HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

L’école en extérieur : un catalyseur de rapports sociaux ?

Un outil d’intégration pour les élèves timides.

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Yorick Mahon**
Sous la direction de : **Nicolas Barré**
Delémont - avril 2026

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier toutes les personnes m'ayant permis de récolter des données précises, soit l'ensemble des enseignant·e·s qui ont accepté ma venue dans leurs classes, ainsi que les élèves pour leur engagement.

Je tiens également à adresser mes remerciements à Mme Sabine Muster-Brüschweiler, autrice d'un ouvrage remarquable sur l'école en extérieur, qui m'a transmis les contacts de nombreux·ses chercheur·euse·s. Parmi eux, Marianne Hald, chercheuse en éducation en plein air, qui a pris le temps de me répondre et de me fournir des éléments pertinents ayant grandement enrichi mon analyse.

Je remercie également M. Nicolas Barré pour son accompagnement tout au long de ce travail. Son encadrement, ses conseils et les nombreuses pistes de réflexion qu'il m'a proposées m'ont permis d'approfondir considérablement ma démarche. Le temps qu'il m'a accordé pour répondre à mes questions et la qualité de nos échanges m'ont été très précieux.

Finalement, j'adresse un grand merci à mes proches, à ma famille et à mes ami·e·s, pour leur soutien constant, leur aide dans le développement de mes idées, leur relecture attentive, ainsi que leur accompagnement tout au long de ma formation.

« La nature n’est pas définitive : on peut toujours lui ajouter. »

Jules Renard

Résumé

Les élèves timides peuvent ressentir un certain mal-être dans le cadre de l'école, éprouvant des difficultés à communiquer et à s'intégrer avec les autres élèves. L'environnement de la classe peut apparaître comme oppressant, régi par certaines règles qui donnent l'impression de ne pas pouvoir réagir librement.

Ce travail vise ainsi à rechercher un cadre plus adapté à ces élèves, dans le but de leur permettre de se sentir davantage libérés et moins enfermés dans un espace scolaire traditionnel. En montrant d'abord que la timidité peut freiner diverses situations, il s'agit ensuite de mettre en évidence que le milieu extérieur peut être plus favorable à ces enfants réservés.

À partir de différentes données recueillies lors d'observations et d'entretiens menés pendant des activités scolaires, la recherche met en évidence des résultats qui varient selon les différents profils d'élèves timides. Mais peut-on pour autant considérer qu'il s'agit d'une solution universelle permettant à chacun·e de s'exprimer davantage et de se libérer sur les plans émotionnel et corporel ?

Cinq mots-clés

- Timidité
- Intégration
- Rapports sociaux
- École en extérieur
- Développement de l'enfant

Liste des figures

Figure 1 *: Pyramide des besoins fondamentaux par Maslow (1943)* **4**
Figure 2 *: Les causes de harcèlement d'élèves selon leur profil.* **11**
Figure 3 *: Les bienfaits de l'apprentissage en plein air (p.10)* **13**
Figure 4 *: Planification de la méthodologie* **22**
Figure 5 *: Conventions de transcription (adaptées par Jefferson, 2004)* **25**
Figure 6 *: Schéma de traitement de données* **26**
Figure 7 *: Formes de timidité observées* **28**
Figure 8 *: Analyse des critères liés aux activités collaboratives* **41**
Figure 9 *: Facteurs d'engagement social* **43**

Liste des tableaux

Tableau 1 *: Appréciation de l'école en Suisse selon l'âge et le sexe.* **10**
Tableau 2 *: Liste des enseignant.e.s interrogé.e.s* **24**
Tableau 3 *: Extrait verbatim* **29**
Tableau 4 *: Extrait verbatim* **30**
Tableau 5 *: Résultats des observations de terrain* **33**
Tableau 6 *: Critères d'observation* **34**
Tableau 7 *: Recensement des bienfaits* **35**
Tableau 8 *: Extrait verbatim* **36**
Tableau 9 *: Extrait verbatim* **37**
Tableau 10 *: Extrait verbatim* **37**
Tableau 11 *: Extrait verbatim* **39**
Tableau 12 *: Résultats des interventions pratiques* **40**
Tableau 13 *: Résultats du critère « efficacité des activités collaboratrices »* **40**
Tableau 14 *: Extrait verbatim* **42**

Liste des annexes

Annexe 1 *: Prompts générés par les outils de l'IAg* ..... ***I***

Annexe 2 *: Fiche outil d'activités et de stratégies pour réaliser l'école en extérieur* ..... ***III***

Annexe 3 *: Guide d'entretien exploratoire* ..... ***V***

Annexe 4 *: Guide d'entretien approfondi* ..... ***VII***

Annexe 5 *: Guide et grille d'observation exploratoire* ..... ***IX***

Annexe 6 *: Guide et grille d'observation pratique* ..... ***XII***

Annexe 7 *: Journal des activités* ..... ***XV***

Annexe 8 *: Contrat de recherche* ..... ***XX***

Annexe 9 *: Prise de notes et résultats de terrain* ..... ***XXI***

Table des matières

Introduction ***1***

1. Problématique ***3***

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche **3**

1.1.1. Un problème d'intégration ? 3

1.1.2. Isolement social des enfants 4

1.1.3. Contexte scolaire 6

1.2. État des connaissances théoriques **6**

1.2.1. Le sentiment de timidité 6

1.2.1.1. Différentes formes de timidité 8

1.2.1.2. Anxiété sociale 9

1.2.1.3. Impact scolaire 9

1.2.2. L'école en extérieur 11

1.2.2.1. Des bienfaits sociaux et pédagogiques 12

1.2.2.2. Une réelle libération pour les élèves timides ? 14

1.2.3. Point de vue personnel 14

1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche **15**

1.3.1. Identification de la question de recherche 15

1.3.2. Hypothèses de recherche 15

1.3.3. Objectifs de recherche 17

2. Méthodologie ***18***

2.1. Fondements méthodologiques **18**

2.1.1. Recherche qualitative 18

2.1.2. Démarche compréhensive et explicative 18

2.1.3. Approche hypothético-déductive 19

2.2. Nature du corpus **20**

2.2.1. Entretiens et observations 20

2.2.2. Guide d'entretien, guide d'observation et procédure 22

2.2.3. Choix de l'échantillon 23

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données **25**

2.3.1. Transcription des entretiens et observations 25

2.3.2. Traitement des données 26

2.3.3. Méthode et analyse 27

2.3.4. Limites de la méthode choisie 27

3. Présentation et interprétation des résultats ***28***

3.1. La timidité **28**

3.1.1. Présentation des résultats 28

3.1.2. Illustration par profils de timidité 30

3.1.3. Interprétation relative à la première hypothèse 31

3.2. L'école en extérieur **33**

3.2.1. Présentation des résultats 33

3.2.2. Illustration des bienfaits mentionnés 35

3.2.3. Interprétation relative à la seconde hypothèse 38

3.3. Les relations collaboratives 39
3.3.1. Présentation des résultats 39
3.3.2. Illustration des activités collaboratives 41
3.3.3. Interprétation relative à la troisième hypothèse 42
3.4. Réponse à la question de recherche 44
Conclusion 45
Références bibliographiques 47
Annexes I

Introduction

Motivations

Le choix de mon travail de Bachelor s'est imposé naturellement. Au cours des stages réalisés durant mes deux premières années à la HEP BEJUNE, j'ai eu l'occasion de découvrir l'école en extérieur, une expérience qui a résonné en moi comme une véritable révélation. Dès ma première sortie, j'ai ressenti un profond sentiment de libération, partagé aussi bien par les élèves que par moi-même, ce qui a marqué un tournant dans ma vision de l'enseignement, notamment symbolisé par l'envie d'approfondir la richesse de cette approche.

Un changement significatif a été lié au comportement de certains élèves. J'ai observé des dynamiques inattendues : des élèves habituellement *leaders* en classe se montraient plus discrets dehors, tandis que d'autres, plus en retrait à l'intérieur, s'exprimaient plus librement en plein air. Ces transformations visibles m'ont immédiatement convaincu des avantages multiples de cette méthode d'enseignement.

Ma deuxième prise de conscience fut plus personnelle. Ayant parfois ressenti quelques difficultés à être à l'aise devant la classe ou manqué d'énergie en début de journée, j'ai remarqué que ces sensations disparaissaient dès lors que j'enseignais en forêt. Ce changement a d'ailleurs été remarqué et souligné positivement par certaines de mes formatrices.

Ainsi, en liant mon expérience et ma conception de l'école, le traitement de ce sujet me parait évident. Je suis convaincu que le simple fait de sortir du cadre traditionnel de la classe peut apporter énormément aux élèves, tant sur le plan émotionnel que relationnel, tout en redonnant du sens aux apprentissages. L'école en extérieur me semble être une méthode qui permet de placer véritablement les élèves au centre du processus. L'envie de comprendre ce que ressentent les élèves et les changements de comportement que cela peut induire lorsqu'ils sont dans un autre environnement constituent aujourd'hui une motivation centrale pour mener ce travail de recherche.

Contexte actuel

Nous évoluons aujourd'hui dans une société fortement médiatisée, où l'omniprésence des écrans tend à affaiblir les relations sociales, notamment dans le monde physique. De nombreuses études scientifiques prouvent que le temps passé devant les écrans génère un sentiment d'isolement. Comme le souligne Tisseron (2013), cela peut entraîner un isolement social et familial, un décrochage scolaire, des troubles du langage dus à une diminution des interactions, ainsi que des risques d'addiction étant donné que le cortex préfrontal, responsable du contrôle des impulsions, n'est pas totalement développé chez l'enfant.

Au-delà de ces effets, le numérique prend une place croissante dans les salles de classe, parfois au détriment de l'expérience concrète. Certain·e·s enseignant·e·s vont se limiter à montrer des images issues d'internet au lieu de manipuler des objets venant de l'extérieur. C'est à travers ce type d'exemple que je souhaite veiller à ce que l'enseignement d'éléments concrets ne disparaisse pas en maintenant un lien fort avec la nature.

Les relations sociales sont fondamentales à l'école. Dans un contexte où ces dernières tendent à s'effacer petit à petit, l'école peut avoir un rôle à jouer pour les faire perdurer. Cela est d'autant plus important que la socialisation joue un rôle déterminant dans les apprentissages, comme l'affirme Vygotsky (2014) : « Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social » (cité par Crettenand, 2022, p. 76).

Sujet et question de départ
À travers ce travail, je souhaite mettre en lumière un sujet qui me tient particulièrement à cœur : l'école en extérieur. Ce thème, déjà développé dans la partie consacrée à mes motivations, a constitué le point de départ de ma réflexion. De cette thématique initiale ont découlé d'autres axes de réflexion, notamment autour de la sociabilisation des élèves, qui seront explorés plus en détail dans le premier chapitre de ce mémoire.

L'école en extérieur, ou l'école dehors, est une notion large. Elle peut être définie comme une « pédagogie réalisée dans un espace naturel proche de l'école » (Bacin & Taleb, 2023). Cette approche peut donc se déployer dans divers lieux, comme en forêt, au bord d'un étang ou même dans la cour d'école par exemple. J'ai volontairement choisi de ne pas restreindre cette définition, afin de ne pas exclure certaines pratiques moins connues, mais aussi pour des raisons opérationnelles : cette pratique n'étant pas encore très répandue dans le canton du Jura, il est plus facile de trouver des classes qui la pratiquent de manière occasionnelle, sous différentes formes.

La première question de recherche qui a émergé en lien avec cette thématique est la suivante :

« L'école en extérieur permet-elle de libérer émotionnellement les élèves timides ? »

Au fil de mes recherches, cette question a été progressivement affinée afin d'établir des liens entre les différentes thématiques abordées et de mieux cibler les aspects précis de la timidité que je souhaitais explorer. Mon objectif était de recentrer mon questionnement tout en préservant l'essence du sujet qui me motive particulièrement.

1. Problématique

Ce premier chapitre met en évidence une difficulté que rencontrent de nombreux enfants : s'intégrer à l'école lorsqu'ils sont timides. Il cherche à comprendre les causes de cette problématique, tout en rappelant combien le fait de trouver sa place à l'école est essentiel pour grandir et s'épanouir.

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Un problème d'intégration ?

L'intégration scolaire ne se limite pas à un simple aspect secondaire de la vie des enfants ; elle occupe une place centrale dans la sociabilisation des enfants. Habituellement, lorsqu'on parle d'intégration, il est récurrent de penser à divers profils d'enfants. Cependant, le champ est vaste et dépasse le cadre de mon travail. Ici, l'accent sera mis spécifiquement sur l'intégration des élèves timides, un sujet qui sera défini au point 1.2.[1]

La timidité, considérée comme une difficulté dans le processus d'intégration, génère fréquemment un sentiment d'insécurité. Elle est parfois décrite comme « la peur du jugement par les autres » (Trybou, 2021). Ce ressenti qui peut limiter la participation scolaire est courant chez de nombreux enfants et tend à s'intensifier avec l'arrivée de l'adolescence.

Dans ce contexte, l'école joue un rôle crucial. Sa mission ne se limite pas uniquement à transmettre des savoirs techniques comme compter, lire ou écrire. Comme le rappelle Perrenoud (2000), « l'école cultive les facultés essentielles de l'être humain : raisonnement, observation, expression, imagination, communication, coopération, organisation, etc. Elle amorce la construction des savoir-faire fondamentaux : compter, lire, écrire. Elle sensibilise, intéresse, intrigue, met en mouvement. » (p.9)

Cette vision souligne le rôle fondamental de l'école dans l'intégration des enfants. C'est en effet à travers les interactions avec leurs camarades et les apprentissages proposés qu'ils pourront se développer pleinement et construire leur avenir. L'école devient ainsi un espace de socialisation, où certains peuvent se montrer différemment qu'à la maison. Toutefois, lorsqu'ils vont rencontrer de nouvelles personnes, comme les enseignant·e·s, ils pourront ressentir de l'intimidation qui accentuera leur timidité (Laclaverie, 2021).

Dès lors, l'école doit instaurer un climat sécurisant et bienveillant, pour soutenir ces élèves. Comme le souligne Berthaud (2017), l'intégration joue un rôle clé dans la réduction du stress, favorisant un sentiment de satisfaction et ce qui permet ensuite à l'élève de se concentrer pleinement sur ses apprentissages. Toutefois, cette intégration ne supprime pas pour autant la timidité, qui reste une caractéristique durable chez certains enfants.

[1] OpenAI. (2025). ChatGPT (version 15 juillet) : « *Pourrais-tu me renseigner sur le problème d'intégration de certains élèves en milieu scolaire ?* »

Les élèves timides présentent souvent un profil particulier : ils hésitent à parler en classe par peur de se tromper ou d'être jugés, ce qui limite leurs initiatives et leur confiance (Laclaverie, 2021). Dans ce cadre, l'intégration ne se résume donc pas à les forcer à s'exprimer, mais à créer des conditions favorables leur permettant de s'épanouir malgré leur réserve.

Souvent, ces enfants peinent à s'intégrer pleinement, non pas par manque d'opportunités, mais en raison d'une crainte d'interagir avec leurs pairs. Cette peur peut les rendre passifs dans les échanges, générer une appréhension persistante face au regard des autres, ou encore provoquer des pensées négatives aboutissant au syndrome de l'imposteur (Petitcollin, 2010). À long terme, ces effets peuvent compromettre leur intégration, même mener à un décrochage scolaire si la situation perdure.

La pyramide des besoins de Maslow (1943) illustre d'ailleurs l'importance du sentiment d'appartenance comme besoin fondamental pour soutenir l'épanouissement et la réussite scolaire.

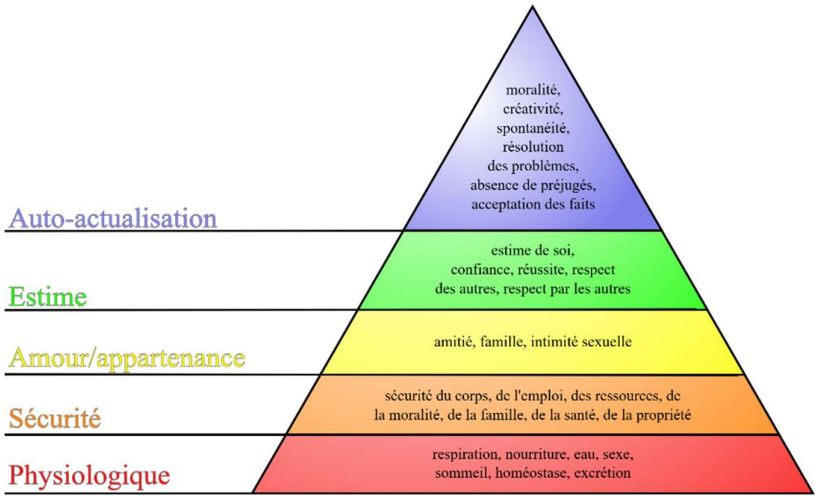


Figure 1 *: Pyramide des besoins fondamentaux par Maslow (1943)*

Cette représentation montre une progression depuis les besoins les plus élémentaires, nécessaires à la survie, jusqu'à ceux liés à l'accomplissement de soi. Ainsi, plus l'on progresse vers le sommet de la pyramide, plus les besoins apparaissent comme interdépendants et complémentaires. Par exemple, le besoin d'amitié peut favoriser le sentiment d'estime de soi et de confiance, ce qui facilite ensuite la résolution de problèmes. Cette articulation entre les différents niveaux donne une signification supplémentaire à l'importance de l'intégration scolaire, puisqu'elle contribue au développement global de l'enfant.

1.1.2. Isolement social des enfants

Une conséquence de la timidité, qui complexifie l'intégration des enfants, est l'isolement social. Ce phénomène provoque des conséquences profondes sur le développement de l'enfant. Il ne s'agit pas seulement d'une préférence temporaire pour la solitude, mais souvent d'un symptôme de malaise relationnel profond, parfois lié à l'environnement scolaire.[2]

[2] OpenAI. (2025). ChatGPT (version 16 juillet) : *« Parle-moi de la notion d'isolement social chez les enfants. »*

Selon Philippe Meirieu (1990), créer des environnements scolaires inclusifs est primordial. Ses travaux sur la différenciation pédagogique insistent sur la nécessité de permettre à chaque élève, même les plus discrets, de trouver leur place dans la classe comme dans la société.

Dans cette logique, Le Masson et Montoya (2014) soulignent qu'un climat scolaire bienveillant favorise le bien-être, la motivation et le sentiment d'appartenance des élèves. Il s'agit de promouvoir une culture de solidarité et de respect mutuel, inscrite dans une approche humaniste. Toutefois, un tel climat se construit progressivement et collectivement à travers des choix pédagogiques réfléchis, comme des activités collaboratives ou la pédagogie de Freinet (1964)[3] par exemple. Ces praticiens valorisent notamment la pédagogie de projet comme solution d'inclusion pour les élèves plus en retrait.

L'isolement social apparaît souvent comme la conséquence d'un environnement insuffisamment adapté. Or, l'école - au même titre que le sport ou les loisirs - devrait être un lieu d'interactions sociales structurantes. Plusieurs auteurs rappellent que l'identité de l'enfant se forme dans la relation aux autres. Pourtant, certains élèves, bien qu'entourés, demeurent seuls ou invisibles.

Lors de plusieurs stages, j'ai observé que certains enfants ont souvent tendance à s'isoler. Parfois par timidité, parfois pour d'autres raisons plus profondes, comme l'expliquent Rubin et al. (2009), qui évoquent des stratégies d'évitement dans les situations sociales. Selon eux, il existe diverses causes à l'isolement social :

- **Facteurs individuels** : tempérament inhibé, anxiété sociale, faible estime de soi, difficultés de régulation émotionnelle.
- **Facteurs relationnels** : rejet par les pairs, moqueries, manque de liens amicaux.
- **Facteurs environnementaux** : climat scolaire peu inclusif, absence de soutien des adultes. (p. 9)

Si chacun de ces éléments éclaire la problématique, mon travail s'attachera particulièrement aux facteurs individuels et environnementaux. En effet, la qualité du contexte scolaire est déterminante, comme le soulignent Le Masson et Montoya (2014) : « Améliorer le climat scolaire, c'est donner de la plus-value à l'établissement, au bénéfice des élèves, de leur réussite scolaire, de leur formation intellectuelle et humaine. » (p. 64)

Il est essentiel de rappeler que chaque enfant est unique et que les causes de son isolement peuvent varier. Concernant la principale cause d'isolement étudiée, il convient de nuancer : la timidité en elle-même n'est pas un trouble pathologique, et de nombreuses personnes s'épanouissent en restant réservées à l'âge adulte.[4] La situation devient particulièrement préoccupante lorsque l'isolement social résulte du harcèlement scolaire ou de la phobie sociale (André, 2022). C'est dans ces cas-là que l'intervention éducative devient cruciale.

Cela résume le problème majeur : la timidité ne constitue pas un trait figé, elle peut évoluer favorablement avec le temps et selon l'environnement scolaire et le contexte relationnel.

[3] La pédagogie de Freinet (1964) repose sur l'expression libre et créative des élèves. Elle favorise les échanges, rend l'élève actif et le place au centre de son apprentissage.
[4] OpenAI. (2025). ChatGPT (version 20 juillet) : *« Quelles peuvent être les conséquences de l'isolement social chez l'enfant ? »*

1.1.3. Contexte scolaire

Dans le milieu scolaire, il est fréquent de rencontrer des enfants qui sont confrontés à des difficultés d'intégration. Ces situations peuvent découler de plusieurs facteurs, tels que le rejet par les pairs, la discrimination (Chagnon & Weismann-Arcache, 2023), ou encore une timidité marquée et une peur du contact social. Ayant moi-même parfois ressenti cette gêne sociale ainsi qu'été confronté à ce type d'élèves, j'accorde une attention particulière à cette problématique. Il me paraît essentiel de réfléchir aux conditions permettant à tous les enfants de s'épanouir dans un environnement inclusif (Meirieu, 1990).

