

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ÉTUDE DE CAS DESCRIPTIVE DU PROCESSUS DE FORMATION D'UN PROJET
D'ÉDUCATION PAR LA NATURE EN PETITE ENFANCE DANS L'ARRONDISSEMENT
LIMOILOU

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR
JULIEN PELLETIER

NOVEMBRE 2019

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Le phénomène du déficit nature chez les enfants est un sujet de plus en plus abordé dans notre société. À ce sujet, plusieurs études constatent une diminution de l'accès aux jeux libres extérieurs pour les jeunes, une restriction du jeu risqué et une population qui peine à atteindre les objectifs minimaux d'heures d'activité physique recommandées par jour. De ce fait, plusieurs instances commencent à s'intéresser à la pédagogie de l'éducation par la nature afin de venir combler les manques qui découlent de ce que certains nomment le déficit nature. Plusieurs pays ont déjà adopté ce type de pédagogie et ont commencé à documenter divers effets positifs pour les enfants qui en bénéficient. Cette pédagogie en est à ses débuts dans la province de Québec où certaines instances commencent à s'en préoccuper. Un organisme en particulier, l'Initiative 1,2,3 Go! Limoilou, a mis en place un projet, nommé « Grandir en Forêt », qui offre aux services éducatifs à la petite enfance de la région du vieux Limoilou un soutien logistique et pédagogique afin d'adopter cette pédagogie en visitant une forêt du quartier. Puisque ce type d'initiative est relativement nouveau au Québec et que l'implantation de la formation offerte pour ce type de pédagogie a peu été étudiée, il a été décidé de procéder à une étude de cas sur le processus de formation offert aux participants du projet. Cette étude de cas a ciblé les questions de recherche suivantes : (1) de quelle façon le processus de formation est-il mis en place ? (2) Quelle est la perception des acteurs en lien avec la pédagogie ? (3) Quels éléments facilitent ou nuisent à l'implantation de la pédagogie ? Pour ce faire, deux entrevues semi-dirigées ont été

effectuées auprès des participantes afin de recueillir leurs perceptions sur le processus de formation offert. De plus, des observations de la journée de formation et des rencontres de communautés de pratique ont été effectuées afin de documenter la mise en place du processus de formation. L'analyse de ces données a permis d'offrir une description détaillée de comment le processus a été mis en place, de la perception des participantes à ce processus ainsi que des pistes quant à ce qui a possiblement aidé ou nui à ce processus. Il serait pertinent d'étudier certaines de ces pistes de façon plus approfondie lors de prochaines études afin de permettre une généralisation des résultats dans différents contextes.

Table des matières

Sommaire	i
Remerciements.....	x
Introduction.....	1
L’importance de l’activité physique.....	2
La diminution du jeu libre extérieur.....	3
Le jeu risqué	5
Résumé des constats.....	6
Problématique	8
Présentation de l’éducation par la nature en petite enfance	9
Historique de l’approche.....	10
Les effets du contact avec la nature.....	11
Situation de l’approche au Canada.....	13
Situation de l’approche au Québec.....	13
L’Initiative 1,2,3 Go! Limoilou.....	14
Missions de l’organisme.....	14
Mode de fonctionnement de l’organisme.....	15
Le comité porteur du projet	15
Présentation du projet « Grandir en Forêt »	16
Le processus de formation offert dans le cadre du projet	18
Présentation de l’orientation du présent mémoire	18
Contexte théorique	21
Les communautés de pratique comme formation continue.....	22
Les trois composantes d’une communauté de pratique.....	24
Le domaine de connaissances.....	24
La communauté.....	26
La pratique partagée.	29
La relation entre les trois composantes.....	30
Les différents types de communautés de pratiques.....	31
Type formel.	31

Type centré sur les membres avec un agenda d'apprentissage prédéterminé.	32
Type formatif.....	32
Type haut vers le bas ou bas vers le haut.	32
Les facteurs associés aux succès des CP	34
Le support du chef d'équipe.	34
Dynamique du groupe et composition du groupe.....	35
Le respect et la confiance.	36
Les huit principes pédagogiques	36
Une pédagogie émergente.	37
Une autre vision du temps.	40
L'importance du lieu.	42
Une vision assumée du développement global.....	45
L'importance du rôle de l'adulte.	46
Le désengagé.	46
L'observateur bienveillant.....	47
Le metteur en scène.	47
Une approche collaborative et communautaire.	50
La valorisation des risques sains.	53
L'éveil d'une sensibilité écologique.....	56
Méthode	58
L'étude de cas.....	59
Méthodologie qualitative.....	61
Participants	62
Stratégies de collecte de données	62
Processus d'analyse des données	65
Résultats	66
Description de la journée de formation	67
Les connaissances de l'approche.....	72
Motivation professionnelle.....	73
Les points techniques	73
Les éléments négatifs	79

Description des rencontres de communautés de pratique	80
1ère rencontre, le 3 octobre 2017 à 18h15.....	81
2e rencontre le 24 octobre 2017 à 18h09.....	82
3e rencontre le 28 novembre 2017 à 18h10.....	83
4e rencontre le 11 décembre 2017 à 18h05.....	84
L'apport des communautés de pratique	87
Sentiment d'appartenance à un projet commun.	89
La structure des rencontres.....	90
La perception des rôles.....	93
Le rôle de l'animatrice	95
Perception de l'objectif des rencontres	98
Recommandations des participantes	100
Perception des huit principes pédagogiques	101
Le temps	102
Le lieu.....	102
La pédagogie émergente.....	103
Le jeu risqué	107
L'importance du rôle de l'adulte.....	110
La sensibilité écologique.....	113
La documentation pédagogique	114
Le développement global	116
Discussion.....	117
Comment la journée de formation est mise en place	118
Comment les rencontres de CP ont pris place.....	121
L'objectif des rencontres	121
La structure des rencontres.....	122
Le domaine de connaissances.....	124
Le rôle de l'animatrice.....	131
L'appréciation générale des rencontres	133
Quelle est la perception des acteurs en lien avec la pédagogie ?	134
La pédagogie émergente.....	135

Le temps	139
Le lieu.....	139
Le développement global	140
L'importance du rôle de l'adulte	140
Le jeu risqué	141
La documentation pédagogique	143
La sensibilité écologique	146
Quels éléments facilitent ou nuisent à l'implantation de la pédagogie ?	148
Les rencontres de communautés de pratique	149
Limites de la recherche	152
Conclusion	155
Références.....	158
Annexe 1	166
1 ^{er} Formulaire d'entrevue semi-structuré (après la formation) :	166
2 ^e Formulaire d'entrevue semi-structuré (après les rencontres de CP)	167
Annexe 2	168
Centrations d'observation durant la journée de formation :.....	168
Centrations d'observation durant les rencontres de communautés de pratique :	168
Annexe 3	169
Annexe 4	170

Remerciements

Je tiens à signifier ma reconnaissance à Monsieur Marc Alain, directeur de recherche, qui a su m'accompagner dans la réalisation de ce mémoire. Sa disponibilité, son écoute et sa rigueur m'ont permis de continuer à avancer dans ce projet. Je tiens également à remercier Michèle Leboeuf ainsi que l'Initiative 1,2,3 Go Limoilou qui m'a offert un support et une coopération indispensable tout au long de ce processus. Je me dois également de souligner la contribution des différents milieux de services éducatifs pour leur précieuse collaboration qui a rendu possible la collecte de données. Finalement, je souhaite signifier ma gratitude à mes proches qui m'ont apporté un soutien essentiel tout au long de ce processus. Merci!

Introduction

L'importance de l'activité physique

L'activité physique est depuis longtemps reconnue comme un élément essentiel pour la santé physique, psychologique et sociale des enfants (Poitras *et al.*, 2016). Les comportements sédentaires, quant à eux, tels que regarder la télévision ou jouer à l'ordinateur, sont associés avec des effets néfastes pour le développement (Poitras *et al.*, 2017). En ce sens, la société canadienne de physiologie de l'exercice (SCPE), qui a été mandatée par le gouvernement canadien afin de créer de nouvelles lignes directrices en matière d'activité physique, conseille que les personnes de 5 à 17 ans effectuent de l'activité physique pour un minimum de 60 minutes par jour (SCPE, 2017). Pour ce qui est des enfants âgées de 1 à 4 ans, ils recommandent un minimum de 180 minutes d'activités physiques d'intensité moyenne à élevée, au cours de la journée. Malgré les nombreuses mesures prises au Canada durant les dernières années, telles que l'augmentation des investissements du gouvernement dans les infrastructures sportives ainsi que des ajouts d'activités sportives structurées dans les écoles, la population canadienne peine encore à atteindre ces objectifs. En effet, une étude utilisant des accéléromètres avec une population âgée de 6 à 10 ans au Canada indique que seulement 14% des garçons et 7% des filles satisfont les attentes canadiennes quant au niveau d'activité physique recommandé (Colley *et al.*, 2011). Cette même population aurait en moyenne 7,4 h de comportement sédentaire

durant une journée. Une des solutions souvent évoquées afin d'augmenter le niveau d'activité physique des enfants au quotidien est d'augmenter le temps de jeux libre à l'extérieur (Bates et Stone, 2015; Gray *et al.*, 2015; Rothman *et al.*, 2015; Tremblay *et al.*, 2016).

La diminution du jeu libre extérieur

Le jeu libre extérieur chez les enfants d'Amérique du Nord est en déclin (Barnes *et al.*, 2013; Gray *et al.*, 2015). Les raisons qui peuvent expliquer cette diminution sont multiples telles que : une réduction des espaces de jeux appropriés pour les enfants, une augmentation des inquiétudes des parents à ce que leurs enfants jouent à l'extérieur sans supervision, l'utilisation grandissante des technologies de divertissement, une augmentation des activités structurées intérieures, une plus grande préoccupation des parents à ce que leurs enfants effectuent des activités d'enrichissement parascolaire ainsi qu'une augmentation des exigences concernant les activités éducatives avant l'entrée à l'école afin de préparer ceux-ci au système éducatif (Aarts, Wendel-Vos, van Oers, van de Goor et Schuit, 2010; Gray *et al.*, 2015).

Pourtant, le jeu à l'extérieur est un élément important pour le développement des enfants. En effet, une recension systématique des écrits a conclu que le jeu extérieur pendant l'enfance a une corrélation négative avec le temps de sédentarité et a une corrélation positive avec l'activité physique (Gray *et al.*, 2015). De plus, l'environnement

extérieur a tendance à prolonger le temps de jeux des enfants lorsqu'on le compare aux jeux ayant lieu à l'intérieur (Brussoni, Gibbons, *et al.*, 2015).

Le jeu extérieur serait encore plus bénéfique lorsqu'il permet aux enfants d'être en contact avec la nature. En effet, une recension systématique des écrits (Tim, 2014) met en valeur les bienfaits du contact avec la nature chez les enfants. Cette étude souligne principalement des effets positifs sur la régulation des émotions, le développement moteur, le développement des connaissances environnementales et le développement d'une vision positive de la nature à l'âge adulte. De plus, le contact avec la nature semble avoir un impact positif sur plusieurs aspects de la santé mentale des enfants tels que la gestion du stress, la résilience et l'estime de soi (Ulset, Vitaro, Brendgen, Bekkhus et Borge, 2017).

Le jeu extérieur est optimal lorsqu'il est non structuré par les adultes qui le supervisent. Lorsque le jeu est structuré par les adultes, les enfants sont susceptibles de perdre les bénéfices du jeu liés à la créativité, au développement de fonctions exécutives, à la prise de décision et au développement de la motricité globale (Barker *et al.*, 2014; Ginsburg, 2007; Robson et Rowe, 2012).

Le jeu risqué

Le jeu comportant une prise de risque est considéré par plusieurs comme étant nécessaire au développement de l'enfant (Brussoni, Brunelle, *et al.*, 2015; Brussoni, Gibbons, *et al.*, 2015; Sandseter, 2009). En effet, une recension systématique des écrits a identifié que les effets positifs reliés au jeu présentant une prise de risque dépassent les effets négatifs reliés aux possibilités de blessures (Brussoni, Gibbons, *et al.*, 2015). Cette étude souligne également que certains résultats indiquent une augmentation du temps de jeu, des interactions sociales, de la créativité et de la résilience chez les jeunes qui pratiquent le jeu comportant un risque (Brussoni, Gibbons, *et al.*, 2015). D'ailleurs, une étude norvégienne a exposé deux groupes d'enfants, âgés respectivement de quatre et six ans, à 14 semaines d'intervention de jeux comportant un risque. Cette étude a permis de constater, chez ces deux groupes d'enfants, une amélioration de l'estime de soi, de leurs capacités de détecter les risques et d'y faire face et une diminution de prédisposition aux conflits, comparativement au groupe qui n'a pas reçu l'intervention (Lavrysen *et al.*, 2017).

Selon Sandseter (2009), une chercheuse dans le domaine l'éducation en petite enfance, le jeu comportant un risque se définit comme un jeu excitant qui comporte un risque de blessure physique pour les enfants participants (Sandseter, 2009). Il est important de rajouter que lors d'un jeu risqué l'enfant est apte à reconnaître et à évaluer le risque qui se présente au cours de son jeu. Cette définition permet de différencier un jeu risqué d'un jeu dangereux, dans lequel l'enfant court un danger sans avoir les aptitudes à évaluer ce danger. Par exemple, un enfant qui grimpe sur une structure mal installée se met en danger de

blessures, alors qu'un enfant qui grimpe dans un arbre participe à un jeu risqué. Le concept de jeu risqué sera discuté plus en profondeur dans la section des fondements théoriques.

Malheureusement le jeu risqué est en diminution dans plusieurs pays occidentaux (Carver, Timperio et Crawford, 2008; Gaster, 1991; Rhonda, 2004). Ceci est dû à plusieurs facteurs comme la mise en place de réglementations plus strictes dans les aires de jeux, l'augmentation de la peur des étrangers et la difficulté d'accès à des espaces permettant ce type de jeux (Brussoni, Brunelle, *et al.*, 2015; Carver *et al.*, 2008; Niehues, Bundy, Broom et Tranter, 2016). La réglementation canadienne a, entre autres, émis des limites en rapport à la hauteur des installations et des matériaux dans les parcs et les cours d'école (Fuselli et Yanchar, 2012). Ces réglementations limitent grandement les possibilités pour les enfants d'avoir accès au jeu risqué ce qui rend l'espace de jeux moins riche pour la promotion du développement émotionnel, social, physique et cognitif des enfants (Brussoni, Brunelle, *et al.*, 2015; Brussoni, Gibbons, *et al.*, 2015).

Résumé des constats

En somme, plusieurs études soulignent le lien entre le jeu libre à l'extérieur en milieu naturel, le jeu comportant un risque et le niveau d'activité physique des enfants (Brussoni, Gibbons, *et al.*, 2015). Ces trois composantes sont considérées comme importantes afin de favoriser un développement sain chez les enfants (Little et Wyver, 2008). À la lumière de ces constats, plusieurs des études consultées soulignent l'importance d'intervenir sur ces

aspects le plus tôt possible dans la vie des enfants afin de favoriser leur développement et de favoriser de saines habitudes de vie (Brussoni, Brunelle, *et al.*, 2015; Brussoni, Gibbons, *et al.*, 2015; Gray *et al.*, 2015; Sandseter, 2009; Tim, 2014). Une des pédagogies qui intéresse de plus en plus de personnes travaillant dans le domaine de la petite enfance, l'éducation par la nature, semble être potentiellement bénéfique dans cette situation.

Problématique

Présentation de l'éducation par la nature en petite enfance

Il existe plusieurs appellations différentes pour ce type d'approche à travers le monde : forest school, forest preschool, bush kindergarten, forest kindergarten, nature kindergarten, rain kindergarten. Dans le cadre de ce mémoire, nous utiliserons le terme éducation par la nature. Les milieux offrant l'éducation par la nature ont comme point commun central de permettre aux enfants d'être en contact avec la nature durant de longues périodes de temps de façon récurrente (Elliott et Chancellor, 2014). Les endroits en question peuvent aller de la forêt, la plage ou un parc urbain tant qu'ils permettent aux enfants un contact direct avec la nature (Elliott et Chancellor, 2014). Certains milieux qui ont intégré totalement cette approche vont sortir à l'extérieur tout au long de la journée, beau temps mauvais temps, à l'exception des journées où les conditions météorologiques présentent un danger pour les enfants tels que, lors d'orages ou lors de froid extrême (Fjørtoft, 2001). Bien que les principes pédagogiques utilisés varient d'un milieu à un autre, ces milieux adoptent généralement une approche centrée sur les enfants. Dans cette approche, l'éducateur joue un rôle de support à l'apprentissage des enfants plutôt que de guide (Regina Wolf, Kirsten et Katie, 2014). L'expérience des enfants en nature est donc le point central de l'approche et les éducateurs sont présents afin d'enrichir leurs apprentissages au cours de cette

expérience (Barnett, 2016). Les principes pédagogiques utilisés dans le cadre du projet faisant l'objet du présent mémoire seront discutés dans la section du contexte théorique.

Historique de l'approche. On peut penser que l'éducation par la nature en petite enfance existe depuis plusieurs milliers d'années puisque l'être humain a toujours dépendu de la nature pour survivre. En ce sens, la transmission des savoirs en lien avec la nature aux nouvelles générations était essentielle à la survie de l'espèce. Par contre, si l'on s'intéresse au service d'éducation à la petite enfance offrant cette pédagogie, on peut retracer les premières installations de ce type durant les années 1950 au Danemark et en Suède (Regina Wolf *et al.*, 2014). Le premier service d'éducation à la petite enfance aurait été fondé au sein de l'organisation Friluftsfrämjandet (Swedish outdoor association), qui a comme objectif d'offrir à la population une large gamme d'activités sportives en plein air. C'est en 1956 qu'un employé de cette organisation, Goesta Frohm, propose d'offrir un programme éducatif en nature aux enfants de 5 ans. Le but premier de ce programme était de permettre aux enfants de jouer en nature, découvrir la nature et d'en prendre soin. L'Allemagne a rapidement suivi le pas en 1960 en prenant part au mouvement de l'éducation par la nature (Knight, 2009). Depuis, les programmes de ce type se sont répandus en Europe et à travers différents pays tels que la Chine, le Japon, la Corée du Sud, la Nouvelle-Zélande, l'Australie, les États-Unis et le Canada (Knight, 2013).

Les effets du contact avec la nature. Plusieurs effets bénéfiques ont été documentés en lien avec l'éducation par la nature en petite enfance. Il est important de mettre en contexte que l'éducation par la nature ne suit pas constamment les mêmes principes pédagogiques. De ce fait, il est important de distinguer les effets liés au contact avec la nature et les effets en lien avec les différents principes pédagogiques appliqués dans le cadre de ces différentes approches. La section suivante se concentre sur les effets du contact avec la nature chez les enfants. Quant aux effets en lien avec les différents principes pédagogiques, ils seront présentés dans la section du cadre théorique portant sur les principes utilisés dans le cadre du projet.

Kuo, Barnes et Jordan, (2019) ont effectué une recension des écrits en lien avec les effets que le contact avec la nature a sur le processus d'apprentissage et de développement des enfants. Leur recherche se base sur la prémissse que le contact avec la nature favorise certaines dispositions qui ont un effet bénéfique sur l'apprentissage des élèves. Dans le cadre de leurs recherches, les auteurs ont identifié trois variables sur lesquelles le contact avec la nature a un effet qui a été étudié dans un cadre expérimental. Il est important de spécifier que dans « contact avec la nature » les auteurs ont inclus les contacts directs, tels qu'une promenade en forêt et les contacts indirects, tels que d'avoir accès à une fenêtre donnant sur des arbres. Premièrement, le contact avec la nature a un effet positif sur la concentration des élèves. Le simple fait d'avoir accès à une fenêtre donnant sur des arbres ou aller se promener en nature aide à restaurer la capacité d'attention des élèves. Les études en question ont évalué le niveau d'attention à l'aide de mesures d'attention rapportées par

les parents et par les professeurs ainsi qu'à l'aide de tests neurocognitifs. En second lieu, le contact avec la nature entraîne une diminution du stress chez les enfants. Les auteurs indiquent que cela a été démontré pour le stress auto rapporté ainsi que pour les indices physiologiques, tel que le niveau de cortisol. Enfin, le contact avec la nature a un effet positif sur l'autocontrôle chez les enfants. En ce sens, il est pertinent de spécifier qu'une étude longitudinale auprès de 562 enfants norvégiens de 4 à 7 ans a démontré des liens de causalité entre le nombre d'heures quotidiennes de jeu en plein air et le développement cognitif ainsi qu'avec les problèmes d'attention et d'hyperactivité (Ulset *et al.*, 2017). En effet, plus le nombre d'heures de jeux en plein air est important plus les résultats aux mesures cognitives sont élevés et plus les comportements liés au problème d'attention et d'hyperactivité diminuent (Ulset *et al.*, 2017).

