

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

ÉDUCATION PAR LA NATURE : MIEUX COMPRENDRE CE QUI SOUS-TEND LA MISE
EN PLACE DE CETTE APPROCHE AUPRÈS DES JEUNES ENFANTS

MÉMOIRE DE MAÎTRISE
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3168)

PAR
Ariane Faucher-Dumouchel

Sous la direction de
Vicky Lafantaisie et
Sylvain Coutu

Avril 2022

Table des matières

Résumé du mémoire	7
Remerciements	9
Introduction.....	11
Chapitre 1. Contexte théorique	17
1.1 L'enjeu de la scolarisation précoce au Québec ne date pas d'hier.....	18
1.2 Les pratiques et les environnements éducatifs de qualité	19
<i>1.2.1 L'approche scolarisante</i>	<i>20</i>
1.2.1.1 Les effets anticipés de l'approche scolarisante sur les enfants.	22
1.2.1.2 Les effets anticipés de l'approche scolarisante sur les intervenantes et les parents.....	23
<i>1.2.2 L'approche développementale</i>	<i>24</i>
1.2.2.1 Les effets anticipés de l'approche développementale sur les enfants.	25
1.2.2.2 Les effets anticipés de l'approche développementale sur les intervenantes.	26
<i>1.2.3 Les approches alternatives comme l'éducation par la nature.....</i>	<i>27</i>
1.2.3.1 Les effets anticipés de l'éducation par la nature sur les enfants.	31
1.2.3.2 Les effets anticipés de l'éducation par la nature sur les intervenantes et les parents...	35
1.3 L'éducation par la nature au Québec	37
<i>1.3.1 Urgence d'agir.....</i>	<i>37</i>
<i>1.3.2 Expansion des initiatives alternatives.....</i>	<i>39</i>
<i>1.3.3 Définition et principes de l'éducation par la nature</i>	<i>41</i>
1.4 La tendance actuelle au Québec en lien avec les approches éducatives préscolaires	42
<i>1.4.1 Les programmes et cadres de références en petite enfance.....</i>	<i>42</i>
<i>1.4.2 Importance de la place du discours et des pratiques inspirées de l'approche scolarisante</i>	<i>43</i>

<i>1.4.3 Le jeu libre, risqué et actif en nature : sa place dans les programmes ministériels</i>	44
1.5 Variations dans la compréhension et la mise en place des concepts phares de l'éducation par la nature	45
<i>1.5.1 La perception et la place du jeu libre</i>	45
1.6 Questions et objectifs de recherche	47
Chapitre 2. Méthodologie	49
2.1 Approche de recherche : l'ethnographie institutionnelle	50
2.2 Méthode de collecte de données - démarche 1 : analyse de publications Facebook	52
<i>2.2.1 Description de l'échantillon</i>	52
2.2.1.1 Critères d'inclusion des groupes ciblés.....	53
2.2.1.2 Évolution du nombre de membres.	55
2.2.1.3 Période ciblée pour l'analyse.	56
<i>2.2.2 Procédures de collecte de données</i>	57
2.2.2.1 Critères d'inclusion et d'exclusion pour les publications.	58
<i>2.2.3 Analyse des données</i>	58
2.3 Méthode de collecte de données - démarche 2 : entretiens individuels et groupe de discussion	62
<i>2.3.1 Participantes</i>	62
2.3.1.1 Procédures de recrutement.	62
2.3.1.2 Description des participantes.	63
<i>2.3.2 Procédures et outils de collecte</i>	65
2.3.2.1 Entretiens individuels.....	65
2.3.2.1.1 <i>Entretien individuel – le point de vue des intervenantes</i>	66

2.3.2.1.2 Entretiens individuels – le point de vue des « personnes impliquées dans la gestion. »	67
2.3.2.2 Groupe de discussion.	68
2.3.3 Analyse des données	69
2.4 Considérations éthiques	71
Chapitre 3. Résultats	74
3.1 Démarche 1 : Résultats de l’analyse des publications de trois groupes Facebook.....	75
3.1.1 L’éducation par la nature avec jeu libre	75
3.1.2 L’éducation par la nature avec activités planifiées.....	77
3.1.3 L’école dehors.....	78
3.1.4 La nature à l’intérieur	80
3.1.5 Ampleur des catégories.....	81
3.2 Démarche 2 : Résultats de l’analyse des entretiens individuels et du groupe de discussion	83
3.2.1 Cartographie 1 : le point de vue des intervenantes en petite enfance	84
3.2.1.1 Le travail local « visible ».....	84
3.2.1.2 Le travail extra-local (invisible dans le quotidien).	93
3.2.1.2.1 La motivation et l’intérêt pour l’ÉPN.	95
3.2.1.2.2 Le travail individuel à faire en amont.	101
3.2.1.2.3 Le travail de sensibilisation auprès des parents.	109
3.2.1.2.4 Le travail de sensibilisation auprès de la direction et des collègues.....	114
3.2.1.2.5 Le travail qu’elles décident de faire auprès de la communauté.	118
3.2.2 Cartographie 2 : le point de vue des personnes impliquées dans la gestion.....	123

3.2.2.1 Travail individuel à faire en amont : s’informer par elles-mêmes.	126
3.2.2.2 Travail individuel à faire en amont : planifier une implantation graduelle de l’approche dans le milieu.	128
3.2.2.3 Travail individuel à faire en amont : utiliser l’aménagement extérieur comme levier.	133
3.2.2.4 Travail individuel à faire en amont : Être confiante pour mieux accompagner.	135
3.2.2.5 Travail individuel à faire en amont : faire rayonner l’approche.	138
Chapitre 4. Discussion	141
4.1 Implanter de nouvelles pratiques s’avère complexe : comment faciliter l’implantation de l’ÉPN au Québec ?	144
4.2 Une communauté, une nécessité	148
4.3 Quel rôle l’adulte devrait-il jouer auprès des jeunes enfants en ÉPN ?	152
4.4 La promotion de l’<i>empowerment</i> au centre de l’ÉPN	157
4.5 Recommandations pour la pratique psychoéducative	160
4.6 Réflexions à poursuivre et pistes pour la recherche	163
4.7 Forces et limites de cette étude	165
Conclusion	167
Bibliographie	169
Annexe A	190
Annexe B	197
Annexe C	198
Annexe D	200
Annexe E	201

Annexe F	202
Annexe G	203
Annexe H	206
Annexe I	209
Annexe J	212
Annexe K	214
Annexe L	217

Résumé du mémoire

Au Québec, un débat persiste autour de l'éducation à la petite enfance, notamment face à l'implantation universelle des maternelles 4 ans. Il y a lieu de se questionner sur les meilleures pratiques à déployer auprès des tout-petits. Il existe plusieurs approches éducatives en petite enfance dont trois feront l'objet de cette recherche : 1) l'approche scolarisante, 2) l'approche développementale et 3) les approches alternatives nature (inspirées des *Forest Schools*).

Officiellement, les programmes gouvernementaux et ministériels en petite enfance s'appuient sur l'approche développementale et défendent les bienfaits du jeu sur le développement de l'enfant (Ministère de la famille et des aînés [MFA], 2014, 2019 ; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). Or, il semble que certaines pratiques et discours scolarisants demeurent au Québec (Association d'Éducation Préscolaire du Québec [AÉPQ], 2020; Hewes, 2006; Lachapelle & Charron, 2020; Lafantaisie et al., 2019; Lavallée, 2019; Marinova & Drainville, 2019; Proulx & Point, 2020) et que les occasions de jeu libre et risqué sont relativement peu courantes (Association canadienne de santé publique [ACSP], 2020; ParticipACTION, 2015; ParticipACTION, 2018). Ainsi, cette recherche cherche à mieux comprendre comment différents milieux préscolaires se représentent une nouvelle approche éducative au Québec, l'éducation par la nature (ÉPN) et comment des pratiques d'ÉPN peuvent s'implanter à l'intérieur et autour des services éducatifs à la petite enfance. Cette recherche s'inspire de l'approche d'ethnographie institutionnelle (EI) de Smith (2005) en utilisant un devis de recherche qualitatif. Deux démarches méthodologiques ont été entreprises. La première est une analyse de publications provenant de trois groupes Facebook s'intéressant à l'ÉPN et permettant d'effectuer un portrait des différentes manières de comprendre l'ÉPN. La deuxième démarche consiste en huit entretiens individuels avec des intervenantes qui pratiquent l'ÉPN

dans leur milieu (n = 6) et des personnes impliquées dans la gestion (n = 2). Dans un processus d'analyse itérative des données, un groupe de discussion (n = 5) a permis d'expliquer et de valider les résultats obtenus et de proposer d'autres pistes d'analyse. L'analyse des publications Facebook a permis de définir quatre conceptions de l'ÉPN, qui diffèrent selon cinq thèmes inspirés de la définition « initiale » de l'ÉPN. Les résultats permettent de constater qu'il existe plusieurs façons de comprendre l'ÉPN. Les conceptions qui s'éloignent le plus de la définition « initiale » de l'ÉPN présentent des différences marquées en ce qui concerne la présence d'activités structurées, à caractère scolarisant et animées par l'adulte, ainsi que la faible place laissée au jeu libre. Ensuite, les résultats de la deuxième démarche permettent de mettre en lumière le travail qui doit être déployé quotidiennement et extra-localement par les participantes afin de mettre en place l'ÉPN dans leur milieu. Les textes et discours qui sous-tendent leurs pratiques sont aussi soulevés et permettent de démontrer leur influence sur l'organisation sociale derrière cette mise en place. Ces analyses permettent d'entamer une discussion sur : (1) les moyens de faciliter l'implantation de l'ÉPN au Québec, (2) la nécessité d'une communauté, (3) l'importance du rôle de l'adulte en contexte d'ÉPN, et (4) la promotion de l'*empowerment* au centre de cette approche. Des pistes de réflexion en lien avec la psychoéducation sont aussi proposées.

Mots clés : éducation préscolaire, approche éducative, éducation par la nature, ethnographie institutionnelle

Remerciements

À l'écriture de ces dernières lignes, je suis remplie de gratitude, d'excitation et de fierté. Ce mémoire est le résultat de deux années de travail, mais aussi de rencontres inspirantes, de dépassement de soi et de découvertes. Je désire remercier toutes les personnes qui ont croisé mon chemin et qui m'ont accompagnée dans cette expérience unique. Tout d'abord, un merci tout spécial à Megan et Margaret du Lion et la souris, qui m'ont fait découvrir la magie du jeu libre et risqué en contact avec la nature. Votre passion a allumé l'étincelle qu'il me fallait pour démarrer ce projet de recherche.

Je remercie également toutes les participantes qui ont participé à ce projet. Vos discours m'ont grandement inspirée et j'espère que ce mémoire rend honneur aux merveilleuses personnes que vous êtes et à tout le travail que vous déployez corps et âme. Vos efforts tenaces et votre engagement sont remarquables et absolument nécessaires. Merci pour les discussions et les rires que nous avons pu échanger au cours de ce processus et sans quoi ce projet n'existerait pas.

Ce projet n'aurait jamais vu le jour sans le soutien et l'accompagnement de ma directrice de recherche, Vicky Lafantaisie. Merci d'avoir cru en mon projet et d'avoir su comment me guider pour le réaliser. Je suis vraiment reconnaissante d'avoir expérimenté la recherche autrement avec toi, tu m'as fait découvrir un monde fascinant riche de réflexions. Tu m'as appris à foncer, à me dépasser et à avoir confiance en moi, et pour cela, je te remercie énormément. Merci pour ton esprit allumé, engagé et rieur qui a su m'accompagner dans ce grand projet. Tu m'inspires à continuer d'entretenir mon esprit de chercheuse militante.

Je remercie aussi mon co-directeur, Sylvain Coutu, qui a su porter son regard critique et passionné sur ce travail. Tes rétroactions et réflexions me poussaient à me remettre en question et

me permettaient de voir d'autres points de vue possibles. Merci pour ta rigueur, ta précision et ton expertise en petite enfance qui étaient très chers à mes yeux et qui m'ont permis d'amener mon travail ailleurs.

Le plus énorme des mercis à mes parents, Pierre et Agnès, qui m'ont soutenue et encouragée tout au long de ce processus. Vous m'avez écouté et posé des questions, vous étiez intéressés et, surtout, vous étiez fiers de moi. Cette fierté m'a permis de persévérer sans baisser les bras. Je souhaite remercier mes ami.e.s, Stéphanie, Gabrielle, Jérôme, Jacinthe, Roxanne, Amélie et ma sœur Juliette, qui ont adouci ce parcours par leur présence aimante, leur intérêt pour ce projet et leurs encouragements constants.

Je désire finalement remercier l'Institut universitaire Jeunes en difficulté (IUJD) de m'avoir soutenue financièrement et d'avoir cru en ce projet de recherche. Cette reconnaissance a été un point tournant pour moi et m'a permis de mener à terme ce mémoire.

Introduction

Dans la foulée des annonces entourant l'implantation des maternelles 4 ans au Québec (promesse électorale du gouvernement Legault en 2018), il a semblé pertinent de se pencher sur la qualité des services et des environnements offerts en petite enfance. Dans son Projet de loi 5, le gouvernement québécois proposait d'implanter la maternelle 4 ans dans tous les établissements scolaires du Québec, et non pas seulement dans les quartiers plus défavorisés, comme c'était le cas auparavant (Assemblée nationale du Québec, 2019).

Dès lors, plusieurs opinions s'entrechoquent. Ceux et celles en faveur du projet pensent que le milieu scolaire offre de meilleures garanties pour dispenser des services aux jeunes enfants les plus vulnérables qui sont moins nombreux à fréquenter les services de garde. Ainsi, ils et elles s'appuient sur l'importance d'« agir tôt » afin d'offrir un environnement éducatif de qualité à tous les jeunes enfants. En effet, le gouvernement avance qu'en prévenant et en dépistant rapidement les difficultés de développement, cela « favorise l'égalité des chances et la réussite scolaire » (Fédération des commissions scolaires du Québec, 2019, p. 8). Cette mesure permettrait de prévenir le décrochage scolaire en proposant un accès généralisé et gratuit à toute la population.

En revanche, ceux et celles qui se disent en défaveur du projet avancent que le réseau des CPE québécois constitue déjà une offre de services de qualité pour les tout-petits (Association québécoise des CPE [AQCPE], 2013; Moreau, 2019). Certain.e.s estiment que les ressources humaines et matérielles nécessaires pour implanter les maternelles 4 ans sont considérables et qu'il pourrait y avoir un danger à encourager une scolarisation trop précoce (Labbé, 2019; Moreau, 2019).

Qu'entend-t-on par scolarisation précoce ? Ce concept implique une entrée à l'école en bas âge (avant 5 ans) et une priorité mise sur des apprentissages dits « utiles » (en lien avec les

matières scolaires de base) ou nécessaires pour la préparation à l'école primaire (souvent en lien avec l'émergence de l'écrit et la numératie). Il est alors souvent question d'une pression à atteindre des objectifs communs qui seront évalués de manière normative par un.e enseignant.e qui dirige principalement l'instruction (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2012). L'idée de précocité sous-entend « avant le temps », ce qui s'accorde difficilement avec une approche centrée sur le développement global des enfants en bas âge qui mise sur le respect des rythmes d'apprentissage de chacun. Évidemment, certains enfants peuvent être prêts précocement à intégrer un établissement scolaire, mais ce n'est pas le cas de la majorité.

Il n'y a pas d'âge précis où l'on peut dire qu'il s'agit de scolarisation précoce, puisque la notion de précocité est différente d'une culture à l'autre. Par exemple, en France, les enfants de 2 ou 3 ans sont invités à commencer l'école, alors qu'au Québec, il est plutôt question d'être âgé de 4 à 5 ans. Toutefois, dans certains pays scandinaves, les enfants ne fréquentent l'école qu'à partir de 6 ou 7 ans.

Il existe ainsi plusieurs débats sur l'éducation préscolaire, que ce soit la notion de précocité, les types de milieux offerts ou le choix d'approche éducative. Ce mémoire s'intéresse spécifiquement à une nouvelle approche, l'éducation par la nature (ÉPN), qui gagne en popularité au Québec et à l'implantation de cette approche à l'intérieur et autour des organisations de services éducatifs. Plus précisément, elle s'attardera à mettre en lumière ce qui sous-tend la mise en place de pratiques inspirées de l'ÉPN avec les jeunes enfants de 0 à 5 ans.

L'approche de recherche mobilisée pour ce projet est l'ethnographie institutionnelle (EI). Suivant cette approche, le point d'entrée d'une étude devrait être une expérience (souvent un malaise) vécue ou observée par le.la chercheur.euse (Campbell & Gregor, 2002; Grahame, 1998; McCoy, 2008). La problématique de recherche s'appuie ainsi d'abord sur ces expériences.

Campbell et Gregor (2002) encouragent les chercheur.euse.s à décrire leur propres expériences relatives à l'objet d'étude de manière à mettre en évidence leur posture. C'est dans cette optique que je propose un bref survol de mon expérience avec l'éducation des jeunes enfants dans les prochains paragraphes.

J'ai été interpellée par ce débat puisqu'il a réveillé en moi plusieurs réflexions et questionnements qui rejoignaient mes expériences professionnelles dans le domaine de l'intervention psychosociale et de la psychoéducation. Mon premier stage en psychoéducation se déroulait dans une prématernelle d'un centre communautaire. Les enfants âgés de 3 à 4 ans devaient s'asseoir au moins une heure par jour pour effectuer des exercices de traçage, de lettres et de chiffres. Ces moments étaient généralement difficiles pour la majorité des enfants qui dessinaient plutôt aléatoirement sur les feuilles d'exercice, ce qui décevaient les intervenant.e.s du groupe, qui désiraient ajouter ces feuilles au cartable de chaque enfant à montrer aux parents. Je me sentais mal à l'aise lors de ces périodes, je ne savais pas comment accompagner « adéquatement » les enfants et j'avais de la difficulté à me positionner auprès des parents.

J'ai ensuite travaillé comme intervenante en soutien scolaire et familial avec comme mission de redonner le plaisir d'apprendre aux enfants d'âge primaire. Le jeu comme moyen d'apprentissage et de motivation était alors fortement encouragé par l'organisme. Toutefois, je ressentais une pression des enseignantes à plutôt faire les devoirs. Les parents semblaient trouver que les jeux éducatifs étaient une perte de temps improductive. Je devais naviguer entre des activités ludiques et des contenus plus structurés et scolarisants, réalisant qu'il existait un écart entre ce qui était dit et ce qu'il était possible de faire sur le terrain. Le jeu me semblait alors dévalorisé et non reconnu à lui seul comme moyen véritable d'apprentissage et de développement pour les enfants.

Éventuellement, j'ai découvert l'organisme Le lion et la souris qui a pour mission de favoriser, de militer et de protéger le jeu libre à l'extérieur des enfants. Je m'occupais alors d'un groupe d'enfants de 3 à 5 ans. Le jeu libre et risqué en nature m'était complètement inconnu, mais me rappelait mon enfance, mon expérience avec le scoutisme et s'enlignait avec mes valeurs. Malgré tout, cela me prit du temps à comprendre mon rôle dans un tel contexte. Étant habituée d'animer les enfants et de diriger les activités dans mes expériences antérieures, je ne savais pas comment soutenir le jeu libre des enfants. J'oscillais constamment entre avoir l'impression de donner « trop » de liberté aux enfants et ne pas être assez productive auprès d'eux. Quelle place devais-je prendre ? Quelles limites devais-je mettre en place ? Comment accompagner les enfants dans leurs jeux sans en prendre le contrôle ? Comment apprécier le développement des enfants dans de tels contextes ? Comment communiquer aux parents ce que nous avons fait dans une journée ?

Mes expériences de travail dans les milieux éducatifs préscolaires m'ont amenée à me questionner sur les différentes approches éducatives en petite enfance, à l'aube d'un projet de loi rendant la maternelle 4 ans accessible à tous.tes. Quelles approches existent au Québec et quelles sont les plus bénéfiques pour les enfants ? Comment assurer des environnements éducatifs de qualité pour les tout-petits ? Comment le courant scolarisant influence-t-il les pratiques en petite enfance ? Comment favoriser la mise en place d'approches plus alternatives ?

La recension de la littérature a permis de démontrer que ce type d'approche est relativement nouveau au Québec, même s'il suscite un intérêt indéniable auprès des intervenantes en petite enfance. De fait, peu de données sont disponibles sur l'implantation de ces approches, ce qui m'amène à poser la question de recherche suivante : *Qu'est-ce qui sous-*

tend la mise en place de pratiques inspirées de l'éducation par la nature auprès de jeunes enfants de 0 à 5 ans ?

Le présent mémoire comprend quatre sections principales. Le premier chapitre permet de situer la problématique dans le cadre théorique actuel en brossant un portrait des différentes approches existantes en petite enfance au Québec et des variations présentes dans les différents discours entourant l'éducation à la petite enfance. Le deuxième chapitre présentera les deux démarches de recherche effectuées ainsi que les méthodes utilisées afin de collecter les données. Les résultats seront ensuite présentés au chapitre trois. Le dernier chapitre permettra de discuter des résultats obtenus et d'offrir des recommandations et des pistes de réflexion sur le sujet.

Chapitre 1. Contexte théorique

Le présent chapitre permettra de situer le contexte théorique qui entoure le sujet du projet de recherche. Tout d'abord, les approches dominantes en éducation à la petite enfance seront présentées en explicitant leurs effets anticipés sur les enfants, leurs parents et les intervenantes. L'avenue d'approches éducatives plus alternatives, telle que l'éducation par la nature, sera discutée en soulevant les effets anticipés de cette nouvelle approche ainsi que ses principes fondateurs. Il sera finalement question d'explorer la tendance actuelle au Québec en lien avec les approches éducatives préscolaires et les variations possibles dans la compréhension de différents concepts clés en petite enfance. Finalement, la question et les objectifs de la recherche seront énoncés.

1.1 L'enjeu de la scolarisation précoce au Québec ne date pas d'hier

Déjà en 1996, Micheline Lalonde-Graton, une sociologue spécialisée en petite enfance au Québec, adressait une mise en garde face aux dangers des pratiques « scolarisantes » sur les jeunes. Elle soulève un point qui semble encore d'actualité aujourd'hui :

Dans la réalité, la notion d'enfance semble avoir perdu son sens. On bouscule l'enfant en souhaitant accélérer son développement, on lui impose un rythme effréné qu'on a adopté, on tente de le programmer pour qu'il devienne performant. Plus vite il apprendra, plus vite il sera utile à cette société. Mais a-t-on oublié que l'enfant a besoin de temps pour grandir, apprendre et se développer ? (Lalonde-Graton, 1996, p. 3)

Avant les années 1960, il y avait cette même mise en garde contre les « fausses maternelles » qui encourageaient l'apprentissage précoce de la lecture et de l'écriture chez les jeunes enfants (Morin, 2007). Plus récemment, L'Écuyer (2019), une autre experte du domaine, appuie les mêmes idées en affirmant que les enfants d'aujourd'hui sont encore plus stimulés et bousculés qu'autrefois, et ce, de plus en plus tôt dans leur vie.

1.2 Les pratiques et les environnements éducatifs de qualité

Dans son programme éducatif « Accueillir la petite enfance », le Ministère de la famille [MFA] (2019) décrit quatre dimensions qui composent la qualité éducative des services de garde éducatifs au Québec : 1) l'interaction entre le personnel éducateur et les enfants, 2) les expériences vécues par les enfants, 3) l'aménagement des lieux et du matériel et 4) l'interaction entre le personnel et les parents (MFA, 2019). Le programme sera décrit de façon plus détaillée plus loin (p. 40). Ces quatre composantes représentent des guides pour les milieux de garde afin d'assurer le bien-être des jeunes enfants ainsi que leur développement optimal. Ce sont d'ailleurs ces composantes qui figurent dans les deux enquêtes québécoises sur la qualité des services de garde éducatifs (Grandir en qualité) (Fournier & Drouin, 2004; Gingras et al., 2015) qui ont permis de tracer un portrait de la qualité des services au Québec.

La qualité de l'interaction entre le personnel éducateur et les enfants représente la composante « la plus déterminante pour le développement des jeunes enfants » (MFA, 2019, p. 30). On y retrouve notamment le soutien affectif et le soutien à l'apprentissage, qui permettent à l'enfant de se sentir en sécurité et d'explorer avec l'accompagnement et l'encouragement de l'adulte.

Principalement, la qualité des expériences vécues « se manifeste par un déroulement de la journée adapté au groupe et par la variation et la richesse d'expériences qu'ils sont appelés à y vivre » (MFA, 2019, p. 33). Ceci comprend des jeux initiés par les enfants ou jeux libres, qui permettent à l'enfant de créer ses jeux selon ses intérêts et envies, tout en favorisant son autonomie, sa socialisation et sa résolution de problèmes (MFA, 2019). Des activités proposées par l'adulte font aussi partie des expériences vécues, en laissant le choix aux enfants d'y

participer ou non (MFA, 2019). Ces activités devraient être planifiées en fonction des intérêts et des besoins des enfants.

Ensuite, l'aménagement des lieux et le matériel permettent de créer « un espace de vie confortable et chaleureux » (MFA, 2019, p. 39) tout en proposant aux enfants du matériel varié, polyvalent et accessible qui saura attiser leur curiosité et encourager leurs jeux. Finalement, la qualité de l'interaction entre le personnel éducateur et les parents est un indicateur important de la qualité des services éducatifs en petite enfance (MFA, 2019). Il est question ici de créer un lien de confiance et un partenariat tout en reconnaissant et en respectant l'expertise de chacun.e (MFA, 2019).

Que connaît-on des approches éducatives utilisées auprès des jeunes enfants au Québec ? Trois grands courants seront abordés dans cette partie : l'approche scolarisante et l'approche développementale, qui apparaissent régulièrement dans le discours des expert.e.s et gestionnaires québécois.e.s, et les approches dites alternatives axées sur le jeu libre et risqué à l'extérieur, comme l'éducation par la nature, qui sont moins connues. Dans les prochains paragraphes, je décrirai certains éléments clés de ces approches de même que leurs effets potentiels sur les jeunes enfants, les parents ainsi que sur les intervenantes¹ en petite enfance.

1.2.1 L'approche scolarisante

Ce courant suppose la mise en place d'environnements propices à la préparation à l'école primaire et la promotion d'activités structurées et basées sur l'acquisition de connaissances

¹ Par « intervenante », on entend toute personne travaillant directement auprès d'enfants d'âge préscolaire (0-5 ans), et ce peu importe le milieu de garde (CPE, école, milieu familial, garderie privée ou subventionnée, organisme privé, organisme communautaire famille, etc.). Il peut ainsi s'agir d'éducatrices à la petite enfance, d'enseignantes au préscolaire, de facilitatrices, d'animatrices, etc. De plus, puisque la majorité des intervenantes en petite enfance s'identifient comme femmes, le féminin sera utilisé dans ce mémoire. Le terme « intervenantes » désigne autant les personnes qui s'identifient comme femme que celles qui s'identifient comme homme, comme personne non-binaire ou autre.

formelles associées aux matières scolaires, afin d'atteindre une certaine maturité scolaire (CSE, 2012; Marinova & Drainville, 2019; Marinova et al., 2020). Voici quelques éléments clés de l'approche scolarisante.

D'abord, une grande importance est accordée aux apprentissages dits utiles, formels ou scolaires, ce qui sous-entend une centration sur le développement cognitif et sur les disciplines scolaires plus classiques telles que les mathématiques, l'écriture et la lecture (CSE, 2012). Ces contenus sont directement issus du monde scolaire primaire, d'où l'idée du concept de « préparation à l'école ».

Ensuite, il y a la présence d'attentes, d'objectifs ou d'exigences à atteindre par les enfants que l'on pourrait qualifier de mesurables par des évaluations normatives ou standardisées et qui s'appuient sur une trajectoire et des normes développementales définies (Lafantaisie et al., 2019; Miller & Almon, 2009). S'ajoute à cet élément une nécessité de structurer et de planifier davantage les apprentissages de manière à prédéfinir un cheminement permettant d'atteindre les objectifs fixés d'avance. Dans cet ordre d'idées, l'approche scolarisante se centre davantage sur les déficits, les problèmes, les retards et les incapacités des enfants dans une optique curative, préventive et de dépistage précoce (April et al., 2018).

Un autre aspect important de cette approche concerne le rôle de l'adulte, qui est en position d'enseignante ou d'institutrice auprès des enfants. Les enfants sont perçus comme des êtres qui doivent être formés et dirigés par l'adulte ; alors que l'adulte, lui, est détenteur de savoirs et de connaissances (Marinova & Drainville, 2019). Cette approche prône un enseignement ou une instruction directe, souvent en grand groupe et principalement dirigé par l'adulte (CSE, 2012; Organisation de coopération et développement économiques [OCDE], 2007).

1.2.1.1 Les effets anticipés de l'approche scolarisante sur les enfants. Un premier effet anticipé de cette approche repose sur l'idée d'égalité : elle permettrait à tous les enfants d'obtenir un départ équitable à l'entrée à l'école (Fontaine, 2015). C'est d'ailleurs un des objectifs de la maternelle 4 ans avancé par le Gouvernement du Québec : l'égalité des chances (MEES, 2018; OCDE, 2007). Avec cette approche, on souhaite « s'assurer que tous les jeunes enfants acquièrent des connaissances et des compétences de base » (OCDE, 2007, p. 69) ; en d'autres mots, cette façon d'enseigner permettrait de s'assurer que tous les jeunes enfants acquièrent des compétences et des connaissances qui sont les fondements pour les futurs apprentissages scolaires (Fontaine, 2015). Finalement, dans certains cas, et particulièrement en ce qui concerne les enfants issus de milieux défavorisés (Japel, 2014), l'approche scolarisante permettrait des améliorations dans les domaines de la lecture et des mathématiques (Maltais et al., 2011), ce qui agirait comme facteur de prévention au décrochage scolaire ultérieur. Il s'agit d'un autre argument en faveur du déploiement massif des maternelles 4 ans au Québec, dans une optique d'agir le plus tôt possible auprès des enfants. Selon les travaux de Japel (2014), la maternelle à temps plein, plutôt qu'à temps partiel, proposerait une valeur ajoutée dans seulement un domaine soit le développement cognitif et langagier qui s'apparentent aux compétences cognitives ou scolaires. Toutefois, d'autres autrices démontrent que ces effets sur les enfants seraient souvent plutôt à court-terme (Marinova & Drainville, 2019).

D'un autre côté, plusieurs autres experts avancent que cette approche peut avoir des effets plus néfastes auprès des jeunes enfants. Puisqu'il y a une certaine pression à performer pour atteindre des objectifs prédéterminés, certaines intervenantes priorisent explicitement le « travail » plutôt que le jeu (Stephenson, 2003). Les enfants qui n'arrivent pas à suivre le cadre prévu peuvent alors être ciblés comme des « cas problèmes » ayant besoin d'une attention plus

poussée par des services spécialisés (Lafantaisie et al., 2019). Certains argumentent que les pratiques scolarisantes contribueraient à de hauts niveaux de stress, de frustration et de colère chez les tout-petits qui pourraient même résulter ultérieurement en problèmes de comportement (Miller & Almon, 2009). D'ailleurs, la notion d'évaluation des apprentissages peut faire apparaître de la comparaison, de la compétition et la crainte de l'échec, ce qui risque de devenir une source de stress et de détresse psychologique (CSE, 2016; Duclos, 2011; Miller & Almon, 2009).

Ensuite, l'approche scolarisante peut apporter une certaine perte d'individualité chez les enfants qui se voient tous « mis dans le même moule ». L'unicité de chacun et leurs intérêts sont plus difficilement pris en compte (Lafantaisie et al., 2019).

Finalement, le rôle de l'adulte étant davantage dans la prise en charge et l'enseignement, l'enfant se retrouve avec moins d'opportunités pour développer son autonomie, sa créativité et sa liberté, puisqu'il devient un reproducteur de savoir que les adultes choisissent de lui inculquer (Larouche et al., 2015; Miller & Almon, 2009).

1.2.1.2 Les effets anticipés de l'approche scolarisante sur les intervenantes et les parents. Du côté des intervenantes, le sentiment de contrôle qui résulte d'une planification et d'une structuration de l'environnement et des contextes d'apprentissages peut être rassurant. En effet, cela permet à certaines intervenantes de sentir qu'elles agissent dans une optique de prévention précoce et de dépistage (Lafantaisie et al., 2019). Cette planification plus rigide permet d'avoir une plus grande prise sur l'atteinte des objectifs prévus ou demandés. De plus, les intervenantes peuvent avoir le sentiment de mieux répondre aux attentes de certains parents des enfants en adoptant de telles pratiques (Lafantaisie et al., 2019).

Inversement, cette approche pourrait faire vivre du stress aux intervenantes qui ressentiraient une pression à performer auprès des enfants afin que ceux-ci atteignent des attentes élevées réelles ou ressenties, surtout en ce qui a trait à l'apprentissage de l'écrit (Marinova & Drainville, 2019; Pyle et al., 2017).

Pour plusieurs parents de jeunes enfants, l'approche scolarisante est sécurisante (Lafantaisie et al., 2019). En effet, puisque la société dans laquelle nous vivons valorise beaucoup l'école et les apprentissages plus formels comme indicateurs de réussite future, les parents peuvent se sentir plus confiants d'offrir ce genre d'environnement à leur enfant. De plus, une dimension culturelle est intéressante à mentionner : certaines personnes immigrantes ont en haut estime le système scolaire occidental/qubécois et peuvent avoir choisi d'immigrer au Québec pour ces raisons (Lafantaisie et al., 2019). Leurs attentes envers les services de garde éducatifs en petite enfance peuvent alors être très scolarisantes.

1.2.2 L'approche développementale

L'approche développementale, ou approche centrée sur l'enfant, est une approche sociale qui met l'enfant, ses compétences et son développement global au centre des intérêts de l'adulte qui l'accompagne. En effet, dans cette approche, le développement est perçu comme un processus global et intégré dans lequel toutes les sphères de développement de l'enfant (physique, motrice, affective, sociale, cognitive et langagière) agissent simultanément (MFA, 2014, 2019).

Un des aspects clés de l'approche développementale est de reconnaître l'unicité de chaque enfant et de leur laisser le libre-choix dans leurs jeux et intérêts (Fontaine, 2015; MFA, 2019). On préconise alors une intervention démocratique. Cela implique de placer les enfants dans un environnement où il est possible de suivre leurs intérêts, besoins et motivations. En

reconnaissant que chaque enfant est unique, le respect du rythme de développement naturel de chacun s'impose comme phare de cette approche (MFA, 2014).

La place du jeu est centrale puisqu'elle représente un moyen naturel pour les jeunes enfants d'explorer et de découvrir le monde qui les entoure (MFA, 2019). En misant sur des environnements qui favorisent la curiosité naturelle, l'exploration, l'émerveillement et les relations avec les autres, les jeunes enfants intègrent de façon durable une motivation à apprendre. Le jeu libre représente d'ailleurs un des moyens privilégiés pour soutenir le développement global des enfants, dans le respect de leur rythme et de leurs intérêts (MFA, 2014).

La notion d'évaluation n'est pas présente dans l'approche développementale dans le sens où il n'y a pas d'objectifs ou de normes précis à atteindre. Il est plutôt question d'observer chez l'enfant les manifestations de son développement dans toutes ses sphères. Plutôt que d'accentuer les manques ou les déficits présents chez l'enfant, on mise sur ses forces et réussites (MFA, 2014). Le programme et l'environnement éducatifs doivent ainsi être continuellement adaptés aux besoins des enfants afin de favoriser leur développement global.

Finalement, le rôle de l'adulte qui s'inscrit dans une approche développementale est davantage de soutenir, d'enrichir et d'accompagner l'enfant dans ses apprentissages et découvertes (CSE, 2012; MFA, 2014, 2019). Puisque l'approche est centrée sur l'enfant en interaction avec son environnement, il est important de le percevoir comme étant actif dans son processus d'apprentissage et de développement. L'adulte doit ainsi suivre, alimenter et soutenir les idées, intérêts et initiatives des enfants.

1.2.2.1 Les effets anticipés de l'approche développementale sur les enfants. La valorisation du jeu dans cette approche est vue comme bénéfique pour les jeunes enfants. En

effet, l'importance du jeu est largement reconnue par plusieurs organismes internationaux, comme l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP), l'Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), l'UNICEF, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (MFA, 2014). Le jeu est essentiel pour le développement du cerveau des tout-petits, pour leur santé physique et psychologique. Ce type d'activités leur permet de se développer de manière globale et intégrée, dans toutes les sphères de développement (Miller & Almon, 2009; OCDE, 2007; MFA, 2014). Le jeu est d'ailleurs reconnu comme étant le meilleur moyen pour les enfants de réduire et gérer leur stress (Miller & Almon, 2009).

L'approche développementale reconnaît que l'enfant est l'acteur principal de son développement. De ce fait, « leur capacité d'apprendre par eux-mêmes à partir de leurs initiatives donne d'ailleurs lieu à une vaste gamme d'apprentissages » (MFA, 2019, p. 79). En respectant le rythme et les intérêts de chacun, les tenants de cette approche estiment que les enfants apprennent davantage que s'ils suivent une planification déterminée par l'adulte (Ostroff, 2012). Ceci permet « de garder intacte leur motivation naturelle et de nourrir leur plaisir d'apprendre » (MFA, 2019, p. 80). D'ailleurs, puisque l'enfant est perçu comme étant capable et maître de ses apprentissages, cela stimule son autonomie, sa confiance en soi et sa fierté (MFA, 2019).

1.2.2.2 Les effets anticipés de l'approche développementale sur les intervenantes. Il existe plusieurs retombées positives de cette approche sur les intervenantes. Par exemple, elles auraient une plus grande liberté et autonomie dans la création d'un environnement favorable au bien-être des enfants. Il est notamment apprécié et bénéfique pour les intervenantes de suivre les enfants selon leurs besoins et intérêts ; elles ressentent qu'elles sont davantage en accord avec ce

que les enfants ont besoin pour se développer pleinement (Lafantaisie et al., 2019; Marinova & Drainville, 2019).

Toutefois, la perception « des autres » peut avoir un impact néfaste sur les intervenantes qui adoptent cette approche. En effet, puisque le rôle de l'adulte est dans le soutien d'un environnement favorable au bien-être des enfants plutôt que dans l'animation ou l'enseignement direct de notions concrètes, les regards extérieurs peuvent percevoir les intervenantes comme ne « faisant rien » ou comme privilégiant le « laisser-aller » (Lafantaisie et al., 2021), ce qui peut être vécu négativement par les intervenantes.

1.2.3 Les approches alternatives comme l'éducation par la nature

Différentes approches, considérées comme alternatives, s'inscrivent dans le sillon de l'approche développementale. Le courant abordé dans cette recherche est né dans les pays Scandinaves pour ensuite se déployer ailleurs dans le monde, dont ici au Québec. Celui-ci regroupe notamment les *Forest School*, les *Waldkindergarten* (jardins d'enfants) en Allemagne, les milieux éducatifs *Outdoor learning/ outdoor play/ outdoor education* et les *Adventure playgrounds*. Ce courant alternatif découle naturellement d'une approche développementale puisqu'elles partagent la même vision de base de développement global de l'enfant et de respect de celui-ci dans ce qu'il est. Toutefois, elles comportent quelques éléments caractéristiques qui impliquent un contact avec la nature et la présence d'opportunités de jeu libre et risqué. Ces éléments ne sont pas toujours présents dans les milieux qui épousent « uniquement » la perspective du développement global.

Les *Forest Schools* sont originaires des pays Scandinaves et plus précisément du Danemark. Elles existent depuis les années 1950. Le concept a ensuite migré vers le Royaume-Uni dans les années 1990 pour finalement se retrouver en Amérique du Nord, au Canada

surtout, vers les années 2000 (Dean, 2019). Les *Forest Schools* sont définies comme un environnement éducatif inspirant qui offre des opportunités régulières aux enfants et aux adultes de se familiariser avec la nature et de développer leur confiance et leur estime de soi à travers des expériences dans un environnement naturel (*woodland environnement*) (Forest Education Initiative, 2007, cité par Murray & O'Brien, 2005).

On peut aussi parler de *Forest kindergartens* ou de *Waldkindergarten* qui s'inscrivent dans la même lignée, mais qui s'adressent aux jeunes enfants de 3 à 6 ans. Ces écoles ou garderies extérieures sont conçues pour nourrir le développement social des enfants à travers l'exploration de la nature (Paci, 2016). Dans tous les cas, le contact régulier et répété avec la nature suscite l'exploration et le développement des jeunes enfants.

Les points centraux de ces approches, qui s'ajoutent aux idées qu'elles partagent avec l'approche développementale, seront maintenant abordés. Différents éléments doivent être présents dans l'environnement des jeunes enfants afin de favoriser leur bien-être. D'abord, la place du **jeu libre** est centrale. Le jeu libre est initié et dirigé par l'enfant sans qu'il ait un objectif apparent ou un résultat en vue (Sandseter, 2007). Il naît d'une motivation intrinsèque, c'est-à-dire qu'il n'est pas motivé par des éléments extérieurs comme une récompense ou les félicitations de l'adulte (Association canadienne de santé publique [ACSP], 2019; Miller & Almon, 2009; Sandseter, 2011). Le processus est alors plus important que le résultat final et le concept de liberté est central. Si l'enfant lui-même n'a pas d'objectif en vue lorsqu'il est en jeu libre, la portée de ce type de jeu pour son développement et les apprentissages qui en découlent sont très importants. Notamment, l'enfant prend des décisions, contrôle son corps et son environnement et vit des réussites, ce qui l'amène à avoir plus confiance en lui (Naître et grandir, 2021). Le jeu libre permet à l'enfant d'être plus autonome et indépendant de l'adulte puisqu'il est

maître de ses choix, apprend à résoudre par lui-même ses problèmes et internalise ses propres limites (MFA, 2019).

Il est d'ailleurs important de reconnaître la distinction entre « jeu libre » et « laisser-aller » ou « laisser-faire ». Comme le mentionne l'AQCPE : « dans le jeu libre, le rôle de soutien et d'accompagnement de l'adulte ainsi qu'une présence sécurisante et bienveillante permettent à l'enfant d'oser explorer à son aise. L'adulte a une intention pédagogique derrière l'environnement qu'il fournit à l'enfant pour explorer » (AQCPE, 2017, p. 14). Il n'est donc pas question d'enfants qui « font ce qu'ils veulent » sans supervision, limites et accompagnement de l'adulte, ce qui résulte en chaos (Miller & Almon, 2009), mais plutôt d'enfants qui initient et dirigent leurs jeux tout en bénéficiant d'une présence active de l'adulte.

Le jeu libre, lorsque vraiment initié par l'enfant, laisse souvent apparaître ce qu'on appelle le **jeu risqué**. Naturellement, un enfant qui est libre de ses mouvements, de son jeu et de ses initiatives, lorsque dans un environnement stimulant et sécuritaire, prendra des risques excitants qui impliquent une certaine possibilité de blessure et un désir de surmonter la peur ou le sentiment de perte de contrôle (McFarland & Laird, 2018; Sandseter, 2009). Plusieurs approches éducatives, dont les approches alternatives inspirées des *Forest Schools* encouragent un environnement qui offrira des occasions de prises de risques sains chez les enfants. Par risque, on entend un défi adapté aux capacités de l'enfant lui permettant de vivre une réussite et non un danger réel qui pourrait être grave pour sa sécurité physique et psychologique (Tremblay et al., 2015). Plus précisément, on peut observer différents types de jeu qui sont considérés comme risqués : grimper en hauteur, courir ou jouer avec la vitesse, se cacher, s'égarer momentanément, se battre, se tenir en équilibre et utiliser des outils ou jouer près d'éléments « dangereux » (feu, eau) (ACSP, 2019; Sandseter, 2009).

Ces approches mettent également de l'avant l'importance du **jeu actif à l'extérieur**, c'est-à-dire de bouger à une haute intensité (Table sur le mode de vie physiquement actif [TMVPA], 2017) dans un environnement sécuritaire permettant un contact avec la nature. Le concept de déficit nature [*nature deficit disorder*] proposé par Louv (2008) permet de comprendre l'importance de ce point : les enfants vivent un manque de contact avec la nature, ce qui a de nombreux impacts sur leur bien-être présent et futur. On parle de jeu à l'extérieur dans un espace où il est possible d'avoir un contact avec la nature, aussi petite soit-elle. Il est à noter que ces approches privilégient un contact régulier, constant et en tout temps (à toutes les saisons) avec la nature qui favorise des environnements changeants et variés pour les enfants (Ferland, 2012).

De plus, une importance est accordée à une vision particulière du **temps et de l'espace** puisque les changements et bienfaits de ces approches prennent du temps à apparaître (O'Brien, 2009). Le processus de développement de l'enfant, plutôt que l'acquisition de compétences définies, est priorisé, ce qui implique une relation au temps différente. En laissant suffisamment de temps et en offrant un espace de jeu de qualité, l'enfant peut alors étoffer et élaborer son jeu comme il le veut (TMVPA, 2017). Comme mentionné plus tôt, la qualité de l'environnement proposé à l'enfant est extrêmement importante et garante d'un développement global optimal et du bien-être des jeunes enfants (ACSP, 2019; MFA, 2019).

Ensuite, **l'adulte**, un pilier important dans l'environnement de l'enfant, adopte un rôle qui répond aux principes du constructivisme social : les enfants sont perçus comme des co-constructeurs actifs de leurs apprentissages qui résultent de leurs expériences (Barrable & Arvanitis, 2019). L'adulte adopte ainsi une posture de guide plutôt que d'instructeur (Adams, 2006; Harris, 2017; Marinova & Drainville, 2019; MFA, 2014; Miller & Almon, 2009). Il s'agit

alors de faciliter les expériences, de soutenir l'exploration et d'observer de manière bienveillante. Le rôle de l'adulte est très important malgré qu'il puisse sembler limité ou même imperceptible pour des observateurs extérieurs (Ferguson et al., 2017; Miller & Almon, 2009). Comme l'indique le MFA (2014) : « cela implique la présence de l'adulte parfois discrète, parfois active, mais toujours intéressée et attentive » (p. 88).

Il importe de noter que, dans cette approche, le jeu libre inclut nécessairement une prise de risque, l'accès à un environnement naturel, une activité soutenue et une liberté d'être et d'agir (ACSP, 2019). C'est pour cela que l'ACSP parle du jeu libre « comme un terme générique pour désigner le jeu dirigé par l'enfant qui se déroule de préférence en plein air, mais aussi à l'intérieur, et qui inclut la notion de jeu « risqué » » (ACSP, 2019, p. 3). En fait, si le jeu est réellement « libéré » pour les enfants, il sera automatiquement risqué, puisque des enfants qui jouent naturellement et librement dans un environnement sécuritaire (ce qui ne veut pas dire sans défis ou risques) vont inévitablement prendre des risques (Brussoni et al., 2012; Stephenson, 2003; TMVPA, 2018).

1.2.3.1 Les effets anticipés de l'éducation par la nature sur les enfants. Les effets positifs des approches par la nature sur les enfants et leur développement global sont évoqués par plusieurs spécialistes. On parle d'une approche qui favorise chez l'enfant sa confiance en soi, son autonomie, son estime de soi et sa liberté (Barrable & Arvanitis, 2019; Little & Wyver, 2008; O'Brien & Murray, 2007). O'Brien (2009) soulève une amélioration au chapitre de la confiance, de la motivation, de la concentration, du langage, de la communication et des compétences physiques. Pour Harris (2017), il s'agit d'effets positifs sur la capacité à travailler en équipe, sur la connaissance et l'estime de soi, sur les relations avec les autres et sur l'attachement à la nature.