Par ailleurs, l'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage formel, c'est également un espace de partage et de construction identitaire. Rousseau et al. (2017) vont plus loin en affirmant : « […] il est fort intéressant de constater que la culture d'entraide et de collaboration entre pairs donne lieu à des actions qui débordent de la salle de classe. » (p. 27)

L'école devient alors un terrain propice à l'épanouissement social, à condition que les enseignants encouragent ces dynamiques collectives. Le travail en groupe, lorsqu'il est bien pensé, a pour but d'engager tous les élèves, de renforcer leur confiance en soi ainsi que leur estime de soi (James, 1890), en créant un sentiment d'appartenance au groupe.

Dans cette perspective, l'acceptation des différences individuelles et la confiance en soi sont centrales dans l'intégration scolaire. Philippe Meirieu (1990) souligne que l'école doit permettre à chaque élève d'être reconnu comme individu, indépendamment de ses performances académiques. Cette reconnaissance contribue à limiter les inégalités scolaires et à construire un environnement véritablement inclusif, attentif aux élèves discrets ou en retrait. Marianne Hald (2026) confirme d'ailleurs que l'élève se développe mieux dans un cadre sécurisant.

1.2. État des connaissances théoriques

1.2.1. Le sentiment de timidité

La timidité n'est pas un trouble, mais un trait de personnalité qui s'inscrit dans la variabilité normale des comportements humains, sans entraîner directement de la souffrance ou une réelle incapacité d'agir. Cette réserve se manifeste par un malaise intérieur dans certaines situations sociales et tend à freiner la personne timide qui souhaite participer. Elle n'est toutefois pas figée : elle peut évoluer avec le temps, l'environnement scolaire et grâce aux encouragements. Par ailleurs, elle peut également être renforcée par certains comportements jugés inadéquats par rapport aux codes supposés exister, tels que le fait d'avoir le bon accent, les bons sujets de conversation ou d'être le seul membre d'un même sexe dans un groupe (André, 2022). Ce sentiment se manifeste par une réserve face à la nouveauté. Dans certains cas, elle peut devenir excessive et provoquer un profond malaise dans diverses situations. Comme le souligne Meunier (2012), « toutefois, dans certains cas, plus rares, la timidité peut avoir des répercussions plus significatives à long terme et entraver le développement social, émotionnel et scolaire de l'individu. » (p. 3)

Meunier (2012) définit l'enfant timide comme suit :

> « Un enfant timide est un enfant qui, en famille ou dans les lieux familiers, est à l'aise et n'a pas de peine particulière pour s'exprimer ou faire savoir son avis. Toutefois, la situation est autre lorsqu'il est retiré de son environnement familial. À l'extérieur, il devient une tout autre personne : n'ose pas regarder quelqu'un en face, a du mal à dire bonjour, ne lève pas la main en classe même s'il connaît les réponses. » (p.4)

Dans une recherche menée en Suisse, Georg Stöckli (2018) met en évidence plusieurs données chiffrées concernant la timidité à l'école. Ce dernier a exprimé les faits suivants : « Mes recherches en Suisse indiquent qu'environ 18 % des garçons et 23 % des filles se considèrent comme timides. »[5] Du point de vue des enseignants, environ 16 % des élèves d'une classe donnée sont perçus comme particulièrement timides étant donné qu'ils sont moins participatifs et qu'ils semblent manquer de confiance en eux. Il précise également qu'environ 8 % des enfants présentent une timidité persistante sur le long terme.

Cependant, la fiabilité de ces chiffres est sujette à débat, notamment en raison de leur ancienneté. En effet, il est probable qu'en huit ans, ces pourcentages aient augmenté, Plusieurs facteurs contemporains, comme l'usage massif des écrans et l'omniprésence des réseaux sociaux, exercent une influence notable sur le développement socio-affectif des enfants et peuvent accentuer leur réserve (Tisseron, 2013).

Des recherches plus récentes confirment cette tendance. Salari et al. (2024) distinguent clairement la timidité ordinaire du trouble d'anxiété sociale (TAS) qui est beaucoup plus invalidant et qui sera traité plus en détail dans un chapitre ultérieur. Si la timidité est fréquente, la prévalence du TAS reste préoccupante : « 4,7 % chez les enfants, 8,3 % chez les adolescents et 17 % chez les jeunes adultes. » (p.3)[6]. Ces données laissent à supposer que la proportion d'enfants timides a augmenté depuis les résultats de Stöckli (2018), bien qu'aucune étude comparative directe n'ait, à ce jour, été publiée entre ces deux périodes.

---

[5] Traduction réalisée avec l'aide de Deepl (https://www.deepl.com) : von Arx, E. (2018, 20 juillet). Shyness can have a negative effect on learning. BOLD. https://bold.expert/shyness-can-have-a-negative-effect-on-learning/ *can have a negative effect on learning"* [Entretien avec Georg Stöckli]. **BOLD**. https://boldscience.org/shyness-can-have-a-negative-effect-on-learning/

[6] Traduction réalisée avec l'aide de Deepl (https://www.deepl.com) : Salari, N., Abdoli, N., Mohammadi, M., *et al.* (2024). Global prevalence of social anxiety disorder in children, adolescents and youth: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Prevention*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10935-024-00789-9

1.2.1.1. Différentes formes de timidité

Comme le souligne Christophe André (2022), la timidité peut varier, en allant de formes légères, souvent passagères, à des formes plus sévères, parfois associées à des troubles psychologiques. La compréhension de ses différentes manifestations est nécessaire pour utiliser des stratégies adaptées dans les milieux éducatifs. Ce dernier classe la timidité selon quatre grandes catégories :

A. Les formes courantes ou générales (p.6) :

- Timidité en tant que trait de personnalité (timidité stable)
  - *Tendance constante à la réserve et à l'évitement des interactions sociales.*
- Peur des autres ou peur de soi
  - *Crainte du regard et du jugement des autres, ainsi qu'une peur de perdre le contrôle de ses émotions.*

B. Les formes ponctuelles ou spécifiques (p.17)

- Les appréhensions ponctuelles
  - *Réactions d'anxiété qui apparaissent dans des situations précises et disparaissent une fois celles-ci terminées.*
- Le trac
  - *Réaction anxieuse temporaire qui se déclenche avant une intervention en public.*
- L'éreuthophobie
  - *Peur intense de rougir en public, pouvant paradoxalement provoquer ces rougeurs.*

C. Les formes pathologiques (p.29)

- La phobie sociale
  - *Trouble anxieux persistant lorsqu'on se sent observé et jugé par les autres.*
- La personnalité évitante
  - *Trouble de la personnalité marqué par un sentiment profond d'infériorité et une hypersensibilité au jugement social.*

D. Les pseudotimidités (p.38)

- La dysmorphophobie
  - *Préoccupation excessive concernant un défaut physique, limitant les relations sociales.*
- La schizoïdie
  - *Désintérêt pour les relations sociales, avec une préférence pour la solitude liée à un mode de fonctionnement relationnel.*

Il y a environ septante-cinq ans de cela, René le Senne (1948) classait déjà la timidité en quatre grands types : usuelle, occasionnelle, professionnelle et constitutionnelle. Ces catégories, proches de celles utilisées aujourd'hui, ont été largement approfondies et détaillées. En somme, cette classification met en évidence la richesse et la diversité des manifestations de la timidité.

1.2.1.2. Anxiété sociale

Parmi les différentes formes de timidité évoquées ci-dessus, celle qui me paraît la plus pertinente à aborder dans le cadre scolaire en raison de sa visibilité de plus en plus répandue est l'anxiété sociale, aussi appelée phobie sociale. En effet, cette forme pathologique tend à concerner un nombre croissant d'enfants et surtout d'adolescents. Elle revêt une importance particulière pour le métier d'enseignant·e, car elle influence directement la participation en classe et la confiance en soi.

En Suisse, d'après une étude de la Radio Télévision Suisse (2023)[7], ce trouble caractérisé par la crainte d'une évaluation négative de la part des autres, un sentiment de malaise constant en public et par une communication difficile est présent chez environ 3 à 5% des enfants. Si on prend l'exemple des élèves de primaire du canton du Jura, ce trouble concernerait, en 2023, entre 184 et 307 enfants,[8] un nombre aujourd'hui en hausse, compliquant parfois le départ de la maison vers l'école.

À l'échelle mondiale, Salari et al. (2024) montrent une prévalence similaire : 4,7 % chez les enfants et 8,3 % chez les adolescents, avec une augmentation progressive liée à des facteurs génétiques, environnementaux et au tempérament. De plus, sans intervention, ce trouble peut persister à l'âge adulte.

Ainsi, l'anxiété sociale est loin d'être une simple gêne passagère, mais constitue un trouble avec de profondes répercussions sur la santé mentale des jeunes. Comme le souligne Christophe André (2022), elle s'inscrit souvent dans un cercle vicieux où la peur du regard d'autrui nourrit l'évitement, renforçant encore l'anxiété. Reconnaître les spécificités de ce trouble semble aujourd'hui nécessaire, tant d'un point de vue éducatif que social.

1.2.1.3. Impact scolaire

Georg Stöckli (2018) montre que la timidité, souvent présente dès l'enfance, peut entraîner des répercussions sur la vie sociale et scolaire. Ses effets, accentués dans le cas du trouble d'anxiété sociale (TAS), entraînent des difficultés relationnelles, un isolement croissant et, dans les cas extrêmes, un risque de dépression (Salari, 2024). Si la timidité « ordinaire » peut limiter certaines opportunités, les formes sévères constituent un frein beaucoup plus significatif au parcours éducatif.

Jerome Kagan (1984) a étudié l'inhibition comportementale et identifié plusieurs conséquences majeures sur la scolarité :

- Retrait social et difficultés scolaires
  - *Performances affectées, notamment dans les disciplines nécessitant de l'expression personnelle et des interactions avec l'enseignant·e.*

- Risque d'anxiété sociale
  - *Réduction de la participation et limitation de questions et d'interventions*

[7] RTS. (2023, 14 septembre). *La phobie scolaire inquiète de plus en plus les cantons romands*. RTS. https://www.rts.ch/info/suisse/14312909-la-phobie-scolaire-inquiete-de-plus-en-plus-les-cantons-romands.html

[8] Entre 3% et 5% des 6150 élèves en âge primaire au Jura en 2023 : Statistique publique jurassienne. (2025, 12 mars). *15.1 Scolarité obligatoire*. République et canton du Jura. https://stat.jura.ch/fr/STATISTIQUES/15-Education-et-science-1/15-education-et-science/151-Scolarite-obligatoire/151-Scolarite-obligatoire.html

- Image biaisée auprès de l'enseignant·e
  - *Perception de l'enfant comme moins investi·e, pouvant entraîner de la démotivation. (Viau, 2009)*

Dans ses formes les plus marquées, la timidité, notamment inhibitrice (André, 2022), peut évoluer vers la phobie scolaire. L'évitement des interactions et l'isolement font de l'école une source d'angoisse, parfois entraînant une déscolarisation. Comprendre cette expression du TAS[9] est crucial pour un accompagnement psychologique adapté.[10]

Les données du tableau ci-dessous révèlent un désintérêt scolaire croissant, marqué surtout chez les filles entre 11 et 13 ans, lié au stress et à la phobie scolaire :

	11 ans	**13 ans**	**15 ans**
Filles	34%	16%	12%
Garçons	26%	16%	13%

Tableau 1 *: Appréciation de l'école en Suisse selon l'âge et le sexe.*[11]

La démotivation scolaire (Viau, 2009) peut également résulter d'expériences sociales négatives. Les enfants timides, confrontés à des échecs répétés dans leurs interactions avec leurs pairs, peuvent en venir à attribuer ces difficultés à des causes internes plutôt qu'à des facteurs externes.

> « Les premières expériences d'échec social vécues dans le monde réel peuvent bien donner à des enfants déjà craintifs et peu sûrs d'eux de bonnes raisons de se retirer davantage de leur milieu de pairs. Par exemple, à la suite de rejets interpersonnels fréquents de la part de leurs camarades, les enfants retirés peuvent commencer à attribuer leurs échecs sociaux à des causes internes : ils peuvent en venir à croire qu'il y a quelque chose qui ne va pas chez eux, plutôt que d'attribuer leurs échecs sociaux à d'autres personnes ou à des situations » (Coplan & Rubin, 2011, p.338).[12]

[9] Trouble d'anxiété social
[10] OpenAI. (2025). ChatGPT (version 23 juillet)) : « *Quel lien peux-tu faire entre la timidité et la phobie scolaire ?* »
[11] Badura, P., Eriksson, C., García-Moya, I., Löfstedt, P., Melkumova, M., Sotiroska, K., & al. (2024). School satisfaction (liking school). In a focus on adolescent social contexts in Europe, Central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey (Vol. 7). Bureau régional de l'OMS pour l'Europe. https://data-browser.hbsc.org/measure/school-satisfaction-liking-school/
[12] Traduction réalisée avec l'aide de Deepl (https://www.deepl.com) : Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2011). The Development of shyness and social withdrawal. *Choice Reviews Online*, *48*(05), 48-2977. https://doi.org/10.5860/choice.48-2977

Les élèves timides sont finalement exposés au harcèlement. Selon l'étude du Ministère de l'éducation nationale (2013) représentée par la figure 4, plus de 20% des élèves victimes présentent ce profil. Cette vulnérabilité fragilise leur scolarité et entraîne des répercussions majeures sur leurs apprentissages et leurs relations.

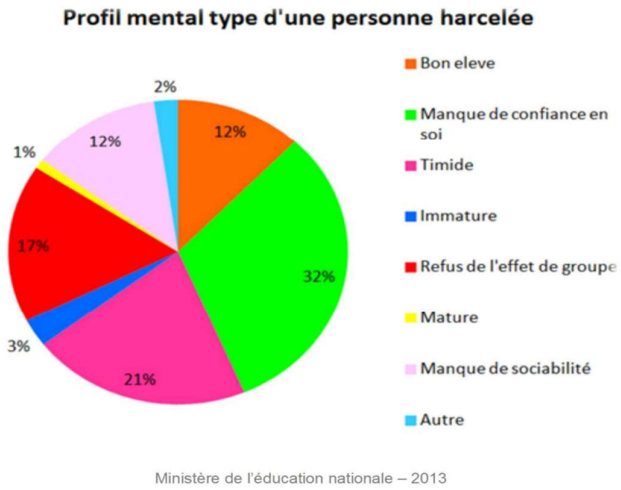


Figure 2 *: Les causes de harcèlement d'élèves selon leur profil.* [13]

1.2.2. L'école en extérieur

Dans la continuité de la réflexion menée précédemment, je vais décrire une pratique qui s'est particulièrement développée depuis la pandémie de Covid-19 : l'école en extérieur (Besse-Patin et al., 2021). Ce chapitre vise à en exposer les origines et les bénéfices pour les élèves timides.

La première partie de ce texte s'appuie sur l'ouvrage *Place-Based Education* de David Sobel (2004) qui souligne l'importance de l'ancrage environnemental dans l'enseignement. En outre, ce scientifique plaidait déjà, il y a vingt ans, pour un développement de l'école en extérieur. Pourtant, malgré le temps écoulé, cette approche reste encore peu implantée dans certaines régions du monde, y compris en Suisse.

> « Ma vision pour les cinq prochaines années est de voir l'éducation sortir des murs de l'école et de voir les murs de l'école se transformer. Je veux voir les enfants faire quelque chose d'important pour eux-mêmes, pour la communauté et pour l'environnement » (Fontaine, 2000, cité par Sobel, 2004, p.53)[14].

L'école en extérieur se définit comme une approche pédagogique régulière, se déroulant hors des murs de la classe, dans un environnement naturel ou communautaire. Afin d'éviter certaines confusions, en suivant la pensée de Sobel (2004), « l'apprentissage doit se dérouler dans la communauté et dans l'environnement local » (p.53), dans des lieux choisis de manière

[13] Jeger, A. (2024, 17 septembre). *Harcèlement scolaire – Harcèlement à l'école, en sortir*. Vaud Famille. https://www.vaudfamille.ch/N439568/harcelement-scolaire-harcelement-a-l-ecole.html
[14] Traduction réalisée avec l'aide de Deepl (https://www.deepl.com) : Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms & communities* (Nature literacy series No. 4). The Orion Society.

à bénéficier à la fois aux enfants, à la communauté et à l'environnement. L'école dehors ne consiste pas à déplacer l'enseignement en plein air, mais il s'agit d'aller réaliser une action éducative dans un endroit propice qui fait sens au regard des objectifs pédagogiques visés.

En Europe, cette pratique trouve ses racines dans les pays nordiques, notamment au Danemark avec les *udeskole,* signifiant « école en plein air », apparues dans les années 1990 (Bentsen, 2013). Destinées aux élèves de 7 à 16 ans, ces sorties régulières favorisent un apprentissage actif et en lien direct avec l'environnement. Richard Louv (2008) a souligné les pathologies chez les enfants en manque de contact avec la nature, contribuant à populariser ce mouvement en Europe, puis en Suisse. Dans notre pays, l'éducation en plein air s'est développée à la fin du XXe siècle, mais elle reste moins institutionnalisée que dans les pays nordiques. Son intégration au système scolaire est progressive et partielle : les pratiques *hors les murs* restent rares, bien que la médiatisation augmente. Cette pratique, initialement conçue pour les enfants en situation de handicap, est désormais envisagée pour le bénéfice de tous.

Selon la conférence de presse de rentrée de la LCH et du SER (2025)[15], des cours variés, notamment hors classe, favorisent une image positive de soi et apportent divers bienfaits. Wauquiez (2019) rappelle d'ailleurs que l'éducation dehors n'est pas uniquement un changement de cadre, mais elle attise la curiosité, l'engagement actif et améliore la santé physique, émotionnelle et cognitive. L'immersion régulière en extérieur renforce également le lien avec l'environnement et la motivation à le protéger.

1.2.2.1. Des bienfaits sociaux et pédagogiques

Comme l'ont mentionné Coplan et Rubin (2011) dans un chapitre précédent, certains enfants ont tendance à s'approprier les problèmes plutôt que de les relier à leur environnement. De nombreuses recherches tentent de justifier cela en mettant en évidence les apports sociaux et pédagogiques de l'école en extérieur. Elle améliore les relations entre élèves, stimule la collaboration et l'entraide (Bidi, citée par Besse-Patin et al., 2021) et favorise autonomie, estime de soi et confiance, des atouts essentiels pour les élèves timides (Louv, 2008).

Un autre aspect à ajouter au développement social évoqué précédemment concerne la dimension émotionnelle. Comme le souligne Sarah Wauquiez (2019) dans *L'école à ciel ouvert*, les activités variées menées dehors par l'enseignant·e créent davantage d'occasions d'échanges et de coopération. Par ailleurs, Acheroy et al. (2020) rappellent que le fait d'être à l'extérieur libère émotionnellement les élèves, qui se sentent parfois plus à l'aise pour s'exprimer, ce qui peut favoriser leur participation et leur confiance en eux.

D'autres éléments sociaux ressortent, tels que, d'après Brüschwiller (2024), l'ambiance de la classe se voit transformée : « les enfants communiquent mieux et collaborent plus facilement, dans le cadre des projets collectifs organisés par l'enseignant·e » (p.11). Ce contexte motivant favorise l'épanouissement social des élèves.

> « Les bienfaits de cette démarche pédagogique vont au-delà de ce simple constat, selon les chercheur·euse·s. À l'heure où l'on s'inquiète de l'altération du bien-être chez certains jeunes, leurs travaux prouvent que l'environnement naturel fonctionne comme un restaurateur de santé physique et psychique » (Brüschwiller, 2024, p.10).

[15] Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) & Syndicat des enseignant·e·s romand·e·s (SER)

Sur le plan pédagogique, cette forme d'apprentissage permet d'introduire des situations concrètes dans l'environnement immédiat. Selon la RTS (2025), une étude italienne menée auprès de 30'000 élèves montre que le contact avec la nature stimule le fonctionnement du cerveau, notamment en améliorant la mémoire. Selon une étude à Vienne, cela est dû à une augmentation de l'affect positif, qui efface les pensées négatives et diminue le cortisol, un des facteurs du stress. Le cerveau est ainsi libre de se concentrer sur un même élément (Haluza et al., 2025). Ces effets, confirmés par d'autres recherches, incluent maturation cérébrale, réduction du stress (Dettweiler & al., 2023) et meilleure humeur. Ceci est dû à des pensées plus positives et non liées à leurs problèmes personnels (Berman et al., 2012). Ces éléments reliés à l'autonomie développée en extérieur renforcent le bien-être chez l'élève, qui sera plus apte à travailler, bien que cette pratique ne bénéficie pas à tout le monde (Brüschwiller, 2024).

La figure ci-dessous, adaptée par Sabine Muster-Brüschweiler (2024) dans son livre *Les bienfaits de l'école à ciel ouvert*, montre un aperçu général des différents bienfaits.

