>rires</i>)

106		P	Donc c'est vrai... Quelque part, 'fin tu vois, on n'est pas obligé d'avoir euh une <u>cuisine</u> euh+ grand luxe euh+ version euh, version Autour du <u>feu</u> .
107		M	Hm hm.
108		P	Nous on a le- le loisir de développer ça comme ça mais+ c'est c'est aucunement euh+ obligatoire\.
109		M	Hm hm.
110		P	Donc voilà par exemple y a ça. Euh, la même chose s'applique à euh+ euh+... Quoi d'autre ? La+ la zone d'équilibre/, la zone <u>motricité</u> /. On sait que euh+ c'est chouette pour les enfants d'avoir un endroit euh qui les invite, qui les inspire à: euh+ explor- explorer leur environnement de manière <u>physique</u> .
111		M	Ouais.
112		P	à: euh affronter leurs <u>peurs</u> , à explorer leurs limites, euh+ à travailler ensemble parce que ben on doit <u>communiquer</u> (<i>inaudible</i>).
113		M	Hm hm.
114		P	Euh voilà\, tout ça\ . Donc ça après, y a certains... On sait que ces euh+ ces zones-là, ben voilà, elles ont cet- cet effet-là.
115		M	D'accord.
116		P	Euh+ après euh+ tu vois au niveau euh+, niveau développement du l- , aménagement du lieu, y a un endroit c'est le c'est le <u>cercle</u> autour du <u>feu</u> .
117		M	Hm.
118		P	Parce que le cercle de rondins autour du <u>feu</u> c'est notre <u>lieu</u> . C'est le lieu où on est en <u>groupe</u> . Et c'est des moments essentiels parce qu'on n'est pas dans une pédagogie <u>individualiste</u> euh+ c'qui s'rait un peu une version on va dire <u>excessive</u> d'une pédagogie différenciée. Tu vois ? Où c'est chacun chez soi, chacun pour soi en train d'faire ses p'tits apprentissages. On est loin de ça. On est dans le <u>groupe</u> , on est dans la le <u>social</u> , on a envie euh de d'accompagner le développement du quotidien (<i>inaudible</i>) ils doivent savoir interagir entre eux. Donc ça s'fait pas tout seul (<i>inaudible</i>). Euh le <u>groupe</u> +, c'est super important++. Donc ce <u>cercle</u> , euh+ il est ben il est essentiel++. Euh

			après, qu'est-ce que qu'est-ce que je peux te dire d'autre sur (<i>inaudible</i>) sur l'apprentissage. (<i>inaudible</i>)
119		M	Allo ?
120		P	Oui. Tu m'entends ?
121		M	Ouais, je j'entends pas... T'as pas bougé ou: ?
122		P	Non, je n'ai pas beaucoup bougé.
123		M	Non, t'as t'as. (<i>rires</i>) Ca a l'air, ça a l'air d'aller. Ca, des fois ça bloque et ça++ et ça diminue de volume. Pardon ?
124		P	Ah ouais, bizarre.
125		M	Ouais, hm.
126		P	Ah non j'ai pas du tout bougé pourtant. Là tu m'entends ou pas ?
127		M	Là ça a l'air d'aller. Ouais, ouais. (<i>rires</i>)
128		P	Bon. Et du coup tu as entendu ce que je viens de dire ?
129		M	Oui oui, oui oui j'ai entendu. Ouais ouais.
Sous-thème II-5 : Gestion de la frustration et des conflits			
1	44'15	P	Et tu vois à+ à côté d'la pédagogie par la nature et ça c'est un truc que je dois souvent expliquer aux parents+ euh+ mais ça fait partie de mon métier (<i>rires</i>), la pédagogie avec les parents (<i>aspiration</i>) euh+, c'est que euh on n'est pas dans une activité qui va être <u>forcément confortable</u>
2		M	Hm. Ouais.
3		P	euh pour les enfants tout le temps.
4		M	Ouais. Non.
5		P	Et c'est OK++. C'est OK. Moi j'ai pas d problème à c'que euh un enfant euh+ <u>pleure</u> parce que euh il est <u>frustré</u>
6		M	Hm hm.
7		P	parce qu'il ne peut pas avoir la balançoire tout de suite.
8		M	Hm hm.
9		P	C'est OK\ . Parce que c'est <u>dans</u> cet inconfort que se passent les apprentissages. Euh je sais plus qui c'est qui dit : les apprentissages, c'est l' <u>inconfort</u> .

10		M	Ouais, ouais, c'est, ouais. Y a une théorie ouais. [Piaget. Piaget ouais.
11		P	[Hein y a quelqu'un qui dit ça, je me rappelle plus qui.
12		M	Ouais.
13		P	Voilà.
14		M	Ouais.
15		P	Ca doit être inconfortable, et c'est normal/.
16		M	Hm.
17		P	Et et donc euh+ et donc voilà. Donc euh+, tu vois donc par exemple j'ai eu une maman récemment qui savait pas comment gérer... C'est une petite, ça fait deux ans qu'elle vient, et là elle a tout d'un coup+ découvert la balançoire et elle est en <u>amour</u>
18		M	Ouais.
19		P	avec la balançoire mais elle a beaucoup de mal à partager la balançoire. C'est une enfant qui a presque sept ans
20		M	Hm hm.
21		P	et elle a un <u>mal fou</u> euh à partager la balançoire.
22		M	Hm hm.
23		P	Et euh+ et la maman ne s'en sortait pas/. Tu vois ? Euh+ alors elle essayait d'gérer: euh, elle intervenait parce que elle pensait qu'elle devait intervenir pour éviter la <u>colère</u> de sa fille
24		M	Hm hm.
25		P	euh+ etc. Et en fait euh+, moi je j'ai c'que j'ai fait c'est qu'j'ai encouragé+ euh+ la maman à se dégager d'cette situation
26		M	Hm hm.
27		P	et à laisser aller la situation jusqu'au bout.
28		M	Hm hm.
29		P	Euh mais c'était difficile hein pour elle parce que elle me dit : mais là elle va craquer, elle va péter un câble.
30		M	Hm.
31		P	Ouais, ouais. C'est pas grave. Moi je suis là, je suis en <i>backstage</i> tu vois.
32		M	Hm hm.

33		P	Je suis, j'attends. Et+ s'il y a besoin que j'intervienne pour assurer la sécurité de tout le monde, bien sûr je le ferai+ euh+ mais euh tant que: la <u>règle</u> , tant que les <u>règles</u> de la <i>forest school</i> , c'est-à-dire prendre soin de soi, des autres et et d'la nature, euh tant qu'ces <u>règles</u> -là sont respectées,
34		M	Oui.
35		P	c'est OK. On peut ressentir de la <u>frustration</u> , c'est OK, on peut ressentir de la <u>colère</u> . On est ici pour apprendre à+ exprimer ces choses-là de manière euh+, on va dire, acceptable pour notre entourage.
36		M	Hm hm.
37		P	Euh sans euh+ sans faire mal, avec nos mots. Euh et euh et voilà, et on peut euh, et on peut... Et on apprend à exprimer ça. Et du coup euh+ du coup (<i>inaudible</i>) <u>communication</u> non violente mais pas que. Et c'est aussi euh, c'est aussi accueillir euh+, juste accueillir voilà les <u>émotions</u> de l'enfant et puis accueillir cet inconfort.
38		M	Hm hm.
39		P	Et c'est OK. Et c'est le sentiment que y a c'est pas grave. C'est l'sentiment (<i>inaudible</i>) Les parents me supplient mais euh toutes les semaines quoi.
40		M	Hm hm.
41		P	Euh mais c'est (<i>inaudible</i>) il n'y aura qu'une balançoire.
42		M	Ouais ouais.
43		P	(<i>rires</i>)
44	47'14	M	C'est oui, y a vraiment un apprentissage et un: ouais une bienveillance+ de l'adulte qui qui est indispensable en fait à cette pédagogie. On sent bien qu'ça ça ça <u>transparaît</u> partout en fait, dans dans tout c'que tu... Dans tout ce dont tu parles.
45		P	Ouais\.. Par contre tu vois, la difficulté c'est que quand j'acc- quand j'accueille par exemple euh on va dire des centres aérés ou des écoles,
46		M	Hm hm.

47		P	quand les adultes+ euh ne sont pas familiers avec (<i>inaudible</i>) c'est <u>très difficile</u> (<i>inaudible</i>) de
48		M	Hm hm.
49		P	changer de, de changer d'rôle.
50		M	De changer d'rôle, c'est-à-dire ? Du coup tu te sens obligée de de ?
51		P	Ah ben si je pense que (<i>inaudible</i>) laisser faire les enfants, laisser les enfants dans une situation d'inconfort (<i>inaudible</i>) de pas partager la balançoire.
52		M	Hm hm.
53		P	Tu vois ? Et d'attendre.
54		M	Hm hm.
55		P	Parce que il me semble que le formatage c'est un peu euh dans dans une version plus traditionnelle on va dire de d'éducation c'est d'être là et d'intervenir avant
56		M	Hm.
57		P	euh que ça pète un câble.
58		M	Ouais.
59		P	Et donc, et souvent on intervient de manière euh+ très autoritaire.
60		M	Hm hm, oui.
61		P	(<i>voix autoritaire</i>) Non Lily euh, tu fais trois tours+,
62		M	Hm.
63		P	(<i>voix autoritaire</i>) quand t'as fait ton troisième tour c'est au tour de Mathéo.
64		M	Hm.
65		P	Voilà\ . C'est réglé\.
66		M	Tandis que <u>toi</u> tu tu tu+ tu laisses faire en fait l'enfant et tu fais confiance en+ sa capacité à+
67		P	Ouais.
68		M	régler l problème.
69		P	Ouais. Moi j'laisse faire. Moi j'laisse faire. Je demande peut-être à: l'enfant qui attend+ comment ça va.
70		M	Ouais.

71	48'48	P	<p>(<i>joue une scène imaginaire</i>) Ah tiens Mathéo euh, t'attends la balançoire ? (<i>inaudible</i>) Ca va ? (<i>voix d'enfant</i>)</p> <p>Euh ben ouais Jeanne mais en fait euh j'en ai un peu marre d'attendre là parce que Lily euh ça fait euh, ça fait dix tours qu'elle fait. (<i>voix d'adulte</i>)</p> <p>Ah OK. Du coup euh, c'est quoi ta demande à Lily ?</p> <p>(<i>voix d'enfant</i>) Ben euh Lily euh, s'te plaît euh, j'aimerais bien faire d'la balançoire.</p> <p>(<i>voix d'adulte</i>) OK. Ah ben, c'est bien. Ca, c'est une requête euh claire. Parfait.</p>
72		M	Hm hm.
73		P	<p>(<i>voix d'adulte</i>) Du coup Lily, t'as entendu, tu as entendu c'que Mathéo te d'mande toi ?</p> <p>(<i>voix d'enfant en colère</i>) Ouais, mais moi euh j'ai pas envie d'faire euh, j'ai pas envie d'partager la balançoire.</p> <p>(<i>voix d'adulte</i>) OK, d'accord. Si t'étais Mathéo, si t'étais comme Mathéo, qu'tu attendais est-ce que tu penses que: ça te: ferait <u>te sentir</u> bien ça ou pas bien ? Qu'est-ce que, quelle <u>émotion</u> tu penses que tu <u>ressentirais</u> si tu attendais la balançoire depuis deux minutes ?</p> <p>(<i>voix d'enfant</i>) Euh ben euh d'la <u>tristesse</u> quand même hein.</p>
74		M	Hm hm.
75		P	<p>(<i>voix d'adulte</i>) Ouais probablement d'la-, peut-être de la <u>frustration</u> aussi. Ah ouais. OK. Du coup, est-ce tu penses que vous allez pouvoir régler ça ?</p> <p>(<i>voix d'enfant</i>) Ouais ben moi, c'est bon Mathéo je vais faire euh trois tours de plus et après j'te la donne. (<i>retour au discours</i>) Hein, c'est réglé. Un peu pour (<i>inaudible</i>) enfin voilà. Après pour accompagner euh+</p>
76		M	Hm.
77		P	plus ou moins hein.
78		M	Oui.
79		P	Dans l'idée, dans l'idée c'est. Alors ça prend du temps hein.
80		M	Hm. [Oui j'imagine oui.

81		P	[Ca prend <u>plus</u> de temps. Ca prend <u>plus</u> de temps qu'une intervention de l'adulte : (<i>voix aigüe</i>) Lily+, tu fais trois tours après c'est à Mathéo\.
82		M	Hm hm.
83		P	Voilà un truc euh. <u>Efficacité</u>
84		M	Hm hm.
85		P	remarquable de cette intervention, c'est sûr. Par contre+ apprentissage des enfants : zéro.
86		M	Hm hm.
87		P	Apprentissage des enfants à gérer des problèmes euh+ similaires ou pas dans la vie future quoi/.
88		M	Ouais.
89		P	Moi j'suis convaincue que les apprentissages ça prend du temps/. Euh+ il faut don- donner, il faut <u>donner</u> ce temps aux enfants.
90		M	Hm hm.
91		P	De réfléchir, de trouver euh+ euh+ la réponse qui euh+ qui leur convient à eux à ce moment-là: euh+.
92		M	Hm hm
93		P	De <u>pleurer</u> parce que+ de <u>pleurer</u> parce que si Lily dit... (<i>voix d'enfant</i>) Ben Mathéo, c'est dommage pour toi, j'ai vraiment pas envie de partager la balançoire aujourd'hui <u>et j'en ai rien à faire</u> . J'ai aucune <u>empathie</u> .
94		M	Hm hm.
95		P	(<i>voix d'enfant</i>) J'en ai rien à faire de de t' <u>attrister</u> . (<i>reprise du discours</i>) Il faut qu'Lily+ elle fasse l'expérience+ de c'qui s'passe pour Mathéo.
96		M	Hm hm.
97		P	Si Mathéo arrive à le dire de manière <u>bienveillante</u> , <u>tant mieux</u> . Si Mathéo euh+ commence à vouloir taper Lily ben: j'interviens bien sûr. Je rappelle à Mathéo comment on peut exprimer ça de manière euh+ de manière douce.
98		M	Hm hm.

99		P	Euh+ mais mais il n'empêche que c'est aussi (<i>inaudible</i>) entre les deux.
100		M	Hm hm.
101	51'11	P	Mais c'est (<i>inaudible</i>). Il faut avoir le temps et la disponibilité et c'est pas le cas+ euh dans l'éducation traditionnelle/.
102		M	Ouais.
103		P	Je je je jette pas la pierre+ aux adultes.
104		M	Non.
105		P	On est dans un système qui demande de l'efficacité.
106		M	Hm hm.
107		P	Euh j'imagine pas l'instit' qui a <u>trente gamins</u> ++ euh+ faire ce genre de démarche avec chacun quoi/.
108		M	Hm hm.
109		P	(<i>inaudible</i>) Le le truc c'est ça. C'est <u>presque pas possible</u> . Je sais pas. Y a p't-être des instit' euh super fortes formées à la <u>CNV</u> , qui mettent des systèmes en place euh euh+, des des qui sont <u>au top</u> avec leur classe et qui instaurent cette culture+/ mais euh+ ce ça doit être rarissime quoi.
110		M	Ouais ouais ouais. Ouais.
111		P	Après, nous on est dans des petits <u>groupes</u> , on est dans des effectifs où y a: beaucoup d'adultes qui sont disponibles+ euh et donc euh+, et qui et qui... Et dont c'est le rôle en fait.
112		M	Hm hm.
113		P	<u>Notre rôle</u> + c'est <u>ça</u> .
114		M	Hm hm.
115	52'04	P	Euh donc euh+ voilà. Donc euh tu vois par exemple euh. Un autre exemple euh+. On a eu très récemment bon avant, avant le confinement, les semaines là, les trois semaines qui ont précédé le confinement, avec le <u>groupe</u> des plus grands, donc le <u>groupe</u> des six treize ans, (<i>aspiration</i>) on a eu un <u>énorme</u> problème de cabane. Le truc trop sérieux quoi (<i>rires</i>). Les Anglais diraient « Chart work problem ». (<i>rires</i>)
116		M	(<i>rires</i>)

117		P	Les le problème des pays développés. Euh non mais c'est vrai, c'est le vrai problème. Le problème des cabanes. Donc euh y a eu euh depuis le: le tout début, une envie euh de d'un <u>groupe</u> euh de: de de <u>copains</u> ++, euh+ copines copains, de créer une cabane+ secrète+. Ca a été euh un projet qu'ils ont eu depuis la rentrée. Donc ça donc voi-y a eu plusieurs déboires dans le projet cabane secrète++. Finalement ils ont accepté qu'une cabane secrète dans une <i>forest school</i> c'est <u>difficile</u> à faire.
118		M	Hm hm.
119		P	Ici y a quand même plein plein plein d'enfants+ qui sont euh toujours présents sur le si:te. 'fin bon on n'est pas sur un site qui fait trente hectares non plus euh. Bon voilà.
120		M	Hm hm.
121		P	Les cabanes secrètes c'est limité+, en en en, (<i>aspiration</i>) en <u>potentiel</u> . Donc ils ont accepté qu leur cabane ne soit pas secrète,
122		M	Hm hm.
123		P	par contre+ euh ils ils voulaient la: la rendre privée.
124		M	D'accord.
125		P	Et:: donc moi ça me posait problème parce que euh+ jusqu'à ce moment-là, dans toute ma carrière+, (<i>aspiration</i>) j'ai toujours dit (<i>voix plus aigüe</i>): les cabanes ça doit être possible, il doit être possible de les recycler. On ne s'attache pas à une cabane, on sait qu'il y a d'autres <u>groupes</u> d'enfants qui viennent:. Voilà. Moi j'fais pas la police des cabanes, c'est pas mon rôle quoi.
126		M	Hm hm.
127		P	Euh++ voilà. Moi j'avais cette position-là/. Après euh+ cette demande a été <u>si forte</u> de la part de ces trois copains copines++ que euh+ c'en était arrivé au point où l'une d'entre elles euh était tellement <u>attristée</u> (<i>aspiration</i>) euh+ qu'elle euh qu'elle arrêta d'venir pendant une semaine ou deux 'fin un truc de folie quoi.
128		M	Hm hm.
129		P	Ca leur tenait vraiment à coeur quoi.
130		M	D'accord.