Plusieurs études semblent démontrer que le contact avec la nature a de multiples effets bénéfiques chez les enfants. Bien que ce domaine de recherche commence à être de plus en plus exploré, la majorité des études qui se penchent sur la question utilisent une méthodologie qualitative. C'est pourquoi plusieurs effets du contact avec la nature restent à être confirmés à l'aide de recherches quasi expérimentales. Il est tout de même intéressant de souligner les différents résultats qui semblent avoir été soulevés dans le cadre des travaux de recherches. Le contact avec la nature semble avoir un effet positif sur les aspects suivants chez les enfants : la santé physique et le niveau d'activité de physique effectué (Bjørgen, 2016; Brussoni, Gibbons, *et al.*, 2015; Gray *et al.*, 2015), la confiance en soi et la résilience (Kuo, Barnes et Jordan, 2019), la capacité à résoudre des problèmes (Torquati,

Schutte et Kiat, 2017), la sensibilité écologique et l'adoption de comportements environnementalement responsables (Smith, Dunhill et Scott, 2018) et les relations interpersonnelles, telles que la pro-socialité, la coopération, l'empathie et la gestion des conflits (Kuo *et al.*, 2019).

Situation de l'approche au Canada. Au Canada, la première installation utilisant cette approche a été implantée par Marlene Power en 2007 à Carp Ridge dans la province d'Ontario (Barnett, 2016; Welz, 2014). Depuis, Madame Power est devenue directrice générale de Forest School Canada, une organisation qui offre des formations au personnel désirant travailler avec cette pédagogie. Aujourd'hui, plusieurs installations utilisant cette approche sont présentes au Canada, particulièrement en Colombie-Britannique et en Ontario (Child and nature alliance of Canada, 2019).

Situation de l'approche au Québec. L'éducation par la nature en petite enfance en est à ses débuts dans la province de Québec. Il y a toutefois quelques organismes qui ont commencé à s'intéresser à cette approche. Par exemple, l'organisme le Lion et la Souris est un organisme communautaire situé à Montréal offrant des groupes de jeux libres en nature en famille et un club d'aventure pour les enfants d'âge scolaire (<https://lelionetlasouris.com>). L'ensemble de leurs activités est centré sur les principaux principes de l'éducation par la nature soit la pédagogie émergente, la prise de risques sains ainsi que le contact fréquent et prolongé avec la nature. La Coop enfant nature, quant à

elle, offre un service de formation et d'accompagnement au personnel travaillant avec les enfants d'âge préscolaire désirant adopter la pédagogie de l'éducation par la nature. Cette coopérative est également impliquée dans le domaine de la recherche en partenariat avec l'Université du Québec à Trois-Rivières afin de documenter les processus d'implantation et d'évaluer les effets de la pédagogie qu'il préconise (Coopérative enfant nature, 2019). Il existe également un organisme communautaire, l'Initiative 1, 2, 3 Go! Limoilou, qui a développé le projet Grandir en Forêt afin de permettre aux milieux éducatifs à la petite enfance de l'arrondissement Limoilou de pouvoir adopter la pédagogie de l'éducation par la nature.

L'Initiative 1,2,3 Go! Limoilou

Missions de l'organisme. L'Initiative 1,2,3 Go! Limoilou a été créé en grâce à la contribution de Centraide Québec afin de favoriser le pouvoir d'agir de la population du Vieux-Limoilou afin de mettre en place des dispositifs pour combattre les effets de la pauvreté chez les enfants âgées de 0-5 ans et sur leurs familles (123golimoilou.com).

L'Initiative 1,2,3 Go! a comme mission de :

- Sensibiliser et mobiliser les membres de la communauté afin qu'ils s'engagent dans des actions qui assurent le bien-être des tout-petits et favorisent leur développement.
- Soutenir la participation des parents à la vie du regroupement et à celle de leur communauté (123golimoilou.com).

Mode de fonctionnement de l'organisme. L'Initiative 1,2,3 Go! Limoilou travaille à partir d'une table de mobilisation qui réunit les organismes partenaires ainsi que des parents du quartier. C'est lors de ces tables de mobilisation que se discute l'avancement des différentes actions de l'organisme. Par contre, le travail concret afin de mettre en place ces actions est effectué à l'aide de comités de travail qui sont créés pour chaque action. Les comités de travail sont constitués des partenaires souhaitant s'investir dans l'action en question.

Le comité porteur du projet. Suite aux constats nommés dans la section de la problématique, soit l'augmentation de la sédentarité chez les enfants, la diminution du jeu extérieur et le nombre grandissant de restrictions aux jeux risqués, l'organisme 1, 2, 3, Go! Limoilou a décidé de mettre en place un projet de garderie en forêt. Le comité de travail de cette action a priorisé deux objectifs principaux soit :

1. « Permettre à des jeunes enfants de Limoilou d'avoir un contact fréquent et prolongé avec la nature et de bénéficier d'interactions éducatives de qualité supérieure. »
2. « Favoriser le développement, chez le personnel éducateur et les intervenants, de compétences éducatives spécifiques à l'accompagnement du jeu libre en milieu naturel. »

Lors de la première année, les membres du comité se sont rencontrés afin d'évaluer la faisabilité d'un tel projet. Après avoir identifié l'endroit où se déroulerait le projet, soit le

domaine Maizerets, le comité a décidé de débuter le projet sous une version pilote. Le projet pilote s'est déroulé de la fin septembre 2016 à la mi-juin 2017 avec cinq enfants d'un service éducatif en milieu familial. Le groupe d'enfants était accompagné de leurs éducatrices et de la coordonnatrice du projet à raison d'une demi-journée par semaine.

Présentation du projet « Grandir en Forêt »

La phase pilote a permis de rassembler plusieurs informations pertinentes pour le projet. Premièrement, il a été possible de documenter, à l'aide d'observations, de photos et de vidéos, l'expérience des enfants en forêt. Cette documentation a pu être utilisée afin de fournir des exemples concrets du projet lors des demandes d'aide financière. Cette première année a également permis de documenter les besoins techniques du projet comme le déplacement, les repas, les siestes, les toilettes, les journées d'intempérie, le matériel nécessaire, etc. Finalement, cette première année a permis de rassembler des informations concrètes pour préparer la formation qui allait être fournie aux éducatrices lors de la deuxième année du projet. En effet, la coordonnatrice du projet a pu s'inspirer en partie du processus d'accompagnement qu'elle a mis en place durant cette année pilote pour construire la formation. Cela lui a également permis de confirmer la pertinence de mettre en place un processus de formation pour les éducatrices qui allaient participer au projet.

Lors de la deuxième année, 60 enfants âgées de 2 à 5 ans ont participé au projet. Au total, 6 différents milieux ont participé, soit 3 groupes de deux centres de la petite enfance

(CPE.), 3 groupes de 3 services éducatifs en milieu familial et un groupe du service de garde de maternelle 4 ans d'une école. Tous les groupes, sauf le groupe de maternelle 4 ans, sont venus au Domaine Maizerets 2 jours par semaine, soit le mercredi et le jeudi de 9h à 13h totalisant 64 jours de sortie. Pour sa part, le groupe de maternelle 4 ans est venu une journée semaine, le mercredi, de 11h à 14h totalisant 16 jours de sortie.

Le début de la journée commence avec un rassemblement de groupe. Ce court rassemblement est constitué d'une chanson et de quelques messages s'adressant soit aux éducatrices soit aux enfants. Le rassemblement se termine en demandant aux éducatrices où elle prévoit aller avec leurs groupes durant la journée. Suite au rassemblement, les éducatrices partent explorer avec leurs groupes d'enfants respectifs. Les repas se prennent sur place et le départ se fait à 12h45 pour revenir dans les milieux respectifs pour la sieste.

La responsable du projet, une stagiaire au baccalauréat en psychoéducation, et moi-même, stagiaire à la maîtrise en psychoéducation à ce moment, avons accompagné les groupes lors des sorties. La responsable du projet a comme mandat de s'assurer du bon déroulement de la journée en offrant un support au besoin en faisant le tour des groupes. Les deux stagiaires en psychoéducation avaient le rôle de soutenir les éducatrices dans leur cheminement professionnel.

Le processus de formation offert dans le cadre du projet

Le processus de formation du projet a été élaboré et mis en place par la coordinatrice du projet. L'ensemble de la formation se base sur les 8 principes pédagogiques d'éducation par la nature qui ont été créés par la coordinatrice du projet. Afin de se faire, celle-ci s'est basée sur différentes approches telle que l'approche toscane, l'approche centrée sur l'enfant, l'approche de collaboration avec les familles ainsi que sur ses connaissances acquises lors de sa formation reçue de Forest School Canada.

Le processus de formation débute par une journée de formation qui a comme objectif d'introduire les principes pédagogiques de l'approche aux participantes ainsi que de répondre à leurs préoccupations avant le début du projet. Par la suite, neuf rencontres de communauté de pratique sont prévues afin que les participantes puissent continuer leurs processus de formation. Les rencontres de communauté de pratique ont donc comme objectifs d'implanter une nouvelle pratique. Les rencontres avaient lieu dans une salle communautaire de la coopérative de résidence d'une des participantes.

Présentation de l'orientation du présent mémoire

Puisque la pédagogie d'éducation par la nature en petite enfance est très peu connue au Québec, il convient de documenter ce type d'initiative afin de favoriser la compréhension des facteurs associés à son succès. Ceci est d'autant plus vrai qu'il n'existe pas beaucoup d'études sur le processus de la formation d'une telle action. Les études qui se sont

intéressées à ce type d'action ont fait plusieurs constats, dont l'importance de la formation chez les intervenants qui utilisent cette pédagogie (Barnett, 2016; Davies et Hamilton, 2018; Gerrish, 2014). À ce sujet, il n'existe pas de ligne directrice claire dans la littérature afin de confirmer quel type de formation il est préférable d'aborder pour favoriser le succès de l'approche (Barnett, 2016; Gerrish, 2014; Regina Wolf *et al.*, 2014). La littérature indique toutefois que les personnes qui commencent à intervenir avec cette pédagogie ont besoin que des processus de formation professionnelle continue soient mis en place afin de leur permettre une meilleure appropriation de cette pédagogie (Barnett, 2016; Gerrish, 2014). Une étude en particulier s'est intéressée à l'interaction entre les éducateurs qui commencent à utiliser cette approche et les éducateurs responsables de les former. Les auteurs de cette étude de cas ont constaté que certains principes de la pédagogie, tels que la valorisation du jeu risqué ou la pédagogie émergente, ont été plus difficiles à adopter pour les participantes (Maynard, 2007). Ce type de constat vient en cohérence avec la critique du modèle de l'école en forêt proposé par Leather (2018). Dans cet ouvrage, l'auteur cible plus particulièrement la situation qui touche le Royaume-Uni qui a vu une montée de la popularité de ce type d'approche dans les dernières années. Dans ce contexte, il souligne trois préoccupations : l'adaptation de ce type d'approche au contexte culturel du Royaume-Uni, le manque de fondation théorique du modèle pédagogique et la prise en charge de l'application de cette approche par l'industrie privée. À travers l'exploration de ces trois constats, l'auteur souligne l'importance de documenter plus en profondeur le processus d'implantation de la pédagogie d'éducation par la nature.

À la lumière de ces constats, soit que l'approche est à ces débuts au Québec, qu'il existe peu d'étude sur le processus de formation de cette pédagogie et que le processus de formation a été identifié comme un des éléments cruciaux au succès des milieux qui ont commencé à appliquer cette approche, il a été décidé d'effectuer une étude de cas descriptive du processus de formation offerte dans le cadre du projet « Grandir en forêt ». Plus précisément, l'objectif de cette recherche est de documenter l'expérience des participants et des formateurs afin de pouvoir répondre aux trois questions de recherche suivantes :

1. De quelle façon le processus de formation est-il mis en place ?
2. Quelle est la perception des acteurs en lien avec les principes de cette pédagogie ?
3. Quels éléments facilitent l'implantation ou lui nuisent?

Contexte théorique

Le contexte théorique est divisé en deux sections. La première section concerne les communautés de pratiques et la deuxième section porte sur les huit principes pédagogiques de l'éducation par la nature.

Les communautés de pratique comme formation continue

Nous aborderons, dans le cadre de cette section, la question des communautés de pratique. Pour débuter, nous présenterons les concepts de base de ce que sont les communautés de pratique en prenant appui sur les travaux de Wenger, McDermott et Snyder (2002). Par la suite, les résultats d'une recension des écrits sur les communautés de pratique dans le domaine scolaire seront présentés afin de donner une idée des éléments qui influencent leur fonctionnement.

« Deux têtes valent mieux qu'une » voilà une expression qui reflète bien les bases d'une communauté de pratique. En fait, plusieurs têtes valent mieux qu'une serait encore plus appropriée. Une communauté de pratique est donc constituée de plusieurs personnes qui échangent sur un sujet donné. Il existe plusieurs appellations différentes pour référer à ce type de groupe, telles que groupe de codéveloppement, communauté d'apprentissage, communauté professionnelle d'apprentissage, etc. Dans le cadre de cette étude, il a été choisi d'utiliser le terme communauté de pratique (CP) puisqu'il ne semble pas y avoir de consensus clair dans la littérature afin de différencier les multiples appellations et que

celles-ci semblent partager les mêmes fondements (Vangrieken, Meredith, Packer et Kyndt, 2017). Wenger et al (2002) propose une définition plus large de ce que sont les CP :

Une communauté de pratique est un groupe de personnes qui partagent une préoccupation, un ensemble de problèmes ou une passion à propos d'un sujet et qui approfondissent leurs connaissances et leurs expertises sur ledit sujet en interagissant sur une base régulière [traduction libre] (Wenger et al, 2002), p.19).

Selon Wenger et al (2002), les CP apportent plusieurs bénéfices à leurs membres. L'avantage à court terme pour les participants est de pouvoir trouver des solutions avec le soutien d'une équipe. Ceci permet aux personnes qui désirent régler ces problèmes de le faire plus rapidement et de manière plus efficace. Il est également possible de penser que les solutions trouvées sont meilleures puisqu'elles ont été trouvées lors d'échange entre plusieurs personnes qui ont tenté de trouver la meilleure option. Trouver une solution à un problème n'est pas l'unique avantage des CP, elles seront également un terrain d'échanges propice à tout type d'échange où la participation de plusieurs peut être bénéfique, tel que la création d'un guide sur un sujet donné. De plus, à force d'interagir avec les autres membres, des liens se forment. Ces liens ont un impact sur leur sentiment d'appartenance à leur CP, tandis que les échanges et la création de nouveaux savoirs permettent aux membres de mieux s'approprier leur sujet, de créer des liens avec les autres membres et la communauté, et leur permettent finalement de développer leur confiance en lien avec ce sujet. Tout ceci fait en sorte que les membres développent une identité en lien avec le sujet.

et qu'ils puissent en parler avec plus d'assurance. En somme, les CP semblent pouvoir apporter des avantages sur plusieurs aspects, autant pour les personnes qui y participent que pour les structures qui les entourent. De plus, l'utilisation de CP à des fins de cheminement professionnel est décrite comme hautement efficace par plusieurs études (Peleman *et al.*, 2018; Vangrieken, Meredith, Packer et Kyndt, 2017).

Les trois composantes d'une communauté de pratique

Wenger et al. (2002) distinguent 3 composantes dans la structure d'une CP soit : « un domaine de connaissances, une communauté qui s'intéresse à ce domaine de connaissances et une pratique partagée qu'ils développent afin de s'améliorer dans ce domaine » (p.42) [traduction libre]. L'auteur précise que ces trois éléments s'inter-influencent tout au long de la vie de la CP. Ils sont donc considérés comme essentiels à la survie de la communauté. L'analyse de celle-ci est donc possible en se référant à ces éléments.

Le domaine de connaissances. Le domaine de connaissances fait référence aux sujets pour lesquels les membres partagent un intérêt commun. C'est à partir du domaine que la CP va se forger une identité, auprès de ses participants, mais également auprès des organisations qui sont en lien avec la communauté. Wenger et al. (2002) soulignent que le domaine de connaissances ne fait pas référence à un sujet vaste comme l'éducation par la nature par exemple, mais plutôt à des sujets spécifiques tels que comment mettre en place une approche de gestion des risques sains avec les enfants tout en assurant leur sécurité.

En d'autres mots, le domaine de connaissances concerne les sujets spécifiques que les membres souhaitent traiter lors de leurs échanges. De ce fait, le domaine de connaissances est constamment en mouvement puisqu'il va se moduler selon les sujets qui apparaissent pertinents pour le groupe.

C'est à partir du domaine de connaissances que les échanges vont se structurer. Il est donc primordial que le domaine de connaissances soit bien défini et que l'ensemble de membres soit en accord avec celui-ci. De ce fait, Wenger et al. (2002) suggèrent d'aborder cet aspect en groupe afin que la communauté puisse décider d'un accord commun des sujets que les membres souhaitent traiter. Ce processus est d'autant plus important puisqu'il est possiblement porteur de conflits. En effet, certains membres peuvent être en désaccord avec les sujets que la communauté décide de traiter. Il est donc important que ce processus se fasse de façon transparente afin que tous puissent donner leur opinion.

Il est primordial que le domaine de connaissances stimule les membres du groupe. En effet, si les sujets abordés ne font pas cheminer les membres, ceux-ci risquent de perdre leur intérêt envers la communauté. Dans un même ordre d'idée, il est important que le domaine de connaissances de la communauté puisse être utilisé par les membres en dehors de la communauté. En d'autres mots, il faut que les participants puissent mettre en action leurs apprentissages pour qu'ils y trouvent leurs comptes. Ceci est également vrai pour l'organisation qui supporte la communauté. Si l'organisation en question ne voit pas de résultats concrets après un certain temps, elle risque de remettre en question la pertinence

de la communauté. Par contre, il est important que le choix du domaine de connaissances reste entre les mains de ses membres. Il faut donc que la communauté trouve un équilibre entre les deux pôles, soit l'intérêt pour les membres et l'intérêt pour l'organisation. Ceci permet d'éviter que la communauté ne soit marginalisée par l'organisation tout en laissant le contrôle des sujets traités aux membres de la communauté.

Lorsque le domaine est bien défini et qu'il est d'un intérêt commun, avec le temps, les membres vont acquérir une certaine expertise dans le domaine de connaissances de la communauté. Cette expertise permet à la communauté de se forger une identité et une raison d'être. De plus, les organisations qui supportent la communauté vont leur reconnaître cette expertise. Cette reconnaissance vient confirmer aux membres leur expertise en la matière, ce qui vient renforcer leur sentiment d'appartenance avec les sujets en question.

La communauté. La communauté est la composante qui regroupe les aspects sociaux de la structure. Cette composante est essentielle au bon fonctionnement du groupe puisqu'elle va venir teinter les échanges que les membres vont avoir entre eux. Cette composante fait donc référence aux liens qui se créent entre les membres du groupe, mais également aux liens que les membres font avec le groupe. C'est à travers la création de ces liens que des valeurs vont être construites. Des relations basées sur des valeurs comme le respect, la confiance, la transparence et la considération vont permettre au groupe d'avoir une atmosphère propice aux échanges fructueux.

La création de ces liens est seulement possible si les membres du groupe ont des occasions récurrentes d'interagir. Ceci implique entre autres que les membres aient du temps alloué, mais également des espaces, réels ou virtuels, afin de leur permettre d'avoir des échanges pertinents au domaine de connaissances de leur communauté.

À force d'approfondir leurs relations, les membres développent une meilleure connaissance des personnes avec qui ils échangent. Ceci permet à chacun de se former sa propre identité au sein de la communauté. Cette distinction entre les membres permet à chacun de prendre sa place en faisant valoir leurs compétences. À long terme, Wenger et al. (2002) soulignent que cette différenciation permet des échanges plus riches, des relations plus intéressantes ainsi qu'une augmentation de la créativité du groupe.

Wenger et al. (2002) abordent la question des communautés de pratique mandataire en proposant qu'une communauté de pratique ne peut pas être entièrement obligatoire pour ces membres. Ils concèdent qu'une organisation peut obliger ces membres à se présenter aux rencontres. Cependant, le niveau d'implication individuelle ne peut pas être contrôlé. De ce fait, ils expliquent que l'envie de participer doit être intrinsèque pour les membres. Même s'il peut être stratégique de mettre en place des incitatifs afin de démarrer une communauté de pratique, ultimement la communauté doit générer des incitatifs par elle-même pour qu'elle survive. Donc, même si le fait d'inciter à la participation d'une façon ou d'une autre peut aider à ce que les membres participent, ce sont les liens avec la

communauté et avec les membres qui sont propices à motiver un engagement personnel assez puissant pour venir animer une communauté de pratique.