En ce qui concerne le **jeu libre**, on rapporte également que ce type d'activité entraîne des effets positifs sur le jeune enfant. En effet, selon la TMVPA (2017), le jeu libre favoriserait la confiance en soi de l'enfant, son autonomie, sa pensée créative et ses interactions avec son entourage. Selon ce regroupement d'experts.es, le pouvoir décisionnel qu'offre le jeu libre permet la prise d'initiatives, l'exploration et la découverte de soi et des autres (TMVPA, 2017). Ceci favorise la construction et l'élaboration de leur pensée, ainsi que le vécu de réussites adaptées à leur potentiel (TMVPA, 2017).

De la même façon, les effets du **jeu risqué** seraient majoritairement bénéfiques pour les jeunes enfants. Ils apprennent leurs limites et celles des autres, ils évaluent et gèrent le risque, ils résolvent des problèmes et prennent des décisions (Sandseter, 2009; TMVPA, 2017). Un autre aspect contribuant au bien-être des jeunes enfants qui expérimentent le risque est le sentiment d'accomplissement, de fierté, d'excitation et d'amusement qu'ils peuvent vivre (Closter & Gleeve, 2008). Certains parlent même des effets pervers de la surprotection des enfants et des impacts négatifs associés au fait de les priver de prendre des risques, qui pourraient d'ailleurs amener des effets néfastes pour les jeunes enfants à plus long terme (Brussoni et al., 2012; Eager & Little, 2011; Little & Wyver, 2008; Sando et al., 2021; Stephenson, 2003). Une étude menée en 2010 par Little et Wyver rapporte que les enfants n'ayant pas vécu les conséquences négatives de prises de risque (p. ex : tomber, se blesser, etc.) avaient une moins bonne évaluation des dangers, ce qui les amenaient à prendre des risques trop grands et à se blesser davantage et plus gravement que les enfants ayant appris tôt comment gérer le risque et adapter les défis à leurs capacités et limites. On peut même parler d'un « désordre du déficit de la prise de risque » [*risk deficit disorder*] que les autrices définissent comme un manque de prise de risque qui mène à une absence de compétence et de compréhension de la gestion des risques présents et futurs (Eager &

Little, 2011). Plusieurs s'entendent pour dire que l'idée selon laquelle on doit garder les enfants à l'intérieur afin de les protéger des risques extérieurs serait néfaste, car cela entraînerait un plus grand risque pour eux relativement à leur indépendance et à leur santé (Brussoni et al., 2012; Bundy et al., 2009; Little & Wyver, 2008, 2010; ParticipACTION, 2015; Sandseter, 2009; TMVPA, 2018). Un nouveau courant de pensée consisterait à assurer aux enfants la sécurité nécessaire et non la sécurité maximale [*keep children as safe as necessary, not as safe as possible*] (Brussoni et al., 2012, p. 3134).

Il est intéressant de constater que certaines personnes et institutions emploient davantage le terme « jeu libre » plutôt que « jeu risqué » ; les décideur.se.s hésitant à employer le mot « risqué » pour décrire le jeu (ACSP, 2019). En effet, certain.e.s peuvent être réticent.e.s et croire que les impacts sur les enfants de ces types de jeu sont néfastes puisque ceux-ci risquent un plus grand nombre de blessures. Par définition, le jeu risqué implique une possibilité de conséquences négatives ou de blessures pour les enfants. Toutefois, la grande majorité des incidents qui se produisent dans des contextes de jeu risqué extérieur sont mineurs et peuvent survenir dans d'autres contextes même lorsque ceux-ci sont qualifiés de très « sécuritaires » (sports organisés, activités parascolaires, etc.) (Tremblay et al., 2015). Malgré tout, les tenants du jeu risqué sont d'avis que les bienfaits et l'excitation de ce type de jeu pour les enfants devraient l'emporter sur les risques (somme toute assez limités) de blessures (Brussoni et al., 2012; Sando et al., 2021; TMVPA, 2018).

Un autre aspect bénéfique de ces approches est qu'elles favorisent le jeu **actif**. D'ailleurs, il est important de reconnaître que le jeu extérieur, en nature permet d'augmenter le jeu actif chez les tout-petits dans son intensité et sa durée (AQCPÉ, 2017; Ferreira et al., 2007; TMVPA, 2017). L'enfant est en moyenne deux fois plus actif dehors et bouge plus longtemps qu'à

l'intérieur (Mackett & Paskins, 2008). D'ailleurs, le jeu risqué et le jeu libre sont plus susceptibles de se manifester et de se développer dans un environnement extérieur (TMVPA, 2018). En permettant à l'enfant de bouger librement et de manière plus ou moins intense, « le jeu canalise l'énergie, réduit les comportements agressifs, la tension et l'agitation » (TMVPA, 2017, p. 7).

Pour ce qui est du contact avec la **nature**, les effets bénéfiques associés à ce type d'activités seraient également bien documentés. Il est reconnu que l'interaction avec la nature a des effets positifs sur la santé mentale et le bien-être général des enfants (Tillmann et al., 2018). Ces environnements naturels regorgent d'opportunités d'expériences motrices, sensorielles et sociales pour les enfants (Hewes, 2006; TMVPA, 2018). Les jeunes enfants développent leur empathie, leur amour et leur connexion avec la nature et l'environnement (Fjørtoft, 2004; Louv, 2008; O'Brien, 2009; Waite, 2011). En favorisant tôt des moments de qualité, d'émerveillement et d'exploration avec le monde naturel, l'enfant veut davantage en prendre soin et le protéger (Harris, 2021; White, 2004). À un moment où le climat change (entraînant une détérioration de l'environnement) et où les comportements humains ont des répercussions énormes sur les écosystèmes de notre planète, il semble intéressant de s'attarder sur l'éducation de futur.e.s citoyen.ne.s et sur les programmes qui font la promotion d'un environnement sain et l'adoption d'une attitude respectueuse envers la nature.

Finalement, l'éducation par la nature permet de favoriser l'inclusion de tous les enfants. Une approche inclusive reconnaît que toute personne est acceptée et respectée telle qu'elle est, peu importe son milieu socio-économique, sa religion, ses besoins particuliers ou sa culture (Lafantaisie et al. 2019; MFA, 2019). Cela demande de prendre tous les moyens possibles afin que tous les enfants puissent « particip[er] et contribu[er] pleinement aux activités et à la vie du

groupe, développent leur plein potentiel ainsi que leur appartenance au groupe » (AQCPE, 2020, p. 187). L'intervenante se doit donc d'être créative et flexible dans ses pratiques : une élaboration de stratégies et d'adaptations de ses interventions, qui permettront le mieux possible de répondre aux besoins de tous les enfants, est primordiale (Belleau, 2013). En effet, l'AQCPE (2020) résume bien les bienfaits de l'éducation par la nature sur les enfants et explique comment cette approche permet l'inclusion :

Des espaces plus vastes pour bouger et s'exprimer avec vigueur et liberté ; des coins paisibles pour se retrouver seul ou en petits groupes ; moins de bruit et moins de promiscuité ; moins de règles et d'interdits ; un contact apaisant et fascinant avec le monde naturel ; plus de temps pour jouer à son rythme ; des expériences sociales et sensorielles riches et renouvelées ; une multitude de défis stimulants à relever pour cultiver une image positive de soi et développer sa persévérance et sa résilience ; une pédagogie émergente s'appuyant sur l'unicité et les forces ... ; pas d'attentes universelles envers les avancées développementales et donc moins de comparaisons entre les enfants ou de pression de performance. (p. 188)

1.2.3.2 Les effets anticipés de l'éducation par la nature sur les intervenantes et les parents. Les intervenantes qui adoptent des pratiques s'inspirant des approches inspirées des *Forest Schools* rapportent plusieurs bienfaits au niveau de leur groupe, des enfants et d'elles-mêmes. Elles rapportent faire moins d'interventions, de discipline et de gestion de groupe auprès des enfants (Lavallée, 2019). Il est soulevé que le groupe s'autorégule davantage par lui-même avec des enfants qui communiquent mieux, prennent un rôle de leader et qui aident les autres, créant une atmosphère propice à l'entraide, à la motivation et à la collaboration entre les enfants (Lavallée, 2019; O'Brien, 2009). Comme mentionné précédemment, l'éducation par la nature

permet l'inclusion. Ceci donne un sentiment aux intervenantes de respecter le rythme et les besoins de tous les enfants, tout en favorisant leur développement global (AQCPE, 2020). En effet, en étant éloignées des tâches habituelles lorsqu'elles sont à l'intérieur, les intervenantes sont « plus disponibles pour observer, soutenir, discuter, participer, encourager et documenter le cheminement et le développement des enfants » (AQCPE, 2020, p. 188).

D'un autre côté, il peut être difficile pour les intervenantes d'adopter ces pratiques. En effet, réussir à donner plus de liberté aux enfants, favoriser leurs initiatives et laisser aller la propension à les protéger à tout prix peut représenter un défi pour certaines (Harris, 2017; Lavallée, 2019). Pour d'autres, la distinction entre un risque bénéfique pour l'enfant et un danger réel n'est pas évidente et peut susciter de l'insécurité et du stress (Lafantaisie et al., 2021). Certaines craignent que les enfants se blessent et d'en être tenues responsables, ce qui leur crée beaucoup de stress et d'anxiété (ACSP, 2019; Button & Wilde, 2019; McFarland & Laird, 2018). En effet, la perception qu'ont les intervenantes du jeu risqué semble grandement influencée par les institutions et les discours sociétaux concernant leur responsabilité face à la sécurité des enfants ainsi que leur devoir de diligence (ACSP, 2019; Button & Wilde, 2019; Little et al., 2012; Spencer et al., 2021; Tovey, 2007).

Le faible sentiment de contrôle et le sentiment de ne pas atteindre les attentes des programmes éducatifs peuvent en décourager d'autres (Little, 2011). Les intervenantes sont également confrontées aux attentes et réactions des parents qui peuvent valoriser davantage du contenu ou des activités scolaires plutôt que le jeu libre et risqué (Lafantaisie et al., 2021). Certaines peuvent craindre « la réaction des parents si, par exemple, un pantalon boueux, déchiré ou un genou est écorché » (AQCPE, 2017, p. 25). Finalement, il existe aussi une peur du jugement extérieur, comme c'était aussi le cas pour l'approche développementale. Certaines

intervenantes craignent que le jeu libre soit perçu par les autres comme un « laisser-aller », un « laisser-faire » ou une perte de contrôle quand les enfants bougent librement (Lafantaisie et al., 2021; Dumais & Plessis-Bélair, 2017).

En ce qui concerne les parents, plusieurs parviennent à voir les impacts bénéfiques de ces approches sur leur enfant et se sentent contents d'offrir ces environnements, ces apprentissages et cette liberté à leur enfant (Lavallée, 2019; Savery et al., 2017). Certains perçoivent les effets bénéfiques sur leur enfant qui s'épanouit et développe sa confiance (Chabot et al., 2017; Lavallée, 2019).

Évidemment, la majorité des parents s'inquiètent pour le bien-être et la sécurité de leur enfant et mentionnent craindre que celui-ci se blesse ou ne soit pas en sécurité (Little, 2015). En effet, plusieurs parents se sentent déchirés entre leur désir de proposer à leur enfant des environnements naturels comportant des risques sains, qu'ils savent bénéfiques pour le développement et bien-être de leur enfant, et leurs craintes et inquiétudes face à leur sécurité (Chabot et al., 2017; Little, 2015; Savery et al., 2017). Comme pour les intervenantes, le jugement extérieur (valorisation de la société de la performance scolaire, perception du risque) peut avoir un impact négatif sur les parents qui décident de choisir l'éducation par la nature auprès de leurs enfants (Chabot et al., 2017). Il peut y avoir une propension ou une crainte de ne pas stimuler suffisamment son enfant pour le préparer adéquatement à la rentrée scolaire en le privant d'environnements plus centrés sur les apprentissages typiques (Chabot et al., 2017).

1.3 L'éducation par la nature au Québec

1.3.1 Urgence d'agir

Il est maintenant bien connu que les jeunes d'aujourd'hui sont plus sédentaires qu'avant et jouent moins librement dehors, ce qui affecte leur bien-être physique et psychologique (ACSP,

2019; Cardinal, 2010; Louv, 2008; ParticipACTION, 2018; Tremblay et al., 2015). Plusieurs expert.e.s canadien.ne.s et québécois.e.s recommandent que les occasions de jeu libre et actif à l'extérieur, avec les risques que cela comporte, soient plus présentes et encouragées chez les jeunes enfants (ACSP, 2019; Hewes, 2006; ParticipACTION, 2015; TMVPA, 2018; Tremblay et al., 2015). On peut même lire dans un texte de la TMVPA (2015) : « Évitions, par surprotection, de devenir un obstacle au jeu des enfants » (p. 13). L'ACSP (2019), elle, soulève que plusieurs obstacles diminuent les occasions de jeu libre chez les enfants, que son accès est aujourd'hui limité et qu'il faut agir rapidement pour faire basculer cette tendance. Il existe donc un certain sentiment d'urgence de l'avis de plusieurs d'encourager les enfants à reconnecter avec la nature.

Ensuite, certain.e.s auteur.trice.s mettent aussi en garde face à la montée des environnements plus scolarisants destinés aux jeunes enfants. Comme le mentionne Larouche et al., (2015) « plusieurs auteurs sonnent l'alarme pour restaurer le jeu » (p. 6) dans les environnements éducatifs des jeunes enfants (CSE, 2012; Hewes, 2006; Miller & Almon, 2009). Dans les services de garde à l'enfance et dans le milieu scolaire, force est de constater que le jeu est souvent délaissé au profit d'activités structurées et scolarisantes (Bernier et al., 2017; MEES, 2017; Miller & Almon, 2009).

En effet, comme le soulève Hewes (2006), dans les méthodes plus traditionnelles d'accompagnement des tout-petits, le jeu était utilisé comme moyen pour atteindre un objectif prédéfini. Les activités qui favorisent des apprentissages formels étaient priorisées plutôt que des environnements éducatifs encourageant le jeu libre. Cette tendance s'observe encore aujourd'hui dans certains milieux.

Certains auteurs vont jusqu'à dire que la vocation fondamentale du préscolaire est menacée puisque l'approche centrée sur le jeu et le développement global de l'enfant est en péril (Baillargeon, 2016; Larouche et al., 2015; Lévesque & Doyon, 2017).

1.3.2 Expansion des initiatives alternatives

Au Québec, depuis quelques années, des initiatives qui valorisent l'importance d'environnements favorables au jeu libre et actif à l'extérieur pour les jeunes enfants voient le jour et gagnent en popularité. Voici quelques projets québécois novateurs qui adhèrent à ces principes : Grandir en forêt à Limoilou, Le lion et la souris, la Coopérative Enfant-Nature, le projet Alex mené par l'AQCPE et la coopérative Au Grand Air.

Peu à peu, l'éducation par la nature se fait connaître au Québec et la pandémie de la Covid-19 semble avoir accéléré ce processus. En effet, lors de la première vague de la Covid-19 au printemps 2020, plusieurs intervenantes et enseignantes se sont intéressées à l'option d'amener leur groupe à l'extérieur afin de mieux respecter les consignes sanitaires. Plusieurs articles se sont rapidement répandus sur différentes plateformes d'actualité, comme La Presse, 100 degrés et Radio-Canada, partageant les initiatives d'intervenantes optant pour un accompagnement à l'extérieur des salles de classe. Ceci a probablement eu un impact positif sur l'accélération de la popularité de cette vision au Québec. De plus, l'implication des instances pour les tout-petits, comme l'AQCPE qui a mis sur pied le projet Alex et l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ) qui a publié un numéro complet de sa revue préscolaire sur le sujet à l'automne 2020, démontre bien que c'est un sujet d'actualité qui prend de l'expansion dans notre province.

Malgré l'intérêt grandissant pour le jeu libre et risqué en nature, il n'y a pas encore de consensus sur les termes et le vocabulaire employés par les personnes qui s'intéressent à cette

approche (Lafontaine, 2020). Comme le mentionnent Ricard et Point (2020), nous n'avons pas encore trouvé le terme québécois qui rallie tous les adeptes de cette approche. Elle est appelée pédagogie ou éducation par la nature, classe à ciel ouvert ou extérieure, école en nature ou en forêt, pédagogie plein air ou par l'aventure, écoéducation par la nature, *Forest School*, etc. Afin de mieux comprendre les différentes approches et définitions utilisées, un travail de repérage a été effectué. Les différents termes employés ainsi que les définitions trouvées ont été rassemblés dans un tableau présenté à l'annexe A.

Cela démontre l'engouement pour cette approche, mais aussi le manque de connaissances et d'écrits scientifiques sur le sujet au Québec, qui permettrait d'avoir une base commune pour ces concepts et définitions. Ainsi, les fondements et la terminologie étant flous et changeants d'un.e auteur.trice à l'autre, comme le démontre le tableau en annexe A, plusieurs « sous-approches » apparaissent en empruntant certains principes et en mettant de l'avant une définition particulière. Cela peut contribuer à rendre la mise en place de ces approches, qui sortent un peu du cadre habituel, plus difficile.

Toutefois, en février 2021, un premier cadre de référence en éducation par la nature au Québec a été diffusé : « Alex – Cadre de référence : L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance ». Ce cadre a été mis sur pied par l'AQCPE en collaboration avec des pionnières en la matière : Michèle Lebœuf et Justine Pronovost. Il marque certainement un point tournant pour cette approche auprès des jeunes enfants au Québec puisqu'il permet de mieux la définir, la circonscrire pour ainsi mieux l'actualiser et la faire vivre sur le terrain.

1.3.3 Définition et principes de l'éducation par la nature

Pour ce mémoire, la terminologie « Éducation par la nature » sera employée, en accord avec la définition qu'en fait l'AQCPE (2021) dans son cadre de référence. L'AQCPE explique le choix de cette terminologie en justifiant chacun des mots retenus :

Éducation : L'éducation par la nature constitue une approche, voire une philosophie, plutôt qu'une technique ou un mode d'emploi. Le terme éducation plutôt que pédagogie a été retenu parce que ce terme apparaît plus global et plus proche de l'idée d'un mouvement de transformation ou de développement global qui part de la personne elle-même, en l'occurrence l'enfant. Le terme pédagogie, plus spécifique, décrit l'articulation des stratégies mises en œuvre par l'éducatrice/la RSG [responsable de service de garde] pour favoriser cette transformation ou ce développement.

Par : ... PAR la nature, puisque l'enfant se développe par l'entremise de la nature.

La nature : Enfin, le terme nature représente ici l'écosystème naturel de l'enfant. Il inclut les éléments du monde vivant et non vivant. (AQCPE, 2021, p. 17)

L'AQCPE (2021) reconnaît huit principes phares de l'éducation par la nature qu'elle décrit comme étant « interreliés et interdépendants » :

1. Une autre vision du temps : lentement, souvent, régulièrement, longtemps et en tout temps ;
2. Un lieu riche en biodiversité et en matériaux libres et polyvalents : sources d'explorations, d'enracinement et d'apprentissages ;
3. Une pédagogie émergente centrée sur l'exploration et le jeu : reconnaître l'enfant dans compétence et sa globalité ;

4. Des interactions éducatives de grande qualité : pour rehausser l'expérience de l'enfant ;
5. Une dynamique partenariale avec les parents : reconnaître, dialoguer, partager le pouvoir, valoriser la diversité, réseauter ;
6. Une collaboration étroite avec la communauté : placer l'enfant au cœur d'un projet communautaire ;
7. Pour une sécurité bien dosée : revaloriser la prise de risque acceptable ;
8. L'éveil de la sensibilité écologique : favoriser une relation féconde avec la nature. (p. 39)

1.4 La tendance actuelle au Québec en lien avec les approches éducatives préscolaires

1.4.1 Les programmes et cadres de références en petite enfance

Le programme « Accueillir la petite enfance » a été élaboré initialement en 2007, mais une version revue et actualisée par le Ministère de la Famille a vu le jour en 2019. Dans les milieux préscolaires relevant du ministère de l'Éducation, comme les maternelles 4 ans, le programme éducatif s'intitulait « Programme d'éducation préscolaire 4 ans ». Il a été réformé en 2020 pour maintenant s'appeler « Programme-cycle d'éducation préscolaire » qui s'adresse aux maternelles 4 ans et 5 ans. Ce dernier programme est élaboré par le ministère de l'Éducation (MEQ, 2021).

Au Québec, les programmes gouvernementaux d'éducation à la petite enfance et au préscolaire s'appuient sur l'approche développementale et utilisent ces termes pour qualifier l'environnement à offrir aux jeunes enfants en milieux de garde. En effet, le développement global de l'enfant et son apprentissage actif basé sur le jeu et l'exploration figurent au cœur de ces programmes, de leur mandat et de leur philosophie (MEQ, 2021; MFA, 2019). Ainsi, à

première vue, la plupart semble adhérer à l'approche développementale et non scolarisante prônée par les programmes éducatifs (Fontaine, 2015; Maltais & Herry, 2005).

1.4.2 Importance de la place du discours et des pratiques inspirées de l'approche scolarisante

Malgré un intérêt évident à mettre de l'avant des pratiques qui s'inscrivent dans l'approche développementale au Québec, il semble que certains discours et pratiques s'éloignent des principes de cette approche. On observe une tendance dans certains programmes et positions ministériels québécois à miser sur la préparation à l'école et l'intervention précoce afin de prévenir le décrochage scolaire (Lévesque & Doyon, 2017; Rondeau, 2021). En effet, le concept de « préparation scolaire » est fréquemment utilisé et est associé traditionnellement aux approches scolarisantes centrées sur le développement cognitif et les apprentissages dits « utiles » (CSE, 2012). Malgré qu'il englobe aussi aujourd'hui une notion de « préparation à la vie », sa conception traditionnelle peut tout de même nous inscrire davantage dans une culture de la performance (Moisan, 2014). De plus, un accent particulier est mis sur l'intervention précoce ou préventive qui consiste à offrir des activités spécifiques à tous les enfants afin de favoriser certains déterminants de la réussite scolaire (MEQ, 2021). Alors que l'intention derrière ce mandat de l'éducation préscolaire est « d'agir tôt » certain.e.s avancent que cela pourrait inviter à des pratiques plus scolarisantes et mettre plus de pression sur les intervenantes et les enfants (AÉPQ, 2020).

Également, le nouveau programme-cycle d'éducation préscolaire soulève des questionnements. Par exemple, l'AÉPQ (2020) doute qu'il soit possible de prétendre que tous les domaines du développement soient égaux, alors qu'une priorité est accordée à certains déterminants de la réussite scolaire, comme l'écriture, la lecture, les mathématiques et le langage oral (AÉPQ, 2020). L'association est d'ailleurs en désaccord avec certaines composantes du

programme qui feraient référence à un apprentissage formel des lettres et donc un enseignement systématique. Ceci suppose la nécessité d'une évaluation standardisée au préscolaire, ce qui n'entre pas dans la vision de l'approche développementale (AÉPQ, 2020).

Finalement, tel que mentionné précédemment, les intervenantes et les parents sentent une pression à adopter et valoriser les approches scolarisantes. Tout ceci laisse entrevoir l'importance que prend l'approche scolarisante dans l'éducation des jeunes enfants, malgré une volonté à tendre vers une approche développementale.

1.4.3 Le jeu libre, risqué et actif en nature : sa place dans les programmes ministériels

Les termes « jeu libre », « jeu actif » et « jeu à l'extérieur » sont aussi très présents dans les programmes gouvernementaux et les cadres de références en petite enfance². Ces concepts s'inscrivent dans l'approche développementale des programmes et cadres et représentent des piliers de l'approche d'éducation par la nature. En effet, plusieurs définitions et principes qui ont permis de définir plus haut « les approches alternatives » proviennent de documents québécois en petite enfance ou d'écrits canadiens. C'est donc déjà un vocabulaire connu et utilisé au Québec, mais il est très rare de voir tous ces termes ensemble, comme c'est le cas pour l'éducation par la nature : le jeu libre étant indissociable du jeu risqué qui se réalise à l'extérieur, en contact avec la nature. Comme mentionné précédemment, la définition du « jeu libre » comme l'entend l'ACSP est « un terme pour désigner le jeu dirigé par l'enfant qui se déroule de préférence en plein air ... et qui inclut la notion de jeu « risqué » » (2019, p. 3). Il ne semble pas que cette définition du jeu libre soit présente dans les programmes ministériels.

² Accueillir la petite enfance (MFA, 2019), Programme-cycle d'éducation préscolaire (MEQ, 2021), Programme Gazelle et Potiron (MFA, 2014), Un milieu éducatif favorable au jeu libre et actif, pour le développement global des enfants (AQCPÉ, 2017), À nous de jouer ! (TMVPA, 2017 – 2018), La sécurité bien dosée, une question d'équilibre ! (TMVPA, 2018) et Attention enfants en mouvement (CISSS de Laval, 2019).

1.5 Variations dans la compréhension et la mise en place des concepts phares de l'éducation par la nature

Il est possible d'observer des variations à deux niveaux soit : 1) dans les perceptions et la place du jeu libre, et 2) dans les pratiques ou approches éducatives préconisées pour assurer un environnement favorable au bien-être des jeunes enfants.

1.5.1 La perception et la place du jeu libre

Par sa définition même, le « jeu » est libre, spontané, sans contrainte et initié par l'enfant, ce qui se concorde avec la définition du « jeu libre ». Auclair (2020) souligne qu'il est particulier qu'un nouveau terme soit utilisé pour parler de jeu libre alors que par définition, le jeu « seul » est libre. Ceci démontre qu'un glissement s'est opéré : quand on parle de jeu, cela inclut le « jeu » structuré qui devrait pourtant être nommé « activités » puisqu'elles ont un but ou un objectif d'apprentissage défini par l'adulte (AQCPE, 2020; Bergen 1998).

De manière générale, il semble y avoir un manque de connaissances sur le jeu, ce qui aurait un impact sur la place du jeu à la petite enfance. Selon une étude menée par Dumais et Plessis-Bélaïr (2017), les enseignantes à l'éducation préscolaire (maternelles 4 ans et 5 ans) auraient une connaissance limitée du jeu, « tant en ce qui concerne la place qu'il doit occuper en classe que les façons de le mettre en pratique » (p. 192). Il est aussi difficile pour certaines de savoir comment bien soutenir les apprentissages des enfants à travers le jeu (Dumais & Plessis-Bélaïr, 2017).

De plus, une étude réalisée par Proulx et Point (2020) a analysé les perceptions du jeu et du rôle de l'adulte auprès d'éducatrices en CPE qui adoptent l'approche piklérienne. Un des principes de cette approche est que le jeu y est défini comme « l'activité autonome de l'enfant, c'est-à-dire l'activité initiée par l'enfant, sans intervention directe de l'adulte » (Proulx & Point,

2020, p. 41), ce qui rejoint la définition du jeu utilisée dans ce mémoire. L'étude consistait à identifier les éléments de définition du jeu selon : 1) leur conception idéale au moment de leur formation (avant d'acquies des connaissances sur l'approche piklérienne) et 2) leur vision actuelle (en tenant compte de leurs connaissances sur l'approche). Les résultats démontrent qu'au moment de leur formation, les éducatrices définissaient le jeu selon trois éléments principaux : la programmation d'activité (15,24% des éducatrices), le plaisir (13,57% des éducatrices) et le développement cognitif (10,59% des éducatrices) (Proulx & Point, 2020, p.43). Les éléments de définition du jeu selon leur vision actuelle sont plutôt : l'initiative de l'enfant (16,41%) et la relation éducatrice-enfant (15,38%) (Proulx & Point, 2020, p. 43). Trois éléments présents dans leur idéal au moment de leur formation ne sont pas présents dans leur définition du jeu actuelle ou ont grandement diminué : la programmation des activités, les objectifs à atteindre et le développement cognitif (Proulx & Point, 2020). Il est d'ailleurs intéressant d'observer que l'élément « prise de risque » n'était pas présent dans leur définition initiale du jeu, mais que certaines l'utilisent maintenant. Ainsi, il est possible de constater un écart important entre les perceptions du jeu des éducatrices au moment de leur formation et suite à des connaissances sur l'approche piklérienne qui valorise le jeu libre.

Ensuite, certain.e.s soulèvent des variations entre ce que les intervenantes pensent du jeu et comment cela s'actualise sur le terrain. Miller et Almon (2009) reportent que dans trois études menées aux États-Unis la plupart des enseignantes disent que le jeu est important, mais que ce qu'elles décrivent comme « jeu » est en fait une activité dirigée et très planifiée par l'adulte. Une recension des écrits menée par Pyle et al. (2017) note des incohérences entre les pratiques éducatives observées et les croyances des intervenantes. En effet, les observations permettaient de voir un enseignement majoritairement dirigé par les intervenantes malgré qu'elles étaient

d’avis que les enfants apprennent mieux par le jeu (Pyle et al., 2017). McClintic et Petty (2015) se sont intéressées à la compréhension des enseignantes du jeu extérieur : alors qu’elles adhéraient à la philosophie du jeu libre à l’extérieur (liberté, exploration, imagination), il en était autrement sur le terrain. Le besoin d’organisation et de limites ainsi que la perception que l’apprentissage intérieur est plus important diminuaient les opportunités « réelles » de jeu libre extérieur pour les enfants (McClintic & Petty, 2015).

L’enquête québécoise sur la qualité des services éducatifs - Grandir en qualité 2014 (Gingras et al., 2015) permet aussi de reconnaître que la place du jeu est compromise dans les services éducatifs du Québec. En effet, la sous-dimension « valorisation du jeu » présente la plus faible qualité éducative de la dimension « interaction entre l’éducatrice et l’enfant » avec la moitié des items qui ne répondent pas aux exigences du programme éducatif (Gingras et al., 2015). Le score pour « le soutien d’activités/ateliers libres » est d’ailleurs très faible : « l’éducatrice soutient peu les enfants dans leurs initiatives personnelles ou dans leur planification d’ateliers libres » (Gingras et al., 2015, p. 206).

Ces études et enquêtes soulèvent des constats similaires : il y a des perceptions variables du jeu et de la place qu’il devrait occuper en petite enfance. Ainsi, ces perceptions divergentes mèneraient certains acteurs, intervenantes et institutions à utiliser ces termes sans toutefois les actualiser « correctement » sur le terrain. Il semblerait qu’une meilleure compréhension de certains concepts permettrait d’améliorer les pratiques et environnements éducatifs en petite enfance (Dumais & Plessis-Bélair, 2017; Proulx & Point, 2020).

1.6 Questions et objectifs de recherche

Ainsi, sachant (1) que les approches développementales et alternatives, qui impliquent le jeu libre et risqué à l’extérieur, semblent bénéfiques pour les enfants, leurs parents et les

intervenantes, (2) qu'il y a une volonté de tendre vers des pratiques développementales et plus alternatives dans les documents ministériels et dans le discours des personnes impliquées dans les services de garde, (3) que les enfants ne bougent pas assez (ParticipACTION, 2018) et que les opportunités de jeu libre et risqué en nature demeurent insuffisantes au Québec (ACSP, 2020; Participaction, 2015; ParticipACTION, 2018) et (4) que certains discours et pratiques scolarisants semblent perdurer au Québec autant chez les parents (Chabot et al., 2017; Lafantaisie et al., 2019; Lavallée, 2019), les intervenantes (Lachapelle & Charron, 2020; Lafantaisie et al., 2019; Marinova et al., 2020; Proulx & Point, 2020) que chez certaines instances gouvernementales (ACSP, 2020; AÉPQ, 2020; CSE, 2012; MEQ, 2021), il semble pertinent de s'intéresser à la manière dont des pratiques d'éducation par la nature peuvent s'implanter à l'intérieur et autour des organisations des services éducatifs à la petite enfance. La question de recherche de ce mémoire est donc : *Qu'est-ce qui sous-tend la mise en place de pratiques inspirées de l'éducation par la nature auprès de jeunes enfants de 0 à 5 ans ?*

L'objectif général de ce projet est de cartographier l'organisation sociale à la base de la mise en place d'approches d'éducation par la nature. Il sera plus spécifiquement question de :

- 1) Dresser un portrait des différentes manières de comprendre l'éducation par la nature ;
- 2) Décrire comment différentes intervenantes se représentent l'implantation et la pratique de l'éducation par la nature ;
- 3) Mettre en lumière le travail déployé par les intervenantes et les personnes impliquées dans la gestion qui veulent implanter l'éducation par la nature dans leur milieu ;
- 4) Identifier les différents textes qui sous-tendent et influencent la mise en place de ces pratiques.

Chapitre 2. Méthodologie

Cette étude propose un devis de recherche qualitatif composé de deux démarches complémentaires qui s'inspirent de la même approche de recherche. Cette approche de recherche sera d'abord présentée, puis les deux démarches de recherche seront détaillées.

2.1 Approche de recherche : l'ethnographie institutionnelle

L'ethnographie institutionnelle (EI) est une approche de recherche qui a été développée par Dorothy Smith (2005) dans les années 1980. Il s'agit d'une approche qui souhaite favoriser la prise de pouvoir des personnes généralement marginalisées. D'abord développée dans le champ des études féministes, elle s'est étendue pour devenir ce que Smith (2005) appelle une sociologie pour les gens (*sociology for people*). L'EI s'appuie sur les expériences vécues par les personnes pour analyser comment leurs vies deviennent organisées par des institutions³ porteuses de pouvoir (Campbell & Gregor, 2002).

L'EI cherche à mettre en lumière l'organisation sociale qui module la vie des personnes qui entrent en contact avec des institutions dans leur quotidien (Campbell & Gregor, 2002; Campbell et al., 2006). Pour ce faire, il faut s'attarder aux expériences de vie quotidiennes afin de découvrir comment le travail des personnes est régulé par divers textes qui circulent à l'intérieur de ces institutions. Le concept de « travail » puis celui des « textes » tels que définis par Smith seront présentés ci-dessous.

Smith (2005) définit le « travail » comme une activité qui est faite intentionnellement par les personnes et qui demande temps et effort. Cette définition permet de reconnaître non seulement ce qu'elles font et comment elles le font, mais aussi ce dont elles ont besoin pour faire

³ Le terme « institution » englobe ici non seulement les systèmes circonscrits par une bâtisse ou un nom d'organisation (par exemple, le Ministère de l'Éducation), mais fait surtout référence à n'importe quel ensemble fonctionnel générant des descriptions standardisées de l'expérience des gens (Lafantaisie, 2017). On peut par exemple parler de l'institution de la recherche ou de l'institution de la famille. Dans le cadre de ce mémoire, il sera question de l'institution de l'éducation en petite enfance.

leur travail, ce qui va au-delà des tâches « habituelles » et rémunérées reliées à celui-ci (Smith, 2005). Ceci englobe donc la notion de travail invisible et non-reconnu (Smith, 2005).

Le travail d'une personne est activé et coordonné par des textes qui régulent son expérience et celles d'autres personnes. Par « textes », Smith (2005) entend toutes formes de discours institué répété dans le temps et dans différents espaces. Il peut s'agir de textes écrits (formulaires, dépliants, programmes, lois, etc.) et de discours oraux (du vocabulaire ou du jargon) qui se perpétuent, qui encadrent l'expérience des personnes et qui contribuent à standardiser les pratiques. En effet, l'expérience des personnes n'entre pas nécessairement dans le langage ou les catégories prescrites par les textes, ce qui explique que certaines expériences deviennent invisibles ou doivent se moduler aux textes afin d'exister. Ainsi, cela réduit ultimement les expériences réelles telles que vécues par les personnes (Smith, 2005).

En EI, il existe deux niveaux d'intérêt pour l'analyse : l'expérience locale et extra-locale. L'expérience locale représente l'expérience telle qu'elle est vécue dans le quotidien des personnes. Le niveau extra-local se trouve à l'extérieur du quotidien des personnes. Il permet de s'attarder aux textes et relations qui viennent réguler l'expérience locale, sans que les gens en aient nécessairement conscience (Campbell & Gregor, 2002). Ainsi, cela permet de découvrir comment l'expérience locale est structurée extra-localement et d'expliquer comment des textes participent à reproduire des expériences de vie similaires pour les personnes qui entrent en contact avec une institution (Smith, 2005).

L'EI s'appuie sur la théorie du « *standpoint* » qui permet de redonner le pouvoir aux groupes opprimés en relocalisant les sujets « connaissants » au centre de la création des connaissances les concernant et en valorisant leurs expériences et perceptions (Harding, 2004). Dans une enquête d'EI, l'expérience des personnes est donc le point d'entrée et le la chercheur.se

en vient à prendre le *standpoint*, ou point d'appui, de ces personnes afin de mieux comprendre l'organisation sociale de leur quotidien. Dans ce mémoire, je me suis donc appuyée sur ma propre expérience en tant qu'intervenante afin de problématiser l'objet de recherche et sur l'expérience d'autres intervenantes en petite enfance pour explorer l'organisation sociale à la base de la mise en place de pratiques d'éducation par la nature (ÉPN) en petite enfance.

En recueillant les récits expérientiels d'intervenantes en petite enfance et en analysant les textes nommés comme soutenant leur travail, je suis parvenue à cartographier dans une carte [map] les liens qui organisent leur quotidien et qui mettent en lumière les mécanismes de régulation présents.

2.2 Méthode de collecte de données - démarche 1 : analyse de publications Facebook

Cette démarche⁴ souhaite répondre au premier objectif de ce mémoire (dresser un portrait des différentes manières de comprendre l'éducation par la nature) en se penchant sur les contenus partagés par différentes intervenantes sur trois groupes Facebook québécois dont l'objet tourne autour de l'ÉPN.

2.2.1 Description de l'échantillon

Après avoir effectué les premiers entretiens auprès d'intervenantes, il est apparu intéressant de se pencher sur le contenu partagé dans certains groupes Facebook dédiés à l'ÉPN. Toutes les participantes rencontrées lors des entretiens ont d'ailleurs nommé que les réseaux sociaux (principalement Facebook) étaient une source d'inspiration et de motivation pour leurs pratiques. Il semblait donc pertinent d'utiliser ces données afin de mieux comprendre comment

⁴ Bien que cette démarche de collecte de données soit présentée en premier dans le mémoire, il est à noter que les deux démarches se sont alternées dans un processus d'analyse séquentielle (Paillé & Mucchielli, 2021). En effet, les différentes pistes découvertes lors des premiers entretiens ont orienté les prochaines étapes de la recherche : les séances de collecte et d'analyse se sont donc alternées dans un processus dynamique (Paillé & Mucchielli, 2021).

les personnes se représentent et comprennent cette approche au Québec. La plateforme Facebook a été choisie, car elle paraissait la plus utilisée par les intervenantes.

2.2.1.1 Critères d'inclusion et d'exclusion des groupes ciblés. Lors des premiers entretiens, plusieurs groupes et pages Facebook ont été nommés par les participantes. Les critères d'inclusion pour le choix des groupes ou pages étaient qu'ils devaient 1) être situés au Québec, 2) traiter d'approches, de pédagogies ou de pratiques alternatives en nature (ÉPN, pédagogie par la nature, jeu libre et risqué en nature, *Forest School*, pédagogie plein air, etc.) auprès de jeunes enfants et d'enfants d'âge scolaire et 3) présenter un nombre de membres considérable (plus de 1000).

Les critères d'exclusion étaient si le groupe ciblait une région géographique en particulier (ex : « Grandir en nature à Laval ») ou s'il provenait d'une initiative personnelle pour partager du contenu sur une entreprise (ex : « Au Grand Air », « Ti-Mousse dans Brousse », « Assoiffés de Nature – Pédagogie par la nature »), une garderie privée (ex : « Garderie Nature ») ou une salle de classe (ex : « La maternelle dehors de Mme Julie » ou « Ma maternelle nature : au-delà des murs »). Sur un bassin initial de dix groupes ou pages, trois groupes Facebook ont finalement été retenus : 1) « Éducation/pédagogie par la nature (Forest School) », 2) « pédagogie nature au préscolaire » et 3) « Apprendre et jouer dehors – Outdoor Learning and play ». Le tableau qui suit permet de décrire brièvement chacun de ces groupes.

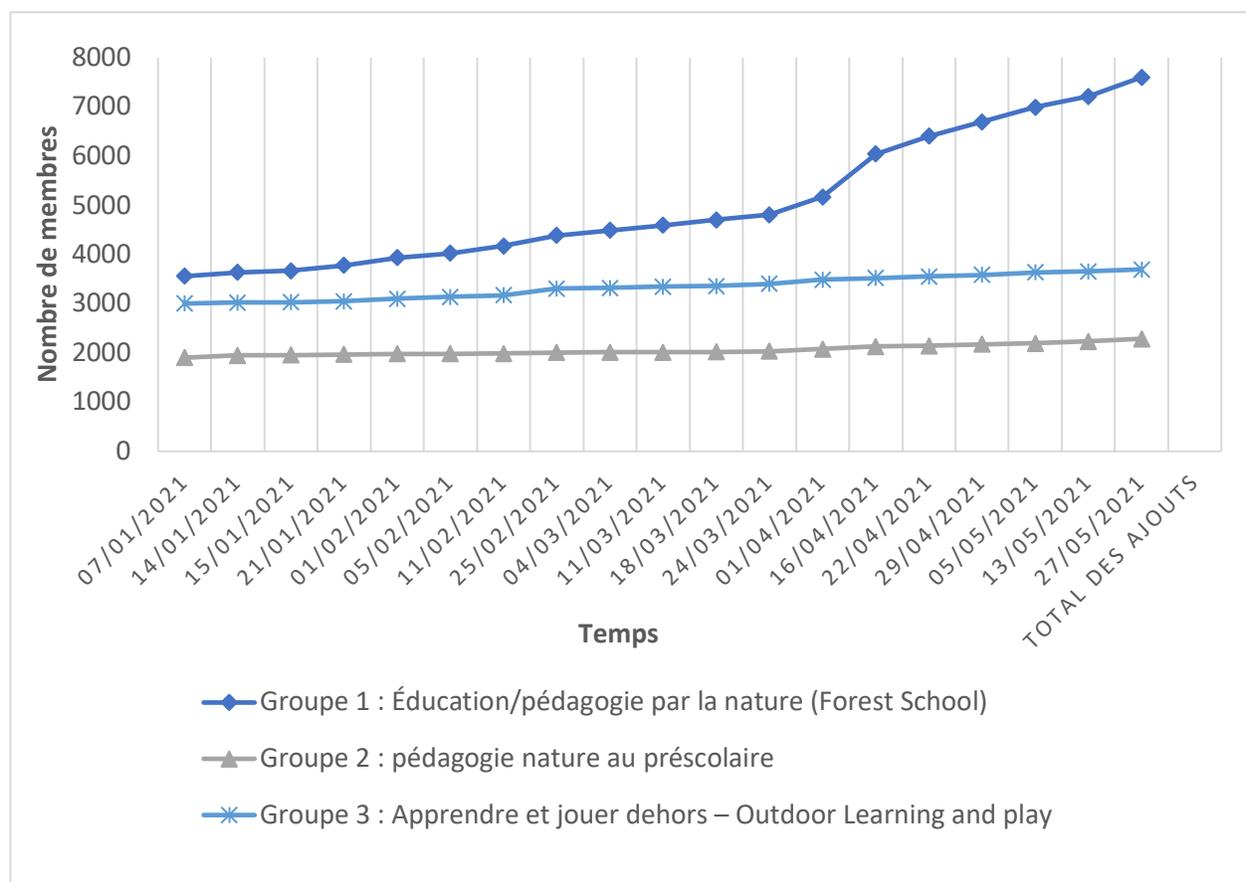
Tableau 1*Description des groupes Facebook*

Nom du groupe Facebook	Date de création du groupe	Descriptif du groupe apparaissant sur la page d'accueil	Groupe privé ou public
1) Éducation/pédagogie par la nature (Forest School)	15 janvier 2018	« Groupe de discussion et de partage de ressources francophones (de préférence) ou anglophones autour de la pédagogie par la nature (nom français pour Forest School). Le groupe accueille les parents-éducateurs (qui font l'éducation en famille), les passeurs de nature, les éducateurs nature, les enseignants en milieu scolaire nature, naturalistes, guides-nature, ainsi que toutes les autres personnes s'intéressant à cette pédagogie et disposées à partager leurs connaissances. Comme encore peu de ressources et aucun curriculum ne sont disponibles en français, nous espérons, par ce groupe, créer des échanges qui nous permettraient peut-être un jour, qui sait, de créer notre propre curriculum français... Le partage de formations ou d'évènements est permis, mais ne faisons pas devenir cette page uniquement une page de publicité. »	Privé
2) Pédagogie nature au préscolaire	2 mai 2019	« Groupes d'enseignant(e)s ou intervenants scolaires qui pratiquent la pédagogie nature au préscolaire. »	Privé
3) Apprendre et jouer dehors – Outdoor Learning and play	29 mai 2015	« Groupe bilingue - Bilingual Group. Tout sur l'apprentissage et le jeu à l'extérieur. Vos découvertes, idées, expériences et réflexions ! Everything about outdoor learning and play. Your discoveries, ideas, experiences and thoughts ! »	Public

2.2.1.2 Évolution du nombre de membres. Le nombre de membres par groupe a augmenté de semaine en semaine pendant l'année 2020, ce qui laisse entendre que la popularité des approches d'ÉPN a augmenté ; une réaction possiblement attribuable à la pandémie de Covid-19 pendant laquelle les mesures socio-sanitaires favorisaient les rencontres à l'extérieur. Comme le démontre la figure 1, un groupe Facebook se démarque particulièrement. Le groupe 1 (« Éducation/pédagogie par nature (Forest School) ») est passé de 3557 membres le 7 janvier 2021 à 7599 membres le 27 mai 2021. Cela représente une augmentation de 53,2%. Les deux autres pages démontrent des augmentations moins fulgurantes, mais tout de même notables : 16,8% pour le groupe 2 (« pédagogie nature au préscolaire) et 18,8% pour le groupe 3 (« Apprendre et jouer dehors – Outdoor Learning and play »).

Figure 1

Évolution du nombre de membres par groupe Facebook



2.2.1.3 Période ciblée pour l'analyse. Les publications Facebook du mois de février 2021 des trois groupes mentionnés plus tôt ont été analysées afin de produire le portrait présenté au prochain chapitre. Cette période a été choisie puisque l'AQCPE publiait le 2 février 2021 son cadre de référence Alex, ce qui représente un événement clé dans le monde de l'ÉPN en petite enfance au Québec : la création du premier cadre de référence reconnu et dédié à cette approche.

Un échantillon total de 100 publications provenant des trois groupes a été retenu pour cette démarche. Le nombre de publications par groupe ainsi que les dates de la période analysés se trouvent dans le tableau 2. Il est à noter que le groupe « pédagogie nature au préscolaire » a été analysé jusqu'au 10 avril 2021 afin d'atteindre le nombre de 100 publications. Ce groupe a

été choisi puisqu'il cible spécifiquement les enfants d'âge préscolaire ; population ciblée dans ce mémoire.