131		P	Et du coup moi j'ai entendu ça/. Je m'dis OK, bon là il faut que je revoie euh+ ma position à moi parce que c'est c'est clairement très très très très très important pour eux.
132		M	Hm hm.
133		P	Euh donc c'est pour le coup c'était <u>moi</u> qui était hors de ma zone de confort.
134		M	Hm hm.
135		P	Parce que pour moi l'idée d'une cabane privée (<i>inaudible</i>).
136		M	Hm hm.
137		P	C'est intolérable presque. Mais bon. J'me suis dit OK, imagine d'autres possibles. Essaie d'ouvrir un peu le le truc parce que (<i>rires</i>) il va falloir que là vous+ vous vous rencontriez quelque part quoi
138		M	(<i>rires</i>)
139		P	Euh+ et du coup euh+ on a fait plein d'cercles de de parole par rapport à ça. A l'intérieur de de nos ateliers euh hebdomadaires euh+ et y a un p'tit gars qui était hors de ce <u>groupe</u> + de copains copines, qui a un <u>énorme</u> besoin+ euh de d'acceptation, d'intégration dans le <u>groupe</u> :, de reconnaissance, enfin bon, d'attention
140		M	Hm hm.
141		P	<u>énorme</u> . Et du coup euh lui, il prenait ça personnellement comme euh un rejet/.
142		M	D'accord.
143		P	Voilà\.. Pour lui c'était un rejet\.. D'avoir interdiction d'avoir accès à leur cabane, c'était d'être rejeté personnellement.
144		M	Ouais.
145		P	Euh et donc on a fait tout un travail euh+ sur+... On a beaucoup <u>parlé</u> , <u>verbalisé</u> les <u>émotions</u> , les besoins, les (<i>inaudible</i>), tout ça/.
146		M	Hm hm.
147		P	Et+ euh++ on a vu que ben+, on était... Finalement le <u>groupe</u> est arrivé à: ++ plein: de, si tu veux, de <u>solutions</u> + euh sur le fait que euh: voilà y avait <u>plein d'endroits</u> où on pouvait faire des cabanes, que certaines pouvaient être privées et puis d'autres le seraient pas. Euh+

			comment est-ce qu'on pourrait indiquer si elles sont privées ? On pourrait faire <u>des panneaux</u> .
148		M	(<i>rires</i>)
149		P	On s'rait tous d'accord pour respecter les panneaux. Enfin bon voilà. Tout ça. Et+ juste avant ce cercle de parole, sans qu'on le sache++, d'accord. Sans qu'on sache hein, parce que on avait fait le cercle, on avait commencé le cercle de parole. Et il manquait cet enfant qui se sentait rejeté, etc+. Et il était en train... Il manquait parce qu'il était en train... Nous on lui donnait l'espace parce que c'était di- très difficile pour lui, on lui donnait un peu d'espace, on va essayer de l'emmener doucement à rejoindre le cercle de parole+. Et en fait il était en train de détruire la cabane des autres.
150		M	Ah oui d'accord.
151		P	Voilà.
152		M	Ouais.
153		P	Tu vois ? Et: donc+, ben nous on a: donc on a m-... En lui faisant <u>confiance</u> ++ on a laissé faire ça/.
154		M	Hm hm.
155		P	Tu vois ? C'é- c'était le le le <u>parti pris</u> de se dire bon ben nous on a un cadre où on se fait <u>confiance</u> les uns les autres.
156		M	Hm hm.
157		P	Bon ben voilà/. Des fois des accidents arrivent, tu vois.
158		M	Oui bien sûr, oui. Hm.
159		P	Donc il a détruit ça et là on a fait euh+... On a fait un mini-cercle de parole donc avec ces trois amis plus lui où: euh: on a: euh++ déconstruit le pourquoi il avait euh (<i>inaudible</i>) ça, euh comment ça l'faisait <u>se sentir</u> à lui maintenant et en fait il a dit « Ben pareil ».
160		M	Hm hm.
161		P	D'accord, voilà. Ben tu te dis ça ça n'a eu aucun résultat.
162		M	Ben ouais.
163		P	A part euh+ <u>attrister</u> euh ses copains. Parce qu'en fait les copains lui ont dit « Ben toi tu t'sens pareil mais nous maintenant aussi on est

			<u>triste</u> . » Et en fait le petit a dit « Oui mais je voulais que vous <u>ressentiez</u> ma <u>tristesse</u> . »
164		M	Ah oui.
165		P	Tu vois ? C'est incroy- 'fin comme, tu vois, ce genre d'apprentissage. Le petit là+, euh+ six ans et quelque hein.
166		M	Hm hm.
167		P	D'accord ? Et en fait on on est à ce niveau-là de <u>conscience</u> de+ des <u>émotions</u> , des des des processus euh psychologiques 'fin dont ils font l'expérience. C'est énorme/.
168		M	Hm hm.
169		P	Euh et donc euh et donc là eh bien euh: + Euh: l'une d'entre, l'une du <u>groupe</u> a a suggéré au petit qui avait cassé la cabane++ euh que peut-être s'il les aidait à réparer il <u>se sentirait</u> mieux++. C'est c'qui a été fait.
170		M	Hm hm.
171		P	Et euh et on en, et on est arrivé à régler cette situation-là+, comme ça, mais ça nous a pris <u>un temps</u> et <u>une énergie</u>
172		M	Hm hm.
173		P	de folie/.
174		M	Ah oui sûrement, ouais.
175		P	Tu vois ? A faire comprendre, en terme d'apprentissage++ riche quoi.
176		M	Hm hm.
177		P	Très riche pour les enfants,
178		M	Hm hm.
179		P	très riche pour les adultes. Parce que nous euh+ on avait aussi euh+.. C'était hors de notre zone de de confort de de gérer une situation euh... Y a <u>rarement</u> de situation euh+ <u>violente</u> .
180		M	Ouais. Ouais ouais.
181		P	Tu vois euh+, y a ... C'est très rare. D'ailleurs j'crois que c'est la <u>première fois</u> que je, qu'ça arrive quoi.
182		M	D'accord.
183		P	Que quelqu'un détruise la cabane d'un autre.

184		M	Oui.
185		P	De toutes les années de: de <i>forest school</i> c'est c'est la première fois, tu vois.
186		M	Hm hm.
187		P	Donc c'est euh+... Parce qu'il y a quand même <u>moins</u> d'conflit aussi que dans une salle de classe par exemple. Le fait d'être à l'extérieur, le fait d'être: dans un environnement euh calme, apaisant euh, voilà, ça aide déjà beaucoup tout ça.
188		M	Hm hm.
189		P	Mais, donc voilà, donc c'est rare. Mais donc on a tout appris.
190		M	Hm hm.
191		P	Mais ce sont des apprentissages qui prennent du temps et: et de la régularité d'contact aussi.
192		M	Hm hm. Bien connaître les: enfants et euh: ouais.
193		P	Voilà, tout à fait/. Ouais ouais ouais ouais++. C'est-à-dire que nous par exemple, tu vois, la fois d'après+ on a reparlé... On a entamé l'atelier donc... La la semaine d'après on a entamé l'atelier avec un cercle de parole sur ça,
194		M	Hm hm.
195		P	euh+ sur le sujet cabane
196		M	Hm hm.
197		P	pour <u>réitérer</u> toutes les suggestions qui avaient été faites, etc. Tout en sachant, m- donc ma collègue et moi, Taïs et moi, on avait euh la plus haute conscience, que ça allait potentiellement redéclencher+ la <u>colère</u> et la violence de ce fameux euh, ce fameux petiot qui
198		M	Hm.
199		P	f'sait du mal avec tout ça/.
200		M	Hm hm.
201		P	Euh+ mais donc on- on a: on a abordé ça en (<i>inaudible</i>) ses <u>émotions</u> à lui, en accueillant ses <u>émotions</u> à lui, en en en lui donnant des portes de secours, tu vois ? Des portes de sortie euh+, voilà. Et en l'incluant d'une aut'manière.
202		M	Hm hm.

203		P	Et et en fait ça a marché totalement. C'est-à-dire que euh du coup ben voilà, moi je... Tu vois, on a fait le cercle de parole, on a conclu le cercle de parole par+ c'qu'on appelle une foire aux projets, c'est-à-dire euh+ les enfants ont un <u>libre</u> espace de parole où ils peuvent <u>expliquer</u> aux autres enfants ce qu'ils ont envie d'faire aujourd'hui.
204		M	Hm hm.
205		P	Donc y a par exemple euh+ un (<i>inaudible</i>) qui dit « Ben moi j'ai un projet de continuer ma cabane:, c'est là-bas », euh « Moi j'ai pour projet d'construire (<i>inaudible</i>)», « Moi j'ai pour projet de faire... » euh j'sais pas, aut'chose. Parce que là on est sur un groupe+, qui est <u>essentiellement</u> en jeu <u>libre</u> ,
206		M	Hm hm.
207		P	donc ils ont leurs projets à eux.
208		M	Hm hm.
209		P	Ce sont des enfants qui ont l'habitude de ce genre de d'apprentissage.
210		M	D'accord.
211		P	Euh+ et du coup, et du coup eh ben euh, tu vois+, on a pu inclure++... Moi j'ai demandé : qui a besoin d'aide ? Dans les constructeurs de cabane, est-ce que quelqu'un aurait besoin d'un coup de main pour construire sa cabane ? Et euh+ voilà, deux enfants ont levé la main : « Ben oui, nous deux, euh d'ailleurs est-ce que tu veux v'nir euh nous aider à construire not'cabane Max ? » Tu vois ?
212		M	Hm hm.
213		P	Et hop : Max s'est senti inclus+, problème réglé.
214		M	Hm hm. D'accord.
215		P	Jusqu'à: prochain épisode/. Mais
216		M	[Hm hm.
217		P	[problème réglé pour l'instant. Et c'est des choses+, euh++ c'est des choses qui sont euh+ qui sont <u>riches</u> pour euh pour des enfants de partager leur truc.

Sous-thème II-6 : Liberté des enfants			
1	1h01'01''	M	Hm hm. (<i>aspiration</i>) En fait c'est la la la liberté de de mouvement: qu'ils ont dans la+ dans la forêt euh++ se répercute aussi sur la la liberté qu'ils ont de de relation: les uns avec les autres et
2		P	Ouais. Tout à fait.
3		M	et dans leurs apprentissages aussi du coup ils sont quand même assez+ assez libres finalement, y a pas grand-chose qui est imposé.
4		P	Non. A part les <u>règles</u> .
5		M	[A part les règles.
6		P	[A part les <u>règles</u> de sécurité quoi.
7		M	Ouais.
8		P	Mais sinon il n'y a pas grand-chose imposé. Et à part euh, la l'autre chose qui est imposé, c'est le temps de, le temps de <u>cercle</u> .
9		M	Oui.
10		P	Les temps de+ de regroupement.
11		M	Hm hm. D'accord
12	1h01'36''	P	Sinon rien n'est imposé à part ça/. Euh et effectivement ce sont des enfants qui ont de la <u>liberté</u> euh+ physique mais aussi d'apprentissage bien sûr et euh... 'fin pour moi, l'un des, l'un des aspects essentiels de c'qu'on fait c'est euh justement d'apprendre aux enfants à faire des <u>choix</u> quoi.
13		M	Hm hm. Oui.
14		P	Mais après bon ça c'est... 'fin moi ça c'est quelque chose, je suis intimement euh++ <u>convaincue</u> à un niveau <u>personnel</u> . Ca me <u>porte</u> à un niveau personnel de manière très puissante. Euh c'est essentiel de savoir <u>choisir</u> quoi/.
15		M	Hm.
16		P	C'est quelque chose (<i>inaudible</i>) des années. Enfant, (<i>inaudible</i>), et dès qu'je devais faire un <u>choix</u> +, eh ben je savais pas. Les personnes comprennent pas. Parce que j'étais une personnalité <u>assez forte</u> :, assez extravertie, tu vois ? Euh mais+ j'étais <u>si scolaire</u>
17		M	Hm.

18		P	que quand il fallait faire un <u>choix</u> /,+ je pouvais pas, [c'était impossible pour moi de faire un <u>choix</u> .
19		M	Hm hm. Ouais j'comprends.
20		P	Ah euh+ j'ai attendu euh je crois jusque au trente et un août pour <u>choisir</u> entre première scientifique ou première littéraire.
21		M	Hm hm.
22		P	Je ne pouvais pas <u>choisir</u> . Et ça m'a+ bouffé tout mon été quoi.
23		M	Hm hm.
24		P	Par exemple. Tu vois, 'fin c'est un truc+ con. Mais je pouvais pas <u>choisir</u> . Je ne savais pas+ euh+ ce qui m'irait le mieux.
25		M	Hm hm.
26		P	Donc c'est à la fois une incapacité d'faire un <u>choix</u> mais c'est aussi euh+ une mauvaise connaissance de soi. Ca va ensemble.
27		M	Oui. Oui, oui.
28		P	Quand tu t'connais++, tu sais faire les <u>choix</u> qui te vont bien.
29		M	Hm hm.
30		P	Et quand tu as la <u>liberté</u> d' <u>explorer</u> , tu t'connais.
31		M	Hm hm.
32		P	Parce que tu fais des <u>choix</u> .
33		M	Oui. Hm hm.
34		P	Que tu fais des choses.
35		M	Ouais.
36		P	Et du coup, euh et du coup euh+ euh+ cette <u>liberté</u> qu'on donne, cette <u>liberté</u> euh+ au niveau des activités, au niveau des façons d'interagir etc... Euh+ on+ on <u>espère</u> , en tous cas euh+, enfin on <u>pense</u> que ça va (<i>aspiration</i>) aider les enfants à savoir+ faire des <u>choix</u> et à s'connaître.
37		M	Hm hm.
38		P	C'est important euh de s'connaître.
Sous-thème II-7 : Objectifs d'apprentissages			
1	1h03'43''	M	(<i>aspiration</i>) D'accord euh+, alors p't-être de façon: plus euh+ plus formelle là euh++ Comment, est-ce que y a y aurait des

			apprentissages: que tu pourrais euh:: euh quantifier... ‘fin euh+, des choses euh que que les enfants qui: viennent à la <i>forest school</i> <u>savent faire</u> euh, des savoir-faire en fait plutôt que des savoir euh -être euh dont on a beaucoup parlé euh, des des des choses euh+ ouais concrètes ? Est-ce que tu pourrais me me dire+ c’que ces enf-, c’que les enfants peuvent apprendre de façon concrète ?
2		P	Euh+ (<i>rites</i>) de façon concrète. Euh+ <u>prendre soin</u> de soi est-ce que c’est quelque chose de concret pour toi ou pas ? Parce que, par exemple...
3		M	Euh.
4		P	Ouais, vas-y.
5		M	Non euh+ ‘fin je sais pas, j’imag, faire un feu ou des choses comme ça en fait ?
6		P	Oui oui oui bien sûr.
7		M	Ouais ?
8		P	Oui oui. Ben ils apprennent à faire un, ils apprennent à <u>faire du feu</u> . Ils apprennent à <u>utiliser des outils</u> .
9		M	D’accord.
10		P	Euh+ ils apprennent euh+ à+ euh euh+ <u>récolter euh des matériaux naturels</u> (<i>inaudible</i>). Par exemple quand ils vont <u>couper une branche</u> d’arbre
11		M	Hm.
12		P	ils apprennent <u>comment la couper</u> pour que ça, pour que ça (<i>inaudible</i>).
13		M	D’accord.
14		P	Par exemple. Euh+ ils apprennent à <u>raconter</u> des histoires.
15		M	Hm hm.
16		P	C’est+ quelque chose qu’on fait beaucoup à la <i>forest school</i> . Ils+ ils apprennent euh+ à <u>cuisiner</u> des plats+, (<i>inaudible</i>) quel genre de <u>feu</u> il faut pour <u>cuisiner</u> des plats.
17		M	Hm hm.
18		P	Ils app- ils font d’la <u>cueillette sauvage</u> , ils <u>connaissent les plantes</u> . Euh+ ils apprennent à <u>reconnaître les empreintes</u>

19		M	D'accord.
20		P	d'animaux, les <u>traces</u> d'animaux.
21		M	D'accord.
22		P	Euh+ ils développent bien sûr leur <u>connaissance du milieu</u> .
23		M	Hm.
24		P	Voilà euh. (<i>inaudible</i>) qu'on utilise pour monter le camp (<i>inaudible</i>) par exemple euh+. Quels euh quels sont les <u>insectes</u> qui aident à euh décomposer le sol ? Euh 'fin bon voilà, ce genre de choses. Dans le sens on va dire plus euh environnemental.
25		M	Oui.
26	1h06'12''	P	Euh ils apprennent à <u>prendre soin</u> d'eux. <u>Prendre soin</u> d'eux c'est aussi par exemple euh ... Ils apprennent à euh+ euh se couvrir s'ils ont froid. Ca semble, ça semble <u>bête</u> hein mais euh+ on a plein d'enfants qui arrivent à la <i>forest school</i> et qui viennent te demander s'ils ont l'autorisation d'enlever leur pull !
27		M	Hm hm. (<i>rires</i>)
28		P	Mais moi ça me sidère quand j'entends ça.
29		M	(<i>rires</i>) Ouais.
30		P	Non mais sincèrement quoi.
31		M	Ouais ouais.
32		P	Ca m'inquiète.
33		M	Ouais ouais.
34		P	J'me dis mais attends euh+ (<i>inaudible</i>) C'est un truc essentiel quoi !
35		M	Hm hm.
36		M	Ils doivent apprendre euh++ à à à savoir s'ils doivent se <u>couvrir</u> ou se <u>découvrir</u> !/
37		P	Hm hm.
38		M	Tu vois ? Alors euh <u>certes</u> ce sont les inquiétudes de <u>parents</u> ,
39		P	Hm hm.
40		M	je <u>l'entends</u> l'inquiétude du parent, moi aussi je l'ai l'inquiétude du parent de voir mon gamin courir en T-shirt euh par un, au mois de février. J'me dis oh là là, non mais... Et en même temps euh je sais très bien qu'il qu'on n'attrape pas froid quoi.

41		P	Oui.
42		M	Voilà. On n'attrape pas froid.
43		P	Hm hm.
44		M	On attrape par exemple des virus+ euh+ ou voilà ou une bactérie, tu vois ? Voilà. J'sais pas. On n'attrape pas l'froid quoi.
45		P	Oui.
46		M	Du coup, du coup voilà. Du coup euh ils apprennent à <u>prendre soin</u> d'eux dans ce sens là.
47		P	Hm hm.
48	1h07'28''	P	Ils <u>apprennent</u> à analyser le <u>risque</u> .
49		M	D'accord. Ouais ouais.
50		P	Euh parce qu'en fait notre démarche nous, qui est notre démarche pro d'analyse de <u>risque</u> , c'est-à-dire nous quand on va faire, on va remplir notre petit document, (<i>aspiration</i>) euh+ j't'en ai pas encore parlé d'ça mais on a un document qui s'appelle une analyse de <u>risques</u> et de bénéfiques.
51		M	Ouais.
52		P	Euh+ ce qui ressemble à euh+ un document unique++ euh.
53		M	Ouais.
54		P	Tu vois qui existe dans les entreprises euh+. Ah attention, là euh, le danger c'est une marche euh, le <u>risque</u> euh c'est d'se tordre la cheville euh+, qu'est-ce qu'on va faire pour minimiser le <u>risque</u> ? On va mettre une bande orange fluorescente pour que tout le monde voie bien la marche.
55		M	D'accord.
56		P	Tu vois, voilà, par exemple. Voilà, donc ça c'est la version entreprise un peu bête et méchante.
57		M	Hm hm.
58		P	Euh la version <i>forest school</i> , la version pédagogie par la nature, c'est ça <u>plus</u> quel est le bénéfice du <u>risque</u> que l'on fait prendre aux enfants.
59		M	D'accord.

60		P	Et ça c'est une colonne essentielle.
61		M	Hm hm.
62		P	Parce que+ si on fait prendre un <u>risque</u> aux enfants, il doit y avoir un <u>but</u> .
63		M	Hm hm.
64		P	Si c'est un <u>risque</u> sans but euh+, bon on peut se poser la question de quel est l'bénéfice quoi. (<i>aspiration</i>) Du coup euh+ le l'analyse de <u>risque</u> que qu'on nomme nous, en tant que professionnels, de manière euh formelle c'est-à-dire euh euh sous forme de la rédaction de ce document, ou alors <u>dynamique</u> . C'est-à-dire pendant l'atelier, euh+ euh+ Max est monté euh tout en haut d'un arbre, <u>ah</u> ... Qu'est-ce que je fais ?
65		M	Hm hm.
66		P	Voilà. Euh ça c'est une analyse de <u>risque</u> dynamique, c'est-à-dire, voilà, au moment où ça se passe.
67		M	Hm hm.
68		P	Cette démarche-là, on l'apprend aux enfants.
69		M	Hm hm.
70		P	On l'apprend aux enfants. C'est-à-dire que euh+... Alors pas de manière euh formelle mais dans nos conversations avec les enfants. (<i>inaudible</i>)
71		M	Hm hm.
72		P	Quel est le danger ? Quel est le <u>risque</u> ? (<i>inaudible</i>) Voilà. Et qu'est-ce que je dois mettre en place, qu'est-ce que j dois mettre en place pour (<i>inaudible</i>).
73		M	Hm hm.
74		P	Ils apprennent en fait cette démarche-là/ de manière euh inconsciente hein. (<i>inaudible</i>)
75		M	Hm hm.
76		P	Donc par exemple euh sur l'exemple de l'arbre de tout à l'heure euh+... Souvent+ on a des enfants qui interviennent les uns pour les autres et qui vont dire « Ah ben Max, t'as regardé ce qu'il y a en bas parce que (<i>inaudible</i>), t'as regardé ce qu'il y a sous l'arbre ? Et puis

			euh t'as vu, là y a une branche morte+. Et puis euh, t'es confortable là-haut ? Parce que t'sais que redescendre c'est toujours plus difficile que monter. [Tu t'rappelles ? ».
77		M	[Hm hm. Hm hm.
78		P	Voilà.
79		M	Hm hm.
80		P	Tu vois ? Alors c'est c'est pas l'analyse de de A à Z mais... Ils ils apprennent en fait à+ (<i>aspiration</i>) à+... Ils apprennent aussi leur propre ennemi/.
81		M	Hm hm.
82		P	Du coup euh, du coup ben les deux ensemble ça fait que c'est des enfants qui euh... Alors euh pr- certes ils sont peut-être euh+ euh+... On va dire plus euh++ ah... Ma mère elle app'lait ça dévergondé tu vois, quand... (<i>rires</i>) Dé- dévergondé ça court partout euh,
83		M	Ouais.
84		P	ils sont libres euh... Voilà, oh là là !
85		M	Hm.
86		P	Hein ?
87		M	(<i>rires</i>)
88		P	Un peu dévergondés. Ils sont un peu dévergondés peut-être <u>mais</u> il n'empêche que c'est pas des enfants qui euh, au contraire de c'qu'on pourrait imaginer,
89		M	Hm hm.
90		P	euh+ ils sont pas téméraires.
91		M	Hm hm.
92		P	Tu vois ?
93		M	Ouais ouais.
94		P	C'est la différence. Ils sont libres ,
95		M	Hm hm.
96		P	ils sont aventuriers.
97		M	D'acc- ouais.
98		P	Euh ils sont pas téméraires. Euh y a très rarement de de véritable mise en danger.