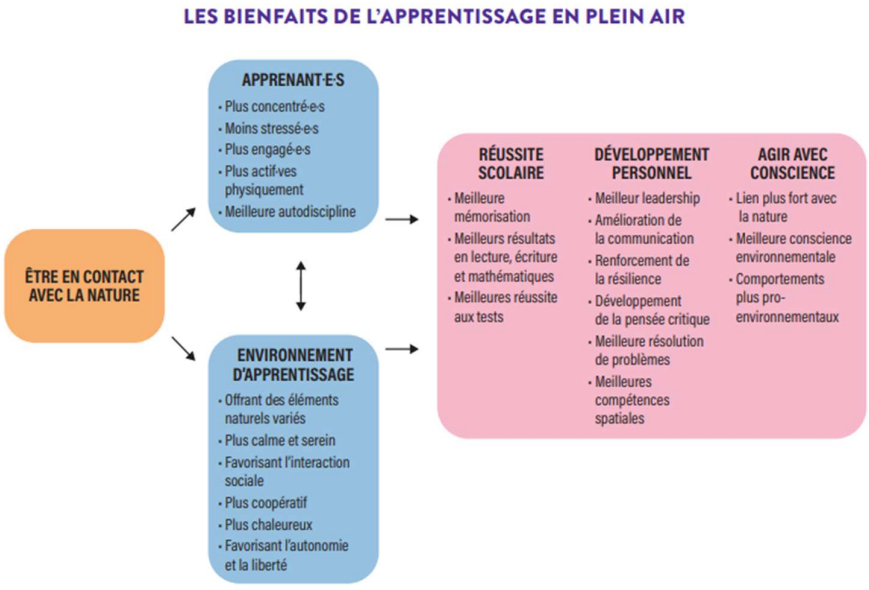


Figure 3 *: Les bienfaits de l'apprentissage en plein air (p.10)*[16]

Pour conclure cette partie, Sobel (2004) rappelle que « l'éducateur environnemental donne parfois des cours directement et agit aussi comme une sorte de bibliothécaire du plein air, reliant les enseignants aux ressources pédagogiques et locales. » (p.54)

[16] Silviva. (2024). *Les bienfaits de l'apprentissage en plein air*. https://www.silviva.ch/wp-content/uploads/2024/08/ExtraitBienfaitsecolecielouvert-1.pdf

1.2.2.2. Une réelle libération pour les élèves timides ?

Acheroy et al. (2020) développaient précédemment que le contexte extérieur libère émotionnellement les élèves, mais est-ce réellement le cas ? Pezzenati (2023) questionne ces effets sur le corps et le vécu des élèves, critiquant le cadre scolaire traditionnel immobile et silencieux. À l'inverse, l'extérieur permet le mouvement et la réalisation d'actions habituellement interdites en classe. Ce changement de cadre instaure « une confiance envers les enfants qui se concrétise dans la liberté de mouvement. » (p.34)

La RTS (2025) révèle d'ailleurs que les environnements naturels favorisent une réduction du stress, contrairement aux milieux urbains. D'ailleurs, les sorties en plein air offrent une forme de respiration, mais ce n'est pas uniquement la nature qui engendre cette libération, c'est le cadre mis en place par l'enseignant·e et le sens attribué à l'expérience qui permettent aux élèves de s'ouvrir davantage. Les propos de Pezzenati (2023) nous font prendre conscience que « ce n'est pas la nature à elle seule qui permet la déformalisation du scolaire, mais la manière dont on l'habite et le sens que chacun lui attribue. » (p.35)

En réalisant ce travail, je pars de la conviction que l'école en extérieur a un effet positif sur les élèves qui peinent à s'exprimer en classe. Comme le rappelle Pezzenati (2023), « l'espace est un produit social, miroir des représentations et des valeurs qui organisent la vie d'une société » (p.34). En prenant en compte cet « espace » comme le dehors, on comprend que l'environnement naturel peut offrir de nouvelles opportunités relationnelles et expressives, notamment parce que l'extérieur donne le sentiment de moins déranger.

Cette liberté est représentée par une certaine confiance en soi qui vient grâce aux différents bienfaits du cadre extérieur. Les élèves ne se sentent pas enfermés et ont tendance à communiquer et collaborer davantage avec des personnes avec qui ils ne parlent pas habituellement. Ils développent ainsi un « sentiment d'efficacité personnelle », c'est-à-dire la croyance en sa capacité à réussir une tâche, et augmentent cette dynamique motivationnelle (Brüschwiller, 2024).

1.2.3. Point de vue personnel

De nombreux articles et ouvrages consultés ont enrichi mon opinion concernant les bénéfices de l'école en extérieur. Mon point de vue rejoint celui de Nina Rico (2019), qui rappelle, dans la revue *Enjeux pédagogiques* de la *HEP BEJUNE* que les enfants passent aujourd'hui beaucoup de temps connectés aux écrans et moins à leur environnement immédiat. Cette réalité met en évidence un décalage avec l'expérience concrète dont ils ont besoin pour grandir, ainsi qu'un manque de contact avec la nature pourtant essentiel à leur développement.

L'observation d'élèves en difficulté dans le parcours scolaire, parfois ralentis et privés de multiples opportunités d'apprentissage, est pour moi préoccupante. Comme l'ont montré Blandenier et Gigon (2019), l'apport de la nature dans l'enseignement est désormais largement documenté. Je suis convaincu que le cadre extérieur peut contribuer à améliorer le bien-être de ces élèves timides, en leur offrant un espace où ils peuvent s'épanouir davantage, tout en permettant d'adapter la pratique enseignante aux besoins actuels des élèves.

Ma conviction s'appuie sur les résultats de plusieurs chercheurs·euses, qui mettent en avant les divers bienfaits de l'école en extérieur : une meilleure coopération, une amélioration des relations entre les élèves et une dynamique de classe plus positive. En articulant la question de la timidité avec celle de l'enseignement en plein air, j'émets l'hypothèse d'un lien fort entre les deux dimensions, que je souhaite approfondir au travers de mes recherches.

1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

Au cours de mon parcours scolaire et de mes différentes expériences de stage, j'ai été confronté à des situations dominées par la timidité et ses effets sur les interactions sociales.

Une expérience marquante a eu lieu lors d'une sortie en forêt avec une classe de stage à Courroux. J'y ai observé deux élèves particulièrement discrets et peu actifs en classe. Dans cet environnement extérieur, leur attitude m'a grandement interpellé. Par la suite, j'ai constaté que leur timidité semblait s'atténuer en dehors des murs de l'école. Ce changement se manifestait à travers l'indicateur relationnel : ils parvenaient à s'intégrer et à communiquer avec les autres élèves. Ce fait a éveillé ma curiosité. La timidité, souvent perçue de manière stable, pourrait être influencée par le cadre d'apprentissage ?

À partir de cette observation, j'ai approfondi le sujet en consultant divers ouvrages et en échangeant avec des professionnel·le·s de l'enseignement. Ces discussions m'ont montré l'importance de l'environnement scolaire dans les diverses réactions des élèves timides. Je cherchais à trouver une manière d'intégrer socialement des élèves qui peinent à le faire en classe. Progressivement, ma réflexion s'est orientée vers les effets potentiels des apprentissages en plein air sur le développement social des enfants.
C'est dans ce contexte que s'inscrit ma question de recherche pour ce travail de Bachelor :

« Quels effets les pratiques collaboratives en contexte extérieur ont-elles sur l'inclusion sociale et le bien-être des élèves timides à l'école primaire ? »

1.3.2. Hypothèses de recherche

La visée de cette recherche, qui a avant tout pour but de confirmer une intuition personnelle, est d'identifier des pistes permettant d'aider des élèves parfois défavorisés par un trait de caractère, en l'occurrence la timidité. À partir de la question de recherche présentée ci-dessus, j'ai formulé trois hypothèses, construites sur mes connaissances préalables. Elles seront validées ou infirmées grâce aux observations réalisées et aux propos recueillis auprès des enseignant·e·s interrogé·e·s.

Concernant la timidité, voici ma première hypothèse :

1. La timidité freine le développement des compétences communicationnelles des élèves, ce qui peut affecter leur réussite scolaire.

Certains élèves réservés restent isolés en classe, parfois sans échanger de la journée. Ce retrait social réduit leurs occasions d'apprendre par l'interaction et limite le développement de compétences nécessaires à la communication (Grossetti, 2020). Comme l'école s'appuie sur des dynamiques collaboratives, ces élèves risquent d'être désavantagés. Meunier (2012) rappelle d'ailleurs que la timidité peut avoir des effets durables sur la scolarité, entraînant une perte de confiance qui alimente un cercle vicieux.

Ma deuxième hypothèse concerne les effets positifs de l'école en extérieur :

> **2. Dans un environnement extérieur, les élèves s'expriment plus librement, participent davantage aux échanges collectifs et montrent une motivation renforcée.**

J'estime qu'en allant dehors, une libération émotionnelle rend les élèves plus ouverts à découvrir le monde. Ce que confirment Mac Dermott et Larivée (2023) en mentionnant que : « l'apprentissage en milieu extérieur permettrait de renforcer la cohésion du groupe, augmenterait la confiance en soi et le sentiment de compétence, et diminuerait le niveau d'anxiété » (p.113).

La cohésion de groupe et la diminution de l'anxiété constituent les clés de ce changement d'attitude, puisque cela crée un environnement plus sécurisant et bienveillant pour les élèves. En se sentant moins inhibés par le stress, ils s'expriment davantage et s'engagent dans leurs apprentissages. Cette dynamique encourage la confiance en soi, l'acquisition de nouvelles compétences scolaires et stimule la motivation grâce au caractère concret et signifiant du milieu naturel (Acheroy et al., 2020).

Ma troisième hypothèse se relie directement à l'ensemble de ma question de recherche :

> **3. Les pratiques collaboratives en extérieur aident les élèves réservés à surmonter leur timidité et à tisser de nouveaux liens sociaux au-delà de leur cercle habituel.**

Les interactions entre pairs, l'entraide et les travaux de groupe jouent un rôle essentiel dans le développement inclusif des élèves (Rousseau et al., 2017). Les pratiques coopératives renforcent progressivement la capacité à travailler ensemble, surtout lorsqu'elles s'appuient sur l'environnement extérieur, déjà porteur de bénéfices. La combinaison de ces deux dimensions conforte l'hypothèse, bien que des observations de terrain restent nécessaires pour en vérifier la validité.

Ces trois hypothèses rejoignent les thématiques principales de ce mémoire de Bachelor : la timidité, la collaboration et l'école en extérieur. Elles seront examinées à travers des entretiens avec des enseignant·e·s pour la première, puis par des observations de terrain pour les deux autres.

1.3.3. Objectifs de recherche

Les objectifs principaux de ma recherche sont les suivants :

- **Étudier comment l'apprentissage en extérieur favorise la collaboration, renforce les relations sociales et contribue à l'amélioration du climat de classe.**

Cet objectif cherche à analyser les effets potentiels de l'école en extérieur sur les dynamiques collectives, en mettant en évidence les bénéfices possibles de ce type d'apprentissage à travers des observations et des échanges avec des enseignant·e·s. L'enjeu consiste à déterminer si un cadre d'apprentissage différent de la salle de classe traditionnelle encourage une meilleure coopération entre élèves.

- **Identifier des pratiques pédagogiques aidant les enseignant·e·s à favoriser l'intégration et le bien-être des élèves timides.**

Cet objectif vise à enrichir la pratique professionnelle en recensant et en analysant des stratégies pédagogiques favorisant l'inclusion des élèves timides. L'observation des pratiques permettra de distinguer celles qui sont efficaces et celles qui le sont moins. L'enjeu est d'identifier des approches concrètes qui contribuent à améliorer le bien-être des élèves.

2. Méthodologie

Ce second chapitre a pour objectif de présenter les principaux choix méthodologiques qui encadrent ma collecte de données. La recherche est de type qualitatif, avec une démarche explicative et mobilisant une approche hypothético-déductive. L'objectif, à visée prescriptive, consiste à trouver des pistes d'amélioration pour la pratique professionnelle, ce qui explique l'enjeu pragmatique et ontogénique de ce travail.

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Recherche qualitative

Pour récolter des données pertinentes et précises, j'ai choisi de recourir à une recherche qualitative. Cette méthode, qui mobilise notamment des notes de terrain et des entretiens, « vise à comprendre la complexité des phénomènes sociaux » (Maunier, 2019, p.81). Dans le cadre de mon travail, le choix d'un thème relativement interprétatif rend la méthode quantitative, qui produit des résultats plus codifiés et statistiques, moins adaptée. À l'inverse, l'approche qualitative permet de privilégier le sens que les acteurs attribuent à leurs expériences et offre des analyses plus riches et nuancées.

Paillé et Muchielli (2021) rappellent la tâche du chercheur de la manière suivante :

> « Face aux matériaux qu'il a recueillis, [le chercheur] doit mettre sa pensée en action, mobiliser ses repères théoriques et tenter de nommer ce qu'il a pressenti sur le terrain ou ce qui s'impose à lui au moment où il relit ses notes et ses transcriptions, et, en même temps, il doit se laisser surprendre par ce qu'il a observé ou par ce que d'autres ont partagé avec lui, car c'est pour cela qu'il va sur le terrain : pour observer, pour écouter et pour mieux comprendre. » (p.10)

De son côté, Savoie-Zajc (2004) souligne que c'est le sujet de recherche qui guide le choix méthodologique : certaines problématiques appellent à une approche qualitative, tandis que d'autres se prêtent davantage à la méthode quantitative. Dans mon cas, j'ai souhaité analyser mon sujet de recherche de manière large en tentant de confronter mes hypothèses à plusieurs sources d'information. Mon choix a également été motivé par la volonté d'adopter un regard de praticien·ne, en interrogeant et en observant directement les acteurs concernés.[17] Cette décision est d'autant plus pertinente puisque peu d'enseignant·e·s expérimentent aujourd'hui la pratique de l'école en extérieur.

Ma recherche qualitative n'exclut pas que certaines données soient traitées de manière quantitative, notamment ce qui concerne les observations basées sur les élèves qui pourront être quantifiées et généralisées.

2.1.2. Démarche compréhensive et explicative

En lien avec les objectifs de cette recherche, la démarche adoptée est compréhensive et explicative. La démarche compréhensive s'attache à saisir le sens des expériences et des vécus en opérant un « réel va-et-vient entre matériel empirique et modèle théorique » (Charmillot & Seferdjeli, 2002, p.187). La démarche explicative, quant à elle, vise à mettre en

[17] OpenAI. (2025). ChatGPT (version 14 septembre) « *Donne-moi quelques arguments favorisant une recherche qualitative* ».

évidence ou à démontrer un phénomène, comme le fait qu'une pratique puisse avoir certains effets positifs, par exemple.

Dans mon travail, il s'agit à la fois de comprendre les effets du contact avec la nature sur les enfants, mais aussi de mesurer les avantages de la pratique en extérieur pour les élèves, notamment ceux définis comme plus réservés ou timides. Autrement dit, je cherche non seulement à comprendre pourquoi et comment l'environnement extérieur agit sur les élèves, tout en ayant l'intime conviction que certaines pratiques peuvent favoriser la communication et l'intégration.

Si je reprends l'une de mes hypothèses, je cherche à examiner dans quelle mesure l'école *hors les murs* peut soutenir les élèves timides dans leur développement communicationnel. Cette pensée ne part pas d'un fait avéré, mais s'appuie sur les résultats d'autres recherches qui soulignent les bienfaits de l'école en plein air. Mon ambition est ainsi d'établir des liens entre des éléments qui peuvent indirectement être mis en relation.

L'enjeu de cette recherche se situe ainsi à deux niveaux : ontogénique et pragmatique. Ce premier terme renvoie à la dynamique de changement et d'évolution dans le temps. Le but est de réfléchir à la manière dont l'école en extérieur peut contribuer à une amélioration et une transformation du contexte scolaire, en ouvrant des perspectives pour les enfants, mais aussi pour les pratiques pédagogiques. Le second terme concerne les effets concrets dans la vie quotidienne. L'objectif est ici d'aider les enfants tout comme les enseignant·e·s à se sentir davantage à l'aise, intégrés et soutenus et de favoriser une meilleure compréhension des besoins des élèves. (Van der Maren, 2003)

2.1.3. Approche hypothético-déductive

L'approche hypothético-déductive consiste à formuler une hypothèse issue d'une théorie, puis à la confronter à des observations empiriques (Hamon, 2015). Elle se distingue de deux approches voisines : l'approche déductive, qui part du général vers le particulier, et l'approche inductive, qui s'appuie d'abord sur des données. En menant l'approche choisie, la tâche s'avère relativement délicate, car, comme le souligne Mesly (2015), « il est vrai que lors d'une enquête hypothético-déductive, le chercheur doit s'efforcer d'être aussi objectif et aussi peu émotionnellement « lié » aux répondants que possible » (p.64), afin de ne pas influencer la collecte de données.

Dans mon mémoire, mon hypothèse de départ est née d'une observation en stage enrichie par des apports théoriques soulignant les bienfaits de l'école en extérieur. J'ai ainsi choisi la démarche hypothético-déductive pour vérifier l'idée selon laquelle l'école en plein air favoriserait le bien-être des élèves timides, en leur permettant une expression émotionnelle plus libre et une meilleure intégration dans la vie scolaire. Cette démarche planifiée évolue ensuite à travers l'analyse progressive des données recueillies, jusqu'à l'étape ultime : l'interprétation des résultats (Hamon, 2015). Conformément aux propos de Mesly (2015) évoqués précédemment, cette dernière étape doit être menée avec la prudence nécessaire, en veillant à conserver une distance objective afin de limiter l'influence des perceptions personnelles.

Enfin, ma méthodologie, telle qu'elle a été décrite, démontre finalement un objectif à visée prescriptive. Cela signifie que je souhaite transmettre des recommandations nécessaires pour mieux accompagner les élèves, notamment ceux timides, et réduire les inégalités en améliorant certaines pratiques pédagogiques (Galand & Janosz, 2020).

2.2. Nature du corpus

2.2.1. Entretiens et observations

Afin de collecter des données précises, l'entretien constitue une méthode privilégiée. Blanchet et Gotman (2010) en distinguent trois types principaux :

- L'entretien non directif :
  Partir d'une question ouverte unique à partir de laquelle la personne interviewée s'exprime librement.

- L'entretien directif :
  Poser des questions fermées, structurées et précises qui encadrent les réponses de la personne interviewée.

- L'entretien semi-directif :
  Poser des questions ouvertes sur différentes thématiques en laissant à la personne interviewée une liberté de discours.

Dans le cadre de cette recherche, j'ai retenu la forme semi-directive, car elle permet des réponses nuancées tout en offrant un cadre clair. Ce choix répond à l'objectif d'enrichir l'analyse en croisant différents points de vue. Comme le soulignent Blanchet et Gotman (2010), l'entretien est particulièrement pertinent et « convient à l'étude de l'individu et des groupes restreints, mais est peu adapté et trop coûteux lorsqu'il est nécessaire d'interroger un grand nombre de personnes et que se pose un problème de représentativité » (p.39).

L'usage de l'entretien s'avère particulièrement pertinent dans le cadre de l'étude de la timidité, un concept par essence subjectif et difficile à cerner uniformément. En interrogeant des enseignant·e·s des cycles 1 et 2, cela permet de recueillir une diversité de définitions, de perceptions et d'exemples de pratiques, offrant ainsi un accès privilégié aux représentations professionnelles et aux contextes pédagogiques où cette timidité s'exprime.

Dans ce travail, les entretiens constituent une première étape préparatoire à l'observation de terrain. Ils permettent d'identifier, au sein de chaque classe, deux ou trois élèves à suivre plus spécifiquement selon leurs profils, et de recueillir des informations issues des propositions de la personne interviewée afin de distinguer différentes formes de timidité. Parallèlement, l'analyse s'intéresse aux représentations et aux pratiques des enseignant·e·s concernant la prise en charge des élèves timides : stratégies pédagogiques, postures relationnelles et ajustements mis en œuvre pour favoriser leur participation et leur bien-être. En me positionnant comme observateur, j'accorde une attention particulière aux gestes et interactions caractérisant la relation enseignant·e - élève timide, éléments centraux des notes de terrain recueillies lors de la préparation et durant les observations.

En complément des entretiens, les observations de terrain sont menées lors de sorties en extérieur, dans la mesure où « une observation sans entretiens risque de rester aveugle […] ; un entretien sans observations risque de rester prisonnier d'un discours décontextualisé » (Beaud & Weber, 1997, cité par Ngoie Mwenze, 2020, p.9). Comme le rappellent également Beaud et Weber (2010), l'immersion dans un milieu en entrant en relation permet de comprendre de l'intérieur une problématique. Dans cette perspective, les observations visent à mieux appréhender le vécu des élèves timides en contexte extérieur, ainsi qu'à identifier d'éventuels changements dans leurs comportements et leurs interactions sociales.

D'autre part, différents types d'observations peuvent être mobilisés selon Olivier de Sardan (2008), en voici quelques exemples :

- Observation directe : *décrire des pratiques, interactions et comportements sans y prendre forcément part activement.*

- Observation participante : *s'impliquer dans le contexte étudié pour comprendre les logiques internes d'un groupe.*

- Observation systémique : *recueillir des données structurées à l'aide d'une grille d'observation afin de permettre des comparaisons.*

- Observation flottante : *adopter une posture plus libre et intuitive, sans cadre prédéfini, pour se laisser surprendre par le terrain.*

Pour préparer et analyser mes observations, j'adopte une alternance méthodologique : « entretien-observation-entretien ». Avant chaque séance en extérieur, un échange d'une quinzaine de minutes avec l'enseignant·e permet de cibler les points d'attention. Après l'observation, une nouvelle discussion généralement informelle permet de confronter nos perceptions et d'affiner l'analyse.

Les observations relèvent principalement de l'observation systémique, parfois complétées par quelques moments directs (Olivier de Sardan, 2008). L'objectif est de comparer différents profils d'élèves, tout en restant proche d'eux : en les questionnant, en participant à l'activité et en instaurant un climat de confiance. Ma posture varie selon les situations, mais reste celle d'un chercheur chargé de recueillir des données, principalement à travers une prise de notes. Les moments où je m'implique davantage visent surtout à rassurer les élèves timides et à encourager leur participation naturelle.

Toutefois, dans deux cas spécifiques (cycle 1 et cycle 2), la phase d'observation est remplacée par une phase de pratique expérimentale, avec la mise en place d'activités collaboratives en extérieur, afin d'observer les comportements d'intégration et de participation des élèves timides lors d'activités collaboratives. Cette approche, inspirée de la « recherche-action » (Pelt & Poncelet, 2011), vise à analyser et à expérimenter des actions favorisant la cohésion du groupe-classe. Les éléments recueillis seront ensuite étudiés avec le soutien d'une spécialiste, présentée au chapitre suivant.