Tableau 2

Échantillon des publications

Nom du groupe	Nombre de publications pendant la période d'échantillonnage	Nombre de publications retenues et analysées	Période analysée
1) Éducation/pédagogie par la nature (Forest School)	n.d.	42	1 ^{er} février 2021 au 18 février 2021
2) pédagogie nature au préscolaire	61	30	4 février 2021 au 10 avril 2021
3) Apprendre et jouer dehors – Outdoor Learning and play	66	28	1 ^{er} février 2021 au 26 février 2021
Total	n.d.	100	1 ^{er} février 2021 au 10 avril 2021

2.2.2 Procédures de collecte de données

Le corpus de données est constitué des publications intégrales publiées sur les groupes. Elles comprennent du texte, des photos et parfois des hyperliens. Les publications ont été saisies et classées en ordre chronologique de publication dans un fichier Excel.

Ensuite, lorsqu'une publication correspondait aux critères d'inclusion identifiés plus loin (publication retenue), le texte était copié intégralement dans un tableau fait dans Microsoft Word. Ce document (Annexe B) permettait de garder les traces écrites complètes des publications retenues, avec la date de publication, le numéro attribué et les photos accompagnant la publication s'il y avait lieu. Le nombre total de publications total pendant la période d'échantillonnage est d'au moins 169 publications alors que 100 publications ont été retenues pour l'analyse.

2.2.2.1 Critères d'inclusion et d'exclusion pour les publications. Des critères d'inclusion et d'exclusion (Tableau 3) ont été déterminés afin de ne retenir que les publications qui traitaient de l'approche d'ÉPN auprès des 0-5 ans.

Tableau 3

Critères d'inclusion et d'exclusion pour les publications Facebook

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
<ul style="list-style-type: none"> ○ Portant sur les enfants de 0-5 ans ○ Partage d'activités, de sorties, d'idées. ○ Suggestions d'articles, textes ou livres ○ Bienfaits rapportés de l'approche (sur les enfants, sur les parents, sur les intervenantes, etc.) ○ Publications seulement (pas les commentaires) ○ Publications : texte seulement ; texte et photo(s) ; photo(s) seulement 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Enfants d'âge primaire (5 ans et plus) clairement identifié ○ Publications traitant de publicités ou de promotion (formations, équipement, place en garderie, etc.) ○ Publications traitant de matériel, équipement, vêtements.

2.2.3 Analyse des données

L'analyse thématique avec une grille d'analyse mixte a été retenue comme méthode d'analyse. L'analyse thématique permet d'identifier, d'analyser et de rapporter des thèmes qui se répètent dans les données collectées (Braun & Clarke, 2006). Comme le définissent Paillé et Mucchielli (2021) : « l'analyse thématique consiste (...) à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (p. 270).

Dans un premier temps, l'étape de « repérage » (Paillé & Mucchielli, 2021) a permis de relever plusieurs thèmes pertinents dans les publications en lien avec l'objectif de cette démarche qui était de mieux comprendre comment ces personnes définissent l'ÉPN.

La grille d'analyse mixte a été constituée en fonction de deux types d'influences : 1) le cadre théorique issu de la littérature qui mettait de l'avant deux principales formes d'ÉPN et 2) l'émergence de nouvelles catégories inspirées du contenu des publications.

Ainsi, le cadre utilisé pour analyser les publications des trois groupes Facebook comprend un total de quatre catégories présentées de manière plus détaillée dans l'annexe C : 1) l'éducation par la nature avec jeu libre, 2) l'éducation par la nature avec activités planifiées, 3) l'école dehors et 4) la nature à l'intérieur.

Au fil de l'analyse et des relectures des publications, des éléments récurrents ont émergé et sont venus bonifier la grille d'analyse permettant de définir plus finement les thématiques. Ainsi, l'étape « documentation » (Paillé & Mucchielli, 2021) a permis de finaliser la grille en regroupant les grandes tendances de manière à répondre à l'objectif de recherche. Les sous-thèmes retenus dans cette grille pour chacune des thématiques mères (1) l'éducation par la nature avec jeu libre, 2) l'éducation par la nature avec activités planifiées, 3) l'école dehors et 4) la nature à l'intérieur) sont : la place laissée au jeu libre et risqué, l'environnement éducatif proposé, le rôle de l'adulte, la présence d'objectifs ou de buts à atteindre et la planification ou la structure prévue ou mise en place. Ces éléments, repérable dans les différentes publications, sont abordés dans le cadre de référence Alex (AQCPE, 2021) et s'inscrivent dans les principes fondateurs de l'approche telle que décrite par l'AQCPE.

« L'éducation par la nature avec jeu libre » regroupe les publications où le jeu libre et initié par l'enfant est central. Il y a aussi présence de possibilités de prises de risque saines et adaptées aux enfants (manipulation d'outils, jeux risqués, contact avec les éléments comme le feu et l'eau). L'environnement éducatif proposé aux enfants comprend du matériel ouvert, libre et polyvalent (éléments naturels, pièces libres) mis à la disposition des enfants pour inciter les

initiatives, la créativité et la liberté des enfants. L'adulte opte pour un rôle d'accompagnateur et de soutien des expériences et idées qui émergent des enfants. Il n'y a donc pas de signe d'objectifs précis ou de résultats attendus par l'adulte qui ne planifie pas d'activités au préalable.

« L'éducation par la nature avec activités planifiées » se rapproche de la catégorie précédente : il y a présence de jeu libre et risqué, d'environnements naturels et de matériel ouvert et polyvalent. La différence se situe au chapitre du rôle pris par l'adulte et la place laissée aux activités planifiées. En effet, dans cette catégorie, l'adulte prépare et planifie à l'avance les activités et le matériel nécessaire. Elle prend alors une place plus centrale puisqu'elle anime, explique, propose l'activité aux enfants tout en devant les aider lors de la réalisation de l'activité. Dans le cadre de ce mémoire, une activité planifiée par l'adulte ne peut pas être qualifiée de jeu puisque par définition, le « vrai » jeu est une activité basée sur le plaisir qui est libre, gratuite, spontanée et choisie par l'enfant (Perriot et al., 2011). Le jeu est donc libre de contraintes ou de structures édifiées par l'adulte.

« L'école dehors » regroupe les publications qui présentent une trace plus apparente du modèle traditionnel scolaire, aux dépens du jeu libre et risqué initié par l'enfant. Les activités se déroulent à l'extérieur, utilisent du matériel didactique plus traditionnel (de type « papier-crayon » par exemple) et ciblent des objectifs académiques pouvant faire référence aux matières classiques (mathématiques, français, sciences). Le rôle de l'adulte est alors très directif et il est question d'une planification structurée du temps, de l'environnement, des apprentissages et des activités.

Finalement, « la nature à l'intérieur » se détache des autres catégories par l'utilisation de la nature ou des concepts liés à la nature dans un environnement intérieur et non à l'extérieur.

Des similitudes s'observent avec « l'école dehors » quand au rôle de l'adulte et la place de la planification.

En bref, les principales différences qui ont permis de créer ces quatre thématiques principales sont définies en fonction de cinq sous-thèmes : 1) la place laissée au jeu libre et risqué initié par l'enfant : une pédagogie émergente centrale et dominante qui priorise le jeu initié par l'enfant et la prise de risque saine versus une pédagogie émergente non exclusive qui laisse place au jeu dirigé et planifié par l'adulte en limitant la prise de risque ; 2) l'environnement éducatif proposé ; une priorisation de contacts fréquents et constants avec la nature en utilisant celle-ci comme matériel versus des contacts moins courants avec la nature avec présence d'activités intérieures en utilisant du matériel pédagogique plus traditionnel « papier-crayon » ; 3) le rôle de l'adulte : une posture d'accompagnement et de soutien du développement global de l'enfant versus une posture d'enseignement et de transfert de connaissances aux enfants ; 4) la présence d'objectifs ou de buts à atteindre : une proposition d'environnements stimulants visant à suivre les besoins et le rythme de chaque enfant, sans objectif précis, versus une proposition d'activités orientées par des objectifs souvent scolaires ; et, 5) la planification ou la structure prévue ou mise en place : une structure flexible qui suit les intérêts des enfants versus une planification établie et dirigée par l'adulte.

Un document Excel (voir Annexe D) a permis de : 1) numéroter les publications afin qu'elles aient le même numéro que dans le document Word ; de 2) classer les publications selon les catégories du cadre d'analyse et, 3) d'expliquer les raisons de ce choix.

2.3 Méthode de collecte de données - démarche 2 : entretiens individuels et groupe de discussion

Cette démarche d'entretiens individuels et de groupes de discussion permet de répondre aux trois derniers objectifs de ce mémoire : 1) de décrire comment différentes intervenantes se représentent l'implantation et la pratique de l'ÉPN ; 2) de mettre en lumière le travail déployé par les intervenantes et les personnes impliquées dans la gestion qui veulent implanter l'ÉPN et 3) d'identifier les différents textes qui sous-tendent et influencent la mise en place de ces pratiques. Ultiment, cette démarche permet de cartographier l'organisation sociale à la base de la mise en place de pratiques d'ÉPN.

2.3.1 Participantes⁵

2.3.1.1 Procédures de recrutement. Deux phases de recrutement ont été entreprises pour cette démarche de collecte. Un premier recrutement a été effectué au mois de juillet 2020 par l'entremise de Facebook et visait à explorer l'expérience d'intervenant.e.s intéressé.e.s par l'ÉPN. Un message (voir Annexe E) a été publié le 29 juillet 2020 sur les trois groupes Facebook de la démarche 1. Je demandais alors s'il y avait des personnes qui travaillaient auprès de jeunes enfants, qui adoptaient l'ÉPN et qui étaient ouvertes à discuter de leur expérience avec moi. Les personnes intéressées pouvaient alors m'écrire un message privé ou se prononcer dans les commentaires de la publication afin que je leur écrive personnellement. Au total, dix personnes ont démontré de l'intérêt, de ce nombre, cinq ont été rencontrées dans le cadre d'un entretien individuel. Les cinq autres participantes n'ont pas été retenues parce qu'elles proposaient de répondre à des questions par courriel ou ne répondaient plus à mes messages.

⁵ Puisque l'ensemble des participantes s'identifient comme femme, le féminin sera employé pour les nommer.

Une deuxième phase de recrutement s'est avérée nécessaire puisqu'au fil des entretiens et de l'analyse, il a semblé pertinent de rencontrer d'autres intervenantes afin de bonifier la première collecte. Celle-ci s'est déroulée au mois d'avril 2021. La méthode de recrutement était très similaire à la première : un message (voir Annexe F) a été publié sur les trois groupes Facebook afin de solliciter la participation d'intervenantes intéressées par l'approche d'ÉPN et par le projet de recherche. Les personnes ont été invitées à me contacter personnellement ou à démontrer leur intérêt dans les commentaires. Au total, neuf personnes ont démontré de l'intérêt. Il a alors été convenu de cibler trois participantes : 1) une intervenante afin d'explorer son vécu d'un point de vue d'EI et 2) deux participantes ayant une expérience de gestion dans un milieu qui tente d'implanter l'ÉPN afin de venir documenter cet autre angle d'analyse. Les sept autres femmes ont été invitées à participer à un entretien de groupe. Malgré que les sept aient accepté l'invitation, seulement cinq d'entre elles étaient disponibles à la date choisie.

2.3.1.2 Description des participantes. Au total, 13 femmes ont participé à l'étude : huit d'entre elles ont participé à un entretien individuel, alors que les cinq autres ont participé à un entretien de groupe. Les 13 participantes sont âgées entre 28 et 59 ans. Elles travaillent toutes dans un service de garde qui dessert les enfants de 5 ans et moins : certaines travaillent dans des groupes formés d'enfants du même âge alors que d'autres ont des groupes multi-âge.

Ces femmes viennent d'un peu partout au Québec : cinq sont dans la région de Montréal, Laval, Rive-sud, deux dans la région de Québec, Beauport et les autres viennent des Laurentides, de l'Estrie, du Bas-Saint-Laurent, de Chaudières-Appalaches, du Saguenay Lac-Saint-Jean et de Charlevoix.

Une distinction importante se situe au niveau du rôle ou du titre que ces femmes ont dans leur milieu de travail. En effet, trois femmes ne travaillent pas directement avec les enfants. Elles

occupent un poste de direction (directrice ou directrice adjointe) ou de conseillère pédagogique. Les 10 autres femmes sont des intervenantes. Elles s'identifient comme enseignantes, éducatrices, praticiennes ou encore enseignantes spécialisées en ÉPN. Leurs milieux de travail sont variés : quatre femmes travaillent dans un Centre de la petite enfance (CPE), trois sont responsables de service de garde en milieu familial (RSG), deux sont dans une école primaire, deux sont en garderie privée, une a son entreprise privée et une autre travaille dans un organisme communautaire famille (OCF).

Elles ont entre 7 et 30 ans d'expérience auprès des enfants et/ou des jeunes enfants (intervention, enseignement, petite enfance, etc.). Cinq participantes ont entre 7 et 10 ans d'expérience en enfance, quatre ont entre 11 et 20 ans d'expérience et trois ont plus de 20 ans d'expérience auprès des enfants. De manière plus spécifique, leurs années d'expérience avec l'approche d'ÉPN varient, mais restent vraiment en deçà de leurs années d'expérience en enfance. Ainsi, elles ont entre quelques mois et 4 ans d'expérience avec l'approche. Toutefois, plusieurs mentionnent qu'elles allaient déjà beaucoup dehors avant et laissaient naturellement place au jeu libre dans leur travail, mais ne connaissaient pas encore l'approche d'ÉPN et ne s'y identifiaient donc pas.

Sur le plan de la formation, cinq d'entre elles ont un diplôme universitaire (baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire (n=3), en adaptation scolaire et sociale (n=1) ou en psychoéducation (n=1)). Trois participantes ont obtenu leur diplôme d'études collégiales (DEC) ou leur attestation d'études collégiales (AEC) en éducation à la petite enfance. Également, huit participantes sur 13 ont suivi une ou plusieurs formations axées sur les approches alternatives d'intervention s'inspirant de la nature : Alex, Enfant Nature, Assoifés de nature, Forest and Nature School Canada, Playwork training, intervention en contexte de plein air (programme

court de 2^e cycle), intervention par la nature et l'aventure (DESS) et écoéducation par la nature (AEC).

2.3.2 Procédures et outils de collecte

Pour cette démarche de collecte de données, des entretiens individuels semi-dirigés ont été effectués en trois temps et un entretien de groupe a été animé comme dernière étape de collecte.

Tableau 4

Étapes de collecte de données

Étapes de collecte	Nombre de participantes	Période/date
Entretiens individuels semi-dirigés - état des lieux	5	Juillet 2020 à septembre 2020
Entretien individuel semi-dirigé - <i>standpoint</i> intervenantes (EI)	1	Avril 2021
Entretiens individuels semi-dirigés - <i>standpoint</i> « personnes impliquées dans la gestion » (EI)	2	Mai 2021
Entretien de groupe	5	Mai 2021
Total	13	Juillet 2020 à mai 2021

2.3.2.1 Entretiens individuels. Le point de départ d'une enquête d'EI est l'expérience des personnes principalement concernées, alors que le.la chercheur.se cherche à s'appuyer sur leur vision (*standpoint*) (DeVault & McCoy, 2006). L'entretien semi-dirigé a donc été choisi puisqu'il « [est] utile pour amener les participants à décrire leur expérience en profondeur, pour explorer des représentations et pour documenter des trajectoire de vie » (Gaudet & Robert, 2018, p. 101). De plus, la posture du.de la chercheur.se est de concevoir le.la participant.e comme étant

l'expert.e de sa situation et donc il.elle lui.la laissera définir son propre champ d'expression (Gaudet & Robert, 2018), ce qui coïncide non seulement avec ma propre posture de chercheuse, mais également avec l'approche d'EI.

En raison de la pandémie, les entretiens se sont faits par téléphone ou par vidéoconférence. La durée moyenne des entretiens étaient d'une heure, allant de 55 minutes à 1h15 dans certains cas. Le canevas d'entretien prévu (voir Annexe G) avait pour objectif de guider la discussion en laissant place à ce que la personne désirait aborder. Ainsi, cinq grands thèmes étaient prévus afin d'orienter l'exploration du vécu de la personne : 1) l'intervenant.e et sa vision ; 2) la perception de différents concepts ; 3) le milieu de travail ; 4) la relation avec les autres intervenant.e.s ; et, 5) la relation avec les parents. Les questions élaborées n'ont pas nécessairement toutes été posées et l'ordre a pu être modifié afin de suivre le fil des propos des personnes. Il était d'ailleurs nommé en début de rencontre que rien n'était attendu et qu'il n'y avait pas de « bonnes ou de mauvaises réponses » aux questions afin de diminuer l'anxiété de performer.

2.3.2.1.1 Entretien individuel – le point de vue des intervenantes. Initialement, il était prévu de n'effectuer que des entretiens individuels avec les cinq participantes de la collecte 1. Toutefois, avec l'affinement de ma compréhension de l'approche de recherche au fil de l'avancement de l'étude, il a été convenu de bonifier la première collecte afin d'effectuer des entretiens individuels davantage inspirés de l'EI. En effet, avec le début de l'analyse des données, il m'est venu une meilleure compréhension de l'EI qui me permettrait de mieux guider mes entretiens.

Le canevas d'entretien initial a donc été modifié en s'inspirant grandement du guide proposé par Carl Lacharité (2014) et du travail de Dorothy Smith (2005) sur la notion de

dialogue et d'expérience comme données valides en recherche. Dans la création du canevas, une attention spéciale était alors portée à l'exploration du travail effectué et aux textes imbriqués tels que définis plus haut.

Le canevas prévu (voir Annexe H) se déployait principalement en cinq temps inspirés des stratégies proposées par Lacharité (2014) : 1) des questions d'ouverture sur l'expérience, 2) l'engagement avec la personne, 3) le récit expérientiel, 4) le récit théorisé et 5) l'analyse collaborative⁶.

2.3.2.1.2 Entretiens individuels – le point de vue des « personnes impliquées dans la gestion. » L'EI se veut une enquête qui évolue et prend forme au fil des rencontres avec des personnes et des données collectées (Campbell & Gregor, 2002; Smith, 2005). Ainsi, il n'est pas possible de tout prévoir en début de recherche puisque certaines avenues émergent en cours de processus. En commençant l'analyse des données, il m'est apparu intéressant d'explorer un autre point d'appui [*standpoint*] que celui des intervenantes à la petite enfance, soit celui des personnes impliquées dans la gestion ou la « direction ». Ainsi, un autre canevas d'entretien semi-dirigé (voir Annexe I) fut élaboré afin d'explorer ce nouveau point de vue avec deux participantes impliquées dans la gestion d'un milieu de garde en petite enfance. Ce canevas était très similaire au canevas précédent, avec les guides suivants : 1) les sources d'intérêt pour l'ÉPN ; 2) l'implantation de l'ÉPN – ce que ça implique comme travail ; 3) le récit expérientiel ; et, 4) l'analyse collaborative.

⁶ Par « engagement avec la personne » Lacharité (2014) propose au.à la chercheur.se de créer un lien avec le.la participant.e en explicitant sa volonté à explorer des aspects de sa vie qui suscitent des questionnements pour lui.elle. Le.la chercheur.se invite alors le.la participant.e à décrire une situation de manière assez détaillée en portant une attention particulière au travail et aux textes impliqués, ce qui représente « le récit expérientiel » (Lacharité, 2014). Ensuite, le « récit théorisé » permet de découvrir et d'explicitier les composantes de l'organisation sociale qui rendent possible ce genre d'expérience (Lacharité, 2014). Finalement, « l'analyse collaborative » du récit permet au.à la chercheur.se et au.à la participant.e de voir ce qu'ils.elles « sont en mesure de dire/constater/conclure à propose de l'organisation sociale de cette situation » (Lacharité, 2014, p.13).

2.3.2.2 Groupe de discussion. Finalement, puisque le niveau d'intérêt à la deuxième collecte était élevé (neuf réponses positives suite à la publication sur les groupes Facebook) et que j'avais à cœur de consulter les personnes concernées afin de valider où j'en étais rendue dans l'avancement de mes résultats, il a été convenu de proposer aux sept autres participantes ayant démontré de l'intérêt pour la recherche de participer à un entretien de groupe plutôt qu'à un entretien individuel.

Cette démarche permettait de reconnaître l'expertise et l'expérience de ces participantes en les invitant à valider ou à nuancer les résultats et à pousser les analyses plus loin. L'entretien de groupe a été choisi comme méthode de collecte puisqu'elle permet aux participantes de réfléchir à voix haute afin de générer une compréhension collective de l'objet de recherche (Gaudet & Robert, 2018). De plus, cette démarche vient soutenir le souhait que cette recherche soit utile pour les personnes concernées. En effet, l'EI « n'a pas pour but la production d'abstractions ou de théories sociales, mais se présente plutôt comme une science sociale « pour les personnes » (Smith, 2005 cité par Lacharité et al., 2017, p. 3).

Cinq participantes étaient présentes pour l'entretien de groupe en visioconférence qui a duré deux heures. Avant la rencontre, j'ai envoyé les deux cartographies produites sur la base des entretiens individuels (point d'appui intervenantes et point d'appui des personnes impliquées dans la gestion) afin qu'elles puissent y jeter un coup d'œil.

Les objectifs spécifiques de la rencontre étaient : 1) de présenter les cartographies créées et, 2) d'ouvrir un espace d'échange favorisant l'expression de leurs points de vue sur les résultats. Le canevas de planification de la rencontre (voir Annexe J) prévoyait le déroulement suivant : 1) accueil et présentation ; 2) présentation des objectifs ; 3) explication du fonctionnement des cartographies ; 4) présentation de la carte 1 : point d'appui des intervenantes

et discussion ; 5) présentation de la carte 2 : point d'appui des personnes impliquées dans la gestion et discussion ; 6) obstacles et leviers ; et, 7) conclusion. Par manque de temps et puisque les discussions étaient très riches, la carte du point d'appui des personnes impliquées dans la gestion n'a pas été présentée et les obstacles et leviers n'ont pas été directement abordés.

2.3.3 Analyse des données

L'analyse thématique a été utilisée comme méthode d'analyse pour cette deuxième démarche. Cette démarche d'analyse a poursuivi les deux fonctions proposées par Paillé et Mucchielli (2021), soit une fonction de « repérage » et une fonction de « documentation ». Tous les thèmes pertinents à l'objet de recherche ont d'abord été soulevés pour ensuite décrire les liens entre ceux-ci (Paillé & Mucchielli, 2021).

L'EI demande au.à la chercheur.se de s'intéresser au travail et aux textes présents dans les discours des personnes. Ainsi, mon cadre d'analyse visait à identifier : 1) le travail produit par les personnes impliquées pour implanter l'ÉPN et, 2) les textes, c'est-à-dire les différents discours qui se voient répétés et qui influencent le travail des personnes. En effet, un des buts de l'EI est de trouver comment différentes personnes qui ne se connaissent pas et qui sont dans des endroits différents produisent un travail similaire ou ont des expériences de vie semblables, celles-ci étant influencées par des textes. L'EI cherche donc à rendre visible ces textes qui régulent l'expérience quotidienne des personnes (Smith, 2005). L'analyse thématique a permis de faire ressortir ce qui est commun dans le travail accompli par les intervenantes et les textes qui influencent leur expérience quotidienne.

Les verbatims des entretiens ont d'abord été transcrits. Plusieurs lectures libres des verbatims des entretiens individuels a permis de me familiariser avec les données et d'annoter librement les verbatim. Ensuite, avec l'affinement de ma compréhension de l'EI, une lecture plus

analytique d'un verbatim a été effectuée. J'ai alors repéré tous les éléments de travail et les textes de manière à créer une première cartographie. J'ai répété ce processus avec les verbatims de six participantes de manière à obtenir sept cartes (analyse verticale).

Rapidement, des thèmes récurrents ont émergé et j'ai pu créer des regroupements en fonction des similitudes repérées dans le discours des participantes de manière à produire une seule carte (analyse horizontale). Ensuite, j'ai divisé la catégorie « travail » en 4 sous-catégories : 1) la motivation et l'intérêt pour l'ÉPN ; 2) ce qu'elles doivent faire individuellement ; 3) ce qu'elles doivent faire auprès des parents et de la direction ; et, 4) ce qu'elles décident de faire auprès de la communauté. Ce découpage a permis de finaliser une première carte illustrant le travail de ces intervenantes.

En analysant l'entretien d'une participante impliquée dans la gestion, je me suis alors rendue compte que son travail ne correspondait pas tout à fait au travail effectué par les intervenantes. C'est alors que je suis venue bonifier ce point d'appui par deux autres entretiens – *standpoint* « direction ». Les mêmes étapes d'analyse ont alors été effectuées pour la création d'une deuxième cartographie illustrant plutôt le travail des participantes impliquées dans la gestion.

Ensuite, le groupe de discussion a permis de bonifier la cartographie du point d'appui des intervenantes. Cette discussion a fait émerger un niveau complet de travail sur lequel je ne m'étais pas attardée : ce que les participantes font directement auprès des enfants, c'est-à-dire le travail qu'elles déploient quotidiennement. L'analyse de cette discussion a permis d'ajouter une dimension importante à la carte initiale. Il a aussi été question de retourner ensuite dans les entretiens précédents afin de trouver des traces de ce travail local et de valider les propositions faites à l'intérieur du groupe de discussion.

Pour ce qui est des textes mentionnés par les participantes, ceux-ci ont premièrement été repérés dans leur discours. Ils ont ensuite été survolés afin d'avoir une meilleure compréhension de l'influence de ceux-ci sur leur travail pour finalement être insérés dans les cartes afin de démontrer l'influence qu'ils ont sur le travail des participantes.

2.4 Considérations éthiques

La présente étude a reçu l'approbation du Comité d'éthique en recherche de l'Université du Québec en Outaouais. Les considérations éthiques habituellement abordées seront présentées et j'explicitai également les réflexions qui m'ont amené à adopter une posture éthique comme chercheuse.

Cette recherche ne dépassait pas le risque minimal pour les dimensions physique, psychologique et sociale. L'anonymat et la confidentialité n'ont pas pu être garantis pour les personnes qui ont volontairement répondu publiquement à mon invitation sur Facebook et pour les participantes à l'entretien de groupe. Toutefois, l'anonymat et la confidentialité ont été préservés pour l'ensemble des participantes dans ce mémoire : leur nom a été remplacé par un code et les extraits de verbatim choisis ne permettent pas leur identification.

Le formulaire de consentement pour l'entretien individuel (voir Annexe K) ou celui pour le groupe de discussion (voir Annexe L) a été remis aux participantes avant le rendez-vous pour l'entretien individuel ou le groupe de discussion, avec la consigne de le lire préalablement. Au tout début de l'entretien, pour assurer que le consentement soit libre et éclairé, j'ai repassé avec les participantes les grandes sections du formulaire en demandant si elles avaient des questions. Je demandais ensuite si j'avais leur autorisation à enregistrer l'entretien afin de faciliter la retranscription des données. Il était mentionné clairement que la personne pouvait se retirer de l'étude à tout moment. Elles ont ensuite pu poser leurs questions et signer le formulaire.

Outre ces considérations éthiques classiques, il était important pour moi de réfléchir à ma posture de chercheuse avant de débiter ce projet de recherche afin de respecter les personnes avec lesquelles j'allais collaborer tout en honorant leur expertise, savoirs et connaissances sans me placer en position d'experte.

En macro-éthique il est intéressant de se pencher sur les « enjeux et défis de la place et de l'usage des savoirs de la recherche dans la société : pour qui et pour quoi travaille la recherche ? » (Martineau, 2007, p. 78). D'ailleurs, l'EI désire rendre visible la parole et l'expérience des personnes qui se voient continuellement invisibilisées dans la société.

En effet, une de mes considérations était d'avoir une posture qui permette de produire des connaissances « avec et pour » les personnes concernées et d'agir dans une optique de non-instrumentalisation de celles-ci. En EI, il est nécessaire de considérer les personnes comme des sujets connaissant qui doivent être replacés au centre de leur savoir (Lacharité et al., 2017) et non comme des sujets à étudier pour le bénéfice du/de la chercheur.euse. Comme le soulèvent Lacharité et al. (2017) la recherche « typique » cherche souvent à répondre aux mêmes types de préoccupations et questionnements qui servent ultimement à un petit nombre de personnes ou d'institutions dominantes. Ainsi, l'expérience véritable des personnes concernées n'est pas à la source de la recherche les concernant, ce qui ne sert pas leurs intérêts et ne représente pas leur perspective. Leur expérience est donc constamment éliminée ou discréditée au profit des institutions qui régulent notre société. Dans une perspective de justice sociale, il est nécessaire de porter les voix de ces personnes.

Ensuite, les principes de la recherche anti-oppressive ont aussi guidé ma posture de chercheuse. Puisque l'ÉPN n'entre pas dans le courant dominant d'approches éducatives en petite enfance, il est possible de considérer les personnes qui s'y intéressent comme étant en

marge de ce qui est généralement valorisé. Sans que ces personnes ne soient nécessairement opprimées comme on l'entend normalement (vulnérables), il est nécessaire de concevoir que des relations de pouvoir influencent la construction de savoirs, ce qui peut entraîner leur domination sur d'autres savoirs ou pratiques en marge (Brown & Strega, 2005). S'engager dans un travail anti-oppressif, c'est s'engager dans un changement social en prenant un rôle actif dans ce changement (Potts & Brown, 2005, p. 255).

Ces considérations et réflexions éthiques m'ont suivies tout au long de l'élaboration et de l'actualisation de cette étude, autant dans mes contacts directs avec les participantes que dans le souhait de créer des résultats utiles pour elles.

Chapitre 3. Résultats

L'objectif de cette étude est de cartographier l'organisation sociale à la base de la mise en place d'approches d'ÉPN en petite enfance. Pour ce faire, deux démarches ont été effectuées de manière consécutive. Les résultats de ces démarches seront présentés dans ce chapitre. Des extraits de verbatim et de publications publiées sur Facebook serviront à appuyer l'analyse. La première démarche permet de dresser un portrait des différentes manières de comprendre les approches d'ÉPN à partir de l'analyse de publications sur trois groupes Facebook qui s'intéressent à l'ÉPN. Les résultats de la deuxième démarche démontrent à l'aide de deux cartographies 1) le travail déployé par les participantes intervenantes qui font de l'ÉPN et 2) le travail fait par les participantes impliquées dans la gestion d'un établissement de la petite enfance qui désire implanter l'ÉPN. Les textes qui sous-tendent leurs pratiques sont également identifiés dans ces cartographies. Ces dernières mettent en évidence l'influence de ces textes sur le travail des intervenantes.

3.1 Démarche 1 : Résultats de l'analyse des publications de trois groupes Facebook

L'analyse des publications de trois groupes Facebook s'intéressant à l'ÉPN a permis de mettre en évidence différentes compréhensions et conceptions de cette approche. Quatre grandes catégories ont été identifiées. Les résultats permettent de définir ces quatre représentations, sur la base de principaux éléments de définitions, et d'illustrer leur actualisation sur le terrain.

3.1.1 L'éducation par la nature avec jeu libre

Cette conception de l'ÉPN se rapproche de la définition initiale de l'approche faite dans le présent mémoire. L'environnement éducatif proposé aux enfants comprend du matériel ouvert, libre et polyvalent (éléments naturels, pièces libres) mis à la disposition des enfants pour inciter les initiatives, la créativité et la liberté chez ces derniers. Par exemple :

Ici aussi, la cuisine de neige est très populaire quand ils sont moins dans un mood pour grimper, glisser, construire. J'ai plusieurs moules à muffins, vieux chaudrons, spatules et fouets, une petite table etc. dans un coin légèrement à l'abri de la neige. (Groupe Facebook 1)

Le contact avec la nature est primordial et présent dans les publications retenues pour définir l'« ÉPN avec jeu libre ». La notion du temps est aussi un thème qui revient : ralentir, prendre le temps, respecter le rythme de la nature et des enfants.

Plus on prend notre temps, plus on passe du temps dans un environnement naturel avec ce qui s'y compose alors plus les enfants imaginent, créent, s'adaptent, acquiert de la confiance en eux. Les enfants développent alors toutes ces belles compétences dans un environnement sans source de stress. Grâce à ce premier principe, ils ont le temps d'entreprendre un jeu et de le développer de mille et une façon. Prendre le temps et le faire régulièrement, longtemps et en tout temps donne la possibilité aux enfants d'explorer à fond leur environnement et d'en tirer les meilleurs avantages. (Groupe Facebook 1)

L'adulte agit à titre de soutien et d'accompagnateur des idées qui émergent des enfants. Il propose du matériel ou des opportunités de jeux libres et risqués, mais il ne dirige pas ou n'anime pas les jeux des enfants ou les activités structurées. Il est ainsi question de suivre les intérêts de ceux-ci et de respecter le rythme de chacun. Pour illustrer :

Les enfants sont en jeux libres actifs. C'est-à-dire qu'ils ne sont pas dirigés par l'adulte. Ils initient le jeu, découvrent, font des essais, imaginent... Moi, j'ai simplement déposé les outils et ensuite, j'ai pris soin de les accompagner à travers leurs idées et leurs jeux. (Groupe Facebook 1)

En effet, cela signifie qu'il n'y a pas de but précis anticipé, d'objectifs de nature scolaire ou de résultats à atteindre dictés ou prévus par l'adulte. La planification de l'adulte réside principalement dans la proposition de matériel polyvalent et varié, la gestion du risque et de la sécurité des enfants et la mise en place d'environnements propices aux jeux libres des enfants.

Nous allons en forêt, sans but précis. On y va principalement pour avoir du plaisir, prendre l'air et être en contact avec la nature, en toute simplicité! Chaque visite est propice à explorer un nouveau racoin de notre chère forêt, qui change au fil des jours et des saisons. Chaque jour est une page blanche pour créer, s'inventer des jeux, sortir de notre zone de confort, prendre des risques, oser, découvrir, apprendre et plus encore!

(Groupe Facebook 1)

Bien que cette publication laisse entendre qu'il n'y a pas de « but précis » associé aux activités dans une optique d'ÉPN, plusieurs objectifs, ou plutôt intentions, sont tout de même présents. En effet, la personne parle ici « [d]'avoir du plaisir, [de] prendre l'air, [d]'être en contact avec la nature ... [de] s'inventer des jeux, [de] sortir de [leur] zone de confort, [de] prendre des risques » (Groupe Facebook 1). Alors que cela ne correspond peut-être pas à la conception habituelle de ce qu'est un objectif en contexte éducatif, il s'agit là tout de même d'une forme « d'objectifs » visés par l'approche d'ÉPN. En effet, l'ÉPN encourage, entre autres, la prise de risque saine, la créativité et l'exploration par le jeu libre, la résolution de problèmes, le développement physique, moteur et socioaffectif et le développement de l'autonomie (AQCPE, 2021).

3.1.2 L'éducation par la nature avec activités planifiées

Cette conception s'éloigne un peu de la définition d'ÉPN utilisée dans ce mémoire en ce sens que les idées et initiatives semblent provenir des adultes (les activités sont notamment

inspirées par les partages d'idées sur les groupes Facebook) plutôt que des enfants. Par exemple, une activité a été plutôt populaire au mois de février, soit la confection de glaçons naturels décorés, ce qui demande une certaine planification (matériel, éléments de la nature à trouver ou prévoir, etc.) et accompagnement de l'adulte (explication du déroulement de l'activité, aide). Au total, sept publications présentaient des créations de glaçons effectuées par les adultes et les enfants, ce qui démontre un certain effet d'entraînement ou d'influence des réseaux sociaux : « On s'inspire de vos idées ! Nous, on a fait nos ornements à partir de moules à savon. C'est mignon comme tout » (Groupe Facebook 1).

Puisque les activités sont planifiées, il y a la plupart du temps un objectif, un but ou un contenu à « faire passer » aux enfants derrière celles-ci. Les objectifs visés sont de l'ordre de la création (ex : bricoler, dessiner, peinture, etc.), de la collaboration ou du travail d'équipe (ex : construire un abris ensemble avec une technique précise ou une aide nécessaire de l'adulte) ou d'apprentissages concernant la nature (ex : observer un animal et en apprendre sur son mode de vie, apprendre sur le cycle des plantes ou des saisons). La planification par l'adulte semble assez structurée dans les étapes de réalisation et d'organisation du matériel, mais il y a place à la créativité et aux initiatives des enfants dans la réalisation des projets ou activités proposées.

3.1.3 L'école dehors

En ce qui concerne l'environnement éducatif proposé aux enfants, il est question par exemple d'aménager des classes extérieures de type classique (tableau, chaises, tables, etc.) afin de transposer l'environnement d'apprentissage à l'extérieur. Ces aménagements invitent à un enseignement possiblement directif de l'adulte, avec les enfants assis qui écoutent et l'adulte qui parle à l'avant.

Dans certains cas, le matériel pédagogique « classique » de type « papier crayon » est utilisé, mais à l'extérieur. Les éléments naturels et la nature servent à faire manipulations ou des activités plus académiques.

Nous travaillons la thématique des oiseaux. Ce matin, nous avons observé les petits volatiles de notre milieu et en avons choisi un à décrire. Je vous partage une belle découverte: des fiches d'observation nature gratuites sur le site Mieux enseigner. Un petit bijou à exploiter! (Groupe Facebook 2)

Comme dans la catégorie précédente, l'adulte joue un rôle central dans l'environnement proposé aux enfants en planifiant, animant et enseignant des activités pré-planifiées. Ici, l'adulte peut aussi créer du matériel didactique afin de soutenir davantage les activités prévues (ex : fiches d'observation, activités papier crayon sur un thème précis, canevas, matériel plastifié, etc.). La différence principale qui distingue « l'école dehors » de « l'éducation par la nature avec activités planifiées », est la nature des objectifs derrière les activités planifiées qui présentent des indices de scolarisation précoce. En effet, la présence d'objectifs et de contenus plus académiques se référant aux matières scolaires « classiques », comme les mathématiques, le français ou les sciences, est visible dans certaines publications qui ciblent la petite enfance et le préscolaire (ex : lettres, concepts de nombres, expériences scientifiques). Ces contenus sont enseignés à l'extérieur ou en manipulant différents éléments se trouvant dans la nature (p.ex. branches, cailloux, feuilles). Par exemple, on peut y voir une activité dont le but est de retrouver, dans un boisé, les paires de lettres plastifiées minuscules et majuscules. Finalement, cette planification faite par l'adulte est généralement très structurée (étapes de l'activité détaillées et réfléchies), ce qui laisse entrevoir peu de place à la liberté et créativité des enfants.

Quand la neige colle, on en profite! "Plus grand que" et "plus petit que" avec de la neige et des craies (ou bien des branches). Belle activité à faire en équipe de deux; un qui fait les groupes de boules et l'autre qui place le symbole. La neige pourrait être remplacée par des cailloux, des pierres, des feuilles, etc. On a réutilisé nos petites boules de neige pour jouer au tic-tac-toe. (Groupe Facebook 3)

3.1.4 La nature à l'intérieur

Un exemple de « nature à l'intérieur » est d'apporter des éléments naturels à l'intérieur de la salle de classe ou du local de manière à les utiliser comme matériel polyvalent pour les enfants. On peut retrouver des plateaux et des bacs de rangement remplis de pommes de pin, de brindilles, de roches, de glands et de tronçons de bois. Ils présentent des invitations au jeu libre initié par les enfants, malgré que ces derniers ne soit pas en contact avec la nature extérieure.

De plus, il est question d'utiliser des thèmes de la nature en les déclinant de plusieurs façons dans la salle de classe ou dans le local : lectures, activités, bricolages, thème du mois, manipulations scientifiques, etc. Ces activités présentent des objectifs précis de contenus à enseigner par l'adulte et à apprendre par les enfants. Par exemple, une publication mentionne une activité à réaliser sur les constellations d'étoiles qui consiste à recréer celles-ci telles que présentées sur une feuille d'exercice à l'aide de pâte à modeler et de cure-pipe (Groupe Facebook 2). Il n'est pas mentionné dans ces publications que les activités émergent des intérêts ou besoins des enfants. Les activités semblent toutes se dérouler à l'intérieur.

Salut beau groupe ! Je suis à la recherche de livres/ documents qui m'aideraient à monter un programme thématique mensuel axé sur la nature. Du genre les phases lunaires vers novembre. Les empreintes dans la neige vers février... la migration et la photosynthèse

vers octobre. Je cherche aussi un casse-tête qui montrerait le cycle nuit/jour en lien avec les solstices et équinoxes... est-ce que ça existe?! (Groupe Facebook 3)

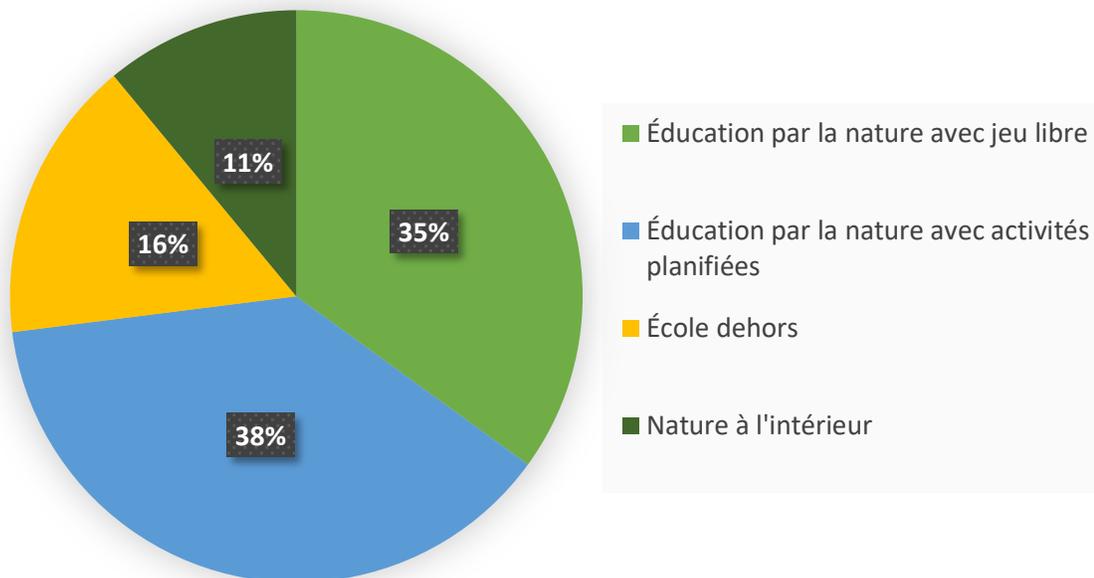
Cette catégorie présente plusieurs similitudes avec « l'école dehors » de par le rôle central pris par l'adulte dans la planification et l'animation des activités ainsi que dans l'organisation du matériel naturel utilisé à l'intérieur.

3.1.5 Ampleur des catégories

L'ampleur des différentes catégories est synthétisé à la figure 2. La catégorie la plus présente dans les 100 publications analysées est « l'éducation par la nature avec activités planifiées » à 38%. Non loin derrière se trouve « l'éducation par la nature avec jeu libre » avec 35% des publications s'apparentant à cette catégorie. Pour ce qui est de « l'école dehors », les publications représentent 16% de l'ensemble analysé, alors que « la nature à l'intérieur » représente 11%. Ainsi, selon cette catégorisation et en jumelant ces deux dernières catégories – ces catégories s'éloignant davantage de la définition « initiale » de l'ÉPN, près du tiers des publications soit 27% présentent un décalage important avec les fondements de base de cette approche. En effet, « l'école dehors » et « la nature à l'intérieur » sont caractérisés par : 1) une plus faible place laissée au jeu libre et risqué, 2) des contacts moins fréquents avec la nature l'utilisation de matériel pédagogique traditionnel, 3) un rôle plus directif de l'adulte favorisant un transfert de connaissances unilatéral, 4) des activités orientées par des objectifs scolaires et/ou 5) une planification structurée du temps et de l'espace par l'adulte laissant peu de place aux intérêts et initiatives des enfants.

Figure 2

Ampleur des catégories dans l'échantillon analysé de 100 publications Facebook



En bref, des transformations, des décalages, des appropriations et des applications différentes des principes, fondements et termes « originaux » de l'ÉPN s'observent dans ces groupes Facebook. Alors que toutes ces personnes, organisations et établissements sont bien intentionnées dans l'application de ces pratiques, il est possible d'entrevoir différentes sources d'influences, notamment en ce qui a trait au rapport à la scolarisation et aux attentes particulières envers les adultes travaillant auprès de jeunes enfants. Ainsi, des déformations en ce sens s'observent principalement de part la grande place réservée aux activités structurées et au rôle directif de l'adulte dans la majorité des publications analysées, soit 65% de l'échantillon, qui comprend les 3 catégories sur 4 suivantes : « Éducation par la nature avec activités planifiées », « École dehors » et « Nature à l'intérieur ». La dernière catégorie, « Éducation par la nature avec jeu libre », représente 35% de l'échantillon et s'éloigne de cette idée : plutôt que de proposer des

activités structurées et animées par l'adulte, une plus grande place au jeu libre et aux initiatives des enfants est observable, transformant alors le rôle et la place de l'adulte.

Ceci étant dit, les interventions qui découlent de ces différentes représentations de l'ÉPN ne sont pas mauvaises en soi. Elles témoignent seulement d'une disparité dans la manière de comprendre ce type d'approche et de la faire vivre ensuite sur le terrain. En explorant les différents textes qui influencent le travail des intervenantes, j'ai voulu explorer ce qui peut expliquer ces différentes compréhensions. J'ai ainsi rencontré des intervenantes en petite enfance qui s'intéressent à ces approches inspirées de l'ÉPN.

3.2 Démarche 2 : Résultats de l'analyse des entretiens individuels et du groupe de discussion

L'analyse des entretiens individuels et du groupe de discussion a permis de produire deux cartographies de l'organisation sociale derrière la mise en place de pratiques d'ÉPN. Les cartographies permettent de rendre visible tout le travail derrière la mise en place d'ÉPN en petite enfance. Elles mettent également en lumière les textes qui influencent ce travail. Ainsi elles permettent ultimement 1) d'illustrer comment les différentes intervenantes se représentent l'implantation des pratiques d'ÉPN et 2) d'identifier les textes qui sous-tendent et influencent cette mise en place. Deux cartes qui représentent l'expérience et les relations de régulation qui structurent le quotidien des intervenantes en petite enfance et des personnes impliquées dans la gestion, c'est-à-dire des directrices d'installation et des conseillères pédagogiques, seront présentées. Afin de faciliter la compréhension, chaque carte sera décortiquée et expliquée section par section.