99		M	D'accord.
100		P	Euh parce qu'on est dans une relation aussi de <u>confiance</u>
101		M	Hm hm.
102		P	où on dit à l'enfant : je te fais <u>confiance</u>
103		M	Hm hm.
104		P	pour <u>prendre soin</u> de toi.
105		M	Hm hm.
106		P	C'est une des <u>règles</u> aussi. Une des <u>règles</u> de la <i>forest school</i> c'est : je dois <u>prendre soin</u> de moi.
107		M	Hm hm.
108		P	Quand un enfant court un danger (<i>inaudible</i>).
109		M	D'accord.
110		P	Par exemple on a eu euh un petiot cette année euh+ tout l'hiver, tout l'été, les trois premiers mois d cette année, il était tout le temps trempé.
111		M	Ah oui. (<i>rires</i>)
112		P	C'est-à-dire qu'il allait dans l'eau dans la rivière mais euh jusque jusqu'à son torse quoi.
113		M	(<i>aspiration</i>) D'accord.
114		P	Euh+ Et euh et y a eu un moment où euh ben on a vu très vite en fait ma collègue et moi, on s'est dit : non mais là l'hiver va arriver++, c'est juste pas possible. Et on a accompagné cet enfant pour pour lui pour lui <u>faire ressentir</u> que ne plus aller se tremper de la tête aux pieds pendant l'hiver c'était <u>prendre soin</u> de lui.
115		M	Hm hm.
116		P	Et c'était donc euh+ la <u>règle</u> .
117		M	Hm hm.
118		P	Voilà. (<i>inaudible</i>)
119		M	D'accord.
120		P	(<i>inaudible</i>) Et il a dit : « Ben non là je j'suis pas allé dans la rivière parce que j'ai <u>pris soin</u> de moi, parce qu'il fait un peu froid hein ? ».
121		M	Bon. (<i>rires</i>)

122		P	Ah oui ! Ah oui. (<i>rires</i>) Ah oui. Tu vois, voilà/. Et+ donc c'est ça, 'fin c'est cet apprentissage de la prise de <u>risque</u> ++ il est important alors je sais pas s'il est concret+ mais+... 'fin moi il me paraît très concret
123		M	Hm hm.
124		P	mais c'est peut-être pas un apprentissage on va dire euh+ formel, 'fin voilà+. Mais euh+ c'est un <u>savoir-faire</u> en tous cas.
125		M	Hm hm. Oui oui oui. Oui oui je vois. Ouais. (<i>aspiration</i>) euh:
126	1h12'51''	P	Et après en terme d'apprentissage plus formel,
127		M	Ouais.
128		P	je sais pas si ça t'intéresse mais, <u>bien sûr</u> (<i>aspiration</i>) euh+ tu vois on fait beaucoup de euh de <u>traçages</u> dans <u>la boue</u> , de d' <u>écriture</u> avec les <u>bâtons</u> , euh+ de de de jeux euh+ qui développent euh la <u>motricité</u> globale mais aussi la <u>motricité</u> [fine parfois enfin...
129		M	[Hm hm. D'accord.
130		P	Donc on travaille, on travaille beaucoup... Euh y a beaucoup d'opportunités de de de travailler tout c'est l' <u>écrit</u>
131		M	Ouais.
132		P	euh+ et euh et après euh bien sûr la <u>lecture</u> au contact de... On a toujours un coin <u>lecture</u> ,
133		M	Oui.
134		P	il y a toujours ce qu'ils appellent les enfants : la bibliothèque de la <i>forest school</i> .
135		M	D'accord.
136		P	Donc on a toujours à disposition des <u>livres</u>
137		M	Ouais.
138		P	qui sont euh un mélange de: on va dire euh guides euh+ naturalistes
139		M	Hm hm.
140		P	euh et puis euh+ histoires\.
141		M	D'accord.
142		P	Voilà, donc euh... Puis on a aussi par exemple, tu vois euh, parfois des marionnettes/, euh+ parfois des des peluches/.
143		M	Hm hm.

144		P	Et et ça ça peut bien sûr euh, on peut euh+ raconter des histoires, (<i>inaudible</i>) on peut les amener à l'aventure, on peut faire tout ça.
145		M	D'accord.
146		P	(<i>inaudible</i>) on va dire l'apprentissage des écrits euh+, de la lecture, de l'oral. De l'oral : c'est+ c'est puissant dans tout ce qui est <i>forest school</i> , on tu vois on développe vraiment ça. On développe tout ça.
147		M	Hm hm.
148		P	Et après en terme de euh (<i>aspiration</i>) de numération, on est plutôt dans (<i>aspiration</i>) euh, alors euh ça peut être de nombreuses formes, on fabrique dans les écoles aussi beaucoup. Donc y a tout l'apprentissage de la géométrie.
149		M	Hm hm.
150		P	Euh... on on fabrique euh++ on fabrique euh+ des choses qui nous emmènent au contact des matériaux/.
151		M	Hm hm.
152		P	Voilà donc quand on allume un feu, euh euh on compte (<i>inaudible</i>) on fait des sciences, etc. Mais mais niveau numération on euh on compte, on compte les brindilles, on les classe,
153		M	Hm hm.
154		P	euh de la plus p'tite à la plus grande+, euh de la plus épaisse à la: moins épaisse. 'fin voilà\ . Y a y a vraiment des nombreux... de nombreux et nombreuses apprentissages au niveau de la numération aussi. Et par exemple+ euh, tu vois quand on fait des cache-cache on compte. Euh voilà. Y a y a pas mal de+ y a pas mal d'opportunités... Dans un atelier+ y a normalement euh de nombreuses opportunités de développer euh+ numération et langage quoi.
155	1h15'23	M	Et en fait euh, 'fin dans la façon dont euh dont tu le dis, on a l'impression qu'ça+ ça+ ça vient un peu euh+ comme ça, 'fin. Est-ce que tu tu imagines tes séances à l'avance ou: ou c'est vraiment l'occasion qui fait que tu vas te mettre à compter: ou (<i>aspiration</i>) ?
156		P	Alors, déjà (<i>inaudible</i>)
157		M	Ouais, alors là j'entends plus rien (<i>rires</i>). Allo ? Euh+... Allo ? Ouais...

158		P	C'est bon tu m'entends là ?
159		M	Là c'est bon. Oui c'est bon.
160		P	Ouais. Ouais du coup je te disais, moi je suis instit' donc j'ai euh j'ai besoin de planifier. Je pense aussi que c'est euh+ ça fait partie de ma démarche professionnelle.
161		M	Hm hm.
162		P	Tu vois ? C'est pas...euh+ Y a y a des objectifs à chaque atelier.
163		M	D'accord.
164		P	Donc euh donc ces ces euh ces objectifs ils sont pas nécessairement, euh+ on va dire formalisés+ euh dans mon planning. Par contre+ euh d'une semaine à l'autre,
165		M	Oui.
166		P	euh moi j'imagine dans un atelier euh d'la semaine présente, j'im- je sais que par exemple j'ai envie de d'emmener mon groupe à ça, ça ou ça et ça. Donc euh donc je vais imaginer des activités qui+ sont des invitations à développer
167		M	D'accord.
168		P	euh certains aspects de: euh de nos apprentissages.
169		M	Hm hm.
170		P	Après, après euh+ y a aussi euh+... Etre être pédagogue par la nature pour moi c'est aussi être le roi ou la reine de l'improvisation.
171		M	Ouais. [Ouais on sent ouais.
172		P	[C'est-à-dire être capable de rebondir, mais comme tout bon instit' finalement,
173		M	Oui.
174		P	ça veut dire euh+, tout bon instit', tout bon enseignant doit savoir faire ça quoi.
175		M	Hm hm hm. Tout à fait ouais.
176		P	Euh+ on doit, on <u>doit</u> être capable de: de pouvoir rebondir sur des situations qui sont riches et euh qui doivent pas être manquées.
177		M	Hm hm.

178		P	Donc euh+ donc par exemple euh+ dans un <u>groupe</u> euh+... On a un <u>groupe</u> euh+, par exemple euh, les p'tits loulous là, le mercredi matin, le <u>groupe</u> parental, où on a+ euh euh+ plein de d'enfants <u>bilingues</u> .
179		M	Hm hm.
180		P	Et ben ben écoute, quand on <u>compte</u> , quand on <u>compte</u> pour le cache-cache, on fait (<i>aspiration</i>) un tour en <u>français</u> , un tour en <u>breton</u> , un tour en <u>anglais</u> ,
181		M	Hm hm.
182		P	un tour en <u>mandarin</u> ,
183		M	(<i>rires</i>)
184		P	un tour en <u>espagnol</u> , tu vois ? Et euh... Et on s'fait plaisir quoi !
185		M	Hm hm.
186		P	Et on <u>compte</u> euh+... Et on <u>compte</u> euh+ de... Et les enfants i- ils sont tous en train d'apprendre à <u>compter</u> + euh dans ces ces cinq ou six <u>langues</u> .
187		M	Hm hm.
188		P	Et c'est génial/. Après ça c'est pas marqué dans mon planning par exemple.
189		M	D'accord.
190		P	Et ça va dépendre de l'humeur des enfants, et ça va dépendre de s'ils ont envie et euh+ moi je vais pouvoir proposer et ça va faire un flop total.
191		M	Ouais.
192		P	Et c'est OK. Euh+ et puis euh, un autre jour ils voudront pas s'arrêter euh de <u>compter</u> . Ils vont me demander en <u>allemand</u> et (<i>rires</i>)
193		M	(<i>rires</i>)
194		P	et (<i>rires</i>) en (<i>inaudible</i>) quoi. Tu vois ?
195		M	D'accord.
196		P	Voilà. Euh+ et donc ça/ c'est important pour moi de euh+ pouvoir rebondir.
197		M	Hm hm.
198		P	Et et plus on a d'expérience+, euh plus on est capable de rebondir

199		M	Ouais.
200		P	avec toute chose.
201		M	Ouais. Hm.
202		P	Parce qu'en fait euh+ euh+ l'idée c'est de... Pour moi l'idée c'est d'e- c'est d'essayer d'être: le le moins dépendant de nos ressources matérielles, tu vois.
203		M	Hm hm.
204		P	Donc euh plus on est euh, plus on est, plus on a d'la d'expérience, plus on a d'la ressource mais qui est pas euh+... On n'a pas trop besoin d'outils, on n'a pas trop besoin de+ matériau d'bricolage. On peut juste euh+ inventer, créer, trouver que'qu'chose, une activité.
205		M	Hm hm.
206		P	On a b'soin de pas grand-chose qui va euh nourrir un certain++ un certain apprentissage au moment où y en a besoin quoi.
207		M	Hm hm. D'accord.
208		P	Voilà.

Thème III : Lien avec l'extérieur

Sous-thème III-1 : Ecoles accueillies			
1	1h19'04	M	OK. (<i>aspiration</i>) Euh dernière euh+ question p't-être sur les+ euh+... Le partenariat que tu fais avec les écoles. Euh++ 'fin qu'est- Est-ce que tu pourrais me dire un peu quelles sont les écoles qui: qui viennent euh, combien t'as de classes par an euh+ ?
2		P	Ouais.
3		M	Et puis aussi le euh+ le lien que: l'enseignant peut faire aussi avec ce que tu: proposes+ toi ? 'fin dans son projet, dans son son , dans l'programme euh.
4		P	Hm hm. OK. Alors du coup euh+... Le nombre de classes euh qui viennent, euh je dirais que l'année dernière on en a eu euh peut-être++ cinq ou six
5		M	Ouais
6		P	qui sont venus à la journée, tu vois,
7		M	Ouais.

8		P	euh pour faire des journées de découverte on va dire. Et je crois que cette année... Bon alors après (<i>rires</i>) ça risque d'changer hein, parce que... Voilà. Selon combien de temps on va être fermé, voilà.
9		M	Ouais. (<i>rires</i>)
10		P	Ca risque d'changer. Donc on a eu... On a eu à peu près je crois, j'crois qu'on a accueilli euh, dans toute l'année en tous cas, on accueille à peu près euh+ une dizaine, une douzaine de classes
11		M	Hm.
12		P	différentes. Et on accueille+ euh+ une école+ euh, qui est une école euh alternative du village là tu sais La clé des champs,
13		M	Ouais.
14		P	euh donc eux ils viennent un vendredi après-midi par mois.
15		M	Hm hm.
16		P	Tous les mois donc eux ils sont là, euh ils ont dix séances quelque chose comme ça. (<i>inaudible</i>) Ils viennent de manière régulière. Et on a un parcours avec une autre école qui est l'école euh Notre-Dame des Grâces à Pluguffan,
17		M	Hm hm.
18		P	euh qui est une école donc privée, mais eux ils viennent euh, ils sont venus euh+... à l'automne.
19		M	Hm hm.
20		P	Euh donc je crois qu'on a accueilli deux de leurs classes à l'automne et on r'accueille ces deux classes euh+ au printemps et trois autres de leurs classes. Donc ça de- c'est en train de devenir un projet plus d' <u>école</u>
21		M	Ouais.
22		P	plutôt que: le projet de deux instit' quoi.
23		M	D'accord.
24		P	Euh+ voilà, donc là en fait on accueille maintenant donc les ... J'crois que y a trois classes de maternelles et deux classes de CP-CE1
25		M	Ouais.
26		P	euh et ils, et dans l'ensemble ils seront venus deux fois chacun quoi. Tu vois ? A peu près.

27		M	D'accord.
28		P	Euh+ voilà. Et après y a d'autres, y a une école aussi euh privée de Combrit
29		M	Hm hm.
30		P	qui est venue, euh qui va venir euh cet été, euh+ et puis il y a... On a des, on a aussi le collège à+ le collège: de Saint-Blaise à Douarnenez
31		M	Hm hm.
32		P	qui est euh+, qui vient tu sais y a la CPI là. La classe innovante++. J'sais pas si tu vois euh c'que c'est y a euh. C'est dans un collège:, (<i>aspiration</i>) le collège Saint-Blaise,
33		M	Ouais.
34		P	y a une classe innovante,
35		M	D'accord.
36		P	Euh+ voilà et donc eux on les accueille de manière régulière aussi donc ils viennent au moins une fois par an voir deux en général.
37		M	Hm hm.
38		P	Euh+ mener des projets euh+ voilà type chantier participatif tu sais.
39		M	Hm
40		P	Et on accueille aussi le lycée (<i>inaudible</i>) Euh donc on a la fonction (<i>inaudible</i>) du lycée (<i>inaudible</i>) euh qui vient de manière régulière. Et on a aussi euh+ le++... Alors on a eu des contacts aussi l'année dernière, on a accueilli par exemple euh+ la classe Ulys d'un collège de Plougastel-Daoulas.
41		M	Hm
42		P	D'accord.
43		M	euh qui sont v'nus. Et on accueille aussi les MFR.
44		P	Hm hm.
45		M	Donc euh+ le euh de Poulan-sur-Mer et puis de Ploudaniel dans le vingt-deux.
46		P	D'accord.
47		M	je crois qu'ça regroupe des euh+ cinquièmes jusqu'à la troisième.
48		P	D'accord.

Sous-thème III-2 : Relations avec les écoles

94	1h22'45''	P	Et euh+ donc eux c'est pareil, ils viennent faire des journées euh de euh+ de survie douce... Donc quand c'est euh un un public d'ados+ c'est souvent plus axé survie douce.
95		M	Ouais.
96		P	Euh + et puis quand c'est un public d'enfants on axe plus, alors+... Y a plusieurs façons d'travailler avec les ins- les instit'. Euh++ <u>mon rêve</u> ce serait que euh+ les instit' puissent identifier euh+ quels <u>savoir-être</u> (<i>inaudible</i>) hein, ce genre de planning mais enfin bon ça c'est euh dans mes rêves les plus fous.
97		M	Hm hm. (<i>rires</i>)
98		P	Euh <u>la réalité</u> c'est que (<i>inaudible</i>) par rapport à un programme...
99		M	Oui. Ben oui. Non mais oui, c'est sûr.
100		P	C'est la réalité, hein ?
101		M	Ouais.
102		P	Euh+ voilà donc souvent c'est ça. Alors après+ euh de mon expérience c'est souvent quand l'instit' euh développe un peu un <u>thème</u> sur un trimestre ou une période,
103		M	Ouais.
104		P	tu vois, euh+ type euh « la forêt »,
105		M	D'accord, ouais.
106		P	euh+ « les cinq sens »
107		M	Hm hm.
108		P	euh+ 'fin voilà... Et après euh+... Et après donc on on nous... Moi je propose une journée euh ou une demi-journée qui soit euh axée autour de ce thème-là.
109		M	D'accord.
110		P	Et+ et j- et j'espère. Enfin en tous cas ma proposition à l'en- à l'enseignant est la suivante. C'est que+ euh la journée (<i>inaudible</i>) à l'avance. Euh la journée peut être+ euh <u>nourrie</u> par (<i>inaudible</i>) et+ euh et euh et <u>nourrir</u> les apprentissages après quoi.
111		M	D'accord.

112	1h24'19''	P	L'idée c'est un peu ça. Alors après euh+... Tu vois par exemple j'ai La clé des champs, eux ils ont aucune euh attente
113		M	Non.
114		P	si c'n'est que euh si c'n'est que ça: développe les <u>savoir-être</u> des enfants.
115		M	D'accord. Donc ils sont dans la même dynamique que toi.
116		P	Voilà.
117		M	Hm.
118		P	Et ils ont une démarche qui est entièrement correspondant à la pédagogie par la nature. Eux ils+ ils viennent là (<i>inaudible</i>).
119		M	Allo ?
120		P	(<i>inaudible</i>)
121		M	Ouais.
122		P	Tu m'entends ?
123		M	Oui c'est bon. (<i>rires</i>)
124		P	Euh j'pense que de leur côté ils doivent noter que ça répond à la case euh+ euh dé- développement durable du programme et euh+...
125		M	Ouais.
126		P	Et euh peut-être <u>anglais</u> parce que des fois je leur fais des choses en <u>anglais</u> quand ça me, quand ça me parle.
127		M	Hm hm.
128		P	Tu vois ? Donc j'pense que eux de leur côté ils justifient ça comme ils veulent.
129		M	Hm.
130		P	Mais dans la réalité, dans la réalité, euh moi mon planning il est là, après euh... Combien d'enfants sur euh la vingtaine qu'ils sont font les activités euh que j'propose euh++... Peut-être+ euh dix les bons jours (<i>rires</i>).
131		M	D'accord. D'accord. Ouais.
132		P	Trois ou cinq les autres jours quoi. Tu vois ? Y a très peu d'enfants qui ont euh+ euh qui ont euh encore un b- un besoin de d'activités proposées par l'adulte. Ils ont <u>tellement</u> euh+ Ils ont, ils se sont <u>tellement appropriés</u> euh+ cette <u>liberté</u>

133		M	Hm hm.
134		P	euh qu'ils en qu'ils en font quelque chose de très positif. Y a aucun euh+ C'est pas euh, c'est pas d'la garderie+, c'est du jeu <u>libre</u> . Et euh... Et ils, et ils apprennent énormément de choses et ils ont euh+... Et ils mènent plein de projets et euh+ voilà\.
135		M	Hm hm.
136		P	Et on est là pour les accompagner.
137		M	D'accord.
138		P	Donc après ça c'est rarissime hein. Les écoles qui travaillent comme ça quand ils viennent ici c'est rarissime. Euh c'est un peu un <u>spectre</u> si tu veux entre une école qui aurait euh+ <u>totalelement</u> euh++, en gros qui a qui... Ben comme La clé des champs qui dirait: ben nous on vient faire euh des après-midis à la <i>forest school</i> <u>pour</u> euh développer certains <u>savoir-faire</u> et <u>savoir-être</u>
139		M	Hm hm.
140		P	chez nos, chez nos élèves.
141		M	Ouais.
142	1h26'41''	P	Et+ euh+ à l'autre bout du spectre tu as l'école qui m'appelle en me demandant de faire une journée sur le cycle de vie de la grenouille.
143		M	Hm hm.
144		P	Voilà.
145		M	Hm hm.
146		P	Euh+ Et là euh, et là moi je leur dis... Si cette école m'appelle en me demandant ça, je leur rappelle bien que je ne suis <u>pas</u> + euh+ éducatrice à l'environnement\.
147		M	Non.
148		P	C'est pas mon travail\.
149		M	Hm.
150		P	Donc euh+ j'les invite à prendre: contact avec euh l'éducation l'éducatrice à l'environnement de la commune+ euh qui fait ça très bien+ euh et c'est son métier à elle. Moi j'fais pas d'éducation à l'environnement\.
151		M	Hm hm.