De manière schématique, la prise de données se déroule comme suit :

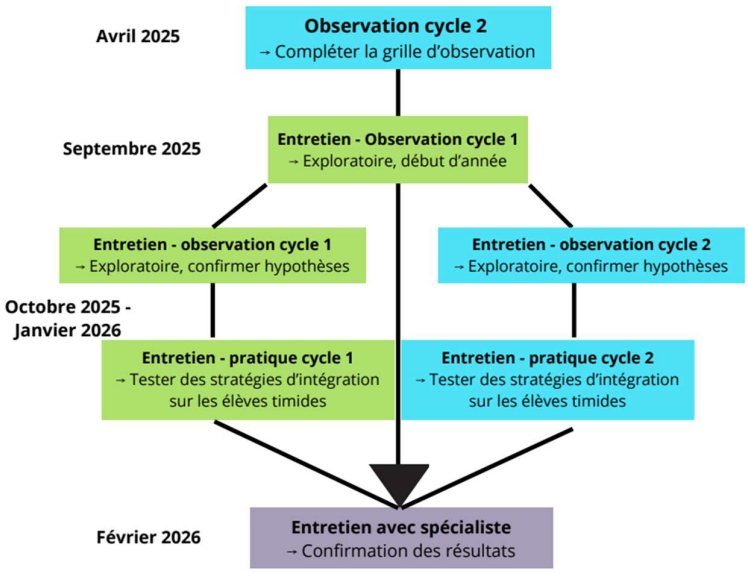


Figure 4 *: Planification de la méthodologie*

2.2.2. Guide d'entretien, guide d'observation et procédure

Selon le schéma précédent, la collecte de données de ce travail s'appuie sur des guides d'entretiens et d'observation[18]. Deux guides d'entretien ont été élaborés, exploratoire et approfondi, inspirés de Paillé et Mucchielli (2021). Ces guides ont été conçus pour interroger à la fois des enseignant·e·s et une spécialiste du domaine de l'éducation en plein air ; tout en restant adaptés aux différentes formes de recherche. Les thématiques majeures qui émergent du point de vue des enseignant·e·s, communes aux deux guides, sont les suivantes :

A. La vision de la timidité :

- La manière dont la timidité est définie et reconnue chez les élèves.

B. Les bienfaits de l'école en extérieur :

- L'apprentissage en extérieur engendre des ajustements comportementaux chez les élèves.

C. Les stratégies d'intégration et de collaboration :

- La contribution de cette pratique pour le renforcement de la cohésion au sein de la classe.

L'objectif est de recueillir, à travers ces thématiques, les perceptions d'enseignant·e·s du Jura, ainsi que leur expérience pratique. Ces données sont complétées par l'avis de Marianne Hald, enseignante et chercheuse en éducation en plein air au *University College Nordjylland*

[18] Annexes 3 à 6

(Danemark). Son analyse met en perspective ses connaissances sur le sujet, ainsi que son analyse de certains résultats pertinents relatifs aux observations de terrain.

Le guide d'observation exploratoire[19], outil incontournable en recherche qualitative (Ngoie Mwenze, 2020), a été élaboré, tout comme la grille d'observation, autour des thématiques suivantes :

- La fréquence des contacts sociaux
- Le cercle amical
- L'engagement et la participation
- Les tentatives d'intégration dans des groupes
- L'efficacité des activités de collaboration

Toujours alignés sur les thématiques de la recherche, les guides et grilles d'observation, précisant l'ordre des éléments à observer et les indicateurs à relever, permettent de cibler différents aspects. Selon Chevalier et Stenger (2018), dans une démarche hypothético-déductive, la grille doit être systémique et fondée sur des éléments clairement définis. Deux versions ont été élaborées : l'une pour les observations exploratoires et l'autre adaptée aux activités des interventions pratiques[20].

Pour constituer le terrain, j'ai d'abord contacté plusieurs directions d'écoles du canton du Jura afin de recenser les classes pratiquant l'école en extérieur et prêtes à participer à l'étude. En même temps, une première observation a servi à ajuster la grille et à vérifier la pertinence des hypothèses.

Les entretiens suivants ont été menés selon la méthode « entretien–observation–entretien », ainsi que dans un cadre plus pratique. Enfin, un entretien structuré sous forme de questionnaire, réalisé avec une spécialiste, a permis de confirmer et valider les résultats obtenus.

2.2.3. Choix de l'échantillon

Dans une recherche qualitative, l'échantillonnage ne vise pas à obtenir une représentation statistique de l'ensemble de la population, mais à sélectionner des cas pertinents et riches en informations (Pires, 1997). L'objectif est d'identifier des personnes susceptibles d'apporter des éléments précis et approfondis en lien avec la question de recherche. J'ai donc cherché à rencontrer des participant·e·s pouvant offrir des points de vue variés et ancrés dans leur pratique professionnelle.

Conformément à l'approche décrite par Blanchet et Gotman (2010), mon corpus d'entretiens est diversifié sans être dispersé, c'est-à-dire qu'il reflète une pluralité de situations significatives tout en conservant une cohérence d'ensemble. L'échantillon se compose de cinq enseignant·e·s des cycles 1 et 2 du canton du Jura, pratiquant régulièrement l'école en extérieur et ayant une perception globalement positive (voir le point 2 du chapitre 2.3.4). Un échantillon incluant des enseignant·e·s réticent·e·s aurait pu mener à d'autres conclusions.

[19] Annexe 5
[20] Annexe 6

Initialement, je visais tous les demi-cycles (1-2P, 3-4P, 5-6P, 7-8P) afin d'avoir une vision globale de la pratique. Cependant, il ne s'est pas avéré possible de trouver des classes de 7-8H sortant régulièrement en extérieur. J'ai malgré tout centré mon choix sur les deux cycles, ce qui permet de voir s'il existe d'éventuelles différences liées à l'âge des élèves et à leurs besoins pédagogiques.

Pour les observations de terrain, trois élèves sont généralement suivis dans chaque classe, un choix qui répond à des contraintes pratiques et organisationnelles, afin de garantir la précision et la profondeur de l'analyse. Lors de la phase expérimentale, seulement deux élèves sont observés de manière plus ciblée, en veillant à les sélectionner selon des profils variés et représentatifs des différentes formes de timidité.

Quant à l'entretien avec la chercheuse danoise Marianne Hald, il n'entre pas directement dans les moyens utilisés pour collecter des données, mais il apporte un précieux complément permettant de contextualiser et confirmer certains résultats issus des entretiens et observations.

Le tableau ci-dessous présente la liste des personnes interrogées, accompagnées de diverses informations relatives à leur pratique, et mentionnées à l'aide de prénoms d'emprunt :

Pseudonymes	Degré scolaire	Lieu de la sortie Distance (à pied)	Nombre d'élèves
Mélanie et France (E.1)[21]	1-2P	Canapé forestier À 30 minutes de l'école	25
Antoine (E.2)	4-5-6P	Cour d'école Très proche de l'école	19
Heidi et Christiane (E.3)	1-2P	Canapé forestier À 30 minutes de l'école	26
Justine (E.4)	4P	Alentours de la salle de gymnastique À 15 minutes de l'école	25
Clémence (E.5)	5P	Cour d'école Très proche de l'école	20

Tableau 2 *: Liste des enseignant.e.s interrogé.e.s*

[21] Enseignant·e·(s).1

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1. Transcription des entretiens et observations

Pour garantir une analyse rigoureuse et fidèle, tous les entretiens ont été enregistrés puis écoutés à plusieurs reprises. Grâce au logiciel *TurboScribe* (2025), la retranscription a restitué avec précision les propos recueillis, transformant le discours oral en données tout en préservant la richesse et la nuance.[22]

Des notes succinctes ont également été prises pour compléter les enregistrements et faciliter la contextualisation lors de l'analyse.

Le code de transcription adopté se réfère à la figure ci-dessous, et a été respecté autant que possible afin d'analyser clairement les données.

.	Intonation descendante
,	Intonation progressive
?	Intonation montante
:	Allongement
ABCD	(MOT EN MAJUSCULE) emphase
((abcd))	Commentaires ajoutés
[abcd]	Chevauchements
[XX]	Mots prononcés, mais incompréhensibles
(1.0)	Pause (en secondes)

Figure 5 *: Conventions de transcription (adaptées par Jefferson, 2004)*

En complément, plusieurs règles ont été établies pour assurer la clarté des propos recueillis et faciliter la lecture :

- Mes paroles sont retranscrites sous mon prénom.
- Les personnes interviewées portent des prénoms d'emprunt ; les élèves sont anonymisés en indiquant leurs initiales.
- Les tics de langage (« euh », « bah », …) sont supprimés afin d'alléger la transcription, mais les erreurs orales sont conservées pour préserver l'authenticité.
- Les lignes sont numérotées pour faciliter le repérage lors de l'analyse.

Concernant les observations, la transcription s'est appuyée sur des grilles d'observations, dans lesquelles des notes sont attribuées selon des critères définis. De plus, une prise de note complémentaire a été effectuée. Celle-ci vise à expliciter certains comportements significatifs, réactions ou observations, afin d'enrichir l'interprétation et de mieux comparer les résultats obtenus.

[22] OpenAI. (2025). ChatGPT (version 30 septembre) *:* « Décris-moi l'importance de la transcription d'entretiens. »

2.3.2. Traitement des données

À travers les entretiens, il s'agit de regrouper les éléments similaires ainsi que ceux qui diffèrent. Selon Abrial et Louvel (2011), il est essentiel de procéder à une séparation en quelques thématiques d'un entretien composé de mêmes questions : « le travail de découpage permet alors précisément de regrouper les propos tenus sur un même thème à différents moments de l'entretien » (p.72).

Dans un premier temps, une phase d'imprégnation des données consistant en plusieurs lectures attentives des entretiens est nécessaire pour dégager une compréhension globale. Ensuite, un étiquetage par rapport aux différents thèmes est effectué : les passages significatifs sont distingués par des couleurs différentes dans mon travail, selon les thématiques principales.

Les données sont ensuite séparées par questions et classées selon leurs ressemblances et différences au sein de chaque thème, à nouveau grâce à un code couleur (une couleur pour les similitudes, une autre pour les divergences). Enfin, les éléments jugés pertinents pour mon travail sont regroupés pour donner du sens aux verbatims et en faire émerger les idées principales.

Le traitement des résultats issus des observations suit la même logique thématique. L'analyse est conduite selon les critères prédéfinis et les observations sont comparées selon les types d'élèves et les formes de timidité, mettant en évidence les similitudes et différences de comportement.

De manière schématique, le traitement des données se réalise ainsi :

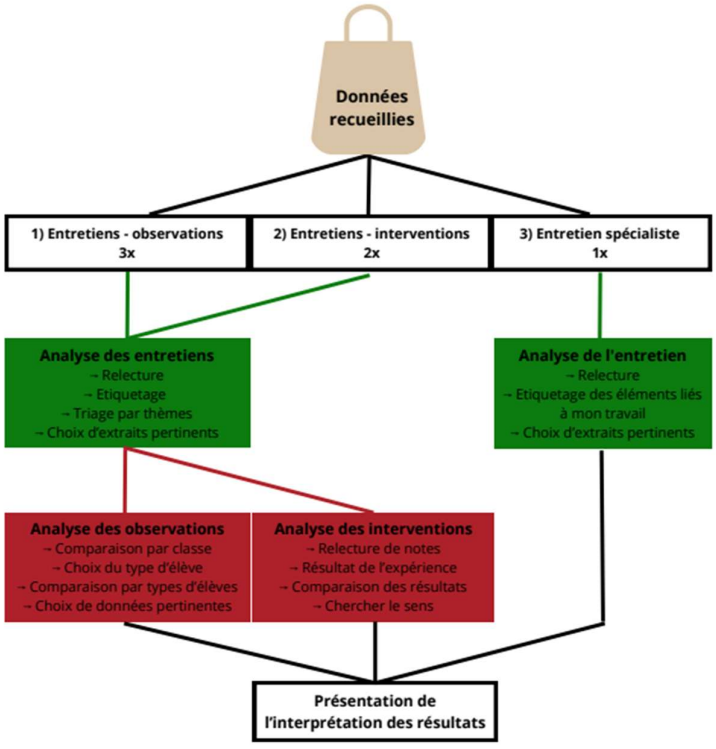


Figure 6 *: Schéma de traitement de données*

2.3.3. Méthode et analyse

Dans le cadre de ma démarche qualitative, j'ai choisi de procéder à une analyse thématique des données recueillies. Cette approche me semble la plus adaptée, car elle permet de regrouper les informations selon des thèmes correspondant aux axes principaux de mon mémoire de Bachelor : la timidité, l'école en extérieur et les relations collaboratives. Selon Paillé et Muchielli (2021), il s'agit d'une méthode souple et synthétique qui facilite la compréhension du sens global des données tout en réduisant le volume d'informations à l'essentiel.

En complément, j'ai également mobilisé l'analyse de contenu, notamment pour les entretiens individuels. Cette étape n'a, dans mon travail, pas pour objectif d'interpréter le sens profond des discours, mais plutôt de structurer globalement chaque note de terrain avant de les intégrer dans différents thèmes. Ainsi, cette approche permet de lier les données aux hypothèses de recherche, également associées aux grandes thématiques, puis de comparer les résultats obtenus afin de répondre aux objectifs de recherche.

2.3.4. Limites de la méthode choisie

Bien que la méthode choisie apparaisse comme la plus adaptée à ma recherche, quelques limites doivent être reconnues, car elles peuvent influencer la précision et la portée des résultats obtenus :

- L'effet de l'école en extérieur varie selon de nombreux facteurs tels que la personnalité, l'âge, l'humeur ou encore le moment de la journée, ce qui rend la généralisation des observations difficile.
- Les données proviennent uniquement d'enseignant·e·s pratiquant déjà l'école en extérieur, ce qui peut introduire un biais de perception positive à l'égard de cette approche pédagogique.
- L'échantillonnage des élèves observé·e·s a été sélectionné selon des critères à la fois pratiques et stratégiques, notamment favorables à la thématique, dans le but de recueillir des éléments susceptibles d'être favorables afin de mettre en évidence des bénéfices pédagogiques concrets. Cette démarche peut toutefois restreindre la représentativité du corpus.
- Ma présence sur le terrain a pu, même involontairement, influencer le comportement des élèves ou des enseignant·e·s observé·e·s.
- La subjectivité relative à mes propres représentations initiales peut influencer certaines interprétations lors de l'analyse des données.

3. Présentation et interprétation des résultats[23]

Cette dernière section présente l'ensemble des données recueillies sur le terrain, issues des entretiens et des observations. Elle est structurée en trois chapitres, chacun correspondant à l'un des axes principaux de ce travail. Cette organisation permet de mener une analyse approfondie de chaque thème, avant de les mettre en perspective dans une synthèse finale visant à répondre de manière précise à la question de recherche.

3.1. La timidité

3.1.1. Présentation des résultats

Cette première partie présente les données relatives à la timidité, en mettant en lumière les perceptions des enseignant·e·s en lien avec la problématique de ma recherche. Lors des observations menées en extérieur, 13 élèves, issu·e·s de différents degrés (1P à 6P), identifié·e·s comme « timides » par leur enseignant·e, ont été observé·e·s sur un total de 115 élèves réparti·e·s dans l'ensemble des classes visitées. Bien que, selon mon appréciation personnelle et mes observations, davantage d'élèves auraient pu être intégrés à ma recherche si je n'avais pas fait le choix de suivre uniquement les indications des enseignant·e·s.

Parmi ces élèves, différentes formes de timidité, en lien avec le point 1.2.1.1, ont été interprétées à partir des comportements observés. Le graphique ci-dessous en présente la répartition.

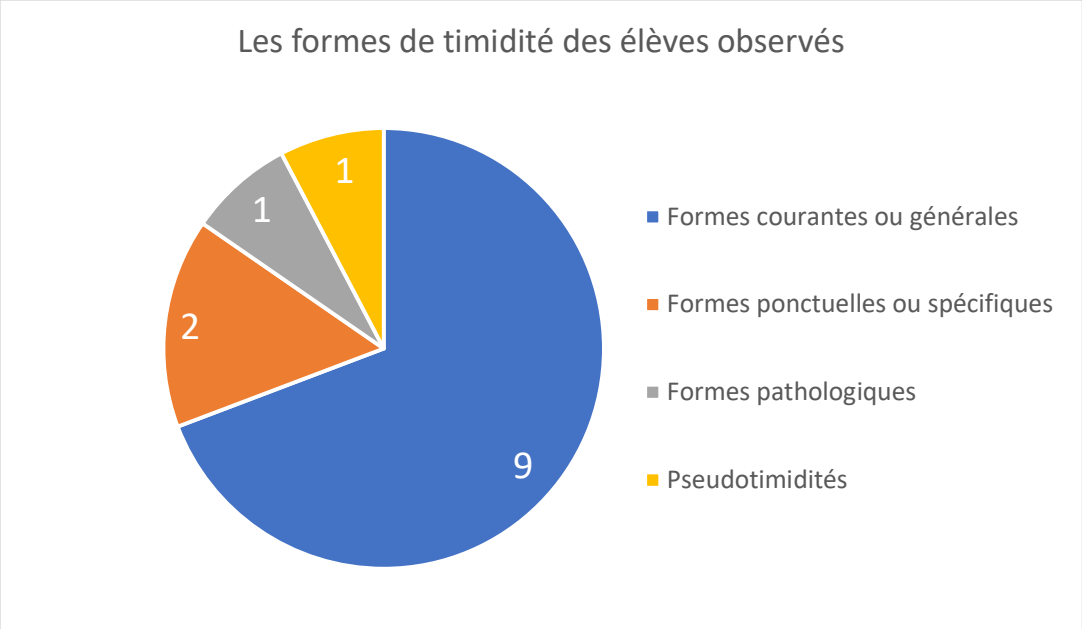


Figure 7 *: Formes de timidité observées*

[23] Plusieurs résultats relatifs aux grilles d'observations et aux notes de terrain figurent en annexe 9

Avant d'analyser en détail les résultats issus des observations, il convient de s'intéresser aux entretiens menés auprès des enseignant·e·s. Ce choix permet d'apporter un cadre théorique et contextuel, afin de mettre en évidence certaines convergences et divergences autour de la notion de timidité. Il apparaît ainsi nécessaire de commencer par les différentes définitions formulées par les participant·e·s.

Dans l'ensemble des cinq entretiens réalisés, de nombreux éléments similaires émergent, principalement par rapport à la parole, à la posture corporelle et à l'initiative sociale. Selon les propos des enseignant·e·s, un élève timide est généralement décrit comme discret, s'exprimant peu et ayant tendance à se mettre en retrait. Cela ressort notamment dans les extraits suivants.

Quelle est votre définition de la timidité ?	
E1	l. 18-19. *Alors, moi je dirais quand même que ce sont des enfants qui sont plutôt discrets, entre guillemets. (1.0) Et la timidité en elle-même est souvent liée à la parole, quand même.*
E2	l. 47-49. *C'est-à-dire le fait de se mettre un peu à l'écart, d'avoir une attitude un peu réservée, mais je remarque que ça vient rarement d'une volonté en fait.*

Tableau 3 *: Extrait verbatim*

Ces deux définitions, représentatives des propos tenus par l'ensemble des enseignant·e·s interrogé·e·s, ont été retenues car elles mettent en évidence la difficulté d'expression orale, une posture fermée, notamment en regardant le sol lors des déplacements, et une faible initiative sociale des élèves. Ils semblent parfois absorbés dans leurs pensées sans toutefois présenter de traits physiques particuliers permettant de les distinguer des autres élèves. Ces caractéristiques peuvent « empêcher […] de participer aux cours, de donner leur avis et puis de se sentir pris dans le groupe » (E.5, l. 25-26)[24]. Ce qui peut freiner leur participation et leur intégration au groupe.[25]

Bien que ces définitions ne relèvent pas d'un cadre scientifique, elles font ressortir certains éléments précis que nous ne retrouvons pas forcément dans les premiers chapitres de ce travail. Elles rejoignent néanmoins des approches issues de la psychanalyse, notamment celles liées à l'image de soi, à l'image de l'autre et aux interactions sociales (Girard, 2023).

[24] « E » signifie enseignant·e, relatif au tableau 2, « l » représente les lignes de retranscription des entretiens
[25] OpenAI. (2026). ChatGPT (version 12 janvier) : *« À partir de l'ensemble des entretiens, analyse les caractéristiques de la timidité et mets-les en relation avec mon paragraphe. »*

Quelles sont les caractéristiques de la timidité ?	
E4	l. 47 - 49. *Je le remarque surtout par un volume sonore très faible et une posture assez fermée. Ce sont des élèves qui lèvent rarement la main, qui participent peu et qui viennent difficilement demander de l'aide, encore plus lorsqu'il s'agit de s'adresser à un adulte [XX].*
E5	l. 44-46. *Je pense que c'est justement de rester en retrait. Du coup, vis-à-vis des autres, puis même de nous-mêmes, on a de la peine des fois à savoir ce que ces enfants savent et quelles sont leurs capacités, parce qu'[ils] les gardent bien cachées*.

Tableau 4 *: Extrait verbatim*

Les questions suivantes tirées des entretiens, à l'image de celle présentée ci-dessus, visent également à approfondir la compréhension de ce sentiment afin d'identifier les critères utilisés par les enseignant·e·s pour qualifier concrètement les élèves timides dans leur classe. Cette démarche a permis de distinguer les formes de timidité, associées à des comportements spécifiques, et de se mettre en relation avec les apports théoriques. Le choix des propos recensés présentés ci-dessus a été fait par rapport à quelques divergences, bien qu'à nouveau, les réponses étaient globalement proches. Plusieurs caractéristiques ont ainsi été relevées : certains élèves ont tendance à souvent rester à deux, peinent à s'ouvrir aux autres et « se mettent des barrières entre [eux] » (E.5, l. 59-60). D'autres adoptent une posture en retrait, marquée par une peur de se joindre aux groupes, à la suite d'expériences antérieures négatives dans leur classe précédente (E.2, l. 82), en l'occurrence du harcèlement et des moqueries. De plus, certain·e·s élèves semblent davantage disposé·e·s à collaborer et à s'engager lorsqu'ils évoluent dans des contextes perçus comme plus sécurisants (E.3, l. 48-49).

Ces éléments significatifs, également observés durant les secondes phases de mes visites, mettent en évidence que la timidité ne semble pas être d'origine génétique, même si je pense que certaines attitudes parentales durant l'enfance, par exemple lorsque les adultes prennent beaucoup de place ou se montrent, au contraire, de nature peu sociable, peuvent exercer une influence. Toutefois, ces résultats ont plutôt tendance à faire apparaitre que la timidité est fortement influencée par le contexte scolaire et par les expériences vécues.

3.1.2. Illustration par profils de timidité

Mon analyse distingue plusieurs profils selon la typologie des profils de timidité proposée par André (2022), présentée au point 3.1.1. Cette classification repose sur l'analyse croisée des entretiens et des grilles d'observation, réalisée sur de courtes observations.