3.2.1 Cartographie 1 : le point de vue des intervenantes en petite enfance

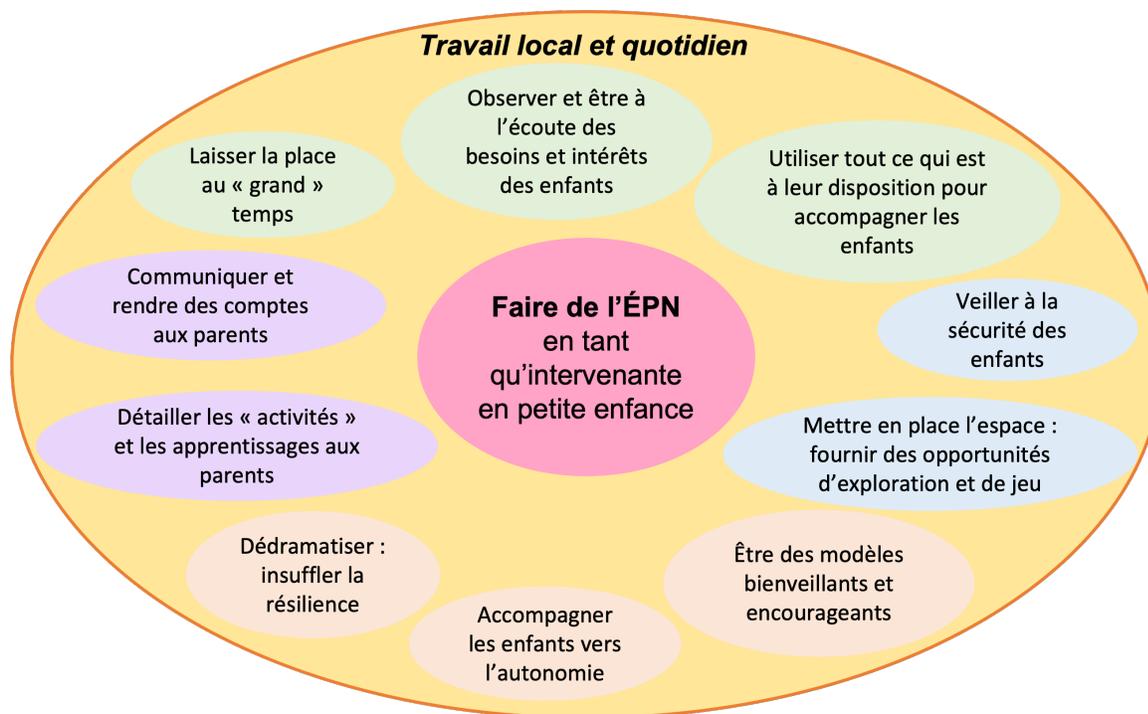
À travers les entretiens, les intervenantes ont expliqué ce qu'elles doivent faire pour mettre en place et actualiser ces approches d'intervention alternative. L'initiative de l'implantation de ces pratiques émerge principalement de l'intervenante elle-même, que sa direction et son milieu soient ouverts ou non à ces approches. La carte illustre donc le travail qu'une intervenante doit réaliser lorsque cet intérêt vient d'elle. Les intervenantes travaillant dans un milieu où l'approche préconisée en est une inspirée de l'éducation par la nature pourront s'y retrouver également.

Pour l'interprétation des cartes, il est nécessaire de comprendre la signification des cercles et des carrés. Les cercles représentent le travail tel que défini par Dorothy Smith (2005), c'est-à-dire n'importe quelle action ou activité visible ou non qui demande un effort. Les carrés symbolisent les textes qui sont des discours répétés dans le temps et à différents endroits de manière écrite ou orale et qui viennent standardiser les pratiques.

3.2.1.1 Le travail local « visible ». Tout d'abord, il sera question d'explorer le travail fait quotidiennement par ces intervenantes : ce qu'elles doivent faire à tous les jours pour mettre en place ces approches. La figure 3 met en évidence ce qu'elles actualisent quotidiennement et ce qui constitue leur expérience locale avec des personnes, principalement les enfants et les parents.

Figure 3

Travail local et quotidien des intervenantes qui font de l'ÉPN



Tout d'abord, les cercles verts représentent la posture ou le rôle adopté par l'adulte qui adopte ces pratiques. Une participante qualifie d'« accompagnement continu » (Groupe de discussion) son rôle auprès des tout-petits. Elles nomment qu'il est d'abord primordial **d'observer et d'être à l'écoute** des besoins et intérêts des enfants. Cette attention leur permet de repérer les signes que les enfants envoient et de mieux répondre à leurs besoins : « *quand il va avoir besoin il va te faire signe, donc il faut que tu sois à l'écoute des signes parce que quand il va avoir un signe, il va peut-être y avoir une peur, peut-être une émotion particulière* » (Groupe de discussion). Une participante qualifie ainsi cette posture :

Il y a la position d'observatrice bienveillante, alors d'être là, d'être disponible, de regarder vraiment les enfants et de voir leurs intérêts, ce qu'ils sont capables de faire, leurs défis et tout ça et d'être capable d'être disponible aux besoins, d'accompagner plus

verbalement, d'être capable d'être un petit peu en retrait tout en étant disponible un petit peu. (Entretien individuel intervenante)

En observant attentivement les enfants, elles disent que cela leur permet « de prendre l'enfant où il est rendu », « d'essayer de comprendre [son] niveau » et ainsi de mieux le respecter dans son rythme unique. Cela place les enfants au centre des interventions, des décisions et de la routine.

C'est suivre son rythme, c'est ça dans le fond la clé j'ai l'impression. Le rythme de l'enfant unique ... je veux dire biologiquement on n'a pas les mêmes rythmes, ... alors on essaie de les mettre dans une routine comme à telle heure on fait tout ça ... et en même temps ça n'écoute pas ni leur jeu, ni leur besoin alors je pense qu'il faut leur laisser. ... C'est pas évident de contenter tout le monde, si on pouvait vraiment suivre le rythme de chacun et écouter. (Groupe de discussion)

Ceci comprend aussi le fait d'écouter et de suivre les intérêts des enfants, ce qui demande une flexibilité et une capacité d'adaptation. Certaines mentionnent que cela implique également de ne pas trop planifier et de ne pas « forcer une planification » sur les enfants :

Et là on a prévu une activité, on va au bord du fleuve et on veut faire l'activité, mais il n'y en a pas un qui embarque parce que c'est pas ça là, ils ont vu autre chose ou découvert autre chose, c'est pas ça l'intérêt du moment alors il faut comme adapter l'activité ou complètement changer l'activité, alors il faut faire preuve de créativité, de souplesse, de flexibilité. Si on se dit moi je vais là-bas, je vais faire cette activité-là, c'est sûr qu'on se plante parce que c'est sûr que si on veut se tenir à notre planification parce que sur place, c'est peut-être pas ça qui va arriver. Il y a beaucoup plus d'apprentissages

en utilisant les contextes que les enfants nous offrent que d'essayer de forcer une planification qui était hors contexte. (Entretien individuel intervenante)

Il est aussi nécessaire pour les intervenantes de **laisser toute la place « au temps »** en ralentissant le rythme de la journée, en laissant les enfants s'ennuyer et aller au bout de leurs jeux sans les interrompre par un cadre ou une planification trop rigide. Elles affirment que c'est en laissant le vrai « grand temps » (Groupe de discussion) aux enfants que ceux-ci parviennent à développer pleinement leurs jeux, apprentissages et explorations. Il y a une notion de constance dans le contact avec la nature : souvent, peu importe le temps ou la durée et peu importe le temps qu'il fait.

La deuxième chose que je pense que tu dois donner à l'enfant pour lui donner le goût d'explorer, d'être en nature et de jouer, c'est de lui donner le temps. C'est la grosse ressource dont on manque et pourtant c'est la ressource qu'il a besoin ... c'est le temps de faire tout ça. Ce qui veut dire qu'on va pas venir couper son jeu avec une activité dirigée parce qu'il faut en faire une, on va lui donner le temps d'aller au bout de son jeu et d'aller au bout de son exploration et en faisant ça, on fait des enfants qui sont compétents à jouer de cette façon-là de plus en plus, ça s'apprend jouer, ça s'apprend en se pratiquant. (Groupe de discussion)

C'est pas dans une récréation de 15 minutes qu'on apprend ça, c'est pas dans un une demi-heure le matin et l'après-midi qu'on apprend ça non plus. Donc le temps oui, mais le temps, le grand temps qui passe aussi. Donc c'est pas un petit 30 minutes dehors que tu vas apprendre tout ça, c'est pas vrai. (Groupe de discussion)

À cela s'ajoute l'idée qu'il est important pour elles que les enfants puissent parfois s'ennuyer et « trouver le temps long » (Groupe de discussion). À travers ces moments, l'enfant doit se tourner vers ses ressources afin de se trouver une nouvelle occupation ou un nouveau jeu :

Les enfants qui ne savent pas quoi faire dans les débuts dans les CPE, on dirait qu'ils deviennent stressés, ben c'est pas normal : « Tout le monde me gère tout le temps tout et là ben qu'est-ce que je fais, je sais pas ! Je suis pas habitué de faire travailler mon cerveau pour savoir quoi faire » parce qu'il y a toujours plein d'adultes qui sont là pour les divertir dans le fond. (Groupe de discussion)

Finalement, elles disent **utiliser et « se servir de tout ce qui est à leur disposition »** (Groupe de discussion) comme matériel, élément naturel ou situation afin d'accompagner l'enfant et le « pousser pour aller un peu plus loin » (Entretien individuel intervenante) dans ses apprentissages, sa découverte et son développement. C'est d'ailleurs en étant très observatrices, qu'elles parviennent à être opportunistes : chaque situation, aussi banale semble-t-elle, est perçue comme « un levier sur quoi [elles peuvent] bâtir sur d'autres acquisitions qu'ils [les enfants] peuvent faire » (Groupe de discussion), comme une occasion de développer ou d'approfondir quelque chose auprès des enfants.

Une bonne éducatrice ... va se servir de tout, elle n'a pas besoin d'un matériel précis, elle va se servir de tout ce qui est à sa disposition et de tout ce qui se passe dans sa journée pour venir intégrer des discussions, pour venir intégrer des notions de mathématiques. ... Tsé on vient se servir de tout tout tout ce qui se passe pour faire nos apprentissages. (Groupe de discussion)

Ceci mène aux cercles bleus de la figure 3 qui regroupent les actions prises par les intervenantes afin de proposer un environnement éducatif de qualité. Puisque le jeu risqué est au centre de ces pratiques, elles doivent constamment **veiller à la sécurité** des enfants en évaluant le risque des environnements et des situations qui se présentent, en les accompagnant dans leur prise de risque et en leur expliquant les règles de sécurité.

De laisser-aller, de faire confiance et on le montre aux enfants comment faire, c'est pas « Non non non ne fais pas ça », c'est « Attends je vais te montrer comment faire » ou « Comment toi tu penses que ce serait bien pour que toi et les autres soient en sécurité? » Je leur montre aussi mes règles nature. (Entretien individuel intervenante)

Cela comprend aussi de nommer leurs propres limites en tant qu'adulte afin d'accompagner les enfants dans leurs décisions de prise de risque. Leur tolérance peut varier d'une journée à l'autre et il est important d'en tenir compte.

Des fois aussi on dirait que je dois leur dire « Ok ben tu décides de monter dans l'arbre, moi je n'irai pas monter dans l'arbre te chercher par contre, si tu montes, c'est correct je reste à côté et je te regarde, mais tu redescends tout seul par contre. » (Groupe de discussion)

Les participantes se décrivent comme des « metteuses en scène de l'espace » (Groupe de discussion), c'est-à-dire qu'elles proposent et **fournissent des opportunités** d'exploration et de jeu à travers un environnement éducatif stimulant comme du matériel ouvert et polyvalent ou des propositions de jeux afin de stimuler la créativité des enfants. C'est comme si elles proposent un décor dans lequel les enfants sont libres d'explorer ce qui les attirent ou inspirent, sans pression et sans attentes : « si on met toutes les conditions autour de lui, ben il sait ce qu'il a besoin pour se développer et il va aller chercher tout ce qu'il a besoin » (Entretien individuel intervenante).

Je suis comme une metteuse en scène, je mets quelque chose et des fois ça va pogner et il y a des jeux qui vont s'installer et souvent c'est pas ça, et c'est pas que je suis une mauvaise éducatrice, c'est que là ils ont trouvé des petites roches et ils ont décidé de cuisiner avec les petites roches. (Groupe de discussion)

Ensuite, les cercles orange de la figure 3 regroupent les actions qu'elles prennent au chapitre des valeurs et des philosophies qu'elles désirent transmettre aux enfants à travers leur approche. **L'autonomie** guide la plupart des actions des intervenantes : elles désirent accompagner les enfants vers l'autonomie, la débrouillardise et la résolution de problèmes. Pour elles, « c'est de ne pas leur donner les réponses tout cru dans le bec, c'est de leur apprendre à réfléchir, à chercher par eux-mêmes » (Entretien individuel intervenante) en utilisant leurs propres ressources et capacités puisque « si tu [les] laisses aller, ils sont super compétents » (Groupe de discussion). C'est donc en incarnant ces principes qu'elles accompagnent et soutiennent les enfants lorsqu'ils.elles vivent des difficultés.

Alors tsé d'amener tout le temps le « ne pas, ne pas ne pas », « ben ok tu veux essayer ce comportement-là? Ben voilà la conséquence. » De trouver eux-mêmes ce qui va arriver comme problème après, de réfléchir par eux-mêmes, de vivre le problème, de se débrouiller, de trouver des solutions, mais c'est ça. (Entretien individuel intervenante)

L'autonomie s'arrime particulièrement bien avec le jeu libre. En valorisant et encourageant l'autonomie, il devient ainsi nécessaire d'accepter de prendre moins de place en tant qu'adulte, de prendre un peu de recul afin de favoriser cette prise d'autonomie dans leurs explorations, jeux et défis.

L'enfant s'habitue au jeu libre et laisse de moins en moins de place à l'adulte. Si j'ai à présenter des activités, c'est rendu qu'ils en veulent pas pantoute ! Je voulais comme

prouver à quelque part que le jeu libre il est intéressant et ils ne veulent que faire ça. ... Alors toi quand tu arrives avec ton affaire toute organisée, ciao bye tu n'as plus rapport comme adulte là. (Groupe de discussion)

Il est aussi question d'être des **modèles bienveillants et encourageants** pour les enfants en étant un « un phare, une figure d'attachement » (Groupe de discussion) qui sécurise, encourage et « donne confiance ». À travers leur attitude, leurs encouragements et leur soutien, elles attisent la curiosité, l'émerveillement et la créativité par moments et elles insufflent la confiance, la fierté et le courage, par d'autres.

C'est d'être là pour accompagner dans les moments où il y a un petit doute et le petit doute ben ça peut être un clin d'œil ... et ça va être suffisant pour donner comme le petit coup de main à continuer à explorer et c'est là qui fait que l'enfant développe énormément de confiance et qu'il va tester, il va se tromper, il va recommencer, « C'est pas grave, elle m'a dit que c'était pas grave », on peut recommencer, il essaie, il tombe, « C'est pas grave, elle m'a dit que je vais réussir. » (Groupe de discussion)

Finalement, elles **dédramatisent des situations et « travaillent la résilience »** (Groupe de discussion) avec les enfants. Elles désirent insuffler la persévérance, la force ainsi que le dépassement de soi à travers leurs agissements et accompagnement. Cela rejoint l'idée qu'il est important que les enfants trouvent leurs propres solutions et deviennent autonomes, « c'est de les motiver à être plus indépendants » (Groupe de discussion).

Et de se faire confiance, de prendre des risques, de se tromper, que se tromper, de tomber, de se faire mal, c'est pas toujours grave et de se rendre compte que nous en tant qu'adulte, on fait confiance à leur jugement. (Groupe de discussion)

Finalement, les cercles mauves représentent le travail à déployer spécifiquement auprès des parents, en ce qui a trait à la communication. Elles doivent « **rendre des comptes différemment** » aux parents (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion) afin de parler de leur enfant. Les intervenantes ressentent « qu'il faut montrer aux parents que les enfants ont appris quelque chose » (Entretien individuel intervenante) dans la journée ou elles vont « nommer des choses seulement qui se nomment pas et vont broder un peu » (Entretien individuel intervenante) pour satisfaire les attentes des parents. Elles sentent qu'elles doivent démontrer aux parents qu'elles ont appris quelque chose d'utile, de concret et de visible aux enfants, puisque traditionnellement, « le matériel d'observation et le concret papier-crayon » (Entretien individuel intervenante) sont privilégiées, afin de pouvoir dire « voilà ce qu'on a fait » (Entretien individuel intervenante). Afin de contrer ces influences, elles décident de procéder autrement pour rendre des comptes aux parents en **utilisant surtout du matériel photo ou vidéo** pour montrer et faire comprendre tout ce que les enfants apprennent dans la nature : « Les parents pour vrai, quand ils ont de la difficulté à comprendre un peu ce que je fais, c'est ça, j'envoie encore plus de photos à ces parents-là » (Entretien individuel intervenante).

Prendre des photos justement c'est la meilleure façon justement de détailler, les envoyer aux parents. Les parents maintenant au lieu de leur envoyer un dessin d'un bateau fabriqué selon les consignes, le bateau qui doit être bleu, ben j'envoie des photos, comme ça les parents savent, c'est la meilleure façon en réalité de se battre pour « expliquer, éduquer, envoyer l'information, rassurer » [lecture de la cartographie] ça c'est la meilleure façon selon moi. (Groupe de discussion)

Elles disent aussi **détailler les « activités », les apprentissages et les observations** qu'elles font dans la journée. Dans certains cas, elles doivent tout de même prévenir les parents

qu'elles procéderont de cette manière et qu'ils n'auront pas de « traces » (Entretien individuel intervenante ; Groupe de discussion) typiques et habituelles des apprentissages :

C'est des observations, c'est beaucoup beaucoup des observations et je l'explique aux parents en début d'année que je ne fais pas beaucoup de papier-crayon, qu'il n'y aura pas beaucoup de traces. Tsé je me dis qu'ils ont tout leur primaire après ça pour faire du papier-crayon, alors moi à la place je prends beaucoup beaucoup beaucoup de photos de ce qu'on fait. ... Alors les traces que je laisse c'est en faisant un portfolio numérique.

(Entretien individuel intervenante)

À cela s'accompagne une description détaillée des moments de jeu ou « d'activité » dans la journée ou dans la semaine en **décortiquant les apprentissages et les compétences** travaillées par les enfants à travers ces différents moments qui peuvent sembler banals à première vue : « tous les apprentissages qui se faisaient pendant ce moment-là c'était merveilleux, alors on dirait que j'essaie de capturer ça et à la fin de ma semaine, je mets ce qu'on a plus travaillé » (Groupe de discussion).

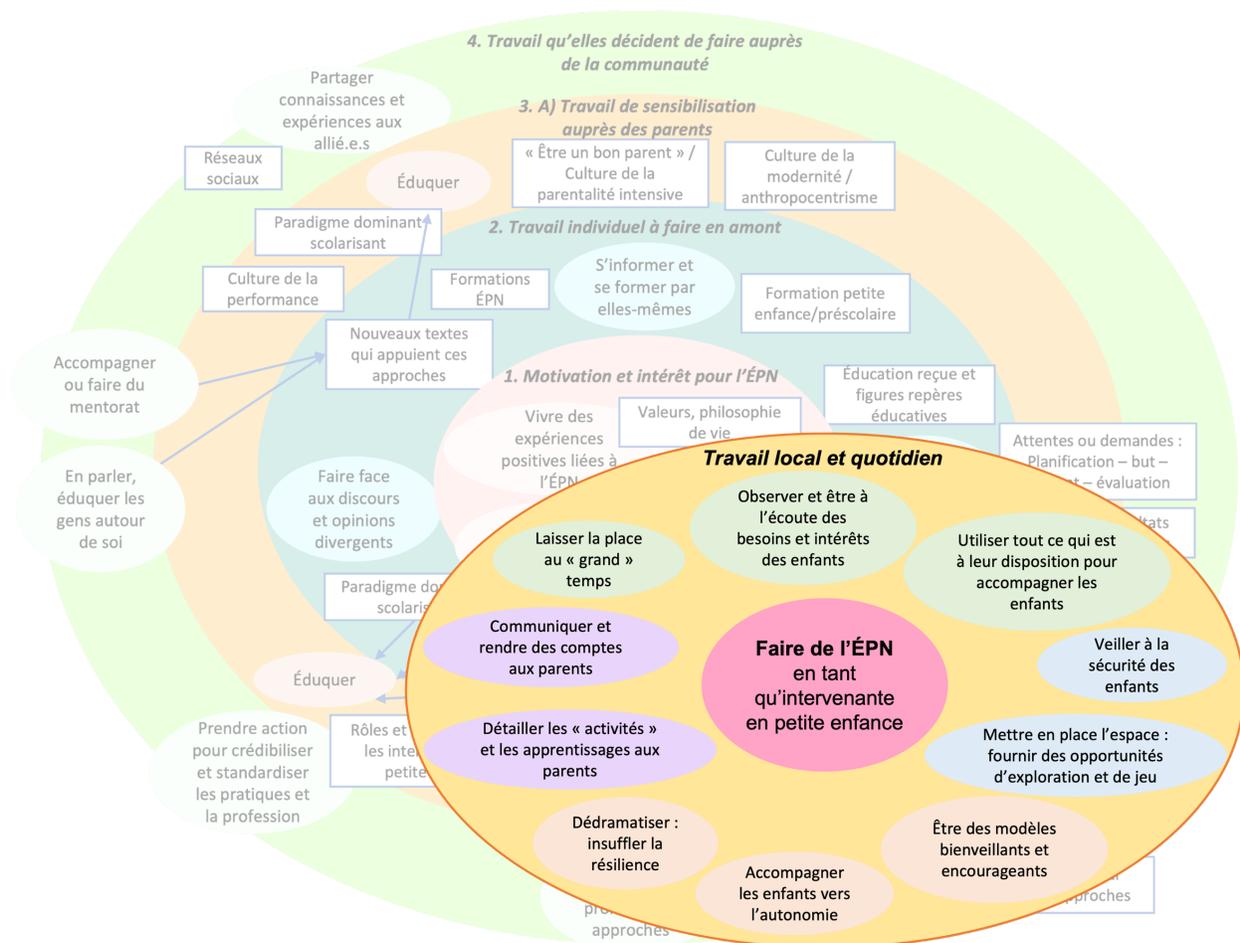
Voici donc le travail que déploient les intervenantes dans leur quotidien afin d'actualiser des approches inspirées de l'ÉPN.

3.2.1.2 Le travail extra-local (invisible dans le quotidien). Derrière le travail fait quotidiennement par les intervenantes se cache du travail invisible dans leur quotidien. Il s'agit d'efforts qu'elles, et d'autres personnes, font à l'extérieur des activités quotidiennes qui viennent faciliter ou nuire à la mise en place de pratiques d'ÉPN. Dans la section qui suit, les textes qui influencent leur pratique (formes rectangulaires) ainsi que le travail (formes circulaires) qu'elles, et d'autres personnes, déploient en amont des activités quotidiennes seront présentés. La figure 4

montre, à l'arrière-plan, toutes les actions et les textes qui précèdent ou débordent du travail quotidien des intervenantes.

Figure 4

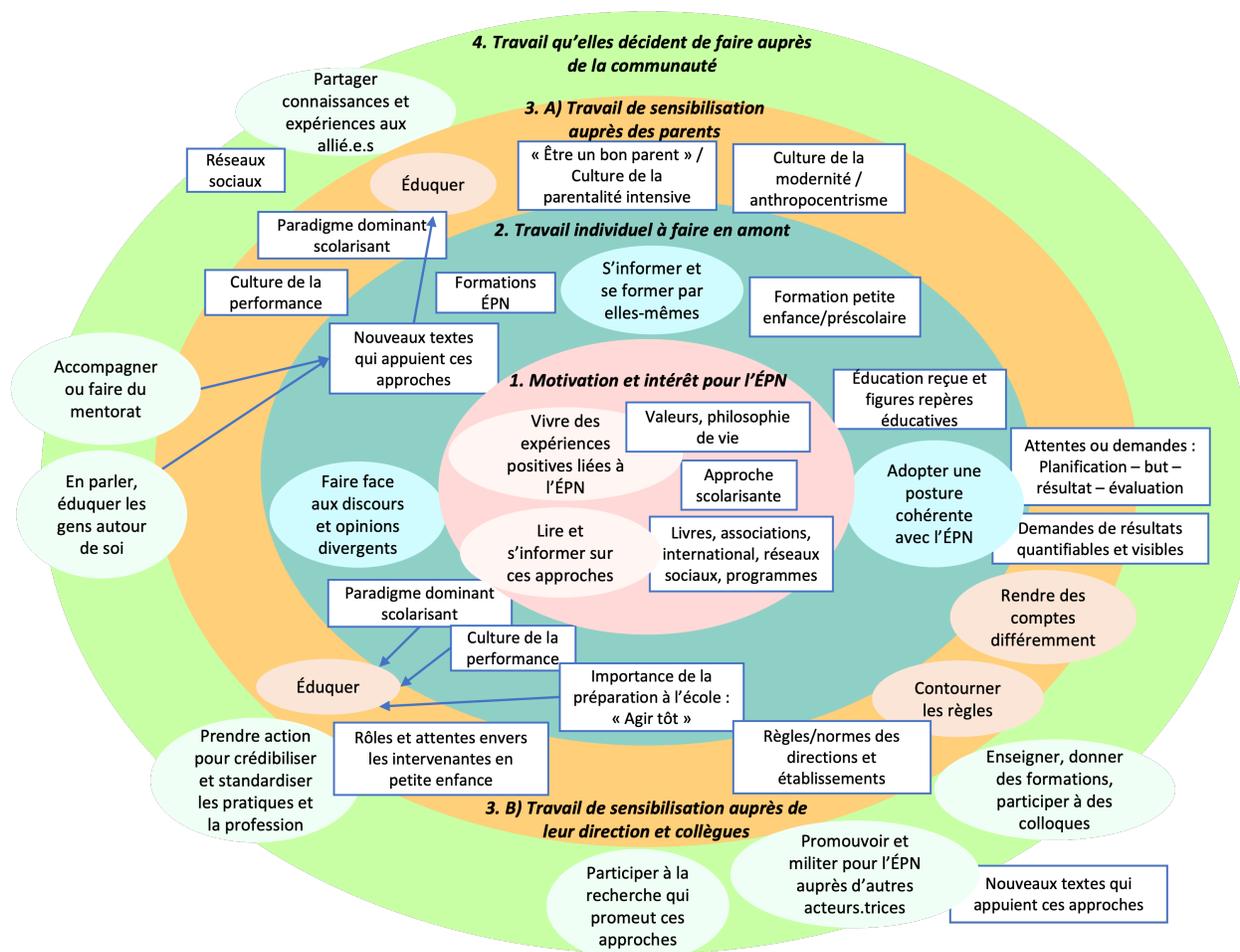
Représentation du travail et des textes débordant du travail local quotidien des intervenantes



La figure 5 est un portrait de l'ensemble du travail extra-local et des textes qui influencent le travail quotidien des intervenantes. Chaque niveau de la carte sera décortiqué dans les sections suivantes.

Figure 5

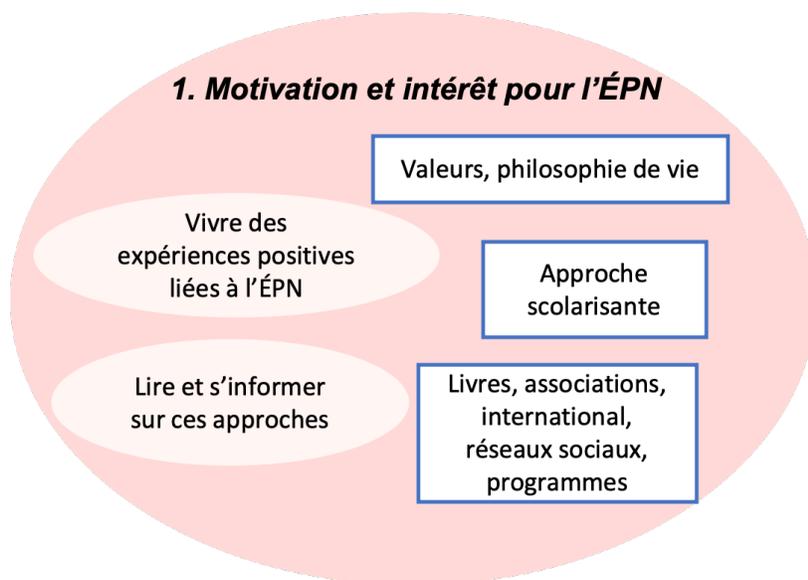
Cartographie du travail extra-local des intervenantes qui mettent en place des pratiques d'ÉPN



3.2.1.2.1 La motivation et l'intérêt pour l'ÉPN. Le premier niveau de travail que l'analyse fait ressortir se situe au niveau de **la motivation des participantes à s'intéresser à l'ÉPN**. L'analyse des entretiens individuels et du groupe de discussion a permis de regrouper les principaux textes à la base de cet intérêt ainsi que le travail qu'elles ont déployé (voir figure 6). Il est important de souligner ce qui a allumé la passion de ces participantes, d'autant plus que les discours, bien que tous uniques, se ressemblent.

Figure 6

Motivation et intérêt des participantes pour l'ÉPN



Tout d'abord, les participantes mentionnent **avoir vécu des expériences positives en lien avec l'ÉPN** et les principes de cette approche, ce qui les a motivées à s'y intéresser davantage. Par exemple, les intervenantes ont pratiquement toutes nommé qu'elles se rappellent une belle enfance dans laquelle elles pouvaient « jouer dehors, aller dans le bois, faire des cabanes » (Entretien individuel intervenante) sans adulte, avec comme seule limite l'heure du souper. Ces souvenirs marquants représentent un ancrage pour elles qui mentionnent vouloir à leur tour « repartager, passer au suivant, transférer un héritage » (Groupe de discussion) et permettre aux enfants d'aujourd'hui de vivre de telles expériences de liberté et de bonheur.

Moi j'ai des beaux souvenirs d'enfance en nature. Des fois, je regarde les enfants d'aujourd'hui et je me dis « Ah on a eu une belle enfance pareil, on était bien quand on était jeunes. » J'ai le goût qu'il y ait d'autres enfants qui vivent une belle enfance comme ça. ... Alors c'est ça j'aimerais ça qu'on revienne à ça. (Entretien individuel intervenante)

Cela part aussi d'expériences positives et d'intérêts personnels « dans la vie de tous les jours » (Entretien individuel intervenante) que ce soit pour le plein air, la nature, l'environnement ou les saines habitudes de vie, mais aussi de leur personnalité et de leur besoin de s'émerveiller, de ralentir, de se ressourcer :

Comme adulte je me sentais toujours mieux quand j'étais dehors, quand j'étais dans l'air libre, quand j'étais en mouvement. Alors je crois que ça c'est une chose, c'est que ça me parle beaucoup et c'est comme zéro effort pour moi. (Entretien individuel intervenante)

Ainsi, plusieurs nomment que « c'est nouveau de joindre [leurs] deux passions vraiment ensemble » (Groupe de discussion) et que cela est naturel pour elles, comme si c'est ce qui manquait à leur travail auparavant :

Oui, ben moi j'ai connu ça en tant qu'enfant et un jour, je pense que ce qu'on a quand on est petits, ça ressort en quelque part. Et pendant 20 ans, j'ai fait mon métier sans savoir que c'était ça qu'il me manquait. (Entretien individuel intervenante)

Les intervenantes parlent toutes de l'importance d'expérimenter ou de « goûter » (Entretien individuel ; Groupe de discussion) l'approche afin de comprendre l'étendu des bienfaits sur les enfants et sur les adultes. Au départ, il peut s'agir de petits contacts avec l'extérieur ou avec le concept de liberté, sans nécessairement avoir choisi d'adopter ces approches, mais le simple fait d'aller dehors et de voir les impacts sur les enfants leur permettent de vivre des expériences positives en nature et de prendre conscience de la puissance d'être en nature et de redonner la liberté aux enfants.

Mais la journée que je les ai vu sauter dans les trous d'eau, ben là c'est facile. Ils sont tellement heureux. La journée où je leur ai dit « Les amis vous avez le droit de sauter

dans les trous d'eau. » Je me rappelle tellement du regard des enfants « Ben voyons, elle est folle. » J'ai dit « Vas-y » et je me rappelle pas d'avoir vu des enfants heureux comme ça. C'était merveilleux, délicieux pour les yeux, c'est là que j'ai réalisé que « Ah qu'est-ce qu'on fait à nos enfants! Je leur permets de jouer dans l'eau et ils sont fous comme de la... » Sont fous, heureux. J'ai réalisé « Ayoye, où est-ce qu'on est rendus? » C'était tellement merveilleux de les voir ... C'est comme si je leur rendais leur liberté. C'est comme un animal en cage. Il touche au gazon et il dit « Hein, j'ai le droit de toucher au gazon? » Et il part à courir, ben c'est ça. C'est comme « Hein! On a le droit ! »

(Entretien individuel intervenante)

Ensuite, elles nomment que leurs **valeurs et philosophies de vie** sont en discordance à différents niveaux avec les environnements éducatifs proposés aux jeunes enfants ainsi que la nouvelle réalité « réservée » aux enfants de nos jours. Elles vivent donc plusieurs malaises qui deviennent des moteurs pour trouver des alternatives et des solutions face aux environnements et expériences de vie proposés aux jeunes enfants.

Le texte qui sous-tend ces inconforts est **l'approche scolarisante**, un courant qui se perpétue encore à travers les discours et pratiques en petite enfance, comme mentionné au chapitre 1. La tendance à la scolarisation précoce des jeunes enfants au Québec, notamment avec l'avenue des maternelles 4 ans, motive leur choix d'opter pour l'ÉPN. Les approches plus scolaires et rigides ne résonnent pas avec ce qu'elles désirent proposer aux enfants et ce qu'elles pensent qui est le mieux pour eux.

J'espère qu'on va prendre un bon penchant au Québec et qu'on ne s'en y ira pas vers scolarisation extrême et que la maternelle 4 ans ne deviendra pas source de scolarisation précoce. J'ai comme une impression qu'on s'en va vers ça, mais je ne veux vraiment

pas... J'ai plus envie qu'on aille vers le jeu libre, laisser l'enfant être un enfant. Je pense qu'il y a un gros questionnement à avoir en société et en éducation sur à quel âge il faut commencer à « scolariser » nos enfants. Si un enfant est à un bureau à 4 ans, c'est pas normal, c'est tellement pas normal et ça me dégoûte, je ne peux même pas te dire à quel point... Il faut vraiment combattre ça. (Entretien individuel intervenante)

D'ailleurs, cette approche peut proposer des environnements éducatifs aux tout-petits qui ne sont pas adaptés et qui sont « extrêmement agressants » (Groupe de discussion) pour ceux-ci ainsi que pour les adultes. Certaines participantes mentionnent le surplus de stimuli, les espaces restreints et les ratios élevés dans les groupes : « ... les enfants sont saturés ... l'environnement est saturant » (Groupe de discussion). La productivité et la rapidité imposées viennent influencer les pratiques : « On dit toujours qu'il ne faut pas trop les surstimuler, mais tout tout tout notre système éducatif et toute toute toute notre société va dans le sens de stimuler et de stimuler et de stimuler encore » (Groupe de discussion).

Plusieurs participantes nomment un autre effet de l'approche scolarisante : les enfants d'aujourd'hui sont de plus en plus « blasés » (Entretien individuel intervenante), « mous » (Entretien individuel intervenante) et de moins en moins émerveillés par ce qui les entoure. Les écrans, la culture de productivité et de sur-stimulation font en sorte que les enfants sont saturés : « il n'a plus grand-chose qui l'intéresse parce qu'il a tout vu » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion).

On est en train de briser une génération complète. ... Faut les ramener, faut les ramener à la base. C'est correct de jouer sur un iPad et un cellulaire, c'est l'avenir, c'est l'école. Mais faut, en petite enfance, faut que les parents, les éducatrices, les écoles, faut qu'on retourne à la base. (Entretien individuel intervenante)

La perte du contact avec la nature et le besoin de « reconnecter avec notre environnement » (Entretien individuel intervenante) afin de mieux s'en occuper sous-tendent leur intérêt pour ces approches. Selon elles, les environnements éducatifs et les intervenantes devraient « donner la chance aux enfants de pouvoir sortir » (Entretien individuel intervenante), « aider les enfants à se reconnecter avec la nature » (Entretien individuel intervenante) et « retourner à la base » (Entretien individuel intervenante) afin de compenser pour ce déficit nature, comme l'appelle Richard Louv (2008), et la désensibilisation à la protection de l'environnement.

Je cherchais un sens à ma vie, comme changer des choses par rapport à l'environnement et les jeunes, de les sensibiliser par rapport à ça. Et je me suis dit que la meilleure façon de faire ça c'était par un contact avec la nature. (Entretien individuel intervenante)

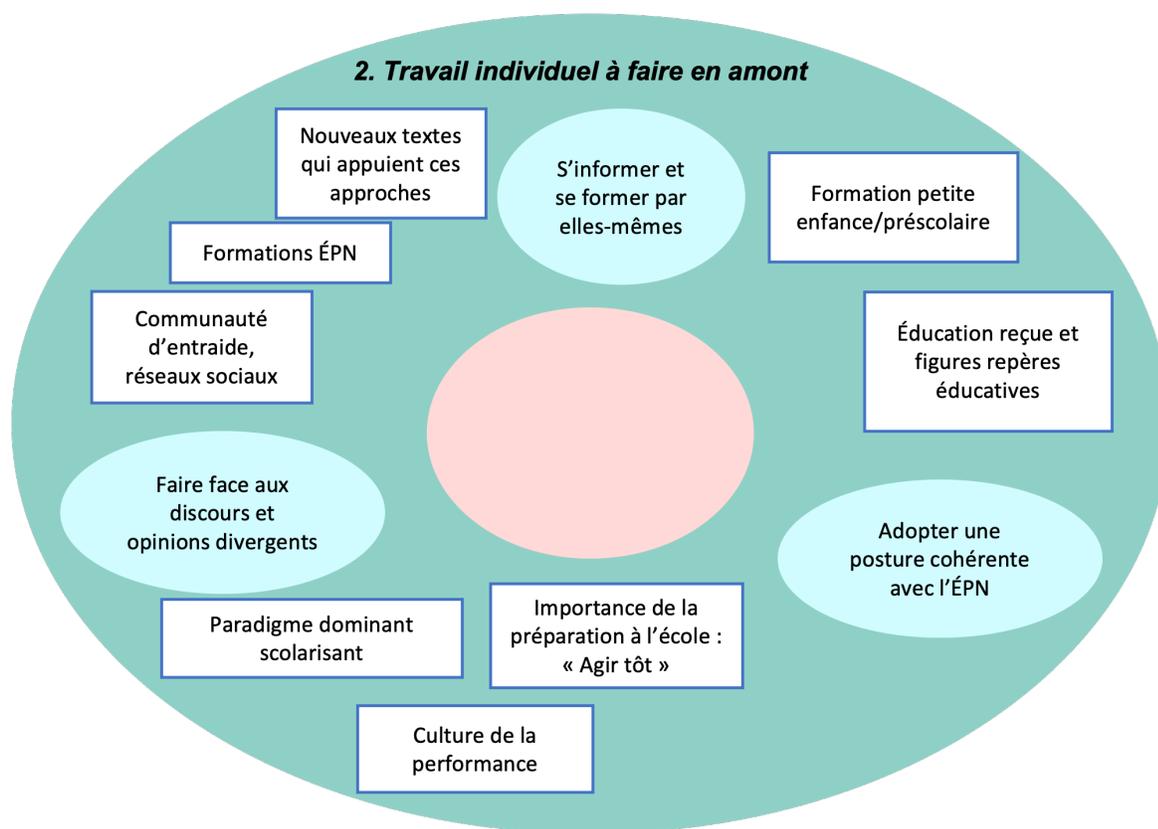
Elles désirent ainsi trouver des alternatives aux méthodes et environnements éducatifs traditionnels qui sont plus saines et en accord avec les besoins des enfants et leurs propres besoins. De cette motivation découle une certaine curiosité et un intérêt à **lire et s'informer sur ces approches** par l'entremise de lectures ou de vidéos qui présentent des études et de projets qui s'inspirent de l'ÉPN. Ces premiers contacts avec des **textes qui soutiennent le jeu libre et risqué en nature** sont marquants pour ces intervenantes qui vont ensuite choisir de s'informer davantage. Sans se rappeler des détails exacts, elles se souviennent de l'impression que ces textes ont laissée sur elles.

Il y avait une fille qui m'avait parlé de ça et là je l'ai lu [livre « Perdue sans la nature »] et ça a vraiment chamboulé toute mon existence et là j'ai fait « Woh il faut faire quelque chose. » (Entretien individuel intervenante)

3.2.1.2.2 Le travail individuel à faire en amont. Afin de faire vivre ces approches, les participantes doivent déployer beaucoup de travail individuel en amont (voir figure 7). Cette section décrit ce que les intervenantes doivent mettre en place comme actions et comme efforts, en explicitant ce qui les influence (textes).

Figure 7

Le travail individuel à faire en amont par les intervenantes qui adoptent l'ÉPN



Selon elles, **la formation initiale**, peu importe le domaine d'études (enseignement préscolaire, éducation à l'enfance, etc.) présente des lacunes en ce qui a trait aux approches alternatives. En effet, certaines ont fait leur formation il y a plusieurs années et mentionnent que « le programme était très théorique » (Entretien individuel intervenante) et peu pratique. D'autres abordent plutôt le fait que la formation n'aborde pas les concepts et fondements de ces approches

comme le jeu libre, le jeu risqué, les bienfaits d'être en nature et même l'approche développementale, au bénéfice des approches plus traditionnelles et scolarisantes. De plus, la formation miserait beaucoup sur le rôle directif que l'adulte doit prendre auprès des enfants.

Je pense qu'il manque quelque chose au niveau de la formation vraiment beaucoup.

D'abord on parle juste pas de jeu libre en nature dans le parc, on n'en parle pas. On parle pas d'éducation par la nature ou d'autres approches ou d'approches émergentes ou d'approches expérientielles. On parle pas de ces approches-là. Ouin il y a comme...

Ben quand j'ai fait mon bacc, je sentais une ligne directrice de vraiment : « pour apprendre il faut être assis et écouter, pour apprendre il faut faire telles choses, il faut faire des maths, il faut faire du français. » Oui j'ai vraiment senti ce... même si j'étais en adap[tation scolaire], j'ai vraiment senti l'importance des matières scolaires. (Entretien individuel intervenante)

Afin de surpasser les influences de ce texte, qu'est la **formation**, qui laisse peu ou pas de place aux pratiques alternatives, elles doivent premièrement déployer beaucoup d'efforts pour s'informer et se former par elles-mêmes.

En effet, elles mentionnent toutes qu'elles ont dû **lire et s'informer beaucoup par elles-mêmes** en début de parcours et encore maintenant. Elles trouvent l'information dans des livres, des articles, des dossiers sur le sujet dans des revues ou sites, sur les réseaux sociaux, des programmes, etc. qui deviennent des textes soutenant pour leur pratique.

Ensuite, la plupart des participantes mentionnent qu'elles optent pour **se former elles-mêmes** par l'entremise d'entreprises, d'organisations, de regroupements ou d'établissements scolaires qui offrent des formations (Enfant-Nature, ASSOIFÉS de nature, Alex AQCPE, Forest School Canada, AEC écoéducation par la nature, DESS en intervention par la nature). Cela leur

permet d'approfondir leurs connaissances, d'avoir une expertise et ainsi se faire prendre davantage au sérieux par les parents, leurs collègues, leur entourage et la société en général : « Je veux des bonnes assises, je veux qu'on nous prenne au sérieux » (Groupe de discussion).

Un dernier aspect important nommées par les intervenantes et qui leur permet de s'informer sur l'ÉPN est qu'elles se trouvent des allié.e.s à travers différentes communautés (réseaux sociaux, milieux de travail, groupes de discussion) avec lesquelles discuter, réfléchir, parler et s'inspirer. Cela leur permet de demander de l'aide ou des conseils lorsqu'elles débutent et de sentir qu'elles appartiennent à une communauté puisque ces approches sont encore émergentes et souvent méconnues : « c'est pour ça que je vais chercher beaucoup d'informations, pour voir d'autres filles qui font comme moi, il y en a d'autres filles ! Il n'y en a pas une tonne là, mais il y en a ! » (Entretien individuel intervenante).

Comme toutes les discussions que j'ai eues avec mes collègues et les autres personnes, ça m'a beaucoup donné. On a beaucoup réfléchi pour établir les règles. Il faut avoir l'espace, je serais pas ici sans avoir tout l'espace qu'on avait pour parler de ça et réfléchir beaucoup. Là je suis confiante maintenant parce que j'avais tellement de « background ». (Entretien individuel intervenante)

Deuxièmement, **adopter une posture cohérente avec l'ÉPN** demande aussi beaucoup d'efforts puisque cette posture est nettement influencée par leur formation ainsi que l'éducation qu'elles ont reçue. Cela leur demande donc de se remettre en question et de réfléchir au type d'intervenantes qu'elles souhaitent être.

Elles disent aussi devoir « réapprendre » (Groupe de discussion) à accompagner les enfants en réaction aux méthodes, mentalités et croyances qui influencent notre société québécoise et la formation qu'elles ont reçue. En effet, elles rapportent devoir apprendre à

accompagner les enfants sans avoir un rôle directif, comme c'était le cas auparavant, et sans avoir le contrôle sur tout l'environnement éducatif et les opportunités d'apprentissage des enfants. En effet, **l'éducation reçue** par plusieurs personnes au Québec découle « de l'ancienne approche plus autoritaire » (Entretien individuel intervenante) dans laquelle l'adulte a le dernier mot et l'enfant n'a pas son mot dire :

Ben c'est dans les écoles, c'est l'approche éducative que les gens ont eue et dans leur famille aussi, c'est-à-dire que c'était comme ça avant là... Tsé c'était les parents qui décidaient et on n'avait rien à dire. (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion)

D'ailleurs, ce concept s'arrime particulièrement bien au besoin de contrôle des adultes qui prennent alors un rôle d'organisateur, d'animateur afin « de divertir puis d'animer les enfants » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion) :

Ce sont des vieilles pratiques qui continuent, on reste un peu dans des vieux carcans où on veut organiser les enfants. ... Il y a vraiment un besoin de contrôle et je ne sais pas d'où ça vient. Et je te dirais qu'en éducation on est beaucoup des personnes qui, c'est plate, mais on est beaucoup des personnes qui ont besoin de contrôle. (Entretien individuel intervenante)

Ces propos montrent l'influence bien présente de l'adultisme, qui réfère à cette tendance de considérer l'adulte comme étant la personne qui détient le savoir et comme détenant un pouvoir sur l'enfant (Rouyer et al., 2020).

Plusieurs mentionnent qu'elles doivent désapprendre les anciennes méthodes et défaire certaines croyances qui leur proviennent de textes ancrés (**leur formation et leur éducation**) qui

placent l'adulte au premier plan, comme devant enseigner aux enfants du contenu planifié et structuré.

Moi je pense que ça vient de croyances, c'est des croyances qu'il faut être planifié pour qu'on puisse voir tout le programme, pour qu'on puisse développer le plein potentiel de chaque enfant, pour qu'on sache où on s'en va, pour qu'on sache qu'est-ce qu'on observe. (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion)

C'est un clash avec moi personnellement mon éducation moi j'ai 53 ans, moi il n'y a personne qui m'a demandé « Qu'est-ce que tu veux faire aujourd'hui ? » C'était « Regarde, c'est ça le programme et c'est ça qu'on va apprendre et c'est tout et si tu n'es pas content, ben tu dis rien, tant pis pour toi. » Tsé alors on est ailleurs là. (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion)

Elles disent donc devoir se réajuster : « c'est de sortir de sa zone de confort, c'est de sortir des sentiers battus, c'est de défaire certaines croyance » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion). Elles apprennent à travers l'expérience que l'enfant « apprend pareil, il apprend différemment, mais il apprend » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion). Une participante mentionne : « Au début j'ai vraiment voulu faire bien jusqu'à ce que je me rende compte que moins je faisais bien selon ce qu'on pense qu'une éducatrice doit faire, mieux mes enfants se portaient en réalité » (Groupe de discussion).