152		P	Voilà. Je fais autr' chose.
153		M	Hm hm.
154		P	A présent+, bien sûr que+ ce que j' fais peut trouver sa place, peut être justifié au niveau euh programme euh scolaire par éducation à l'environnement.
155		M	Hm hm.
156		P	Tous les enfants euh n'apprendront pas+ la même chose. Et ça on en est, on en est sûr quoi. Il faut pas avoir...Si on est dans un (<i>inaudible</i>) où euh c'qui compte justement c'est le processus et pas le résultat, on n'attend pas des enfants qu'ils ressortent avec le même apprentissage.
157		M	Hm hm.
158		P	Dans la réalité non plus.
159		M	Hm hm.
160		P	Sauf que, sauf que c'est ce qu'on raconte de ce qui, de ce qui s' passe à l'école.
161		M	Oui oui oui. Ouais.
162		P	Que les enfants apprennent tous la même chose.
163		M	Ouais.
164		P	En réalité ils n'apprennent pas tous la même chose bien sûr.
165		M	Hm hm hm. Hm hm. Oui bien sûr ouais.
166		P	Nous en s'en fiche.
167		M	Ouais.
168		P	Puisque nous on n'a pas de programme. Voilà c'est cette idée que voilà. Bien sûr, les enfants ils apprennent tous la même chose mais (<i>aspiration</i>) on on sait bien... Tout instit' euh qui se respecte sait que: (<i>rires</i>) c'est loin d'être la réalité.
169		M	Ouais.
170		P	Après euh+ la différence c'est que nous on dit, nous on dit ben+, les enfants qui vont venir passer la journée à la <i>forest school</i> , on ne peut pas vous promettre+ qu'ils apprendront tous le cycle de la grenouille. Par contre on peut vous promettre qu'ils vont <u>tous</u> venir voir des têtards,
171		M	Hm hm.

172	P	euh+ qu'ils les <u>observeront</u> , qu'ils vont s' <u>émerveiller</u> , qu'ils vont faire cette expérience de nature qui est <u>bouleversante</u> pour quatre-vingt-dix pourcents des enfants
173	M	Hm hm.
174	P	dans leur vie.
175	M	Hm.
176	P	Euh+ de d' <u>observer</u> de très près un triton+ par exemple+. Euh ou un bébé salamandre. Et du coup quand vous aurez envie de leur parler du cycle de vie d'la grenouille, probablement ils seront plus, ils seront plus réceptifs.
177	M	Ouais.
178	P	Parce que ça voudra dire que'qu'chose pour eux.
179	M	Hm hm hm.
180	P	Voilà.
181	M	D'accord.
182	P	C'est ça qu'on peut promettre, tu vois ?
183	M	Hm hm.
184	P	Mais on peut pas promettre qu'ils vont apprendre le cycle de la grenouille. Après s'ils choisissent d'aller faire l'activité qui invite euh de de dessiner sur sur quatre galets les différentes étapes de vie de la grenouille++, qu'ils aillent !/
185	M	Hm hm. Hm hm.
186	P	(<i>inaudible</i>) s'ils veulent. Ils vont pas, les trente gamins vont pas ressortir avec leurs quatre galets chacun décorés avec le cycle de vie de la grenouille.
187	M	Hm hm hm.
188	P	Et+ du coup c'est c'est... Dans, dans la <u>communication</u> que j'ai avec les instit' c'est ça\.
189	M	Hm hm.
190	P	L'essentiel de mon message c'est ça\.
191	M	Ouais ouais.
192	P	C'est de dire : vous pouvez pas venir ici avec+ cette attente-là+, euh que euh c'est une <u>normalisation</u>

193		M	Hm hm.
194		P	des apprentissages.
195		M	Ouais.
196		P	C'est impossible.
197		M	Oui oui oui, on...
198		P	Ou alors vous êtes pas au bon endroit. Clairement\.\++ J'ai été contactée par un IME l'autre jour qui me demandait euh euh s'ils pouvaient euh venir <u>observer</u> des animaux et apprendre plein d'choses sur les animaux d'la forêt.
199		M	(<i>rires</i>)
200		P	Mauvais endroit\.
201		M	Ouais.
202		P	C'est c'est même pas la peine quoi/.
203		M	(<i>aspiration</i>) Ouais c'est le, c'est le apprendre plein de choses qui: qui va pas quoi.
204		P	Ben ouais.
205		M	Oui.
206		P	(<i>inaudible</i>)
207		M	Hm hm. Hm hm.
208		P	Mais le propre de l'expérience (<i>inaudible</i>) à chacun quoi.
209		M	Hm hm.
210		P	On peut pas... Moi j'peux pas garantir quelle <u>expérience</u> euh les enfants vont faire.
211		M	Non.++ C'est ça.
212		P	(<i>rires</i>) J'peux pas dire ça.
213		M	Hm hm.
214		P	La forêt est tellement euh... Y a tellement de possibles que j'peux pas leur dire euh : ah oui oui, ils vont <u>tous</u> voir un chevreuil. Non.
215		M	Hm hm. (<i>rires</i>)
216		P	(<i>inaudible</i>) non ça c'est pas possible. Par contre tu vois euh euh+ quand ça arrive... (<i>inaudible</i>) a vu un chevreuil pendant (<i>inaudible</i>)
217		M	Ouais.

218		P	Euh+ Bouleversant quoi !/ Ce genre d' <u>expérience</u> -là de nature elle est <u>bouleversante</u>
219		M	Hm hm.
220		P	pour un enfant et elle est euh++... Enfin j'suis convaincue c'est des des choses euh+ (<i>inaudible</i>)
221		M	Hm hm.
222		P	Tu vois, même c'qui concerne (<i>inaudible</i>) J't'entends...
223		M	Allo ?
224		P	Ouais. Ah ça y est j't'entends.
225		M	Ouais. Ouais c'est bon ? (<i>rires</i>) Ouais.
226		P	Ouais ouais ouais.
227		M	Ca fait, c'est moi, j'ai l'impression que ça bloque de mon côté des fois ouais. (<i>aspiration</i>)
228		P	Ah ouais.
229	1h31'50''	M	Bon OK. Euh oui j'avais juste une p'tite question aussi sur les: hm... Est-ce que tu fais des conventions ? Avec euh+ Quand tu travailles avec les écoles t'as une convention avec l'école ou c'est... Pour intervenir en fait euh du coup ?
230		P	Non.
231		M	Non. T'as pas du tout de...
232		P	On n'a pas de convention. On travaille... J'sais pas on devrait peut-être en avoir hein ! (<i>rires</i>) Je sais pas. Euh non on n'a pas de convention. On travaille vraiment euh+, si l'école nous contacte. Euh+ on discute de leurs envies, leur planning, voilà.
233		M	D'accord.
234		P	Euh+ non on n'a pas, on n'a pas de convention. On travaille comme ça. On a des conventions avec les stagiaires+ qu'on accueille mais voilà c'est différent.

Fin à 1h32'26''

.../...

10 ANNEXE 2 SYNOPSIS DE L'ATELIER MINI-FEUX

Plonéis, 14 octobre 2020, 14h00-15h50

Acte I Monstration par la pédagogue

Vidéo	Temps	Scènes	Protagonistes	Matériel	Actions des enfants
1	0 – 0'24	1 - Se positionner pour la monstration	Pédagogue Max Ron Arthur Louis	Boîte en métal Matériel pour les mini-feux	Ron, Arthur et Louis vont s'asseoir sur les rondins. Max balaie le sol.
2	0 - 1'56	2 - Présentation de l'allume-feu	Pédagogue Max Ron Arthur Louis	Allume-feu	Ron, Arthur, Louis et Max écoutent, ils se frottent les mains. Max encourage la pédagogue.
2	1'56 – 2'19	3- Max va chercher des bols d'eau	Pédagogue Max Ron Arthur Louis		Max écoute la pédagogue lui expliquer comment aller chercher de l'eau.
2	2'19 - 4'28	4 - Nettoyage du sol	Pédagogue Max Ron Arthur Louis Clément Alice	Boîte en métal Feuilles mortes 4 bols d'eau	Ron, Arthur et Louis écoutent, répondent aux questions. Max remplit les bols d'eau et les ramène près de la pédagogue. Clément demande à faire du feu, puis repart. Alice demande à Jeanne si elle peut aller

					pousser des enfants dans le hamac, puis repart.
2	4'28 - 5'17	5 - La gaufre ou le radeau	Pédagogue Max Ron Arthur Louis Clément	Boîte en métal Brindilles	Ron, Arthur et Louis écoutent, répondent aux questions. Max remplit les bols d'eau, les ramène près de la pédagogue, puis s'installe près d'elle. Clément arrive dans le cercle, repart, puis vient s'asseoir près du groupe.
2	5'17 - 6'24	6 - Le coton	Pédagogue Max Ron Arthur Louis Clément	Boîte en métal Brindilles Coton Vaseline 4 bols d'eau	Max, Ron, Arthur, Louis et Clément écoutent et répondent aux questions.
2	6'24 - 8'38	7 - Les brindilles	Pédagogue Max Ron Arthur Louis Clément	Boîte en métal Brindilles Coton Vaseline 4 bols d'eau	Max, Ron, Arthur, Louis et Clément écoutent et répondent aux questions. Ils se lèvent pour aller chercher des brindilles.

Acte II Préparation des tas de brindilles

Vidéo	Temps	Scènes	Protagonistes	Matériel	Actions des enfants
3	0 – 0'32	1 - Mise en place des groupes	Pédagogue Max	Brindilles	Max et Arthur s'installent ensemble.

			Arthur Louis		Louis s'installe tout seul.
3	0'32 – 2'04	2 – Ron s'installe	Pédagogue Ron Max Arthur	Brindilles Coton Couvercle en métal	Ron revient de la forêt et s'installe tout seul. Il nettoie le sol. Il commence à trier ses brindilles. Max et Arthur reviennent déposer des brindilles, puis repartent dans la forêt. Louis cherche des brindilles dans la forêt.
3	2'04 – 7'00	3 – Ron prépare ses tas de brindilles	Pédagogue Ron Max Louis Arthur <i>John</i> ⁶ <i>Yaëlle</i>	Brindilles Couvercle en métal	Ron casse des brindilles et les trie. Il va en chercher d'autres dans la forêt. Arthur et Max ramassent des brindilles dans la forêt, les cassent et viennent les déposer. Louis cherche des brindilles dans la forêt.
3	7'00 – 10'43	4 – Proposition de l'activité pop-corn	Pédagogue Ron Max Louis Arthur	Brindilles Couvercle en métal Maïs	Inès refuse la proposition de Jeanne et s'éloigne avec Eglantine dans la forêt.

⁶ Les protagonistes indiqués en italique ne sont pas filmés mais ils interviennent en parlant.

			Inès Eglantine Marie	Récipient pour le pop-corn	Marie arrive pour faire du pop-corn, prépare le matériel avec Jeanne. Ron casse et trie ses brindilles. Louis casse et trie ses brindilles. Arthur et Max ramassent des brindilles dans la forêt, les cassent et viennent les déposer en tas.
4	0 – 0'08	5 - Ron termine ses tas de brindilles	Ron Max Louis Arthur <i>Marie</i>	Brindilles Couvercle en métal Récipient pour le pop-corn	Marie prépare le pop- corn. Ron se lève pour aller chercher d'autres brindilles. Max et Arthur regardent le coton avec la vaseline. Louis ramasse des brindilles dans la forêt.

Acte III Réalisation du feu

Vidéo	Temps	Scènes	Protagonistes	Matériel	Actions des enfants
5	0 – 0'19	1 – Marie demande un verre d'eau	Pédagogue Ron Max Arthur Louis	Récipient à pop- corn	Ron, Louis et Arthur attendent. Max essaie d'avoir l'attention de Jeanne.

			<i>Marie</i> <i>Sophie</i>		Marie tient le récipient à pop-corn.
5	0'19 – 1'22	2 - Mise en place des groupes	Pédagogue Ron Max Arthur Louis Marie	Allume-feu Récipient à pop-corn	Marie tient le récipient à pop-corn. Max et Arthur récupèrent l'allume-feu, Max le teste. Louis repart dans la forêt, revient vers son couvercle. Ron touche le coton, fabrique son radeau
5	1'22 – 4'07	3 - Ron essaie d'allumer son feu	Pédagogue Ron Max Arthur Louis Marie	Couvercle en métal Allume-feu Brindilles Coton Récipient à pop-corn	Marie tient le récipient à pop-corn. Max teste l'allume-feu. Arthur le regarde. Max fabrique son radeau. Louis teste l'allume-feu. Ron pose le coton sur le radeau. Il teste l'allume-feu plusieurs fois. Il va demander à Jeanne comment l'utiliser. Il met le feu au coton et ajoute des brindilles. Il souffle.
5	4'07 – 5'02	4 - Le feu de Ron s'éteint	Pédagogue Ron Max	Couvercle en métal Allume-feu	Ron dit à la pédagogue que ça ne prend pas. Il souffle sur son feu,

			Arthur Louis <i>Marie</i>	Brindilles Coton Récipient à pop-corn	retire des brindilles, refait son radeau. Il interroge la pédagogue, répond à ses questions. Marie retire les pop-corn du feu.
5	5'02 – 5'32	5 – Le triangle du feu	Pédagogue Ron Max Arthur Louis <i>Marie</i>		Max, Arthur, Louis et Ron écoutent la chanson du triangle du feu.
5	5'32 – 8'49	6 - Ron recommence son feu	<i>Pédagogue</i> Ron <i>Max</i> <i>Arthur</i> <i>Louis</i> <i>Marie</i>	Couvercle en métal Allume-feu Brindilles Coton Bol pour le pop-corn	Ron retire les brindilles et le coton de son couvercle. Il reconstruit le radeau avec des plus petites brindilles. Il demande de la vaseline à Jeanne, elle refuse. Il pose son coton sur le radeau. Il met le feu au coton, ajoute des brindilles. Son feu s'éteint à nouveau. Il essaie de le rallumer, n'y arrive pas. Il retire des brindilles et appelle la pédagogue.

					<p>Marie va chercher un bol pour mettre le pop-corn, l'essuie. Elle met à nouveau du maïs dans le récipient.</p> <p>Arthur essaie l'allume-feu avec Jeanne.</p>
5	8'49 – 10'59	7 - Ajout de vaseline	Pédagogue Ron <i>Max</i> <i>Arthur</i> <i>Louis</i> <i>Marie</i>	Couvercle en métal Allume-feu Brindilles Coton Récipient à pop-corn	Ron répond aux questions de la pédagogue. Il reconstruit son radeau. La pédagogue va lui chercher de la vaseline. Ron joue avec l'allume-feu en l'attendant. Puis il allume le coton et ajoute des brindilles. Max met le feu au coton, il ajoute des brindilles, il souffle. Marie tient le récipient à pop-corn, elle en mange un.
5	10'59 – 11'52	8 - Problème de bois vert	Pédagogue Ron <i>Max</i> <i>Arthur</i> <i>Louis</i>	Couvercle en métal Allume-feu Brindilles Coton	La pédagogue vient voir Ron. Ils ajoutent des brindilles ensemble.

			<i>Marie</i>	Récipient à pop-corn	Ils regardent une brindille qui est verte. Ron gratte les brindilles avec son pouce, il jette celles qui sont vertes.
5	11'52 – 14'04	9 – Les monstropommes	Pédagogue Ron <i>Max</i> <i>Arthur</i> <i>Louis</i> <i>Marie</i> Clément <i>Joseph</i>	Couvercle en métal Allume-feu Brindilles Coton Récipient à pop-corn Monstropommes	Clément arrive montrer son monstropomme. Il veut que la caméra le filme. Joseph montre son monstropomme. Ron ajoute des brindilles dans le feu. Marie tient le récipient à pop-corn.
5	14'04 – 14'27	10 – Jeanne propose son aide à Ron	Pédagogue Ron <i>Max</i> <i>Arthur</i> <i>Louis</i> <i>Marie</i>	Couvercle en métal Allume-feu Brindilles Coton Récipient à pop-corn	Ron regarde la pédagogue lui montrer ses brindilles vertes. Il se lève pour aller chercher d'autres brindilles.
6	0 – 0'30	11 - Compte-rendu de Jeanne à Ron	Pédagogue Ron <i>Max</i> Arthur <i>Louis</i> <i>Marie</i>	Couvercle en métal Brindilles Récipient pour cuire le pop-corn	Ron regarde et écoute la pédagogue qui s'occupe de son feu. Il reprend sa place près du feu. Marie retire le pop-corn du feu.
6	0'30 – 2'17	12 - Ron s'occupe de son feu	<i>Pédagogue</i> Ron	Couvercle en métal	Ron souffle sur le feu. Il ajoute des brindilles.

			<p><i>Max</i></p> <p>Arthur</p> <p><i>Louis</i></p> <p><i>Marie</i></p>	<p>Brindilles</p> <p>Bol et récipient à pop-corn</p>	<p>Il regarde et interagit avec Jeanne.</p> <p>Marie vide le pop-corn dans un bol. Elle prépare le récipient pour une nouvelle tournée.</p> <p>Louis teste l'allume-feu avec l'aide de Jeanne.</p> <p>Max et Arthur s'occupent de leur feu.</p>
7	0 – 0'59	13 – Retour sur le triangle du feu	<p>Pédagogue</p> <p>Ron</p> <p><i>Max</i></p> <p>Arthur</p> <p>Taïs</p> <p>Eglantine</p> <p>Inès</p> <p>Myriam</p> <p>Axel</p>	<p>Couvercle en métal</p> <p>Brindilles</p>	<p>Ron écoute la pédagogue. Il ajoute des brindilles dans le feu.</p> <p>Arthur s'éloigne dans la forêt.</p> <p>Myriam et Axel, avec leurs monstropommes, attendent. Eglantine et Inès attendent.</p>
8	0 – 0'22	14 - Jeanne et Ron entretiennent le feu	<p>Pédagogue</p> <p>Ron</p> <p><i>Max</i></p> <p><i>Louis</i></p> <p>Eglantine</p> <p>Inès</p> <p>Myriam</p>	<p>Couvercle en métal</p> <p>Brindilles</p>	<p>Ron répond aux questions de la pédagogue. Il souffle.</p> <p>Inès attend.</p> <p>Myriam attend avec son monstropomme et s'en va.</p>
8	0'22 – 1'23	15 - La taille des bâtons de Max et son feu	<p>Pédagogue</p> <p>Ron</p> <p>Max</p>	<p>Couvercle en métal</p> <p>Brindilles</p>	<p>Max montre à Jeanne plusieurs bâtons pour</p>

			<i>Louis</i> Eglantine Inès		savoir s'ils ont la bonne taille. Ron souffle sur le feu. Eglantine et Inès discutent.
8	1'23 – 2'14	16 - Jeanne encourage Ron à souffler	Pédagogue Ron <i>Max</i> <i>Louis</i> Eglantine Inès <i>Taïs</i>	Couvercle en métal Brindilles	Ron souffle sur le feu. Eglantine et Inès discutent.
8	2'14 – 3'42	17 - Ron entretient son feu	<i>Pédagogue</i> Ron <i>Max</i> <i>Louis</i> Inès Eglantine <i>Taïs</i> Joseph	Couvercle en métal Brindilles	Ron souffle sur le feu. Il regarde la pédagogue. Max ajoute des brindilles dans son feu. Il montre une braise à Jeanne. Louis veut arrêter son feu. Joseph demande de faire un feu. Eglantine et Inès discutent.