Dans un même ordre d'idée, la communauté ne peut pas être supportée que par une seule personne. Il est normal d'avoir une ou deux personnes qui prennent le rôle de responsable au sein d'une communauté. Par contre il est important que les responsabilités soient partagées au sein de la communauté. Puisque premièrement, si cette personne ne peut plus jouer son rôle, la communauté se retrouve en danger. De plus, le fait que la communauté soit contrôlée par une seule personne risque de freiner certains membres à partager leurs opinions. Il est donc stratégique de répartir les responsabilités au sein du groupe afin de stimuler la participation de chacun.

Il est possible que les membres d'une communauté forgent des liens tellement forts que cela devienne un obstacle au bon fonctionnement du groupe. En effet, ce type de situation peut mener à la création d'une "clique" qui peut être quasi impossible à intégrer pour toute nouvelle personne. De plus, trop valoriser l'aspect social des échanges entre les membres peut devenir contre-productif. En effet, les membres peuvent devenir complaisants et tenter de se protéger mutuellement, ce qui rend impossible la confrontation d'idées et du même coup l'exploration de nouveaux sujets.

Il est également possible que la CP connaisse un problème d'implication de ces membres. Ceci se produit lorsque les membres du groupe ne s'impliquent pas ou peu dans

la communauté. Les membres auront alors tendance à participer aux rencontres de façon sporadique sans s'impliquer réellement dans les échanges. Ce problème peut survenir lorsque les membres n'ont pas créé de liens significatifs entre eux. Une façon de remédier à cette situation est d'organiser des activités afin que les membres puissent construire des liens significatifs.

La pratique partagée. La composante de la pratique partagée fait référence au savoir que la CP développe. Ceci englobe les connaissances que la communauté crée à partir des échanges, mais également les connaissances que les membres possèdent déjà en lien avec le domaine de connaissances. Les connaissances incluses dans cette composante peuvent prendre plusieurs formes. Elles peuvent être tangibles, telles que de la documentation sur le sujet, des notes de rencontres ou des outils sur le sujet. Cette composante fait également référence aux connaissances intangibles, soit le savoir et les compétences que les membres s'approprient au cours du processus. Selon Wenger et al. (2002), il est important que le groupe trouve un équilibre entre la production de connaissances tangibles et de connaissances intangibles. La production d'éléments tangibles est importante afin de garder des traces des échanges. Cela permet au groupe de se référer aux documents lorsqu'un sujet déjà traité revient lors des discussions. La production de documentation peut également être utile afin de transmettre certaines connaissances aux personnes ou aux organisations qui ne font pas partie de la CP . De plus, la documentation peut s'avérer fort utile lors de l'intégration d'un nouveau membre au groupe. Cela permet de faciliter son intégration en prenant connaissance du processus du groupe. Finalement, les connaissances

tangibles aident à l'appropriation des connaissances intangibles par le groupe en leur fournissant des outils de travail afin de concrétiser leurs pensées. De ce fait, on peut considérer que la production de connaissances tangibles est un outil qui sert plusieurs fonctions alors que les connaissances intangibles représentent l'appropriation des savoirs qui sont produits lors des rencontres.

Afin de bien fonctionner, les membres de la communauté doivent disposer d'une base de connaissances communes. Cela ne veut pas dire qu'ils doivent maîtriser les mêmes sujets, mais seulement qu'ils doivent posséder les connaissances nécessaires afin de pouvoir comprendre les situations que les autres membres apportent lors des rencontres. De plus, ces connaissances communes vont aider le groupe à se forger une éthique de travail. En effet, le fait que le groupe partage des bases communes lui permet de se fier à cet ensemble de connaissances pour structurer les façons de travailler ensemble.

La relation entre les trois composantes. Comme le mentionnent Wenger et al. (2002), les trois composantes sont interreliées. En effet, il ne pourrait se former de pratique partagée sans domaine de connaissances sur lesquels les membres peuvent échanger. Dans le même sens, une communauté avec des bases solides permet aux membres d'avoir des échanges honnêtes à propos des sujets à aborder. Ceci est d'autant plus important puisque des désaccords sont presque inévitables avec le temps. Par contre, ces désaccords peuvent être enrichissants pour la communauté si celle-ci a une éthique de travail que les membres partagent. En résumé, une communauté de pratique ne pourrait pas se centrer sur seulement

une ou deux de ces composantes puisqu'à long terme, cela viendrait nécessairement affecter l'ensemble de sa structure.

Les différents types de communautés de pratiques.

Vangrieken, Meredith, Packer et Kyndt (2017) ont effectué une recension systématique des écrits sur le sujet des CP en milieu scolaire. Plus précisément, les auteurs se sont intéressés aux études traitant des CP qui avaient comme objectif le développement des pratiques professionnelles de ses membres. Au total, 40 études ont été retenues pour cette recension des écrits. Finalement, les études en question devaient être de type empirique et utiliser des données brutes. Les auteurs ont utilisé une méthode d'analyse narrative afin de répondre à leurs trois questions de recherche : quels sont les types de communautés de pratiques qui existent, comment sont-elles créées et comment sont-elles maintenues? Quels sont les différents rôles des parties prenantes dans l'évolution d'une communauté de pratique? Sous quelles circonstances une communauté de pratique réussit-elle à atteindre ses objectifs ? La section suivante présentera brièvement les types de CP distingués dans le cadre de cette étude ainsi que les circonstances qui permettent d'atteindre les objectifs des CP.

Type formel. Les CP formelles ont comme objectif de transmettre de nouvelles pratiques éducatives aux membres. Les groupes sont formés par des instances gouvernementales qui exercent généralement un contrôle sur la progression des membres

quant à leur cheminement. Les rencontres sont souvent dirigées par des experts qui ont comme objectif de transmettre de nouveaux savoirs aux groupes. Finalement, la majorité de ces communautés ont une fin prédéfinie, généralement lorsque le groupe a atteint l'objectif, soit d'acquérir les nouvelles connaissances concernant une pratique éducative.

Type centré sur les membres avec un agenda d'apprentissage prédéterminé. Ce type de communauté est généralement créé par l'organisation du milieu. Ces rencontres n'ont généralement pas de date de fin. Elles visent à soutenir le développement professionnel des participants tout en contrant l'isolement professionnel. C'est à partir des expériences des participants que les rencontres sont construites. Généralement, la participation à ce type de communauté n'est pas obligatoire bien que certaines exceptions ressortent des études recensées (Vangrieken et al., (2017)).

Type formatif. Les objectifs et la structure des rencontres ne sont pas préétablis pour ce type de CP. C'est donc le groupe qui décide de la structure et des objectifs des rencontres au fur et à mesure que les membres cheminent ensemble. De plus, le rôle de l'animateur est généralement pris en alternance parmi les membres de la communauté. Ce type de communauté repose donc en grande partie sur ses membres. De ce fait, la communauté restera active tant que les membres qui la composent souhaiteront continuer d'y participer.

Type haut vers le bas ou bas vers le haut. Il existe également un certain continuum concernant l'implication de figures d'autorité telles que des représentants du

gouvernement, des cadres, des gestionnaires, des directeurs ou des chefs d'équipe, dans les CP. À une extrémité, on remarque les CP qui sont instaurées et dirigées par de telles figures. À l'autre extrémité de ce continuum se trouvent les CP qui sont instaurées par les membres participants, l'entièreté des rencontres étant décidée par ceux-ci. Il existe bien entendu une panoplie de variantes entre les deux pôles de ce continuum. Il est intéressant de noter que l'implication de figures d'autorité peut être néfaste pour les communautés de pratique si elles sont perçues comme contrôlantes plutôt qu'aidantes. De plus, les auteurs soulignent que lorsque la communauté est dirigée par des instances externes, le principal objectif de la communauté de pratique, soit de créer une communauté au sein des membres, risque de ne pas se réaliser. Par contre, lorsque les figures d'autorité offrent un support à la communauté, telles qu'un support financier ou une expertise sur le sujet d'intérêt, sans pour autant exercer un contrôle sur le processus de prise de décisions, l'implication de cette figure d'autorité est alors perçue comme positive au sein du groupe.

Comme le mentionnent les auteurs de cette étude, il semble y avoir un certain continuum quant à l'objectif de ces communautés. À une extrémité se trouvent les CP qui ont comme objectif d'implanter de nouvelles pratiques en utilisant la communauté à cette fin et à l'autre extrémité se trouvent les CP qui ont comme objectif de créer une CP en soi. De ce fait, il va de soi que les CP qui sont utilisées comme un outil d'implantation de nouvelles pratiques ne viendront pas nécessairement remplir les aspects d'une communauté de pratique "optimale" telle que Wenger et al. (2002) le décrivent. Ceci n'implique pas pour

autant que l'une de ces options est meilleure que l'autre. Il s'agit simplement de vérifier ce qui est le plus approprié selon le contexte de chacune.

Les facteurs associés aux succès des CP

Vangrieken et al (2017) ont identifié trois facteurs contribuant aux succès de la communauté de pratique, soit le support du chef d'équipe, la dynamique du groupe et le respect et la confiance.

Le support du chef d'équipe. Le support de l'animateur est un des éléments essentiels pour les CP. Les auteurs résument les fonctions du chef d'équipe en trois points. Premièrement le chef d'équipe se doit de créer une atmosphère où les membres peuvent se sentir confortables afin d'avoir des échanges stimulants. Deuxièmement, il doit s'assurer que le matériel pédagogique nécessaire soit à la disposition du groupe pour qu'il s'engage dans un processus réflexif. Troisièmement, il est nécessaire qu'il permette aux membres du groupe de constater leurs besoins de changement quant à leurs pratiques professionnelles afin qu'ils voient une raison de participer au groupe. Comme Wenger (2002) le mentionne également, les auteurs de cette revue de littérature soulignent que les responsabilités du chef d'équipe devraient être distribuées à tour de rôle au sein du groupe. En plus d'alléger la tâche de chef d'équipe, cette répartition des tâches serait particulièrement bénéfique afin de motiver l'implication de chacun. De plus, les membres

de la communauté devraient être sur un pied d'égalité avec le chef d'équipe. Ce sentiment d'égalité entre les membres favoriserait les échanges honnêtes au sein du groupe.

Dynamique du groupe et composition du groupe. La dynamique du groupe est également un élément essentiel au succès des rencontres. Les auteurs précisent que la qualité des interactions est le facteur qui a le plus d'influence sur le changement de pratique des membres, mais également sur la participation de ceux-ci. De plus, une atmosphère de support émotionnel est nécessaire afin de permettre aux membres de faire preuve d'ouverture et d'authenticité lors de leurs échanges. Les auteurs soulignent également l'importance que la communauté de pratique mette en place un processus de gestion des conflits. On propose que les conflits puissent être bénéfiques pour le groupe si celui-ci est apte à les explorer de manière à faire cheminer le groupe.

La composition des membres du groupe est également un facteur qui vient influencer la dynamique d'une communauté de pratique. Les auteurs soulignent que les personnalités de chacun vont influencer directement la dynamique du groupe. De plus, il semblerait qu'une trop grande hétérogénéité des expériences professionnelles au sein des membres du groupe pourrait mettre en péril l'efficacité de la communauté. En effet, si les membres d'une CP présentent des écarts trop grands entre leurs connaissances sur le sujet qui est abordé, certains risquent d'avoir de la difficulté à suivre si l'on n'adapte pas le niveau des discussions. Dans le même ordre d'idée, les membres avec plus d'expérience que le reste du groupe sont à risque d'éprouver certaines frustrations quant aux gains liés à la

participation à la communauté. En ce sens, Wenger et al. (2002), suggèrent de donner des responsabilités telles que le mentorat à ces personnes afin qu'elles puissent continuer à cheminer au sein de la communauté.

Le respect et la confiance. Le respect et la confiance sont deux éléments primordiaux à l'établissement d'un climat optimal au sein d'une CP. Ces deux éléments permettent aux participants d'être honnêtes par rapport à leurs expériences en partageant leurs bons coups, mais également leurs incertitudes et leurs points à travailler. Ceci est primordial puisque c'est en travaillant sur ces points que les membres du groupe vont cheminer de façon significative. Cette ambiance permet également aux membres de se sentir en sécurité d'avouer leurs incompréhensions ou leur manque de connaissances. Il est toutefois important de souligner que ce type de climat prend du temps à se construire au sein d'un groupe. Des événements tels que le départ ou l'arrivée de nouveaux membres peuvent venir ébranler le climat.

Les huit principes pédagogiques

Comme il a été mentionné plus haut, les fondements pédagogiques de l'approche d'éducation par la nature varient d'un milieu à un autre. Dans le cadre du projet Grandir en Forêt, huit principes pédagogiques ont été sélectionnés pour guider la pratique des éducatrices. Puisque la journée de formation est basée sur ces huit principes pédagogiques et que les rencontres de CP utilisent ces mêmes principes, il a été décidé d'utiliser ces principes pédagogiques comme cadre théorique afin d'analyser les résultats de la présente

recherche. Il est important de souligner que ces différents principes se retrouvent dans d'autres styles pédagogiques que celui de l'éducation par la nature. L'adaptation de ces principes à l'éducation par la nature a été inspirée du travail de Leboeuf (2017). La présentation des différents principes a été produite à partir de lectures sur ces divers aspects ainsi que grâce aux expériences que le chercheur a pu vivre sur le terrain en participant au projet comme accompagnateur. Ceci permet de fournir des exemples concrets de l'application des différents principes dans le contexte d'éducation par la nature.

Une pédagogie émergente. Le principe de la pédagogie émergente est un des principes centraux à l'éducation par la nature en petite enfance puisqu'il regroupe à lui seul plusieurs des autres principes. Ceci est dû au fait que ce principe fait référence à une approche pédagogique en soi. Cette approche vient donc avoir une influence sur les autres principes de l'éducation par la nature en petite enfance. Par exemple, le principe du rôle de l'adulte est nécessairement influencé puisque la pédagogie émergente implique que l'adulte adopte une certaine posture. Dans le cadre de cette section, seules les grandes lignes de ce principe pédagogique seront présentées. Les liens entre les autres principes seront discutés dans la section de la discussion.

De manière générale, ce principe implique que la planification des activités soit construite selon les intérêts qui émergent des enfants. Les activités ne sont donc pas

planifiées, elles sont plutôt construites à partir des expériences que les enfants et l'adulte qui les accompagne vivent sur le terrain (Stacey, 2018).

Tout d'abord, un des fondements de la pédagogie émergente vient du fait que les enfants apprennent plus facilement lorsqu'ils sont profondément intéressés par ce qu'ils font (Stacey, 2018). De ce fait, Stacey (2018) perçoit la pédagogie émergente comme un travail collaboratif puisqu'il implique que l'éducateur utilise ce qui intéresse les enfants afin de construire des activités avec eux. En effet, dans le cadre de cette pédagogie, l'adulte joue le rôle de facilitateur des apprentissages, puisqu'il vient soutenir les enfants dans l'exploration de leurs intérêts afin d'optimiser leurs apprentissages. Ceci permet aux activités de rester centrées autour des intérêts des enfants tout en étant supportées par les connaissances d'un éducateur. Par exemple: des enfants se questionnent sur des papillons qu'ils aperçoivent en forêt. Dans cette situation, l'éducateur peut utiliser cet intérêt afin de soutenir le questionnement des enfants, en les aidant à élaborer des hypothèses en lien avec leurs questionnements. Si l'intérêt des enfants pour le sujet persiste, l'éducateur peut continuer à utiliser le sujet de multiples façons. Par exemple, il peut pousser l'exploration plus loin en fournissant de la documentation sur le sujet sous forme de livres ou de guides imagés. Il pourrait également prendre une autre direction et tenter de mettre en œuvre un jeu avec les enfants en utilisant la thématique des papillons. De cet exemple, on peut comprendre que dans le contexte de la pédagogie émergente, une situation donnée ouvre plusieurs avenues possibles à explorer avec les enfants. Ainsi, afin de choisir quelles avenues il choisit de proposer aux enfants, l'adulte se base sur ce qu'il connaît de ceux-ci

ainsi que sur ses connaissances dans le domaine de l'éducation à la petite enfance (Stacey, 2018).

Cette approche présuppose une flexibilité de la part de l'éducateur. En effet, il est possible que certaines tentatives de celui-ci ne captent pas l'intérêt des enfants ou bien que les enfants s'intéressent à quelque chose d'autre qu'il n'avait pas prévu (Stacey, 2018). Ce type de scénario implique que l'éducateur s'adapte afin de suivre ce qui émerge des expériences sur le terrain. Par exemple: un éducateur décide de se rendre au ruisseau avec son groupe et sur le chemin les enfants découvrent qu'un arbre est tombé durant la nuit ce qui le rend accessible pour qu'ils y grimpent. Les enfants sont intéressés par cette nouveauté et oublient l'objectif d'aller jouer au ruisseau. Dans cette situation, l'éducateur peut faire preuve de flexibilité en explorant cette découverte avec les enfants et en délaissant l'idée du ruisseau jusqu'à ce que l'intérêt des enfants pour l'arbre s'épuise.

Il est important de souligner que cette approche demande à l'adulte de mettre en branle un processus de questionnement professionnel en lien avec les expériences vécues au sein de son groupe. En effet, c'est en effectuant des observations, en se questionnant sur ces observations et en testant les hypothèses en lien avec ces questionnements que l'apprentissage de cette pédagogie est possible. Généralement, ce processus réflexif est mis en place grâce à la documentation pédagogique qui sera présentée plus en détail dans la section du principe « une approche collaborative ».

Une autre vision du temps. Le deuxième principe concerne un principe de base des milieux qui optent pour cette approche soit de passer un temps prolongé en nature de façon récurrente, peu importent les conditions météorologiques. Outre ces considérations techniques, ce principe fait également référence à la vision du temps des adultes et des enfants lorsqu'ils sont en forêt. Le contact avec la nature est reconnu pour avoir un effet apaisant sur les êtres humains (Hartig, Mang et Evans, 1991). De ce fait, il est possible de croire que les adultes seraient plus disponibles pour jouer leurs rôles d'accompagnement lorsqu'ils seraient en nature. Certains auteurs expliquent que cette disposition n'est pas seulement due au contact avec la nature, mais que la gestion du temps a également une incidence. Comme il a été mentionné, un des points positifs de l'approche est qu'elle permet une réduction des transitions et des temps d'attente (Stacey, 2018). En effet, puisqu'il y a peu de contraintes d'horaire, mis à part l'heure d'arrivée et l'heure de retour, les éducateurs ont beaucoup moins de restrictions à imposer aux enfants quant à leurs temps de jeux. Ceci est un point important puisque les enfants ont besoin de temps pour s'imprégner du monde qui les entoure. En effet, des périodes de jeux plus longues permettent aux enfants de s'immerger dans les activités qu'ils entreprennent (Chilvers, 2011). De plus, Chilvers (2011) mentionne que lorsqu'on permet aux enfants de prendre le temps dont ils ont besoin pour jouer ou pour explorer, ils peuvent découvrir ce qui les intéressent réellement. De plus, certains types de jeux prennent plus de temps à mettre en place par les enfants. Les jeux sociodramatiques par exemple requièrent souvent plus de temps puisque les enfants doivent trouver avec qui ils vont jouer, décider qui jouera quel

rôle, décider de la thématique, etc. (Chilvers, 2011; Morrissey, Scott et Rahimi, 2017). De plus, lorsque les enfants disposent de longues périodes de jeux, ils ont tendance à approfondir leurs expériences. C'est en approfondissant leurs expériences que les enfants peuvent s'investir dans des activités plus complexes tout en créant des liens entre leurs divers apprentissages (Chilvers, 2011). Ceci vient faire contraste aux horaires parfois chargés que l'on retrouve dans le milieu où les journées sont planifiées selon différentes activités. Cette tendance vient avoir l'effet inverse, c'est-à-dire que lorsque l'enfant anticipe que son jeu devra être arrêté dans une courte période de temps, il aura tendance à moins s'y investir, ce qui viendra atteindre de façon négative la richesse des apprentissages qu'il peut en retirer (Chilvers, 2011).

Les bienfaits de l'application de ce principe pour les enfants sont nombreux, mais il y a également des bienfaits pour les adultes qui les accompagnent. En effet, puisque les adultes ont moins de tâches en lien avec les transitions, ils peuvent être plus disponibles pour accompagner les enfants dans leurs expériences. En d'autres mots, lorsque les éducateurs ne sont pas occupés à préparer un moment de transition, ils peuvent être disponibles afin de jouer leur rôle de soutien à l'apprentissage. En somme, l'éducation par la nature en petite enfance permet d'adopter un horaire plus flexible, ce qui est bénéfique autant pour les enfants que pour les adultes qui les accompagnent.