Cela change aussi comment elles décident de percevoir et de s'adresser aux enfants. Ils sont des individus intelligents et ils font « partie de notre monde, ils sont là, donne-leur l'espace, donne-leur le temps » (Entretien individuel intervenante).

Les participantes nomment qu'elles doivent réapprendre à faire confiance aux enfants puisque notre société les surprotège beaucoup en choisissant pour eux leurs limites et en freinant leurs élans de prise de risque ou de jeu.

Faire confiance aux enfants, on a désappris ça. On a institutionnalisé les enfants, on les a catégorisés, on les a découpés en petits morceaux et maintenant on leur fait plus confiance en tant qu'être humain et ça c'est vraiment triste... et le contact avec la nature, ça nous aide à nous rendre entier nous aussi parce qu'on oublie de les voir dans leur ensemble, dans leur unicité. (Groupe de discussion)

Tout ce travail requiert qu'elles acceptent de faire « du travail personnel sur soi » (Groupe de discussion), de se remettre en question, de faire confiance à leur instinct et leurs propres valeurs et d'oser essayer de nouvelles choses.

Par mes expériences à moi, par rapport à mes valeurs, ce que je veux, ce que je suis et arrêter de vouloir faire deux choses, on est entier et ce qui nous fait du bien à nous, d'être dans la nature, c'est comme ça que moi je suis tombée là-dedans, c'est que la nature pour moi ... ça me fait du bien, donc si ça me fait du bien, je le vois chez mes enfants à moi, pourquoi ce serait pas aussi bon pour les tout petits ? Alors c'est comme ça que je réapprends tsé et en regardant la vie, juste prendre le temps de voir comment les choses sont, la nature comment tout se fait naturellement, on n'a pas à imposer d'affaires, ça se fait tout seul alors il faut juste l'essayer et à un moment donné on voit qu'est-ce qui marche et qu'est-ce qui marche pas. (Groupe de discussion)

Troisièmement, plusieurs mentalités, croyances et stéréotypes persistent et affectent grandement les intervenantes qui s'intéressent aux approches d'ÉPN. Elles doivent constamment

faire face à la **culture de performance** et au **paradigme scolarisant**. En effet, la pression de performer en tant qu'intervenante est réelle et elles la nomment toutes :

Je pense que des fois il y a cette peur-là d'avoir peur de rien faire et d'avoir l'air de te tourner les pouces, mais en fait non, tu es en train de travailler, tu es en train de faire quelque chose de vraiment important en les laissant juste jouer. (Entretien individuel intervenante)

Que pour être un bon membre de la société, tu dois être dans le processus et l'éthique du travail, en train de travailler fort tout le temps [traduction libre] et si on est juste assis dans la boue là, on « fait rien » et on veut montrer en tant qu'éducatrice ou intervenante, on veut montrer qu'on fait quelque chose. (Entretien individuel intervenante)

Ensuite, le **paradigme scolarisant** est présent dès la petite enfance, dans les attentes « à toujours apprendre quelque chose » (Entretien individuel intervenante) aux jeunes enfants. En effet, une participante nomme « [qu]'il y a tellement de pression sur ce qui est cognitif » (Entretien individuel intervenante). Il y a aussi le texte répété de **l'importance de la préparation à l'école**, « qu'ils doivent être prêts pour l'école » (Entretien individuel intervenante) avec des attentes académiques que plusieurs trouvent déplacées ou trop élevées : « Je trouve qu'on est passé d'un préscolaire où l'important c'est de bouger, de socialiser, de jouer vers une pré-première année ? Je trouve qu'on a sauté des étapes » (Entretien individuel intervenante). Une autre participante mentionne :

Ben oui, on a le besoin de perfection. Ils veulent qu'ils entrent à la maternelle. C'est affreux à c't'heure. Ils veulent tous qu'ils écrivent leurs noms, qu'ils fassent leurs

boucles, qu'ils connaissent leurs chiffres, qu'ils sachent l'alphabet. Mais là le professeur de maternelle elle va faire quoi, elle? (Entretien individuel intervenante)

Ces pressions font parfois naître chez les intervenantes un sentiment de culpabilité, d'incompétence ou d'insuffisance. Elles peuvent douter que ce qu'elles font et mettent en place est véritablement bénéfique pour les enfants :

La culpabilité de l'éducatrice. Le sentiment de « est-ce que je l'ai assez préparé finalement ? Est-ce que c'était vraiment ça ? » Tsé les éducatrices on se sent toujours coupables un petit peu, on voudrait toujours en faire plus, on voudrait toujours être certaines. Tsé, la question culpabilisante « qu'est-ce qu'ils ont fait aujourd'hui ? »
(Groupe de discussion)

Ainsi, elles doivent combattre ces pensées et sentiments en se parlant et en se rappelant constamment que ce qu'elles font « est assez » (Entretien individuel intervenante) et bénéfique pour les jeunes enfants. Elles dissipent le doute en se ramenant à leurs connaissances, en « se détachant de la pression » (Entretien individuel intervenante) et en décortiquant tout le travail qu'elles font, bien que l'œil extérieur ne puisse parfois le déceler :

Au début début, par exemple je me disais : « Si quelqu'un passe dans le parc et me voit en train de rien faire, entre guillemets, ils vont se dire mon dieu, elle fait rien. » Mais en fait je suis en train de faire mille choses. Après ça je me suis comme parlé en me disant « je suis tellement en train de faire plein de choses. » ... Alors tu es en train de faire mille choses, même si tu as l'air de ne pas faire grand-chose, mais tu es en train de faire quelque chose de vraiment plus important que si tu étais toujours en train de parler aux enfants et d'intervenir et d'organiser leur jeu. (Entretien individuel intervenante)

Certaines mentionnent qu'elles doivent « accepter de décevoir » (Groupe de discussion) certaines personnes, que ce soit les parents, leurs collègues ou leur direction. Elles sont conscientes des textes et des discours qui organisent les pratiques en petite enfance et comprennent que certaines personnes ne changeront pas d'avis. Ce genre d'affirmation montre l'influence de ces textes sur la manière de concevoir l'éducation des jeunes enfants.

En réaction à ces influences, il peut être difficile de rester de glace. Certaines intervenantes disent devoir résister à la tentation d'aller vers une approche plus typique et acceptée afin de plaire aux autres. Elles disent essayer de ne pas « tomber dans le panneau » (Groupe de discussion) des activités plus traditionnelles et scolarisantes même si elles reconnaissent parfois glisser et laisser tomber puisque la pression est trop grande.

Finalement, elles disent qu'il est nécessaire d'« avoir un caractère fort » (Entretien individuel intervenante) et de faire preuve de beaucoup de confiance et de courage afin de foncer et d'actualiser ces pratiques alternatives. C'est d'ailleurs avec l'expérience et les connaissances qu'elles se sentent encore plus confiantes dans leur pratique pour faire face aux résistances :

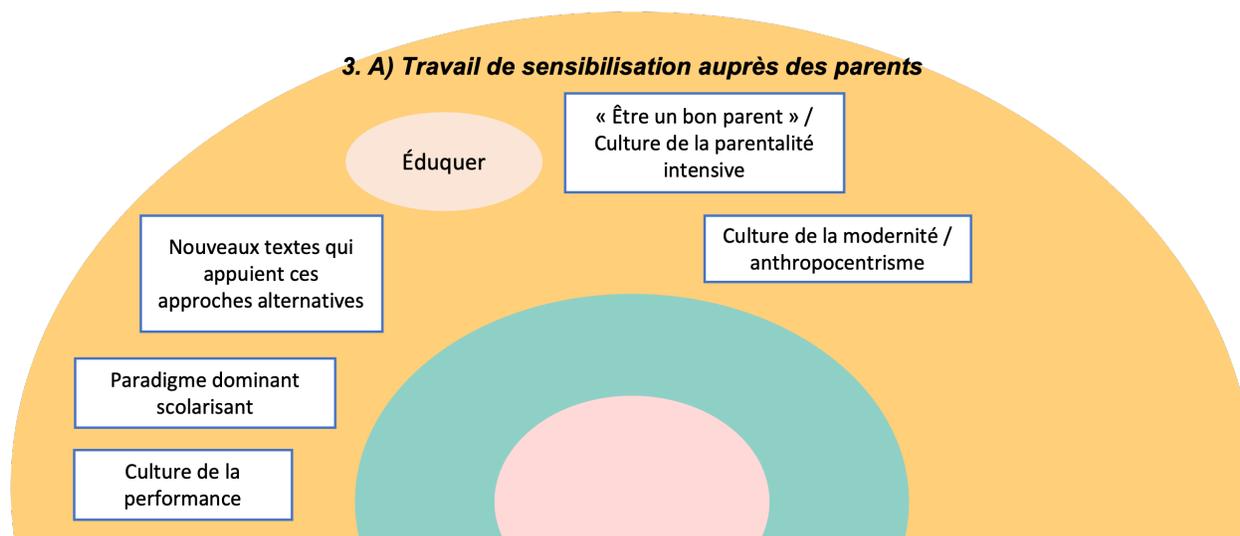
Et ce que je m'aperçois avec l'expérience et j'ai une confiance en moi aussi d'expliquer aux parents que les enfants n'ont pas besoin de pratiquer à chaque jour comment tenir des ciseaux. ... On s'aperçoit avec l'expérience qu'un enfant qui est dans un milieu stimulant tu n'as pratiquement pas besoin de lui enseigner, il apprendrait par lui-même. (Entretien individuel intervenante)

3.2.1.2.3 Le travail de sensibilisation auprès des parents. Le prochain aspect du travail des intervenantes en est un de sensibilisation auprès des parents des jeunes enfants (voir figure 8). En effet, elles doivent créer une alliance et une relation de confiance avec ceux-ci, ce qui peut parfois être difficile en raison des textes qui influencent les mentalités et perceptions et qui

n'épargnent généralement pas les parents. D'ailleurs, afin de remédier à cet écart, elles disent devoir constamment faire face à toutes sortes de mentalités, attentes, perceptions et préjugés que les parents peuvent avoir en ce qui a trait à l'environnement éducatif proposé à leur enfant. À travers toutes leurs actions, elles font un travail **d'éducation** qui s'actualise de plusieurs façons.

Figure 8

Le travail de sensibilisation à faire auprès des parents des jeunes enfants



Premièrement, elles rapportent devoir expliquer leur approche, les fondements et leur façon de travailler auprès des enfants. Elles doivent faire face à certaines perceptions qui perdurent auprès des parents et qui s'inscrivent dans des textes et discours répétés : **le paradigme scolarisant, la culture de performance et le discours de préparation à l'école.** Ces textes influencent les intervenantes et leur demandent d'éduquer et d'informer les parents, non seulement sur les approches nature plus alternatives comme l'ÉPN, mais sur les fondements de l'approche développementale et des orientations des programmes ministériels à la petite enfance. Les participantes mentionnent que certains parents ont des attentes élevées en ce qui concerne le développement cognitif de leur enfant, ce avec quoi elles doivent composer en leur expliquant la nécessité de considérer le développement global des enfants et l'importance du

mouvement et du jeu pour les apprentissages des jeunes enfants. Certaines ont la confiance nécessaire pour expliquer cela aux parents, mais pour d'autres, les résistances et les déceptions peuvent être difficile à surmonter. Puisque certaines mentalités sont ancrées, elles doivent répéter et rappeler souvent le pourquoi de leur façon de faire :

C'est comme s'ils ont des attentes de performance et j'ai beau leur dire que justement il faut qu'il marche à 4 pattes. ... Alors il faut comme réapprendre tout ça ... C'est comme si il faut déconstruire aussi leur façon de penser aux parents et ça fait pas l'affaire de tous les parents de comprendre. Mais dans le fond c'est qu'ils le comprennent pas et ils savent pas comment ça fonctionne le corps et comment on se régule, toutes ces affaires-là ils le savent pas, alors ils sont déçus souvent par la façon de faire. (Groupe de discussion)

Afin de bien informer les parents, elles utilisent plusieurs moyens : partager de l'information, vulgariser des concepts, faire des capsules sur Internet, des ateliers ou des rencontres. En les invitant souvent, en les impliquant et en leur faisant voir ou expérimenter l'approche, cela leur permet ensuite de mieux expliquer et faire comprendre aux parents.

Puisque les fondements de l'approche impliquent le jeu risqué dans des environnements naturels, les intervenantes doivent aussi rassurer, préparer, mettre en garde et prévenir les parents. Deux textes influencent particulièrement ce travail et seront expliqués : le discours de ce qu'est un « bon » parent et la culture de la modernité et de l'anthropocentrisme.

Le premier texte, « être un bon parent », se voit répété non seulement dans le discours sociétal, mais dans de nombreux écrits qui traitent de la parentalité de nos jours. Deux concepts sont intéressants à approfondir pour mieux comprendre ce qui sous-tend « être un bon parent ». La culture de la parentalité intensive définit la manière de s'impliquer intensivement auprès de

son enfant afin de maximiser son plein développement et son bien-être (Lee & Macvarish, 2020). Depuis peu, le terme « parent hélicoptère » est apparu dans une société où la peur du risque augmente. Dans cette optique, un « bon » parent, est un parent qui s'intéresse de manière excessive ou surprotectrice à la vie de son enfant, en évitant à tout prix qu'il se blesse, se fâche ou vive des difficultés et échecs (Lee & Macvarish, 2020). Bristow (2014) parle d'une « double contrainte » pour les parents : un « bon » parent devrait donc s'impliquer intensivement auprès de son enfant (parentalité intensive) tout en étant exposé à la critique s'il empêche son enfant de se développer de manière indépendante en le surprotégeant (parent hélicoptère). Les participantes nomment qu'elles perçoivent ce discours dans leurs rapports avec les parents d'aujourd'hui, nommant que « la crainte que les enfants se blessent, la peur qu'ils se salissent, la peur qu'ils attrapent des maladies, la peur qu'ils aient froid » (Entretien individuel intervenante) en vient à être « un frein au mouvement, mais aussi à aller en nature » (Entretien individuel intervenante). Cette surprotection est plus intense et courante de nos jours, qu'elle ne l'était auparavant :

Tsé même par rapport à nous quand on était petits, ben moi j'ai 40 ans, on allait jouer dans la rue et on allait 3, 4 rues plus loin et il n'y avait pas de soucis, mais là on a tellement peur « Est-ce qu'elles vont se faire enlever? » On entend tellement d'affaires qu'on brime un peu cette liberté-là en nature de « Va jouer dehors, tu reviendras pour souper! » (Entretien individuel intervenante)

Le deuxième texte qui influence le travail des intervenantes est celui **de la culture la modernité et de l'anthropocentrisme** de notre société qui éloigne l'humain de la nature. À l'extrême, « ce divorce entre l'humain et le vivant résulte de la montée en puissance des techniques déployées par l'homme, parfois contre lui et toujours contre la nature » (Larrère &

Larrere, 1999, p. 1). En effet, la modernité, l'industrialisation et le capitalisme renforcent le concept d'anthropocentrisme qui place l'humain au centre de tout, sans égard à la nature ou alors pour l'utiliser à ses propres fins (Kopnina et al., 2018). La modernité serait ainsi une des sources de l'éloignement de l'humain avec la nature, qui, par une méconnaissance et une déconnexion, peut même en venir à la craindre et la dégoûter (Louv, 2008). Plusieurs participantes ont mentionné ce texte : « C'est la déconnexion de tout le monde d'avec la nature. Les parents qui n'ont pas de contact avec la nature, de tsé de l'apprécier, de pas avoir peur, on n'est jamais allés et on n'a jamais amené nos enfants » (Entretien individuel intervenante).

Ainsi, face à ces influences, elles disent devoir insuffler la confiance en apaisant certaines peurs, appréhensions ou inquiétudes que les parents pourraient avoir. Ce travail entre aussi dans l'éducation au sens large des parents. Elles mentionnent les rassurer en prenant le temps de leur expliquer autant les bienfaits du jeu risqué et de la prise de risque chez les jeunes enfants que les impacts néfastes de limiter le jeu des enfants. Par le fait même, elles disent prévenir et mettre en garde face aux blessures possibles et la saleté des vêtements ou de l'enfant en « dédramatisant » (Entretien individuel intervenante ; Groupe de discussion) les situations, ce qui a comme effet de tranquillement modifier leurs perceptions et d'apaiser leurs craintes :

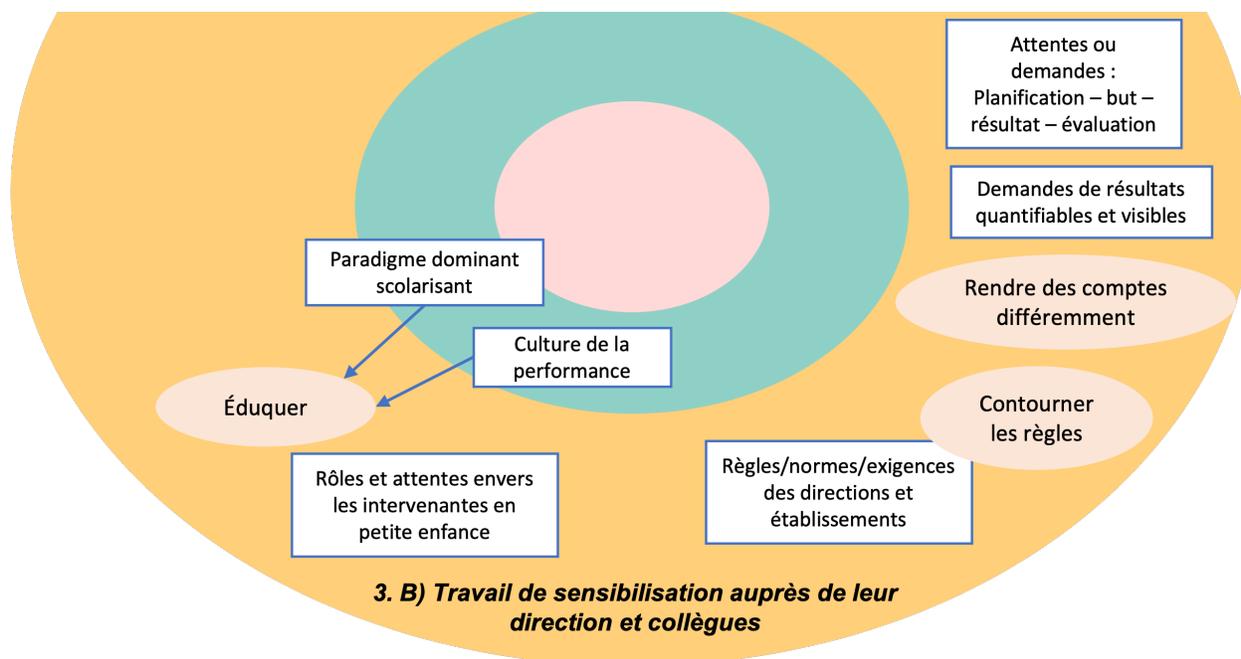
J'explique aux parents que c'est important de les faire bouger et le fait de les surprotéger comme ça ben ils ne font plus de chutes. On veut pas que nos enfants sautent en bas d'une chaise, mais sauter en bas d'une chaise ou sauter en bas d'un tronc ça vient créer on va dire un choc si on veut, ça fait que les enfants après ça se blessent moins parce que leurs os sont mieux entourés de musculature, alors il y a moins de blessures. Alors c'est comme ça que je l'explique aux parents en disant on va faire des culbutes, on peut avoir des petites égratignures, hen moi j'appelle ça une aventure. Ils prennent ça moins

dramatique « Oh il t'est arrivé une aventure! » Plutôt qu'un bobo « Oh non pauvre petit! » ... Les parents on parle de, je leur parle de risque, oui il peut y avoir des bobos, de dédramatiser, de dire ça peut arriver dans les modules d'école, ça peut arriver au parc, ça peut arriver à la maison, ça peut arriver en courant autour de la table chez eux.
(Entretien individuel intervenante)

3.2.1.2.4 Le travail de sensibilisation auprès de la direction et des collègues. Le présent niveau se décline en actions que les intervenantes doivent entreprendre auprès de leur direction et de leurs collègues (voir figure 9), lorsqu'elles travaillent dans de plus grands établissements comme des écoles, des garderies ou des CPE. Il s'agit de travail de sensibilisation qu'elles disent devoir faire auprès de la direction et des collègues.

Figure 9

Le travail de sensibilisation auprès de la direction et des collègues



Tout d'abord, en réponse aux influences scolarisantes et de performance et aux exigences de sécurité des établissements, les intervenantes disent devoir aussi **éduquer** leur direction et

leurs collègues. Ceci fait en sorte qu'elles « doivent quand même souvent convaincre » (Entretien individuel intervenante). En effet, elles rapportent devoir se justifier auprès de leur direction et de leurs collègues en ayant de « bons arguments, en s'appuyant sur des articles » (Entretien individuel intervenante) et en les renseignant sur ces approches, « le pourquoi on le fait et le bien-fondé de la chose » (Entretien individuel intervenante). Elles nomment qu'elles doivent avoir la confiance et « la force de caractère » (Entretien individuel intervenante) pour « vraiment pousser pour que ce soit accepté » (Entretien individuel intervenante) et avoir le soutien de la direction, qui est nécessaire dans plusieurs cas. « Comme j'ai dit, il y a beaucoup de liberté à moins que la direction soit d'accord tsé, mais il faut quelqu'un qui le pousse, mais il faut aussi que ce soit soutenu par les directions » (Entretien individuel intervenante).

On a notre autonomie professionnelle, que si on appuie avec des articles... Ma directrice moi, je lui envoyé quelques liens et elle ne m'a plus jamais questionné de ce que je faisais. Ben elle veut savoir ce que je fais, mais pas sur le pourquoi je le faisais. (Entretien individuel intervenante)

Ensuite, certaines mentionnent qu'une part de leur travail d'éducation est de résister aux jugements de leur direction et collègues tout en tentant de les sensibiliser du mieux qu'elles peuvent : « Moi non plus mes collègues sont vraiment pas fan de ça du tout, mais tranquillement dans le réseau, mais il faut se battre beaucoup pour que ça fasse sa petite place » (Groupe de discussion).

Les jugements et mentalités se situent à différents niveaux et se rattachent aux **rôles et attentes envers les intervenantes en petite enfance**. Par exemple, beaucoup ressentent une pression à adopter des pratiques plus scolarisantes auprès des enfants. Celle-ci n'est pas nécessairement verbalement explicitée, mais elles disent le ressentir à travers des commentaires,

des comportements ou des regards. À cela s'ajoute le jugement ou la pression des collègues face à la préparation « adéquate » à la maternelle ou à la 1^{ère} année et la perception qu'elles ne font « rien » ou pas assez avec les enfants :

Alors oui je le sens vraiment la pression, il y a souvent des enseignantes qui m'ont dit qu'elles sentaient la pression de leur pair, de leur direction, des parents... Tsé quand tu leur demande : « Ils t'ont tu vraiment demandé de faire ça? » Elles disent : « Non, mais tsé c'est comme un ressenti un peu... » (Entretien individuel intervenante)

De plus, ces approches étant encore méconnues et émergentes, les collègues et les directions ne connaissent pas toujours les principes fondateurs de celles-ci, ce qui peut aussi entraîner du jugement. Par exemple, il existe selon certaines une « méconnaissance » (Entretien individuel intervenante) du jeu comme réel moyen d'apprentissage pour les enfants chez certains.es collègues. Elles doivent donc en sensibiliser et éduquer leurs pairs :

Ben c'est encore méconnu, des fois je parle avec des profs et ils me disent « Mais comment tu peux apprendre dehors? » Ils ne le savent pas, ils ne savent pas que ça existe, ils ne savent pas que c'est possible. Alors je pense que c'est plus une méconnaissance. Ils ont l'impression que c'est plus « jouer dehors », ils ont l'impression qu'en jouant tu n'apprends pas. (Entretien individuel intervenante)

Pour certaines, la direction peut devenir un frein à la mise en place des approches natures alternatives. La direction est souvent synonyme de **contraintes, d'exigences et de règles** qui « les briment » (Entretien individuel intervenante). Pour composer avec cette réalité, elles doivent donc foncer et avoir confiance en elles et leur jugement afin de prendre des décisions qui peuvent aller à l'encontre des règles émises par la direction. La plupart mentionne qu'il est plus facile d'avoir la confiance de tenir tête à leur direction lorsqu'elles ont de l'expérience et qu'il

peut être plus difficile pour les personnes moins expérimentées ou nouvelles de se lancer dans ces pratiques :

Alors quelqu'un qui est motivé à le faire et qui se sent en confiance... Souvent les profs plus expérimentées et qui ont vraiment confiance en elles, elles vont bosser leur direction même si leur direction leur dit qu'elle peut pas. Alors ça va être beaucoup des profs d'expérience. (Entretien individuel intervenante)

C'est sûr qu'il y a beaucoup de directions qui vont dire : « Retourne dans ta classe. » Moi j'ai dit à ma direction, « Je vais sortir », je n'ai pas dit « Est-ce que je peux sortir avec mes élèves? », j'ai dit « Je sors avec mes élèves à vélo la semaine prochaine, je t'en informe. » (Entretien individuel intervenante)

En effet, cela signifie qu'elles **contournent parfois les règles** ou qu'elles ne les respectent tout simplement pas, « étant capable de prendre [leurs] propres décisions en tant que professionnelle[s] » (Entretien individuel intervenante). Elles mentionnent être en mesure de faire preuve de jugement professionnel : « Là il y en a qui décident de laisser faire les règles et d'y aller quand même et de vivre quand même. Mais c'est vrai que la direction peut te mettre des bâtons dans les roues vraiment facilement » (Entretien individuel intervenante).

Certains milieux peuvent demander aux éducatrices de rendre des comptes à la direction en s'inspirant du **paradigme scolarisant** et **de la culture de performance**. Par exemple, une participante devait « écrire vraiment strictement des objectifs, des apprentissages des leçons » (Entretien individuel intervenante) et d'autres devaient remplir des évaluations selon des critères qui vont à l'encontre des approches en lesquelles elles croient. Certaines ont ce réflexe parce que leur direction leur demande ce genre de planification. En effet, les **demandes de résultats**

quantifiables et visibles demeurent la norme dans les établissements. Ils permettent d'évaluer concrètement les retombées d'un programme ou de l'accompagnement des jeunes enfants, notamment à des fins de financement et de subventions.

Afin de faire face à ces textes et influences, certaines disent **rendre des comptes différemment** en remplissant les exigences et les normes à leur façon, c'est-à-dire en modifiant ce qui est demandé, en faisant ce qui est demandé sans l'appliquer à la lettre ou en exprimant clairement à la direction qu'elles ne feront pas ce qui est attendu en proposant une alternative :

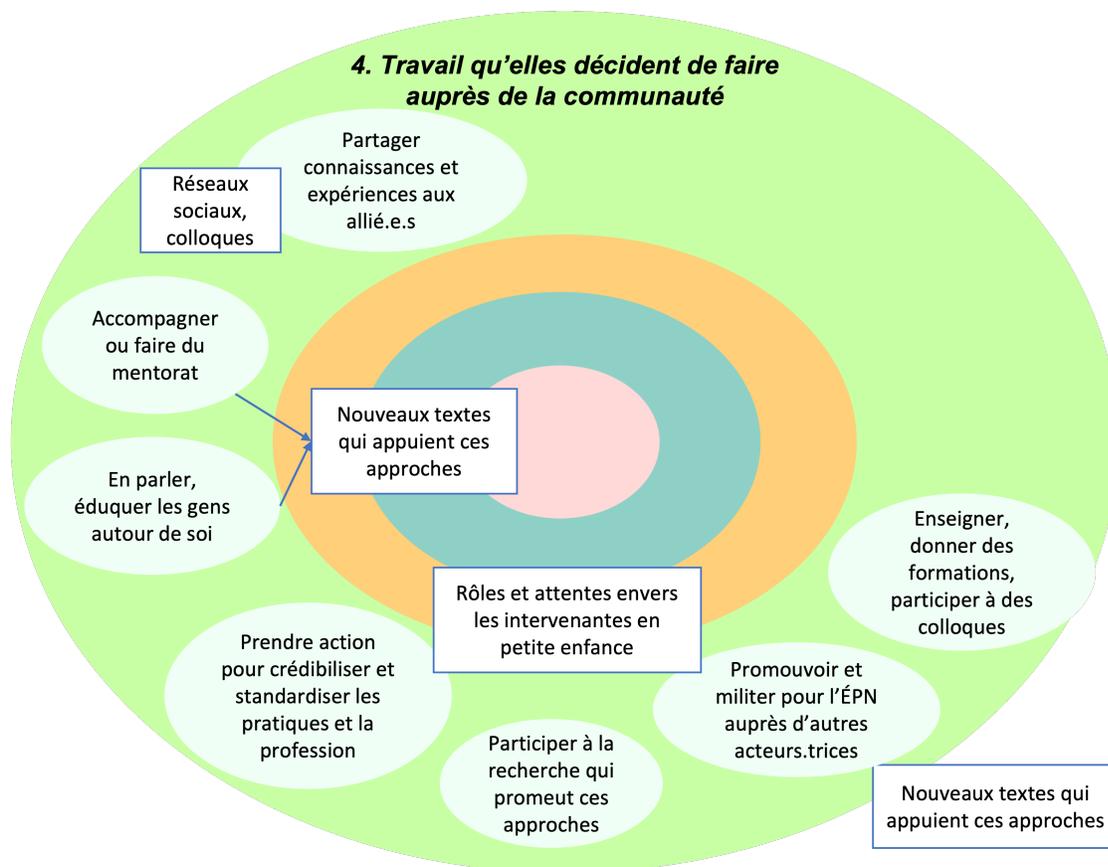
Parce que j'ai un peu créé ma propre job, mais oui ça c'est comme le problème et j'ai vraiment lutter, ben « lutter » je veux pas dire « contre », mais j'ai vraiment beaucoup discuter avec la direction pour dire « Nonon, on va pas apprendre lundi c'est le jour de l'alphabet » je sais pas quoi. C'est quand les enfants veulent et c'est pour telles telles raisons parce que j'ai tout ça dans mon bagage et mon background. Quand j'ai reçu des lesson plan que je devrais faire ... j'étais comme « Écoute là, je vais pas le faire, ça va pas fonctionner, mais venez me voir et venez voir comment les enfants jouent et s'amuse et ils apprennent tellement de choses. » Alors c'est ça, c'est difficile parce que j'étais comme moi-même je vais faire ça et je vais « créer des lesson plan » je vais pas les suivre, mais au moins ils sont là. (Entretien individuel intervenante)

3.2.1.2.5 Le travail qu'elles décident de faire auprès de la communauté. Le dernier niveau de travail extra-local fait par les intervenantes en petite enfance (figure 10) est auprès de la communauté d'allié.e.s qui s'intéressent à l'éducation par la nature, mais aussi auprès de la société en général. Il n'est pas question d'actions qu'elles disent *devoir* faire, mais plutôt qu'elles *décident* de faire. En effet, ce dernier niveau témoigne particulièrement de leur engagement et de

leur militantisme⁷ puisqu'elles ne sont pas contraintes de poser ces actions, comme c'est le cas dans les autres niveaux. Elles le font, comme elles le mentionnent, par passion, implication et altruisme.

Figure 10

Le travail qu'elles décident de faire auprès de la communauté



Un aspect touchant du travail qu'elles décident de faire est de « partager parce qu'il y en a qui ont partagé » (Entretien individuel intervenante). Elles trouvent très important **d'aider les autres, de les conseiller, de partager leur expérience et expertise, d'accompagner** celles qui s'y connaissent moins. L'entraide au sein de la communauté d'alliées est très forte et se fait

⁷ Le militantisme est l'action « d'agir ou de lutter sans violence pour ou contre une cause » (Le Robert, s.d.). Il s'agit de défendre ses idées et opinions dans l'optique d'un changement.

beaucoup sentir sur les réseaux sociaux (pages et groupes Facebook regroupant plusieurs intervenantes de divers milieux). La création et la présence d'espaces de réflexion et de discussion où règnent un sentiment de communauté (autant sur les réseaux sociaux que dans des formations ou des colloques) leur permettent de pousser leurs réflexions, de se questionner, « de se reconforter » (Entretien individuel intervenante), « de s'enrichir » (Entretien individuel intervenante) et de se sentir « fières de ce qu'elles font » (Entretien individuel intervenante).

L'expérience et le vécu faisant partie intégrante de la découverte des bienfaits de ces approches sur les enfants, les intervenantes mentionnent qu'elles croient beaucoup au **mentorat** « pour s'aider et montrer comment ça fonctionne le plus qu'on peut » (Entretien individuel intervenante) et pour « essayer de propager » (Entretien individuel intervenante). Puisque c'est une approche peu connue, elles disent qu'il peut être difficile de se lancer seule, sans modèle et sans aide : « il faut vraiment quelqu'un qui t'aide » (Entretien individuel intervenante).

Comme elles croient à leur approche et à ses bienfaits, plusieurs participantes disent **en parler naturellement autour d'elles** ou font vivre l'approche dans différents milieux et hors des heures de travail. Sans « pousser » (Entretien individuel intervenante) la discussion ou mentionner spécifiquement les définitions et principes entourant les approches nature, elles véhiculent les grandes lignes à travers des échanges ou des expériences qu'elles entretiennent avec, par exemple, les autres parents au parc ou l'éducatrice de la garderie de leur propre enfant.

Ensuite, elles font des actions qui contribuent à la création de **nouveaux textes** qui permettent de mieux connaître l'ÉPN. Les intervenantes qui s'intéressent à ces pratiques alternatives doivent subir une double dévalorisation de leur travail. En effet, une participante

mentionne que la **profession d'intervenante en petite enfance, particulièrement d'éducatrice, est dévalorisée** au Québec :

Ben parce que ça vient de loin, parce que c'est des femmes premièrement qui sont principalement dans ce domaine-là et l'éducation des enfants ça a été historiquement réservé aux femmes et les femmes sont naturellement faites pour s'occuper des enfants entre guillemets là. Et c'est la raison pourquoi encore c'est pas... tsé la formation n'est pas valorisée, il y a moins d'hommes qui viennent dans les CPE parce que les conditions de travail sont difficiles et encore il y a beaucoup de gens qui vont dire « Ah ben c'est une vocation » « Ah ben c'est naturel pour les femmes de faire ça » oui, mais tsé il faut que cette mentalité-là change et il faut que l'éducation préscolaire soit intégrée dans le parcours scolaire complet. Il faut que les éducatrices aient une formation adéquate et que ce soit valorisé et reconnu comme tel pour que ça avance. (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion)

Cette profession reste non-reconnue et peu valorisé dans notre société québécoise. Il est notamment évoqué que les intervenantes sont vues comme des « gardiennes » (Groupe de discussion). D'ailleurs, cela est visible dans les conditions de travail offertes aux professionnelles : « elles [les éducatrices] ne se sentent pas respectées à leur juste mesure par rapport au travail qu'elles font » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion).

Ainsi, en plus d'être non reconnues comme professionnelles en petite enfance, les intervenantes doivent faire face à la méconnaissance et à la non-reconnaissance de l'ÉPN. Elles mentionnent la nécessité de « standardiser un petit peu l'approche pour que ce soit plus facile pour tout le monde » (Groupe de discussion) :

Parce que des fois c'est ça qui est le plus difficile étant donné que c'est pas... tsé c'est pas identifié « profession éducatrice en milieu pédagogique nature ça fait ça, ça, ça » on n'est pas identifié au niveau profession, au niveau entrepreneurial, on a des entreprises ou on est des entrepreneures là et c'est comme s'il y a une valorisation de la profession qui n'est pas là et il faut être capable de défendre notre position, notre profession.

(Groupe de discussion)

Afin de remédier à ce manque de reconnaissance et de crédibilité, elles « veulent des bonnes assises » et elles prennent action afin « de se faire prendre au sérieux » en **participant à la création de nouveaux textes** qui appuient ces approches natures alternatives. Elles disent qu'elles « ne sont pas juste des petites madames qui surveillent des enfants à jouer dans le carré de sable » (Groupe de discussion).

Elles **enseignent, donnent de la formation ou participent à des conférences** et colloques afin de promouvoir ces approches à un plus grand nombre de personnes. Elles deviennent des références et des modèles dans la communauté. Elles **participent et s'impliquent aussi dans la recherche** afin de faire avancer le mouvement.

Dans divers contextes de travail réunissant différent.e.s acteur.trice.s, comme des tables de concertation ou rencontres, certaines participantes mentionnent agir comme « porte-parole » (Entretien individuel intervenante) des fondements de l'approche. Elles disent **promouvoir et militer pour les fondements de l'ÉPN** : le jeu libre, l'augmentation du temps passé dehors, le contact avec la nature et l'importance de la prise de risque chez les tout-petits.

Finalement, certaines vont même jusqu'à **créer de nouveaux outils ou méthodes** adaptés à l'approche afin de pallier aux outils d'évaluation ou d'observation existants qui ne sont pas

compatibles avec le jeu libre et risqué dehors. Ceci permet aussi de créer des nouveaux textes qui « prouvent que notre pédagogie fait évoluer l'enfant » (Groupe de discussion) :

Dans mon cours je suis en train de faire un genre de carnet d'observation, mais dans les tâches quotidiennes de la pédagogie par la nature et non tout ce qui existe présentement « à 2 ans, on doit faire ça » no way ! Mon petit flo ici, j'ai un enfant de 14 mois qui déboule la cour en roche en roulant, qui passe par-dessus des troncs et qui escalade un demi-mètre de haut dans un arbre, jamais on aura vu ça dans une évaluation de tout type, même jusqu'à 5 ans, on verra jamais ça ! (Groupe de discussion)

En somme, les analyses montrent que les intervenantes à la petite enfance qui adoptent ces pratiques alternatives doivent composer avec plusieurs textes qui régulent leur travail. Elles doivent ainsi déployer beaucoup d'efforts pour implanter et faire vivre des pratiques d'ÉPN aux enfants dans leur milieu.

3.2.2 Cartographie 2 : le point de vue des personnes impliquées dans la gestion

Afin de recueillir les résultats ayant permis de créer la deuxième cartographie, deux entretiens individuels avec des personnes impliquées dans la gestion de milieux de garde en petite enfance ont été effectués. Cette cartographie (voir figure 11) illustre alors le point de vue de personnes qui ont à leur charge des intervenantes à la petite enfance et qui occupent des postes comme directrice d'installation, directrice adjointe ou conseillère pédagogique, le plus souvent dans des écoles, garderies ou CPE. Ces personnes témoignent ainsi de la manière dont elles, à titre de décideuses, tentent d'implanter des pratiques d'ÉPN.

On a les deux côtés de la médaille, on a des milieux où c'est les enseignants qui veulent et que c'est la direction qui n'embarque pas et il y a le volet que c'est la direction qui

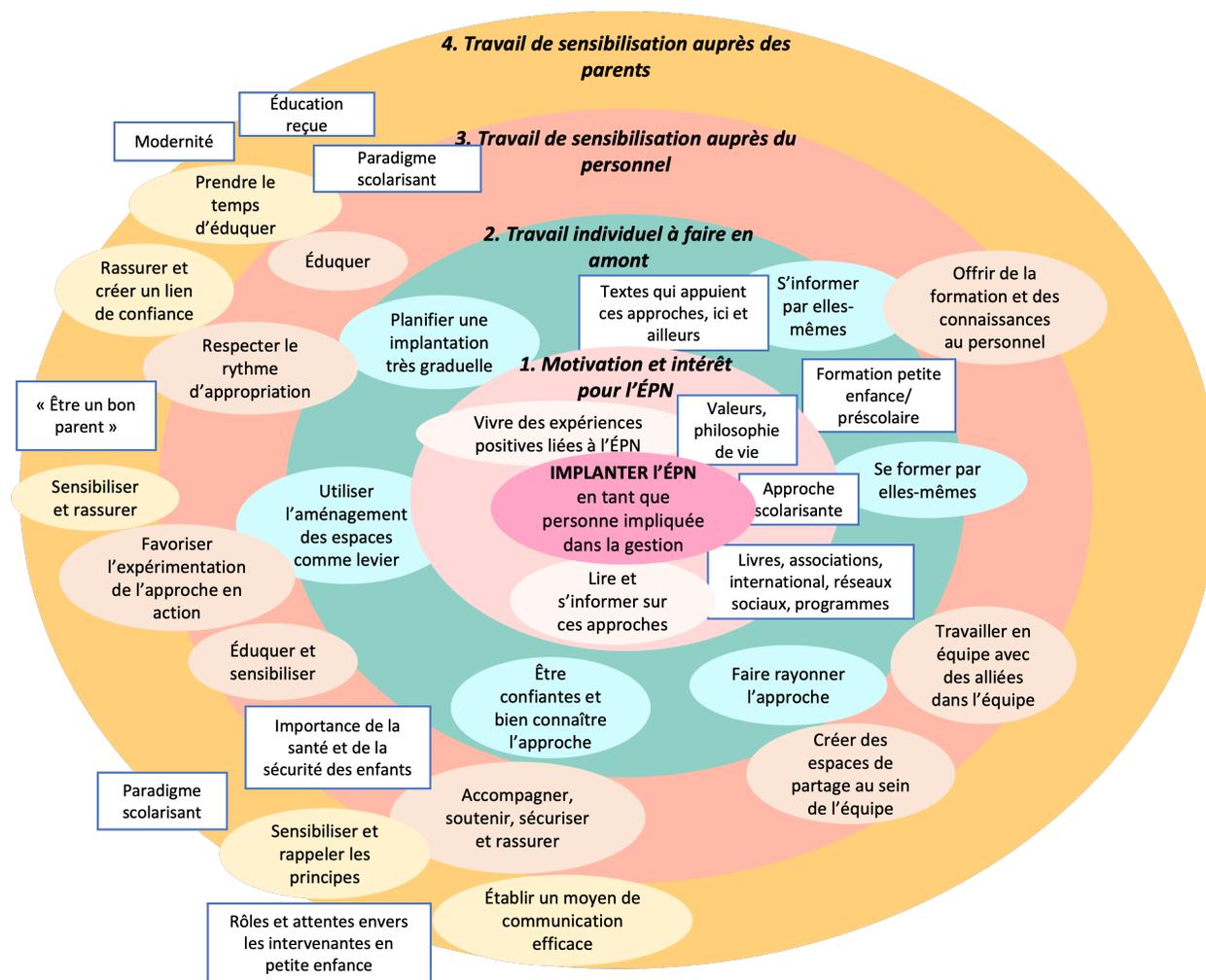
veut pousser ça, mais c'est le côté éducateur ou enseignant qui a de la difficulté à embarquer. (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion)

Qu'est-ce que ces personnes doivent faire pour implanter l'ÉPN dans leur établissement ?

Leur travail débute de manière individuelle pour ensuite découler en actions auprès du personnel, puis auprès des parents.

Figure 11

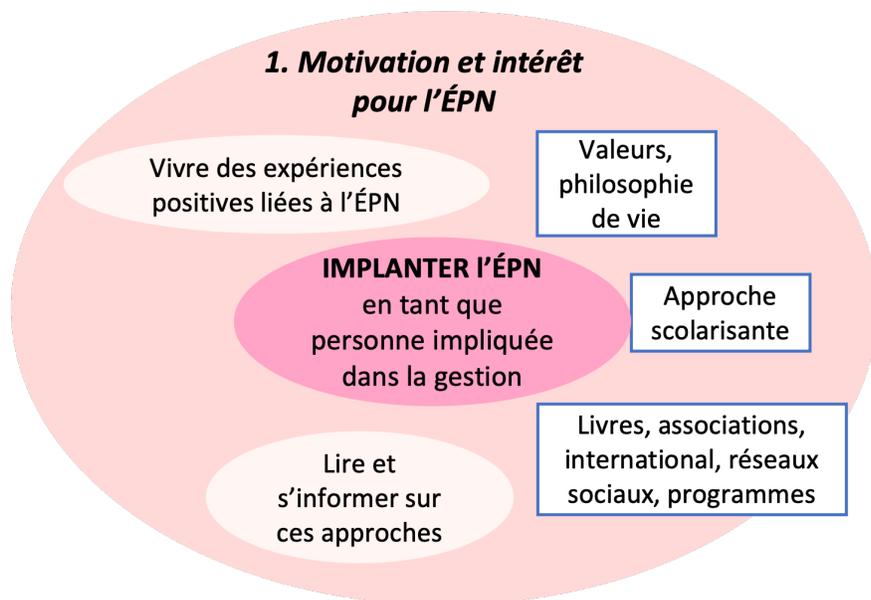
Cartographie qui présente comment les personnes impliquées dans la gestion se représentent l'implantation de l'ÉPN dans leur milieu



En ce qui concerne ce qui les a motivées à s'intéresser à ces approches, le discours des participantes impliquées dans la gestion ressemble énormément au discours des participantes intervenantes (voir figure 12). Certaines ont toutefois davantage d'expériences au sein de regroupements et connaissent plusieurs programmes qui s'arriment particulièrement bien avec les principes du jeu libre et actif à l'extérieur.

Figure 12

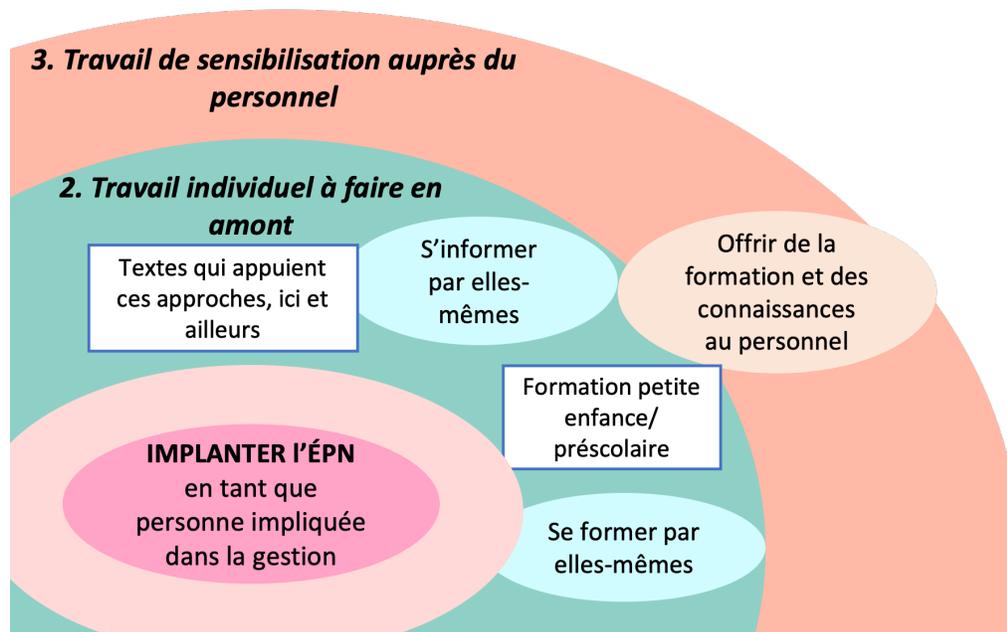
La motivation et l'intérêt pour l'ÉPN des personnes impliquées dans la gestion



3.2.2.1 Travail individuel à faire en amont : s'informer par elles-mêmes. La figure 13 représente une première action que les participantes font d'abord de manière individuelle en amont afin de transmettre ensuite leurs acquis auprès du personnel.