Acte IV Rangement

Vidéo	Temps	Scènes	Protagonistes	Matériel	Actions des enfants
9	0 – 0'23	1 – Explications de Jeanne	Pédagogue Ron Max Louis	Couvercle en métal Brindilles Bol d'eau	Max, Louis et Ron écoutent la pédagogue. Max verse l'eau sur son feu.

			Inès Eglantine Taïs Myriam		Eglantine et Inès discutent. Myriam est près de Taïs, elle attend.
9	0'23 – 1'16	2 - Ron éteint son feu	<i>Pédagogue</i> Ron <i>Max</i> <i>Louis</i> Inès Eglantine Taïs Myriam Joseph	Couvercle en métal Brindilles Bol d'eau	Ron verse l'eau sur son feu et fait le test de la chaleur avec sa main. Il verse l'eau par terre. Eglantine et Inès discutent. Myriam les regarde. Joseph passe dans la forêt avec une écorce dans la main, il va ramasser quelque chose.
9	1'16 – 1'31	3 - Ron va vider son couvercle	Pédagogue Ron Max Louis Inès Eglantine Taïs Myriam Joseph	Couvercle en métal Brindilles	Ron, Louis et Max vident leurs couvercles dans le grand feu.
9	1'31 – 1'59	4 -Ron range le matériel	Pédagogue Ron Louis Inès Eglantine Taïs Myriam Joseph	Couvercle en métal Bol Brindilles	Joseph montre quelque chose à Ron. Ron vide son bol d'eau par terre. Il ramasse ses brindilles. Myriam se lave les mains.

					Inès regarde les photos sur le téléphone de Taïs.
9	1'59 – 2'36	5- Joseph montre un fruit à Jeanne	Pédagogue Ron Louis Inès Eglantine Taïs Myriam Joseph.	Couvercle en métal Bol Brindilles Marron Châtaigne	Joseph montre à Jeanne ce qu'il a ramassé par terre. Il repart dans la forêt. Ron écoute et regarde Jeanne. Il va ranger ses brindilles dans l'abri à bois. Louis ramasse et range ses brindilles.
9	2'36 – 3'22	6 – Taïs montre une vidéo	Pédagogue Ron Louis Inès Eglantine Taïs Myriam Joseph	Brindilles	Ron ramasse des brindilles puis va les ranger. Ron, Louis, Inès et Myriam écoutent la vidéo que Taïs montre à Jeanne.
9	3'22 – 3'51	7 – Joseph revient de la forêt	Pédagogue Ron Inès Taïs Myriam Joseph	Bol, couvercle Marron Châtaigne Matériel pour la tisane	Joseph revient et s'adresse à Jeanne. Ron va ranger son couvercle et son bol dans la cuisine. Myriam et Taïs vont chercher du matériel à la cuisine pour préparer la tisane.

11 ANNEXE 3 RETRANSCRIPTION DES VIDEOS DE L'ATELIER MINI-FEUX

Acte I « Monstration par la pédagogue »

(vidéo 1)

Scène 1 Se positionner pour la monstration (0 – 0'24)

1	P	(A Arthur) Arthur est-ce que tu veux bien, (A tous) Est-ce que vous voulez bien <u>tous</u> vous asseoir ici ? ((Elle regarde Max et lève les deux bras)) Max ?
2	Max	Ah non, moi, moi j- je passe juste le balai.
3	P	Tu fais des m-, tu fais des <u>mini-feux</u> ou pas avec moi ?\
4	Max	Non.
5	P	Tu vas pas m'aider ? ((Elle le regarde et met ses mains sur les hanches))
6	Max	<i>(rires)</i>
7	P	Non ?
8	Max	Ben j'veux bien vous aider. ((Il passe devant Jeanne))
9	P	Ben alors.
10	Max	J'passe d'abord l'balai.
11	P	Tu passes d'abord l'balai, c'est <u>bien</u> .+ Et tu vas arriver à t'poser pendant la: démonstration ou pas ?
12	Max	Euh j'ai déjà, j'ai déjà fait ça <i>(inaudible)</i>
13	P	((Elle acquiesce))

(vidéo 2)

Scène 2 Présentation de l'allume-feu (0 – 1'56)

1	P	((Max est occupé à nettoyer le sol autour de Jeanne)) (A Louis, Arthur et Ron) des éternuements de dragon .++ (A Louis) Tu sais pourquoi ?++ Vous voulez que je vous montre ? ++ Ouais ? +++
---	---	--

		Oh mais d'abord frottez vos mains pour voir comment ça marche. Frottez vos mains ? +++ ((Les enfants se frottent les mains)) Y a des <u>étincelles</u> ou pas ?
2	Ron	Non.
3	P	Bah appliquez-vous. Allez.+ Bah: appliquez-vous un peu plus quand même, parce que là:... Non toujours pas ?+ Non ?+ ((Arthur fait non de la tête)) Ah zut...+ Ca marche pas ?+ Moi ça marche. Moi la friction , ça c'est la friction en fait. Quand on frotte , frotter [c'est la friction .
4	Ron	Ca chauffe]. ((Il se frotte les mains))
5	P	Ca chauffe hein quand même. ((Elle montre Ron du doigt)) Ca fait d'l' énergie .+ Cette chaleur -là c'est d'l' énergie . Sauf que: l' énergie là+ elle fait aut'chos'.\ ((Elle montre la pierre à feu)) Vous voulez voir ? Vous allez m'encourager parce que ça prend quand même: beaucoup d'persévérance+ ((Ron hoche la tête)) pour allumer un feu . (A Ron) Tu sais hein ? ((Il hoche la tête)) ((Max tape le sol avec son bâton)) Tu:: tu tu m'encourages Max, comment tu vas dire ? ((Elle fait mine de danser))
6	Max	Moi, moi j'vous aide hein.
7	P	Ouais mais comment tu vas: m'encourager ? ((Elle fait mine de danser))
8	Max	Allez Jeanne ! Allez Jeanne ! Allez Jeanne ! ((Il tape le sol avec son bâton))
9	P	((Elle danse)) Encore. ((Elle lève les bras))
10	Max	((Il fait le tour de Jeanne)) Allez Jeanne ! ALLEZ JEANNE ! ALLEZ JEANNE ! ALLEZ JEANNE ! ALLEZ JEANNE !
11	P	((Elle fait une étincelle))

		Vous avez vu ? Il a éternué le dragon ?+ Encore ? ((Elle regarde Max)) Vas-y.
12	Max	Allez Jeanne ! Allez Jeanne ! Allez...
13	P	<p>((Elle fait une étincelle))</p> <p>Atchoum !+ Il a éternué.+ OK.+ Alors bon <u>ça c'est</u>+ l'éternuement de dragon.</p> <p>On tient le <u>petit bout</u> dans la main++ qui écrit ou qui dessine.+ Et on tient le grand bout dans l'autre.</p> <p>Et après on frotte+ tout: le long comme ça. Très fort.\ ((Elle fait une étincelle))</p> <p>Faut appuyer très très fort. ++ ((Elle fait une autre étincelle)) Très très fort.+ OK ?</p> <p>Donc, et des fois euh y a des+ des petits mais aussi des grands,+ des fois y a des adultes hein qui viennent me voir, qui disent « Euh+ tu m'en donnes un qui <u>marche</u>+ s'te-plaît Jeanne parce que celui-là il marche pas ».+ Mais <u>ils marchent</u> tous. Mais sauf que+ il faut apprendre à s'en servir.+ OK.</p>

Scène 3 Max va chercher des bols d'eau (1'56 – 2'19)

1	P	<p>Ensuite qu'est-ce qu'il nous faut ?+ Il nous faut une boîte. ((Max nettoie le sol))</p> <p>(A Max, plus fort) Max, mon assistant chéri. Est-ce que tu irais chercher+ s'il-te-plaît+++</p> <p>((Elle se retourne vers la cuisine)) trois tasses ou quatre tasses dans le:: la boîte t'sais en plastique là-bas ? Sur la table de la <u>cuisine</u>.</p> <p>Et tu pourrais les <u>remplir</u> avec de l'eau sécurité.</p>
2	Max	Euh: là. ((Il montre le coin sécurité))
3	P	<p>Ouais. Là.</p> <p>((Aux autres)) Parce qu'il nous faut un bol d'eau d'sécurité à côté d'not' <u>mini-feu</u>.\</p>
4	Ron	Ben oui.

Scène 4 Nettoyage du sol (2'19 – 4'28)

1	P	D'accord. Et+ après+, comme Max vous l'a montré,+ il faut bien <u>nettoyer</u> par terre.
---	---	---

		((Elle nettoie le sol devant elle))
2	Ron	Ca c'est moi qui ai fait.
3	P	Ah ça c'est toi, mais toi t'es expert aussi.+ On nettoie par terre, pourquoi est-ce qu'on nettoie par terre ?
4	Ron	Ben sinon si y a des <u>étincelles</u> qui (<i>inaudible</i>)
5	P	Ouais: mais franchement les <u>étincelles</u> .+
6	Max	Jeanne ? C'est pour pas s'faire mal au doigt.
7	P	Regarde.+ Les <u>étincelles</u> ((Elle fait des étincelles qu-dessus des feuilles)) ça marche pas là hein, sur les <u>feuilles</u> .\ Parce que les <u>feuilles</u> elles sont <u>plates</u> alors elles attrapent pas les <u>étincelles</u> .+ Pourquoi est-ce qu'on nettoie alors ?+ Arthur ? Pourquoi tu penses qu'on nettoie toi ? Est-ce que t'as une idée ? ((Clément arrive en courant)) (A Clément) En marchant. Ici c'est atelier <u>feu</u> .
8	Clément	J'envie d'en faire un.
9	P	Tu t'assois et tu écoutes.
10	Arthur	Je sais pas.
11	P	Tu sais pas ?
12	Clément	En fait j'ai pas envie. ((Il repart en courant))
13	P	D'accord. Euh::
14	Alice	((Elle arrive près du groupe)) Ils veulent quelqu'un pour les pousser dans le hamac.
15	P	Comment ? ((Elle se retourne vers Alice))
16	Alice	Ils veulent quelqu'un pour les pousser dans le hamac.
17	P	Ah ben: pour l'instant autonomie,+ indépendance. A part si toi t'as envie d'le faire mais euh+
18	Alice	Non merci. J'ai déjà fait.

19	P	Ouais voilà hein.+ T'as envie d'faire aut' chose ?/
20	Alice	Ouais. ((Elle repart en faisant le tour du cercle))
21	P	Ben voilà.
22	Arthur	(A Alice) Tu fais quoi ?
23	Alice	Ben au début j'voulais faire la citrouille+ pour euh la cabane mais euh+ 'fin bon: euh on va la ramener chez nous parce que (<i>inaudible</i>)
24	P	Ouais.+ Vous pourrez la ramener chez vous (<i>inaudible</i>)
25	Max	((Il revient près de Jeanne)) J'ai déjà un bol.
26	P	Su.:per.++ Merci mon assistant. ((Max repart en courant)) OK. Alors, pourquoi est-ce du coup, vous av-, on a réfléchi ou pas ? Pourquoi est-ce que on nettoie l'sol ?++ OK. Je pose une question. Imaginez . Vous êtes forts en imagination vous.++ Voilà. ((Elle dispose un chemin de feuilles mortes près de la boîte)) J'allume mon feu.+ J'allume mon feu, là. Qu'est-ce qui se passe ? Racontez- moi la fin d'l' histoire .++ (A Louis) Louis ? ++
27	Max	On peut s-
28	P	Imaginons qu'j'ai allumé mon feu.+ Qu'est-ce qui va s'passer ?
29	Max	((Il s'approche)) On peut s-
30	P	La fin d'l' histoire c'est quoi ?
31	Max	((Il vient déposer un bol d'eau près de Jeanne)) On peut s' brûler les doigts ?
32	P	(A Max, en lui posant la main sur l'épaule) Bah oui c'est vrai, c'est pour ça qu'on amène l'eau mais c'est c'est quoi (<i>inaudible</i>) c'qui s'passe ? ((Elle montre le chemin de feuille en faisant progresser son doigt)) Tttt
33	Arthur	Euh+ le feu s'propage.

34	P	<p>Ah::+ Le métal devient très chaud. ((Elle touche la boîte))++ La feuille devient+ très chaude++ ((Elle montre les feuilles)) et le feu+ se propage. Hein ?</p> <p>Donc c'est pour ça qu'on nettoie+ avant tout. ((Elle retire les feuilles)) OK ?</p>
----	---	--

Scène 5 La gaufre ou le radeau (4'28 – 5'17)

1	P	<p>Ensuite++ ((Elle dépose des brindilles dans la boîte)) dans votre bol à feu+, vous allez installer+ une gaufre+ ou: on appelle ça un radeau ça dépend. ((Max dépose un bol d'eau))</p> <p>Si on est gourmand+ plutôt gaufre+. Si on est plutôt euh ++ marin.</p>
2	Ron	J'suis plutôt marin.
3	P	<p>T'es plutôt marin toi ? Ben appelle ça un radeau alors. ((Clément s'approche))</p> <p>Clément, j'ai b'soin qu'tu arrêtes de traverser ici mon grand. Merci.+ ((Elle installe des brindilles dans la boîte)) Alors.++</p> <p>Bon on appellera ça un radeau si on est plutôt marin alors.+ Moi j'suis plutôt gourmande+, plutôt gaufre++.</p> <p>((Max dépose un bol d'eau puis va se mettre à gauche de Jeanne))</p> <p>(A Louis) Toi Louis ça va être quoi ? Radeau ou: ?</p>
4	Louis	Un marin. ((Clément vient s'agenouiller près de Louis))
5	P	<p>Un marin. D'accord.</p> <p>(A Max) Merci mon... Alors.\</p>
6	Louis	Parce que mon papi il a un bateau.
7	P	<p>Ah ben voilà. Donc on fait+ une gaufre ou un radeau ça r'ssemble à ça.++ ((Elle croise ses doigts pour montrer))</p> <p>D'acc-o-d'acc ?</p>
8	Max	D'acc-o-d'acc.

Scène 6 Le coton (5'17 – 6'24)

1	P	Ensuite.+ Par-dessus ça. ((Elle prend du coton))
2	Max	((Il s'accroupit près de la boîte)) On met d'la mousse.
3	P	C'est d'la mousse ça ?
4	Max	Eh non, c'est d'le ah, c'est d'la laine. ((Jeanne lui caresse la joue avec le coton))
5	Ron	Du coton.
6	P	C'est du coton.
7	Max	Ah bon la-
8	P	C'est du coton.
9	Max	Le coton c'est d'la laine.
10	P	((Elle plonge le coton dans un pot de vaseline)) On met met l'coton+ <u>et on</u> met d'la <u>morve de dragon</u> , <u>attention</u> la <u>légende raconte</u> que si on s'en met au bout du nez °on éternue jusqu'à la fin d'ses jours.\°
11	Max	Oh.
12	P	((Elle regarde Louis en hochant la tête)) Vaut mieux pas tester hein.
13	Clément	<i>(rires)</i>
14	P	N'est-ce pas ? Ben ouais je sais. ((Elle regarde Clément)) Hm. <u>Imagine</u> . ((Avec une petite voix)) Papi Max euh, Papi Max. Papi Max, Papi Clément, pourquoi vous éternuez ? Atchoum ! Oh c'était un jour à la forest school. ((Elle s'essuie le nez)). (A Max) Tu vois ? Tu leur <u>raconteras</u> ça à tes p'tits-enfants ? (A Clément) Toi aussi Clément ?+ Bon. Alors on fait+ <u>gaufre</u> + <u>morve de dragon</u> chantilly. ((Elle met le coton sur le radeau)) OK, la morve de gra- de <u>dragon</u> va sur le <u>radeau</u> .+ (A Max, en posant la main sur lui) Euh, est-ce que tu peux t'mettre ici mon grand, pour que: tu vois, pour qu'les copains puissent voir.

		Elle va <u>sur le radeau</u> ,+ et après le coton par-dessus. Après <u>je tire les poils</u> du coton.++ ((Elle tire sur le coton)) Et ça c'est important+ pour que+ quelque chose <u>attrape</u> ((Elle fait le geste d'attraper)) les <u>étincelles</u> .
15	Ron	((Il fait le geste d'attraper avec ses deux mains)) Sinon ?
16	P	Sinon ça marche pas. D'accord ?

Scène 7 Les brindilles (6'24 – 8'38)

1	P	Et alors après+ et alors après y a ((Elle se lève))+ un élément très très très important++ Essentiel+ à tout bon <u>feu</u> + ((Elle revient avec les brindilles))
2	Max	Ouais.
3	P	C'est ?
4	Clément	Le <u>bois</u> !
5	P	C'est le <u>bois</u> .+ Le <u>bois</u> .
6	Clément	Le petit <u>bois</u> aussi.
7	P	C'est ça.+ Le <u>bois</u> +/: y a <u>trois tailles</u> de <u>bois</u> + \ qu'il vous faut. ((Elle trie les brindilles)) (A Max) °Max, tu vas (<i>inaudible</i>)° Y a <u>trois tailles</u> de <u>bois</u> qu'il vous faut y a:
8	Clément	(A Max) Et en plus tu peux mettre le <u>feu</u> à la forêt.
9	P	(Plus fort) Les <u>numéros un</u> ((Elle montre une brindille))
10	Max	(A Jeanne) Je m'entraîne à: ((Il se redresse et lui montre la pierre à feu))
11	P	(A Max) Pas tout de suite, tu t'entraîneras tout à l'heure. (Aux autres) <u>Numéro un</u> .+ ((Elle montre une brindille)) <u>Numéro deux</u> + ((Elle montre une brindille)) <u>Numéro trois</u> + ((montre une brindille))

		<p>((Jeanne regarde Max qui joue avec la pierre à feu, elle hoche la tête pour montrer son mécontentement.))</p> <p><u>Numéro un</u> il vous en faut <u>trente</u>. \+ ((Elle montre une brindille))</p> <p><u>Numéro deux</u> il vous en faut <u>vingt</u>.+ ((montre une brindille))</p> <p><u>Numéro trois</u> il vous en faut <u>dix</u>. \ ((montre une brindille))++</p> <p>OK ? Ouais hein.+ Mais euh ça tombe bien on est dans une <u>forêt</u> donc y a plein de <u>brindilles</u> hein.+ Faut juste les chercher. Et il faut qu'elles fassent quel bruit ?</p>
12	Ron	Crac !
13	P	<p>°Oh vous êtes forts° ((Elle casse une brindille, on entend « crac »))</p> <p>°Crac !° T'as entendu Arthur ?+ Cool.</p> <p>Essayez d'les trouver pas trop courtes parce que+ mettre des <u>brindilles</u> très très courtes+ sur le <u>feu</u>+ comme ça là mettons.</p> <p>((Elle fait mine de mettre une brindille dans le feu et de se brûler))</p> <p>Vous avez vu mes doigts sont très proches du <u>feu</u>+, finalement.+ Hein ?</p> <p>Donc essayez+ la longueur de votre main+ c'est bien. \ Pas trop longue non plus parce qu'il faut qu'elle rentre dans votre bol à <u>feu</u>.++ Et: et voilà. Et après une fois que vous aurez mis le <u>feu</u> à au coton, vous poserez+ vos <u>brindilles</u>, j'ai bien dit poser hein+. Vous poserez vos <u>brindilles</u> en <u>tipi</u>./ ((Elle mime un tipi avec ses mains)) Vous savez à quoi ça r'ssemble un tipi ?</p>
14	Max	Oui moi je sais.
15	Clément	Oui.
16	P	Voilà.
17	Max	Moi j'en ai déjà vu un.
18	P	(A Max) Trop bien. [Je rêve d'en avoir un ici.
19	Clément	[Moi, nous on en a un à la maison.
20	P	((Surprise, elle regarde vers Clément)) Han !+ C'est vrai ?
21	Clément	Ouais on en a un dans l'jardin.
22	Louis	Moi j'en ai fabriqué un avec des (<i>inaudible</i>)
23	P	Ah wouah ! Trop bien.