L'importance du lieu. Le troisième principe fait référence à l'instauration d'une pratique éducative dans un environnement naturel. Dans le cadre de la pédagogie par la nature en petite enfance, l'environnement est considéré comme un deuxième éducateur. En effet, puisque l'environnement est considéré comme étant assez riche en lui-même pour stimuler l'intérêt des enfants, les éducateurs n'ont pas besoin de venir le modifier (Bilton, 2010). Ceci fait contraste avec des locaux intérieurs qui sont entièrement aménagés par l'humain.

Warden (2010) offre une explication intéressante afin de savoir pourquoi un environnement naturel est plus riche qu'un environnement aménagé pour les enfants. Premièrement, il serait tel puisque les lieux qui sont façonnés par l'être humain sont restreints selon les perspectives de ces personnes, ce qui n'est pas le cas d'un milieu naturel. Deuxièmement, un environnement comme une forêt se façonne constamment selon les conditions météorologiques, les saisons et les espèces qui s'y abritent. Ceci permet aux enfants de faire de nouvelles découvertes dans la forêt de semaine en semaine. Par exemple, un jour de pluie sera particulièrement propice aux découvertes d'insectes tandis qu'une neige fraîchement tombée permettra de découvrir des traces d'animaux. De plus, l'environnement extérieur permet aux enfants plus de liberté dans leurs activités. Ils peuvent courir sur de longues distances, glisser, grimper, crier par exemple. En effet, autant l'environnement extérieur est reconnu comme offrant des possibilités pour les jeux actifs (Tim, 2014; Torkar et Rejc, 2017), autant il permet aux enfants de s'intéresser aux observations/réflexions plus calmes que la nature peut apporter, tel que la recherche

d'insectes par exemple (Thomas et Harding, 2011). En ce sens, un enfant qui a besoin d'un moment plus calme peut plus facilement trouver un endroit propice à cet effet sans obliger le reste des enfants à se calmer. Ceci est principalement dû au fait que l'environnement naturel est plus vaste et aide à réduire les décibels (Thomas et Harding, 2011; White, 2011). Par ailleurs, cet environnement permet également aux enfants d'adopter des comportements qui à l'intérieur pourraient être perçus comme négatifs, comme le fait d'être bruyant ou le fait de se salir. Ces comportements à l'extérieur sont vus comme normaux et sont moins sujets à faire l'objet de réprimandes de la part des éducateurs (White, 2011). Ceci semble permettre aux éducateurs de redécouvrir certains enfants qui peuvent être étiquetés comme perturbateurs dans un contexte intérieur (Maynard, Waters et Clement, 2013). Finalement, l'environnement naturel est également considéré comme ayant un potentiel éducatif plus riche qu'un milieu intérieur puisqu'il abonde en matériaux ouverts et polyvalents. En éducation à la petite enfance, des matériaux ouverts et polyvalents font référence à des objets que les enfants peuvent utiliser dans leurs jeux de multiples façons (Daly et Beloglovsky, 2014). Si l'on prend l'exemple d'une caisse enregistreuse pour enfants, celle-ci n'offre pas beaucoup d'autre possibilité que de servir comme fausse caisse enregistreuse lors d'un jeu. Elle n'est donc pas ouverte à d'autres utilisations, ce qui limite grandement son potentiel de polyvalence. Par contre, si l'on prend l'exemple d'une branche, elle offre une grande gamme d'utilisations potentielles pour les enfants. Elle peut servir de téléphone, de canne à pêche, d'épée, de matériaux de construction pour un abri ou d'outil pour vérifier la profondeur d'un trou par exemple. Ce matériau est donc considéré comme ouvert à diverses utilisations ce qui le rend grandement polyvalent. Ce type de jouet est

particulièrement bénéfique afin de soutenir le jeu sociodramatique des enfants (Drown et Christensen, 2014; Kuh, Ponte et Chau, 2013) qui a été documenté comme étant grandement bénéfique pour le développement de l'enfant (Daly et Beloglovsky, 2014; Paley, 2009).

Dans le cadre de cette pédagogie, les éducateurs sont également appelés à porter attention au potentiel des différents lieux au sein de l'environnement visité. En ce sens, il est possible pour ceux-ci d'avoir un impact sur le déroulement de la journée dans le choix des lieux visités. En effet, il est possible pour les éducateurs d'évaluer quels lieux risquent d'être intéressants et quels endroits il vaut mieux éviter selon les circonstances de la journée (Warden, 2011). Par exemple, certains lieux sont à éviter lors de la fonte des neiges alors que d'autres peuvent être pertinents lors d'une journée où les enfants semblent particulièrement énergiques par exemple. L'éducateur peut également décider de venir visiter plusieurs fois un même lieu, ce qui peut aider les enfants à continuer certains projets qu'ils avaient entamés lors de leurs dernières visites (Warden, 2011). La visite d'un même lieu permet également aux groupes de s'approprier ce lieu ainsi que de constater les changements qui s'y opèrent d'une visite à l'autre (Warden, 2011).

En somme, le milieu naturel comprend un potentiel expérientiel grandement supérieur à un milieu qui est façonné par l'humain. La pédagogie par la nature incite les éducateurs à intégrer la nature comme un deuxième éducateur afin de permettre aux enfants de découvrir les multiples possibilités que l'environnement naturel offre. Ceux-ci ont tout de

même un rôle à jouer puisqu'ils peuvent choisir l'endroit visité selon les opportunités apportées par la nature.

Une vision assumée du développement global. Le quatrième principe fait référence à un concept bien connu dans le monde de la petite enfance, soit celui du développement global. Il a été choisi d'écourter la section abordant ce principe puisque c'est un concept qui fait partie du programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance et qui est donc bien connu des participantes du projet (Ministère de la famille, 2019). De ce fait, il semble moins pertinent de vérifier la vision qu'ont les participantes de ce principe dans le cadre de la formation puisque celle-ci risque d'être grandement influencée par leurs connaissances antérieures.

Il est tout de même pertinent de rappeler que l'éducation par la nature en petite enfance offre plusieurs opportunités aux enfants d'améliorer l'ensemble des sphères de leur développement de façon globale (White 2011). Dans ce contexte, il est important que les éducateurs qui utilisent cette approche comprennent les possibilités que l'approche offre en ce qui concerne le développement global afin qu'ils puissent agir en conséquence dans leurs pratiques. Un éducateur moins au fait des possibilités qu'offre l'éducation par la nature pour le développement global des enfants pourrait possiblement offrir des activités pour cibler seulement les sphères du développement qu'il pense être stimulé par cette

approche. Une telle initiative n'est pas souhaitable puisqu'elle viendrait en contradiction avec l'approche.

L'importance du rôle de l'adulte. Le cinquième principe est le rôle incarné par l'adulte en faisant référence aux différentes postures qu'il peut adopter afin d'accompagner les enfants dans leurs jeux. Ce principe se base sur la terminologie initialement développée par Johnson, Christie et Wardle (2005), et qui par la suite a été adaptée par Lemay, Bigras et Bouchard en 2017. Cette terminologie sépare les différents rôles de l'adulte sur un continuum, allant d'une absence d'implication à une grande implication de la part de l'adulte dans le jeu de l'enfant. C'est donc à partir de ce modèle que les six rôles de l'adulte en contexte de pédagogie par la nature ont été conçus soit: le désengagé, l'observateur bienveillant, le metteur en scène, le cojoueur/co-explorateur, l'accompagnateur/guide des apprentissages et le directeur. Il est important de préciser que dans la section qui suit, le jeu fait référence aux activités entreprises par les enfants, il peut donc s'agir d'un jeu symbolique, mais également d'exploration telle qu'un groupe d'enfant qui se questionne sur le type d'animal qui a laissé des traces dans la neige.

Le désengagé. Le rôle désengagé se trouve à une extrémité du continuum. Comme son nom l'indique, il fait référence à une posture de l'adulte qui n'est pas présent dans le jeu des enfants. En adoptant une telle posture, l'adulte ne porte pas une attention active au jeu des enfants. Il se peut même que celui-ci porte son attention à d'autres tâches. Il peut par

exemple être occupé à préparer un moment de transition tel qu'avant ou après le dîner, il peut également être en train de discuter avec un collègue ou il peut simplement surveiller le groupe d'enfants. Il est important de spécifier que lorsque l'adulte est désengagé, il est possible qu'il observe les enfants dans le but de gérer le groupe, en intervenant au besoin. Cette posture est différente de l'observateur bienveillant puisque la centration d'observation de l'adulte a comme objectif de gérer un groupe et non d'accompagner les jeux. Il est également important de souligner que, bien que ce rôle ne soit pas optimal pour les enfants, il est parfois inévitable.

L'observateur bienveillant. Dans ce rôle l'adulte n'est pas directement impliqué auprès des enfants. Il prend plutôt une posture d'observation en s'intéressant de près à l'activité des enfants. Cette posture permet de donner une grande liberté aux enfants dans l'activité qu'ils choisissent d'entreprendre. De plus, ce rôle est primordial afin de permettre à l'adulte de découvrir diverses informations concernant les enfants telles que leurs intérêts, leurs forces, leurs défis, leurs interactions en tant que groupe et leurs niveaux de développement (Stacey, 2018). L'adulte peut par la suite utiliser ces informations afin d'adapter la façon dont il accompagne l'apprentissage des enfants (White 2011). Ce rôle permet également à l'adulte d'être à l'affût des opportunités d'intervention où il pourra adopter un rôle plus impliqué au sein du jeu des enfants (Lemay, Bigras et Bouchard, 2017).

Le metteur en scène. Le metteur en scène se tient également en parallèle du jeu des enfants. Par contre, il adopte une posture plus impliquée que l'observateur bienveillant en

offrant une assistance aux enfants dans leurs jeux. Il peut par exemple donner des suggestions aux enfants ou aller chercher du matériel pour leurs jeux. Le metteur en scène peut également attirer l'attention des enfants sur un élément en particulier afin de provoquer la création d'un jeu. Il peut par exemple, installer une branche de bois perpendiculairement à un tronc d'arbre afin de créer une bascule pour les enfants. Une précision importante à propos de ce rôle est que l'adulte ne force pas les enfants à utiliser ce qu'il propose. En effet, afin de ne pas prendre contrôle du jeu des enfants, il est important que l'adulte respecte leurs intérêts. Il est donc préférable de voir ce type d'action comme le fait de planter des graines, certaines vont pousser et donner lieu à des jeux riches tandis que d'autres ne pousseront tout simplement pas.

Le cojoueur/coexplorateur. Le cojoueur/coexplorateur s'engage activement dans le jeu des enfants. Le cojoueur peut jouer en parallèle du jeu des enfants ou s'intégrer dans le jeu des enfants. Afin de laisser le contrôle aux enfants, l'adulte choisit d'adopter un rôle secondaire dans le jeu de ceux-ci. Par exemple, si les enfants jouent à conduire un autobus, l'adulte pourrait être un passager. Ce rôle permet à l'adulte d'enrichir le jeu des enfants, au moment qu'il juge opportun, tout en leur laissant le contrôle du jeu. Ce rôle peut également être adopté lorsque les enfants explorent un aspect de la nature, l'adulte peut alors venir explorer avec eux, se questionner sur leurs recherches et aider à pousser l'exploration plus loin.

L'accompagnateur/Guide. L'accompagnateur/Guide prend temporairement une place plus importante que les enfants dans le jeu. Ce rôle peut par exemple être utilisé afin de prolonger un jeu, de débuter un jeu, de complexifier un jeu ou d'intégrer un enfant au jeu. Par exemple, lors du jeu de l'autobus, l'adulte peut dire aux enfants qu'ils ont fait une crevaison. Ce nouvel élément au jeu peut permettre d'intégrer une péripétie lorsque le jeu commence à être répétitif ou lorsque certains enfants commencent à perdre de l'intérêt envers celui-ci. Ce rôle peut également être utile afin de soutenir la réflexion des enfants. Par exemple, si les enfants demandent à l'adulte pourquoi l'eau d'un ruisseau n'est pas gelée, l'adulte peut accompagner le questionnement en leur demandant leur avis sur le sujet. Au fur et à mesure que l'enfant émet des hypothèses sur le sujet, l'adulte peut continuer à soutenir le processus pour que l'enfant puisse continuer à explorer le sujet. De manière optimale, lors du jeu symbolique, l'adulte adopte cette posture de façon temporaire (Lemay, Bigras et Bouchard, 2017). Par exemple, si l'adulte constate que les enfants commencent à avoir froid, il peut débuter un jeu avec les enfants pour les faire bouger en adoptant un rôle prédominant. Lorsque les enfants sont investis dans le jeu, l'adulte devrait se retirer peu à peu de ce rôle afin de laisser le plus de contrôle possible aux enfants.

Le directeur. Le directeur du jeu s'implique de façon intrusive dans le jeu des enfants, soit en donnant des directives aux enfants afin de contrôler le jeu, soit en essayant de faire diverger le jeu à des fins pédagogiques. Dans les deux cas, les enfants risquent de se désintéresser du jeu en cours ou de moins s'impliquer dans celui-ci. En effet, le fait de faire

des liens avec des éléments de la réalité lors d'un jeu symbolique peut avoir pour effet de perturber le jeu des enfants au point qu'ils s'en désintéressent.

Un des aspects importants à mentionner concernant les rôles de l'adulte dans le jeu des enfants est le fait de pouvoir alterner entre les différents rôles selon la situation. En effet, selon Johnson, Christie et Wardle (2005), il serait optimal pour l'adulte d'utiliser l'observation pour décider quel rôle il serait le plus approprié à adopter. De ce fait, l'adulte doit utiliser l'ensemble des éléments qu'ils possèdent en sa connaissance pour décider du rôle qu'il veut jouer (Johnson, Christie et Wardle, 2005). Donc, plus l'adulte connaît les enfants, plus il sera en mesure de juger quel rôle est approprié selon le contexte (Stacey, 2018). L'adulte doit donc être capable de s'impliquer dans le jeu des enfants tout en restant à l'affût du développement de la situation afin de décider s'il continue à jouer ce rôle ou s'il devrait en adopter un autre.

Une approche collaborative et communautaire. Le sixième principe, celui de la collaboration et communautaire s'applique à plusieurs niveaux du projet. Premièrement, sur le terrain, les éducatrices sont appelées à collaborer entre elles. Ceci est possible grâce à la création de dyades sur le terrain puisqu'il est primordial, à des fins de sécurité, qu'une éducatrice ne soit pas seule avec son groupe d'enfants dans la nature. Cette création d'équipes permet également qu'une entraide se mette en place afin que chacune puisse

aider lors des situations plus exigeantes comme lors des moments de transition ou lorsqu'un enfant a besoin d'aller aux toilettes par exemple.

Le principe d'une approche collaborative et communautaire implique également l'utilisation du groupe de CP à des fins de formation continue. Bien que le principe de CP ait déjà été abordé dans la section précédente, il est pertinent de s'attarder au principe de documentation pédagogique qui est utilisé comme médium de communication lors de ces rencontres. Afin d'alléger le texte, le terme documentation sera utilisé afin de faire référence au principe de documentation pédagogique.

La documentation est un des principes qui est souvent utilisé dans le contexte de la pédagogie émergente (Stacey, 2018). Comme Stacey (2018) l'expose, la documentation permet de rendre visibles les apprentissages des enfants ainsi que le questionnement des adultes qui les accompagnent (Stacey, 2018). Concrètement, la documentation consiste donc à garder des traces des événements vécus dans le groupe à l'aide de différents média comme des photos, des vidéos, des verbatims, des dessins, des cartes conceptuelles, des enregistrements audio ou des artefacts (Stacey, 2018). Ces traces sont par la suite partagées afin de créer un dialogue avec différentes personnes qui font partie de la vie des enfants dont : les enfants eux-mêmes, leurs familles, les personnes de leurs milieux éducatifs ainsi que la société à plus grande échelle (Stacey, 2018).

La documentation est donc un outil utilisé afin d'ouvrir un dialogue autour des événements que les enfants vivent. Dans le contexte de la formation du projet qui fait l'objet du présent mémoire, la documentation est principalement utilisée afin de soutenir la pratique réflexive de chacun ainsi que pour alimenter les échanges lors des rencontres de CP. Puisque le sujet de la documentation peut s'avérer relativement vaste, il a été choisi de seulement élaborer ces deux aspects de la documentation pédagogique.

Comme Tiziana Filippini le mentionne dans son entrevue avec Turner (2009) : « la documentation ne sert pas à trouver des réponses, mais à trouver des questions ». Cette citation illustre bien l'utilité de la documentation dans la cadre d'une formation continue. En effet, la documentation invite les personnes qui l'utilisent à se questionner sur le sens des événements qui ont été documentés (Turner et Wilson, 2009). C'est en fournissant des éléments concrets que la documentation facilite le processus de questionnement de ceux qui l'utilisent. En effet, lorsque les éducateurs se penchent sur un élément de documentation ils peuvent débuter des questionnements à partir d'un évènement tangible pour ensuite continuer leurs réflexions sur des aspects plus conceptuels en lien avec la discussion de départ (Stacey, 2018). De ce fait, cet aspect de la documentation implique qu'il y ait une intention particulière lors du partage de la documentation en question.

Le processus de partage de documentation entre collègues comporte des avantages substantiels puisqu'il permet d'enclencher une réflexion de groupe à propos d'un événement de vie concret (Stacey, 2018). De plus, cette formule permet aux éducateurs de

construire leurs savoirs à partir des évènements vécus avec les enfants (Stacey, 2018). En effet, le processus est d'autant plus intéressant puisqu'il permet de réinvestir les questionnements produits entre collègues auprès des enfants pour ensuite documenter ce nouveau processus. Ceci est en quelque sorte le cycle de documentation; un questionnement de départ est alimenté par une trace de ce questionnement qui est par la suite partagé afin d'alimenter le processus de réflexion et un réinvestissement de ces réflexions dans sa pratique (Stacey, 2018). Puisque ce réinvestissement peut également être documenté, le cycle de documentation peut continuer autant de fois que désiré.

En somme, le principe de documentation permet à l'adulte de se questionner sur les événements qui ont lieu dans le cadre de sa pratique auprès des enfants. De ce fait, ce type de questionnement permet à celui-ci de cheminer dans l'appropriation de l'approche en analysant sa propre pratique (Stacey, 2018). Cela permet également à l'adulte de mieux connaître les enfants qu'il accompagne. Ce raffinement de la compréhension du groupe permet à l'adulte d'adapter son accompagnement aux caractéristiques de chaque enfant (Stacey, 2018).

La valorisation des risques sains. Le septième principe, celui de la valorisation de risques sains implique que l'adulte supporte les enfants dans leurs explorations des jeux comportant des risques. En ce sens, idéalement ce principe sous-entend que l'adulte connaît les éléments sous-jacents à ce principe; les types de jeux risqués, le processus d'évaluation

des risques par l'adulte, le processus d'évaluation des risques par les enfants ainsi que les bienfaits des jeux risqués.

La catégorisation des jeux risqués utilisée dans cette pédagogie provient des recherches de Sandseter (2009) qui a séparé les types de risque en six catégories, soit la vitesse, la hauteur, la chamaille/bagarre, l'espace, les éléments et l'utilisation d'outils. Un tableau décrivant plus en détail chaque type de risque ainsi que des mesures à mettre en place pour rendre ce risque raisonnable a été créé dans le cadre du projet « Grandir en Forêt ». Ce tableau est présenté en annexe 4.

Afin d'évaluer le jeu risqué, les adultes possèdent deux outils, soit une grille d'analyse de la probabilité et de la gravité du risque, disponible en annexe 1, et le niveau de convenance entre le potentiel expérientiel de la situation et le potentiel adaptatif de l'enfant tel que décrit par Gendreault (2001) et Renou (2005).

La grille d'analyse de la probabilité et de la gravité du risque permet de vérifier la probabilité qu'un accident se produise ainsi que le niveau de sévérité de cet accident. Si la possibilité qu'un accident se produise est faible et que la sévérité de l'accident est également faible, le risque est généralement accepté. En contrepartie, si la probabilité qu'un risque grave se déroule est forte, l'adulte devrait mettre un terme à l'activité ou l'encadrer afin de réduire la probabilité et la gravité du risque. De plus, l'adulte doit prendre en considération le potentiel d'apprentissage que la situation comporte. En effet, si un enfant

entreprend une activité comportant des risques de gravité moyenne, mais que la situation comporte peu de potentiel d'apprentissage pour les enfants, l'adulte pourrait décider de rediriger l'enfant vers une autre activité ou tenter d'enrichir le potentiel expérientiel de celle-ci.