Figure 13

S'informer et se former afin de devenir une ressource pour le personnel



Ici aussi, les participantes mentionnent qu'elles se sont beaucoup informées sur les approches en raison du peu de connaissances acquises sur le sujet dans leur **formation**. Que celle-ci soit en petite enfance, en gestion ou dans un domaine d'intervention connexe, elles mentionnent, comme les intervenantes, que l'ÉPN et ses fondements (jeu libre, prise de risque saine, développement global de l'enfant) ne figurent pas systématiquement dans les programmes « traditionnels » de formation.

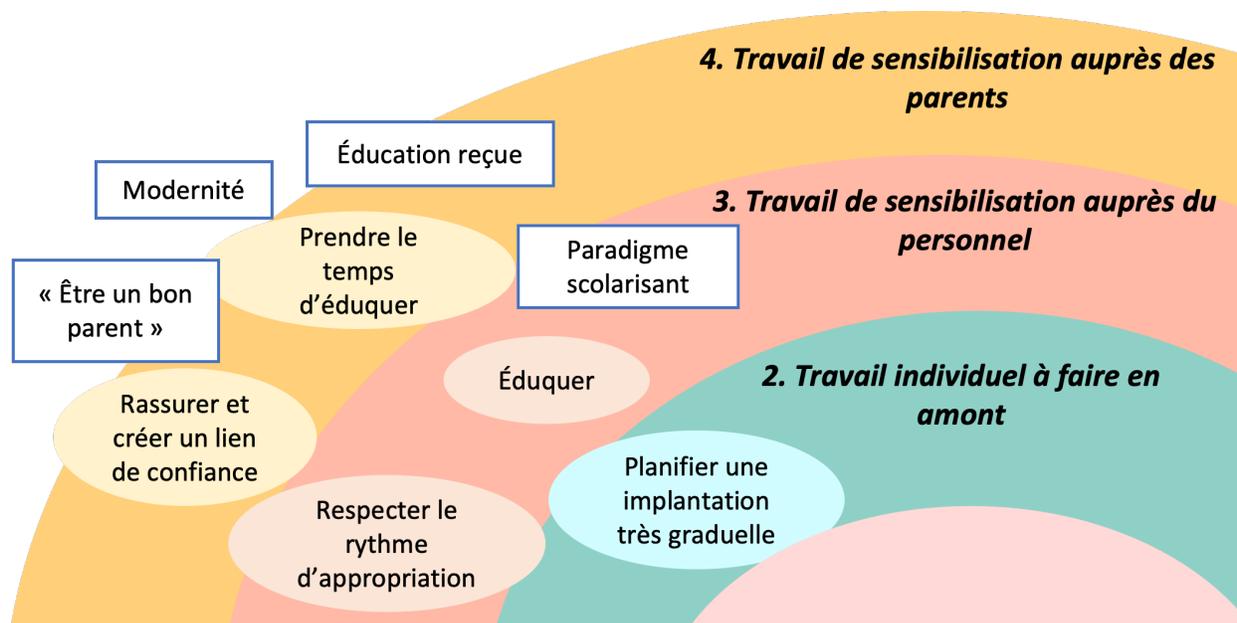
Face à ce manque de connaissances, elles disent **lire et s'informer beaucoup par elles-mêmes** en trouvant des **articles et textes qui appuient ces approches** alternatives non seulement au Québec, mais ailleurs dans le monde. Elles disent aussi qu'il est très important d'aller chercher elles-mêmes une formation supplémentaire et ciblée afin de mieux accompagner leur équipe, par exemple en s'impliquant au sein du projet Alex ou en retournant au cégep.

Auprès du personnel, elles propagent, partagent et vulgarisent donc l'information et les connaissances qu'elles ont acquises. En tant que personne impliquée dans la gestion, elles fournissent et proposent aussi des formations ou des communautés de pratique à leurs employées afin de les outiller et soutenir davantage, « autant au niveau de la théorie, des références que les aspects plus pratico-pratique » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion).

3.2.2.2 Travail individuel à faire en amont : planifier une implantation graduelle de l'approche dans le milieu. Ensuite, une deuxième action qu'elles commencent individuellement est de **planifier une implantation graduelle** de l'approche dans le milieu (voir figure 14). Ce travail se découpe en actions auprès du personnel et des parents.

Figure 14

Planifier une implantation graduelle de l'approche dans le milieu



Les participantes mentionnent toutes que pour implanter l'ÉPN dans leur milieu, « il faut y aller très progressivement, il faut commencer par la base » (Entretien individuel personne

impliquée dans la gestion) et « l'installer étape par étape » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion). En effet, elles sont très emballées et motivées par le projet et l'approche, « mais pour le faire ça prend du personnel qui est volontaire » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion).

Un grand travail à la base de cette planification en est un **d'éducation** du personnel, qui prend plusieurs formes. Un des premiers pas à faire, selon elles, est de prendre le temps d'ouvrir la discussion au sein de l'équipe en expliquant l'approche, la vision et les bienfaits. En effet, elles disent déployer beaucoup de temps et d'efforts pour préparer et présenter les lignes directrices aux personnes « afin qu'elles savent un peu à quoi s'attendre » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion).

Des textes et discours influencent ce travail d'éducation. En effet, certaines perceptions et valeurs, sont présentes, notamment l'importance accordée à l'autorité de l'adulte pour éduquer les jeunes enfants, la valorisation des méthodes et contenus structurés/scolarisants ainsi que le désintérêt pour la nature. Celles-ci peuvent avoir un effet sur le travail des participantes impliquées dans la gestion qui désirent implanter cette approche dans leur établissement.

Les participantes mentionnent d'ailleurs qu'il peut y avoir des différends sur le plan des valeurs des intervenantes quant à l'éducation destinée aux jeunes enfants. En effet, une participante mentionne que leur « **propre éducation** » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion) reçue plus jeune peut influencer la perception de ce que devrait être une « bonne » éducation des tout-petits : « plus autoritaire, plus directive ... où est-ce que c'est l'adulte qui montre à l'enfant quoi faire » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion). Ainsi, pour plusieurs, « c'est un concept nouveau » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion) et cela leur demande de changer leurs pratiques et façons de penser :

Ben je pense que c'est de sortir de sa zone de confort, c'est de sortir des sentiers battus, c'est de défaire certaines croyances aussi et c'est sûr que quand tu appliques une recette depuis des années et qui fonctionne, tu n'as pas trop le goût de la changer trop trop. (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion)

Le **paradigme scolarisant** ainsi que l'éducation reçue influencent grandement les méthodes éducatives employées et les environnements éducatifs proposés aux enfants, surtout en ce qui a trait au rôle de l'adulte « d'animatrice » auprès des enfants et la place laissée aux activités scolarisantes. Les participantes nomment que cela représente beaucoup de nouveauté pour certaines intervenantes : « C'est tout un vocabulaire différent et une attitude, une posture différente en rapport avec les enfants, alors c'est sûr que c'est ça qui est plus compliqué à intégrer » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion). Cet extrait démontre particulièrement la persistance de la tradition que les textes peuvent venir instaurer :

Mais il y a une réticence, il y a encore des personnes qui pensent qu'il faut asseoir les enfants à une table et leur faire faire des activités, leur montrer leurs lettres et c'est quand même persistant cette histoire-là, pour certaines personnes. (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion)

Ensuite, le texte de **la culture de la modernité** influence aussi cette mise en place. En effet, comme mentionné plus haut, la culture de la modernité consiste à valoriser et à vouloir se rapprocher de ce qui est moderne et créé par l'humain, comme les technologies, en s'éloignant ultimement de ce qui est créé par la nature. Les participantes mentionnent que certaines intervenantes n'ont tout simplement pas ce genre « d'intérêt personnel » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion) pour la nature, en préférant d'autres activités :

C'est qu'il y a des gens qui ne sont pas très en contact avec la nature, alors quelqu'un qui ne voit pas vraiment l'intérêt ... c'est loin d'elle, il va falloir que j'aie plus que ça, plus de matière à lui fournir (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion).

Ainsi, les personnes impliquées dans la gestion disent devoir éduquer leurs employées en « travaillant » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion) sur ces réticences et croyances. Certaines croyances étant tenaces, elles doivent parfois « vraiment insister » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion) sur les principes à la base de l'ÉPN et de l'approche développementale : « à chaque fois, il faut répéter, il faut leur dire, il faut faire des suivis » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion). Une d'elle mentionne : « [qu]'à chaque année il faut se battre pour ça, pour bien expliquer, il faut revenir encore sur les mêmes principes » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion).

Malgré cela, elles nomment qu'il est tout de même nécessaire **de respecter le rythme d'appropriation et les limites** des intervenantes de son équipe en « les prenant où elles sont rendues chacune » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion) et en utilisant leurs « grandes forces » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion). En ce sens, elles continuent d'implanter de manière graduelle en proposant des idées et façons de faire tout en offrant le choix d'y aller à sa mesure. Il est important pour elles d'être transparentes et bienveillantes avec leur équipe : « si on ne les accompagne pas et si on fait des changements sans les consulter, sans les prévenir, sans les préparer, ben ça va être un refus catégorique... » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion). Elles nomment reconnaître que les changements sont plus significatifs s'ils proviennent des intervenantes plutôt que si elles « imposaient » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion) leur approche sur elles :

Alors si moi j'arrive et que tout à coup je change toute son organisation, ben elle va se sentir perdue là-dedans, plutôt que si c'est elle qui tranquillement elle fait rentrer des affaires, elle teste des choses, elle voit comment elle se sent à l'aise. C'est plus humain, c'est l'approche humaniste pour les éducatrices aussi, pas juste pour les enfants. (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion)

Dans un deuxième temps, ce travail de planification et **d'éducation** s'opère aussi auprès des parents, travail qui se voit influencé par les mêmes textes que le personnel (**modernité, paradigme scolarisant et éducation reçue**), mais aussi par le texte mentionné plus haut « **être un bon parent** ». En effet, les personnes impliquées dans la gestion disent devoir préparer le terrain, prévenir les parents et les informer des couleurs et de la philosophie de l'établissement, et ce, dès les débuts de leur fréquentation du milieu et puisque leurs façons de faire diffèrent du paradigme dominant et « attendu » de l'éducation en petite enfance. Cela demande d'effectuer des rencontres de parents pour leur présenter et expliquer l'approche tout en favorisant un climat de transparence :

Alors c'est ça aussi, c'est d'informer les parents, d'être transparents, moi je les ai rencontrés la semaine passée et ça a été clair, je leur ai montré les vidéos, je leur ai expliqué « Votre enfant il va être sale, il va être mouillé, alors c'est important qu'on ait une très bonne complicité. » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion)

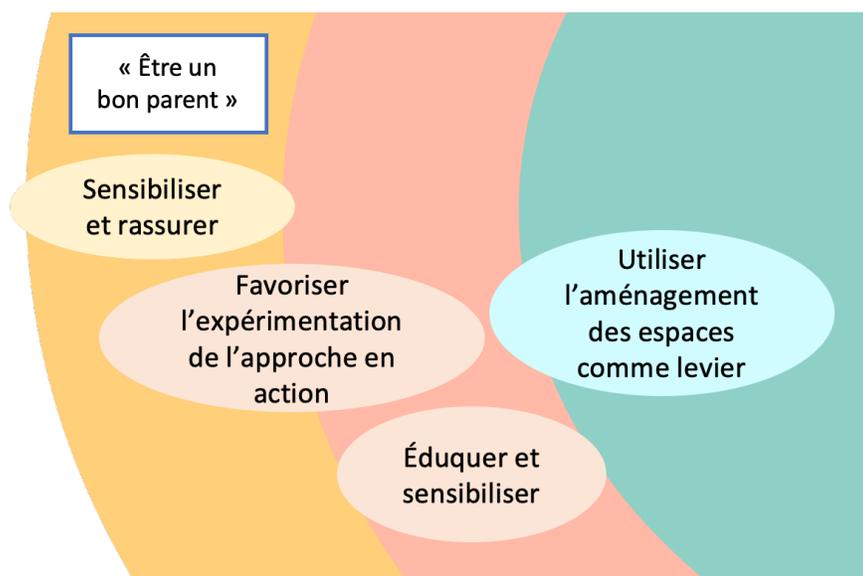
Il est nécessaire de prendre le temps d'accompagner et de sensibiliser les parents : « on a présenté le projet, on a écouté les questions, on a répondu aux inquiétudes, on les a fait visiter le petit boisé » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion). Elles disent **rassurer** les parents face aux craintes concernant la sécurité, les risques de blessures, etc. En étant transparentes dès le départ et en prenant le temps de les écouter, les parents savent mieux à quoi

s'attendre et **un lien de confiance se crée** : « ça prend quand même une collaboration avec les parents » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion).

3.2.2.3 Travail individuel à faire en amont : utiliser l'aménagement extérieur comme levier. Les participantes affirment qu'un de leur premier pas dans leur processus d'implantation graduelle de l'éducation par la nature dans leur milieu était « de commencer par transformer [leur] cour de récréation ... en cour plus naturelle » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion). Le réaménagement extérieur peut alors être utilisé comme levier par les directions auprès du personnel et des parents (voir figure 15).

Figure 15

Utiliser l'aménagement des espaces comme levier auprès du personnel et des parents



Tout d'abord, **l'aménagement extérieur est utilisé** pour « amener » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion), inciter, encourager et motiver l'exploration du personnel. En observant les enfants jouer librement dans ces espaces, cela peut être motivant et excitant pour les intervenantes et même les amener à explorer d'autres aires naturelles près de

l'établissement. L'idée est d'ailleurs de permettre aux intervenantes **d'expérimenter l'approche en action**, de la vivre et surtout « de voir les bienfaits et que c'est pas compliqué » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion). Les participantes comprennent l'importance de l'expérientiel pour comprendre l'approche :

C'est de le goûter, c'est de leur faire goûter une petite bouchée, une fois de temps en temps pour qu'elles puissent voir le bénéfice, pour qu'elles puissent constater que ça a un impact positif et que même, ça peut être même moins demandant que de rester entre quatre murs. (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion)

Ensuite, l'aménagement devient un levier pour **éduquer et sensibiliser** encore plus l'équipe sur les fondements de l'ÉPN comme les bienfaits sur le développement de l'enfant du jeu libre et risqué, et ce de manière concrète avec des exemples de leur quotidien :

On a fait de la sensibilisation par rapport à la prise de risque parce que là quand tu t'en vas dans des milieux naturels il y a de la prise de risque qui peut avoir des petits incidents, ... alors déjà dans la cour qu'on a actuellement, il faut sensibiliser les éducatrices et leur dire ben que c'est important que les enfants prennent des risques parce qu'ils développent leur estime de soi, ils reconnaissent leurs limites, alors il faut voir, c'est tout cette approche-là qu'il faut vendre. (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion)

Du côté des parents, l'environnement réaménagé est aussi un levier pour mieux expliquer et faire comprendre l'approche du milieu de garde. D'ailleurs, c'est en impliquant activement les parents et en leur **faisant vivre et expérimenter l'approche** eux aussi que les participantes impliquées dans la gestion parviennent à mieux **sensibiliser et rassurer** face aux craintes et inquiétudes qui peuvent apparaître. Les parents observent et constatent par eux-mêmes les

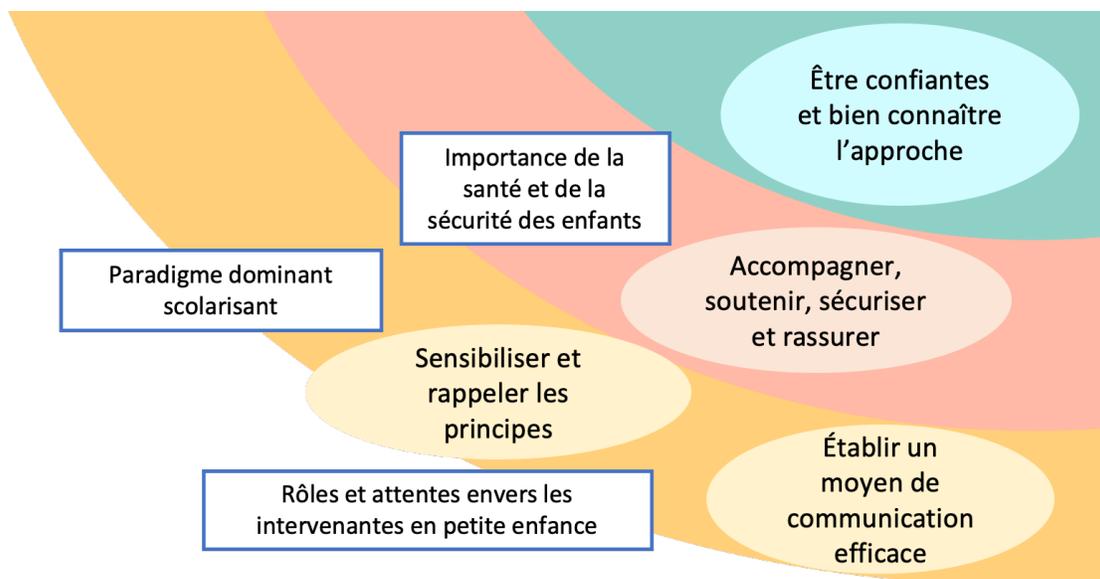
bénéfices sur leur enfant : « on a mis en place quelque chose qui fait peur parfois aux parents, mais dans un autre sens, ils voient et constatent par eux-mêmes les bénéfices » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion).

3.2.2.4 Travail individuel à faire en amont : Être confiante pour mieux

accompagner. Afin de sécuriser les intervenantes et de les accompagner dans ce passage vers de nouvelles façons de faire, les participantes impliquées dans la gestion disent **devoir être confiantes tout en connaissant bien l'approche** et les règles de sécurité nécessaires (voir figure 16). C'est en connaissant bien l'approche elles-mêmes qu'elles parviennent à mieux soutenir et être un modèle confiant, aidant, rassurant et bienveillant.

Figure 16

Être confiante et bien connaître l'approche afin de mieux accompagner et sensibiliser



Les participantes impliquées dans la gestion mentionnent que certaines intervenantes ont parfois simplement besoin d'un **accompagnement sur le terrain** afin de se sentir plus soutenue

et en confiance : « Dans ce temps-là, elles ont besoin qu'on les accompagne, elles veulent pas y aller seules, alors on les accompagne » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion).

Comme déjà mentionné dans la cartographie des intervenantes, il existe plusieurs textes qui font pression sur celles-ci, comme le **paradigme scolarisant** et les **attentes envers les intervenantes à la petite enfance**. Dans ce cas-ci, ces textes et attentes sont surtout portés par les parents :

Par rapport aux maternelles 4 ans, par rapport au rôle des CPE, il y a des parents qui arrivent dans le CPE, leur enfant entre dans le groupe des finissants, les 4 ans, et là ils s'attendent que ça y est leur enfant va apprendre à écrire, va apprendre à compter jusqu'à 200, va apprendre à faire des multiplications et là on leur dit « Non c'est pas du tout ça qu'on fait. » Alors là ils sont pas contents... (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion)

Face aux perceptions de certaines intervenantes relativement à leurs rôles, une participante mentionne qu'elle doit parfois leur rappeler « que tu n'es pas obligée de t'en tenir à ta planification, c'est pas une planification particulière d'aller dehors » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion).

À cela s'ajoute un texte sur **l'importance de la santé et de la sécurité des enfants** qui fait pression sur les intervenantes. En effet, ce texte est présent dans tous les programmes éducatifs à la petite enfance qui veulent le mieux pour les tout-petits. Les participantes nomment qu'elles doivent apaiser des craintes et des inquiétudes, notamment sur la prise de risque : « Et si ça arrive qu'il tombe dans l'eau et qu'il est mouillé, c'est pas grave, on va le changer et c'est tout. Donc c'est toutes ces peurs là qu'il faut ramener un petit peu à la raison là » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion). Elles nomment aussi devoir **rassurer** les

intervenantes face à ce que pourraient penser les parents, qui participent au texte de l'importance de la santé et de la sécurité des enfants et qui sont eux-mêmes influencés par le texte « être un bon parent » :

« Oui mais les parents qu'est-ce qu'ils vont dire s'il est mouillé ? » C'est pas grave ! Ils vont le récupérer avec un petit sac de linge mouillé et il va être propre et sec, il va être en santé et il va s'être amusé. Est-ce que c'est grave ? Non le parent va comprendre. (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion)

Face à ces pressions et inquiétudes qui influencent leur personnel au quotidien, les participantes impliquées dans la gestion disent agir afin de soutenir et protéger leur personnel. Auprès de leurs intervenantes, elles mentionnent qu'elles les motivent à continuer et leur rappellent que ce qu'elles font est amplement suffisant et bénéfique pour les enfants. Malgré leurs efforts, certaines intervenantes peuvent céder à la pression :

Il faut convaincre les éducatrices que eux ils vivent la pression des parents, ils veulent plaire aux parents, alors là nous on essaie de convaincre les éducatrices de pas faire ça, mais là eux autres ils ont la pression au quotidien, alors pour plaire aux parents, des fois ils vont le faire pareil. (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion)

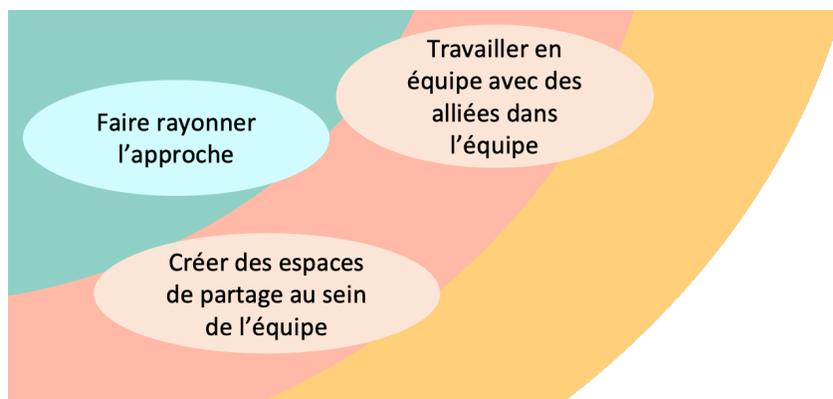
Les participantes déploient donc un travail auprès des parents afin de « détricoter et défaire beaucoup de mythes » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion) en **sensibilisant**, en rappelant souvent les principes de l'approche et « en prenant le temps avec eux » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion). De plus, **établir un moyen de communication efficace** permet aussi à leur personnel de rendre des comptes d'une manière satisfaisante aux parents. Cela les soutient dans leurs pratiques et rassure les parents.

Quand on va dans la forêt on fait beaucoup, avec Alex on appelle ça la documentation pédagogique, on va mettre des photos et des vidéos sur la page Facebook, mais en expliquant ce que l'enfant a développé alors ils voient qu'on fait pas rien avec les enfants, mais qu'on est là en observation et qu'il y a des intentions pédagogiques en arrière de tout ça. (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion)

3.2.2.5 Travail individuel à faire en amont : faire rayonner l'approche. Les participantes impliquées dans la gestion avaient toutes une réelle passion pour l'approche qu'elles promouvaient. Elles désirent faire rayonner l'approche, « essayer de rendre ce programme-là contagieux, que ça contamine plus de monde » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion) et « allumer les passions » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion) (voir figure 17).

Figure 17

Faire rayonner l'approche auprès du personnel



Pour ce faire, outre partager elles-mêmes les fondements et bénéfices de l'approche, les participantes disent premièrement **travailler en équipe avec des « alliées »** (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion), c'est-à-dire des personnes « vraiment allumées et qui ont envie de s'impliquer » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion) ou « qui

seraient plus facile à convaincre » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion). Elles affirment d'ailleurs que « ça prend juste une personne qui y croit et qui entraîne les autres » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion).

S'articule alors une sorte de mentorat où les personnes plus motivées et expérimentées peuvent accompagner les autres « en dyade » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion) et leur « montrer comment faire » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion). Elles nomment que « ça marche beaucoup parce que c'est moins intimidant quand ça vient d'une collègue, c'est moins de pression de performance. Elles vont se complimenter par rapport à leurs idées et c'est valorisant » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion).

Finalement, afin de créer un effet d'entraînement et de contagion, les participantes impliquées dans la gestion disent vouloir **créer des espaces de partage** (ex : groupe privé Facebook pour le personnel seulement) où « partager des idées, des expériences avec des petits vidéos, ... des initiatives un peu partout au Québec » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion). D'ailleurs, elles utilisent ces espaces afin d'encourager, de valoriser et de « mettre de l'avant » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion) les « petites initiatives plutôt que les grands changements d'un coup » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion).

C'est une façon de, comment je pourrais dire, allumer les passions et là tranquillement il va y avoir des projets qui vont pousser dans certains locaux dans mon CPE et qui vont entraîner les autres, alors ça va partir de la base plutôt que moi arriver en réunion d'équipe ... ben là ils vont dire « C'est quoi ça ? » (Entretien individuel personne impliquée dans la gestion)

Voici donc un aperçu du travail que doivent déployer les participantes impliquées dans la gestion qui désirent implanter l'ÉPN dans leur établissement auprès de leur personnel. Cela représente non seulement du travail individuel qu'elles doivent faire, mais énormément et surtout du travail auprès du personnel et des parents. Elles disent devoir faire preuve de créativité, de résilience et de courage afin de surmonter toutes les réticences et influences qui rendent leur travail plus ardu. Néanmoins, elles mentionnent rester passionnées et elles parviennent à contaminer leur équipe, en respectant leur rythme et en leur laissant l'espace pour explorer cette nouvelle approche

Chapitre 4. Discussion

La présente étude avait pour but de mieux comprendre ce qui sous-tend la mise en place d'approches d'éducation par la nature (ÉPN) dans les services de garde à la petite enfance. Bien que l'ÉPN soit relativement nouvelle au Québec, les approches inspirées des *Forest Schools* sont de plus en plus l'objet de recherches à travers le monde, notamment en ce qui a trait à l'importance du jeu libre. Les approches qui mettent de l'avant le potentiel de la nature comme environnement éducatif prometteur ayant de multiples bienfaits sur les enfants gagnent aussi en popularité.

Le premier objectif de cette étude était d'identifier les différentes manières de comprendre et de définir l'ÉPN. L'analyse de publications sur un réseau social (Facebook) a permis de créer quatre catégories de représentation de l'ÉPN. Les résultats montrent que la conception la plus présente de l'ÉPN est l'« ÉPN avec activités planifiées », qui comprend 38% des publications analysées. Les publications qui mettent de l'avant la définition « originale » de l'ÉPN, celle qui se retrouve notamment dans la documentation de l'AQCPE (2021), soit l'« ÉPN avec jeu libre », représentent plutôt 35% de l'échantillon. 27% des publications analysées s'éloignent de manière importante de la définition initiale de l'ÉPN avec les catégories « École dehors » et « Nature à l'intérieur ». 65% des publications accordent une place plus centrale à l'adulte dont le rôle est notamment de planifier et d'animer des activités dans le but d'atteindre certains objectifs prédéfinis. Il est surprenant de constater que seulement 35% des publications laissent entrevoir une priorisation des opportunités de jeu libre. Il est possible d'avancer que ces résultats s'expliquent en partie par l'influence du discours dominant et des textes présents dans la culture occidentale qui sont centrés sur la performance et la réussite scolaire.

Le deuxième objectif de cette étude était de mettre en lumière, par l'entremise de deux cartographies, tout le travail que doivent effectuer les intervenantes en petite enfance et les

personnes impliquées dans la gestion afin de mettre en place l'approche d'ÉPN dans leur milieu. Les entretiens individuels et la discussion de groupe ont mené à la construction de cartes qui mettent en évidence les efforts nécessaires à la mise en place de ces approches. Ceux-ci se déploient à plusieurs niveaux (de manière individuelle, auprès des parents, auprès des collègues, etc.). Les intervenantes doivent réaliser plusieurs actions en amont, afin d'actualiser leur travail local quotidien. Toutes ces actions sont influencées, dans différentes mesures, par des textes qui rendent la mise en place de pratiques qui ne se s'inscrivent pas dans le paradigme dominant plus ou moins facile. Les participantes démontrent un engagement et une volonté de crédibiliser leur approche et de partager leurs connaissances auprès des autres.

Enfin, le dernier objectif était d'identifier les différents textes qui sous-tendent et influencent le travail de ces intervenantes. L'analyse du discours des participantes a permis de repérer plusieurs de ces textes : le paradigme scolarisant dominant, la culture de la performance, les rôles et les attentes envers les intervenantes à la petite enfance, la formation en petite enfance et au préscolaire, la culture de la modernité et le discours « être un bon parent ». Ces textes expliquent que les intervenantes se retrouvent dans des relations de régulation qui rendent difficile la mise en place de pratiques alternatives qui n'entrent pas dans le courant dominant scolarisant. Plusieurs discours circulent dans la société, complexifiant le travail à effectuer pour implanter l'ÉPN dans un milieu de petite enfance au Québec.

Le présent mémoire souhaite contribuer à l'avancement des connaissances sur les pratiques alternatives inspirées par l'ÉPN puisqu'encore peu de recherche à ce sujet existe au Québec. De plus, il n'existe pas beaucoup d'écrits qui s'intéressent à la perception et à la vision des intervenantes quant à l'implantation de ces pratiques. Ce mémoire permet de mettre en

évidence le travail fait en marge et tous les efforts supplémentaires que cela demande à une personne qui choisit de s'engager dans des pratiques cohérentes avec l'ÉPN.

Les prochains paragraphes permettront de relier les résultats de cette étude aux résultats d'autres recherches afin de mieux cerner la contribution de ce mémoire. Des pistes de réflexion et de solution réfléchies sur la base des résultats de ce projet seront ensuite proposées.

4.1 Implanter de nouvelles pratiques s'avère complexe : comment faciliter l'implantation de l'ÉPN au Québec ?

À l'instar de Rogers (2010), les résultats de la présente recherche démontrent qu'il n'est pas simple d'implanter de nouvelles pratiques. Alors que les participantes mentionnent qu'elles déploient beaucoup de travail et d'efforts afin de mettre en place l'ÉPN dans leur milieu, je me suis demandée ce qui jalonne le processus de prise de décisions conduisant (ou non) à l'adoption d'une nouvelle pratique. Cela permettrait ainsi de mieux comprendre ce qui déclenche le processus d'implantation et les facteurs sous-jacents à cette décision. Des rapprochements peuvent s'effectuer avec certains travaux en science de l'implantation. Ceux-ci se penchent sur la manière dont une innovation, c'est-à-dire une idée, une pratique, une façon de faire ou une invention qui est perçue comme nouvelle par des individus (Rogers, 2010), en vient à être choisie ou adoptée puis implantée par une personne ou une organisation.

La motivation et l'intérêt pour l'ÉPN des participantes, se retrouvant au centre des deux cartes, s'apparentent notamment à la phase d'initiation du processus d'adoption d'une innovation proposé par Pichlak (2016) qui regroupe plusieurs modèles et théories d'implantation de l'innovation. Ce modèle avance que ce processus comprend trois phases principales : 1) l'initiation, 2) la décision d'adoption et 3) l'implantation (Pichlak, 2016).

Les participantes ont nommé que leurs souvenirs d'enfance en nature, leurs valeurs de vie ainsi que leurs attitudes face aux environnements éducatifs proposés aux jeunes enfants faisaient naître un besoin de trouver de nouvelles façons de faire en tant qu'intervenantes en petite enfance. Cela concorde avec la première étape de la phase d'initiation de Pichlak (2016) : **la reconnaissance d'un besoin et la recherche de solutions** afin de mieux combler ce besoin. Les participantes ont ensuite nommé lire et s'informer sur les approches d'ÉPN et vivre des expériences positives liées à cette approche. Ceci rejoint l'étape suivante de la phase d'initiation : **la conscience d'une innovation existante et l'acquisition de connaissances** (Pichlak, 2016). Cela leur a ensuite permis de **développer une attitude initiale positive** face à l'ÉPN qui est nécessaire au **choix d'adopter** l'approche pour ensuite décider de l'implanter. Au Québec, on peut avancer que l'approche d'ÉPN en est encore au stade d'initiation, même si de plus en plus de personnes et d'organisations adoptent et implantent cette approche dans leur quotidien et dans leur milieu.

Ce processus d'adoption ne se fait pas sans évaluer certains aspects de l'innovation. En effet, une innovation serait adoptée plus rapidement si elle est perçue comme possédant cinq qualités proposées par Rogers (1995). Le but de présenter ici ces facteurs est d'améliorer le niveau de conscience afin de pouvoir ensuite agir sur ceux-ci et garantir une implantation encore plus prometteuse de l'ÉPN dans les milieux de petite enfance au Québec. Il serait utile de porter une attention à ces caractéristiques dans l'élaboration de recherches futures, cadres de référence et formations sur l'ÉPN.

D'abord, la **perception d'avantages relatifs** représente le degré auquel une innovation est perçue comme meilleure que la pratique précédente (Rogers, 1995). En effet, les personnes impliquées dans la gestion mentionnaient qu'il pouvait être difficile pour certaines intervenantes

de percevoir les avantages à utiliser l'ÉPN plutôt qu'une autre pratique. La question se pose donc : comment augmenter la perception d'avantages relatifs de l'ÉPN ? Une piste serait de favoriser l'expérience terrain de l'ÉPN. En effet, plusieurs participantes ont nommé l'importance de vivre l'approche afin d'en saisir la portée et les bienfaits.

Nous avons pu constater que les participantes avaient toutes des motivations, valeurs et expériences similaires les encourageant à choisir l'ÉPN. La **compatibilité** est le degré auquel l'innovation est en accord avec les valeurs, les besoins existants et les expériences passées (Rogers, 1995). Comment mettre ces valeurs et ces besoins encore plus de l'avant afin d'inspirer d'autres personnes à s'intéresser à cette approche ?

L'ÉPN en est à ses débuts au Québec et apparaît sous plusieurs termes, définitions, concepts et noms. Les résultats de la démarche d'analyse des publications Facebook démontrent qu'il existe effectivement plusieurs façons de se représenter et d'actualiser l'ÉPN. La **complexité** est le degré auquel une innovation est perçue comme difficile à comprendre, à apprendre et à utiliser (Rogers, 1995). Les variations de termes et définitions soulevées dans cette étude peuvent sous-entendre que le degré de complexité de l'ÉPN est assez élevé. Comment s'assurer de réduire la complexité perçue par les personnes intéressées par l'ÉPN ?

Comme l'ont mentionné les personnes impliquées dans la gestion, il est important de planifier une mise en place graduelle qui permet à chaque personne d'y aller à son rythme. En effet, ceci rejoint le quatrième facteur de Rogers (1995) qui est la **possibilité d'essai ou d'expérimentation**. Ce facteur réduit l'incertitude que peut représenter l'innovation et permet d'apprendre par l'expérience. Comment démontrer que l'ÉPN peut s'expérimenter à différents niveaux ? Ceci rejoint la catégorie « nature à l'intérieur » issue de la démarche 1. Alors qu'il peut sembler contradictoire de faire de l'ÉPN sans contact direct avec la nature, peut-être cela

permettrait-il plutôt à des personnes de se familiariser tranquillement avec l'approche ?

D'ailleurs, dans son cadre de référence sur l'ÉPN, l'AQCPE (2021) propose un continuum de contact avec la nature allant d'aucun contact avec la nature à l'immersion totale en milieu naturel. Dans une optique de favoriser l'implantation de l'ÉPN, ceci permettrait de maximiser la possibilité d'expérimentation. Est-ce que le fait de proposer des expériences de « nature à l'intérieur » pourrait, pour certaines personnes plus réticentes, être un premier pas vers l'utilisation d'approches d'ÉPN ?

Enfin, les participantes ont nommé l'importance de la communauté, qui vit notamment via Facebook, qui leur permet de voir ce que font les intervenantes qui adoptent l'ÉPN. Elles mentionnent aussi que c'est lorsqu'elles ont vu et vécu les bienfaits elles-mêmes qu'elles ont compris la puissance de l'approche. **L'observabilité** représente le degré auquel les résultats de l'innovation sont visibles aux autres : plus il est facile pour des individus de voir les résultats, plus ils seront susceptibles d'adopter l'innovation (Rogers, 1995). Toutefois, les résultats de l'ÉPN ne sont pas encore bien documentés, ni visibles au premier regard. Comment rendre plus observables les résultats de l'ÉPN auprès des parents, intervenantes et organisations ? Une piste serait d'utiliser les photos et vidéos, tel que proposé par certaines participantes qui favorisent ces médiums pour mieux expliquer l'approche aux parents. De plus, des recherches sur les effets de l'ÉPN sur les enfants au Québec sont nécessaires afin de rendre compte des résultats et apports de cette approche.

Certaines participantes ont nommé être seules dans leur milieu à adopter l'ÉPN, ce qui ajoutait un défi à l'implantation. Inversement, les participantes se retrouvant dans un milieu où toute l'équipe adoptait cette approche voyaient cela comme un facteur soutenant et facilitant leur pratique. Cela va dans le même sens que plusieurs résultats d'études à l'effet que l'apport de la

structure et du leadership organisationnels est crucial dans le processus d'adoption et d'implantation d'une innovation (Cooper, 1998; Pichlak & Bratnicki, 2011).

En réponse à ces pistes de réflexion soulevées par les cinq facteurs de Rogers (1995), il semble primordial de produire des informations claires, cohérentes et accessibles sur l'ÉPN afin que les personnes puissent mieux la connaître et comprendre. Il est nécessaire de mener plus de recherches dans le domaine afin de rendre visibles et observables les bienfaits, avantages relatifs et résultats de cette approche, mais aussi de documenter ses lacunes, le cas échéant. Diffuser des écrits et des cadres de référence accessibles à tous.tes qui explicitent les valeurs et besoins répondus par l'ÉPN ainsi que l'adaptabilité et la simplicité de l'approche pourrait optimiser le processus d'implantation de l'ÉPN. D'ailleurs, il est logique de penser que plus le langage et le vocabulaire employés pour parler de l'ÉPN seront communs et concis, plus il sera facile de communiquer efficacement en réduisant l'incertitude et la complexité perçue.

Les médias de masse comme Facebook sont efficaces pour permettre une première mise en contact avec une innovation (Rogers, 2002). Toutefois, les échanges interpersonnels aident les personnes à se créer une opinion sur une innovation et influencent leur décision de l'adopter ou non (Rogers, 2002). La formation, les conférences, les ateliers et les communautés de pratique sont des avenues intéressantes qui permettraient de combiner la transmission d'information et de connaissances tout en offrant des opportunités d'échanges et de soutien.

4.2 Une communauté, une nécessité

Sur la base des opinions exprimées, il semble nécessaire de créer des espaces et des opportunités pour bâtir une communauté. Ceci permettrait de mieux soutenir les personnes intéressées par l'ÉPN tout en favorisant l'implantation et la pérennité de ces pratiques. Une communauté peut se définir comme un groupe de personnes qui partage des sentiments

d'appartenance et d'identité sociale, ce qui favorise leur solidarité et leur union (Bhattacharyaa, 2004; Krause & Montenegro, 2017). Des propos recueillis dans cette étude indiquent qu'avoir une communauté est un besoin chez les participantes. En effet, elles ont toutes nommé l'influence non-négligeable et positive de celle-ci. La communauté créée sur Facebook est d'ailleurs très active et en expansion, comme l'indique l'évolution du nombre de membres dans chacun des groupes choisis pour l'analyse. Un mouvement s'observe sur ce média : de plus en plus de personnes s'intéressent à l'ÉPN et publient à ce sujet. Une communauté apparaît nécessaire puisque les participantes disent déployer beaucoup de travail « seules » ou « par elles-mêmes », un autre indice qu'elles vivent de l'isolement. Toutefois, elles semblent conscientes de l'apport de la communauté et du pouvoir d'avoir des allié.e.s en voulant s'impliquer et redonner à la communauté. Ce partage de connaissances se fait surtout par l'entremise de Facebook, mais aussi par des opportunités de mentorat, de formation ou d'enseignement. Ces expériences sont considérées comme bénéfiques par les participantes et mêmes essentielles à la mise en place de leur pratique d'ÉPN. D'ailleurs, ce besoin de communauté a été soulevé par les participantes ayant participé au groupe de discussion.

Il semble donc que le sentiment de communauté est une nécessité pour des personnes partageant une pratique, des valeurs et des intérêts communs, ce qui va dans le même sens que la théorie du sens de la communauté de McMillan et Chavis (1986). Cette théorie avance que le sentiment de communauté repose sur quatre dimensions : 1) le sentiment d'appartenance, 2) le sentiment d'influence, 3) la satisfaction de ses besoins et, 4) la connexion émotionnelle partagée. Loomis et al. (2011) soulignent que ces dimensions sont favorables au bien-être, à la santé mentale et à l'engagement communautaire. Elles pourraient représenter des lignes directrices pertinentes d'une communauté d'ÉPN.

Le **sentiment d'appartenance**, tel que défini par McMillan et Chavis (1986), consiste en un sentiment d'appartenir ou de partager un sentiment d'association personnelle. On trouve des traces de ce sentiment dans le discours des participantes :

C'est le fun de voir aussi qu'on n'est pas toute seule à penser comme on pense ... moi il y en a aussi qui pensent comme moi ... En tout cas, je repars avec un sentiment de pas être toute seule. (Groupe de discussion)

Ensuite, une participante a mentionné : « Sérieusement je pense qu'on gagne vraiment à en parler et à faire des petites soirées comme ça pour encore plus que ça [l'approche d'ÉPN] se propage » (Groupe de discussion). Une autre a remercié toutes les participantes « d'être ce qu'[elles sont] » (Groupe de discussion) puisqu'elles sont des « pionnières dans ce terrain-là » (Groupe de discussion). Ceci illustre ce que McMillan et Chavis (1986) appellent le **sentiment d'influence** qui désigne un sentiment d'être important.e et d'apporter quelque chose au groupe. La bidirectionnalité de cette dimension implique que la personne ressent qu'elle fait une différence dans le groupe et que le groupe fait une différence pour elle.

Une participante a partagé au groupe à la fin de la rencontre qu'elle se sentait « énergisée » et que « la rencontre [lui] a donné de l'énergie » (Groupe de discussion). Toutes les participantes ont d'ailleurs partagé qu'elles se sentaient moins seules et comprises par les autres. La rencontre aurait ainsi **comblé certains besoins**, ce qui réfère à la troisième dimension évoquée par McMillan et Chavis (1986). En effet, des personnes qui partageraient des valeurs auraient des besoins, priorités et buts similaires et réussiraient à mieux satisfaire ceux-ci en étant ensemble (McMillan & Chavis, 1986).

À plusieurs reprises durant le groupe de discussion, les participantes acquiesçaient et rebondissaient sur les propos les unes des autres : « J'ai comme cinq nouvelles personnes ce soir

qui viennent s'associer à ce qu'on pense avec nos valeurs » (Groupe de discussion). La

connexion émotionnelle partagée représente la conviction que les membres de la communauté partagent une histoire et des expériences communes qui les rapprochent (McMillan & Chavis, 1986).

Ainsi le besoin indéniable d'une communauté, l'insatisfaction de certaines participantes face au manque de formation en ÉPN dans leur formation initiale et le besoin de développer une compréhension commune de l'ÉPN m'amène à recommander la communauté de pratique et de savoirs comme moyen pour les personnes intéressées par l'ÉPN de se rassembler, d'apprendre, de s'approprier cette approche et de créer de nouveaux savoirs. Simplement, la communauté de pratique et de savoirs permet « à des personnes qui partagent un champ d'activités de mutualiser leurs savoirs et d'apprendre des nouvelles choses de cette mutualisation » (Baker-Lacharité et al., sous presse).

Les résultats de cette recherche démontrent que plusieurs participantes se sentent seules, qu'elles ressentent le besoin de justifier leurs pratiques et qu'elles s'éduquent principalement par elles-mêmes. Proposer des communautés de pratiques aiderait à reconnaître, à valoriser et à crédibiliser les expériences et les savoirs locaux des personnes intéressées par l'ÉPN. Cela leur permettrait notamment de s'approprier leurs nouvelles pratiques, de soutenir des intervenantes et gestionnaires dans l'implantation, de développer de nouvelles compétences, de réduire l'isolement, de résoudre des problèmes, d'harmoniser les façons de faire et de générer de nouvelles idées (Arcand, 2017). Les communautés de pratiques sont d'ailleurs un soutien à l'innovation (Harvey, 2010) et permettent, à plus long-terme, de développer l'identité de ses membres (Wenger et al., 2002). Une participante du groupe de discussion a d'ailleurs fait allusion à une difficulté au regard de l'identité :

Parce que des fois c'est ça qui est le plus difficile étant donné que c'est pas... tsé c'est pas identifié « profession éducatrice en milieu pédagogique nature ça fait ça, ça, ça » on n'est pas identifié au niveau professionnel.

Une participante du groupe de discussion mentionne « Mais ensemble et de savoir qu'on est plusieurs, ... pour pas se sentir tout seul, ça nous donnerait une force. » Ceci va dans le même sens que Mailloux (2019) :

Seules, les personnes ont peu de pouvoir pour transformer leurs conditions de vie ; ensemble, elles sont plus fortes, plus puissantes et ont un accès à davantage de ressources. De ce principe découle directement l'idée d'agir collectivement. C'est ensemble que les groupes et les communautés ont le plus de pouvoir sur leurs conditions de vie. (p. 36)

4.3 Quel rôle l'adulte devrait-il jouer auprès des jeunes enfants en ÉPN ?

Il semble important de s'attarder au rôle de l'adulte dans un contexte éducatif de petite enfance. Les résultats des deux démarches d'analyse ont démontré que le rôle de l'adulte auprès des enfants s'actualise de différentes manières. L'analyse des publications Facebook a permis de soulever que les différences les plus notables entre les quatre catégories de définition de l'ÉPN se situaient au chapitre : 1) du rôle adopté par l'adulte (directif/animateur VS guide/soutenant) et, 2) du type d'activités proposées aux enfants (activités structurées/planifiées et scolarisantes VS opportunités de jeu libre initié par l'enfant). Du côté des entretiens et du groupe de discussion, des variations s'observent aussi quant aux différents rôles que peuvent prendre l'adulte auprès des enfants.

Deux continuums permettent de soutenir et d'éclairer cet objet, dont celui de Lemay et al. (2017) inspiré de celui de Johnson et al. (2005). Ce continuum met en lumière six types de rôle

que peut jouer l'adulte dans le jeu des enfants selon le degré d'accompagnement déployé : d'un accompagnement absent/minimal à un accompagnement constant/maximal. Le rôle **non engagé** se situe au pôle de l'accompagnement absent : l'adulte surveille et intervient ponctuellement ou en cas d'incident, il ignore le jeu et ne s'y engage pas, il réalise d'autres tâches, etc. (AQCPE, 2021; Lemay et al., 2019). Ceci semble faire référence à ce que les participantes ont nommé comme « rien faire » ou être « juste des gardiennes » ; rôle qui leur est parfois attribué, à tort, par certaines personnes avec un regard extérieur.

Ensuite, le rôle **d'observateur** consiste à observer et reconnaître la valeur du jeu dirigé par les enfants (Lemay et al., 2019). Une participante avait nommé un rôle « d'observatrice bienveillante » qu'elle qualifiait comme une posture de disponibilité et d'attention aux jeux, besoins et intérêts des enfants, en étant prête à les accompagner davantage au besoin.