24	Louis	Moi j'en ai fabriqué un.
25	Max	Ben on peut s'en+ on peut s'en fabriquer. [Mais par contre ça va être un peu (<i>inaudible</i>)
26	P	[Ouais (<i>inaudible</i>). Ouais (<i>inaudible</i>)
27	Max	Ben: ben
28	Clément	Il faudrait juste mettre des bambous comme ça. ((Il se lève pour mimer avec ses mains))
29	Max	Ouais ouais ouais.
30	Clément	Et après on a un tipi.
31	P	Ben voilà.
32	Clément	On m - on met du: on met des trucs, du plastique ou du: (<i>inaudible</i>) mettrai jamais
33	Max	Et si t'as envie qu'il soit un peu haut tu mets une p'tite échelle ou tu mets un:
34	P	Super.+ (A tous, plus fort) Bon+ donc votre premier boulot c'est quoi ?+ D'après vous ?
35	Ron	Ben aller chercher l' <u>bois</u> .
36	P	Eh ben oui.\ Faut aller chercher l' <u>bois</u> . / Allez au boulot. ((Elle prend la pierre à feu des mains de Max)) Au boulot Max.
37	Ron	((Il lève le doigt)) [D'abord le bol à <u>feu</u> .
38	P	[Chercher l' <u>bois</u> .
39	Ron	Eh le bol à <u>feu</u> .
40	P	Je prépare.\ + Moi j'prépare les bols à <u>feu</u> , vous vous allez chercher l' <u>bois</u> .\ Allez.\

Acte II Recherche de brindilles

(vidéo 3)

Scène 1 Mise en place des groupes (0 – 0'32)

1	P	(A Arthur et Max) D'accord. Alors du coup vous vous allez vous mettre tous les deux ici. / Arthur tu te mets ici. ((Arthur et Max se rassemblent)) (A Louis) Est-ce que toi Louis tu vas le faire <u>tout seul</u> + ou avec quelqu'un ?\n((Louis s'approche))
2	Louis	Tout seul.
3	P	Tout seul ? ((Elle nettoie le sol))
4	Ron	Moi pareil hein, tout seul.
5	Arthur	((Max et Arthur discutent)) Ca. On va dire ça y a une partie numéro 2 (inaudible)
6	P	(A Louis) Super. Il en faut d'autres hein./+ Allez c'est un bon début.+ Pose tes <u>brindilles</u> .
7	Arthur	(A Max) Le trait c'est la limite entre les numéros un et les numéros deux . ((Il repart dans la forêt))
8	P	((Elle s'arrête pour regarder Arthur et Max)) Oh là là quelle organisation !/+ J'pense que vous allez faire une belle équipe.

Scène 2 Ron s'installe (0'32 – 2'04)

1	Ron	((Il revient de la forêt)) Moi je me mets où ?
2	P	Alors.+ ((En chantant)) Mon Ron.+ ((Elle cherche un coin dans en faisant des pas rapides dans le cercle)) Euh: tu vas te mettre ici./ ((Elle s'arrête)) Ca te va ici ?
3	Ron	Oui.
4	P	Ouais.
5	Ron	C'est ma place habituelle.

6	P	C'est ta place habituelle, ben écoute c'est parfait.++ ((Elle nettoie le sol, il la regarde)) Allez, tu m'aides à nettoyer ? ((Il prend le relai, elle repart))
7	Ron	T'sais pourquoi c'est ma place habituelle ? ((Elle lance un couvercle près de lui)) J'la prends toujours parce que (<i>aspiration</i>) ((Elle s'éloigne, ne l'écoute plus, il la regarde))
8	Max	((Il arrive dans le cercle en sautant)) Oh là. ((Il regarde vers Jeanne)) Eèèèh. Eh t'as (<i>inaudible</i>)
9	Ron	Parce que, parce qu'en fait c'est là où y a le moins de <u>feuilles</u> . ((Il regarde vers Max))
10	P	Eh dis donc Jeanne, ah quand même hein.
11	Max	J'vais t'assommer d'toutes façons.
12	P	Non:: Mon Max, °il va pas m'assommer°. ((Elle le suit, il repart dans la forêt)) (A Arthur qui revient de la forêt) Super. Allez au boulot./ ((Elle revient vers son matériel)) On <u>récolte</u> tout ça hein. ((Elle prend le coton et les brindilles de sa boîte dans les mains))
13	Ron	Ca c'est plutôt <u>numéro 1</u> .
14	P	(A Ron) Ton <u>radeau</u> +, tu peux: récupérer ces <u>brindilles</u> si tu veux pour le faire+, d'accord ? ((Elle lui donne des brindilles et repart en donner aux autres))
15	Ron	(A lui-même) Ben j'vais les faire par euh+ par <u>numéro</u> . ((Il pose ses brindilles en tas)) ((Jeanne lui apporte des brindilles)) Hm. Merci. ((Elle vient lui donner du coton dans son couvercle)) ((Il regarde une brindille au sol)) Beaucoup trop <u>p'tit</u> ça.

Scène 3 Ron prépare ses tas de brindilles (2'04 – 7'00)

1	Ron	((A genoux, il casse des brindilles)) ((Il se lève pour aller dans la forêt, il ramasse un bâton, qu'il jette)) Trop mouillé. ((Il repart dans la forêt ramasser des branches)) ((Il revient s'agenouiller près de son couvercle, il casse des brindilles))
---	-----	---

2	P	(A Arthur et Max) Alors où est-ce qu'on en est+ les loulous ? C'est bien, il faut il faut des numéros un encore hein. ((Elle part dans la forêt, suivie de Max puis d'Arthur))
3	Max	Ah il nous en faut+ trente .
4	P	Trente . ((Elle va dans la forêt)) Eh ben là (<i>inaudible</i>) regardez ça./
5	Max	Ah ouais.
6	P	Voilà ! Ca c'est un numéro un (<i>inaudible</i>) ((Elle revient de la forêt)) (A John) John ?+ John ?
7	John	Oui ?
8	P	Que cherches-tu ?++ Que cherches-tu ?
9	John	Des pommes.
10	P	Des pommes ?/ Y en a dans le sac ici mon grand.+ John, fais le tour, y en a dans l'sac.
11	Yaëlle	Jeanne ?
12	P	Oui: ?
13	Yaëlle	Tu peux v'nir ?
14	P	Non, je ne peux pas venir Yaëlle.
15	Yaëlle	Ooooooh...
16	P	Oh je sais, mais parce que+..
17	Yaëlle	Mais personne veut v'nir...
18	P	Non mais tu sais+ on n'est pas disponible, nous, notre travail <u>ce n'est pas</u> de vous balancer dans les hamacs./
19	Max	Oh. J'ai trouvé une <u>feuille</u> numéro 3 .
20	P	Une <u>feuille</u> numéro 3 . (<i>rires</i>) Alors,+ regarde non Arthur, ça c'est un peu gros ,+ on va pas brûler ça.\ Voyons ton pouce. (<i>inaudible</i>)
21	Arthur	(A Jeanne) J'ai trouvé un p'tit numéro 1 .

22	P	Super.
23	Max	((Il part en courant vers la forêt)) Moi j'en ai trouvé un numéro 2 .
24	Ron	J'ai trouvé un gros numéro 1 . ((Il regarde Jeanne et lui montre sa branche))
25	P	Génial. Allez.+ Louis... (<i>inaudible</i>)
26	Ron	(<i>soupirs</i>) ((Il coupe des brindilles))
27	Max	((Il revient avec une grosse branche)) J'ai trouvé (<i>rires</i>), là c'est sûr qu'à c'est trois .
28	Arthur	C'est un numéro cinq !
29	Max	Non, j'pense, euh plus... Un numéro dix !
30	P	(A Arthur et Max) Alors, coupez l'bout et ça va vous faire des numéros un et des numéros deux ça.
31	Max	Ouais (<i>marmonne</i>). Ca va même faire des numéros trois . (<i>inaudible</i>)
32	P	Super. (A Louis) Est-ce que Louis t'as besoin d'un p'tit coup d'main ?+ Tu trouves pas de <u>brindilles</u> dans la forêt ? C'est pas possible, viens... ((Elle s'éloigne))
33	Enfant	Salut Jeanne !
34	P	Salut !++ Comment ça va ? ++ Mathieu, ça va ? Armand, Yaëlle, vous vous amusez bien ?
35	Max	Là j'ai trouvé on a trouvé un beau là, on l'a+ déchiqueté. ++ Ah ! ((Il casse une branche)) <u>Oh</u> putain il m'a fait mal. ((Il s'éloigne dans la forêt)) ((Il revient)) J'en ai trouvé un !+ J'en ai trouvé un grand !+ J'en ai trouvé un grand ! ((Il revient avec une branche, puis la coupe))
36	P	Trop grande .+ Le bout peut-être, oui le bout c'est bien.\
37	Max	Hop. ((Il coupe sa branche à nouveau))
38	P	Parfait.
39	Max	Voilà. ((Il jette un bout à terre)) Hop.+
40	P	Allez, j'vous laisse trier tout ça.
41	Max	((Il casse sa branche avec son genou)) Ah !

42	P	Très bien. ++ Super, quelle préparation.
----	---	--

Scène 4 Proposition de l'activité pop-corn (7'00 – 10'43)

1	P	(A Inès, au loin) Inès ? Si t'as envie d'en, une une idée de: d'activité aussi+ j'ai, à un moment on va avoir besoin d'faire du <u>pop-corn</u> + pour tout le monde. Peut-être que t'as envie d'être: la <u>cuisinière</u> du <u>pop-corn</u> .\ C'est comme tu veux.\ ((Marie arrive en courant))
2	Inès	Non, cabane.
3	P	Ca roule, au boulot alors !
4	Inès	Cabane.+ Petite cabane: pour mes jouets.
5	P	Super. Quelle bonne idée !
6	Marie	Est-ce que j'pourrai tenir les <u>pop-corn</u> ?
7	P	Ah mais tout à fait, je cherche une assistante, tu tombes très bien. Allez viens.
8	Ron	Oh ! ((Il casse du bois))
9	P	Marie, tu m'as entendu dire ça ? Ah::
10	Max	C'est bon j'ai un <u>numéro deux</u> .
11	Ron	((Il se fait mal en essayant de casser une branche)) Aouh.
12	Max	<u>Numéro deux</u> , <u>numéro deux</u> . ++ Jeanne, j'crois qu'on en a+ on a <u>plein</u> . ((Il part rejoindre Jeanne)) Jeanne on a plein (<i>inaudible</i>)
13	P	(A Max) J'arrive. J'arrive, j'arrive (<i>inaudible</i>) Marie et: j'arrive.\ (A Marie) Y en a pas mal là + hein Marie+ ça fait pas mal.
14	Max	((Il trouve un bâton juste derrière les rondins)) Oh: ! J'en, j'en ai trouvé un caché. ((Il le casse avec son pied)) (A Arthur) (<i>rires</i>) J'ai fait euh regarde, j'ai fait deux+ ça a cassé ici. ((Il revient à sa place, pose ses bâtons et saute)) Aha ! ((Il ramasse un autre bâton)) Oh j'en ai trouvé un autre caché.
15	Arthur	J'peux l'casser ?

16	Max	((Il essaie de casser le bâton avec son genou, n'arrive pas)) Oh:
17	Arthur	J'peux essayer ?
18	Max	((Il le casse avec son genou))
19	P	(A Marie) Parce que pour moi c'est important d'vous faire euh:
20	Max	Ca c'était du costaud. ((Arthur et Max essaient tous les deux de casser une branche avec leurs genoux)) Le mec il va faire, oh regarde ! (<i>fait un bruit d'explosion</i>)
21	P	d'vous faire apprendre que la forest school c'est pas que là on boit l' <u>chocolat</u> . Alors attends+ euh ici y avait (<i>inaudible</i>)...
22	Max et Arthur	((Le pied d'Arthur glisse)) (<i>rires</i>)
23	Max	T'as glissé. ((Il essaie de casser sa branche)) Ah !
24	P	(A Marie) ...un petit fil de fer. Oui, Jeanne ! Tu vois c'est l'bazar, mais l'bazar organisé qu'on appelle. Tu vois ?
25	Arthur	Regarde, regarde. ((Arthur pose sa branche par terre et tape dessus avec son pied)) Hm ! Aïe.
26	Marie	Moi des fois j'appelle ça+ bazar land.
27	Max	((Il est assis sur un rondin, il essaie de casser son bâton avec son bâton)) Ah !
28	P	Bazar land ! Non mais t'as raison, c'est ça va bien. Une bonne explication.
29	Max	((Il lève son pied en l'air pour casser sa branche))
30	P	(Plus fort, à Max) Euh: loin de la figure des autres. ((Il baisse son pied)) C'est une technique euh+ peut-être un peu dang'reuse. ((Il lance son bâton))
31	Ron	(A Jeanne) J'ai que deux <u>numéros trois</u> . (<i>grimace</i>)
32	P	C'est pas grave+ ça va <u>très</u> bien.
33	Ron	J'crois qu'j'en aurai pas pas+ pas assez hein. ((Il arrange ses tas))
34	P	°J'ai fait une bêtise.°+ Ouh là là.
35	Marie	Oh::: !

36	P	Oh là là là là, c'est la cata.
37	Marie	(<i>soupir</i>) Bon j'vais tenir hein.
38	P	Ouais j'crois qu'il faut hein, t'as vu? Faut qu'tu m'aides hein parce qu'alors euh+ C'est la cata /
39	Marie	(<i>inaudible</i>)
40	P	Je sais.
41	Marie	On va les manger avec du <u>sucré</u> ?
42	P	Tu es la reine des <u>pop-corn</u> .++ Euh: ben écoute j'voulais vous proposer un peu <u>d'sel</u> ...
43	Max	((Il revient de la forêt en courant)) J'ai trouvé un arbre à <u>nu-numéro un</u> .
44	P	...mais j'ai l'impression qu'ça va pas être très populaire.
45	Ron	((Il essaie de casser un bâton)) Aïe !
46	Marie	Moi j'aime pas trop avec le <u>sel</u> .
47	P	Ouais je sais.
48	Max	((Il s'approche de Jeanne)) Jeanne, j'ai trouvé un arbre à <u>numéro un</u> .
49	Marie	Donc du coup on v-
50	P	C'est super, vas-y, mais tu te mets hors du cercle pour pour les casser s'il-te-plaît Max.
51	Marie	Donc du coup on va prendre euh
52	P	Eh ben du coup
53	Ron	((Il pose son bâton et soupire)) (<i>bruit d'air aspiré</i>)
54	Arthur	((Il revient de la forêt)) On en a d'jà plein plein plein.
55	Marie	On va prendre du <u>sucré</u> du coup ?
56	P	Oui, ben oui hein du coup. Du coup y a qu'à prendre du <u>sucré</u> .
57	Marie	Y en a un ici.

58	P	Allez vas-y ramasse.++ Tu sais que: Marie + l'année prochaine, parce que là ça sèche mais j- j'ai fait pousser du <u>maïs</u> +, et l'année prochaine+, on va faire d-, on aura du <u>maïs</u> à <u>pop-corn</u> + qui aura poussé à la forest school <u>et</u> + il est multicolore.
59	Marie	J'ai déjà vu du <u>maïs</u> multicolore.
60	P	Tu en as déjà vu ?
61	Marie	Chez une copine.
62	P	Elle en a ?+ Elle en a ta copine du <u>maïs</u> multicolore ?
63	Max	J'crois qu'on en a chez nous.

(vidéo 4)

Scène 5 Ron termine ses tas de brindilles (0 – 0'08)

1	Ron	((Il casse une branche)) ((Il se lève)) Allez encore+ deux numéros trois et c'est bon. ((Il part dans la forêt))
---	-----	---

Acte III Réalisation du feu

(vidéo 5)

Scène 1 Marie demande un verre d'eau (0 – 0'19)

1	Marie	J'la bouge des fois ?
2	Ron	J'suis bien moi.
3	P	(A Marie) Ouais mais+ là t'as <u>pas</u> besoin d'trop bouger franchement.
4	Max	((Il s'approche d'elle, touche son bras)) Euh: Jeanne ?
5	P	Tu vois tu vas laisser comme ça ça va l'faire. ((Elle regarde Max))
6	Marie	Tu pourras m'amener un verre d'eau s'il-te-plaît ?
7	Max	Jeanne ? ((Il lui tourne autour)) On peut allumer
8	P	(A Marie) Non mais attends.+ Euh: attends j'vais demander à Sophie.
9	Marie	Sinon je laisse (<i>inaudible</i>)
10	Max	On peut allumer l' <u>feu</u> ?

11	P	(A Sophie) Sophie ? Est-ce que tu pourrais servir un verre d'eau à Marie ?
12	Sophie	Ouais.
13	P	Qui occupée à faire le feu ? + Merci Sophie. ((Elle regarde Max))

Scène 2 Mise en place des groupes (0'19 – 1'22)

1	P	OK. Alors, les allumeurs de feu vous êtes prêts ?
2	Marie	J'ai une qui s'appelle Sophie à l'école.
3	Ron	Oui, moi je suis prêt oui. ((Il retourne vers son couvercle))
4	P	Ouais t'es archi prêt hein.\ Allez. ((Elle s'approche de son matériel))
5	Max	((Il s'approche de Jeanne)) Moi j'suis su-
6	P	Je distribue+ les étternuements de dragon. ((Max et Arthur sont près d'elle))
7	Max	Ouais.
8	P	Alors.++ ((Elle regarde Max bien dans les yeux)) Monsieur Max.+ Monsieur Max écoute moi. J'en donne un+ par paire+ c'est-à-dire un pour Max et Arthur+ ((Elle montre Max et Arthur à tour de rôle)). Et je te fais confiance sur comment tu vas gérer le partage.++ ((Elle le pointe du doigt)) D'acc ?+ Allez go.
9	Ron	Rrrrrr
10	P	((Elle s'éloigne et il essaie de lui prendre un autre allume-feu des mains)) Non+ je j'ai dit. Alors je réexplique.+ J'en donne un...
11	Max	Ah ouais. Ah oui on s'partage.
12	P	C'est ça.\ + Bravo. / ((Elle va donner un allume-feu à Ron)) Tiens mon grand.
13	Ron	Merci. ((Il fabrique son radeau))
14	P	Donc c'qui est pas mal+ à faire c'est+ chacun essaie. (A Louis) Tu viens Louis ? ((Elle lui dépose un allume-feu)) T'es prêt ? Allez hop.
15	Max	(A Arthur) Toi tu vas (<i>inaudible</i>)

		((Il teste l'allume-feu, Arthur s'éloigne)) (<i>rires</i>) Ca fait des <u>étincelles</u> .
16	P	(A Max) Alors toujours <u>loin</u> de tout l'monde+ et à <u>genoux</u> . En sécurité. Comme pour le <u>feu</u> .
17	Arthur	((Il se met à genoux près de Max)) Alors+ je vais+ regarder.
18	P	(A Marie) Ca va l'faire. Tu veux qu'je te donne le trépied peut-être.