Une majorité des élèves observé·e·s semblent présenter une forme dite « courante » (9 élèves sur 13), correspondant à un trait de personnalité stable. Elle se caractérise par une certaine réserve ainsi que par un sentiment de pression lorsque les « timides » se sentent observés par autrui ou qu'ils sont amenés à interagir en public, ce qui freine l'initiative. Ces élèves,

majoritairement en 1P et 2P, observent longuement avant d'agir et évitent de se placer au centre de l'attention. Comme le souligne une enseignante, « ils [n'ont pas le courage de] prendre la parole, ils observent beaucoup avant d'agir, et ils évitent d'être au centre de l'attention. Ils écoutent, ils regardent, mais on sent qu'il y a une sorte de barrière qui les empêche d'intervenir. » (E.3, l. 40-42). Les observations confirment ce profil : ces élèves participent, mais prennent rarement des initiatives sociales, tout en répondant malgré tout à mes questions.

Les formes ponctuelles et pathologiques sont, quant à elles, nettement moins représentées. Deux élèves semblent manifester des appréhensions ponctuelles, avec le point commun d'être liées à des expériences antérieures ou à de grands changements tels qu'un déménagement, par exemple. Chez ces enfants, la difficulté ne réside pas dans un manque de compétences scolaires, mais davantage dans un déficit de confiance en soi. Ils disposent parfois de ressources importantes, mais peinent à les mobiliser publiquement.

Concernant la forme pathologique, une seule élève présente des caractéristiques correspondant à une personnalité évitante. Son retrait ne s'étend pas aux interactions entre pairs, mais également avec les adultes. Lors des observations, « [il] fallait vraiment lui demander d'intervenir » (E.5, l.35). Sa participation reste minimale sans sollicitation des autres, avec une tendance à s'isoler. Ce type de profil est apparu plus nettement chez des élèves plus âgé·e·s, chez qui la timidité marquée est plus identifiable.

Un dernier élève semble davantage correspondre à une forme de pseudotimidité. Ses réactions m'ont fait penser à la description de la schizoïdie par André (2022), bien que cet enfant ne soit pas suivi et que rien ne prouve l'existence d'une réelle pathologie. Contrairement aux autres profils, ce retrait ne semble pas être motivé par le regard d'autrui, mais par un désintérêt global. L'élève apparaît continuellement « dans sa bulle » avec des moments de désengagement total.

L'analyse des treize élèves observé·e·s permet ainsi de dégager plusieurs constats. Les formes de timidité les plus marquées concernent majoritairement des élèves plus âgé·e·s (principalement en 4P et 5P), chez qui le retrait relationnel semble plus installé. Il apparait également que la création de liens, y compris avec l'adulte, devient plus complexe lorsque la timidité est intense. En revanche, les apprentissages scolaires de ces élèves ne semblent pas dépendre de ce retrait.

Ces résultats confirment alors l'idée qu'il n'existe pas une timidité unique, mais qu'elle se décline en plusieurs formes variant selon l'intensité et le contexte. De plus, comme le souligne Meunier (2012), cette timidité semble toucher principalement le côté social et relationnel.

3.1.3. Interprétation relative à la première hypothèse

L'analyse des entretiens et des observations permet de nuancer la première hypothèse selon laquelle la timidité constituerait un frein à la réussite scolaire. Les résultats demeurent relativement larges, notamment parce qu'ils reposent sur les perceptions variées d'enseignant·e·s qui travaillent dans des classes et degrés différents. Bien que les résultats chiffrés issus des observations soient restreints, ils permettent de dégager certaines tendances.

En classe, les élèves timides répondent généralement aux sollicitations sans prendre d'initiatives. Ils réagissent davantage en présence d'un adulte. Et adoptent souvent une posture en retrait (tête baissée, regard fuyant, volume sonore bas, …). Ce constat rejoint les travaux de Meunier (2012) mentionnés précédemment, ainsi que ceux de Marianne Hald (2026), qui souligne que « la personne timide peut oublier sa timidité […] si le cadre est

sécurisant »[26] (question 5). Ces apports théoriques permettent d'envisager la timidité comme un phénomène fluctuant. L'enfant timide semble en mesure de mobiliser davantage de ses ressources dans un climat qui le rassure. Dès lors, il apparaît difficile d'affirmer un lien négatif direct sur les compétences scolaires.

En revanche, le côté social est plus marqué. Les entretiens, tout comme les travaux de Stöckli (2019), mettent en évidence une fragilisation des interactions sociales. Cette tendance a été observée lors des visites en extérieur : les élèves peu timides se montraient plus spontanément curieux et enclins à entrer en interaction pour me questionner, par exemple. Parmi les treize élèves timides observé·e·s, un seul est venu engager la discussion et se renseigner de manière volontaire. Ces éléments laissent supposer que la réserve peut évidemment restreindre certaines opportunités relationnelles au quotidien, bien qu'il soit difficile de définir réellement s'ils souhaiteraient communiquer davantage.

Les différences entre les profils de timidité apparaissent en outre de manière nette. Les élèves avec une timidité plus marquée auront une communication presque inexistante avec le groupe-classe, ce qui a semblé toucher grandement à leur bien-être et leur motivation, notamment en raison du faible nombre d'interactions sociales et des occasions limitées de reconnaissance et de valorisation de la part des autres.

Pour revenir au sujet des compétences scolaires, Kagan (1984) évoque un possible lien entre inhibition et difficultés académiques, un point figurant dans mon hypothèse. Toutefois, les observations menées ne confirment pas complètement cela. Parmi les élèves observé·e·s entre la 4P et 6P, six sur sept présentent de très bonnes facilités scolaires, sans entrave liée à la timidité. Le retrait observé apparaît donc principalement social, sans effet visible sur la réussite académique.

Plusieurs enseignant·e·s relèvent toutefois un manque d'engagement spontané. Dans mes souvenirs d'enfance, cette tendance à se retenir peut parfois s'accompagner d'un sentiment de frustration, notamment lorsque des occasions de participation se présentent. Cette impression semble confirmée par certaines situations de retrait que j'ai observées lors d'activités collectives, faisant parfois réagir le reste de l'équipe. Toutefois, cela varie selon les profils : les élèves présentant une timidité courante participent généralement aux tâches, même si cela peut nécessiter des efforts personnels supplémentaires. Alors que ce n'était jamais le cas des élèves avec une timidité plus forte.

Ainsi, la timidité constitue davantage un frein social que scolaire. Elle limite la prise de parole et l'initiative sans compromettre les apprentissages. Un cadre sécurisant et moins centré sur les compétences orales pourrait favoriser l'engagement des élèves timides.

[26] Traduction réalisée avec l'aide de Deepl (https://www.deepl.com) : Entretien avec Marianne Hald (2026)

3.2. L'école en extérieur

3.2.1. Présentation des résultats

Afin de distinguer les observations de terrain et les interventions ciblées sur la collaboration, ce sous-chapitre présente uniquement les résultats comparatifs entre les comportements observés en classe et ceux relevés en extérieur. Une mise en relation globale sera proposée dans la partie suivante.

Les données, recueillies à partir d'une grille d'observation[27] comprenant les critères présentés dans le tableau 5, ont été recensées à partir d'observations réalisées sur des temps comparables, en classe puis en extérieur, afin d'identifier les éventuels apports d'un changement de cadre. Le tableau ci-dessous synthétise les résultats pour les neuf élèves. La couleur verte indique une évolution positive, l'orange un changement limité, tandis que le rouge indique un inconfort accru en extérieur :

[M] ;6P[28]	[E] ;1P	[R] ;1P	[O] ;2P	[C] ;2P	[L] ;5P	[L] ;2P	[J] ;2P	[C] ;5P
-	= , -	= , -	= , +	= , +	= , +	+	+	+

Tableau 5 *: Résultats des observations de terrain*

Pour mieux comprendre ce schéma, sur ces neuf élèves :

- Trois élèves (33%) montrent une évolution clairement positive en extérieur (+) ;
- Trois élèves (33%) présentent des changements discrets mais positifs (=, +) ;
- Deux élèves (22%) manifestent des variations contrastées (=, -) ;
- Un·e élève (11%) semble moins à l'aise en extérieur (-).

Ainsi, environ 66% des élèves semblent ressentir une amélioration ou une stabilité de leur comportement en contexte extérieur. Sur le terrain, cela s'est traduit par des déplacements plus libres et des regards davantage tournés vers les autres, témoignant d'une certaine confiance. Aucun lien significatif n'a été observé avec le degré scolaire de ces élèves, les variations semblent davantage dépendre des profils d'élèves et de leur forme de timidité. Ces premiers constats montrent qu'un changement de cadre peut influencer les comportements, mais il est nécessaire d'examiner plus précisément les critères concernés pour justifier cela.

[27] Annexe 5
[28] [Initiale du prénom] ; Degré de l'élève

L’engagement et la participation	-
Fréquence des contacts sociaux	=, -
Les tentatives d’intégration dans le groupe	=, +
Le cercle amical	+
L’efficacité des activités collaboratrices	+

Tableau 6 *: Critères d’observation*

Ce second tableau permet de montrer ce qui a réellement changé pour les élèves entre les moments en intérieur et la sortie en extérieur. Ces résultats proviennent d’une moyenne réalisée entre les neuf élèves mentionnés précédemment.[29]

Concernant l’engagement et la participation, les résultats montrent peu de changement. En moyenne, six élèves sur neuf restent réservés dans la prise de parole, même en extérieur. La participation orale n’augmente donc pas significativement. Ce qui explique la couleur rouge.

En revanche, les tentatives d’intégration au groupe montrent une progression plus marquée : six élèves sur neuf rejoignent plus spontanément un groupe en extérieur. Cette intégration passe davantage par l’action que par la parole.

L’évolution la plus marquée concerne le cercle amical avec des élèves qui s’ouvrent davantage : sept élèves sur neuf interagissent avec des camarades différents de leur binôme habituel.[30] L’environnement extérieur semble ainsi favoriser une diversification des relations. Cette tendance se retrouve également dans l’efficacité des activités collaboratrices, un point qui sera approfondi au chapitre 3.3.

Ces résultats montrent que l’école en extérieur ne vient pas transformer radicalement les élèves, avec une participation orale qui reste inchangée entre les deux contextes. Toutefois, l’ouverture sociale et l’intégration au groupe semblent favorisées. Il s’agit donc d’une évolution davantage physique avec des élèves qui semblent moins « figés ». Seul un cas isolé montre vraiment le contraire, avec un inconfort accru généré par le changement de cadre, ce qui rappelle que les effets demeurent malgré tout individuels et nuancés.

[29] OpenAI. (2026). ChatGPT (14 février) : *« En partant du tableau 5, fais un constat pour expliquer les résultatss »*
[30] Ces résultats proviennent de mes différentes grilles d’observation.

3.2.2. Illustration des bienfaits mentionnés

Afin d'identifier certains bienfaits de l'école en extérieur selon les enseignant·e·s, l'analyse s'appuie ici plutôt sur les entretiens menés, avant une mise en perspective avec les apports théoriques et les propos recueillis auprès de la chercheuse en éducation en plein air Marianne Hald.

Tout d'abord, l'objectif est de comprendre les bénéfices de cette pratique par des professionnel·le·s qui ont l'habitude de pratiquer l'école dehors. Le tableau ci-dessous met en évidence les trois bienfaits majeurs de l'école en extérieur relevés par chaque enseignant·e.

Connaissez-vous certains bienfaits de l'école en extérieur ?			
E1	I.60. *Le bien-être*	I.69. *La manipulation*	I. 77. *Les interactions sociales*
E2	I.82. *La confiance*	I.90. *Les rencontres*	I.111. *Le côté concret*
E3	I.58. *L'autonomie*	I.61. *La motivation*	I.62. *La stimulation*
E4	I.63. *La liberté*	-	-
E5	I.68. *L'extériorisation*	I. 70. *La liberté*	I.76. *Les connaissances de la nature*

Tableau 7 *: Recensement des bienfaits*

Malgré la diversité des formulations, plusieurs axes communs émergent : la dimension pratique et concrète des apprentissages, l'ouverture sociale et la liberté. Ces constats rejoignent les éléments théoriques présentés au chapitre 1.2.2.1, notamment au niveau socio-émotionnel, ainsi que le modèle (figure 3) de Sabine Muster-Brüschweiler (2024). Marianne Hald (2026) confirme ces observations en soulignant que « les activités sont pratiques : on s'entraide pour résoudre des tâches de manière physique[31] » (question 4), tout en insistant sur la nécessité et l'importance d'un cadre sécurisant.

[31] Traduction réalisée avec l'aide de Deepl (https://www.deepl.com) : Entretien avec Marianne Hald (2026)

Afin d'approfondir ces constats, les enseignant·e·s ont également été interrogé·e·s sur les changements de comportement marquants observés lors des sorties en extérieur. L'objectif étant de confirmer les différents bienfaits sur le terrain.

Voyez-vous des changements de comportement chez les élèves lors de vos sorties en extérieur ?	
E1	l.93 – 94. *Alors certains, vraiment. Il y a aussi l'inverse quand même. Il y a des enfants qui sont très à l'aise en classe et qui, lorsqu'on sort en forêt, le sont moins.*
E2	l.121 – 126. *Il y a des liens sociaux qui se créent en dehors [entre] l'enfant et le prof. […] Au niveau du vécu. Il y a d'autres choses qui vont se développer dans l'école dehors. Qui vont aider à passer par-dessus des peurs, des craintes…*
E3	l.75 – 77. *Oui, moins de bagarres, moins de tensions, moins de chamailleries. Et surtout, une participation plus volontiers spontanée. Les élèves s'engagent, bien qu'ils le fassent dedans aussi.*
E4	l.68 – 68. *Oui, clairement […]. Il y a aussi des élèves que je découvre sous une autre facette, plus actifs et plus participatifs. Les groupes changent, il y a plus de collaboration.*
E5	l.81 – 85. *Je pense peut-être aussi pour un enfant dans le cadre scolaire, c'est compliqué pour lui […]. [En revanche], il y a le contraire [qui peut arriver]. C'est-à-dire qu'il y a des enfants qui ne se retrouvent absolument pas dehors. Qui sont plutôt mal à l'aise.*

Tableau 8 *: Extrait verbatim*

À travers ces extraits, notamment le premier et le dernier mentionnés, trois profils d'élèves en extérieur semblent ainsi se dessiner :

- Des élèves pour qui l'extérieur est clairement bénéfique ;
- Des élèves plus réservés qui tentent davantage d'initiatives sans transformation radicale ;
- Des élèves qui vivent le changement de cadre comme un inconfort.

Tandis que les autres points sont davantage liés à la dimension sociale et collaborative, qui peut davantage être mobilisée dans certains contextes.

Marianne Hald (2026) propose des explications à ces différences de la manière suivante :

– Lors d'une observation, une fille de 8 ans, habituellement très silencieuse et qui parlait rarement en classe, est devenue expressive et bavarde à l'extérieur, en inventant des histoires avec ses camarades. Comment ce changement peut-il s'expliquer ?	
Marianne Hald[32]	Question 2. *Si l'élève timide se sent en sécurité avec les camarades avec lesquels elle réalise les tâches, elle pourra alors se montrer libre et joueuse avec ses amis.*

Tableau 9 *: Extrait verbatim*

– Lors d'une observation, un garçon de 9 ans, très actif et meneur, qui divertissait habituellement ses camarades, est devenu calme et solitaire à l'extérieur, préférant s'engager seul dans des activités pratiques. Comment ce changement peut-il s'expliquer ?	
Marianne Hald	Question 3. *Le garçon dominant en classe peut avoir le sentiment que ses compétences ne sont pas reconnues à l'extérieur et se retirer alors du groupe. Il est également possible qu'il n'apprécie tout simplement pas la vie en plein air pour d'autres raisons.*

Tableau 10 *: Extrait verbatim*

Ces éléments rejoignent l'idée développée par Pezzenati (2023) dans le cadre théorique, selon laquelle ce n'est pas simplement la nature qui permet de se sentir hors du cadre scolaire, mais la manière dont celui-ci est vécu. Autrement dit, les effets observés ne dépendent pas uniquement du fait d'être dehors, mais de la manière dont l'élève perçoit ce cadre. Un point de vue partagé de manière récurrente lors des entretiens, malgré des enseignant·e·s globalement très favorables à cette pratique.

3.2.3. Interprétation relative à la seconde hypothèse

La seconde hypothèse repose sur trois effets attendus de l'école en extérieur, issus des apports théoriques : une expression plus libre, une participation accrue et une motivation renforcée. Toutefois, ces dimensions varient selon les profils de timidité et ne se vérifient pas de manière uniforme.

Concernant l'expression, les enseignant·e·s dressent un constat globalement positif, estimant que « ce cadre les libère de leur timidité » (E.4, l. 72). Pourtant, les observations nuancent cette idée. Les indicateurs relatifs à la fréquence des contacts sociaux (parole) ainsi qu'à l'engagement et la participation (mouvement) sont ceux qui varient le moins entre l'intérieur et l'extérieur (tableau 5). La participation orale n'augmente donc pas significativement. Tous les élèves timides ne deviennent pas plus expressifs dehors, même si, dans chaque classe visitée, au moins un élève semblait davantage à l'aise en extérieur (tableau 4). L'expression plus libre semble plutôt se traduire par une aisance relationnelle dans un cadre perçu comme sécurisant. C'est pourquoi il apparaît que la dimension émotionnelle joue un rôle central, en offrant à l'élève des occasions de se rapprocher des autres, sans nécessairement passer par la parole. L'extérieur permet ainsi de moins hésiter et d'adopter une posture plus confiante.

Concernant la participation aux échanges collectifs, une évolution visible est marquée sur le plan relationnel. Marianne Hald (2026) souligne que « l'élève doit trouver par lui-même des moyens de socialiser avec ses pairs, ce qui peut être difficile lorsqu'on est timide » (question 5). Toutefois, cette socialisation peut également être facilitée par les pairs et la nature des activités proposées. Par exemple, un élève est entré dans une activité car ses camarades lui donnaient un rôle concret à jouer. Les observations indiquent que la participation collective augmente surtout à travers l'action (coopération, manipulation, …) plutôt que lors d'échanges oraux en grands groupes.

La motivation, en revanche, fait largement consensus chez les enseignant·e·s. La stimulation, le caractère concret des activités et l'autonomie sont fréquemment mentionnés. « On les sent engagés » (E.3, l. 61) rappelle même une professionnelle du métier. Ce sentiment est partagé, car lors de chaque observation, l'annonce d'une sortie suscitait l'enthousiasme des élèves. Cette dynamique rejoint les apports de Le Masson et Montoya (2014), qui mettent en avant l'effet mobilisateur des apprentissages actifs. Les observations confirment un engagement plus visible dans les tâches pratiques, notamment parce que l'extérieur implique mouvement et exploration. Bien que ce ne soit pas le seul cadre qui propose cela. Toutefois, je suis d'avis que cette motivation renforcée apparaît surtout dans des situations d'apprentissage actif et coopératif, et non dans des échanges formels.

Les propos de Marianne Hald (2026) concernant le cadre sécurisant semblent davantage plausibles. Les enseignant·e·s rencontré·e·s reconnaissent que l'extérieur peut constituer une opportunité, sans pour autant être une solution universelle. L'une d'elles souligne d'ailleurs que « l'environnement peut évidemment influencer, mais en forêt c'est plus variable, moins prévisible » (E.3, l. 313-314). À nouveau, les changements observés semblent moins liés à la nature en elle-même qu'au changement de cadre et au type d'activités proposées.

Ainsi, cette hypothèse est partiellement confirmée, à condition que l'école en extérieur soit définie comme un exemple parmi d'autres de changement de cadre. L'école en extérieur ne transforme pas la timidité, mais elle favorise d'autres formes d'expression et peut soutenir les relations et la motivation, à condition d'offrir un cadre sécurisant.

3.3. Les relations collaboratives

3.3.1. Présentation des résultats

Bien que les données mentionnées précédemment permettent d'aboutir à des conclusions générales sur la collaboration, ce chapitre se concentre principalement sur les entretiens approfondis et les observations pratiques[33]. Les résultats présentés concernent donc prioritairement les quatre élèves observés lors des interventions de groupe[34], tout en intégrant certains constats plus globaux issus des critères de collaboration relevés chez les treize autres élèves. Ces moments se sont montrés particulièrement révélateurs, car ils amenaient les élèves à être en action.

L'ensemble des enseignant·e·s interrogé·e·s souligne la fréquence et l'importance des activités collaboratives. Celles-ci apparaissent non seulement comme une pratique régulière, mais également comme une démarche intentionnelle visant à renforcer les liens entre élèves, avec un contexte extérieur qui facilite leur mise en œuvre.

Réalisez-vous fréquemment des activités collaboratives, dans le but de créer des liens entre élèves ?	
E2	l.157 – l.161. *Énormément, je fais énormément ça en fait. […] Mais alors c'est très fréquent le travail de groupe. La collaboration, l'écoute. Je travaille beaucoup là-dessus…*
E3	l.75 – 77. *Oui, absolument. […] Par exemple, on crée des mandalas naturels. Les élèves doivent chercher, trier, organiser les éléments… Ce sont des activités qui nécessitent de discuter, de choisir, de se répartir les tâches.*
E4	l.83 – 84. *Oui, régulièrement. J'essaie de composer des groupes non habituels pour éviter la formation de clans. L'objectif est vraiment d'avoir une classe soudée, où chacun trouve sa place.*

Tableau 11 *: Extrait verbatim*

Ces verbatims mettent en évidence une variation dans la réalisation d'activités collaboratives. L'enseignant E2 explique qu'il en réalise très fréquemment, les considérant comme un objectif, et en soulignant l'avantage du cadre extérieur pour les développer. La réponse d'E3 apporte un exemple concret illustrant les bénéfices de cette pratique. E4 insiste sur la composition des groupes afin de favoriser la cohésion entre les élèves.