Le deuxième élément à considérer est le niveau de déséquilibre que ce risque vient créer chez l'enfant. Idéalement, l'enfant devrait se trouver en déséquilibre dynamique pour que celui-ci soit intéressé par le jeu risqué (Gendreau, 2001). Le concept de déséquilibre dynamique fait référence au niveau optimal de convenance entre le potentiel expérientiel d'une situation et le potentiel adaptatif d'une personne (Gendreau, 2001). Lorsque l'enfant se situe à ce niveau de convenance, la situation représente un défi assez élevé pour lui demander de se mettre en action pour chercher des solutions afin de surmonter ce défi, ce qui lui permet de cheminer dans ses apprentissages. Par contre, si le défi que le jeu implique est trop grand, l'enfant ne sera pas apte à le relever et ne pourra donc pas bénéficier de la situation. De plus, si le jeu est trop simple, il est probable que l'enfant perde de l'intérêt envers celui-ci. Il en vient donc à l'adulte de se questionner sur l'interaction du jeu en relation avec les capacités de l'enfant afin d'évaluer si ce jeu est susceptible de lui procurer un état de déséquilibre dynamique.

Il est important de rappeler qu'il existe une distinction entre risque et danger. Un danger a lieu lorsque l'enfant n'est pas capable de bien comprendre les enjeux du danger qui se présente devant lui (Brussoni, Gibbons, *et al.*, 2015). Par exemple, si un enfant grimpe à

une structure qui est sur le point de s'écrouler, mais qu'il ne possède pas les capacités cognitives afin d'évaluer la solidité de cette structure, celui-ci court un danger. Ce type de situation ne comporte pas d'avantage pour l'enfant puisqu'il n'est pas conscient du danger, il ne peut donc pas l'évaluer ni s'adapter au danger (Brussoni, Gibbons, *et al.*, 2015). Dans ce type de situation, il en va de la responsabilité de l'adulte d'intervenir afin de mettre l'enfant hors de danger.

Un des effets positifs du jeu risqué est qu'il permet à l'enfant de développer sa capacité à évaluer par lui-même les risques qui se présentent devant lui (Brussoni, Gibbons, *et al.*, 2015). L'adulte peut jouer un rôle crucial dans l'accompagnement de cet apprentissage chez l'enfant. En effet, lorsque l'adulte prend le temps d'expliquer aux enfants son évaluation des risques potentiels dans un environnement, ceux-ci peuvent s'approprier le processus et l'appliquer dans d'autres situations (Sandseter, 2009).

L'éveil d'une sensibilité écologique. L'éveil d'une sensibilité écologique est un des effets observés de l'approche, mais également le huitième de ses principes. En effet, les recherches sur le sujet montrent que le fait d'être en contact direct avec la nature de façon régulière aurait un impact positif sur le développement de la sensibilité écologique chez les enfants (Chawla et Derr, 2012; Kals, Schumacher et Montada, 1999). Ce contact régulier permet aux enfants de développer une sensibilité écologique puisqu'ils passent des moments prolongés en nature, qu'il l'explore, qu'il émette des hypothèses à son sujet,

qu'ils jouent avec ses éléments et qu'ils apprennent à prendre soin des espèces qui s'y trouvent. Ces moments d'interactions directes avec la nature auraient un impact sur leur sentiment d'appartenance à cette nature ce qui vient directement influencer leur sensibilité écologique à plus long terme (Chawla et Derr, 2012; Kals *et al.*, 1999). Cela dit, l'adulte a un rôle à jouer afin d'accompagner les enfants dans leur découverte de la nature (Waller, 2011). Il peut par exemple, indiquer des éléments de la nature qui risquent d'intéresser les enfants. Il peut également aider les enfants à comprendre que certains éléments de la nature sont plus fragiles que d'autres. Il peut aussi soutenir la réflexion des enfants quant aux éléments de la nature qui les intéressent. Finalement, il peut faire des liens avec les enfants lors du retour à l'intérieur sur des éléments de la nature qui ont été explorés afin de les aider à continuer leurs réflexions. Ce principe implique également que l'adulte prenne en considération les possibles impacts que leurs activités peuvent avoir sur l'environnement qu'ils visitent (Sobel, 2016). En effet, certains environnements sont plus fragiles que d'autres et la visite récurrente d'un groupe d'enfant peut avoir un impact sur la faune et la flore de cet environnement. L'adulte en responsabilité se doit donc d'évaluer les risques à ce niveau afin de décider s'il doit mettre en place des règles afin de réduire les impacts de leur présence (Sobel, 2016). Il peut par exemple expliquer aux enfants qu'il ne faut pas s'approcher de certains types de plantes. Il peut également décider de ne pas visiter certains milieux s'il juge que l'impact environnemental de la visite est néfaste pour le milieu.

Méthode

Ce mémoire repose sur la méthodologie de l'étude de cas. La présente section d'attarde à la définition de cette approche méthodologique, ainsi qu'au raisonnement qui a supporté ce choix. La seconde partie, quant à elle, sera consacrée à la description de la collecte des données, soit les participants, les méthodes de collecte de données ainsi que le processus d'analyse des données.

Il est pertinent de rappeler les trois questions de recherche qui ont émergées à la fin de la section de la problématique, soit : de quelle façon le processus de formation est-il mis en place ; quelle est la perception des acteurs en lien avec la pédagogie; et quels éléments facilitent ou nuisent à l'implantation de la pédagogie ?

L'étude de cas

Selon Yin (2009), il est indiqué d'utiliser l'étude de cas lorsqu'on souhaite effectuer une recherche approfondie d'un phénomène contemporain en prenant en compte le contexte réel dans lequel ce phénomène prend place, et ce, spécifiquement lorsque les frontières entre le phénomène et son contexte ne sont pas clairement définies. En d'autres mots, l'étude de cas est utilisée lorsqu'on souhaite effectuer une recherche sur un phénomène, soit le cas, dans son contexte, et ce sans manipulation de la part du chercheur. Le cas peut faire

référence à une personne, un groupe, une communauté, un organisme ou à un évènement. L'étude de cas est donc appropriée lorsque la centration de la recherche (le cas) est complexe et qu'il est impossible de l'analyser en dehors de son contexte. L'étude de cas utilise généralement des méthodes de collectes de données multiples afin de trianguler les données pour produire une description détaillée et complète du phénomène ainsi que de son contexte (Yin, 2009).

Dans le cadre de cette étude, le cas se présente comme étant le processus de formation du projet « Grandir en forêt ». Le contexte réfère à ce qui a été décrit dans les sections antérieures, soit l'organisme qui soutient le projet ainsi que son déroulement. Il est pertinent de préciser que ce type de projet n'a pas été beaucoup exploré dans les écrits scientifiques. En effet, « Grandir en Forêt » est un des premiers projets de la province de Québec à proposer l'éducation par la nature en petite enfance. Ce projet se distingue également du fait qu'il réunit plusieurs services de garde différents. En effet, bien qu'il existe quelques installations dans la province qui proposent ce type d'approche, aucun à ce jour ne propose un accompagnement de plusieurs milieux à la fois. Même lorsqu'on cherche à plus grande échelle, il existe très peu de littérature scientifique sur des projets semblables. En fait, lors de la revue de la littérature, aucune étude n'a été trouvée sur des projets similaires. De ce fait, il serait mal avisé de tenter de faire abstraction du contexte puisque celui-ci risque d'avoir une influence sur l'objet d'étude et que celui-ci est peu documenté.

Méthodologie qualitative

Il a été choisi d'utiliser une méthodologie qualitative dans le cadre de cette recherche. Comme le mentionne Merriam et Tisdell (2016), les recherches qualitatives explorent comment les personnes construisent la signification qu'ils donnent aux événements de leurs vies. L'objectif d'une étude de type qualitative est de venir découvrir et analyser ce processus. De plus, le savoir qui est généré par une recherche qualitative est également perçu comme indissociable de son contexte (Merriam et Tisdell, 2016). Il semblait donc approprié d'utiliser une telle approche afin de venir explorer comment les personnes qui ont été impliquées dans le processus de formation ont vécu cet événement.

Le choix de ce paradigme s'explique principalement par trois raisons. Premièrement, le chercheur est impliqué auprès du projet qui fait l'objet de cette étude. Il n'est donc pas possible de prétendre que celui-ci est objectif et neutre. Dans cette situation, il est donc recommandé d'analyser l'influence que le chercheur peut avoir sur le processus de recherche afin de réduire les biais que celui-ci peut apporter à la recherche (Corbière et Larivière, 2014). Deuxièmement, le chercheur n'a pas de contrôle sur le contexte dans lequel l'étude prend place. Il ne peut donc pas manipuler l'environnement dans lequel l'étude se déroule. Il est donc primordial qu'il prenne en compte le contexte dans le cadre de son analyse puisque celui-ci vient nécessairement influencer les données. Finalement, il aurait pu être intéressant de procéder à une méthodologie mixte en utilisant des données quantitatives, mais le nombre restreint de participants ($n=12$) rendait cette option peu intéressante (Fortin et Gagnon, 2016).

Participants

Dans le cadre de cette étude, toutes les personnes qui ont participé à la journée de formation ainsi qu’aux rencontres de CP ont été sollicitées afin de participer à la collecte de donnée. Initialement, l’ensemble de celles-ci ont accepté de participer à l’étude, soit 12 personnes au total. De ces 12 participantes, on retrouve : l’animatrice, sept éducatrices, trois conseillères pédagogiques ainsi qu’une stagiaire au baccalauréat en psychoéducation. En cours de route, l’une des éducatrices a arrêté de participer au projet, elle a donc seulement participé à la première entrevue et elle était présente seulement à deux rencontres de communautés de pratique. De plus, une des éducatrices, ainsi que la conseillère pédagogique de son milieu, n’a pas participé aux rencontres de communautés de pratique. De ce fait, elles ont seulement participé à la première vague d’entrevues. Finalement, une des participantes a seulement participé à la deuxième entrevue puisqu’elle n’a pas pu se rendre disponible pour la première entrevue.

Stratégies de collecte de données

Il est important de préciser que seulement quatre des 9 rencontres de CP ont été inclus dans la collecte de données.

Afin de recueillir les données nécessaires à l’élaboration de cette étude de cas, des entrevues semi-dirigées et des notes d’observations ont été utilisées. Les grilles d’entrevues ainsi que les centrations d’observation ont été construites afin de structurer ces deux

méthodes de collecte de donnée. Ces outils de collecte de données ont été acceptés par le comité d'éthique de l'UQTR (CER-17-237-07.21).

Deux grilles d'observations ont été utilisées dans le cadre de cette recherche, soit une pour la journée de formation et une pour les rencontres de CP. L'utilisation de ces grilles a permis au chercheur de centrer les observations recueillies autour de certains éléments tels que, les interactions entre les participantes, les éléments théoriques abordés et les outils pédagogiques utilisés. Ces grilles sont présentées en annexe 1.

La première séance d'observation s'est déroulée lors de la journée de formation initiale du projet, soit le 18 septembre 2017. Lors de cette journée, des notes manuscrites ont été prises tout au long de la journée. Ces notes ont été retranscrites par ordinateur la journée suivante afin de fournir une description du déroulement de la journée de formation.

Quatre autres séances d'observation ont eu lieu lors des rencontres de communautés de pratique soit le 3 octobre 2017, le 24 octobre 2017, le 28 novembre 2017 et le 18 décembre 2017. Lors de ces soirées, le chercheur a joué un rôle non participatif afin de minimiser l'impact de sa présence sur les données recueillies. Les notes ont ensuite été révisées par le chercheur afin de fournir une description sommaire de chaque rencontre. Il est important de préciser que seulement quatre des neuf rencontres de CP ont été incluses dans la collecte de données. Cet élément sera repris dans la section des limites de l'étude.

Deux vagues d'entrevues semi-dirigées ont été planifiées, une après la journée de formation et une autre après la session d'automne du projet. La première vague d'entrevues avait comme objectif de recueillir de l'information à propos de la journée de formation. Le canevas d'entrevue contenait des questions portant sur l'expérience passée des participantes avec cette approche ainsi que des questions afin de vérifier comment elles avaient vécu cette journée. La deuxième vague d'entrevues avait comme objectif de recueillir des informations à propos de l'expérience des participantes lors des rencontres de communautés de pratique. Les entrevues ont durée entre 45minutes et une heure. Le canevas d'entrevue se centrait principalement sur l'expérience qu'ont vécue les participantes au cours des rencontres de communautés de pratique. Les deux canevas d'entrevue sont présentés en annexe 2.

La première vague d'entrevues semi-dirigées débute le 22 septembre 2017. Initialement, il était souhaité que cette vague d'entrevues se déroule dans les trois semaines qui suivent la journée de formation qui a eu lieu le 18 septembre 2017. Par contre, la difficulté à mobiliser les participantes pour fixer des rendez-vous a rendu cet échéancier impossible à suivre. La première vague d'entrevues a donc pris fin le 10 novembre. Dans la section discussion, les impacts de cet échéancier sur les données seront explorés.

La deuxième vague d'entrevues a débuté le 19 décembre 2017. Comme pour la première vague d'entrevues, il était prévu de procéder dans un délai de trois semaines suivant la dernière rencontre de communautés de pratique de la session d'automne, soit le 18

décembre. Encore une fois, la difficulté à trouver des disponibilités avec les participantes a rendu impossible le respect de cet échéancier. La dernière entrevue de la deuxième vague a donc eu lieu le 8 février 2018. Les impacts de cet échéancier seront également abordés dans la section discussion.

Processus d'analyse des données

Les données recueillies lors des entrevues ont été transcrrites intégralement à partir des enregistrements audios. Par la suite, une première lecture des verbatims a été faite afin d'annoter les extraits pertinents aux questions de recherche. Une deuxième lecture de ces extraits a permis de créer différentes thématiques. Une troisième lecture a par la suite permis la création de sous-catégories à ces thématiques. Finalement, une dernière lecture des verbatims dans leur intégralité a été réalisée afin de s'assurer qu'aucun élément n'avait été oublié en lien avec les thématiques précédemment établies.

En ce qui concerne les données liées aux observations, elles ont été utilisées afin de fournir une description du contexte dans lesquels la journée de formation ainsi que les rencontres de communautés de pratique ont eu lieu. Ces descriptions ont par la suite été utilisées afin de trianguler les données provenant des verbatims ainsi que les données des autres études à ce sujet.

Résultats

La section qui suit décrit les principaux résultats qui ressortent de la collecte de donnée. Cette section est divisée en trois sections. La première sous-section concerne les résultats en lien avec la journée de formation. La deuxième sous-section concerne les résultats issus des rencontres de CP. Finalement, la dernière sous-section concerne les résultats liés à la perception des participants des huit principes pédagogiques.

La section suivante a comme objectif de fournir une description sommaire du déroulement de la journée de formation. Les activités proposées, l'horaire de la journée, les sujets abordés ainsi que le type d'échanges seront décrits afin de donner une idée du déroulement de cette journée.

Description de la journée de formation

La section suivante a comme objectif de fournir une description sommaire du déroulement de la journée de formation. Les activités proposées, l'horaire de la journée, les sujets abordés ainsi que le type d'échanges seront décrits afin de donner une idée du déroulement de cette journée.

Une semaine avant la journée de formation, la coordonnatrice du projet a envoyé aux participantes cinq textes portant sur les différents principes pédagogiques afin qu'elles se familiarisent avec ceux-ci avant la journée de formation.

La journée de formation débute officiellement à 9 heures 35. Au total, 22 personnes sont présentes en incluant l'animatrice. La journée commence avec une activité brise-glace qui consiste en un tour de table au cours duquel chacun se présente en expliquant le lien qu'ils ont eu avec la nature durant leur enfance. L'animatrice fait ensuite une présentation du projet de façon sommaire ainsi que de l'organisme qui soutient celui-ci. Ensuite, l'animatrice fait une présentation des origines de l'approche ainsi que la présentation des effets de cette approche sur le développement de l'enfant. L'ensemble de ces sections prend environ 1 heure et 30 minutes.

C'est à partir de ce moment que la présentation des huit principes est faite. Pour le premier principe, soit celui du temps, l'animatrice invite les participants à se mettre en sous-groupe afin d'identifier dans un premier temps pourquoi les sorties devraient être régulières, fréquentes, prolongées et avoir lieu en toutes conditions météorologiques. Dans un deuxième temps les participants sont invités à identifier les contraintes, défis et les solutions des sections discutées précédemment. Lors de l'exercice, chacun des groupes est centré sur la tâche et échange activement. Le retour en groupe donne également lieu à des échanges qui intègrent autant le domaine théorique que les questions pratiques en lien avec chacun des aspects du temps. C'est lors du retour en groupe que le responsable terrain du

Domaine Maizerets fait son entrée afin de se présenter au groupe. Il est alors identifié comme la personne à consulter si quelqu'un a des questions sur la faune ou la flore.

L'animatrice présente ensuite le principe du lieu en utilisant des exemples vidéo. S'ensuit une discussion autour du choix du camp de base. Chacun présente ce qu'on devrait retrouver afin d'avoir un camp de base idéal pour favoriser le jeu chez les enfants. Lors de cette discussion, le sujet diverge souvent sur des questions techniques telles que le matériel qu'on doit apporter avec nous, les installations, l'accès aux toilettes, etc.

Cette section prend fin à 12h11 afin d'aller manger. La pause diner se fait en forêt au camp de base avec l'ensemble des participants. C'est un moment d'échange informel entre chacun. Une des personnes présentes doit quitter la rencontre à ce moment de la journée (Sujet 12).

Après le dîner, la formatrice invite les participants à se remettre en sous-groupes afin d'aller explorer un lieu précis dans la forêt. Les participants sont alors invités à échanger autour des aspects de la biodiversité, des matériaux ouverts et polyvalents, des atouts et des défis que le lieu en question est susceptible de présenter lors d'une visite avec un groupe d'enfants.

Le retour à l'intérieur se fait à 13h35. Un retour sur l'activité précédente est alors fait en grand groupe afin que chacun puisse partager ce qui est ressorti de l'activité en sous-

groupes. L'animatrice présente ensuite le principe du développement global à l'aide de photos. L'animatrice demande alors au groupe quel aspect du développement est engagé dans chacune des photos. Le but de cette activité est de démontrer que le développement global est également possible dans un milieu naturel comme la forêt.

L'animatrice présente ensuite le principe du jeu risqué. Ce principe est présenté selon chaque type de risque soit la vitesse, la hauteur, la chamailla, l'espace, les éléments et les outils. Pour chacun des types de risques, elle demande au groupe quels sont les risques potentiels en forêt et comment on peut accompagner les enfants dans l'évaluation de ces risques. Le tableau d'analyse des risques est présenté après avoir vu chacun des types de risques. Encore ici, certains aspects techniques sont abordés tels que le fait de se procurer des dossards avec le nom et le numéro du service de garde.

Le prochain principe présenté est celui des rôles de l'adulte. Ceux-ci sont présentés à l'aide d'exemples pour chacun. S'ensuit un échange autour du fait qu'il faut accepter de ne pas pouvoir être parfait en tout temps.

La pédagogie émergente est alors présentée de façon assez brève. On décrit qu'il n'y a pas de planification d'activité en forêt et qu'on suit les initiatives des enfants. C'est à partir de cette section que l'animatrice réalise qu'elle va manquer de temps et qu'elle doit passer rapidement à la section sur les points techniques.

Le dernier principe présenté est celui de la sensibilité écologique, cette section est vue de façon assez brève vu le manque de temps. L'animatrice indique que les enfants créent un attachement envers la nature à force d'être en contact avec elle.

La dernière section de la formation porte sur les aspects techniques des sorties. Durant cette section, seulement les personnes qui participent au projet restent. Les aspects comme le matériel fourni, l'habillement des enfants et des adultes, le transport, la création de dyades sur le terrain, le rassemblement du matin, les dates des rencontres de communautés de pratique et la création d'une page Facebook afin d'échanger entre éducatrices sont abordés.

La rencontre se finit 15 minutes plus tard que prévu. Dans l'ensemble, les gens sont enthousiastes. Ils proposent des solutions et on sent qu'un esprit d'équipe est en train de se créer. Les échanges au cours de la journée sont joyeux et se terminent souvent par des rires. Sur les 22 participants, environ la moitié a activement participé aux échanges en grand groupe.

Tout au long de la journée, l'animatrice invite souvent deux personnes-ressources à prendre la parole soit l'éducatrice qui a vécu le projet pilote et une responsable d'un Centre de la petite enfance qui a déjà implanté cette approche dans son milieu.

La prochaine section présente les résultats des entrevues qui ont été menés en lien avec la journée de formation. La connaissance de l'approche, les motivations à participer, les points qui ont été appréciés, tels que les points techniques et les stratégies pédagogiques, et ceux qui l'ont moins été seront présentés.