Scène 3 Ron essaie d'allumer son feu (1'22 – 4'07)

1	P	Le trépied c'est ça. Il a <u>trois</u> pieds, ça s'appelle un trépied.+ Parce qu'il a <u>trois</u> pieds++ T'sais comme: <u>tricycle</u> , il a <u>trois</u> roues.++ Tu vois c'que j'veux dire ?
2	Arthur	(A Max) On va enl'ver les+ <u>feuilles</u> autour.
3	Ron	((Il teste son allume-feu)) Faut qu'j'm'entraîne hein.
4	P	Mais dis donc ? Mais qu'est-ce qui, qu'est-ce qui s'passe ?+ Raconte (<i>inaudible</i>)
5	Marie	(<i>inaudible</i>)
6	P	Ah ben voilà.+ Hop, c'est parfait, tu le laisses là/ Tout va bien.
7	Marie	Et j'voulais rester à la maison faire (<i>inaudible</i>)
8	P	Oh:: mais je vais te crrrrcc. Qu'est-ce que j'entends ? °Tu voudrais être à la maison ?°
9	Marie	Han, oui:: !
10	P	Oui:: ! T'as vu ça ?+ Direct hein ? Succès.
11	Marie	Il était très p'tit euh:
12	P	C'est ça.
13	Marie	D'jà (<i>inaudible</i>) ça pète.
14	P	(A Louis) Louis, avec la main qui écrit. Voilà.\ Change.\
15	Ron	Aïe. ((Il essaie d'enflammer le coton))
16	Marie	En fait c'est à l' <u>intérieur</u> de+ à l'intérieur des grains

17	Ron	((Il fait se déplacer les branches de son radeau)) Rrrrrr
18	Marie	d' <u>maïs</u> ben c'est blanc donc du coup euh quand il euh
19	P	Ouais.
20	Marie	sent qu'y a d'la <u>chaleur</u> ben ils explosent.
21	P	Tout à fait.
22	Marie	Et c'est ça qu'on appelle des <u>pop-corn</u> .
23	P	Vas-y Arthur. Tu veux qu'je vienne essayer avec toi ?+ J'arrive.
24	Max	J'ai essayé...
25	P	Marie j'te laisse euh+ responsable du <u>pop-corn</u> ? Ca va vite <u>cramer</u> par contre.+ Pas d'pression ? Mais un peu quand même.
26	Ron	((Il a les doigts engourdis à force d'essayer l'allume-feu)) Arrrr
27	P	(A Marie) D'acc-o-d'acc ?
28	Marie	Du coup des fois j'lave, j'lève.
29	P	Ouais voilà. Et puis quand tu vois qu'ça explose plus, ça explose plus.
30	Ron	((Il se lève pour aller voir Jeanne.)) C'est de quel côté déjà ?
31	P	Alors.
32	Marie	Wouah, c'est ça fait du des nua-
33	P	(A Ron) °C'est c'ui là, c'est c'ui là°
34	Marie	Ca sent bon mais:
35	P	(A Ron) °et+ euh il faut qu'tu...+ ((Elle réfléchit)) Attends...++ Comme ça.° ((Elle positionne l'allume-feu dans ses mains))
36	Ron	OK. ((Il retourne à sa place))
37	P	Monsieur Arthur.+ On y va ? J'te montre ?+ Max, Arthur peut essayer ?
38	Max	Oula.
39	P	(A Marie) Lève un peu Marie./ Super.

40	Max	Vous faites des <u>étincelles</u> !
41	Ron	((Le coton s'enflamme)) Voilà c'est bon !
42	Max	J'ai trouvé, j'ai trouvé.
43	P	Est-ce que j'peux montrer à Arthur, est-ce qu'on peut essayer à Arthur ? Max ? Ma...
44	Max	J'ai j'ai trouvé+ j'ai trouvé c'qui faut.
45	P	Super. Très bien.
46	Max	J'ai trouvé comment j- comment on fait.
47	P	C'est magnifique. Là il vous manque votre: votre: quoi. Vous vous rapp'lez ? C'est quoi qu'on fait au départ ?
48	Max	Ah oui notre:
49	Marie	(A Jeanne) Tu te rappelles quand j'avais mis plein d'eau sur les <u>pop-corn</u> et que ça avait cramé ? (<i>rires</i>)
50	P	(<i>rires</i>) Je m'en rappelle Marie.\ C'est pour ça qu'j'te disais justement+ C'est pour ça qu'j'te disais tu vois que c'est important++ de surveiller. Attends regarde.+ Regarde en haut+ là.+ Dis-moi.
51	Marie	Y a encore euh quelques...
52	P	OK y a encore quelques.+ Vas-y. (A Arthur) C'est bon.+ Alors maintenant, Arthur viens te mettre ici mon cœur.+ ((Arthur se déplace)) (A Louis) Louis est-ce que t'y arrives ? Regarde la position. Il faut que tu <u>voies</u> + là où y a écrit « up » : « upe »+ en <u>franglais</u> .

Scène 4 Le feu de Ron s'éteint (4'07 – 5'02)

1	P	(A Ron) Ca a l'air de: <u>fumer</u> beaucoup.
2	Ron	Ca prend pas.+ Ca prend plus.
3	P	Ah: ben si ça prend plus il s'passe quoi alors ?
4	Ron	Ben euh... ((Il souffle sur son feu))

5	Marie	Y en a encore quelques-uns.
6	Ron	Non ça prend pas.
7	P	(A Marie) C'est bon Marie.
8	Marie	(<i>inaudible</i>) cramer
9	P	(Plus fort) Marie ? Patiente, enlève du <u>feu</u> et j'arrive.
10	Marie	Enlever du <u>feu</u> ?
11	P	Enl- ouais, parce que c'est fini en fait là. C'est, t'as fait ton travail de: faiseuse de <u>pop-corn</u> . \ Première tournée en tous cas. \ OK. Louis ? Donc on voit comme ça.
12	Marie	On pourra en faire d'autres ?
13	P	Ouais.+ On peut en faire d'autres. Je vais juste m'occuper d'toi après.
14	Marie	Ca sent l' <u>pop-corn</u> du cinéma !
15	Ron	Euh: j'dois j'dois remettre du: du truc si ?
16	P	(A Marie) Ben tu m'étonnes. (A Ron) Non. Là tu es... Ton <u>feu</u> d'après toi,+ qu'est-ce qui lui manque ?+ Tu sais qu'il faut <u>trois choses</u> pour faire le <u>feu</u> , qu'est-ce que c'est ces trois choses ?
17	Ron	Du coton.
18	P	Ouais.+ Et puis quoi d'autre ?
19	Ron	Du <u>bois</u> .
20	P	Comment ?
21	Ron	Du <u>bois</u> .
22	P	+Ouais: du... Qu'qu'chose à brûler on va dire.
23	Ron	Et d'la morve de+ de <u>dragon</u> .
24	P	++ Hm.

Scène 5 Triangle du feu (5'02 – 5'32)

1	P	Y a qu'qu'chose qui s'appelle le triangle du feu.+ Pour vous rappeler du+ pour vous rappeler du triangle du feu+ il faut chanter la chanson. (Elle chante et mime en même temps) Combustible, chaleur, oxygène: ; combustible chaleur oxygène: ; oh quel joli feu.
2	Max	Chaleur !
3	P	((Elle montre le feu de Ron)) Alors là...
4	Max	Oxygène !
5	P	Qu'est-ce qui lui manque au feu de Ron ? Regardez.+ Quel va être le problème d'après vous ?
6	Max	L'oxygène.
7	P	Est-ce qu'il a assez d'oxygène ton feu Ron ?
8	Ron	J'crois pas. ((Il reforme son radeau))
9	P	Ouais, j'crois pas non plus. (Plus fort) Les numéros trois on les appelle numéros trois+ pour une bonne raison c'est qu'on les met tout à la fin.

Scène 6 Ron recommence son feu (5'32 – 8'49)

1	P	(A Marie) Marie.\
2	Ron	(A lui-même) Donc+ je vais les enlever. Ah mais j'ai (inaudible) des numéros deux.
3	P	(A Marie) Dans la malle bleue de la cuisine+ va chercher un bol dans lequel on va verser+ le pop-corn.+ OK. Arthur t'es prêt ?
4	Marie	Dans la malle, c'est quoi une malle ?
5	P	(A Marie) C'est une- c'est la grande caisse en métal. (A Arthur) Tu es gaucher ou droitier ?
6	Arthur	(inaudible)
7	P	Donc c'est bien, tu tiens comme ça, c'est parfait. OK. Tu as peur c'est normal alors. C'est bien qu'tu aies peur. Tu sais pourquoi ?+ Quand on a peur+ c'est+

		notre cerveau qui nous dit, qui prend soin d'nous !/ C'est not- c'est ton cerveau qui est très intelligent et qui te dit. (Voix plus grave) « Eh oh non mais euh+ tu vas faire du feu là attention ».+ Hein ? Donc c'est normal que tu aies un peu peur. Est-ce que:+ tu es, est-ce que tu: <u>penses</u> que si c'était+ très dangereux+ je le f'rais ?++
8	Marie	Y avait d'l'eau dans c'bol.
9	P	(A Arthur) Probablement pas.
10	Marie	Y a d'l'eau dans c'bol.
11	P	Eh ben tu l'essuies, y a des torchons.
12	Ron	(A Jeanne) Y a pas d'morve de dragon. ((Il se lève avec son coton à la main)) Dessus.
13	P	(A Ron) Y en a mon grand. Commence pas à l'arnaque d'la morve de dragon j'te connais.
14	Ron	(rises)
15	P	Y a y a j- avec Ron y a jamais assez d'morve de dragon.+ Il adore la morve de dragon./ (A Marie) Très bien, t'as essuyé ?
16	Marie	Oui.
17	P	Tu défais le le le fil en: fer ? Tout va bien. Les numéros trois on: les met en dernier, c'est pour ça qu'on les appelle les numéros trois. On commence par les numéros un. Et d'abord, on allume le coton.+ Alors, est-ce que tu as envie d'essayer de dépasser ta peur ?+ T'es prêt ?+ OK. Alors+ on y va, je fais la main sur la main+ avec toi. On va pas faire là+ tout de suite, parce qu'on s'entraîne d'abord juste à faire des étincelles.
18	Marie	Regarde.
19	P	Il faut appuyer très fort. Très prêt ?+
20	Marie	J'ai trouvé comment.
21	P	Han ! T'as vu ?++ ((Bruits de frottement)) Essaie tout seul.
22	Marie	Regarde.

23	P	Ouais. C'est pas grave.\+ Hein ? Comme ça c'est pas grave.\
24	Marie	C'est à l'intérieur la graine qui a (<i>inaudible</i>) <u>pop-corn</u> .
25	P	(A Arthur) C'est bien, penche un peu plus et appuie très fort.
26	Marie	Allez, <u>pop-corn</u> !
27	P	(A Arthur) OUAIS ! Ca c'est mieux. Le bon son est là. Ca frotte.\ Han !+ Tu as vu ? OUAIS: ! ((Elle applaudit)) Première <u>étincelle</u> !/ (A Marie) A nous.\ Mademoiselle est-ce que tu veux r'faire une deuxième tournée ?
28	Marie	Oui::
29	P	Va chercher le pot s'il-te-plaît.
30	Arthur	Maintenant je sais faire des <u>étincelles</u> .
31	P	Mais c'est génial. Alors bien à genoux, bien stable.+
32	Max	J'essaie ou: ou tu veux (<i>inaudible</i>)
33	P	Et là (<i>inaudible</i>) par contre ton petit+ radeau. On a dit qu'on l'appelait radeau par chez toi, c'est ça ? Vas-y.
34	Max	(<i>inaudible</i>) faire en dernier.
35	Ron	(A Jeanne) Là pourtant l'a l' <u>oxygène</u> mais ça prend pas.
36	P	Allez on y va. <u>Même chose</u> , sur le coton.\ On lance les <u>étincelles</u> sur le coton.\
37	Arthur	Attends mais il faut plus de <u>bois</u> là.
38	Max	On met dans ce sens.
39	P	Très bien. (A Marie) A nous mad'moiselle.
40	Marie	Ca sent bon l' <u>pop-corn</u> .
41	P	(A Marie) Mais bien sûr attends, mais on est au cinéma ou quoi ici ?+ (A un autre enfant) Mais euh, ça suffit, c'est bien. (A Marie) Est-ce que Maman elle t'a inscrite à la forest school ou au cinéma ?+ Ou les deux.
42	Marie	Euh... On n'a jamais l'temps d'aller+ au cinéma. (<i>rires</i>)

43	P	Oh+ t'auras l'temps...+ Mais à la forest school on mange du <u>pop-corn</u> donc t'as p- t'as plus b'soin d'aller au cinéma.
44	Max	OK. J'crois qu'j'ai trouvé.
45	Marie	Mais j'vais pas au cinéma <u>que</u> pour manger du <u>pop-corn</u> .
46	P	Ah bon+ quand même d'accord OK.
47	Marie	Ben j'vais pour regarder le film.
48	Ron	J'le savais.
49	P	Ouais... Oui. Ben oui.
50	Marie	Et aussi pour euh+ Des fois j'vais aussi (<i>inaudible</i>)
51	P	Allez ma belle.
52	Ron	Moi mon <u>feu</u> il est mort.
53	P	Oh là.
54	Ron	Jeanne ?
55	P	Han ! Ouais.
56	Ron	Jeanne mon <u>feu</u> il est mort.

Scène 7 Ajout de vaseline (8'49 – 10'59)

1	P	(A Ron) Alors. ((Elle vient s'agenouiller près de lui)) Parle-moi d'ton <u>feu</u> + et qu'est-ce que tu penses qui <u>s'passe</u> . Pourquoi est-ce qu'il ne va pas ?
2	Ron	J'ai: tiré les (<i>inaudible</i>). ((Il retire ses brindilles))
3	Max	Oh: ça glisse en fait.
4	P	Ouais, t'as tiré les <u>feuilles</u> .
5	Max	Le coton y glisse.
6	Ron	Pourtant j'ai: laissé l' <u>oxygène</u> . ((Il reconstruit son radeau))
7	Max	Y a du savon.
8	Arthur	Y a du savon ?
9	P	Ouais.++ Voyons. ((Elle prend le morceau de coton))

		°J’crois qu’il manque un peu d’morve de <u>dragon</u> .° (<i>rires</i>) ((Elle se lève))
10	Marie	Bon moi j’attends.
11	Max	Oh: là.
12	Marie	Regarde, moi j’attends.
13	P	Toi t’attends. Fais bien attention parce que là ton <u>pop-corn</u> il est un peu près./
14	Max	OH ! J’AI ALLUME LA+
15	P	Tu vois.
16	Max	J’ai allumé la mousse ! (<i>rires</i>)
17	P	BRAVO !+ BRAVO ! Quelle surprise ! Alors maintenant vous posez tous les deux
18	Max	(<i>rires</i>) J’me suis reculé en: arrière direct.
19	P	Max ?++ On respire./+ Maintenant+ si vous voulez que le <u>feu</u> soit allumé il va falloir mettre des <u>numéros un</u> + en <u>tipi</u> .
20	Ron	((Il souffle sur l’allume-feu))
21	Max	OK alors je mets des <u>numéros un</u> .
22	P	(A Marie) T’es bien près de du <u>feu</u> , ça va là ? Tu gères là ?
23	Enfant	Y a un p’tit bout d’ <u>bois</u> qui est tombé là.
24	P	Tu m’semles un peu près du <u>feu</u> . C’est pas <u>vraiment</u> la bonne position pour faire la <u>cuisine</u> , tu l’ <u>sais</u> . ((Elle apporte le coton à Ron))
25	Marie	(<i>rires</i>) J’ai mangé un <u>pop-corn</u> -ne:.
26	P	Gourmande.\
27	Marie	Nin nin nin.
28	P	Bon c’est le salaire de la <u>cuisinière</u> . (A Ron) Hein ? °On peut lui donner ça quand même.° Allez.
29	Marie	Je goûte comment c’est.
30	Ron	Go.
31	P	T’as raison, il faut goûter. Louis ? C’est parti, montre-moi.

32	Marie	Dommmage que j'ai pas amené+ dommmage que j'ai pas amené mes mes p'tits paquets d' <u>chips</u> .
33	P	Ouais.+ Continue.
34	Marie	HAN ! CA COMMENCE !
35	Max	On doit, on doit, on se, moi je sou- (<i>marmonne</i>)
36	Marie	CA COMMENCE !
37	P	(A Max) Y a pas b'soin d'souffler là.+ Max ?
38	Marie	CA COMMENCE !
39	P	(A Max) Il n'y a pas b'soin d'souffler, ton <u>feu</u> n'a pas b'soin d'air. C'est très bien.
40	Marie	Ca commence.
41	P	Très bien. (<i>inaudible</i>) T'entends le bruit là ?
42	Marie	Ca commence.
43	P	Là.
44	Ron	Mon <u>feu</u> il a fait « fff ». (<i>rires</i>) J'adore.
45	Marie	Ca commence Jeanne, regarde !
46	P	Fort ? T'as vu j'ai appuyé fort hein.\
47	Marie	Jeanne regarde !
48	P	Ca fait mal.
49	Marie	Oh: j'ai mon pull qui+ s'réchauffe.
50	P	Oui+ ben+ pas sur les <u>flamme</u> s Marie. Sur les <u>flamme</u> s ça va cramer .+ Mam'selle.
51	Marie	J'suis pas une mam'selle.
52	P	T'es p- j'suis pas une mam'selle. (<i>rires</i>)

Scène 8 Problème de bois vert (10'59 – 11'52)

1	P	(A Ron) ((Elle s'agenouille près de lui)) Ah ben voilà ! Alors\ là.\
2	Max	AH !
3	P	((Elle chante)) Combustible, chaleur, oxygène., combustible, chaleur, oxygène., oh quel joli feu, oh quel joli feu ! ((Elle regarde une brindille dans sa main)) Euh Ron. Regarde, si j'te montre ça là, qu'est-ce que ça t'raconte ?+ Moi j'aime bien faire ça pour tester. ((Elle gratte la brindille avec ses pouces)). Qu'est-ce que ça raconte sur ce bout de bois ?
4	Ron	Il est vert.
5	P	Ah ouais il est vert.\ Est-ce qu'il va être bon pour ton feu du coup ?
6	Ron	Non.
7	P	Ben non.\ Donc tu vois là j'pense que, on a aussi un p'tit problème de bout d'bois. ((Elle se lève)) Donc/ (A Marie) Marie, voudrais-tu bien s'il-te-plaît écouter c'que je te demande à savoir pas sur les flammes+ sur la braise.+ Merci mad'moiselle la cuisinière. Viens ici tenir.
8	Marie	J'vais mettre (<i>inaudible</i>)
9	P	Oh ouais t'aime bien hein ?
10	Marie	J'aime bien faire des expériences.
11	P	OK c'est très bien.

Scène 9 Les monstropommes (11'52 – 14'04)

1	Clément	Eh Jeanne ! ((Il arrive avec son « monstropomme »)) Rrrrrrr
2	P	(A Clément) Oh dis donc mais QUELLE HORREUR, j'ai PEUR !+ ((Elle apporte un bol d'eau à Ron)) J'ai peur de ce monstropomme.+ (Plus fort) Est-ce que euh+ ((Elle voit Clément devant elle)) Han ! Wouah:: ben dis donc. Mais les oiseaux vont s'régaler là hein.
3	Clément	Ouais je sais justement c'est une mangeoire à oiseaux pomme.

26	Enfant	Ron, regarde !
27	Ron	Oh ouais.
28	P	C'est magnifique hein. (Plus fort) Tu vas l'mettre, laisse-la au soleil pour qu'elle commence à sécher.
29	Enfant	OK. En fait j'veux pas qu'elle se réduise quoi.+
30	Marie	J'ai encore mangé du <u>pop-corn</u> . (rires)
31	Enfant	J'ai pas très envie qu'elle se réduise. Elle s'est d'jà cassée.
32	P	Maligne. Louis, comment ça va ?+++ Penche un peu plus ton petit bout noir. Le bout noir+ Louis.
33	Ron	J crois qu'j-, là j'ai donné des+, trois fois trop grosses portions. ((Il enlève des brindilles de son feu))
34	P	Ouais, t'es un peu proche. J'suis pas très à l'aise avec le fait qu'tu sois si proche du feu ma belle.++ Là ça va.
35	Max	J'ai vu une <u>étincelle</u> .
36	Marie	J'suis encore plus près du <u>pop-corn</u> .
37	P	Oui mais tu vas pas tout manger tu en laisses pour les copains./

Scène 10 Jeanne propose son aide à Ron (14'04 – 14'27)

1	P	(A Ron) Alors, Ron que se passe-t-il, dis-moi.
2	Ron	Je sais pas.
3	P	((Elle s'agenouille près de lui)) Où est-ce qu'on en est ?++ Est-ce que tu veux pendant que je souffle un peu sur ton feu, aller chercher+ des vraies numéros+ un qui soient pas vertes, parce que là tout est vert chez toi. Regarde, ça aussi c'est vert. ((Elle lui montre une brindille)) T'as vu ? C'est un peu ça l problème là. ((Elle le regarde)) Tu veux y aller vit'fait ? ((Il se lève)) Allez vas-y je m'occupe de ton feu.