Cependant, une précision nuance cette perspective. Une enseignante mentionne qu' « ils cherchent surtout à ne pas déranger, ce qui les place souvent dans une posture d'observation plutôt que d'action » (E.4, l. 97-98). Cela se traduit par une participation discrète : ils sont présents, mais sans s'imposer. Cette remarque suggère que, malgré l'intention inclusive, l'intégration des élèves n'est pas systématiquement garantie, même lors d'activités collaboratives. J'ai d'ailleurs particulièrement remarqué qu'il ne s'agit pas d'une solution « miracle » pour mettre les élèves à l'aise.

[33] Annexes 4 et 6
[34] Les résultats proviennent de la grille d'observation pratique

Par ailleurs, les observations menées peuvent amener des résultats contrastés : lors des quatre activités réalisées[35], deux d'entre elles se distinguent particulièrement, laissant supposer que la seconde s'avère plus difficile ou moins accessible pour certains élèves, qui ont tendance à souvent hésiter avant d'agir.

	[R] ; 4P	**[Y] ; 4P**	**[I] ; 5P**	**[E] ; 5P**	**Moyenne**
Course d'estafette - Participation physique	= +	+	= +	+	+
Histoire à 20 voix - Participation orale	=	= +	-	=	=

Tableau 12 *: Résultats des interventions pratiques*

Bien que la moyenne des activités collaboratives prouve que ces activités semblent favorables et permettent aux élèves timides de s'intégrer (sous-chapitre 3.3.2). La lecture comparative du tableau ci-dessus met en évidence qu'une activité impliquant l'action corporelle en petits groupes semble favoriser davantage l'implication des élèves timides qu'une tâche exigeant une prise de parole devant un grand groupe.

	[M][36] ; 6P	**[E] ; 1P**	**[R] ; 1P**	**[O] ; 2P**	**[C] ; 2P**	**[L] ; 5P**	**[L] ; 2P**	**[J] ; 2P**	**[C] ; 5P**
Efficacité des activités collaboratrices	=	=	=	=	+	= , +	+	+	+

Tableau 13 *: Résultats du critère « efficacité des activités collaboratrices »*

L'analyse élargie relative à un critère du tableau 5 confirme cette tendance. La majorité des élèves présentent une évolution positive (+), parvenant à s'intégrer plus facilement dans un groupe, indiquant un changement notable dans leur participation sociale. Quatre élèves conservent un comportement similaire à leur attitude habituelle (=), sans régression observée. Ce qui signifie un potentiel favorable qui semble dépendre de la nature de la tâche proposée.

[35] Le déroulement de ces activités figure sur le « journal des activités » (annexe 7)
[36] [Initiale du prénom] ; Degré de l'élève

3.3.2. Illustration des activités collaboratives

Lors du second dispositif d'observation, quatre activités collaboratives en extérieur ont été mises en place[37], me permettant de me focaliser sur des moments concrets. Celles-ci m'ont permis de me concentrer spécifiquement sur le comportement des quatre élèves et d'identifier des réactions significatives en situation réelle. Les critères d'analyse portaient notamment sur les postures adoptées par les élèves durant l'activité. La moyenne globale des résultats, présentée ci-dessous, met en évidence une tendance majoritairement positive ; le graphique en secteur présente ainsi uniquement le nombre d'élèves dont le comportement a évolué favorablement durant les exercices collaboratifs.



Figure 8 *: Analyse des critères liés aux activités collaboratives*

À partir de ces données, une analyse qualitative permet de mieux comprendre les mécanismes favorisant l'engagement des élèves timides. D'après mes constats, les activités observées mobilisent principalement trois dimensions : la coordination corporelle, la coopération spontanée et une communication intégrée à l'action. Dans ce cadre, la timidité semble moins inhibitrice pour plusieurs raisons :

- L'attention des élèves est dirigée vers la tâche à accomplir ;
- La contribution ne dépend pas seulement d'une prise de parole formelle ;
- La participation devient visible à travers l'action.

Ces éléments ressortent particulièrement dans l'activité de course d'estafette, qui apparait comme la plus favorable à l'implication des élèves timides. Si d'autres activités ont également montré des effets positifs, celles nécessitant une communication verbale plus explicite se sont révélées plus difficiles pour certain·e·s élèves.

[37] Le déroulement de ces activités figure dans le « journal des activités » (annexe 7)

En ce sens, les observations pratiques ont permis de mettre en évidence des évolutions marquantes. Parmi les quatre élèves suivis, deux se sont montrés bien plus ouverts et investis que dans le contexte intérieur. Il a été frappant pour moi-même d'observer un élève habituellement en retrait s'engager activement au sein du groupe en encourageant ses camarades à voix haute et en participant avec enthousiasme. Un changement également relevé par leurs enseignant·e·s, qui semblaient davantage valoriser ces élèves à la suite de cette évolution. L'analyse des propos de Marianne Hald (2026) éclaire ce phénomène[38] :

Lors d'une activité artistique en plein air (*Land art*), une fille de 9 ans, qui préfère dessiner seule et parle rarement en classe, a commencé à commenter activement le travail de ses camarades et à partager des idées d'amélioration. Qu'est-ce qui pourrait encourager une telle initiative dans un cadre extérieur ?	
Marianne Hald	Question 6 : *Il est possible qu'elle soit sincèrement intéressée par le processus créatif et qu'elle s'engage alors pleinement dans le dialogue et l'échange d'idées avec ses camarades.*

Tableau 14 *: Extrait verbatim*

Certains retours d'élèves récoltés appuient les propos de la chercheuse. En donnant leur avis sur l'activité de *Land Art*, ils mentionnent que « c'était amusant de fabriquer » ou « [qu'ils aiment] construire avec [leurs] copains ». Ces propos indiquent que la motivation découle avant tout du sens donné à l'activité et du plaisir partagé. Ainsi, ce ne sont pas uniquement les éléments naturels du cadre extérieur qui favorisent l'ouverture sociale, mais bien la manière dont ce contexte est utilisé pédagogiquement pour proposer des situations engageantes, en tenant compte de la joie qu'elles suscitent, notamment visible à travers de nombreux sourires.

3.3.3. Interprétation relative à la troisième hypothèse

Pour répondre à la troisième hypothèse, selon laquelle les pratiques collaboratives en extérieur permettent aux élèves réservés de dépasser leur timidité et de créer de nouveaux liens sociaux, les résultats tendent à la confirmer, tout en invitant à la nuancer. En effet, cette hypothèse s'avère plus complexe dans sa mise en œuvre.

Les recherches théoriques vont globalement dans ce sens. Julie Bidi (citée par Besse-Patin et al., 2021) indique que l'enseignement en extérieur favorise la collaboration et l'entraide. Néanmoins, mes résultats montrent que tous les élèves ne deviennent pas plus collaboratifs en extérieur. L'engagement social apparaît plutôt de manière variable, selon le type d'activité et le contexte.

Les tendances observées dans ce chapitre suggèrent que les activités collaboratives peuvent soutenir l'engagement social, le cadre extérieur jouant un rôle facilitateur. Cependant, cette dynamique dépend surtout de la nature des tâches. Les activités impliquant une prise de parole explicite devant un groupe plus large n'ont pas montré d'évolution significative, car elles réintroduisent une forme d'exposition pouvant raviver la timidité.

[38] OpenAI. (2026). ChatGPT (24 février) *« Explique-moi l'extrait de Marianne Hald par rapport aux activités collaboratives en extérieur »*

L'analyse des résultats met ainsi en évidence plusieurs facteurs influençant l'engagement social des élèves. Ceux-ci, identifiés sur le terrain et discutés avec les enseignant·e·s, permettent de mieux comprendre les conditions favorisant une progression, mais également les éléments pouvant freiner certains élèves. L'évolution vers une participation plus active semble dépendre d'un ensemble de critères. Ces éléments, relevés à travers l'analyse de mes résultats, expliquent pourquoi certains élèves s'engagent davantage que d'autres.

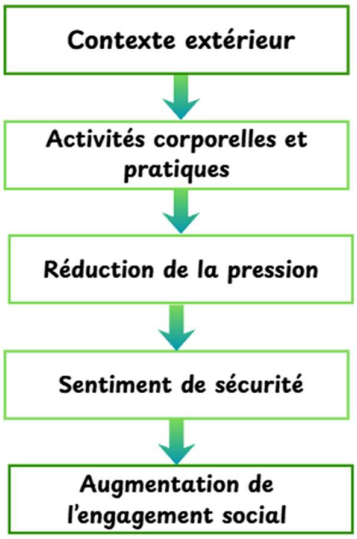


Figure 9 *: Facteurs d'engagement social*

Un exemple particulièrement significatif concerne une élève qui, malgré le cadre extérieur, ne manifestait pas d'amélioration notable de son engagement. Son niveau de stress restait constant, ce qui suggère que l'environnement seul ne suffit pas à réduire l'anxiété. Ce cas illustre que l'ensemble des facteurs identifiés doit être réuni pour observer une évaluation positive. Si certains éléments sont présents mais que d'autres ne sont pas favorables, l'effet attendu peut être limité.

Ainsi, les activités collaboratives en extérieur présentent un potentiel pour favoriser l'inclusion des élèves timides et la participation sociale. Toutefois, leur efficacité dépend de plusieurs facteurs. Cette hypothèse peut être considérée comme globalement validée, sous réserve d'une mise en œuvre adaptée.

3.4. Réponse à la question de recherche

Les thématiques étudiées permettent d'apporter des éléments de réponse à la question suivante :

« Quels effets les pratiques collaboratives en contexte extérieur ont-elles sur l'inclusion sociale et le bien-être des élèves timides à l'école primaire ? »

Les résultats mettent en évidence des tendances globalement positives, tout en nécessitant certaines nuances.

Deux facteurs principaux expliquent les changements observés en extérieur : le sentiment de sécurité lié au cadre et le type d'activité proposé. Ces éléments traversent l'ensemble des situations analysées. Lorsqu'ils se sentent en sécurité, notamment grâce à une posture enseignante rassurante et à leur cercle d'affinités, les élèves sont plus disponibles sur le plan relationnel. Ils participent davantage, s'engagent dans l'action et entrent plus facilement en interaction. À l'inverse, un manque de sécurité freine l'inclusion sociale et diminue le bien-être. Le vécu émotionnel reste donc déterminant et propre à chaque élève.

Sur le plan social, une évolution positive apparaît chez la majorité des élèves. En extérieur, ils s'intègrent plus spontanément et élargissent leurs relations. La timidité n'est pas supprimée, mais devient moins inhibitrice, notamment dans l'action plutôt que dans la prise de parole.

Cependant, ces effets ne sont ni uniformes ni automatiques. Un cas particulier discuté après une sortie montre qu'un élève habituellement très réservé peut adopter un comportement plus difficile en extérieur, notamment en l'absence de tâche précise. (E.2, l. 230-231). Cela souligne l'importance d'activités structurées et d'objectifs clairs, essentiels pour soutenir l'engagement de certains élèves. Un élément déjà présent dans la partie théorique de la problématique.

Pour revenir à un élément principal de la question, les pratiques collaboratives menées en extérieur, bien qu'elles puissent être stressantes pour certains élèves, constituent néanmoins un atout pédagogique. Elles permettent une participation qui ne repose pas exclusivement sur une prise de parole formelle. L'engagement peut passer par le mouvement ou la manipulation, ce qui rend l'implication plus accessible à certains élèves timides. Il s'agit du sentiment de réussite partagé, ainsi que du plaisir associé à l'activité qui renforce le bien-être et le sentiment d'appartenance au groupe. Les bénéfices sont particulièrement visibles dans une coopération authentique.

Toutefois, l'évolution ne varie pas uniquement en raison de l'activité réalisée, mais aussi selon les formes de timidité. Les élèves présentant une timidité plus marquée montrent des variations plus visibles entre les deux contextes, tandis que d'autres formes, plus discrètes, évoluent peu. Pour certain·e·s, le retrait demeure présent, même si l'environnement extérieur limite parfois l'isolement manifeste selon la nature des activités proposées. Ainsi, le changement de cadre ne suffit pas à lui seul. Il agit plutôt comme un catalyseur social, dont l'efficacité dépend de multiples variables, comme la composition des groupes, la relation avec l'enseignant ou encore la structuration des tâches, par exemple.

Ainsi, les pratiques collaboratives en contexte extérieur apparaissent comme un levier intéressant pour favoriser l'inclusion sociale et soutenir le bien-être des élèves timides. Elles ouvrent des opportunités d'engagement et de création de liens. Néanmoins, les effets restent variables et dépendants des conditions mises en place. L'école en extérieur ne constitue pas une solution universelle, mais une possibilité pédagogique capable de soutenir ces élèves lorsque l'ensemble des conditions mettant l'élève en sécurité sont réunies.

Conclusion

Résultats significatifs

Le cadre sécurisant

La piste de réponse la plus marquante repose sur les propos de Marianne Hald, qui souligne, dans la majorité de ses réponses, l'importance d'un cadre sécurisant. L'école en extérieur peut être envisagée comme un exemple de contexte susceptible d'influencer les changements de comportements des élèves. Chez les élèves timides, cela se traduit parfois par une plus grande ouverture ou un engagement accru. Toutefois, ces variations dépendent de nombreux facteurs. Le lien direct entre la timidité et l'école en extérieur, évoqué au chapitre 1.2.3, ne s'est pas entièrement vérifié. Néanmoins, lorsque ces évolutions se répètent, nous pouvons supposer que ce cadre est perçu comme sécurisant.

Au début de cette recherche, je pensais que la nature constituait un facteur déterminant pour favoriser l'aisance des élèves. Avec le recul, cette perception a évolué. Si le cadre extérieur joue un rôle, il ne suffit pas à lui seul à expliquer les comportements observés. Certains élèves sont même restés peu expressifs en extérieur, ce qui a conduit à nuancer mes pensées initiales pour affiner ensuite l'analyse.

Ainsi, il apparaît que la sécurité ne dépend pas uniquement du lieu, mais également des modalités pédagogiques mises en place. Un cadre limitant la pression de la prise de parole en grand groupe peut encourager l'engagement. Les échanges en groupes restreints constituent une alternative pertinente, permettant aux élèves de s'exprimer davantage. Il s'agit donc de varier les formes de participation pour réduire la pression et encourager l'implication de chacun.

Plusieurs éléments peuvent expliquer pourquoi l'extérieur est perçu comme sécurisant : des repères différents, un cadre ouvert et une diminution des attentes scolaires explicites. Ces facteurs contribuent à modifier la posture des élèves.

Le sentiment de sécurité repose ainsi sur un ensemble de facteurs complémentaires. Le cadre, la posture enseignante et la nature des activités jouent un rôle central. En tant que futur enseignant, il apparait essentiel de proposer des situations adaptées permettant aux élèves de se sentir en sécurité.

Objectifs de recherche

Les objectifs de ce travail (chapitre 1.3.3) visent à déterminer si l'apprentissage en extérieur favorise le développement social et le climat de classe, ainsi qu'à identifier des pratiques facilitant l'intégration des élèves timides.

Avec du recul, le premier objectif, portant sur l'efficacité de l'école en extérieur, est globalement confirmé. Cette pratique apporte une dynamique différente et peut inclure les élèves, à condition d'être bien pensée. Les effets observés varient toutefois selon les habitudes : plus les élèves sont familiarisés avec ces sorties, plus les changements sont visibles. Malgré ces nuances, les résultats restent positifs.

Le second objectif, plus personnel, repose sur l'observation de pratiques en extérieur. Les activités collectives, comme les chants, les danses ou le théâtre, favorisent l'inclusion. De plus, l'attention portée aux élèves timides apparaît essentielle, comme l'illustre une situation où une enseignante a pris le temps d'échanger avec un élève isolé, afin de ne pas le laisser seul.

Ainsi, les objectifs semblent atteints. Les hypothèses deux et trois (chapitre 1.3.2) sont globalement confirmées, malgré certaines limites. Ce travail a également permis d'approfondir ma compréhension de l'enseignement en extérieur et de souligner l'importance de s'adapter aux contextes.

Transfert pour la vie professionnelle

Dans la continuité du second objectif, ce travail vise à approfondir une pratique que je souhaite intégrer dans ma future profession. Découverte lors d'un stage, l'école en extérieur a suscité une réelle motivation à favoriser le développement personnel des élèves à travers ce cadre.

La volonté d'améliorer la pratique professionnelle dans ce travail implique qu'une attention particulière soit toujours portée aux élèves rencontrant des difficultés d'intégration. Mon empathie m'encourage à leur offrir le soutien que j'aurais parfois souhaité recevoir, car ce sujet me touche particulièrement. Je reste toutefois conscient de la complexité de ces situations, mais ce travail m'a permis de mieux comprendre le vécu des élèves et des enseignant·e·s.

Les échanges avec des professionnel·le·s constituent des ressources précieuses pour la mise en œuvre de cette approche. Au-delà du cadre professionnel, ce travail a enrichi ma vision des élèves et mon regard sur mon propre parcours.

Autoévaluation et possibles prolongements

Ce travail met en évidence plusieurs conclusions. Premièrement, la timidité n'entrave pas directement les apprentissages, mais limite les interactions. Ensuite, l'école en extérieur semble favoriser l'ouverture sociale de certains élèves timides, sans améliorer systématiquement la prise de parole. Ces effets apparaissent surtout lorsque les élèves se sentent en sécurité.

Sur le plan personnel, je suis satisfait des résultats obtenus, malgré certaines limites, notamment l'absence d'élèves de 7-8P et le manque de preuves permettant de tirer des conclusions clairement significatives sur le comportement des élèves timides. La « solution miracle » envisagée au départ s'est révélée plus nuancée. Toutefois, ce travail a permis d'explorer les pistes souhaitées et d'enrichir ma réflexion.

Au niveau des objectifs de recherche, le second aurait peut-être mérité d'être davantage approfondi dans ce travail. Néanmoins, de nombreuses prises de notes sur le terrain m'ont permis d'identifier des pistes concrètes pour enseigner en extérieur.

Finalement, plusieurs prolongements pourraient alors être envisagés pour justifier certains résultats : l'observation d'élèves avec TSA en extérieur, le rôle de la stimulation sensorielle, la timidité davantage marquée chez les élèves plus âgé·e·s, ou même l'étude du ressenti selon les cycles scolaires, un élément peu exploré dans ma recherche. Ces perspectives permettraient d'approfondir la compréhension des effets de l'école en extérieur.

Références bibliographiques

Abrial, S., & Louvel, S. (2011). Analyser les entretiens. In P. Bréchon (Ed.*), Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives* (pp. 65-81). Presses universitaires de Grenoble. https://doi.org/10.3917/pug.abria.2011.01.0065.

Acheroy, C., Leterme, C., & Faniel, A. (2020). *Des pratiques éducatives ancrées dans le milieu*. Fédération Wallonie-Bruxelles.

André, C. (2022). *La timidité.* (4e éd.). Presses Universitaires de France.

Bacin, C., & Taleb, H. (2023). *L'école dehors, une pédagogie de projet au service des apprentissages qui favorise le développement de l'enfant* [Mémoire de master]. Education. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/ft?f=ff-dumas-04411474

Barras, N., Henzi, M., & Wauquiez, S. (2019). *L'école à ciel ouvert : 200 activités de plein air pour enseigner.* La Salamandre.

Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (4e éd.). La Découverte.

Bentsen, P. (2013). *Udeskole in Scandinavia: Teaching and learning in natural places*. Children & Nature Network.

Berman, M. G., Kross, E., Krpan, K. M., Askren, M. K., Burson, A., Deldin, P. J., Kaplan, S., Sherdell, L., Gotlib, I. H., & Jonides, J. (2012). Interacting with nature improves cognition and affect for individuals with depression. *Journal of Affective Disorders, 140*(3), 300–305. https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.03.012

Berthaud, J. (2017). Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1er cycle sont-ils significatifs ? *Revue française de pédagogie*, *195*, 99–117.

Besse-Patin, B., Bouillon, F., & Rozenholc-Escobar, C. (2021). Faire école dehors ? *Géographie et Cultures*, *119*, 5-20. https://doi.org/10.4000/gc.19514

Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien* (2e éd. refondue). Armand Colin.

Blandenier, G., & Gigon, P. (2019). S'inspirer de la nature pour construire l'école de demain : L'école en forêt au Cycle II. *Enjeux pédagogiques : Revue de la Haute École pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel,* (33), 11–19.

Brüschwiller, S. (2024). *Les bienfaits de l'école à ciel ouvert*. Éditions Edilivre.

Chagnon, J.-Y., & Weismann-Arcache, C. (2023). *Le harcèlement scolaire : Approche clinique et psychopathologique.* Press.

Charmillot, M., & Seferdjeli, L. (2002). *Démarches compréhensives : La place du terrain dans la construction de l'objet.* Université de Genève. https://www.unige.ch/fapse/editions/application/files/4614/1572/5493/Pages_de_187_EXPCOM.pdf

Chevalier, F., & Stenger, S. (2018). L'observation. In F. Chevalier, M. Cloutier & N. Mitev (Eds.), *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 94-107). EMS Éditions. https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0094.

Crettenand, C. (2022). Lev Vygotski, une conception innovante et subversive de l'humain·e. In C. Vérilhac (Éd.), *La petite bibliothèque de l'Approche narrative : Sources, racines et ressources pour l'accompagnement* (pp. 67–84). InterÉditions. https://doi.org/10.3917/inter.veril.2022.01.0067

DeepL Traduction – DeepL Translate : le meilleur traducteur au monde. (s. d.). https://www.deepl.com/fr/translator

Dettweiler, U., Gerchen, M., Mall, C., Simon, P., & Kirsch, P. (2023). Choice matters: Pupils' stress regulation, brain development and brain function in an outdoor education project. *British Journal of Educational Psychology, 93*(1), 152–173. https://doi.org/10.1111/bjep.12528

Galand, B., & Janosz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* Presses universitaires de Louvain.

Girard, R. (2023, 17 juillet). *Comment explique-t-on la timidité en psychanalyse ?* Reinette Girard. https://www.reinettegirard.com/blog-reinette-girard-psychanalyste/articles/comment-explique-t-on-la-timidite-en-psychanalyse

Grossetti, M. (2020). *Matière sociale – Chapitre 3 : Relations.* HAL

Haluza, D., Kersten, P., Lazic, T., Steinparzer, M., & Godbold, D. (2025). Unlocking the power of nature: Insights from a 20-minute forest visit on well-being. *Forests, 16*(5), Article 792, 2-15. https://doi.org/10.3390/f16050792

Hamon, J.-F. (2015). La démarche de recherche en sciences humaines et sociales. *Travaux & documents : Actualités de la recherche en Sciences de l'Éducation dans l'océan Indien*, *49*, 11–18. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02267896

James, W. (1890). *The principles of psychology*. Henry Holt.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis* (pp. 13–31). John Benjamins.