Les connaissances de l'approche

Deux des participantes parmi les 11 ont une grande expérience avec l'approche. Elles ont de l'expérience sur le terrain puisqu'elles allaient déjà au Domaine Maizeret avec leurs groupes d'enfants avant le début du projet. Elles ont également suivi des formations et des cours en lien avec ce type d'approche. L'une d'elles a participé au projet pilote ce qui lui a donné une expérience particulièrement riche dans le domaine. Une autre participante avait beaucoup de connaissances théoriques en lien avec l'approche puisqu'elle travaille à intégrer plusieurs de ces principes dans le milieu de garde pour lequel elle travaille.

Trois des participantes ont suivi des cours ou des formations en lien avec l'approche avant la formation. Elles étaient donc déjà familières avec certains principes comme la pédagogie émergente, le jeu risqué et la documentation pédagogique, par exemple. Cependant, elles n'avaient pas d'expérience terrain et n'avaient jamais abordé spécifiquement ces principes en contexte d'éducation par la nature.

Cinq participantes avaient très peu de connaissances sur l'approche. Certaines d'entre elles ont fait quelques recherches sur internet avant de venir à la formation. L'ensemble

des participantes ont lu les articles envoyés avant la formation. Deux d'entre elles ont poussé leurs recherches un peu plus loin, mais cela se restreint à quelques heures d'apprentissage en regardant des vidéos et en lisant des textes sur internet.

Motivation professionnelle

Deux participantes ont évoqué des motivations d'apprentissage professionnel soit de pouvoir vivre l'expérience afin d'acquérir de l'expérience dans ce type d'approche. Trois participantes ont exprimé que leurs expériences passées en nature et le désir d'y passer plus de temps les ont motivés à participer. Six participantes ont nommé des motivations en lien avec les bénéfices qu'une telle approche peut avoir sur les enfants. L'une parmi les six a évoqué la curiosité de voir la réaction des enfants dans le contexte de la nature. Les trois participantes les plus expérimentées avec cette approche avaient comme motivation la création d'une équipe, le sentiment d'appartenance à un projet commun et la possibilité de partager leurs questionnements en lien avec leurs expériences terrain. Finalement, deux participantes sont venues chercher de l'information quant aux éléments techniques du projet afin de mieux comprendre comment celui-ci allait être mis en place dans le quotidien.

Les points techniques

Un des éléments qui a été souvent critiqué par les participantes touche les aspects techniques. En effet, plusieurs participantes auraient souhaité que la présentation des

éléments techniques soit faite de façon différente. Certaines participantes mentionnent avoir souhaité que ces informations soient présentées plus tôt durant la journée.

« Souvent comme éducatrice on a en tête tous les obstacles à ce genre de projet là, ou ce que nos collègues vont nous dire ou la direction. L'aspect très concret est venu très à la fin et encore ça restait un peu flou. » (Sujet 11, extrait no1)

« Je sais pas si tu as remarqué durant la formation il y en a beaucoup qui demandaient :ah bien là est-ce qu'il va y avoir du matériel fourni, et l'hiver et la toilette. Ça, je trouve que quand les aspects techniques sont placés, on dirait que tu es capable de mettre ça de côté. » (Sujet 8, extrait no1).

Certaines participantes ont évoqué le besoin que ces informations soient présentées de façon plus claire.

« Hey c'est quoi exactement quand je vais arriver là-bas, comment je fais pour installer mes affaires » (Sujet 1, extrait no1).

« Mais c'est ça, l'organisation au niveau du matériel, il aurait peut-être fallu que ce soit plus détaillé ou plus visuel. » (Sujet 12, extrait no1)

Cependant, l'une d'entre elles souligne l'importance que les éléments techniques ne viennent pas prendre toute la place.

« Sinon j'ai aussi beaucoup apprécié que justement on ait passé beaucoup de temps à voir la théorie, à vraiment comprendre l'approche, bien en tout le cas l'aborder, c'est toujours bien une initiation à l'approche, si c'était juste du concret, tous les obstacles qu'on voit, ça ne marcherait pas. » (Sujet 11, extrait no1)

Les éléments techniques qui intéressaient le plus ces participantes concernaient : le dîner, l'accès aux toilettes, les sorties par temps froid ou lors d'intempéries ainsi que l'organisation matérielle.

Parmi les éléments qui ont été appréciés durant la journée de formation, les stratégies pédagogiques utilisées par l'animatrice sont l'une des thématiques qui sont revenues plusieurs fois en entrevue. Les stratégies pédagogiques qui sont ressorties comme les plus aidantes sont le support vidéo, l'envoie de documents au préalable, le travail en sous-groupe, la visite des lieux et le partage de l'animation.

Premièrement, il semblerait que la présentation vidéo ait aidé à concrétiser la théorie vue durant la journée de formation. Cela a été spécifiquement apprécié par les participantes qui n'avaient pas beaucoup de connaissances de l'approche.

« Moi ce qui m'interpelle beaucoup c'était les vidéos, les images, donc c'était le fun de voir le vidéo de ce qui avait été fait avant, ça sensibilise à ça. » - (Sujet 8, extrait n°1).

« Bien c'est sûr que les vidéos, ça montre vraiment ce qui se vit. Moi j'aime bien ça les vidéos les photos. Ça donne plus une idée concrète. » - (Sujet 9, extrait n°1).

L'envoi de documents portant sur les divers principes de la pédagogie par la nature préalablement à la rencontre afin que les participants puissent intégrer certains concepts, semble avoir eu un effet bénéfique chez les participantes puisque plusieurs d'entre elles en ont fait mention lorsqu'elles parlaient de leurs connaissances de l'approche.

Troisièmement, le travail en sous-groupes est également un élément qui a été apprécié des participantes. En effet, les participantes plus expérimentées avec l'approche ont souligné que cette stratégie pédagogique leur a permis d'aller plus loin dans leurs réflexions. De plus, plusieurs ont souligné que ce type d'activité était rassembleur et les a aidés à mieux connaître les personnes avec qui elles allaient travailler au cours de ce projet.

« Le travail en équipe, parce qu'on a pu échanger, parce que tout le monde a une expérience différente avec un point de vue différent. Ça, j'ai trouvé ça vraiment intéressant. » (Sujet 12, extrait n°1)

« Le travail en sous-groupes c'était pertinent pour apprendre à se connaître et susciter notre réflexion. » (Sujet 11, extrait no1)

Quatrièmement, le fait d'aller à l'extérieur a été nommé comme un élément aidant par presque toutes les participantes. En ce sens, une des participantes souligne que d'aller visiter les lieux lui a permis de visualiser les éléments théoriques vus durant la journée.

« C'était le fun d'aller diner en forêt et d'aller explorer les zones intéressantes à visiter avec les enfants, ça permettait de mieux s'imaginer la suite aussi. » (Sujet 11, extrait no1)

Quelques participantes ont également mentionné que le fait d'aller à l'extérieur a constitué pour elles un élément rassembleur.

« Ça, c'est le fun parce que ça, c'est rassembleur en équipe c'est le fun et ça implique tout le monde. » (Sujet 1, extrait no1).

Deux participantes ont même souligné qu'elles auraient aimé qu'une plus grande section de la journée se déroule à l'extérieur.

« De vraiment faire le tour là pour vraiment avoir en tête quoi est ou et c'est quoi les possibilités, tu sais le spot où on va en ce moment, je ne savais pas qu'on pouvait aller jusque-là! » (Sujet 8, extrait no1)

« Peut-être qu'on aurait dû vraiment prendre le temps de faire une marche terrain pour voir les environnements qui sont plus fragiles, à ne pas détruire, pour être conscient que c'est des environnements plus fragiles, qu'on regarde, mais qu'on ne laisse pas les enfants tout piétiner. Et puis de vraiment couvrir le territoire pour que les gens aient un repaire physique de leur environnement. » (Sujet 4, extrait no1)

Finalement, il semblerait que le partage de l'animation entre l'animatrice principale qui s'occupait de présenter les éléments théoriques, et la coanimatrice qui, quant à elle, s'occupait d'amener des exemples concrets en lien avec l'expérience qu'elle a acquise durant le projet pilote ait été apprécié. En effet, la grande majorité des participantes font référence à l'expérience de l'éducatrice durant leurs entrevues. Certaines mentionnent des exemples que celle-ci a donnés, d'autres des astuces qu'elle a utilisées sur le terrain. Certaines ont littéralement souligné que ses témoignages les ont rassurés sur la faisabilité du projet.

« Et elle n'a pas full d'années d'expérience là-dedans tu sais elle l'a fait l'année passée donc c'était plus accessible dans le sens que oui c'est possible. » (Sujet 9, extrait no1)

« Peut-être que si (la coanimatrice) avait plus parlé ça aurait fait plus de concret. Fac tu sais je ne suis pas particulièrement stressé dans la vie, mais quelqu'un qui est

plus insécurité partirait plus sur une base de confiance là, je pense. Parce qu'on s'entend (la coanimatrice) elle en a du jus à donner. » (Sujet 5, extrait no1)

Les éléments négatifs

Peu d'éléments négatifs ont été ressortis lors des entrevues à propos de la journée de formation. Le principal élément qui semble avoir dérangé les participantes est le manque de temps. En effet, plusieurs ont mentionné qu'une journée ne donnait pas assez de temps afin de voir l'ensemble de la matière qui était prévue. Certaines ont même suggéré qu'il aurait été préférable de faire la formation en deux jours.

« Pour être moins comme bousculé. Ouin si on avait comme eu 2 jours avant, mais quand même. » (Sujet 5, extrait no1)

« C'est ça on a fait ça un peu court, mais c'est sûr que 1 journée c'était très court. »
(Sujet 4, extrait no1)

Cependant, 4 participantes sont venues tempérer cette remarque en admettant qu'il aurait été difficile pour elles de se dégager plus qu'une journée pour la formation.

Mis à part cet élément, certaines ont également mentionné que la première section concernant l'historique et les différents endroits dans le monde qui pratiquent cette approche aurait pu être écourtée afin de laisser plus de place aux autres sections.

Par contre, cet avis n'est pas partagé par toutes puisque quelques-unes des participantes ont souligné avoir apprécié cette section. De plus, quelques participantes ont mentionné que la présence de personnes qui ne participent pas au projet a été un élément nuisible. En effet, celles-ci soulignent qu'un plus petit groupe aurait aidé à la création de liens entre les participantes et que ceci aurait permis d'être moins bousculé dans le temps.

« Bien peut être que pour une formation pour quelque chose que moi je ne connaissais pas peut être que moins de monde ça aurait donné plus de temps plus de jus a un groupe restreint justement. Peut-être qu'il y aurait eu des questions différentes qui auraient été amenées. » (Sujet 5, extrait n°1)

Finalement, quelques éducatrices ont mentionné qu'elles auraient souhaité avoir plus d'informations par rapport à la faune et la flore présente au domaine Maizerets.

« Je pense que d'avoir eu un peu plus de temps sur tout l'écosystème du Maizerets, qu'est-ce qu'on peut trouver, quel type d'oiseau, ça aurait pu être chouette, ça aurait pu bonifier. » (Sujet 2, extrait n°1)

Description des rencontres de communautés de pratique

Cette section a comme objectif d'offrir une brève description du déroulement de chacune des rencontres de communautés de pratique. Ces rencontres ont lieu de 18h à 20h

dans un local du bâtiment d'habitation du sujet 13 qui a proposé cet endroit comme lieu de rencontre. L'animatrice y apporte toujours un petit gouter tel que des pommes, du fromage et du chocolat. Un projecteur est également utilisé pour présenter la documentation pédagogique ainsi que certains documents.

Lors des rencontres de CP, l'animatrice aborde un rôle de facilitatrice des échanges. Tout au long des rencontres, elle invite les participantes à s'exprimer sur les sujets abordés et elle renvoie souvent les questions au groupe. À partir de la 3e rencontre, la stagiaire au baccalauréat en psychoéducation fait office de coanimatrice.

1ère rencontre, le 3 octobre 2017 à 18h15. La première rencontre de CP a lieu après la première semaine de sortie. Les participantes ont donc pu expérimenter deux sorties avant cette rencontre. L'ordre du jour de cette rencontre est très chargé puisque c'est la première rencontre depuis la journée de formation. Les participants ont donc eu l'occasion d'effectuer des sorties terrain avant cette rencontre. Plusieurs points techniques sont prévus en début de rencontre. Ceci a comme effet de laisser seulement 20 minutes pour les points théoriques puisque la discussion autour des points techniques prend 1 heure 37 minutes. Parmi les points techniques qui ont été abordés, on retrouve : le transport, l'organisation du rassemblement du matin, le déplacement sur le terrain et la signature du prêt de matériel. Les échanges durant cette période sont plaisants. La section sur les points théoriques débute avec la présentation de la documentation pédagogique, sous forme de photos, que Sujet 9

aprises. On sent un certain flou à cet effet au début. Les éducatrices ont apporté des photos, mais elles n'ont pas prévu de questions pour le groupe en lien avec leurs photos. L'animatrice décide alors de présenter des vidéos qu'elle a apportées ce qui déclenche une discussion autour du jeu risqué. L'échange s'oriente plus spécifiquement autour des limites que l'adulte peut imposer aux enfants en lien avec la prise de risque. Cette discussion prend fin lors de la fin de la rencontre. Les échanges lors du groupe sont joyeux, courtois et tous semblent à l'écoute de ce que les autres expriment. Par contre, on sent que la discussion autour des points théoriques n'a pas été abordée en profondeur.

2e rencontre le 24 octobre 2017 à 18h09. L'ordre du jour de cette rencontre est un peu moins chargé que celui de la première. Les points techniques à aborder sont réservés pour la fin de la rencontre. La première section est centrée sur le principe d'échange autour de la documentation pédagogique que chacune apporte. Ce qui est prévu est de demander à chacune de présenter sa documentation et de l'analyser en groupe. Dans les faits, ce n'est pas exactement comme cela que la rencontre se déroule. Les éducatrices présentent de la documentation au groupe, mais elles n'ont pas vraiment de question en lien avec cette documentation. L'animatrice décide de changer de cap et de revenir sur chacun des 8 principes afin de s'assurer que chacune les comprend bien. L'animatrice décide alors de reprendre une des vidéos présentées au début par une des éducatrices pour l'analyser selon les 8 principes pédagogiques. Cette discussion est un peu plus riche, mais les questionnements restent guidés par l'animatrice. S'ensuit une courte discussion autour du

principe de la pédagogie émergente. L'animatrice demande à chacune si elle est capable d'expliquer ce qu'est la pédagogie émergente. Quelques-unes répondent, mais la discussion dérive rapidement vers des éléments techniques tels que la construction d'un abri en forêt pour y abriter les groupes. L'animatrice recentre la discussion en demandant si quelqu'un a une autre vidéo à présenter. Une éducatrice présente une vidéo d'enfants qui jouent avec une quenouille. Lorsque l'animatrice lui demande ce que cette vidéo reflète, l'éducatrice décrit ce que les enfants font sans offrir d'analyse ou de questions en lien avec la vidéo. Le sujet dérive ensuite sur la sensibilité écologique et l'effet que les enfants peuvent avoir sur la forêt. S'ensuit une discussion autour de la présence des parents qui visitent en forêt et des pour et des contres d'un accompagnement de la part de ceux-ci. La rencontre prend fin sur la présentation des points techniques. Bien que ceux-ci ont été présents tout au long de la rencontre, puisqu'ils ressurgissaient lors de diverses conversations, ils ont occupé beaucoup moins de place que lors de la première rencontre. Le ton était jovial et les échanges étaient respectueux entre les participantes.

3e rencontre le 28 novembre 2017 à 18h10. Le plan de cette rencontre porte principalement sur le rôle de l'adulte. Quelques points techniques sont gardés pour la fin de la rencontre. L'animatrice débute en demandant à chacune de résumer leurs expériences à ce jour en un mot. Une discussion autour du fait que les diners en forêt deviennent difficiles avec l'arrivée des temps froids s'ensuit. L'animatrice propose au groupe de se mettre en dyade et d'expliquer à l'autre personne ce que c'est que la pédagogie émergente.

Une des participantes propose de plutôt le faire en groupe ce qui est accepté par l'ensemble du groupe. Chacune fait une courte description de ce qu'est la pédagogie émergente selon elles. La conversation diverge sur des enjeux techniques comme les moments de dîner, ce qui est recadré par l'animatrice. Le groupe entame le prochain sujet, soit le rôle de l'adulte. Cette section est animée par la stagiaire au baccalauréat en psychoéducation. Pour chaque rôle, elle demande à une personne de lire la description de celui-ci au groupe. Les échanges autour des rôles de l'adulte sont riches et chacun se questionne ouvertement sur leurs rôles lorsqu'elles sont en forêt. La coanimatrice recadre de temps à autre les échanges autour de l'activité de lire chaque rôle tandis que l'animatrice supporte les échanges autour des exemples concrets de chacun des rôles. Plusieurs des participantes nomment, chacune à leur façon, des objectifs en lien avec le rôle de l'adulte. Certaines aimeraient utiliser plus certains rôles avec lesquels elles sont moins à l'aise tandis que d'autres voudraient modifier la façon dont elle joue certains rôles. Par exemple, l'une des participantes souhaite travailler sur le rôle de co-joueuse tandis qu'une autre souligne qu'elle souhaiterait adopter plus souvent le rôle de metteur en scène. Les échanges sont souvent entrecoupés de rires ce qui témoigne d'une atmosphère agréable. L'activité autour des rôles de l'adulte se finit à 19h58 ce qui laisse très peu de temps pour les points techniques. Ceux-ci sont vus rapidement et certains sont remis à la prochaine rencontre.

4e rencontre le 11 décembre 2017 à 18h05. L'atmosphère de cette rencontre est particulièrement joyeuse, c'est peut-être dû au fait que la formatrice a apporté de la pizza

en guise de goûter. L'ordre du jour de cette rencontre est relativement peu fourni, le seul point concernant la pédagogie est celui du rôle de l'adulte. Les autres points concernent la présentation des points techniques puisque cette rencontre est dédiée aux questions récurrentes comme le fait que le diner par temps froid commence à être difficile. Le début de la rencontre porte sur l'utilisation de la page Facebook et d'autres points techniques. Après 15 minutes autour de ces points techniques, la stagiaire qui coanime avec l'animatrice présente l'outil construit sur les rôles de l'adulte. Cet outil consiste à des fiches plastifiées qui tiennent dans la paume d'une main, décrivant brièvement chaque rôle de l'adulte avec une photo d'une des participantes en forêt qui représente le rôle en question. L'ensemble des fiches sont liées par un anneau afin qu'elles puissent être accrochées à un sac que les participantes apportent lors de leurs sorties en forêt. Un échange s'ensuit autour de l'usage de cet outil sur le terrain et de l'importance de jouer différents rôles lors des interactions avec les enfants. Cette section est relativement courte et laisse ensuite place à la présentation des résultats d'un sondage distribué aux éducatrices. Plusieurs discussions émergent de cette présentation telles que l'habillement, les effets perçus sur les enfants et les effets perçus sur les adultes. Le reste de la rencontre se centre sur des éléments techniques tels que la présentation du document de la politique en cas d'intempérie, le calendrier des prochaines rencontres et la présentation des traîneaux pour transporter le matériel durant l'hiver.

La section qui suit a comme objectif de présenter les résultats des entrevues portant sur les CP. L'expérience avec ce type de rencontre, l'apport des rencontres, la perception du rôle de chacune, la structure des rencontres, le rôle de l'animatrice, la perception de l'objectif des rencontres, les éléments positifs et recommandation des participantes seront présentés.

Il est pertinent de mentionner que les participantes n'avaient pas toutes la même expérience en lien avec les rencontres de CP. Parmi les neuf participantes, quatre avaient beaucoup d'expérience en lien avec les CP. Parmi ces quatre, trois avaient déjà participé pendant plusieurs années à des rencontres de communautés de pratique lors de projets différents. L'autre éducatrice avait commencé à expérimenter ce type de rencontre quelques semaines dans le cadre de son ancien emploi. Parmi les autres participantes, une avait déjà fait des lectures quant à ce type d'approche dans le cadre d'une formation sur l'approche pédagogique Reggio Emilia (ref). Les quatre autres participantes n'avaient jamais entendu parler de ce type de rencontre.

L'apport des communautés de pratique

Sept des participantes ont nommé que les rencontres de communautés de pratique ont été bénéfiques pour leur apprentissage sur les différents principes de l'approche. Plus précisément, certaines ont trouvé que le processus leur a permis d'éclaircir certains sujets.

« Bien, je trouve que c'est super intéressant, ça me permet d'apporter plus de clarté sur la vision de ce que je crois que la pédagogie émergente est. » (Sujet 13, extrait no1)

D'autres ont souligné que ces rencontres leur ont permis d'engager un processus de réflexion professionnel sur leurs pratiques en forêt.

« Si dès le début tu commences à réfléchir à ta propre pratique ou tes propres préoccupations alors déjà tu commences l'appropriation de ces connaissances » (Sujet 10, extrait no2)

Finalement, plusieurs des participantes s'entendent pour dire que les rencontres étaient nécessaires afin de faire un suivi sur l'application des principes vus durant la journée de formation.