Le rôle de **metteur en scène** rejoint aussi une posture nommée par certaines participantes qui se voyaient comme « metteuses en scène de l'espace » (Entretien individuel ; Groupe de discussion). Une publication Facebook illustre aussi ce rôle : « Moi, j'ai simplement déposé les outils et ensuite, j'ai pris soin de les accompagner à travers leurs idées et leurs jeux » (Groupe Facebook 1). En effet, l'adulte intervient indirectement dans l'environnement des enfants afin d'inviter, d'initier ou de bonifier les jeux des enfants en prenant en compte les intérêts de ceux-ci et les jeux existants.

Le rôle de **cojoueur** engage l'adulte plus activement dans le jeu puisqu'il en fait maintenant partie, avec l'enfant ou à ses côtés (Van Hoorn et al., 2014). Une participante spécifie qu'il est nécessaire de « prendre cette place quand ils veulent nous la donner seulement. C'est vraiment quand ils viennent nous chercher, quand ils ont le goût qu'on participe au jeu » (Entretien individuel intervenante).

Lorsque l'adulte se place en **leader de jeu**, il ou elle intervient directement en proposant des scénarios, des personnages, des accessoires et en montrant explicitement comment jouer aux enfants (Van Hoorn et al., 2014). Lemay et al. (2019) mentionnent que ce soutien doit toutefois être ponctuel, temporaire et suivant une intention pédagogique précise. Ce rôle était moins présent dans le discours des participantes. Cependant, des rapprochements peuvent s'effectuer avec plusieurs publications Facebook où l'adulte semblait plus engagé et actif dans la mise en place d'activités planifiées, comme dans la catégorie « éducation par la nature avec activités planifiées. »

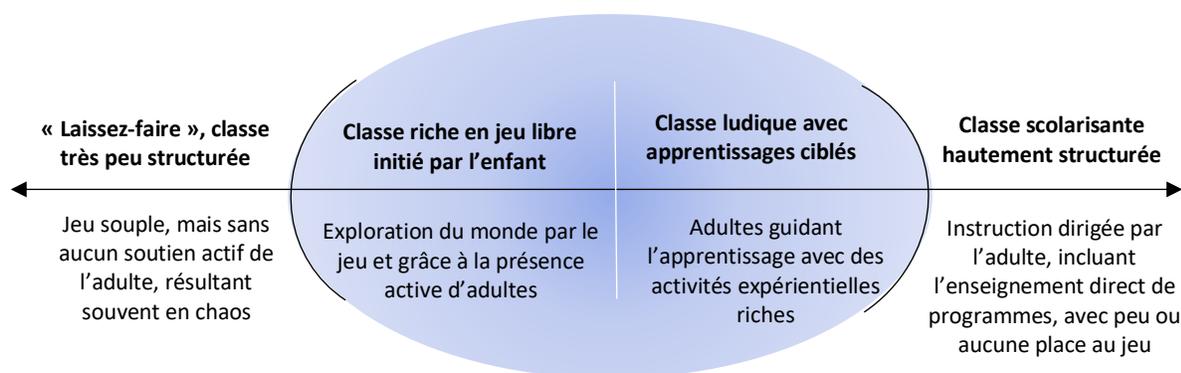
Finalement, le rôle de **directeur.trice de jeu** représente le pôle d'accompagnement constant/maximal. Ici, « l'adulte, en essayant de diriger ou de rediriger le jeu des enfants, finit par en prendre le contrôle » (Lemay et al., 2019, p. 64). L'adulte se trouve à « l'extérieur du jeu » des enfants, c'est-à-dire qu'il.elle ne joue pas avec eux et peut donc ne pas saisir l'entière ou l'étendu du jeu en cours. Dans ce cas, l'intervention de l'adulte pour (re)diriger le jeu risque d'éteindre l'élan créatif des enfants et peut même y mettre fin (Lemay et al., 2019). Ce rôle contribue rarement au soutien des apprentissages et est donc à éviter. Des rapprochements sont possibles avec la catégorie « école dehors » des publications Facebook : l'adulte y prend un rôle central et directif, en animant ou dirigeant les enfants dans une proposition de jeu ou d'activité structurée.

Miller et Almon (2009) proposent un autre continuum intéressant (voir la figure 18) qui complète et appuie le continuum proposé par Lemay et al. 2017. Celui-ci comporte quatre environnements éducatifs qui diffèrent selon le concept du jeu et du rôle exercé par l'adulte. Certaines participantes ont nommé qu'elles ressentaient parfois un jugement extérieur comme si elles occupaient le rôle à l'extrême gauche du continuum, en adoptant un rôle passif face aux

enfants, se faisant appeler « gardiennes » (Groupe de discussion) par leur entourage et la société. En effet, c'est plutôt le contraire, comme le démontrent les résultats de la démarche 2 de cette étude : elles font énormément de travail en observant et en soutenant le jeu des enfants, même si cela ne résulte pas toujours en une action visible, productive ou concrète, comme c'est le cas avec l'extrême droite du modèle.

Figure 18

Continuum du jeu et du rôle de l'adulte de Miller et Almon (2009, p. 12)



Selon l'AQCPE (2021), l'approche d'ÉPN favorise les postures et rôles se trouvant au centre des deux continuums présentés. Toutefois, les résultats de cette étude, particulièrement ceux de la démarche 1, démontrent que les rôles des intervenantes qui font de l'ÉPN sont plutôt éparpillés et pourraient parfois même davantage tendre vers une posture directrice ou instructrice, alors que cela s'éloigne de la définition initiale de l'ÉPN (AQCPE, 2021). Cette posture est notamment accompagnée d'une planification antérieure d'activités précises, et parfois de nature scolarisante, à effectuer avec les enfants. Toutefois, l'ÉPN, telle que définie par l'AQCPE, ne privilégie pas les activités planifiées et dirigées par l'adulte (AQCPE, 2021). En effet, cette vision encourage les intervenantes à se libérer de la planification et de l'animation d'activités afin qu'elles puissent se consacrer davantage aux autres rôles de l'adulte, c'est-à-dire

accompagner les initiatives des enfants et soutenir leur exploration et expériences spontanées (AQCPE, 2021).

Dans une société où la culture de la performance et de la perfection est très présente, il peut être difficile en tant qu'intervenante de se déprendre de ce texte (le discours qui favorise la performance). Les perceptions varient quant aux rôles que peuvent jouer les adultes auprès des enfants, quant à la place des activités structurées et quant à la définition du « jeu » (Miller & Almon, 2009). L'adulte se doit d'avoir un rôle central et déterminant dans le développement des enfants. Toutefois, un rôle central ne veut pas dire directif, de premier plan ou d'animateur. Au contraire, un rôle central désigne un accompagnement soutenu, observateur et attentif aux besoins qui émergent des enfants (AQCPE, 2017; MFA, 2019) .

Ainsi, il est primordial de rendre ces messages plus clairs, explicites et cohérents afin de réfléchir à ces tendances qui persistent et qui continuent d'influencer les pratiques éducatives en petite enfance. Ceci soutient aussi l'idée qu'il est nécessaire de poursuivre les recherches qui permettront notamment de bien camper l'approche d'ÉPN (ses fondements, principes, objectifs, résultats, etc.) et de soutenir la diffusion de cadres de référence qui expliquent clairement les rôles de l'adulte auprès des enfants. Les études portant sur le transfert des connaissances seraient notamment très pertinentes afin d'établir des stratégies de transfert efficaces et adaptées aux réalités des intervenantes (Duperré, 2006; Lemire et al., 2009). Par exemple, les conférences, les présentations, les pratiques collaboratives, les sessions de formations, les ateliers, les stages ou les tables rondes sont des avenues intéressantes à explorer afin de favoriser le transfert des connaissances (Lemire et al., 2009) vers les intervenantes qui accompagnent les jeunes enfants. Les stratégies favorisant les interactions, le vécu, l'observation et l'expérimentation seraient à

privilégier dans le cas de l'ÉPN, qui se veut une approche expérientielle, comme l'ont mentionné plusieurs participantes.

4.4 La promotion de l'*empowerment* au centre de l'ÉPN

L'une des valeurs qui guide l'ÉPN est l'autonomie : les enfants sont perçus comme capables de faire des choix qui les intéressent et qui favorisent leur apprentissage et leur développement (AQCPE, 2021; Barrable & Arvanitis, 2019). Selon Beauchamp et Childress (2008) deux conditions sont essentielles à l'autonomie : la liberté, c'est-à-dire l'indépendance de choix, et le sentiment de pouvoir, c'est-à-dire la capacité d'agir intentionnellement dans sa vie. Ceci s'apparente au concept d'*empowerment* qui désigne « la capacité des personnes et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent (Rappaport, 1987) » (Le Bossé, 2003, p. 32).

Alors que les attitudes et actions des participantes de cette recherche s'inscrivent dans une approche d'*empowerment* auprès des enfants, certains résultats pointent vers des interventions qui s'éloignent du soutien à l'*empowerment* des parents. En effet, certaines participantes mentionnent devoir « convaincre » les parents que l'ÉPN est une bonne approche et « déconstruire leurs façons de penser » (Groupe de discussion), leurs croyances ou perceptions quant au développement de l'enfant, aux approches favorables pour les tout-petits et aux meilleures méthodes. Alors que ces interventions s'appuient sur de bonnes intentions et une fervente conviction que l'ÉPN est favorable pour les enfants, ceci pourrait ne pas reconnaître la capacité des parents d'effectuer leurs propres choix en fonction de leur bagage, connaissances et expériences. Cela supposerait aussi qu'il n'y aurait qu'une seule et « bonne » façon de faire et que les croyances qui ne vont pas dans ce sens seraient à « déconstruire ».

Dans une perspective d'ethnographie institutionnelle, on peut avancer que les participantes et intervenantes en petite enfance sont influencées par d'autres textes qui incitent à adopter des interventions ou des attitudes de type « expert ». Ce type d'intervention reconnaît l'existence d'une seule vérité ce qui met de côté toutes les perspectives qui s'en écartent (Cornu, 2009). Ainsi, à l'extrême, le.la professionnel.le devient le.la détenteur.trice de tous les savoirs concernant une situation ou une personne et définit le problème selon les normes en vigueur et son point de vue uniquement, laissant peu ou aucune place à l'expérience de la personne (Cornu, 2009; Lafantaisie, 2017). Ainsi, si une intervenante mentionnait à un parent qu'une approche ou une manière d'agir est meilleure qu'une autre, elle ne reconnaîtrait pas la légitimité d'autres approches et façons de faire. Ceci se rapproche d'une approche expert dans laquelle l'autonomie de la personne n'est pas reconnue. Comment s'assurer de favoriser *l'empowerment* des parents en tant qu'intervenante adoptant l'ÉPN ? Comment respecter les croyances et savoirs des parents tout en restant alignée avec ses propres valeurs et convictions concernant l'ÉPN ?

Quelques pistes de réflexion seront proposées afin d'agir en cohérence avec la visée *d'empowerment* prônée par l'ÉPN. D'abord, comme l'indique le MFA (2019), les parents sont les premiers éducateurs de l'enfant et savent ultimement ce qui est bon pour lui.elle. Il revient d'ailleurs à l'intervenante de « mettre en place les conditions de base pour qu'une relation de confiance et de partenariat s'établisse avec chacune des familles » (Cantin & Morache, 2015, p. 3). Dunst et al. (1994) soulèvent trois conditions essentielles à garder en tête afin de promouvoir *l'empowerment* des parents. La première est de reconnaître que les parents sont compétents et qu'ils détiennent des savoirs sur leur vie et sur leur enfant. En effet, une approche centrée sur la famille s'appuie sur une relation de partenariat dans laquelle « le parent et l'éducatrice reconnaissent mutuellement l'expertise de l'autre et apportent des connaissances distinctes et

complémentaires requises pour assurer des soins adéquats à l'enfant » (Cantin, 2008, cité dans MFA, 2019, p. 69).

La deuxième condition évoquée par Dunst et al. (1994) est de reconnaître que les difficultés et problématiques vécues par les personnes ne s'expliquent pas que par des déficits personnels. En effet, il y aurait également des lacunes dans la manière dont fonctionnent les systèmes sociaux. Ces systèmes ne permettraient pas de favoriser la réussite de tous les individus, certain.e.s étant plus (dés)avantagé.e.s que d'autres. Ainsi, comme l'ont démontré les résultats de cette étude, les parents, comme les participantes, sont soumis à des relations de pouvoir qui régulent leur expérience. Certaines participantes mentionnent que les parents peuvent être influencés par la société et qu'ils doivent conjuguer avec plusieurs discours sur la parentalité et pressions. Par exemple, une participante mentionne que les parents peuvent avoir tendance à valoriser la perfection et la performance. Une autre participante fait référence au texte de l'hyperparentalité, à l'importance de répondre aux normes du « bon parent » et à la propension à choisir des méthodes plus scolarisantes auprès des jeunes enfants afin de garantir leur succès ultérieur.

Ainsi, en étant conscient.e.s que les parents sont eux aussi pris dans des relations de régulation, il devient plus facile d'agir de manière à soutenir leur *empowerment*, de comprendre leurs préoccupations et d'intervenir en étant sensible à leur réalité, sans leur « imposer » une approche d'ÉPN.

La troisième condition de Dunst et al. (1994) est que les personnes doivent avoir l'information nécessaire afin de prendre une décision éclairée ou se faire une tête sur un sujet. Ceci rejoint les recommandations du programme éducatif Accueillir la petite enfance (MFA, 2019) qui souligne l'importance de la communication dans la création d'une relation de

partenariat avec les parents. En étant réellement informés sur les fondements, risques et bienfaits potentiels de l'ÉPN, et ce, sans jugement ou pression, les parents peuvent alors prendre une décision éclairée. Les résultats démontrent d'ailleurs que les participantes accordent beaucoup d'effort à éduquer, sensibiliser et expliquer l'approche d'ÉPN aux parents. Ce travail d'éducation doit toutefois se faire en gardant les principes d'*empowerment* en tête, c'est-à-dire en reconnaissant chaque personne comme compétente et possédant une expertise, des forces et des capacités. Il convient ainsi de renseigner sur les différentes approches éducatives afin que les parents puissent, une fois informés, se faire leur propre idée sur l'ÉPN plutôt que d'essayer de les convaincre.

Ceci étant dit, les participantes démontrent par ailleurs plusieurs attitudes qui favorisent l'*empowerment* des parents et qui correspondent aux éléments soulevés par Dunst et al. (1994) : écoute des préoccupations et craintes ; capacité d'offrir une présence chaleureuse, empathique et rassurante ; capacité de respecter le rythme des parents dans leur appropriation de l'approche ; invitation à ce que les parents participent concrètement à la vie du groupe et capacité à communiquer clairement et avec transparence.

4.5 Recommandations pour la pratique psychoéducative

Les résultats de ce mémoire permettent de proposer différentes recommandations en lien avec la pratique psychoéducative. Tout d'abord, l'approche d'ÉPN rejoint une préoccupation de base de la psychoéducation qui porte sur l'influence de l'environnement sur les personnes. La psychoéducation propose de s'appuyer sur trois dimensions pour mieux comprendre une situation : la personne, son environnement et l'interaction entre les deux (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2014). On s'intéresse aux « causes et [à] la dynamique des perturbations observées dans les relations de la personne avec son

environnement » (Office des professions du Québec, 2021, p. 17). L'ÉPN propose une manière intéressante de considérer et d'utiliser l'environnement pour favoriser le développement des enfants.

Toutefois, il semble exister une tendance, dans le domaine de l'intervention psychosociale, à favoriser une conception individualisante des problématiques des personnes (Lafantaisie et al., 2020). Comme le définit Ménard (2019), une idéologie individualisante sous-tend que la responsabilité d'une problématique est uniquement individuelle. Cette façon de penser peut alors se répandre lors des interventions, souvent à l'insu des intervenant.e.s (Ménard, 2019). Cette idée circule notamment dans le domaine psychiatrique où les individus viennent à être perçus comme les seuls responsables de leurs difficultés, troubles et problèmes vécus, en ne rendant pas visibles toutes les pressions et facteurs environnementaux qui les entourent (Otero, 2012). Dans sa recherche sur les conceptions de la négligence, des familles et de l'intervention qui circulent dans la littérature scientifique, Lafantaisie (2017) mentionne que « la vision écosystémique s'effrite pour laisser place à des réflexions qui rappellent davantage une conception individualisante de la problématique » (p. 34).

On peut alors se questionner en tant que psychoéducateur.trice. Comment s'assurer de garder à distance cette tendance à individualiser les problématiques ? Comment s'assurer de considérer l'environnement dans l'évaluation qu'on fait d'une situation, mais également dans la mise en place d'actions pour favoriser le mieux-être des personnes ? Comment utiliser l'environnement comme levier pour l'intervention psychoéducative ?

Le nom de l'approche nous informe déjà de la place importante que joue l'environnement dans l'éducation *par* la nature où l'enfant se développe en interaction avec la nature (AQCPE, 2021). Cette idée sous-tend que l'environnement de l'enfant contient toutes les opportunités

d'apprentissage nécessaires pour que celui-ci développe son plein potentiel et ses capacités adaptatives. La psychoéducation permet de reconnaître la « réussite » d'un processus d'adaptation chez une personne en évaluant sa capacité à « agir activement sur son environnement pour répondre à ses besoins fondamentaux » (OPPQ, 2014, p. 12). Ceci représente exactement la visée de l'ÉPN : placer l'enfant dans un environnement soutenant et regorgeant d'opportunités, dans lequel il est perçu comme capable de relever des défis à sa portée, qu'il initie lui-même (AQCPE, 2021). Le potentiel expérientiel de l'environnement de l'enfant est sollicité et exploité au maximum en ÉPN, ce qui permet réellement à l'enfant d'activer son potentiel d'adaptation.

Les propos de Gendreau et al. (1990, cité dans OPPQ, 2014, p. 15) rejoignent les principes de l'ÉPN : l'action éducative est « une contribution à la formation d'un être humain autonome et capable de devenir pleinement responsable du choix de son échelle de valeurs. » À travers l'exploration, la prise de risque et la liberté que fournit l'ÉPN, les enfants peuvent devenir des individus confiants, indépendants et débrouillards, ce qui leur donnent du contrôle et du pouvoir sur leur vie et environnement (Barrable & Arvanitis, 2019). Ainsi, il ne va sans dire que l'ÉPN et la psychoéducation ont intérêt à se retrouver, à s'inspirer et à se faire évoluer mutuellement.

Deuxièmement, comme l'a démontré ce mémoire, plusieurs textes régulent les pratiques et expériences des personnes. En tant que professionnel.le.s en psychoéducation œuvrant en relation d'aide auprès de personnes souvent vulnérables, il semble primordial de se questionner sur l'influence de ces textes sur notre pratique afin d'avoir une vision plus consciente des relations de régulation et de pouvoir qui influencent nos interventions.

Quelques questions peuvent alimenter cette réflexion : qu'est-ce qui m'amène à intervenir de telle manière ? Qu'est-ce qui est derrière cette façon de concevoir les individus et l'intervention dite « adéquate » ? Quels courants de pensée, paradigmes sont à la base de mes interventions ? Comment ces paradigmes influencent-ils mes interventions, mon savoir-faire et mon savoir-être ?

Évidemment, les personnes se retrouvent prises dans ces relations de régulation et il peut être difficile de prendre ses distances face à certaines prises de position dogmatiques. Toutefois, en étant plus informé.e.s sur l'existence de ces textes et des effets possibles sur les pratiques psychoéducatives, il est possible, en tant que professionnel.le, d'être et d'agir de manière plus consciente et informée.

4.6 Réflexions à poursuivre et pistes pour la recherche

Afin d'approfondir les connaissances liées à l'ÉPN au Québec et de permettre à cette approche d'être plus (re)connue, des pistes et réflexions seront proposées. Tout d'abord, il serait intéressant de mieux documenter les effets perçus, mais aussi les effets démontrés de cette approche sur les enfants. Bien que certaines recherches à ce sujet soient en cours présentement, notamment avec l'AQCPE et le projet Alex, il est nécessaire d'en effectuer davantage afin de bien comprendre les impacts que l'ÉPN peut avoir, et ce, à différents niveaux : sur les enfants, sur leurs parents, sur les intervenantes, etc. Un point de départ qui apparaît pertinent et important serait de demander aux enfants de parler de leurs expériences et de recueillir ce qu'ils pensent de l'ÉPN. La recherche centrée sur l'enfant gagne en popularité depuis quelques années (Lavoie et al., 2020). Ce type d'approche, cohérent avec les bases de l'ÉPN sur le plan de la promotion de l'*empowerment* des enfants, permettrait de faire entendre d'abord les principaux.ales

concerné.e.s de manières à permettre aux enfants de jouer un rôle actif dans la construction de connaissances à propos d'eux.elles (Mayne et al., 2018).

Ensuite, il serait pertinent d'explorer davantage le point de vue des personnes impliquées dans la gestion qui désirent implanter l'ÉPN dans leur milieu de garde. En effet, ce point de vue n'a pas été suffisamment approfondi dans la présente étude. Il mériterait une attention particulière afin d'éclairer les organisations et milieux qui souhaitent intégrer et implanter l'ÉPN. Par exemple, quelles sont les pratiques à maintenir et celles à éviter ?

Les effets sur les intervenantes elles-mêmes, en tant que personnes et professionnelles, ne semblent pas être documentés au Québec. Cette avenue serait intéressante puisqu'elle pourrait permettre de comprendre davantage les bienfaits et les limites de l'ÉPN pour les intervenantes. Dans une période où les services de garde éducatifs à l'enfance vivent une pénurie de personnel et où les établissements de formation en petite enfance peinent à accueillir de nouveaux.elles étudiant.e.s, ceci pourrait encourager certaines personnes à s'intéresser davantage à l'éducation à la petite enfance à travers une nouvelle approche peut-être plus enlignée avec leurs valeurs et intérêts.

Finalement, les effets sur les parents d'enfants qui fréquentent un milieu de garde qui adopte l'ÉPN seraient aussi à explorer, notamment quant à leurs perceptions initiales de l'approche, de leur enfant et de l'intervenante, l'évolution perçue de leur enfant et l'évolution de leurs perceptions quant à l'ÉPN.

Les recherches sur l'ÉPN au Québec sont peu nombreuses et les résultats des études canadiennes peuvent présenter un certain décalage relatif au contexte naturel et culturel québécois. Il est d'abord primordial d'effectuer plus de recherches sur l'ÉPN afin de mieux comprendre son fonctionnement et ses effets. Ensuite, l'approche pourra possiblement être

davantage reconnue, non seulement par les personnes concernées soit les enfants, les intervenantes et les parents, mais également par des organisations, associations et ministères qui ont à charge l'éducation des jeunes enfants.

4.7 Forces et limites de cette étude

Premièrement, une des plus grandes forces de cette étude est qu'elle donne la voix aux intervenantes qui s'inscrivent dans un courant en marge des pratiques dominantes en éducation à la petite enfance. Le choix d'effectuer des entretiens individuels semi-dirigés a d'ailleurs permis de laisser place à l'expression de cette réalité, telle que vécue par les participantes. Ceci permet ainsi de mieux comprendre leur point de vue concernant des enjeux qui les concernent.

Ensuite, une deuxième force de l'étude est l'approche de recherche choisie, soit l'ethnographie institutionnelle. En effet, cette approche novatrice permet non seulement de rendre visible et de reconnaître tout le travail et les efforts déployés par les participantes/intervenantes, mais aussi de mettre en lumière les textes qui pèsent et influencent les pratiques de ces personnes. Cela rend plus conscients les textes qui s'insèrent dans les relations de régulation et qui viennent réguler l'expérience des personnes. D'ailleurs, Smith et Turner (2014) mentionnent que de d'aller au-delà ce qui est immédiatement observable représente un atout important en recherche.

Finalement, une autre force de cette recherche est d'avoir utilisé un processus d'analyse itérative dans lequel les phases de collecte et d'analyse se succédaient. En effet, l'usage du groupe de discussion a permis de présenter et de proposer les résultats à un groupe d'intervenantes, afin de les (in)valider et de les nuancer et ainsi de s'assurer que les résultats traduisaient le mieux possible la réalité des intervenantes, tout en offrant certaines pistes d'analyse à approfondir davantage.

Pour ce qui est des limites de cette étude, le faible nombre de personnes rencontrées est nécessairement une limite. En effet, peu de personnes ont contribué à construire le portrait de la mise en place de pratiques d'ÉPN. De plus, les participantes retenues et volontaires pour les entretiens représentaient des personnes ayant persévéré dans l'implantation de l'ÉPN et donc pour qui cette implantation avait réussi, malgré les défis et obstacles. Par exemple, je n'ai pas eu accès aux discours de personnes qui auraient essayé d'implanter l'ÉPN, mais qui auraient abandonné ou bien de personnes qui pourraient l'avoir essayée, mais sans succès. Cela aurait donné accès à d'autres types de textes et influences mettant en lumière d'autres mécanismes de régulation. Cette piste serait d'ailleurs intéressante à explorer davantage : qu'est-ce qui explique que certaines personnes ont abandonné la mise en place de l'ÉPN ?

Finalement, il s'agissait pour moi d'une première expérimentation avec une approche d'ethnographie institutionnelle. Le processus de recherche s'est ainsi déroulé en parallèle d'un processus d'apprentissage de cette approche de recherche. Ceci explique qu'en cours de route, d'autres entretiens ont été conduits puisque j'ai réalisé avoir alors une meilleure compréhension de l'approche qu'au début de la recherche, comprenant mieux comment conduire un entretien dans une optique d'ethnographie institutionnelle.

Conclusion

Ce mémoire a permis de poser un regard sur une approche nouvellement utilisée en éducation à la petite enfance au Québec : l'éducation par la nature. D'abord, il a été question de dresser un portrait des différentes manières de se représenter l'ÉPN par l'analyse de publications sur Facebook, un réseau social influent pour l'ÉPN au Québec. Ceci a permis de remarquer qu'il existe plusieurs manières de définir et d'actualiser cette approche au Québec, sur laquelle on ne retrouve pas encore beaucoup d'écrits. Ensuite, cette recherche a permis de reconnaître et de cartographier le travail déployé par différentes personnes qui mettent en place l'ÉPN dans leur milieu (intervenantes et personnes impliquées dans la gestion). Ce travail se déploie à plusieurs niveaux et demande de fournir des efforts supplémentaires en réponse à différents textes (p.ex. discours sur le « bon parent », approche scolarisante) qui soutiennent d'abord des approches éducatives plus traditionnelles.

Ces efforts apparaissent toutefois importants, voire nécessaires, non seulement pour les jeunes enfants, mais aussi pour la planète. Alors que le monde se trouve présentement à la croisée des chemins afin d'assurer la pérennité de l'écosystème et de l'environnement, il semble impératif d'agir pour protéger la Terre. Dans son livre, Kimmerer (2013), une femme et professeure autochtone, appelle à une conscience écologique plus large qui nécessite une reconnaissance et une célébration de notre relation réciproque avec le reste du monde vivant. Elle jumèle les savoirs anciens des peuples autochtones à sa formation scientifique en biologie environnementale afin de démontrer la beauté et la générosité de la Terre. Selon elle, c'est seulement en comprenant le langage de la nature que nous pourrions apprendre à redonner à notre tour (Kimmerer, 2013). Le Québec, qui tente d'effectuer un travail de réconciliation avec les peuples autochtones qui habitent le territoire, ne se doit-il pas d'écouter ces communautés et

leurs savoirs ? Il semble que développer une relation avec la nature, comprendre son fonctionnement, voir sa beauté et constater son abondance devrait nous amener à la protéger. Jane Goodall a d'ailleurs dit que c'est seulement lorsque l'on se soucie de la nature que l'on veut ensuite la protéger (Watts, 2021).

Ainsi, l'approche d'éducation par la nature pourrait être un moyen de créer une relation significative avec la nature dès le plus jeune âge, afin de participer au développement d'individus qui auront une conscience environnementale plus ancrée et profonde. D'ailleurs, plusieurs études sur les *Forest Schools* démontrent que les interactions avec la nature permettent effectivement aux enfants de s'en préoccuper davantage et d'apprendre à la protéger et la respecter (Collado et al., 2015; Corraliza et al., 2012; Harris, 2021; Nawaz & Blackwell, 2014; Otto & Pensini, 2017; Whitebread, 2017).

Dans un monde où tout va de plus en plus vite, où tout le monde est appelé à être le plus performant possible et où la planète ne peut plus répondre aux demandes de ce rythme de vie, l'ÉPN semble être une approche non seulement prometteuse, mais essentielle en éducation à la petite enfance.

Alors que l'éducation des tout-petits pourrait permettre au long terme une conscientisation écologique et une action climatique porteuses de changements, qu'en est-il de la responsabilité des adultes et des professionnel.le.s face à cette crise ? Quelle est notre responsabilité envers l'environnement en tant que psychoéducateur.trice.s ? Pouvons-nous, nous aussi, avoir un rôle à jouer afin de contribuer à la protection de la planète ?

Bibliographie

- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: Theories and practicalities. *Education*, 34(3), 243-257.
- April, J., Lanaris, C., & Bigras, N. (2018). *Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé : Sommaire du rapport de recherche*. Université du Québec en Outaouais.
- Arcand, L. (2017). *La communauté de pratique un outil pertinent : résumé des connaissances adaptées au contexte de la santé publique*. Institut national de santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2351_communaute_pratique_outil_pertinent_resume_connaissance.pdf
- Assemblée nationale du Québec. (2019, 20 août). *M. Jean-François Roberge, ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. Assemblée nationale du Québec. <http://www.assnat.qc.ca/fr/actualites-salle-presse/conferences-points-presse/ConferencePointPresse-53921.html?appelant=MC>
- Association canadienne de santé publique. (2019). *Jeu libre dirigé par l'enfant : perceptions des éducateurs*. Association canadienne de santé publique. https://www.cpha.ca/sites/default/files/uploads/resources/play/play_educators_perceptions_f.pdf
- Association canadienne de santé publique. (2019). *Le jeu libre des enfants : Énoncé de position*. Association canadienne de santé publique. <https://www.cpha.ca/sites/default/files/uploads/policy/positionstatements/play-positionstatement-f.pdf>

- Association québécoise des CPE. (2016). *Les CPE, le milieu le plus adapté aux besoins de tous les enfants de 4 ans*. Association québécoise des CPE. <https://www.aqcpe.com/qualite-pedagogie-et-developpement-de-lenfant/les-cpe-le-milieu-le-plus-adapte-aux-besoins-de-tous-les-enfants-de-4-ans/>
- Association québécoise des CPE. (2017). *Un milieu éducatif favorable au jeu libre et actif, pour le développement global des enfants : Guide d'élaboration ou de révision de mesures structurantes*. Association québécoise des CPE.
- Association québécoise des CPE. (2021). *Alex - Cadre de référence L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance*. Association Québécoise des CPE.
- Auclair, F. (2020, 18 novembre). *Comprendre l'impact des jeux libres sur l'impact des enfants* [vidéo]. Facebook. <https://www.facebook.com/aqcpe/videos/2859423327715543/>
- Baillargeon, M. (2016). *Mémoire-OMEP Canada : présenté dans le cadre des consultations du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) sur la réussite éducative et de la Commission sur l'éducation à la petite enfance*. Comité canadien de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire. <http://omep-canada.org/wpcontent/uploads/2016/12/memoire1116.pdf>.
- Baker-Lacharité, A., Lacharité, C., Baker, M., D'amour, N., & Poirier, J. (sous presse). La pratique réflexive, un fondement de l'action communautaire auprès des parents et des enfants. Dans V. Lafantaisie & J. Dionne (dir.) *Pour une pratique réflexive de l'intervention psychoéducative* (pp. xx-xx). Presses de l'Université du Québec.
- Barrable, A., & Arvanitis, A. (2019). Flourishing in the forest: looking at Forest School through a self-determination theory lens. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22(1), 39-55. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0018-5>

- Beauchamp, T., & Childress, J. F. (2008). *Principles of biomedical ethics*. Oxford University Press.
- Belleau, M.-C. (2013). Démarche d'appropriation d'une approche inclusive chez les éducatrices œuvrant dans un centre de la petite enfance.
- Bergen, D. (1998). *Readings from... Play as a Medium for Learning and Development*. ERIC.
- Bernier, J., Boudreau, M., & Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(2).
- Bhattacharyya, J. (2004). Theorizing community development. *Community Development*, 34(2), 5-34.
- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://books.google.ca/books?id=2-mhDwAAQBAJ>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bristow, J. (2014). The double bind of parenting culture: Helicopter parents and cotton wool kids. Dans *Parenting culture studies* (pp. 200-215). Springer.
- Brown, L. A., & Strega, S. (2005). *Research As Resistance: Critical, indigenous and anti-oppressive approaches* [Book]. Canadian Scholar's Press, Inc. [CSPI]. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=145914&lang=fr&site=ehost-live>
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky Play and Children's Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development. *International Journal of*

- Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134-3148.
<https://www.mdpi.com/1660-4601/9/9/3134>
- Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J., & Spies, G. (2009). The risk is that there is ‘no risk’: a simple, innovative intervention to increase children’s activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33-45.
- Button, J., & Wilde, A. (2019). Exploring practitioners’ perceptions of risk when delivering Forest School for 3-to 5-year-old children. *International Journal of Play*, 8(1), 25-38.
- Campbell, M., & Gregor, F. (2002). *Mapping social relations: A primer in doing institutional ethnography*. University of Toronto Press.
- Campbell, M. L., DeVault, M. L., Diamond, T., Eastwood, L. E., Griffith, A., McCoy, L., Mykhalovskiy, E., Pence, E., Smith, D. E., Smith, G. W., Turner, S. M., Weatherbee, D., & Wilson, A. (2006). Dans D. E. Smith (dir.), *Institutional ethnography as practice*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Cantin, G., & Morache, C. (2015). *Trousse partenariat : des outils pour l’enseignement de la compétence à établir une relation de partenariat avec les parents en éducation à l’enfance*. Presses de l’Université du Québec.
- Cardinal, F. (2010). *Perdus sans la nature : Pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier*. Québec Amérique.
- Cardinal, M.-J. (2021, 15 juin). Éducation par la nature : une recherche québécoise démontre des bienfaits remarquables pour les tout-petits. *Cent degrés*.
<https://centdegres.ca/ressources/education-par-la-nature-une-recherche-quebecoise-demontre-des-bienfaits-remarquables-pour-les-tout-petits>

- Centre intégré de santé et de services sociaux de Laval. (2019). *Attention! Enfants en mouvement : cahier pratique*. Centre intégré de santé et de services sociaux de Laval.
- Chabot, G., Rousseau, M., Larouche, R., & Dionne, M. (2017). *Les préoccupations parentales concernant le jeu actif des enfants de 3 à 12 ans à l'extérieur*. Université du Québec en Outaouais.
- Chappot, Z., & Fierz, S. (2017). *L'influence de la pédagogie par la nature sur les compétences sociales des élèves* [thèse de doctorat, Haute école pédagogique du Valais].
- Closter, D., & Gleeve, J. (2008). *Give us a go! Children and young people's views on play and risk-taking*. PlayDay.
- Collado, S., Corraliza, J. A., Staats, H., & Ruiz, M. (2015). Effect of frequency and mode of contact with nature on children's self-reported ecological behaviors. *Journal of Environmental Psychology, 41*, 65-73.
- Cooper, J. R. (1998). A multidimensional approach to the adoption of innovation. *Management Decision, 36*(8), 493. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/00251749810232565>
- Cornu, L. (2009). Normalité, normalisation, normativité : pour une pédagogie critique et inventive. *Le télémaque*(2), 29-44.
- Corraliza, J. A., Collado, S., & Bethelmy, L. (2012). Nature as a moderator of stress in urban children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 38*, 253-263.
- Dean, S. (2019). Seeing the forest and the trees: A historical and conceptual look at danish Forest Schools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 6*(3), 53-63.
- Department for Education and Skills. (2006). *Learning outside the classroom manifesto*. DfES Nottingham.

- DeVault, M., & McCoy, L. (2006). Institutional ethnography: Using interviews to investigate ruling relations. Dans D. E. Smith (dir.), *Institutional ethnography as practice* (p. 15-44). Rowman & Littlefield Publishers.
- Duclos, G. (2011). *Attention, enfant sous tension ! Le stress chez l'enfant*. Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Dumais, C., & Plessis-Bélair, G. (2017). Le jeu symbolique : contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques*, 175-200.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1994). *Enabling and empowering families*. Brookline books.
- Duperré, M. (2006). Innovations sociales dans les organismes communautaires : facteurs intervenant dans le processus de transfert des connaissances.
- Eager, D., & Little, H. (2011). Risk deficit disorder. Dans *Proceeding of IPWEA International Public Works Conference*.
- Fédération des commissions scolaires du Québec. (2019). *Mémoire de la Fédération des commissions scolaires du Québec présenté dans le cadre de la consultation sur le projet de loi n 5 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*.
https://www.fcssq.quebec/upload/files/M%C3%A9moires/Memoire_projet_de_loi_no_5_-_Maternelle_4_ans_-_Mai_2019.pdf
- Ferguson, K. T., Schecter, B., Feltham, E., & Davis, A. (2017). Play's the thing: Community adventure play experiences. *IPA/USA E-Journal*, 15.
- Ferland, F. (2012). *Viens jouer dehors! : pour le plaisir et la santé*. Éditions du CHU Ste-Justine.

- Ferreira, I., Van Der Horst, K., Wendel-Vos, W., Kremers, S., Van Lenthe, F. J., & Brug, J. (2007). Environmental correlates of physical activity in youth—a review and update. *Obesity Reviews*, 8(2), 129-154.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments*, 14.
- Fontaine, M.-P. (2015). *Une étude ethnographique sur l'organisation du jeu libre d'élèves de maternelle* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.
https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6056/Fontaine_Marie_Pier_MA_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Forest School Association. (s. d.). *Full principles and criteria for good practice*. Forest School association. <https://forestschoollassociation.org/full-principles-and-criteria-for-good-practice/>
- Fournier, C., & Drouin, C. (2004). *La qualité éducative dans les installations de la petite enfance – Faits saillants* (fascicule n°1). Institut de la statistique du Québec.
- Fritz, R. W., Smyrni, K., & Roberts, K. (2014). The challenges of bringing the waldkindergarten concept to North America. *Children Youth and Environments*, 24(2), 215-227.
- Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. University of Ottawa Press.
- Gingras, L., Lavoie, A., & Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en qualité 2014. Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance*. Institut de la statistique du Québec.
<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de->

garde-educatifs-tome-2-qualite-des-services-de-garde-educatifs-dans-les-centres-de-la-petite-enfance-cpe.pdf

- Grahame, P.R. (1998). Ethnography, institutions, and the problematic of the everyday world. *Human Studies*, 21, 347-360.
- Groupe Collegia. (s. d.). *JEE.1L : Spécialisation en écoéducation par la nature*.
<https://www.collegia.qc.ca/formations-creditable/ecoeducation-par-la-nature/>
- Harding, S. G. (2004). *The feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies*. Psychology Press.
- Harris, F. (2017). The nature of learning at forest school: practitioners' perspectives. *Education 3-13*, 45(2), 272-291. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1078833>
- Harris, F. (2021). Developing a relationship with nature and place: the potential role of forest school. *Environmental Education Research*, 1-15.
- Harvey, J.-F. (2010). Comment favoriser le partage des connaissances ? Le cas des communautés de pratique pilotées. *Gestion*, Vol.35(4), 73-80. <https://doi.org/10.3917/riges.354.0073>
- Hewes, J. (2006). Laissons-les s'amuser : l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants.
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., & Brodeur, M. (2014). Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés. *Projet de recherche soutenu par le FRQSC. Partenaires: MELS*.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Kimmerer, R. W. (2013). *Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge and the teachings of plants*. Milkweed Editions.

- Kopnina, H., Washington, H., Taylor, B., & Piccolo, J. J. (2018). Anthropocentrism: More than just a misunderstood problem. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 31(1), 109-127.
- Krause, M., & Montenegro, C. R. (2017). Community as a multifaceted concept. Dans *APA handbook of community psychology: Theoretical foundations, core concepts, and emerging challenges, Vol. 1* (pp. 275-294). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/14953-013>
- L'Ecuyer, C. (2020). *Cultiver l'émerveillement : Comment préserver la soif d'apprendre de nos enfants*. Québec Amérique.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services : avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Labbé, S. (2019). *La maternelle 4 ans: Une bonne idée?* Groupe Fides Inc.
- Lachapelle, J., & Charron, A. (2020). Pratiques déclarées en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes en maternelle 4 ans et 5 ans. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 11(2), 19-28.
- Lacharité, C. (2014). *Explorer l'organisation sociale d'une expérience vécue : Quelques stratégies de recherche en ethnographie institutionnelle* [notes de cours]. Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lacharité, C., Baker, M., & Ludvik, M. (2017). *L'ethnographie institutionnelle : une approche critique de la recherche sur les rapports entre les personnes et les institutions*. Les éditions CEIDEF.

- Lafantaisie, V. (2017). *Recherches et interventions en négligence : comment expliquer l'exclusion du point de vue des familles dans ces espaces institutionnels* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depote.uqtr.ca/id/eprint/8043/1/031617912.pdf>
- Lafantaisie, V., Cormier, N., & Landry, C. (2021) Évaluation de la formation de l'approche "Attention ! Enfants en mouvement". Rapport d'évaluation pour la Direction de santé publique du Centre intégré de santé et de services sociaux de Laval et le Groupe Promo-Santé Laval, Université du Québec en Outaouais.
- Lafantaisie, V., Millette-Brisebois, S., Asselin-David, R., Cormier, N., Landry, C., Lapointe, V., & Lefebvre, J. (2019). *Coup d'œil sur l'accompagnement des enfants dans la préparation et la transition vers le préscolaires : évaluation participative des activités des regroupement locaux de partenaires de Laval*. Université du Québec en Outaouais.
- Lafantaisie, V., St-Louis, J.-C., Bérubé, A., Milot, T., & Lacharité, C. (2020). Dominant research on child neglect and dialogic practices: When the voice of families is translated or ignored. *Child Indicators Research*, 13(2), 411-431.
- Lafontaine, A. (2020). *Freins et leviers au développement de l'éducation par la nature au niveau préscolaire au Québec et comparaison avec les Forest Schools au Royaume-Uni* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/17221/Lafontaine_Ariane_MEnv_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lalonde-Graton, M. (1996). *Une enfance à préserver : réflexion sur les dangers de la scolarisation précoce*. Concertation inter-régionale des garderies du Québec.

- Laroche, K. (2016). *Étude de l'implantation d'un programme d'activité pleine nature en centre de la petite enfance* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8048/1/031624557.pdf>
- Larouche, H., April, J., & Boudreau, M. (2015). Entre socialisation et scolarisation : Quelle est la mission éducative de la maternelle. *Psychologie préventive*, 48, 3-10.
- Larrère, C., & Larrere, R. (1999). Comment sortir de la modernité ? Dans *Ville contre-nature : philosophie et architecture*. La Découverte. <https://hal.inrae.fr/hal-02835196>
- Lavallée, É. (2019). *La perception des parents et des membres du personnel scolaire concernant l'approche enfant nature au préscolaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8838/1/032274098.pdf>
- Lavoie, K., Côté, I., & Troittier-Cyr, R.-P. (2020). Introduction. Recueillir la parole des enfants et des jeunes : des avenues à explorer, des démarches de recherche à construire. Dans I. Côté, K. Lavoie, R.-P. Troittier-Cyr (dir.), *La recherche centrée sur l'enfant. Défis éthiques et innovations méthodologiques* (p. 1-16). Presses de l'Université Laval.
- Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.
- Lee, E., & Macvarish, J. (2020). Le « parent hélicoptère » et le paradoxe de la parentalité intensive au XXI^e siècle. *Lien social et Politiques*, (85), 19-42.
- Lemay, L., Bouchard, C., & Landry, S. (2019). Chapitre 2 : Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*. (2^e éd., p. 37-72). Presses de l'Université du Québec.

- Lemire, N., Laurendeau, M.-C., & Souffez, K. (2009). *Animer un processus de transfert des connaissances : bilan des connaissances et outil d'animation*. Institut national de santé publique du Québec.
- Lévesque, J., & Doyon, D. (2017). Porter attention à l'enfant et à son développement. *Revue préscolaire*, 55(1), 6-8.
- Lévesque-Desrosiers, C. (2020). Soutien des comportements prosociaux des enfants âgés de 3 à 5 ans par leur éducatrice en contexte d'éducation par la nature.
- Little, H., Sandseter, E. B. H., & Wyver, S. (2012). Early Childhood Teachers' Beliefs about Children's Risky Play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300-316. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.4.300>
- Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40.
- Little, H., & Wyver, S. (2010). Individual differences in children's risk perception and appraisals in outdoor play environments. *International Journal of Early Years Education*, 18(4), 297-313. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.531600>
- Little, H., Wyver, S., & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548959>
- Loomis, C., Adamson, K., McEvoy, C., Friesen, D., & Quiring, M. (2011). Exploration du sens psychologique de la communauté chez l'individu dans le contexte de deux communautés distinctes. Dans T. Saïas, W. Stark, & D. Fryer (dir.), *Common values, diverse practices*

- [symposium]. 7th European congress of community psychology, Paris, France.
https://ggfp.de/files/ggfp/downloads/downloads/CP_Tagungsband_Paris.pdf#page=68
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*.
 Algonquin books.
- Mackett, R. L., & Paskins, J. (2008). Children's physical activity: The contribution of playing and walking. *Children & Society*, 22(5), 345-357.
- Mailloux, D. (2019). *Les communautés de pratique en action communautaire autonome famille: une transformation collective* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].
 Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9085/1/032314444.pdf>
- Maltais, C., & Herry, Y. (2005). Un programme de maternelle quatre ans à mi-temps : La perception des parents et des intervenants scolaires. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 19-26. <https://doi.org/10.1007/BF03165829>
- Maltais, C., Herry, Y., Emond, I., & Mougeot, C. (2011). Synthèse d'une étude longitudinale portant sur les effets d'un programme de maternelle 4 ans à temps plein. *International Journal of Early Childhood*, 43(1), 67-85. <https://doi.org/10.1007/s13158-010-0023-5>
- Marinova, K., & Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634.
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F., & Drainville, R. (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 352-375.

- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives*, 5, 70-81.
- Mayne, F., Howitt, C., & Rennie, L. J. (2018). A hierarchical model of children's research participation rights based on information, understanding, voice and influence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 644–656.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522480>
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24-43.
- McCoy, L. (2008). Institutional ethnography and constructionism. Dans J.A. Holstein & J.F. Gubrium (éds.) *Handbook of constructionist research*. (pp. 701-714). The Guilford Press.
- McFarland, L., & Laird, S. G. (2018). Parents' and early childhood educators' attitudes and practices in relation to children's outdoor risky play. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 159. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0856-8>
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
- Ménard, J.-P. (2019). *Le processus d'individuation, la stigmatisation et les modalités d'intervention conséquents auprès des personnes en situation de dépression à Montréal* [thèse de maîtrise, Université d'Ottawa]. uO Research.
https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/39514/3/Menard_Jean-Patrick_2019_the%cc%80se.pdf
- Militer. (s.d.). Dans *Le Robert dico en ligne*. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/militer>

- Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. *Alliance for Childhood (NJ3a)*.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Tout pour nos enfants – Stratégie 0-8 ans*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021) Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire – Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Ministère de la Famille. (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*.
- Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance : Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Les publications du Québec.
- Moisan, M. (2014). *Garder le cap sur le développement global des jeunes enfants : L'importance des mots utilisés pour parler de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle*. Ministère de la Famille.
- Monette, A. (s. d.). *École en forêt ou apprentissages dehors ? Enseigner dehors*.
<https://enseignerdehors.ca/approche-pedagogique/ecole-en-foret-ou-apprentissage-dehors/>
- Moreau, J. (2019, 1^{er} juin). Les CPE offrent un milieu idéal. *La Presse*, écran 8.
https://plus.lapresse.ca/screens/08a71927-1962-453c-acc4-b2c2f373946d__7C__0.html
- Morin, J. (2007). *La maternelle : Histoire, fondements, pratiques* (2^e éd.). Chenelière éducation.