Laclaverie, A. (2021). *L'estime de soi des élèves timides : Influence sur la participation orale en milieu scolaire* [Mémoire de master, Université de Bordeaux]. HAL. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03426964

LCH & SER. (2025, 7 août). *Dossier de presse. Conférence de presse de rentrée*. Le Syndicat des enseignants Romands & LCH. https://le-ser.ch/wp-content/uploads/2025/08/2025.08.07-Conference-de-presse-de-rentree_Dossier-de-presse.pdf

Le Masson, M.-O., & Montoya, Y. (2014). *Le climat scolaire : Pour une école bientraitante*. Chronique Sociale.

Le Senne, R. (1948). Exercices d'application de la caractérologie à un problème particulier. La timidité (II). *Bulletin de psychologie, 1*(11), 6-8.

Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder.* Algonquin Books.

Mac Dermott, C., & Larivée, S. (2023). Touchons du bois… l'école en forêt. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *46*(1), 111–132. https://doi.org/10.53967/cje-rce.5491

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, *50*(4), 370-396.

Meirieu, P. (1990). *L'école, mode d'emploi : Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée* (5e éd.). ESF.

Mesly, O. (2015). *Creating models in psychological research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16555-4

Meunier, J.-C. (2012). *L'enfant/l'adolescent timide dans le contexte éducatif : Mieux comprendre pour agir* (Les analyses de la FAPEO, 15/15 – Décembre). Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel. https://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses2012/timidite.pdf

Ngoie Mwenze, H. (2020). *Pratique simplifiée de l'observation et de l'entretien*. Academia / L'Harmattan.

Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Éditions Academia

OpenAI[39]. (2025). *ChatGPT (GPT-5)* [Grand modèle de langage]. https://chat.openai.com/

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* (5e éd.). Armand Colin. https://shs.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019?lang=fr

Pelt, V., & Poncelet, D. (2011). Une recherche-action : connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *33*(3), 495-510.

Perrenoud, P. (2000). Le rôle de l'école première dans la construction de compétences. *Revue préscolaire (Québec)*, *38*(2), 6–11.

Petitcollin, C. (2010). *Je pense trop : Comment canaliser ce mental envahissant*. Guy Trédaniel Éditions.

Pezzenati, L. (2023). Un corps libéré en classe dehors. *Cahiers pédagogiques, 587*(6), 34-35. https://doi.org/10.3917/cape.587.0034.

Renard, J. (1927). *Le journal de Jules Renard*. F. Bernouard.

Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M.-É., & Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : Une métasynthèse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 39*(1), 21–40. https://doi.org/10.25656/01:16094

RTS. (2025, 27 août). *L'école en plein air sous la loupe des scientifiques* [Audio podcast]. RTS. https://www.rts.ch/audio-podcast/2025/audio/l-ecole-en-plein-air-sous-la-loupe-des-scientifiques-28825652.html

Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology, 60*, 141–171.

Salari, N., Heidarian, P., Hassanabadi, M., Babajani, F., Abdoli, N., Aminian, M., & Mohammadi, M. (2024). Global Prevalence of Social Anxiety Disorder in Children, Adolescents and Youth : A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal Of Prevention*. https://doi.org/10.1007/s10935-024-00789-9

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 122–151). CRP.

SILVIVA. (2025, avril). *Concept pédagogique et méthodologique de SILVIVA: vivre – comprendre – analyser – transférer*. https://www.silviva.ch/wp-content/uploads/2025/04/Concept-pedagogique-et-methodologique-de-SILVIVAcompressed.pdf

Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms & communities* (Nature literacy series No. 4). The Orion Society.

Tisseron, S. (2013). 3-6-9-12+ : *Apprivoiser les écrans et grandir*. Hachette.

Trybou, V. (2021). Timidité : faut-il en faire une maladie ? *Sciences Humaines* (Hors-série HS-8), 70–71.

TurboScribe. (2025). *TurboScribe: Transcription audio et vidéo par IA* [Logiciel]. https://turboscribe.ai/fr/

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement* **(**2e éd.). De Boeck Supérieur**.** https://doi.org/10.3917/dbu.maren.2003.01

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.

Von Arx, E. (2018). *Shyness can have a negative effect on learning*. BOLD. https://boldscience.org/shyness-can-have-a-negative-effect-on-learning/

Annexes

Annexe 1 *: Prompts générés par les outils de l'IAg*

Outils d'IAg	Type d'utilisation	Prompts utilisés	Parties du travail concernées ou n° de pages
ChatGPT	Reformulation	« *Peux-tu reformuler cette partie : « … »* »	Une grande majorité des paragraphes de ce travail
Problématique			
ChatGPT	Recherche d'informations	« *Pourrais-tu me renseigner sur le problème d'intégration de certains élèves en milieu scolaire ?* »	Page 3
ChatGPT	Recherche d'informations	*« Parle-moi de la notion d'isolement social chez les enfants. »*	Pages 4 et 5
ChatGPT	Recherche d'informations	*« Quelles peuvent être les conséquences de l'isolement social chez l'enfant ? »*	Pages 5 et 6
ChatGPT	Recherche d'informations	« *Quel lien peux-tu faire entre la timidité et la phobie scolaire ?* »	Page 10
ChatGPT	Comparaison de sources	*« Pourrais-tu me comparer cette source et en rechercher d'autres similaires ? »*	Une grande majorité de la partie « Problématique »
Méthodologie			
ChatGPT	Recherche d'informations	*« Donne-moi quelques arguments favorisant une recherche qualitative. »*	Page 18

ChatGPT	Recherche d'informations	*« Décris-moi l'importance de la transcription d'entretiens. »*	Page 23
ChatGPT	Vérification	*« Vérifie si cette manière de récolter des données est adéquate à mon travail. »*	Une grande majorité de la partie « Méthodologie »
ChatGPT	Raccourcir le texte	*« Raccourcit ce paragraphe d'environ 100 mots »*	Quelques paragraphes de la partie « Méthodologie »
Présentation et interprétation des résultats			
ChatGPT	Vérification / Comparaison avec mes résultats	*« À partir de l'ensemble des entretiens, analyse les caractéristiques de la timidité et mets- les en relation avec mon paragraphe »*	Pages 29 - 30
ChatGPT	Approfondissement	*« En partant du tableau 5, fais un constat pour expliquer les résultats »*	Page 34
ChatGPT	Vérification	*« Explique-moi l'extrait de Marianne Hald par rapport aux activités collaboratives en extérieur »*	Pages 41 - 42

Annexe 2 : *Fiche outil d'activités et de stratégies pour réaliser l'école en extérieur*



4 idées concrètes
Selon Sarah Wauquiez (2019)

Présentation du bâton

Présenter un simple bâton aux élèves, dans la nature, et leur poser des questions ouvertes à son sujet.

Les élèves collaborent pour trouver des réponses et pour chercher des questions à poser à leur tour.

→ **échanges, réflexion, confrontation d'idées**



Chasse aux lettres et aux sons

Donner une lettre ou un son à chercher à un groupe parmi les éléments en plein air et créer une collection.

Les élèves collaborent pour trouver des éléments contenant la lettre ou le son donné.

→ **recherches, partage, échanges**



Construire un abri

Former des groupes et demander aux élèves de construire un abri en leur laissant de la liberté et de l'autonomie.

Les élèves préparent leur projet et réalisent, ensemble, un abri avec les éléments naturels qu'ils trouvent.

→ **partage de tâches, partage d'idées, travail collectif**



Land art collectif

Proposer aux élèves de réaliser un grand tableau pour toute la classe, en utilisant des éléments naturels.

Les élèves amènent tous leur pierre à l'édifice en participant, à leur manière, à la confection de cette œuvre.

→ **créativité, coopération, appartenance**



Evidemment, il existe de multiples variantes ou autres activités permettant de créer de la collaboration entre élèves.

Annexe 3 : *Guide d'entretien exploratoire*

Guide d'entretien exploratoire – enseignant ·e·s

Déroulement de la matinée :

- Remerciements
- Rappel de la thématique et des objectifs de la recherche
- Rappel des différentes étapes (entretiens-observation)
- Informations sur les conditions et signature du contrat



Sexe : Masculin ☐ Féminin ☐

Nom et prénom : _____

Degré d'enseignement : _____

Nombre d'élèves : _____ élèves

Lieu : _____

Date : _____

Questions	Relances
Avant la sortie	
Questions générales	
Pratiquez-vous l'école en extérieur régulièrement ?	Combien de fois par semaine ? / Malgré tous les temps ? / Est-ce toujours le même jour ? / Pourquoi ce choix ?
Depuis quand réalisez-vous cette pratique ?	Avez-vous toujours gardé ce système ? / Avez-vous déjà envisagé d'arrêter cette pratique ?
Dans quel(s) lieu(x) vous rendez-vous lorsque vous sortez ?	Y a-t-il des lieux où vous n'allez plus ? / Comment choisissez-vous ?
La vision de la timidité	
Quelle est votre définition de la timidité ?	Liez-vous les termes de réserve et de timidité ? Quelle différence ? / Est-ce que ça a un impact sur la vie scolaire ?
Qu'est-ce qu'un élève timide pour vous ?	Ressentez-vous des signes de timidité fréquents ? / En rencontrez-vous chaque année ?

1

Comptez-vous des élèves que vous jugez timides dans votre classe ? Si oui, lesquel(le)s ?	Trouvez-vous qu'il y a aujourd'hui davantage d'élèves timides ? / Comment réagissez-vous avec ces élèves ?
Les bienfaits de l'école en extérieur	
Connaissez-vous certains bienfaits de l'école en extérieur ?	Lesquels ? / Est-ce que vous les percevez lors des sorties ? / Réalisez-vous l'école en extérieur pour cela ?
De manière générale, voyez-vous des changements de comportement chez les élèves lorsque vous sortez en extérieur ?	Exemple ? / Liés à la timidité ? / De la libération émotionnelle ?
Votre enseignement extérieur varie-t-il entre le début d'année et le moment où les élèves commencent à s'habituer aux sorties ?	Au niveau des élèves ? / Est-ce que vous vous permettez de faire davantage de choses ?
Les stratégies d'intégration et de collaboration	
Ressentez-vous une évolution de la collaboration entre élèves par rapport à votre première sortie de l'année ?	Exemple ? / Aspects positifs ou négatifs ? / Peut-on dire qu'ils collaborent davantage grâce à cette pratique ?
Réalisez-vous fréquemment des activités collaboratives, dans le but de créer des liens entre élèves ?	Combien de fois par mois ? / Dans quel but ?
Avez-vous d'autres éléments à m'apporter pour guider mon observation ?	-
Après la sortie	
Estimez-vous que vous avez utilisé suffisamment de « stratégies » afin de favoriser l'intégration des élèves durant cette sortie ? Sinon, comment auriez-vous pu faire différemment ?	À quels moments auriez-vous pu faire différemment ? / Préparez-vous les sorties de la même manière que vos leçons en intérieur ?
Avez-vous ressenti certains changements marquants ou inhabituels chez les élèves observés durant cette sortie ?	Lesquels ? / En avez-vous en lien avec des élèves timides ? / Est-ce des changements fréquents ?
Pensez-vous que l'école en extérieur peut avoir un impact positif sur les élèves timides afin de favoriser leur intégration ?	De quelle manière ? / Approuvez-vous cette pratique ?

Annexe 4 : *Guide d'entretien approfondi*

Guide d'entretien approfondi – enseignant ·e·s

Déroulement de la matinée :

- Remerciements
- Rappel de la thématique et des objectifs de la recherche
- Rappel des différentes étapes (entretiens-intervention)
- Informations sur les conditions et signature du contrat



Sexe : Masculin ☐ Féminin ☐

Nom et prénom : _____

Degré d'enseignement : _____

Nombre d'élèves : _____ élèves

Lieu : _____

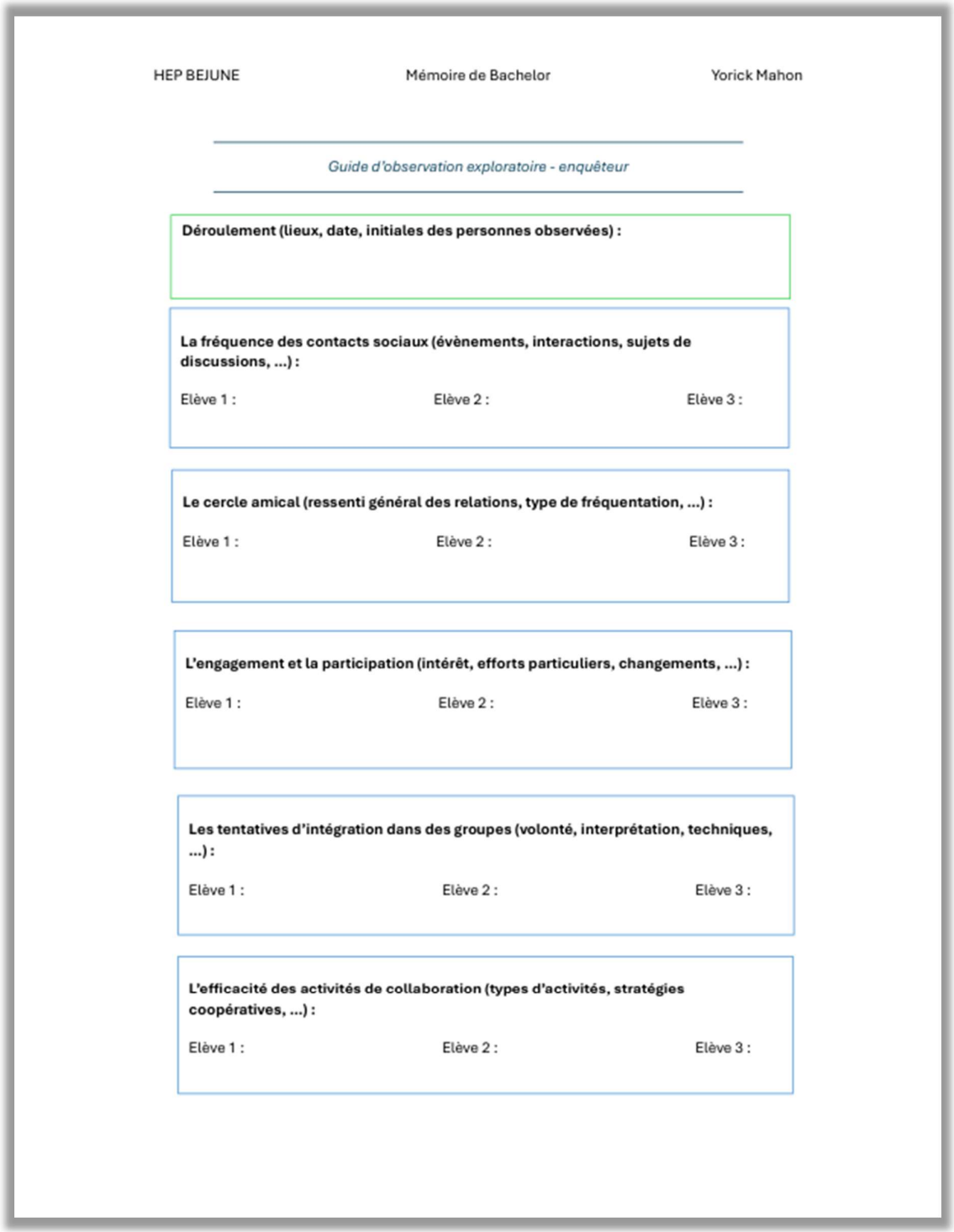
Date : _____

Questions	Relances
Avant la sortie	
Questions générales	
Pratiquez-vous l'école en extérieur régulièrement ?	Combien de fois par semaine ? / En cas de mauvais temps également ? / Est-ce toujours le même jour ? / Pourquoi ce choix ?
Depuis quand réalisez-vous cette manière de faire ?	Avez-vous toujours gardé ce système ? / Avez-vous déjà envisagé d'arrêter ?
Dans quel(s) lieu(x) vous rendez-vous lorsque vous sortez ?	Y a-t-il des lieux où vous n'allez plus ? / Comment choisissez-vous ?
La vision de la timidité	
Quelle est votre définition de la timidité ?	Liez-vous les termes de réserve et de timidité ? Quelle différence ? / Est-ce que ça a un impact sur la vie scolaire ?
Comptez-vous des élèves qui collaborent peu en intérieur en raison de leur timidité ? Si oui, lesquel(le)s ?	Trouvez-vous qu'il y a aujourd'hui davantage d'élèves timides ? / Comment réagissez-vous avec ces élèves ?

1

Quelles sont les caractéristiques de la timidité ?	En voyez-vous d'autres ? Est-ce quelque chose de négatif ?
Quelle posture physique ont les élèves timides dans votre classe ?	Y a-t-il des raisons à cela ? Est-ce observable tout le temps ?
Les bienfaits de l'école en extérieur	
Connaissez-vous certains bienfaits de l'école en extérieur ?	Lesquels ? / Est-ce que vous les percevez lors des sorties ? / Réalisez-vous l'école en extérieur pour cela ? *Pensez-vous que l'école en extérieur favorise réellement la collaboration ?*
De manière générale, voyez-vous des changements de comportement chez les élèves lorsque vous sortez en extérieur ?	Exemple ? / Liés à la timidité ? / De la libération émotionnelle ?
Les stratégies d'intégration et de collaboration	
Avez-vous déjà réalisé des activités collaboratives à la fois en intérieur et en extérieur ? Avez-vous observé des différences entre ces contextes ?	Quel contexte est le plus approprié ? Quels effets sur les élèves ? Comment ?
Réalisez-vous fréquemment des activités collaboratives, dans le but de créer des liens entre élèves ?	Combien de fois par mois ? / Dans quel but ?
Ressentez-vous une évolution de la collaboration entre élèves par rapport à votre première sortie de l'année ?	Exemple ? / Aspects positifs ou négatifs ? / Peut-on dire qu'ils collaborent davantage grâce à cette pratique ?
Pourriez-vous expliquer pourquoi l'école en extérieur pourrait favoriser la collaboration ?	D'autres raisons ? Confirmez-vous cet avis ? Comment ?
Selon vous, de quelle manière agissent les élèves timides durant une activité collaborative ?	Exemple concret ? Différences entre élèves ?
Avez-vous d'autres éléments à m'apporter pour guider mon observation ?	-

Annexe 5 *: Guide et grille d'observation exploratoire*



HEP BEJUNE Mémoire de Bachelor Yorick Mahon

Guide d'observation exploratoire - enquêteur

Déroulement (lieux, date, initiales des personnes observées) :

La fréquence des contacts sociaux (évènements, interactions, sujets de discussions, ...) :

Elève 1 : Elève 2 : Elève 3 :

Le cercle amical (ressenti général des relations, type de fréquentation, ...) :

Elève 1 : Elève 2 : Elève 3 :

L'engagement et la participation (intérêt, efforts particuliers, changements, ...) :

Elève 1 : Elève 2 : Elève 3 :

Les tentatives d'intégration dans des groupes (volonté, interprétation, techniques, ...) :

Elève 1 : Elève 2 : Elève 3 :

L'efficacité des activités de collaboration (types d'activités, stratégies coopératives, ...) :

Elève 1 : Elève 2 : Elève 3 :

Grille d'observation exploratoire:

Initiales de l'élève observé : _____

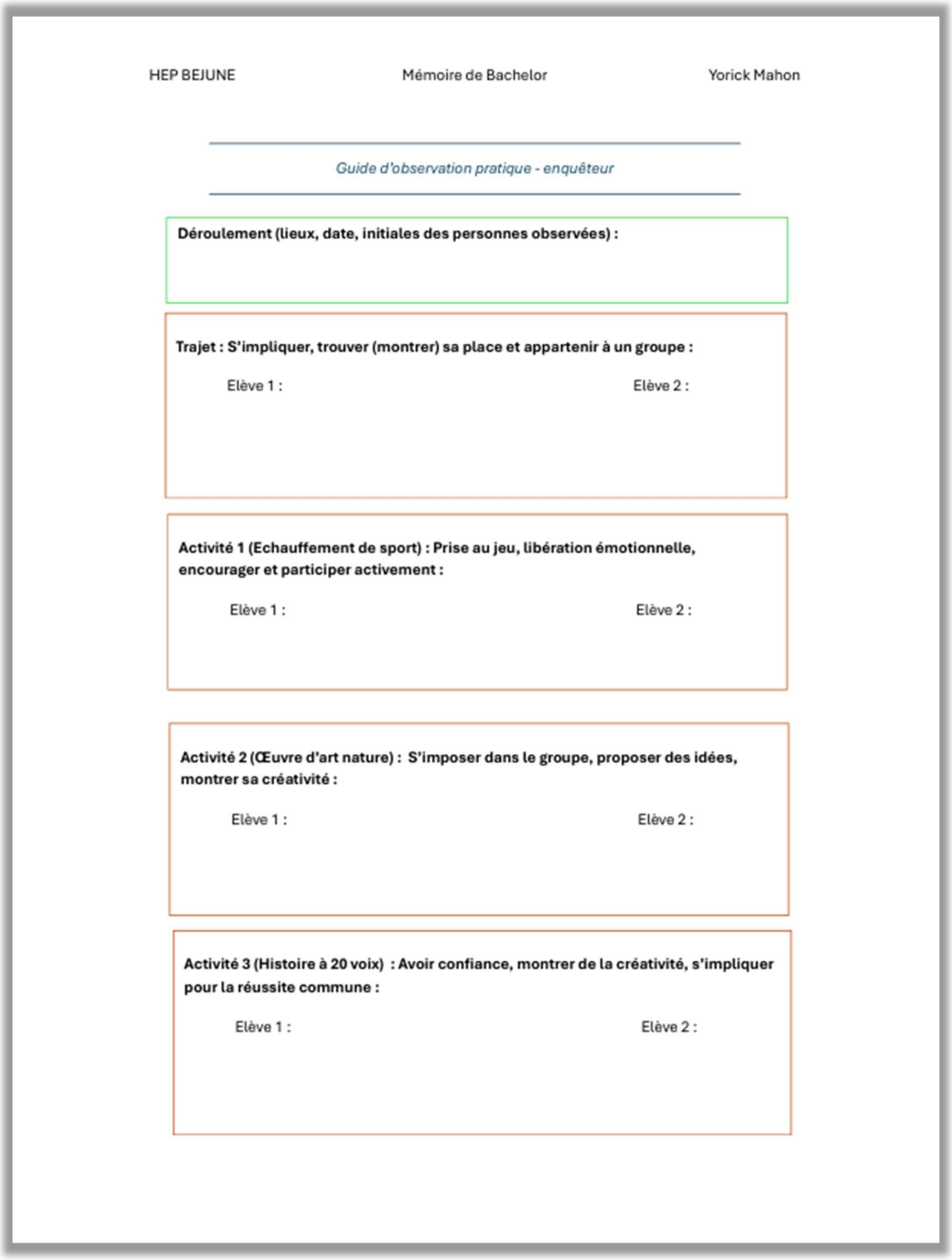
Degré : _____

Critères	Indicateurs	Échelle d'évaluation *En classe*	*En extérieur*	Remarques
La fréquence des contacts sociaux	Répondre à ses camarades	1 = aucun contact 2 = rare 3 = fréquent 4 = très fréquent *NO = Non observé*	1 = aucun contact 2 = rare 3 = fréquent 4 = très fréquent *NO = Non observé*	
	Initier des discussions avec ses camarades	1 = aucun contact 2 = rare 3 = fréquent 4 = très fréquent *NO = Non observé*	1 = aucun contact 2 = rare 3 = fréquent 4 = très fréquent *NO = Non observé*	
Le cercle amical	Faire partie d'un groupe	1= Oui 2= Non	1= Oui 2= Non	
	S'isoler	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	
	Rester avec les élèves timides	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	
	Rester avec les mêmes camarades	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	
L'engagement et la participation	Montrer de la motivation et de l'intérêt (signes positifs) dans ses contacts sociaux	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	*Exemple de signes positifs :*