(vidéo 6)

Scène 11 Compte-rendu de Jeanne à Ron (0 – 0'30)

1	P	((Elle est près du feu de Ron, lui est debout)) numéro un. Regarde\ j'ai mis des <u>numéros deux</u> ./+
2	Marie	Ouais::
3	P	Ton <u>feu</u> va pas <u>trop mal</u> il a peut-être juste un peu besoin d' <u>oxygène</u> . ((Elle souffle))
4	Marie	Wouah !
5	Arthur	Tu veux bien enl'ver la <u>fumée</u> s'te-plaît ?
6	Ron	((Il se tourne vers Marie)) Ca sent bon.
7	Marie	La me::r
8	Arthur	Et donc euh, pas sûr moi.
9	Ron	((Il revient s'asseoir derrière Jeanne))
10	P	(A Marie) C'est bon, tu peux vider maintenant Marie.+ Euh+ Ron ?
11	Ron	Quoi ?
12	P	Tu viens:+ continuer à t'occuper d' <u>ton feu</u> tu prends l'relai mon grand ?+ ((Il s'agenouille près de son feu)) Je vais m'ai-, je vais m- m'occuper de Louis.

Scène 12 Ron s'occupe de son feu (0'30 – 2'17)

1	P	(A Arthur) Alors. Ici, au passage, c'est très bien.
2	Ron	((Il souffle sur son feu))
3	P	Eh dis donc t'as drôlement dépassé ta peur toi m'sieur,+ je vois.
4	Max	Ouais. C'est moi surtout moi, moi qui a fait tout.
5	P	(A Marie) Allez au boulot. Tu vides. Fais attention quand tu vides, que ça tombe pas: partout. Mets-toi au-dessus du pot peut-être. (A Louis) Alors Louis.+ A nous. (<i>inaudible</i>)
6	Max	Et quand ça s'arrête, faut, le <u>feu</u> euh va s'allumer.

7	P	C'est du boulot hein ? Il faut que+ tu vois ce petit bout-là, il y a une façon dont il va marcher, et une façon dont il ne va pas marcher. (<i>inaudible</i>) Quand tu vois (<i>inaudible</i>) c'est dangereux+ d'accord ?
8	Max et Arthur	Trois, deux, un./
9	P	Si jamais (<i>inaudible</i>)
10	Arthur	J'ai failli toucher une <u>étincelle</u> .
11	P	C'est important à savoir. Là./ Donc.\
12	Arthur	Vas-y maintenant j'ai:
13	P	Ca va ?
14	Max	Euh vas-y attends. Je fais ?
15	P	Donc là.
16	Max	OK j'te, vas-y+ essaie encore un p'tit peu.
17		Hop, hop, hop et... Oho.+ Vas-y.
18	Marie	Est-ce que je peux faire du <u>feu</u> moi aussi ?
19	P	(A Marie) Alors là maintenant ma grande on va <u>arrêter</u> . Tu vois, là pour l'instant ce s'ra peut-être la prochaine fois+ mais j'te propose de patienter. Est-ce que c'est fini l' <u>pop-corn</u> , est-ce qu'on a assez de <u>pop-corn</u> pour tout l'monde tu crois ?
20	Ron	((Il regarde vers Marie)) J'crois pas.
21	P	Où est-ce qu'il faut en faire une troisième tournée.
22	Ron	Moi j'crois pas.
23	Marie	J'ai envie d'en av- d'en...
24	P	Une troisième tournée on est parti, au boulot.\
25	Marie	J'adore faire le+ <u>pop-corn</u> .
26	P	(A Ron) Ton <u>feu</u> va très bien Ron, t'as vu ?+ ((Il hoche la tête)) Tu lui donnes le temps de de digérer ? Attends on va enlever ça.

27	Ron	Oui oui.
28	Max	Et j'dois appuyer fort et mettre: ça.
29	Marie	Oh c'est violet ici !
30	P	Ouais, t'as vu c'est beau hein+ irisé.+ C'est superbe.+ Très bien.
31	Max	Normalement ça va marcher.
32	P	(A Louis) OK Louis. ALLEZ GO !
33	Max	(rires)
34	Marie	Mon verre d'eau il est où ?
35	P	Wouah, Louis t'y étais presque, t'as vu ? Est-ce que Arthur a eu l'occasion d'essayer là ?
36	Arthur	Ouais.
37	P	Ouais ?+ Très bien.

(vidéo 7)

Scène 13 Retour sur le triangle du feu (0 - 0'59)

1	P	((Elle est à genoux près de Ron)) Un, sommet du triangle. Deux, sommet du triangle. Trois, sommet du triangle. ((Elle chante)) Combustible, chaleur, oxygène:, combustible, chaleur, oxygène:, oh quel joli feu, oh quel joli feu. Ton feu il a besoin+ de+
2	Marie	Han+ y a des <u>pop-corn</u> qui sont tombés.
3	P	combustible c'est-à-dire ce qui brûle,
4	Taïs	(inaudible) ça s'appelle le coin du feu chez moi.
5	P	de chaleur c'est-à-dire de <u>flammes</u> ,+ s'il a plus d' <u>flammes</u> (inaudible),
6	Taïs	Tiens feu merci d'nous avoir fait <u>du pop-corn</u> .
7	P	et d' oxygène ++ ((Elle le regarde)) Tu vois ? Et quand la première fois+ tu avais mis+ les fameux numéros trois que tu voulais brûler tout de suite. ((Elle s'approche et parle plus doucement)) °C'est norma:l+ pour faire du gros feu°
8	Marie	Ah !

9	P	<p>Quand tu mets des numéros trois sur le coton ça enlève l'oxygène, t'es d'accord ? ((Il hoche la tête)) Ouais. ((Elle montre le feu)) C'est bon là, c'est pas mal hein, il est <u>r'parti l'feu</u>. On l'a sauvé j'crois.\+ Allez.\</p> <p>((Elle met une brindille dans le feu)) Là on peut mettre un numéro deux et demi tu vois. ((Elle se lève))</p>
10	Taïs	<p>Qu'est-ce qu'elle évolue cette pomme, elle aura eu combien de vies ? C'est la pomme (inaudible) et remon:struosé, c'est ça ?</p>
11	P	<p>Alors.</p>

(vidéo 8)

Scène 14 Jeanne et Ron entretiennent le feu (0 – 0'22)

1	P	<p>Alors.</p>
2	Ron	<p>J'ai réussi à à allumer.</p>
3	P	<p>Pourquoi, pourquoi d'après toi/+ il euh</p>
4	Ron	<p>Je crois qu'il a pas assez d'air.</p>
5	P	<p>Il a pas assez d'air hein, on enlève ça alors s'il a pas assez d'air. ((Elle retire des brindilles)) T'es d'acc ? Après il a p't-être pas assez de: combustible+ non plus.+ Vas-y resouffle.</p>
6	Max	<p>((Il marmonne) trois</p>
7	Ron	<p>((Il souffle))</p>
8	P	<p>Encore, c'est bien.</p>
9	Max	<p>Je suis en train d'prendre les trois./</p>
10	P	<p>Encore.</p>

Scène 15 La taille des bâtons de Max et son feu (0'22 – 1'23)

1	Max	<p>((Il s'avance vers Jeanne)) Par contre l- les trois nous ils sont vraiment gros les trois.</p>
---	-----	---

2	P	((Elle le regarde)) Oh non là ils sont trop gros . \ Non, ceux-là on va+ pas les brûler aujourd'hui.
3	Max	((Il lui montre un autre bâton)) Lui il est bon ? Lui il est bon ?
4	P	((Elle le regarde)) Trop grand . \ C'ui là c'est un: c'est un: + c'est pas un trois c'ui là euh Max. ((Il apporte un autre bâton)) Non: c'ui là est trop grand aussi./+ C'ui là c'est pas un trois Max, c'est un: ((Il apporte un autre bâton)) Non \ trop grand aussi. \ C'ui là c'est un six .
5	Ron	Un six !
6	P	Oh ouais non: euh les six , c'est pas pour aujourd'hui hein.
7	Ron	Moi j'ai vu un dix .+ Les dix c'est les troncs.
8	P	((Elle souffle sur le feu))
9	Max	((Il vient lui montrer un autre bâton)) Là c'est bon ?+ Est-ce que là c'est bon ?
10	P	Il est un peu grand vraiment. Ton feu en fait, je pense que là tu vas+ Qu'est-ce qui v-, de quoi il risque manquer ?
11	Max	D' oxygène ? ((Il repart))
12	P	Ben ouais. ((Elle souffle))
13	Max	((Il retourne vers son feu)) Bah c'est pas grave. Bon j'ai réussi à allumer mon feu !/
14	Taïs	C'est la place pour mettre vos déchets.
15	P	Tout à fait Max. Pourquoi ?+ Pourquoi est-ce que tu restes <u>avec ton feu</u> Max ?
16	Max	Pour s'occuper de lui.
17	P	Ben ben ouais./ C'est important./

Scène 16 Jeanne encourage Ron à souffler (1'23 – 2'14)

1	Taïs	((Elle chante)) Combustible, chaleur, oxygène :+, combustible . Yeah Louis, il tient ce feu , génial !/
2	Max	Moi aussi il tient.+

3	P	(A Ron) Vas-y continue à souffler comme je le fais. Tu as vu comme j'ai fait là ?
4	Max	Moi aussi il tient.
5	Taïs	Est-ce que euh les grands monstropommes là
6	Ron	((Il souffle))
7	Taïs	j'peux vous faire confiance pour
8	P	Allez.+ En::core, c'est bien.+ Continue à souffler. Super./+ Bravo./+
9	Ron	((Il souffle))
10	Max	Moi mon feu il est en train d'mourir.
11	P	Très bien. Regarde.
12	Max	Moi mon, Jeanne mon feu il est en train d'mourir.
13	P	((Elle prend la tête de Ron entre ses mains et ajuste sa position)) Tu peux te reposer (<i>inaudible</i>). Voilà. Tu peux peut-être+ regarde Ron./+ Par ici, tu vois tu vas bénéficier de la pente, qui va <u>emmener</u> ton souffle dans ce sens-là. ((Elle montre le mouvement avec ses mains)) Vas-y.
14	Ron	((Il s'allonge et il souffle))
15	P	Tu vois, vise bien le p'tit trou là.+
16	Ron	((Il souffle))
17	P	Su:per, en:core. Tu vas y arriver.+ En:core. Très bien. ((Elle se lève))

Scène 17 Ron entretient son feu (2'14 – 3'42)

1	P	(A Max) Le feu est en train d'mourir, ben ça m'étonne pas.
2	Ron	((Il continue à souffler))
3	Max	J'ai encore enl've des bât-, un p'tit peu d' <u>bâtons</u> .+++ (A Jeanne) J'suis en train d'enl'ver des <u>bâtons</u> pour avoir d'l' <u>oxygène</u> .
4	P	Ah oui, c'est mieux hein.
5	Ron	(A lui-même) J'vais y passer la nuit ou quoi ? ((Il souffle))

6	P	Oh.+ Non.+ Oh ! (<i>rires</i>)
7	Max	Regarde, regarde, (<i>inaudible</i>) Jeanne ? J’vais éteindre la <u>braise</u> .
8	P	Alors. Max/ ce qui <u>est</u> dans l’ <u>feu</u> , <u>reste</u> dans l’ <u>feu</u> . Ouais.\ Tu t’rappelles+ de cette règle. (A Louis) Louis, on refait ou on arrête ?+ On arrête.\ Bien, bravo.+ C’était un <u>feu magnifique</u> + pour une première occasion.+ Tu auras l’occasion d’r’faire vas-y+ tape m’en cinq.+
9	Max	J’ai éteint.
10	P	Ouais:: ! (<i>rires</i>) Petit coquin.
11	Joseph	Je veux faire un <u>feu</u> moi aussi.
12	Max	Eh.
13	P	Alors c’est plus l’instant mon grand. Tu vois ? Le moment c’était tout à l’heure.
14	Max	Jeanne ?
15	P	La prochaine fois on f’ra d’autres <u>feux</u> .
16	Max	Jeanne j’ai un système euh.
17	Max	(Plus fort) Alors. Les allumeurs de <u>feu</u> , hop, les allumeurs de <u>feu</u> + quand...

Acte IV Rangement

Scène 1 Explications de Jeanne (0 – 0’23)

1	P	(A tous, plus fort) l’endroit où on a fait le <u>feu</u> comme si de rien n’était. C’est-à-dire on laisse+ <u>comme trace</u> + rien de nos <u>pas</u> . + Ca veut dire+ que nous éteignons notre <u>feu</u> +
2	Max	Oui, avec l’eau.
3	P	<u>petit à petit</u> + pour éviter les <u>chocs</u> + voilà. ((Elle verse de l’eau sur le feu)) Que nous pouvons ensuite+ faire le test de la <u>chaleur</u> . ((Elle met sa main au-dessus du couvercle)) Que nous pouvons ensuite <u>vider</u> notre+ <u>mini-feu</u> dans le grand bol à <u>feu</u> .

Scène 2 Ron éteint son feu (0'23 – 1'16)

1	P	<p>Que nous pouvons <u>ranger</u> toutes les <u>brindilles</u> dans l'abri à <u>feu</u> dans la cagette+ dans l'abri à <u>bois</u>+ et qu'on peut ranger l'matériel là où ça va.\ Et après+ on est libre d'aller+ <u>vaquer</u>.+</p> <p>Super Max.\ Max ? Test de la <u>chaleur</u>.+ Je <u>sais</u> que t'aimes bien euh+ tester des- Test de la <u>chaleur</u> c'est comme ça mon grand.+</p> <p>Parce que+ sinon+, tu vois là c'est encore un peu <u>chaud</u>, tu sens ? °Regarde, tu vois ? Est-ce que tu sens qu'c'est encore un peu <u>chaud</u> là ? Ouais.° Donc+ on y va, très bien là tu peux le faire, tu emmènes dans le grand bol à <u>feu</u>.</p>
2	Max	Oh: y a un trou.
3	P	Oh là là y a un trou.
4	Max	Y a des trous.
5	Ron	Moi- moi c'est+ moi c'est réellement euh...
6	P	(A Ron) C'est super.
7	Ron	(aspiration)
8	P	Vas-y.
9	Ron	J'vais juste enlever l'eau.
10	Max	((Il va vers Jeanne avec son couvercle)) Moi y a des trous dans la boîte.
11	P	Magnifique. C'est par là-bas.
12	Max	Où j'renverse euh ?
13	P	<p>C'est par là-bas. °Attention pose pas su- sur l'<u>pop-corn</u> par contre, t'as vu ?°</p> <p>Ah mais John+ <u>rigole</u>, ah ça rigole bien.</p>

Scène 3 Ron va vider son couvercle (1'16 – 1'31)

1	Max	Mais même avec l'eau ?
2	P	(A Max) <u>Oui</u> , même avec l'eau mon grand.\ Vas-y, tu peux y aller.
3	Max	OK.
4	P	(A Louis) Toi aussi Louis+, c'est bon.

5	Max	((Max, Louis et Ron vident leurs couvercles dans le grand bol à feu)) Voilà bon j'ai éteint un p'tit peu l' <u>feu</u> .+ ((Il vide son couvercle)) Oh: carrément !
6	Taïs	(A Jeanne) On va être juste en temps. Il est quinze heure vingt (<i>inaudible</i>).
7	Max	(A Louis) Ah ouais toi t'as f-+ toi t'as fait d' <u>la fumée</u> hein ?

Scène 4 Ron range le matériel (1'31 – 3'51)

1	P	((Elle s'approche de Taïs, Eglantine et Inès)) Trois heures (<i>inaudible</i>) Ouais\ (<i>inaudible</i>) une pomme. ((Elle regarde son téléphone))
2	Joseph	Qu'est-ce que vous faites (<i>inaudible</i>)
3	Taïs	Euh tu veux qu'j'te montre des exemples de pommes pour te donner envie. ((Elle sort son portable de sa poche))+ On a fait+ des pommes+ de fou.
4	P	Ah ouais.
5	Taïs	Eglantine elle va dire+ wouahaha ! On va aller voir les pommes tiens.
6	P	Super./+ Ensuite.+ Les <u>brindilles</u> , toutes les <u>brindilles</u> <u>numéros un</u> , <u>numéros deux</u> etc...
7	Joseph	Ca va Ron ?
8	P	Dans la cagette+ de l'abri. (4') Max.+ Où est Max ?+ MAX ?
9	Joseph	((Il s'approche de Jeanne avec une écorce dans les mains)) Regarde.
10	P	Max est parti à la rivière hein.
11	Joseph	Le gros <u>gland</u> .
12	P	(A Joseph) Wouah:. Est-ce que c'est un <u>gland</u> ou est-ce que c'est autre chose ? Voyons.
13	Joseph	Euh
14	Ron	Une <u>châtaigne</u> .
15	Joseph	Une <u>châtaigne</u> alors.
16	P	T'es sûr qu'c'est une <u>châtaigne</u> ? ++ Y a un aut'truc qui r'ssemble à la <u>châtaigne</u> .

17	Ron	((Il se lève avec ses brindilles)) Un <u>marron</u> .
18	Joseph	Euh un <u>marron</u> .
19	P	Ah: Est-ce qu'on connaît la différence entre une <u>châtaigne</u> et un <u>marron</u> ?+ Tu connais ?
20	Taïs	NON ? T'as pas envie d'essayer.\
21	P	Ah y en a <u>une</u> différence. Trouve un truc qui r'ssemble à ça un peu par terre+ Trouve un truc qui r'ssemble à ça+ et ramène-le.+ On v- on comparera si c'est <u>exactement</u> pareil ou pas.
22	Ron	((Il range ses brindilles))
23	Joseph	OK. ((Il repart vers la forêt))
24	P	(A Taïs qui lui montre son téléphone) Wouah: (<i>inaudible</i>)
25	Taïs	Ouais je sais, j'étais trop frustrée (<i>inaudible</i>)
26	P	C'est dommage.
27	Taïs	la photo (<i>inaudible</i>)
28	P	Oui c'est dommage. C'est bien. (A Ron qui revient de l'abri à bois) Euh Ron+ range tout ça et après tu peux aller
29	Ron	Ouais ouais mais je- je range d'abord mes- mes bouts d' <u>bois</u> . ((Il se baisse))
30	P	((On entend le son d'un vidéo que Taïs passe sur son téléphone)) (<i>rires</i>)
31	Taïs	C'est un peu violent, c'est interdit aux moins de dix-huit ans. (A Jeanne qui lui montre quelque chose) Ben ouais:. Ils sont un peu coupés, ouais.
32	P	J'sais pas.
33	Taïs	C'était dur de cadrer, j'étais concentrée sur les pommes.
34	P	((Elle regarde la vidéo))
35	Taïs	Faudra d'mander à
36	P	Hm.++ Oh wouah.

37	Ron	((Il retourne à l'abri à bois))
38	Taïs	Voilà. C'était sérieux aujourd'hui. (<i>rires</i>)
39	P	Super. Oui ? Euh... Ron.
40	Taïs	Euh alors, <u>nous</u> on va préparer la <u>tisane</u> pour tout l'monde.
41	P	Oui, ça se s'rait <u>super</u> si vous pou-
42	Ron	((Il revient de l'abri à bois))
43	Taïs	Ah: bouh: aya:
44	P	Si vous pouviez\)+ préparer la <u>tisane</u> + ce s'rait top.\
45	Joseph	J'ai trouvé la différence !
46	P	Ah: ! Voyons. Dis-moi. Bravo.
47	Joseph	Les <u>châtaignes</u> ça a un petit truc en dessus.
48	P	Mais oui::: !
49	Joseph	Et les noi- et les trucs là ça a pas d'truc.
50	P	Trop- Les trucs ça a pas d'truc ? Il va falloir m'expliquer ç- m'expliquer ça un p'tit peu mieux.
51	Joseph	Et ça ça en a pas de
52	P	Ah ouais ouais ouais, alors ça ça s'appelle un <u>marron</u> +
53	Joseph	Oui.
54	P	Et ça c'est une <u>châtaigne</u> .
55	Joseph	Ouais et les <u>châtaignes</u> ça a un p'tit truc
56	Ron	(A Taïs) Je mets ça là ?
57	Joseph	et les <u>marrons</u> ça a pas d'p'tit truc.
58	Taïs	((Elle est dans la cuisine avec les enfants)) C'est: une boîte+ ouais tu mets ça là ouais. Merci Ron.
59	P	Tu peux t'en rapp'ler en disant les <u>châtaignes</u> elles ont des <u>cheveux</u> + t'as vu ? Ouais ? (<i>rires</i>)

60	Joseph	Tiens j'te l'donne.
61	P	Merci mon grand. Tiens je le mets dans la poche.