- Murray, R., & O'Brien, L. (2005). *Such enthusiasm—a joy to see: An evaluation of Forest school in England*. Forest Research.
- Naître et grandir. (2021). *Le jeu libre*. Naître et grandir.
https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/jeux/fiche.aspx?doc=bg-naitre-grandir-jeu-libre
- Nawaz, H., & Blackwell, S. (2014). Perceptions about forest schools: Encouraging and promoting Archimedes Forest Schools. *Educational Research and Reviews*, 9(15), 498-503.
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: The Forest School approach. *Education 3-13*, 37(1), 45-60. <https://doi.org/10.1080/03004270802291798>
- O'Brien, L., & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249-265.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ufug.2007.03.006>
- Office des professions du Québec. (2021). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines : Guide explicatif*. Office des professions du Québec.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation : Lignes directrices*. Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2007). *Petite enfance, grands défis II : éducation et structures d'accueil*. OCDE.
- Ostroff, W. L. (2012). *Understanding how young children learn: Bringing the science of child development to the classroom*. Association for Supervision & Curriculum Development.

- Otero, M. (2012). *L'ombre portée : l'individualité à l'épreuve de la dépression*. Boréal.
- Otto, S., & Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global Environmental Change*, 47, 88-94.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2017.09.009>
- Paci, S. (2016). Outside the walls: exploring the benefits of outdoor-based learning for children's development.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2021). L'être essentiel de l'analyse qualitative. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 73-102). Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 269-357). Armand Colin.
<https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-269.htm>
- ParticipACTION. (2015). *Garder les enfants à l'intérieur : un plus grand risque : L'édition 2015 du Bulletin de l'activité physique chez les jeunes de ParticipACTION*. ParticipACTION.
- ParticipACTION. (2018). *Un corps actif pour un cerveau en santé : la formule gagnante : L'édition 2018 du Bulletin de l'activité physique chez les jeunes de ParticipACTION*. ParticipACTION.
- Perriot, K., Lemieux, M.-F., & Gamache, J. (2011). *Lexique en petite enfance*. Regroupement des centres de la petite enfance de l'île de Montréal.
- Pichlak, M. (2016). The innovation adoption process: A multidimensional approach. *Journal of Management and Organization*, 22(4), 476-494.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1017/jmo.2015.52>

- Pichlak, M., & Bratnicki, M. (2011). *Revising the R&D resources-innovation relation: The moderating role of transactional and transformational leadership*. European Academy of Management Conference.
- Potts, K., & Brown, L. (2005). Becoming an anti-oppressive researcher. Dans L. Brown et S. Strega (dir.), *Research as resistance: Critical, indigenous and anti-oppressive approaches* (2^e éd., pp. 255-286). Canadian Scholars' Press.
- Proulx, N., & Point, M. (2020). L'approche piklérienne en Centre de la petite enfance (CPE) : le jeu selon des éducatrices d'enfants de 3 à 5 ans. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 11(2), 39-50.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289.
- Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311-351.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.
- Ricard, C., & Point, M. (2020). Rêver de prendre la poudre d'escampette ! *Revue professionnelle de l'Association d'éducation préscolaire du Québec*. 58(4), 12.
- Rogers, E. M. (1995). Diffusion of innovations. *New York*, 12.
- Rogers, E. M. (2002). Diffusion of preventive innovations. *Addictive behaviors*, 27(6), 989-993.
- Rogers, E. M. (2010). *Diffusion of innovations*. Simon and Schuster.
- Rojo, S., & Bergeron, G. (2019). *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : Fondements, processus et pistes d'action*. Presses de l'Université du Québec.

- Rondeau, M. (2021). L'autonomie professionnelle, un droit. *Revue professionnelle de l'Association d'éducation préscolaire du Québec*, 59(2), 4-5.
- Rouyer, V., Constans, S., Ponce, C., & Lucenet, J. (2020). Étudier le point de vue des enfants : questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques en psychologie du développement. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 146(1), 124–144.
<https://doi.org/10.1177/0759106320908232>
- Sando, O. J., Kleppe, R., & Sandseter, E. B. H. (2021). Risky Play and Children's Well-Being, Involvement and Physical Activity. *Child Indicators Research*, 1-17.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Risky play among four-and five-year-old children in preschool. *Vision into practice: Making quality a reality in the lives of young children*, 248-256.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3-21. <https://doi.org/10.1080/14729670802702762>
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 147470491100900212.
- Savery, A., Cain, T., Garner, J., Jones, T., Kynaston, E., Mould, K., . . . Rickard, E. (2017). Does engagement in Forest School influence perceptions of risk, held by children, their parents, and their school staff? *Education 3-13*, 45(5), 519-531.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. Rowman Altamira.
- Smith, D. E., & Turner, S. M. (2014). *Incorporating texts into institutional ethnographies*. University of Toronto Press.

- Spencer, R. A., Joshi, N., Branje, K., Murray, N., Kirk, S. F., & Stone, M. R. (2021). Early childhood educator perceptions of risky play in an outdoor loose parts intervention. *AIMS Public Health, 8*(2), 213.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years, 23*(1), 35-43.
- Table sur le mode de vie physiquement actif. (2017). *À nous de jouer! Jeu actif et jeu libre pour le développement de l'enfant.*
- Table sur le mode de vie physiquement actif. (2018). *À nous de jouer! L'extérieur, un terrain de jeu complet.*
- Tillmann, S., Tobin, D., Avison, W., & Gilliland, J. (2018). Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: A systematic review. *J Epidemiol Community Health, 72*(10), 958-966.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces And Places, Risk And Challenge: Spaces and Places, Risks and Challenge.* McGraw-Hill Education (UK).
- Tremblay, M. S., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C. C., Carr, D., . . . Collyer, C. (2015). Position statement on active outdoor play. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 12*(6), 6475-6505.
- Van Hoorn, J., Monighan Nourrot, P., Scales, B., & Rodriguez Alward, K. (2014). *Play at the center of the curriculum.* (6e éd.). Pearson.
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education, 3-13, 39*(1), 65-82.
- <https://doi.org/10.1080/03004270903206141>

Watts, J. (2021). Jane Goodall: 'Change is happening. There are many ways to start moving in the right way'. *The Guardian*.

<https://www.theguardian.com/environment/2021/jan/03/jane-goodall-change-is-happening-there-are-many-ways-to-start-moving-in-the-right-way>

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard business press.

White, R. (2004). Young children's relationship with nature: Its importance to children's development & the earth's future. *White Hutchinson Leisure & Learning Group*, 1-9.

Whitebread, D. (2017). Free play and children's mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 1(3), 167-169.

Annexe A

Définitions des différentes approches éducatives inspirées de nature

Terme/approche	Éléments de définition (littérature scientifique)	Éléments de définition (littérature grise, actualité)	Caractéristiques/notes personnelles
Ailleurs dans le monde			
<i>Forest School</i>	<p>“Inspirational process that offers children, young people and adults regular opportunities to achieve and develop confidence and self-esteem through hands on learning experiences in a woodland environment” (Forest Education Initiative, 2007, cité dans Murray & O’Brien 2005, p. 11).</p> <p>“Forest School involves children having regular contact with woodland over an extended period of time; it allows them to become familiar, and have contact, with the natural environment.” (O’Brien, 2009, p. 45)</p>	<p>“Forest School is a child-centred inspirational learning process, that offers opportunities for holistic growth through regular sessions. It is a long-term program that supports play, exploration and supported risk taking. It develops confidence and self-esteem through learner inspired, hands-on experiences in a natural setting ” (Forest School Association, s. d.).</p> <p>“Six principles of the Forest School ethos :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Forest School is a long-term process of regular sessions, rather than one-off or infrequent visits; the cycle of planning, observation, adaptation, and review links each session. 2. Forest School takes place in a woodland or natural environment to support the development of a lifelong relationship between the learner and the natural world. 3. Forest School uses a range of learner-centred processes to create a community for being, development and learning. 4. Forest School aims to promote the holistic development of all involved, fostering resilient, confident, independent, and creative learners. 	<p>Régularité des sessions extérieures dans un même endroit naturel</p> <p>Soutien du jeu, de l’exploration et de la prise de risque</p>

		<p>5. Forest School offers learners the opportunity to take supported risks appropriate to the environment and to themselves.</p> <p>6. Forest School is run by qualified Forest School practitioners, who continuously maintain and develop their professional practice.”</p> <p>(Forest School Association, s. d.)</p>	
Waldkindergarten (Allemagne)	<p>“The Waldkindergarten is the European counterpart to the American nature preschool. Literally translated, the German term Waldkindergarten means “forest preschool.” It is deeply rooted in European history and way of life. This early childhood program is for children between the ages of 3 to 6 and is grounded in experiential learning that takes place almost exclusively outdoors. The teacher’s role in the Waldkindergarten is to assist rather than to lead.” (Fritz et al., 2014, p.216)</p> <p>“These outdoor schools, called waldkindergartens in German, are designed to nurture children’s social development through exploration of nature.” (Paci, 2016, p.3)</p>		
Outdoor play, learning outdoors, outdoor learning, outdoor-based learning, learning outside the classroom/outside the walls	<p>“The model of forest kindergartens described here exemplifies the concept of outdoorbased learning. This refers to an educational experience where the outdoors serves as the primary learning environment. This type of educational experience allows children to actively engage their senses, and in doing so, deepen their learning (Louv, 2008). Outdoor-based learning can stimulate and challenge students in different ways, both physically and mentally. This model is not exclusive to forest</p>		<p><i>Outdoor/outside learning</i> : apprendre à l’extérieur de la salle de classe, le plus souvent = en contact avec la nature</p> <p><i>Outdoor learning</i> comme un plus grand courant dans lequel l’approche Forest School s’inscrit.</p>

	<p>kindergarten institutions. In fact, academically rigorous programs for high schoolers exist that offer students the opportunity to participate in outdoor-based classes, focused on experiential learning.” (Paci, 2016, p. 4)</p> <p>“We define learning outside the classroom as: The use of places other than the classroom for teaching and learning.” Learning outside the classroom is about raising achievement through an organized, powerful approach to learning in which direct experience is of prime importance. This is not only about what we learn but importantly how and where we learn. (Department for Education and Skills, 2006, p. 3)</p>		Apprendre par l’expérience, à l’extérieur de la salle de classe typique.
Nature-based education/learning	<p>“Nature-based environmental education, which combines the acquisition of environmental knowledge with the promotion of an intrinsic driver, namely connectedness to nature, is proposed as a holistic approach to increase ecological behaviour.” (Otto & Pensini, 2017, p. 88)</p>		Aspect environnemental et écologique important : c’est par la connexion à la nature que les enfants développeront une conscience écologique.
<p>Au Québec : « Qu’il s’agisse d’une pratique d’antan qu’on aurait oubliée, d’une pratique bien ancrée dans les régions du Royaume-Uni ou de la Scandinavie, ou encore d’une approche nouvelle comptant de plus en plus d’adeptes au Québec, L’ÉDUCATION PAR LA NATURE se présente sous des termes tout aussi variés que jolis. Cette approche éducative n’a pas encore trouvé le terme ralliant tous ceux qui s’y intéressent. Ainsi, elle sera tantôt désignée par les expressions « pédagogie par la nature » ou « pédagogie en nature », « classe à ciel ouvert » ou « classe extérieure », « école en nature » ou « école en forêt » et plus encore. » (Ricard & Point, 2020, p. 12)</p>			
Éducation par la nature /Pédagogie nature	<p>Revue professionnelle de l’Association d’éducation préscolaire du Québec. 58(4), 12 : Dossier : l’éducation préscolaire... à ciel ouvert !</p> <p>Cadre de référence Alex de l’AQCE (premier document officiel au Québec, 2021 + volet recherche du projet Alex mené par Caroline Bouchard)</p>	<p>Mémoires : Lafontaine, A. (2020). Freins et leviers au développement de l’éducation par la nature au niveau préscolaire au Québec et comparaison avec les Forest Schools au Royaume-Uni. Lévesque-Desrosiers, C. (2020). Soutien des comportements prosociaux des enfants âgés</p>	<p><i>L’éducation par la nature semble être le terme le plus répandu/utilisé au Québec</i></p> <p>Inspiré du Danemark, pays scandinave (garderies et écoles pleine nature, FS, nature kindergarten). Serait la traduction de Forest School.</p>

	<p>« L'éducation par la nature constitue une approche, voire une philosophie, plutôt qu'une technique ou un mode d'emploi. Le terme éducation plutôt que pédagogie a été retenu parce que ce terme apparaît plus global et plus proche de l'idée d'un mouvement de transformation ou de développement global qui part de la personne elle-même, en l'occurrence l'enfant. Le terme pédagogie, plus spécifique, décrit l'articulation des stratégies mises en œuvre par l'éducatrice/la RSG pour favoriser cette transformation ou ce développement. (...) Pour finalement retenir PAR la nature, puisque l'enfant se développe par l'entremise de la nature. (...) Enfin, le terme nature représente ici l'écosystème naturel de l'enfant. Il inclut les éléments du monde vivant et non vivant. » (AQCPÉ, 2021, pp. 17-18)</p> <p>« Dans cette approche, les activités planifiées ou dirigées par l'adulte ne sont pas privilégiées » (AQCPÉ, 2021, p. 82).</p> <p>Étude en cours menée par Caroline Bouchard sur l'influence de l'éducation par la nature sur l'engagement des 3-5 ans et sur la qualité des interactions. Étude menée de 2019-2020 avec l'AQCPÉ et son projet Alex (Cardinal, 2021).</p>	<p>de 3 à 5 ans par leur éducatrice en contexte d'éducation par la nature.</p> <p>« Inspirée de la Scandinavie, l'éducation par la nature et les Forest Schools ont comme but de participer aux apprentissages holistiques de l'enfant en l'amenant dans des milieux naturels pour apprendre directement de la nature dans une pédagogie dirigée par le jeune et basée sur le jeu libre. » (Lafontaine, 2020, p. i)</p> <p>Principes de l'éducation par la nature (Lafontaine, 2020, p. 35) inspirés des Forest Schools (Forest School Association, FSA) et du projet ALEX (AQCPÉ) :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un processus sur le long terme 2. Un environnement naturel 3. Le développement holistique 4. La prise de risques sains 5. La qualification des éducatrices 6. Pédagogie émergente (pédagogie initiée par l'enfant, jeu libre) 7. Collaboration entre les différents acteurs 8. L'éveil d'une sensibilité écologique 9. Reconnaissance des peuples autochtones <p>Cadre de référence ALEX (AQCPÉ, 2021, p. 39) :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Premier principe – Une autre vision du temps : lentement, souvent, régulièrement, longtemps et en tout temps 2) Deuxième principe – Un lieu riche en biodiversité et en matériaux libres et 	<p>Le projet Alex puise aussi dans différentes sources : immersion en forêt en Europe du Nord et ailleurs dans le monde, éducation ancrée dans la communauté, philosophies toscane et reggiane, éducation relative à l'environnement, etc.</p>
--	---	---	--

		<p>polyvalents : sources d’explorations, d’enracinement et d’apprentissages</p> <p>3) Troisième principe – Une pédagogie émergente centrée sur l’exploration et le jeu : reconnaître l’enfant dans ses compétences et sa globalité</p> <p>4) Quatrième principe – Des interactions éducatives de grande qualité : pour rehausser l’expérience de l’enfant</p> <p>5) Cinquième principe – Une dynamique partenariale avec les parents : reconnaître, dialoguer, partager le pouvoir, valoriser la diversité et réseauter</p> <p>6) Sixième principe – Une collaboration étroite avec la communauté : placer l’enfant au cœur d’un projet communautaire</p> <p>7) Septième principe – Pour une sécurité bien dosée : revaloriser la prise de risque acceptable</p> <p>8) Huitième principe – L’éveil de la sensibilité écologique : favoriser une relation féconde avec la nature</p> <p>« Contrairement à d’autres formes d’éducation à l’environnement, elle n’enseigne pas directement les connaissances et conduites liées au développement durable. » (Chappot & Fierz, 2017, p.13)</p>	
Pédagogie Enfant Nature		<p>Mémoire de maîtrise : Lavallée, 2019</p> <p>« Coopérative Enfant Nature, a pour objectifs de favoriser le développement moteur optimal, les saines habitudes de vie et la réussite éducative des enfants. Enfant Nature est une coopérative de solidarité reconnue comme entreprise en économie sociale. Sa</p>	<p>La Coopérative Enfant Nature s’inspire des Forest School. Approche éducative expérientielle en plein air</p> <p>Sylvie Gervais a inventé ce terme pour définir son approche. Ce</p>

		<p>mission est de contrer le déficit nature chez les jeunes par l'élaboration d'une nouvelle approche éducative expérientielle en plein air : la pédagogie Enfant Nature, personnalisée à la culture et aux valeurs québécoises. Elle est principalement axée sur le jeu libre et actif en interaction avec la nature. » (Lavallée, 2019, p. 42)</p> <p>« La Coopérative a élaboré un modèle d'intervention constitué de cinq clés d'apprentissage, à savoir la méditation, l'éveil musical, l'aventure nature, les sciences nature et les arts nature. Elles permettent une multitude d'activités éducatives sollicitant toutes les sphères du développement de l'enfant autant physique et motrice, cognitive, affective que sociale et langagière. » (Lavallée, 2019, p. 42)</p>	<p>terme n'est utilisé que pour son programme, les recherches qui y sont faites et la formation qu'elle propose.</p> <p>Pédagogie par la nature et cadre pédagogique proposé pour la mise en pratique de l'approche dans un milieu éducatif (cahiers de formation, principes Enfant Nature, histoires à suivre, etc.)</p>
Écoéducation par la nature		<p>« Le programme Écoéducation par la nature intègre certains des mouvements pédagogiques actuels majeurs : entreprendre l'éducation au développement durable dès le préscolaire, contrer le trouble déficitaire de la nature et déployer des jardins d'enfants en forêt comme on le fait déjà au Danemark, en Norvège, en Suède, en Suisse, aux États-Unis, en Australie depuis de nombreuses années et plus récemment au Canada » (Groupe Collegia, s. d.).</p>	<p>Programme cégep RDL Éducation au dév. durable Contrer déficit nature Déployer jardins d'enfants en forêts</p>
Pédagogie plein air/ Intervention par la nature et l'aventure		<p>« L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (IPNA) [est] une approche s'éloignant des cadres traditionnels. Elle s'inscrit dans une vision globale d'intervention expérientielle allant du contexte éducatif au contexte clinique. Le processus – facilité par une équipe d'intervenants qualifiés – permet aux personnes de s'engager</p>	<p>La plupart des gens qui emploient ce terme semblent se référer soit à 1) l'éducation par la nature ou 2) l'enseignement extérieur. Toutefois, il peut aussi y avoir une tendance vers « l'aventure » : plein air,</p>

		activement dans la poursuite de leurs buts d'apprentissage ou de changement, et ce, par des expériences et des activités d'aventure concrètes vécues en relation avec d'autres et avec la nature » (Rojo & Bergeron, 2019).	randonnée, etc. qui rejoint l'intervention psychosociale par le plein-air.
Enseigner dehors Enseigner à l'extérieur Apprentissage à l'extérieur École à ciel ouvert/dehors Classe extérieure		« Quand on pense à 'apprentissages à l'extérieur', ce qui nous vient souvent d'abord en tête, c'est un lieu physique. Une belle cour d'école aménagée, avec un endroit où les élèves peuvent s'asseoir avec un tableau devant. Un endroit où l'on peut tout simplement transposer le cadre de notre class à l'extérieur. Un lieu somme toute inspirant, puisqu'on en a retiré les murs, et où les élèves peuvent voir la matière prévue au programme tout en profitant d'une nature de proximité. » (Monette, s. d.)	Favoriser l'apprentissage à l'extérieur (programme éducatif, mais dehors) Ex : abécédaire naturel, symétrie avec les feuilles, land art, s'orienter dans l'espace. RSEQ (Réseau du sport étudiant du Québec)

Annexe B

Tableau des publications Facebook retenues (format Word)

Page #1 : Éducation/Pédagogie par la Nature (Forest School) Francophonie			
Période ciblée : mois de février 2021			
# Excel	Date	Publication	Photos
1			
2			
Page #2 : pédagogie par la nature au préscolaire			
Période ciblée : mois de février 2021			
# Excel	Date	Publication	Photos
...			
Page #3 : Apprendre et jouer dehors – Outdoor Learning and play			
Période ciblée : mois de février 2021			
# Excel	Date	Publication	Photos
...			

Annexe C

Grille d'analyse pour la démarche 1 avec quatre catégories A) Éducation par la nature avec jeu libre, B) Éducation par la nature avec activités planifiées, C) École dehors et D) Nature à l'intérieur

	Place au jeu libre et risqué	Environnement éducatif proposé	Rôle de l'adulte	Objectifs ou buts à atteindre	Planification/structure
A	Jeux libres, risqués, actifs. Concept d'imaginaire des enfants. Jouer librement (exemples de jeux libres). Initié par les enfants. Jeu risqué avec outils, activités avec un certain niveau de risque.	Matériel ouvert, libre et polyvalent pour inciter le jeu libre Retrouver l'essentiel et la simplicité Place à la créativité et liberté des enfants Temps : ralentir, prendre le temps, respecter le rythme Nature : contact, respect nature	Pas d'intervention de l'adulte, pas dirigé par l'adulte Proposer du matériel et accompagner/soutenir les idées qui émergent des enfants Suivre les intérêts des enfants Respecter le rythme des enfants	Aucun but précis Aucun signe d'objectif dicté par l'adulte et à atteindre par les enfants Aucun résultat attendu, seulement l'expérience Transversalité des apprentissages	Aucune planification d'activité par l'adulte au préalable Mettre à la disposition des enfants du matériel polyvalent

B	Jeu libre, mais questionnement à savoir jusqu'où aller (limites, structure à mettre en place)	Matériel ouvert et polyvalent dans la nature Participation des enfants Nature utilisée pour activités (matériel = éléments naturels)	Préparation et planification à l'avance (matériel, activité) Place plus centrale de l'adulte qui doit animer/expliquer les activités et aider/démontrer (nécessaire pour le « bon » déroulement activité) Idées et initiatives partent des adultes (pas de notion de prise en compte des intérêts des enfants)	Puisque les activités sont planifiées, il y a un objectif ou un but derrière. Les objectifs visés sont de l'ordre de la création (bricoler quelque chose), la collaboration, le travail d'équipe, etc. OU d'apprentissage des cycles, de la nature (pas scolaires/académiques) Étapes et planification claires ciblant objectifs/sphères à développer spécifiques.	Planification par l'adulte assez structurée (étapes, matériel), mais place à la créativité des enfants dans la réalisation. Structurer les moments de jeux libres
C	Rien	Classe extérieure (aménagement classique) Matériel pédagogique classique (papier-crayon) à utiliser à l'extérieur Activités pédagogiques en utilisant la nature comme matériel (manipulations)	Rôle central de l'adulte Création de matériel « didactique » (format académique) par l'adulte Planification des activités par l'adulte Animation/enseignement par l'adulte de concepts ou contenus Pas vraiment de prise en compte des intérêts des enfants (initiatives adulte)	Activités ciblant des objectifs académiques (lettres, concepts de nombre, expériences scientifiques) faisant référence aux matières « classiques » (français, maths, sciences) Présence d'un « contenu » à enseigner par l'adulte « Laisser place à ce qui émerge des enfants, mais garder en tête certains objectifs pédagogiques »	Planification très structurée (étapes de l'activité très détaillées) Peu ou aucune place à la liberté, jeu libre des enfants. Ex : Lettres plastifiées, activité flocons
D	Rien	À l'intérieur. Apporter la nature à l'intérieur Utiliser la nature (éléments de la nature à l'intérieur et concepts de la nature à « étudier », sciences)			Coins intérieurs rangés et structurés par l'adulte Planification et structure par l'adulte

Annexe D

Tableau Excel permettant de catégoriser les publications Facebook en fonction des thématiques

Type d'ÉPN (A : ÉPN avec jeu libre, B : ÉPN avec activités planifiées, C : école-dehors, D : nature intérieur)		
#	Date	Pourquoi? Explication/description
1	01/02/2021	B
		Planification activité, mais sans objectif académique
2	01/02/2021	B
		Demande de suggestion d'idées d'activités : notion d'activité à préparer/planifier par l'adulte

Annexe E

Message d'invitation sur Facebook à participer à la recherche (premier recrutement : 29 juillet 2020)

Bonjour! Je m'appelle Ariane, je suis étudiante à la maîtrise et pour mon mémoire, je m'intéresse aux pratiques et approches éducatives en petite enfance!

Je me demande s'il y a dans ce groupe :

1) des personnes qui travaillent dans un milieu utilisant la pédagogie nature en petite enfance (plus précisément auprès des 4 ans) et dans quelle région ou quel établissement ;

2) des personnes ouvertes à partager avec moi leur expérience en lien avec la pédagogie nature.

Vous pouvez m'écrire en commentaires ou en message privé si cela vous intéresse!

Au plaisir de discuter de nature et de jeu avec vous

Ariane Faucher-Dumouchel

Annexe F

Message d'invitation par Facebook aux personnes impliquées dans la gestion (29 avril 2021)

Bonjour ! Je m'appelle Ariane, je suis étudiante à la maîtrise en psychoéducation et pour mon mémoire, je m'intéresse aux pratiques et approches éducatives utilisées en petite enfance, notamment le jeu libre et risqué dehors.

Au printemps 2020 j'avais déjà sollicité votre participation ici, mais il me manque aujourd'hui de 1 à 3 intervenant.e.s en petite enfance (éducateur.trice.s, enseignant.e.s, etc.) pour ma collecte de données! Cela consisterait en un entretien individuel avec moi de manière virtuelle ou téléphonique d'une durée approximative d'une heure. L'audio de cet échange serait enregistré afin de faciliter l'analyse des données.

Plus particulièrement, je m'intéresse à l'organisation sociale derrière la mise en place de pratiques éducatives plus alternatives à l'enfance, un des objectifs du projet étant de cartographier ce qui aide ou freine cette mise en place dans différents milieux de garde du Québec.

Si c'est quelque chose qui vous parle et que vous seriez intéressé.e.s à participer, n'hésitez pas à communiquer avec moi en message privé ou dans les commentaires de cette publication!

Au plaisir de discuter avec vous !

Ariane Faucher-Dumouchel

Annexe G

Canevas d'entretien individuel intervenantes

A. L'intervenante et sa vision

- Parlez-moi de **votre milieu**, le nombre d'enfants par groupe (ratio), le contexte, l'endroit, la clientèle, les particularités, etc.
- Qu'est-ce que vous **préférez** dans votre travail ? Qu'est-ce qui est **plus difficile** ?
- À quoi ressemble une **journée typique** dans le milieu ? Qu'est-ce que vous faites, que font les enfants, que font les autres intervenants du milieu ?
- Avez-vous une **approche éducative** qui vous parle particulièrement ? Comment l'appliquez-vous ? Avez-vous un exemple concret d'un moment où cette approche a brillé dans votre pratique ? Qu'est-ce qui est **important** pour vous ?
- **Qu'est-ce qui explique votre choix de pratique/approche**, d'où cela provient-il ? Comment avez-vous entendu parler de cette approche ? Depuis quand ? Sur quels écrits ou textes basez-vous vos pratiques ? Y a-t-il des textes/documents qui vous parlent particulièrement ?
- Quelle est votre **vision de l'éducation** des jeunes enfants ? **Dans un monde idéal**, quel serait le portrait des services en petite enfance ? Les enfants sont comment/font quoi, les intervenants font quoi, vous faites quoi, les autres intervenants font quoi ? Qu'est-ce qui **vous aide/you supporte présentement** à vous rapprocher de cet idéal ?
- Y a-t-il un écart entre ce qui se passe sur le terrain pour vous présentement et cet idéal ? Selon vous et s'il y en a, quels sont les **obstacles** ou qu'est-ce qui vous empêche d'atteindre cet idéal ? Qu'est-ce qui serait nécessaire pour pouvoir atteindre l'idéal ? Ces obstacles relèvent de quoi ou de qui ?

B. Perception de différents concepts

- Je vais vous nommer certains concepts et j'aimerais que vous me parliez de ce que ça évoque quand vous les entendez/quel effet ces mots ont sur vous. Cela peut être des émotions, définitions, croyances, appréciation, vision ?
 - Jeu libre
 - Jeu risqué
 - Scolarisation précoce
 - Approche développementale
 - Pédagogie enfant-nature, école de la forêt (*Forest Schools*)
- Lorsque vous m'avez parlé de (concept, élément de réponse, définitions nommées par la personne), d'où cela provient d'après vous cette manière dont vous avez de parler de (ce concept) ?

C. Le milieu

- Quelle est la **vision de votre milieu** quant à l'éducation des jeunes enfants ? Qu'est-ce qui se passe sur le terrain ? Y a-t-il un écart ? Voyez-vous des incohérences ?
- Si vous aviez à situer votre approche et celle de votre milieu sur un continuum où les placeriez-vous ? Collée ensemble, très éloignée, milieu ?
- Le milieu s'appuie-t-il sur des documents/écrits/approches ? Quels sont-ils ? Selon vous d'où proviennent ces visions ou façons de faire ?

D. Relation avec les autres intervenant.e.s

- Parlez-moi de votre **relation** avec les autres intervenant.e.s. Partagez-vous une même vision quant aux pratiques/façons de faire en petite enfance ?

E. Les parents

- Comment ça se passe avec les parents ?
- Quelles sont les **visions des parents quant à l'éducation**, quant au service de garde et aux pratiques éducatives en petite enfance ?
- Quelles sont leurs **attentes** envers le milieu, envers vous ?

Annexe H

Canevas d'entretien EI : *standpoint* intervenante

- 1) **Consentement à l'enregistrement ?** Pour mieux retranscrire les données.
- 2) **Expliquer le but de l'entretien :** mieux comprendre ce qui influence ton expérience et ton travail en tant qu'intervenante.
- 3) **Questions d'ouverture :** « Découverte » et origines du choix de cette approche
 - **Depuis quand** connais-tu cette approche/ philosophie/ pratique ? Comment l'as-tu « découvert » / entendu parlé ? Qu'est-ce qui t'a amené à t'intéresser à ces pratiques ? D'où ça vient (influences, textes, formation, échanges) ?
 - Quel est ton **parcours** avant de connaître/appliquer ces pratiques ? (emploi, formation) Comment c'était ? Qu'est-ce qui fait que tu as choisi cette approche plutôt que d'autres ?
 - Quel est le « **terme** » que tu utilises : ÉPN, pédagogie nature, Forest School, jeu libre et risqué ? Comment en es-tu venue à choisir ce terme ? D'où ça vient ?
 - Comment **décris/définis**-tu ton approche ? (Concepts, valeurs, expériences, croyances) D'où ça te vient cette façon de définir ton approche ? Comment en es-tu venue à la définir de cette manière-là ?
 - Selon toi, qu'est-ce qui explique qu'ÉPN **augmente en popularité** ? Qu'est-ce qui plaît aux institutions, aux gens ?
- 4) **L'engagement avec la personne**
 - a. Je m'intéresse à explorer **ton travail en tant qu'intervenante intéressée par l'éducation par la nature/ le jeu libre dehors.** Est-ce qu'il y a des choses dans ton

quotidien qui **suscitent pour toi des émotions, pensées, questionnements ou des sentiments particuliers**

- b. Des situations qui s'avèrent **inconfortables** ou problématiques, des malaises où tu ne te sens pas à ta place ? Cela peut aussi être des événements ou des situations pour lesquels tu as **l'impression de manquer de connaissances ou d'habiletés** t'empêchant d'y faire face d'une façon satisfaisante. Cela peut aussi être des situations qui provoquent de la **souffrance** pour toi ou les personnes qui t'entourent.
- c. Mais aussi des situations où tu te sens à l'aise dans cette approche, à quels moments tu te sens à ta place ?

5) Récit expérientiel

- a. Décris-moi les **personnes impliquées** dans ce genre de situation ainsi que le **contexte** qui entoure ces personnes.
- b. Décris aussi **ce qui se produit** dans ce genre de situation : les **actions et les paroles** des personnes, mais aussi ce que tu sais de leurs **pensées et sentiments**, incluant évidemment tes propres pensées et sentiments.
- c. S'il y a des **objets ou des éléments matériels** (textes, documents, formulaires) ainsi que des **circonstances** particulières qui sont importants dans cette situation, décris-les également.
- d. Bref, raconte-moi la **petite histoire** de ce genre de situation telle qu'elle t'arrive.

6) Récit théorisé

- a. **Qu'est-ce qui t'indique** que tu devrais prendre cette décision à ce moment ? **Sur quoi tu t'appuies** pour savoir quelle décision ou action tu dois poser à ce moment ?
- b. **Vers quoi ou vers qui** tu te tournes pour **tenter de comprendre** ce qui se passe dans cette situation ?

7) Analyse collaborative : reprendre les propos, liens, reprendre les textes

- a. Qu'est-ce que tout cela nous **apprend** sur ce qui arrive dans le genre de situation que tu as décrit ? Qu'est-ce que tu vois ? Qu'est-ce que tu constates ?
- b. Qu'est-ce qui saute aux yeux ? Quels sont les **principaux constats** qu'on peut faire et qui nous aident à **mieux comprendre** ce qui se passe et comment les choses se passent ainsi dans cette situation ?
- c. Quelles idées te viennent à ce sujet ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui te surprend ?
- d. Est-ce que je peux te partager certaines idées qui me viennent, sur lesquelles je veux ton avis ?

Annexe I

Canevas d'entretien EI : *standpoint* personnes impliquées dans la gestion

- **Consentement à l'enregistrement ?** Pour mieux retranscrire les données.
- **Présentations**
- **Expliquer le but de l'entretien :** mieux comprendre ce qui influence ton expérience de mettre en place des pratiques alternatives dans ton milieu de travail en tant que « personnes impliquées dans la gestion ».

1) **Ça part d'où ?** Découverte et origines du choix de cette approche

- Quel est ton **parcours** avant de connaître/appliquer ces pratiques ? (emploi, formation)
Comment c'était ?
- **Depuis quand** connais-tu cette approche/ philosophie/ pratique ? Comment l'as-tu « **découvert** » / entendu parlé ? Qu'est-ce qui t'a amené à t'intéresser à ces pratiques ? D'où ça vient (influences, textes, formation, échanges) ? Qu'est-ce qui fait que tu as choisi cette approche plutôt que d'autres ?
- Quel est le « **terme** » que tu utilises : ÉPN, pédagogie nature, Forest School, jeu libre et risqué ? Comment en es-tu venue à choisir ce terme ? D'où ça vient ?
- Comment **décris/définis**-tu ton approche ? (Concepts, valeurs, expériences, croyances)
D'où ça te vient cette façon de définir ton approche ? Comment en es-tu venue à la définir de cette manière-là ?
- Selon toi, qu'est-ce qui explique qu'ÉPN **augmente en popularité** ? Qu'est-ce qui plaît aux institutions, aux gens ?

2) Qu'est-ce qu'elles doivent FAIRE pour exister/pour mettre ces pratiques en place?

- a. Je m'intéresse à explorer **ton travail en tant que « direction » qui est intéressée par l'éducation par la nature/ le jeu libre dehors**. Est-ce qu'il y a des choses/situations dans ton quotidien qui **suscitent pour toi des émotions, pensées, questionnements ou des sentiments particuliers**
- b. Des situations qui s'avèrent **inconfortables** ou problématiques, des malaises où tu ne te sens pas à ta place ? Cela peut aussi être des événements ou des situations pour lesquels tu as **l'impression de manquer de connaissances ou d'habiletés** t'empêchant d'y faire face d'une façon satisfaisante. Cela peut aussi être des situations qui provoquent de la **souffrance** pour toi ou les personnes qui t'entourent.
- c. Mais aussi des situations où tu te sens à l'aise dans cette approche, à quels moments tu te sens à ta place ?

3) Récit expérientiel (pour le négatif et positif)

- a. Décris-moi les **personnes impliquées** dans ce genre de situation que le **contexte** qui entoure ces personnes.
- b. Décris aussi **ce qui se produit** dans ce genre de situation : les **actions et les paroles** des personnes, mais aussi ce que tu sais de leurs **pensées et sentiments**, incluant évidemment tes propres pensées et sentiments.
- c. S'il y a des **objets ou des éléments matériels** (textes, documents, formulaires) ainsi que des **circonstances** particulières qui sont importants dans cette situation, décris-les également.
- d. Bref, raconte-moi la **petite histoire** de ce genre de situation telle qu'elle t'arrive.

4) Analyse collaborative : reprendre les propos, liens, reprendre les textes

- a. Qu'est-ce que tout cela nous **apprend** sur ce qui arrive dans le genre de situation que tu as décrit ? Qu'est-ce que tu vois ? Qu'est-ce que tu constates ?
- b. Quelles idées te viennent à ce sujet ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui te surprend ?
- c. Est-ce que je peux te partager certaines idées qui me viennent, sur lesquelles je veux ton avis ?

Annexe J

Planification du groupe de discussion

Quand : Jeudi 27 mai 2021 19h à 21h	
Qui : 6 participantes prévues	
Temps	Déroulement
19h00	<p>1) Accueil et présentations (15min)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Accueil et salutations b. Consentement à enregistrer la rencontre. c. <u>Me présenter</u> : nom, parcours, découverte jeu libre en nature et intérêt pour mon mémoire. d. Repasser le formulaire de consentement avec elles e. <u>Invitation à se présenter</u> : 1) nom, 2) milieu, 3) depuis quand elles s'intéressent à ces approches nature et comment elles la nomment et 4) avec quoi elles arrivent ce soir.
	<p>2) Présentation des objectifs (5min)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. <u>Objectifs du projet de recherche</u> : Projet qui vise à mieux comprendre ce qui soutient et influence la mise en place de pratiques alternatives inspirées du jeu libre et risqué en nature (ÉPN) auprès des jeunes enfants. Nommer les objectifs du projet. b. <u>Objectifs de la rencontre de ce soir</u> <ul style="list-style-type: none"> 1. Partage d'où je suis rendue dans mes résultats et explication des cartes réalisées (déroulement prévu : map 1 – discussion) 2. Discussion/questions/échanges afin d'avoir votre point de vue : on peut modifier, ajouter, enlever des choses afin de représenter votre réalité le plus possible. c. <u>Invitation à laisser aller le stress et la pression</u>
19h20	<p>3) Explication du fonctionnement des cartes</p> <ul style="list-style-type: none"> a. <i>Processus</i> b. <i>Création de 2 cartes</i> : 1) point d'appui des intervenantes c. <i>But des cartes</i> d. <i>Niveaux des cartes</i>

Annexe K

Formulaire de consentement pour l'entretien individuel



Formulaire de consentement

Approches alternatives (jeu libre et risqué en nature) et éducation par la nature : mieux comprendre ce qui favorise ou nuit à la mise en place de ces approches auprès des jeunes enfants au Québec

**Ariane Faucher-Dumouchel, étudiante à la maîtrise
Vicky Lafantaisie, directrice de recherche et professeure
Sylvain Coutu, co-directeur de recherche et professeur**

Département de psychoéducation et de psychologie

Je sollicite par la présente votre participation au projet en titre, qui vise à mieux comprendre ce qui sous-tend l'application de différentes approches éducatives auprès des enfants de 5 ans et moins. Les objectifs de ce projet de recherche sont de :

- 1) Décrire comment les différent.e.s intervenant.e.s se représentent l'implantation et la pratique du jeu libre et risqué en nature;
- 2) Identifier les différents textes et activités qui sous-tendent la mise en place de ces pratiques;
- 3) Dresser un portrait des différents mécanismes impliqués dans l'utilisation (ou la non-utilisation) de ces approches alternatives.

Dans ce projet, je vous propose de participer à une entrevue individuelle qui durera approximativement une heure. Cet entretien sera enregistré sur bande audio afin de permettre la retranscription des données. Je recueillerai votre perception quant aux approches et pratiques éducatives existantes au Québec en petite enfance et celles que vous utilisez. Cette discussion se déroulera par vidéo-conférence ou par appel téléphonique dès le printemps 2021, dû à la pandémie de Covid-19.

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais¹. Tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les données seront retranscrites et votre nom sera remplacé par un code de participant. Les résultats de ce projet seront diffusés sous forme de rapport, de mémoire de maîtrise et possiblement de communications scientifiques (conférence et article).

À moins que vous ne consentiez à une utilisation secondaire, comme expliqué plus loin, les données recueillies ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement. Les documents en format papier, les

¹ Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications

enregistrements et les documents sous forme électronique seront conservés sous clé dans un local de recherche ou seront protégés par un code d'accès. Les données seront détruites cinq ans après la collecte par une firme spécialisée dans la destruction des documents confidentiels.

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous serez entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice (sans conséquence). Si, pendant ou après l'entrevue, vous décidez de vous retirer, il sera possible de détruire les informations recueillies en disposant de l'enregistrement audio de l'entretien. Dans tous les cas, jamais votre nom ne sera divulgué dans l'étude. Seuls les extraits de verbatim et les notes d'observation qui ne permettent pas d'identifier les participant.e.s seront retenus. Il n'y a pas de risques connus liés à votre participation à l'étude.

Vous ne retirerez aucun avantage direct à participer à ce projet de recherche. Cependant, votre implication contribuera à dresser un portrait des approches et pratiques utilisées dans différentes organisations œuvrant auprès des jeunes enfants et de mieux comprendre ce qui sous-tend leur application, fournissant un repère quant aux approches les plus pertinentes à utiliser et soutenant la pratique de différent.e.s intervenant.e.s comme vous, sur le terrain.

Ce projet a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais. Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Ariane Faucher-Dumouchel, étudiante à l'Université du Québec en Outaouais, (faua12@uqo.ca). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (1 819 595-3900 poste 4406; courriel : andre.durivage@uqo.ca).

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheuses ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous serez libre de vous retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Consentement à participer au projet de recherche :

Votre nom

Signature

Date

Signature de la chercheuse

Date

Utilisation secondaire des données recueillies

Avec votre permission, nous aimerions pouvoir conserver les données recueillies à la fin du présent projet pour d'autres activités de recherche visant à mieux connaître les facteurs associés à l'adoption de certaines pratiques éducatives auprès des jeunes enfants, sous la responsabilité d'un membre de l'équipe de recherche pour laquelle vous êtes aujourd'hui invité à participer. Afin de préserver vos données personnelles et votre identité, les données seront anonymisées, c'est-à-dire qu'il ne sera plus possible à quiconque de pouvoir les relier à votre identité. Nous nous engageons à respecter les mêmes règles d'éthique que pour le présent projet.

Il n'est pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer au présent projet de recherche. Si vous acceptez, vos données seront conservées pour une période de quinze ans après la dernière publication reliée au présent projet et ensuite détruites.

Consentement à une utilisation secondaire :

- J'accepte que mes données soient conservées pour une utilisation secondaire dans d'autres projets de recherche visant à mieux connaître les facteurs associés à l'adoption des pratiques ou approches éducatives en petite enfance, sous la responsabilité d'un membre de l'équipe de recherche actuelle.
- Je refuse une utilisation secondaire des données que je vais fournir.

Votre nom

Signature

Date

Signature de la chercheuse

Date

Annexe L

Formulaire de consentement pour le groupe de discussion



Formulaire de consentement

Approches alternatives (jeu libre et risqué en nature) et éducation par la nature : mieux comprendre ce qui favorise ou nuit à la mise en place de ces approches auprès des jeunes enfants au Québec

**Ariane Faucher-Dumouchel, étudiante à la maîtrise en psychoéducation
Vicky Lafantaisie, directrice de recherche et professeure
Sylvain Coutu, co-directeur de recherche et professeur**

Département de psychoéducation et de psychologie

Je sollicite par la présente votre participation au projet en titre, qui vise à mieux comprendre ce qui sous-tend et influence la mise en place de pratiques alternatives inspirées du jeu libre et risqué en nature (éducation par la nature) auprès des jeunes enfants. Les objectifs de ce projet de recherche sont de :

- 1) Décrire comment les différent.e.s intervenant.e.s se représentent l'implantation et la pratique du jeu libre et risqué en nature;
- 2) Identifier les différents textes et activités qui sous-tendent la mise en place de ces pratiques;
- 3) Dresser un portrait des différents mécanismes impliqués dans l'utilisation (ou la non-utilisation) de ces approches alternatives.

Dans ce projet, je vous propose de participer à un *focus group* ou groupe de discussion composé de 7 participant.e.s maximum qui durera environ deux heures. Il sera alors question de vous partager les résultats préliminaires de ma recherche afin d'avoir votre point de vue et ainsi possiblement modifier, préciser ou ajouter des éléments. La rencontre se veut un lieu d'échange et de partage entre les participantes et moi-même. Cette rencontre se déroulera en non-présentiel par l'entremise de la plateforme Zoom et sera enregistrée sur bande audio afin de permettre la retranscription des données.

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais¹. L'anonymat au sein de la rencontre de *focus group* ne pourra être assurée. Toutefois, les conditions nécessaires au respect de la confidentialité seront mises en place. Les données seront retranscrites et votre nom sera remplacé par un code de participant. Les résultats de ce projet seront diffusés sous forme de rapport, de mémoire de maîtrise et possiblement de communications scientifiques (conférence et article).

¹ Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications

À moins que vous ne consentiez à une utilisation secondaire, comme expliqué plus loin, les données recueillies ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement. Les documents en format papier, les enregistrements et les documents sous forme électronique seront conservés sous clé dans un local de recherche ou seront protégés par un code d'accès. Les données seront détruites cinq ans après la collecte par une firme spécialisée dans la destruction des documents confidentiels.

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous serez entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice (sans conséquence). Si, pendant ou après la rencontre, vous décidez de vous retirer, il ne sera pas possible de détruire l'enregistrement audio de la rencontre étant donné le format de groupe utilisé. Dans tous les cas, jamais votre nom ne sera divulgué dans l'étude. Seuls les extraits de verbatim qui ne permettent pas d'identifier les participant.e.s seront retenus. Il n'y a pas de risques connus liés à votre participation à l'étude.

Vous ne retirerez aucun avantage direct à participer à ce projet de recherche. Cependant, votre implication contribuera à dresser un portrait des approches et pratiques utilisées dans différentes organisations œuvrant auprès des jeunes enfants et de mieux comprendre ce qui sous-tend leur mise en place, fournissant un repère quant aux approches les plus pertinentes à utiliser et soutenant la pratique de différent.e.s intervenant.e.s comme vous, sur le terrain.

Ce projet a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais. Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Ariane Faucher-Dumouchel, étudiante à l'Université du Québec en Outaouais, (faua12@uqo.ca). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (1 819 595-3900 poste 4406; courriel : andre.durivage@uqo.ca).

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous serez libre de vous retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