1

	S'impliquer dans les activités	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	
Les tentatives d'intégration dans des groupes	Montrer une volonté de s'intégrer	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	
	Se rapprocher d'autres camarades	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	
	Attendre d'être sollicité(e)	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	
	Entrer en contact avec ses camarades par différents moyens	1 = CNV 2 = paroles 3 = toucher 4 = regard *A = Aucun / Autres*	1 = CNV 2 = paroles 3 = toucher 4 = regard *A = Aucun / Autres*	
L'efficacité des activités de collaboration	Coopérer avec ses camarades lors d'activités	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	
	Amener une efficacité collective	1= Oui 2= Non	1= Oui 2= Non	

Annexe 6 *: Guide et grille d'observation pratique*



HEP BEJUNE Mémoire de Bachelor Yorick Mahon

Guide d'observation pratique - enquêteur

Déroulement (lieux, date, initiales des personnes observées) :

Trajet : S'impliquer, trouver (montrer) sa place et appartenir à un groupe :

Elève 1 : Elève 2 :

Activité 1 (Echauffement de sport) : Prise au jeu, libération émotionnelle, encourager et participer activement :

Elève 1 : Elève 2 :

Activité 2 (Œuvre d'art nature) : S'imposer dans le groupe, proposer des idées, montrer sa créativité :

Elève 1 : Elève 2 :

Activité 3 (Histoire à 20 voix) : Avoir confiance, montrer de la créativité, s'impliquer pour la réussite commune :

Elève 1 : Elève 2 :

Grille d'observation pratique :

Initiales de l'élève observé : _____

Degré : _____

Thèmes / critères	Activités	Indicateurs	Échelle d'évaluation	Remarques
Timidité & Intégration L'implication et l'appartenance à un groupe	Trajet Réussir à transporter une bûche de bois jusqu'à la destination finale	Porter la bûche	1 = Oui 2 = Non 3 = NO	
		Proposer des stratégies collaboratives, de séparation de portage	1 = Oui 2 = Non 3 = NO	
		Montrer sa place dans le groupe	1 = Oui 2 = Non 3 = NO	
		Accepter et suivre le rythme collectif	1 = Oui 2 = Non 3 = NO	
Timidité & Bienfaits La participation et la libération émotionnelle	Échauffement (sport) Course d'estafette en transportant, par deux, une balle sur une assiette plate	Se mettre en avant dans l'équipe	1 = Oui 2 = Non 3 = NO	
		Encourager son équipe	1 = Oui 2 = Non 3 = NO	
		Utiliser sa voix	1 = Oui 2 = Non 3 = NO	
		Se donner pour son équipe	1 = Oui 2 = Non 3 = NO	

1

Bienfaits & Intégration La manière de s'imposer et la place dans le groupe	Œuvre d'art nature Réaliser une seule œuvre d'art avec des objets provenant de la nature pour un groupe entier	S'imposer comme *leader* du groupe	1 = Oui 2 = Non 3 = NO	
		Se rendre utile dans le groupe	1 = Oui 2 = Non 3 = NO	
		Communiquer ses idées	1 = Oui 2 = Non 3 = NO	
Intégration La confiance et la créativité	Histoire à 20 voix Réaliser une histoire complète en ajoutant, chacun son tour, une partie	Dire une phrase	1 = Oui 2 = Non 3 = NO	
		Donner une idée cohérente	1 = Oui 2 = Non 3 = NO	
		Se démarquer des idées de ses camarades	1 = Oui 2 = Non 3 = NO	

Note du sentiment général : _____ /5

Annexe 7 *: Journal des activités*

Dossier pédagogique

Des stratégies collaboratives au service des élèves timides

Mémoire de Bachelor de Yorick Mahon



Novembre 2025 HEP BEJUNE Intervention

1

40

40 La seconde page de ce dossier (non présentée) amène des explications et précisions sur l'intervention

Trajet :

Déroulement de l'activité :

Pendant le trajet, une mission est confiée aux élèves : transporter en groupe de quatre un objet relativement encombrant (par exemple une bûche de bois ou un gros caillou) jusqu'au lieu de destination. La seule consigne donnée est que l'objet doit parvenir à destination, les élèves disposant d'une liberté totale quant à la manière d'y parvenir. L'objectif général est de les amener à élaborer eux-mêmes une stratégie de coopération et à prendre des décisions collectivement.

Objectifs :

- Les élèves timides participent à l'élaboration des stratégies.
- Les élèves timides font partie d'un groupe.
- Les élèves timides montrent leur place et communiquent leurs idées.

Eléments observés :

Les élèves sont capables de ...

- Porter la bûche.
- Proposer des stratégies collaboratives, de séparation de portage.
- Montrer sa place dans le groupe.
- Accepter et suivre le rythme collectif.



3

Echauffement sportif :

Déroulement de l'activité :

Il s'agit d'une course d'estafette organisée en équipes de quatre élèves. Par binômes, les élèves doivent tenir ensemble une assiette sur laquelle est posée une balle de ping-pong et la transporter jusqu'à un gobelet, sans la faire tomber, tout en portant l'assiette à deux. Une fois la balle déposée, ils reviennent et tapent dans la main des camarades suivants pour leur donner le relais. L'équipe qui parvient à déposer toutes ses balles en premier remporte la course.

Objectifs :

- Les élèves timides se libèrent en étant pris au jeu.
- Les élèves timides parlent et encouragent leurs camarades.
- Les élèves timides se donnent pour leur équipe.

Eléments observés :

Les élèves sont capables de ...

- Se mettre en avant dans l'équipe.
- Encourager son équipe.
- Utiliser sa voix.
- Se donner pour son équipe.



4

Œuvre d'art nature :

Déroulement de l'activité :

Par groupes, les élèves reçoivent un ensemble de branches formant le cadre de leur œuvre de *Land art*. Ils disposent ensuite de quelques minutes pour collecter dans la nature les éléments nécessaires à leur création. Une fois le matériel rassemblé, ils réalisent leur œuvre en collaborant, en échangeant leurs idées et en tenant compte des propositions de chacun. L'activité se conclut par une courte présentation collective durant laquelle chaque groupe peut aller voir les présentations des autres.

Objectifs :

- Les élèves timides s'imposent comme leader du groupe.
- Les élèves timides ont une place dans un groupe.
- Les élèves timides communiquent leurs idées.

Eléments observés :

Les élèves sont capables de ...

- S'imposer comme leader du groupe.
- Se rendre utile dans le groupe.
- Communiquer leurs idées.



5

Histoire à 20 voix :

Déroulement de l'activité :

L'activité débute par la phrase d'introduction « Il était une fois… », que je prononce pour amorcer le récit. Ensuite, chaque élève, à tour de rôle, ajoute une courte phrase afin de construire collectivement une histoire complète. L'objectif est que le groupe parvienne à imaginer un récit cohérent, avec un début, un développement et une fin, tout en écoutant et en rebondissant sur les propositions des autres. Cette activité favorise la prise de parole, la créativité et la collaboration, tout en créant un moment d'échange convivial.

Objectifs :

- Les élèves timides montrent de la créativité.
- Les élèves timides montrent de la confiance en public.
- Les élèves timides font partie d'un groupe.

Eléments observés :

Les élèves sont capables de …

- Dire une phrase.
- Donner une idée cohérente.
- Se démarquer des idées de ses camarades.



6

Annexe 8 *: Contrat de recherche*

Contrat de recherche - enseignant ·e·s

Ce contrat a été rédigé selon le « Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques » *adopté par la CDHEP, le 31 mai 2002.*

Par leurs signatures, les parties reconnaissent accepter les conditions énoncées ci-dessous :

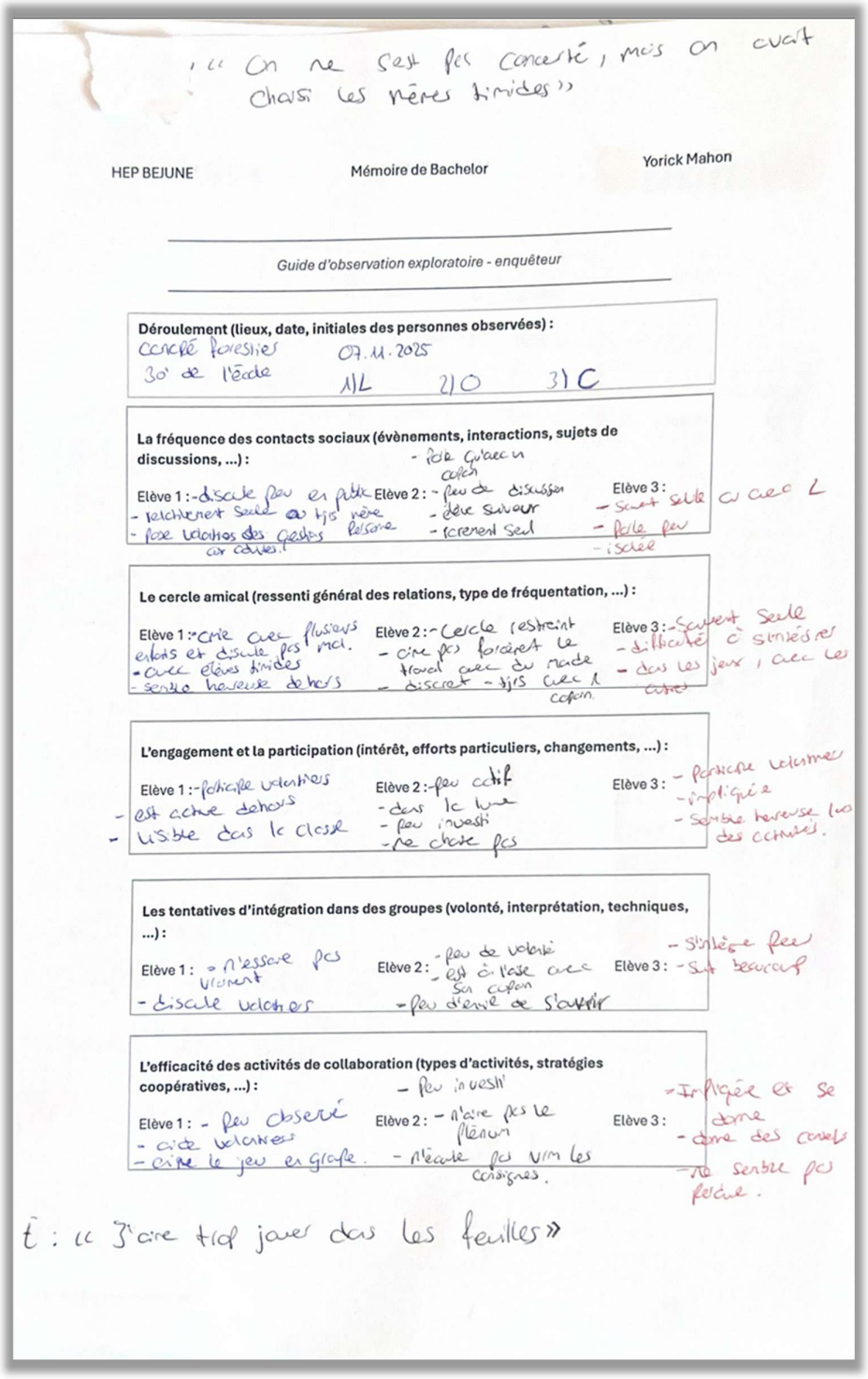
- Cet entretien est enregistré ;
- Les enregistrements seront effacés une fois la retranscription effectuée ;
- La retranscription est effectuée à partir des données enregistrées ;
- Les données sont traitées de manière anonymisée et confidentielle (nom et lieu d'emprunt) ;
- Les données recueillies sont utilisées dans le cadre de ce travail de recherche ;
- Une fois ce travail achevé, les données analysées seront supprimées ;
- Les données observées sont partagées avec la personne interviewée ;
- À tout moment, la personne interrogée peut solliciter l'arrêt de l'entretien.

Date et signature de l'enquêteur : _____

Date et signature de la personne interviewée : _____

1

Annexe 9 *: Prise de notes et résultats de terrain*[41]



« On ne sert pas concerté, mais on avait choisi les mêmes timides »

HEP BEJUNE Mémoire de Bachelor Yorick Mahon

Guide d'observation exploratoire - enquêteur

Déroulement (lieux, date, initiales des personnes observées) :
Conseil forestier 07.11.2025
30' de l'école 1) L 2) O 3) C

La fréquence des contacts sociaux (évènements, interactions, sujets de discussions, ...) :
Élève 1 : - discute peu en petit - recherche seul ou très rare - pose relations des gestes car calme.
Élève 2 : - peu de discussion - doit suivre - travaille seul - fait Qu'avec un copain
Élève 3 : - souvent seule ou avec L - parle peu - isolée

Le cercle amical (ressenti général des relations, type de fréquentation, ...) :
Élève 1 : - cherche avec plusieurs enfants et discute peu avec moi. - avec élèves timides - semble heureuse dehors
Élève 2 : - cercle restreint - cherche peu forcément le travail avec du monde - discret - très avec 1 copain
Élève 3 : - souvent seule - difficulté à s'intégrer - dans les jeux ; avec les autres

L'engagement et la participation (intérêt, efforts particuliers, changements, ...) :
Élève 1 : - participe volontiers - est active dehors - visible dans le classe
Élève 2 : - peu actif - dans la lune - peu investi - ne cherche pas
Élève 3 : - participe volontiers - implique - semble heureuse lors des activités.

Les tentatives d'intégration dans des groupes (volonté, interprétation, techniques, ...) :
Élève 1 : - n'essaye pas vraiment - discute volontiers
Élève 2 : - peu de volonté - est à l'aise avec son copain - peu d'envie de s'ouvrir
Élève 3 : - s'intègre peu - est beaucoup

L'efficacité des activités de collaboration (types d'activités, stratégies coopératives, ...) :
Élève 1 : - peu observé - aide volontiers - aime le jeu en groupe.
Élève 2 : - peu investi - n'aime pas le plénum - n'écoute pas vrm les consignes.
Élève 3 : - implique et se donne - donne des conseils - ne semble pas perdue.

E : « J'aime trop jouer dans les feuilles »

[41] D'autres annexes relatives aux résultats de terrain existent en format papier, mais ne sont pas diffusables pour des raisons de protection des données personnelles

Cargeay — 4P

HEP BEJUNE Mémoire de Bachelor Yorick Mahon

Guide d'observation pratique - enquêteur

Déroulement (lieux, date, initiales des personnes observées) :
À la fin de l'école principale, dans le car d'une autre école.
R (garçon 4P) Y (fille 4P)

Trajet : S'impliquer, trouver (montrer) sa place et appartenir à un groupe :

Elève 1 (R) :
Semble investi au début, mais quitte sa grande ensuite pour discuter, donc s'implique moins. Mais réalise l'activité

Elève 2 (Y) :
- Peu motivée
- Tient le bucle par longs temps

Activité 1 (Echauffement de sport) : Prise au jeu, libération émotionnelle, encourager et participer activement :

Elève 1 :
Investi, même par gosser

Elève 2 :
- Fait quand c'est sa tour
- Semble ⊕ collaborer dehors car dedans pole pas.

Activité 2 (Œuvre d'art nature) : S'imposer dans le groupe, proposer des idées, montrer sa créativité :

Elève 1 :
Très créatif et ses idées lui permettaient de créer des liens.
Je ne l'ai jamais aidé externe parler, c'est un élève qui ne parle pas en classe et s'exprime dehors
→ Aucun mots par son groupe.

Elève 2 :
- Très active, sociable
- plaisir, très créative
- dessine très bien a de très belles idées
- Devrait beaucoup parler et créer.

Activité 3 (Histoire à 20 voix) : Avoir confiance, montrer de la créativité, s'impliquer pour la réussite commune :

Elève 1 :
- idée cohérente mais peu originale
- ne semble pas investi totalement

Elève 2 :
- Créative
- Sympa
- gère peu prévente, motivée,

Description élève : Elle est réservée et parle qu'avec certains élèves. Elle parle surtout et reste avec les adultes et elle ne va pas forcément vers de stimulations. Elle va plutôt s'isoler et peu parler en public.

26.09.2025

HEP_BEJUNE

Yorick Mahon

Forme de timidité André (2011) : Peur des autres (A)

Grille d'observation :

Initiales de l'élève observé

Degré : AP

Critères	Indicateurs	Échelle d'évaluation		Remarques
		En classe	*En extérieur*	
La fréquence des contacts sociaux (=) (-)	Répondre à ses camarades	1 = aucun contact 2 = rare 3 = fréquent (=) 4 = très fréquent *NO = Non observé*	1 = aucun contact 2 = rare 3 = fréquent 4 = très fréquent *NO = Non observé*	Discute volontiers mais s'isole vite → va + vers prof ou reste avec un élève
	Initier des discussions avec ses camarades	1 = aucun contact 2 = rare 3 = fréquent 4 = très fréquent *NO = Non observé*	1 = aucun contact 2 = rare (-) 3 = fréquent 4 = très fréquent *NO = Non observé*	ne va pas forcément vers les autres
Le cercle amical (=)	Faire partie d'un groupe	1= Oui (=) 2= Non	1= Oui 2= Non	→ En seignore
	S'isoler	1 = jamais 2 = rarement (=) 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	Reste beaucoup avec prof, va pas vers les autres, pas collés fixes
	Rester avec les élèves timides	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	1 = jamais (+) 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	Souvent avec un élève qui parle beaucoup.
	Rester avec les mêmes camarades	1 = jamais 2 = rarement 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	1 = jamais 2 = rarement (-) 3 = fréquemment 4 = tout le temps *NO = Non observé*	Tjrs le même

1

Description de l'enfant : Il s'agit d'une élève qui a du mal à parler à tout le monde et qui est rassurée avec ses copines. Elle est efficace, travaille bien, se sent à l'aise en classe et en public, mais est réservée lorsqu'il faut parler. Elle ne se mettra jamais en avant.

Forme de timidité selon André (2027) : timidité en tant que trait de personnalité (A)

Grille d'observation explo

Initiales de l'élève observ

Degré : 6H

Critères	Indicateurs	Échelle d'évaluation *En classe*	Échelle d'évaluation *En extérieur*	Remarques
La fréquence des contacts sociaux (−)	Répondre à ses camarades	1 = aucun contact 2 = rare 3 = fréquent **4 = très fréquent** NO = Non observé	1 = aucun contact 2 = rare **3 = fréquent** (−) 4 = très fréquent NO = Non observé	
	Initier des discussions avec ses camarades	1 = aucun contact 2 = rare **3 = fréquent** 4 = très fréquent NO = Non observé	1 = aucun contact **2 = rare** (−) 3 = fréquent 4 = très fréquent NO = Non observé	→ parle assez peu, mais évolution par rapport à avant.
Le cercle amical (=) (+)	Faire partie d'un groupe	1 = Oui **2 = Non** (=)	1 = Oui **2 = Non**	NO décrit → très avec même
	S'isoler	1 = jamais **2 = rarement** (=) 3 = fréquemment 4 = tout le temps NO = Non observé	1 = jamais **2 = rarement** 3 = fréquemment 4 = tout le temps NO = Non observé	
	Rester avec les élèves timides	**1 = jamais** **2 = rarement** 3 = fréquemment 4 = tout le temps NO = Non observé	1 = jamais **2 = rarement** (+) **3 = fréquemment** 4 = tout le temps NO = Non observé	→ Reste avec 1 élève.
	Rester avec les mêmes camarades	1 = jamais **2 = rarement** 3 = fréquemment 4 = tout le temps NO = Non observé	1 = jamais 2 = rarement **3 = fréquemment** (+) 4 = tout le temps NO = Non observé	(+) à l'aise avec ses proches
L'engagement et la participation	Montrer de la motivation et de l'intérêt (signes positifs) dans ses contacts sociaux	1 = jamais 2 = rarement **3 = fréquemment** 4 = tout le temps NO = Non observé	1 = jamais **2 = rarement** (−) 3 = fréquemment 4 = tout le temps NO = Non observé	*Exemple de signes positifs :* • Peu enthousiaste • Peu réactions

1