« Ça n'aurait pas fait de sens sans ça. Ça n'aurait pas été la même chose là. À la limite, ça aurait pu être on va jouer dans le bois point, pis il n'y a pas de pédagogie là-dedans et on ne sait pas ce qu'on va faire. » (Sujet 5, extrait no2)

Sept des participantes ont souligné que les rencontres de communautés de pratique leur ont permis de partager avec d'autres personnes sur leurs expériences. Cet aspect semble être un des apports importants des rencontres pour la majorité des participantes. Il semble que celles-ci trouvent plusieurs points positifs à pouvoir partager avec d'autres personnes qui expérimentent le même projet qu'elles.

« Et puis de pouvoir parler, justement, des difficultés, mais de pouvoir parler aussi des côtés positifs de ce qu'on découvre, de ce qu'on se rend compte. » (Sujet 12, extrait no2)

« Tu n'as pas l'impression d'être toute seule à chercher des solutions face aux difficultés aussi. Fac ça c'est un autre point fort du codéveloppement. Parce que sinon ça aurait l'air encore plus gros là. » (Sujet 3, extrait no2)

« Mais non c'était apprendre à connaître les autres personnes leurs points de vue et tu sais je pense que n'importe qui peut m'apporter quelque chose. Je vais toujours être à l'écoute. Non une chance qu'il y avait ça. » (Sujet 5, extrait no2)

« Des fois de remettre en question c'est quoi ton défi. Pour moi je trouve que c'est vraiment riche de partager, je trouve ça super positif d'avoir des réunions. » (Sujet 13, extrait no1)

Sentiment d'appartenance à un projet commun. Sept des participantes ont nommé que ces rencontres ont été bénéfiques pour leur sentiment d'appartenance au groupe. En effet, il semblerait que celles-ci aient vu leur attachement au groupe ou au projet grandir grâce aux échanges qu'elles ont pu avoir lors des rencontres.

« C'est doublement intéressant en comparaison à des formations ordinaires parce que là on est une gang du même secteur qui ont quand même un intérêt commun majeur. »
 (Sujet 3, extrait no2)

« Bien tu te sens plus impliqué, tu te sens plus faire partie d'un tout plutôt que de te rendre au point à faire tes choses et partir. » (Sujet 5, extrait no2)

« Des fois certaines personnes que je ne sais pas qu'elles vivent ces défis-là et ça peut me rejoindre. Donc je trouve que ça peut contribuer aussi à sentir qu'on est une équipe de voir toute la richesse du fait qu'il y a du soutien donc je me sens moins seule dans ce temps-là. » (Sujet 13, extrait no2)

Cependant, une des participantes aurait aimé que cet aspect soit plus travaillé.

« Moi j'aurais aimé resserrer mes liens avec ceux qui font ce projet-là. Je n'ai pas trouvé de chimie encore. Je ne sais pas pourquoi, pourtant c'est de quoi que j'aurais

trouvé intéressant. C'est vrai qu'on est chacun dans notre affaire, dans notre réalité différente. Je pense que refaire quelque chose comme ça j'aurais créé des liens dans l'équipe pour que les gens ils puissent mieux se connaître. » (Sujet 4, extrait no2)

La structure des rencontres

Cinq participantes ont souligné préférer lorsque les rencontres avaient un sujet préétabli en comparaison des rencontres structurées autour de la documentation pédagogique apportée par chacun.

« Quand il n'y a pas la structure pour mettre la table on dirait que ça sort moins. »
 (Sujet3, extrait no2)

« Bien moi j'aime mieux que vous arriviez avec des sujets et qu'on élabore. Parce que des fois quand on regarde un vidéo c'est sûr que c'est le fun, mais je trouve qu'on apprend plus quand vous arrivez avec quelque chose dès le départ. » (Sujet 9, extrait no2)

« Fac j'aime quand c'est dirigé finalement et qu'il y a un sujet précis. Je pense que ça permet de... parce que dans une réunion on peut avoir plusieurs questionnements et je crois que ça permet de trancher. » (Sujet 13, extrait no1)

À ce sujet, une des participantes mentionne qu'elle apprécie la formule employée lors des rencontres, soit de décider d'un sujet à l'avance tout en restant ouvert à ce que chacune apporte leurs contributions.

« Je trouve qu'il y a un bel équilibre entre le fait que vous nous alimentiez avec de l'information et nous on a l'occasion d'apporter nos connaissances, nos expériences, nos questionnements propres et tout ça. » (Sujet 11, extrait no2)

Comme il a été mentionné auparavant, il était souhaité que les échanges ayant lieu durant la rencontre se fassent autour des 8 principes pédagogiques de l'éducation par la nature. Il semblerait que cette proposition de structure des échanges n'a pas été perçue comme accessible par toutes les participantes.

« Je crois que c'est bien, mais en même temps je ne trouve pas ça évident non plus. Ce n'est pas évident de rentrer dans ce cadre-là non plus. Tu sais on y va un peu à tâtons. » (Sujet 12, extrait no2)

« Mais honnêtement je ne pourrais même pas te dire les 8 étapes qui sont écrites là-dessus. » (Sujet 5, extrait no2)

« Bien tu sais peut-être que le tableau on aurait pu en reparler plus souvent ou faire plus d'exemples. » (Sujet 5, extrait no2)

*« Ce n'est quand même pas pire, mais je ne serais même pas capable de te les nommer.
Mais tu sais quand on en jase je comprends. »* (Sujet 9, extrait no2)

En ce sens, cette participante est d'avis que cette structure devrait être mise de l'avant d'une certaine façon.

« Bien moi je trouve que depuis le début on voulait analyser les choses selon les 8 principes et on n'est pas revenue à ça et moi souvent j'explique l'approche en me basant sur les 8 principes. Et je trouve qu'à chaque fois que je lis, j'apprends quelque chose. Je crois qu'on pourrait s'en servir plus. » (Sujet 8, extrait no2)

Dans un autre ordre d'idée, il semblerait que l'envoi de texte au préalable des rencontres ait été apprécié par plusieurs des participantes.

« Mais je pense que des lectures à faire avant c'est bon. » (Sujet 5, extrait no2)

« Bien il y a des fois des textes que vous avez envoyé que j'ai trouvé vraiment intéressants. » (Sujet 4, extrait no2)

« J'ai trouvé ça plaisant qu'il y ait de la documentation pour aller plus loin. » - (Sujet 11, extrait no2)

Finalement, il semblerait que la plupart des éducatrices ont été contentées du temps qui a été consacré aux éléments techniques durant ces rencontres.

« Bien tu sais parce que je pensais à d'autres réunions ou il y avait d'autres détails à régler qui était plus important pis tout ça fac c'est comme de l'essai erreur, je n'aurais pas vue discuter des problèmes techniques de pluie et toutes ces affaires-là par écrit.

» (Sujet 5, extrait no2)

« Chacun est consulté, chaque avis est pris en considération il n'y a pas une décision qui est prise, bon c'est ça qui se décide. Tout le monde peut dire son mot après tu choisis si tu les dis ou non, mais il y a la place pour le dire. » (Sujet 10, extrait no2)

La perception des rôles

La perception des rôles de chacune a également été abordée en entrevue. Cette question visait à vérifier la place que les participantes se voient prendre lors des rencontres. Une des participantes avec le plus d'expérience avec l'approche perçoit son rôle différemment dans le cadre des rencontres de communautés de pratique.

« Et puis vu que je fais partie du projet du groupe du comité porteur il y a ça aussi, possiblement que je me positionne aussi comme, j'ai un aspect qui est un petit peu plus dans l'organisation. Ouin c'est ça, je suis là depuis le début et puis on table sur

ces décisions-là tout le monde ensemble. Donc il y a peut-être ça aussi qui fait que c'est différent des filles, mais c'est contextuel. » (Sujet 3, extrait no2)

Une autre des participantes avec le plus d'expérience mentionne qu'elle pourrait possiblement apporter plus durant les rencontres bien qu'elle se considère comme égale aux autres sur le plan de son rôle.

« Bien moi je pense qu'il y a des choses que je pourrais apporter de supplémentaire parce que j'y vais tous les jours. Ça, je pense que ça pourrait être intéressant. » (Sujet 4, extrait no2)

« Sinon je me vois un peu comme toutes les autres filles, je me vois dans la nouveauté, je me vois dans l'apprentissage quand même. Je me vois faire des échecs et vivre des réussites. Je suis un peu dans les mêmes choses que tout le monde là c'est une aventure là. » (Sujet 4, extrait no2)

Il semble que le fait de participer revient comme un thème récurrent pour les autres participantes. Il semble que l'entraide, le partage, l'égalité entre les membres et la possibilité de moduler sa participation selon le sujet sont les principaux points que les éducatrices ont en commun.

« Si on prenait les cartons je serais l'observatrice ahaha. non il y a des fois ou j'étais quand même active dans les discussions et tout ça, il y a d'autres fois ou j'écoutais plus parce que c'était des choses que je ne connaissais pas ou que je voulais apprendre fac j'étais plus à l'écoute, mais... donc ça se module un peu selon le thème et ma connaissance de celui-ci. » (Sujet 5, extrait no2)

« Bien c'est de participer. Tu sais de donner mes idées, qu'est-ce que j'ai vécu. Tu sais amener des nouvelles idées, donner des trucs. Tu sais en disant comment nous on fait, ça peut aider les autres. » (Sujet 9, extrait no2)

« Je ne sais pas. Je ne me donnerais pas un rôle en particulier. Je suis là avec mes collègues de Grandir en Forêt. Je me vois à leurs égales, mon rôle c'est de participer, d'apporter, d'être à l'écoute, d'échanger, c'est ça. » (Sujet 11, extrait no2)

Le rôle de l'animatrice

Lorsqu'on demande de décrire le rôle de l'animatrice aux participantes, plusieurs ont du positif à dire sur son cas. Elles la décrivent comme étant une facilitatrice, une guide, une gardienne du temps ainsi que la personne responsable d'organiser les rencontres.

« Comme la présidente de réunion-là, c'est elle qui va organiser le plan de match de la soirée, qui va guider, qui va être la gardienne du temps et elle va toujours trouver

l'art de reformuler les choses qui ne sont pas claires ou de s'assurer que tout le monde comprend.» (Sujet 3, extrait no2)

« Bien je la vois comme un guide, nous donner plus de trucs, nous guider vers ou il faut aller dans le fond là. Ben il n'y a pas bien bien de vers ou, mais bon. Tu sais comme l'autre fois je lui ai montré un vidéo pis tout de suite elle m'a dit ah tu aurais pu dire cela. » (Sujet 9, extrait no2)

« Elle nous amène à nous poser des questions, vraiment très ouvertes à notre perception des choses. C'est une guide, une facilitatrice, elle aussi elle essaie de faire émerger des choses avec nous dans le fond. » (Sujet 11, extrait no2)

« Tu sais en même temps elle est formatrice, mais elle fait attention pour ne pas mettre ce chapeau-là tu sais elle nous fait beaucoup parler, échanger, mais on sait qu'elle va rajouter son grain de sel et c'est parfait comme ça. » (Sujet 3, extrait no2)

Il semblerait que l'animatrice ait une bonne maîtrise des sujets abordés lors des rencontres. De ce fait, elle démontre une capacité à improviser avec les sujets qui émergent du groupe tout en restant centrée sur des sujets qui sont en liens directs avec l'éducation par la nature en petite enfance.

« (L'animatrice) qui fait ça depuis des années et des années, qui a une aisance à parler, elle a déjà son plan dans sa tête, elle n'est pas déstabilisée si on l'amène ailleurs. Elle maîtrise tellement le sujet donc elle est capable de le rattraper dans n'importe quel sens. Puis animer des rencontres ce n'est pas évident. Ce n'est pas une chose aisée. Non ça prend beaucoup de pratique définitivement. » (Sujet 10, extrait no2)

L'animatrice accorde une importance particulière au vécu partagé afin de s'alimenter pour les rencontres de communautés de pratique. Elle adapte donc les rencontres en fonction de ce qu'elle perçoit sur le terrain.

« Tu sais souvent j'ai l'impression qu'elle va aussi faire la job terrain, elle va prendre toute l'information des affaires avant et puis elle s'assure que ça va se retrouver dans cette réunion-là. Elle sort tout le jus qui va être important donc c'est sûr que ça va être là. » (Sujet 3, extrait no2)

« Ça arrive des fois, j'ai des petites interrogations. Je me dis est-ce que c'est pertinent que moi je sois là à me promener. Et après je me dis ishh je pense que ça contribue quand même. Quand je me retrouve au codéveloppement, je connais leurs réalités, je la sens, je connais les enfants, je me sens partie prenante des enjeux qu'elles vivent. » (Sujet 7, extrait no2)

« Par contre, je trouve qu'on avait mis lors de la formation initiale, on a mis des choses sur la table, souvent c'est les mêmes choses qu'on rapporte. Mais on est quand même allé rapidement et brièvement. Mais là je les ramène parce que je constate, j'ai le sentiment qu'elles ne sont pas nécessairement bien intégrées dans nos pratiques. »

(Sujet 7, extrait no2)

Il est également pertinent de mentionner que la perception des participantes semble être en cohérence avec la perception de l'animatrice lorsqu'on parle de son rôle. On voit qu'elle porte une attention particulière à ne pas prendre toute la place lors des rencontres.

« Donc mon rôle je le voyais comme un rôle d'animation d'une dynamique collective, mais aussi gardienne des principes de l'approche. Quand je dis animer la dynamique, c'est aussi contribuer dans certains cas à apporter des éléments. Mais comme les autres aussi, » (Sujet 7, extrait no2)

Perception de l'objectif des rencontres

Au cours des entrevues, une question quant à l'objectif des rencontres a été ajoutée. Il semblerait que le soutien mutuel et l'appropriation des principes de l'éducation par la nature soient les deux objectifs principaux que les participantes perçoivent.

« C'est ensemble qu'on se développe et qu'on se soutient dans ce projet-là. Ça serait ça les deux grandes choses que je vois, se l'approprier et se soutenir. » (Sujet 11, extrait no2)

« On se rencontre pour faire le point sur des aspects techniques du projet, mais plus important encore on se rencontre pour réfléchir autour de l'approche de l'éducation par la nature et pour aussi par la bande tisser un lien avec les autres. » (Sujet 8, extrait no2)

« L'objectif c'est vraiment de poursuivre de manière collective le cheminement par rapport à l'appropriation de l'approche de l'éducation par la nature. En s'appuyant à la fois sur des principes, mais aussi sur des expériences fac c'est à peu près ça. » (Sujet 7, extrait no2)

La formatrice souligne également que les rencontres de communautés de pratique sont un moyen de venir pallier le manque de temps pour la formation.

« Mais là on avait une journée et j'étais bien consciente des limites. Fac c'est sûr que pour moi c'était essentiel qu'on ait un outil pour approfondir qu'on aille plus loin et contribuer à ce qu'ensemble on développe une analyse réflexive sur ce qu'on vivait lors des sorties. » (Sujet 7, extrait no2)

Recommandations des participantes

Peu de commentaires négatifs ou même de propositions d'amélioration ont été faits de la part des éducatrices. Il semblerait que le seul point qui ait été mentionné par plus qu'une personne concerne le temps à investir pour participer aux rencontres. Ce type de propos étaient toujours tempérés par le fait qu'il est inévitable d'investir du temps dans les rencontres et qu'il semblait irréaliste de tenir celles-ci durant le jour.

« Ben c'est sûr que le côté négatif dans le sens que ça nous demande des soirées c'est tout le temps, mais ça vient avec n'importe quoi là, quand on s'engage dans quelque chose il faut être réaliste là. » (Sujet 12, extrait no2)

Une des participantes qui a plus d'expérience avec l'approche a toutefois mentionné que le processus de formation la laissait sur sa faim.

« Bien c'est le manque de temps. Je trouve qu'on n'a pas le temps de se former. Finalement c'est plus des réunions, mais on n'a pas le temps d'avoir une bonne formation. Il n'y a pas de formation, je ne pourrais pas qualifier cela d'une formation. » (Sujet 4, extrait no2)

Finalement, 2 participantes ont émis des recommandations quant à de possibles façons d'améliorer les rencontres de communautés de pratique. L'une propose d'inviter une

personne avec des connaissances en plein air pour donner quelques trucs et astuces en la matière.

« Je pense qu'il y a un manque aussi de la formation du plein air. On aurait peut-être pu faire venir une personne de plein air pour nous parler d'habillement, de comment se réchauffer. » (Sujet 4, extrait no2)

Une autre des participantes a proposé d'utiliser les rencontres afin de créer du matériel en groupe. Cet extrait fait suite à une discussion en lien avec la documentation pédagogique. La participante propose alors d'utiliser des temps de rencontre pour créer de la documentation pédagogique. Plus tard lors de l'entrevue, elle souligne qu'on pourrait également créer d'autres outils en groupe lors de ces rencontres.

« Oui ou que ça soit de monter la documentation, tu sais d'avoir du temps ensemble, sentir que ce temps-là qu'on puisse le rendre proactif dans notre horaire. » (Sujet 13, extrait no1)

Perception des huit principes pédagogiques

La section suivante a comme objectif de présenter les résultats en lien avec la perception qu'ont les éducatrices des huit principes pédagogiques abordés durant la journée de formation et durant les rencontres de CP. Bien que les résultats de cette section aient été

divisés selon les huit principes, plusieurs des extraits de verbatims retenus font référence à plusieurs concepts à la fois. Cette particularité sera explorée plus en profondeur dans la section discussion.

Le temps

Le principe du temps n'a pas souvent été abordé durant les entrevues. Seulement une des participantes mentionne indirectement ce principe en faisant référence à la différence de l'horaire lorsqu'ils sont à l'intérieur et lorsqu'ils sont à l'extérieur.

« Je trouve qu'en CPE malgré tout on a des horaires qui sont quand même rigides, il y a cette pression-là qu'on a pu sentir dans le passé. Qu'on essaie de faire plus d'activités, d'avoir des choses à montrer aux parents. » (Sujet 11, extrait no2)

Le lieu

Le principe du lieu est abordé plus souvent que le principe du temps durant les entrevues même si c'est relativement rare également. Certaines soulignent les effets bénéfiques de se retrouver dans un milieu qui offre de multiples expériences aux enfants.

« Donc tout ça quand on est dans la nature on peut faire beaucoup plus de choses, en dedans on a toujours trop d'affaires pour nous aider. » (Sujet 1, extrait no1)

« Mettre l'enfant dans la nature ça force déjà tout est en place pour qu'il puisse vivre ça d'une façon exponentielle. » (Sujet 3, extrait no1)

« Oui tu sais ils vont venir tannés de juste jouer avec des branches ou de grimper aux arbres, mais non ça on dirait que ça n'a jamais de fin ils découvrent tout le temps. » (Sujet 12, extrait no1)

La pédagogie émergente

La majorité des participantes ont abordé le principe de pédagogie émergente durant les entrevues. Il semblerait que plusieurs gardent des questions en lien avec ce principe. Deux d'entre elles semblent relativement à l'aise avec ce principe.

« Je vois que quand on va avoir choisi une zone où aller. Puis suite à ça on va laisser un peu les enfants nous guider. » (Sujet 3, extrait no1)

« J'ai l'impression ce que ces approches c'est beaucoup d'être à l'écoute de l'enfant, à l'écoute de ce qui émerge, de ses intérêts. » (Sujet 11, extrait no2)

Plusieurs des participantes mentionnent le moment d'attente avant qu'une activité émerge. Certaines mentionnent qu'elles éprouvaient un certain doute à ce qu'une activité

pertinente émerge. Plusieurs mentionnent l'exemple du 20 minutes d'attente avant que l'enfant trouve une activité qui les intéresse.

« Au début quand on arrive on se demande, ça vas-tu fonctionner ? Il faut-tu les pousser un peu ? Elle disait que ça allait prendre une vingtaine de minutes avant que les enfants puissent, donc au début tu es un peu sceptique, mais non je réalise qu'effectivement c'est comme cela que ça se passe. C'est vraiment impressionnant. »

(Sujet 12, extrait no1)

« Puis au début je m'attendais plus à ce que les enfants aient vraiment, utilisent plus les matériaux ouverts et polyvalents, que ça pogne plus rapidement si on peut dire. Et la première fois, c'était vraiment de l'exploration. Ils ne savaient pas trop quoi faire, ils marchaient d'un endroit à l'autre. Je me disais voyons donc, ça c'était vraiment une attente que j'avais ou une idée préconçue. » (Sujet 8, extrait no1)

Deux des éducatrices semblent avoir plus de difficulté à tolérer ce moment d'attente. L'une d'elles en particulier souligne qu'elle ne sait pas quelle place prendre au sein de ce moment d'attente.

« C'est qu'il n'embarquait pas. Mais on était peut-être dans notre 20 minutes ! pis ça j'ai de la misère à le tolérer ce 20 minutes-là. » (Sujet 3, extrait no1)

« Je trouve qu'il y a des longueurs quelquefois, les amis ne savent pas trop quoi faire, donc il prend un bâton et il tape dans une branche en attendant que quelque chose se passe. Je ne sais pas à quel moment réagir et quoi faire certaines fois. Est-ce que je peux leur dire, apprendre ce que moi je sais? » (Sujet 6, extrait no1)

Le concept de pédagogie émergente n'est pas nécessairement facile à appliquer. Plusieurs ont fait écho au fait que le concept est difficile à cerner, dont certaines en le nommant directement en entrevue.

« Mais tu sais je le relie et c'est clair et je l'ai vécu donc c'est clair là. Mais c'est un concept qui est flou. » (Sujet 8, extrait no1)

« Mais comment c'était présenté, il y aurait fallu qu'il y ait plus d'exemples concrets parce que ça, c'était un concept que je comprenais vraiment moins. » (Sujet 8, extrait no1)

« Laisser tout ça émerger, c'était la seule affaire, je pense que ça, je ne sais pas comment t'expliquer ça, c'était comme pas clair vraiment comment on allait vivre ça, mais c'est plus du lâcher-prise. » (Sujet 5, extrait no1)

Une des participantes a d'ailleurs souligné les difficultés reliées à l'application de cette approche.

« Sauf que là ce n'est pas nous qui connaissons l'intention, c'est les enfants qui provoquent l'intention et c'est à l'adulte finalement, ça change toute la façon de fonctionner et je comprends que ça soit déstabilisant. » (Sujet 10, extrait no2)

Finalement plusieurs se questionnent quant à savoir comment elles doivent accompagner le questionnement des enfants en contexte de pédagogie émergente. Certaines craignent ne pas avoir assez de connaissances pour le faire.

« Moi je trouve que c'est vraiment trippant l'approche éducative émergente que ça vient des enfants sauf que si l'adulte est pas si équipé que ça pour répondre bien est-ce qu'on va manquer des beaux moments parce qu'on n'était pas si ferré que ça? Ben ça c'est des oiseaux fac c'est des oiseaux. » (Sujet 2, extrait no1)

« Quoiqu'hier j'ai vu une toile d'araignée avec (un enfant), mais finalement ça n'a rien donné. J'avais envie de l'amener à se demander comment ça se fait? » (Sujet 9, extrait no2)

« Le fait d'accompagner les enfants dans leurs réflexions, mais mettons qu'ils ne savent vraiment pas ou que leurs idées sont complètement farfelues, comment on les soutient là-dedans ? Est-ce qu'on laisse planer un certain doute? » (Sujet 11, extrait no2)

Certaines semblent mal comprendre le rôle qu'elles peuvent jouer dans le contexte de la pédagogie émergente.

« L'arbre aussi on peut voir chaque année avec les cercles et moi je n'ose pas leur dire parce que c'est l'émergence. » (Sujet 6, extrait n°1)

Une des participantes mentionne qu'elle aurait souhaité avoir des astuces concrètes afin de l'aider dans le soutien aux questionnements des enfants durant la formation initiale.

« C'est difficile aussi de vraiment savoir comment intervenir pis comment se positionner par rapport à l'enfant et comment aussi stimuler son raisonnement, comment lui poser des questions. Qui va ne pas juste répondre oui ou non, comme moi je faisais justement ça au début. Puis la juste de dire qu'est-ce qui te fais dire ça quand ils disent quelque chose tu sais pour pas que ça arrête tout de suite. Je trouve que c'est vraiment intéressant. Ça pourrait être un plus de juste rajouter une petite section là-dessus. » (Sujet 8, extrait n°1)

Le jeu risqué

Certaines des participantes ont mentionné avoir eu des craintes en lien avec l'instauration du jeu comportant des risques sains.

« *Tu sais la gestion du risque il y a quelque chose de confrontant par rapport à nos valeurs.* » (Sujet 10, extrait no2)

« *J'avais peur que mes amis se sauvent, j'avais peur d'avoir à gérer ça. C'est sûr que la première journée je comptais tout le temps tout le temps tout le temps.* » (Sujet 9, extrait no1)

« *Mais non je suis à l'aise avec ça. Comme j'avais dit à la réunion, c'était plus comme annoncer aux parents que l'enfant s'est fait mal et ça, c'était ça qui me faisait un peu plus peur.* » (Sujet 9, extrait no1)

« *C'est peut-être au début qu'il y a plus de risques qu'on les perde. Méton, fac ouin ça c'est sûr que je serais plus stressé de ça. Ça ferait partie de mes appréhensions.* » (Sujet 11, extrait no1)

Deux des participantes mentionnent qu'un certain temps est nécessaire afin que les enfants et les adultes qui les accompagnent s'ajustent à cette facette de la pédagogie.

« *Tu sais ça ne me faisait pas peur que les enfants prennent des branches. C'est juste qu'il faut qu'ils apprennent, mais c'est ça il faut leur donner la chance d'apprendre aussi.* » (Sujet 9, extrait no1)

« Peut-être que j'explorerais moins la première journée, peut-être qu'on resterait plus sur un terrain plus clair sur les limites, mais on s'ajuste aussi au fil du temps aussi avec la réaction des enfants. » (Sujet 11, extrait no1)

Il est intéressant de souligner qu'une des participantes mentionne que la gestion des risques n'a pas vraiment été un élément inquiétant pour elle.

« Je me disais, c'est sûr que les enfants vont prendre des risques parce que si on les laisse faire ce qu'ils veulent, ou aller au bout de leurs idées c'est sûr qu'ils vont prendre des risques, mais je suis certaine que ça ne sera pas à un point extrême, pis finalement c'était vraiment ça. » (Sujet 8, extrait no1)

Une des participantes a proposé de voir des scénarios concrets de la gestion du risque durant la journée de formation. Elle souligne qu'il serait bénéfique de faire des mises en scène afin de savoir comment réagir lors des sorties avec les enfants.

« Méton, quel est le risque que l'enfant vit? Quelle serait ma limite en tant qu'adulte? Pourquoi pis quels sont les gains que cette enfant-là vive ce risque-là? » (Sujet 3, extrait no1)

Finalement, une des participantes mentionne qu'elle n'avait jamais envisagé la prise de risque sous cet angle-là.

« La gestion du risque tu vois moi je n'avais jamais vu cela de cet angle-là. Fac pour moi, c'était nouveau. Ça m'a apporté des réflexions, je n'ai jamais, jamais pensé à cela. » (Sujet 4, extrait no1)

L'importance du rôle de l'adulte

L'une des participantes mentionne qu'elle aurait souhaité passer plus de temps lors de la journée de formation sur la section des postures de l'adulte. Elle semblait craindre de ne pas adopter la bonne posture avec les enfants.

« Moi ce n'était pas que c'était moins clair, mais c'est les postures, moi je trouvais qu'on n'en a pas parlé beaucoup, j'aurais aimé qu'on en parle plus. Je me demandais comment je vais être. » (Sujet 9, extrait no1)

« Mais c'était juste comme je te disais les deux extrêmes (des postures de l'adulte) que je ne voulais pas être là-dedans. » (Sujet 9, extrait no1)

Il semblerait que les rencontres de communautés de pratique aient aidé à préciser ce principe pour certaines participantes.

« Quand on est arrivé à parler de ça tu vois pour moi c'était intéressant, pour moi c'était un peu flou fac la d'en parler et que ça soit bien écrit et bien illustré, donc ça, ça permis de, ça comme eux un déclic. » (Sujet 12, extrait no2)

Il semblerait que les rencontres de communautés de pratique portant sur le rôle de l'adulte aient aidé certaines participantes à se questionner plus en profondeur sur le rôle qu'elles adoptent avec les enfants lors des sorties en forêt. L'une d'entre elles a même souligné qu'elle avait adopté d'autres postures grâce à ces réflexions.

« Fac là c'est ça que je me disais, il faudrait que je me mette en mode plus accompagnatrice, cojoueur. Mais j'ai d'autres aspects à mettre en pratique, j'ai été un observateur bienveillant, mais je n'ai pas été tellement metteur en scène. » (Sujet 12, extrait no2)

« Pis tu sais comme même cette semaine j'ai pris plus le temps de m'installer par terre et de jouer avec les enfants et ça faisait longtemps que j'avais fait ça. » (Sujet 3, extrait no2)

« Parce qu'on a relu les rôles qu'on pouvait prendre. Pis tu sais ça m'a vraiment remis dans la face que c'est vrai que je le fais pu tant que ça et au début je passais

vraiment beaucoup de temps là-dedans et avec les années je le faisais vraiment moins. Donc ça, c'est cool. » (Sujet 3, extrait no2)

« Pis même la dernière fois qu'on a joué au raton laveur, je me suis comme forcée à embarquer et à jouer avec eux autres et à me laisser guider par eux dans le jeu. »
 (Sujet 3, extrait no2)

En ce sens, il semblerait que l'outil qui a été conçu au cours des rencontres de communautés de pratique ait aidé certaines des participantes à se questionner sur les rôles qu'elles adoptent sur le terrain.

« Bien moi ce qui m'habite plus c'est comme la position d'éducatrice, bien moi ça m'aiguille là, ça fait que j'y pense plus tu sais comme le petit truc, les petits pamphlets, je les avais accrochés sur mon pack. » (Sujet 3, extrait no2)

« Même moi je le traîne cet outil-là et quand j'ai une mauvaise journée je me demande est-ce que c'est parce que j'ai juste été dans une sphère? » (Sujet 13, extrait no2)

« Je te parlais des petits cartons que vous avez faits. Ça pour moi ç'a vraiment été d'un support. Tu sais je suis capable de faire de l'auto analyse. » (Sujet 13, extrait no2)

La sensibilité écologique

Le sujet de la sensibilité écologique n'a pas beaucoup été abordé, ni durant la formation ni durant les rencontres de CP. Il est donc normal que peu de participantes aient abordé ce sujet. Par contre, une des participantes a tout de même souligné le désir d'en savoir plus à cet effet.

« Ah oui j'ai vu l'éveil d'une sensibilité écologique et ça pourrait être le fun d'ajouter cela dans cette section-là, de parler de questions par rapport à: est-ce qu'on nourrit les animaux, est-ce qu'on peut aller dans les quenouilles, ça serait intéressant de rajouter des exemples concrets de choses qu'on a vécu, par rapport à la sensibilité écologique. Et les enfants aussi de leur enseigner de faire attention à la nature, de faire attention aux animaux. C'est sûr qu'on ne l'avait pas vécu tellement. » (Sujet 8, extrait n°1)

Cet extrait de verbatim semble indiquer que la compréhension du processus de développement de la sensibilité écologique chez l'enfant n'est pas acquise chez cette participante.

« S'il n'y a pas de connaissance, il ne peut pas avoir de sensibilité. » (Sujet 6, extrait n°1)

La documentation pédagogique

Plusieurs de participantes qui ont abordé le sujet de la documentation semblaient avoir une certaine ambiguïté envers ce principe. Dans un premier temps, elles reconnaissent les côtés positifs de la documentation et trouvent le sujet intéressant. Par contre, elles soulignent assez clairement que le processus leur semble lourd à mettre en place.

« Je vois l'importance de la documentation, mais dans le réel même si je me dis que c'est important que je le fasse parce que je suis dans la première année aussi et ça serait bon pour les autres personnes, mais je ne sais pas comment je pourrais faire ça. » (Sujet 5, extrait no2)

« Ouin ben c'est ça je trouve que c'est lourd un peu de voir que maintenant il faut documenter, prendre des photos, et après essayer de retenir les phrases et de rapporter tout cela. » (Sujet 13, extrait no1)

Dans le même ordre d'idée, il semble que ces participantes auraient désiré savoir à l'avance que la documentation serait utilisée durant le projet.

« Bien c'est sûr que moi je le savais pour la documentation. Mais pour parler pour les autres. Peut-être plus mettre en contexte, leur montrer. » (Sujet 9, extrait no1)

« Et je trouve ça plate que, je ne sais pas, tu sais c'est des choses que ça aurait été le fun de le savoir à l'avance bien pas à l'avance, mais d'en discuter à l'avance même si c'est un projet pilote qu'outre le temps dans la forêt il faudrait peut-être investir du temps en dehors de la forêt pour ce qui se passe dans la forêt. Mais tu sais, ça me mettait mal à l'aise de dire ça hier là vraiment. » (Sujet 5, extrait no2).

Il semblerait que l'utilisation d'exemple de documentation des personnes qui sont plus à l'aise avec cette pratique ait pu mettre de la pression sur certaines participantes.

« Des fois je regarde un peu dans les réunions tout ce que Stéphanie réalise des fois ça me met un peu une pression, oui j'ai envie de m'engager dans ce projet-là, mais pas nécessairement sentir que je dois accomplir comme plein de tâches en lien. » (Sujet 13, extrait no1)

Cette participante en vient même à se demander si elle contribue au projet puisqu'elle ne trouve pas le temps de documenter.

« Fac la des fois je me mets en question, est-ce que je contribue vraiment au projet?»
 (Sujet 13, extrait no1)

Par contre, l'utilité et l'intérêt de la documentation sont soulignés par les participantes qui ont plus d'expérience avec cette approche.

« Puis des fois avec la vidéo ça permet de voir autre chose que tu n'avais pas vu sur le terrain. Ça laisse des traces et puis c'est un bon moyen d'introspection. » (Sujet 4, extrait no1).

Le développement global

Finalement, le principe de développement global a été abordé de façon directe seulement lors d'une entrevue. Cette participante en particulier semble avoir des doutes quant à la validité du principe de développement global dans le cadre du projet.

« Comment continuer à faire des tâches comme la préparation à l'école en continuant de transmettre ça ? Tu sais apprendre à compter tu sais toutes ces petites choses-là »
(Sujet 12, extrait no1)

Discussion

Il est important de mentionner que, comme il est conseillé de le faire dans le cadre d'une étude de type qualitative (Corbière et Larivière, 2014), l'expérience du chercheur sera prise en compte dans la discussion. Certains aspects apportés seront donc basés sur son vécu partagé en tant que stagiaire dans le projet.

Cette section offrira donc une présentation de comment la journée de formation a pris place, comment les rencontres de CP ont pris place, la perception qu'ont les participantes des principes pédagogiques, ce qui a aidé et ce qui a nui à l'implantation de la formation pour finir par la présentation des biais et des limites de la présente étude.

Comment la journée de formation est mise en place

La journée de formation avait comme objectif de présenter de façon sommaire les principes pédagogiques aux participantes. Elle avait également comme objectif d'offrir une première occasion au groupe de créer des liens entre les membres. Il a été possible de constater que cette journée a été généralement appréciée par les participantes bien que certains éléments aient été critiqués. La section suivante présentera les éléments qui ont été appréciés de cette journée et ceux qui l'ont moins été. Les éléments qui ont été moins

appréciés seront repris dans les sections concernant les rencontres de CP afin de vérifier si ceux-ci ont pu être repris lors de la continuation du processus de formation.

Les éléments qui ont été appréciés lors de la journée de formation concernent principalement les stratégies pédagogiques utilisées, l'implication d'une des participantes dans l'animation ainsi que les occasions de créer des liens avec les autres participantes.

Premièrement, il semblerait que les différentes stratégies pédagogiques utilisées aient été appréciées par la majorité du groupe. En effet, les vidéos semblent avoir aidé quelques participantes à concrétiser certains éléments de la théorie. L'envoi de textes au préalable a permis à certaines d'intégrer quelques éléments avant la journée de formation, ce qui a été bénéfique pour pallier la différence des niveaux de connaissances entre les participantes. Le travail en sous-groupes, quant à lui, semble avoir favorisé l'appropriation du contenu en suscitant des échanges entre les participantes. De plus, le fait d'aller à l'extérieur semble avoir été aidant pour certaines afin de visualiser concrètement les éléments théoriques. Pour d'autres, cela a permis de tempérer certaines craintes en lien avec des questions d'ordre technique. Il semblerait également que l'ensemble de la journée a été une occasion afin que les participantes puissent commencer à créer des liens entre elles. Cet aspect, qui était un des objectifs de cette journée, a été apprécié par plusieurs des participantes. Finalement, il semblerait que les interventions d'une participante, qui avait plus d'expérience en lien avec l'approche, aient été grandement appréciées par l'ensemble du groupe. Ceci semble un élément important à mentionner puisque cette personne a été nommée à plusieurs reprises

lors des entrevues comme étant une référence en la matière. En effet, il semblerait que l'expérience terrain de cette participante ait permis à certaines de concrétiser des éléments théoriques tandis que pour d'autres elle a permis de rendre tangible et atteignable l'application de ces principes sur le terrain.

Si la journée de formation a été, somme toute, appréciée par les participantes, par contre, certains éléments tels que le manque de temps et les questions d'ordre technique ont laissé certaines sur leur faim.

Concernant le manque de temps, il est relativement normal de constater que les participantes auraient aimé avoir davantage de temps pour la formation puisque les rencontres de communautés de pratique ont entre autres été intégrées au processus afin de combler ce manque. Il aurait donc été étonnant que les participantes soulignent le contraire puisque la majorité avait peu de connaissances en la matière avant la journée de formation. Cependant, le manque de temps lors de la journée de formation a tout de même eu comme effet que certains principes pédagogiques n'ont pu être abordés autant que d'autres. Ainsi, les principes qui ont été présentés à la fin de la journée risquent d'avoir été moins bien intégrés par le groupe. De plus, il est important de considérer que ce manque de temps a comme effet que l'ensemble des participantes ne maîtrisaient pas les différents principes pédagogiques après la journée de formation. Ceci semble avoir eu des conséquences sur le fonctionnement des rencontres de CP puisque celles-ci étaient structurées autour des huit

principes pédagogiques. Les conséquences de ce facteur seront reprises dans la section concernant les rencontres de CP.

Concernant les questions techniques, il est normal que plusieurs des participantes restent avec des questionnements après la journée de formation puisque seulement une petite partie de celle-ci y était consacrée. De plus, le fait que le projet n'avait jamais été implanté avec plusieurs groupes faisait en sorte que la formatrice n'avait pas nécessairement réponse à l'ensemble des questions. En effet, plusieurs de ces réponses devaient donc être trouvées en expérimentant sur le terrain afin de tester ce qui convient le mieux à la réalité de chacune. En revanche, il est possible que pour certaines le fait de ne pas avoir de réponses à ces questionnements ait suscité une insécurité. En effet, certaines mentionnent qu'il aurait été plus facile pour elles de se concentrer sur la matière théorique si certaines réponses techniques avaient été élucidées avant. Le sujet des questions sera repris dans la section des rencontres de CP.

Comment les rencontres de CP ont pris place

L'objectif des rencontres. Comme il a été mentionné auparavant, l'objectif des rencontres de CP était d'assurer une continuité à la journée de formation en se basant sur les expériences terrain des participantes. Il semblerait que l'objectif perçu par les participantes soit sensiblement le même que celui décrit par la formatrice. Cet accord

commun concernant la raison d'être de ces rencontres semble être un élément de base pour favoriser la réussite de la mise en place d'une CP.

Dans un même ordre d'idée, les membres semblent s'entendre sur le fait que les rencontres de CP servent également à offrir un soutien mutuel à chacun. Cette précision est intéressante puisque le soutien mutuel figure justement parmi les avantages des CP décrits par Wenger et al (2002). Il semblerait donc que les participantes perçoivent les avantages de travailler en équipe sur les questions abordées durant les rencontres. De plus, cette perception laisse croire que le groupe accorde de l'importance au fait de créer une communauté afin d'aborder ces questions.

La structure des rencontres. On peut constater que la structure des rencontres de CP a connu un ajustement en cours de route. En effet, la structure initiale proposée était d'apporter de la documentation pédagogique et de l'analyser selon les huit principes pédagogiques. Cette structure a été quelque peu modifiée en offrant des textes à lire sur un des principes avant chaque rencontre ainsi qu'une invitation à fournir de la documentation pédagogique durant les rencontres afin d'analyser celle-ci selon le principe en question.

Il semblerait que les participantes moins familières avec l'approche à mentionner préfèrent cette deuxième façon de procéder. En effet, il est possible de croire que cette structure est plus facile à utiliser puisqu'elle permet aux participantes de parfaire leur

compréhension théorique du principe en question pour ensuite analyser des évènements concrets en lien avec celui-ci. En effet, il est compréhensible que le processus inverse soit plus difficile à mettre en place puisque cela impliquerait que les participantes possèdent une connaissance de base de l'approche. Alors que, comme il a été mentionné auparavant, plusieurs participantes expriment que la journée de formation ne leur a pas permis de bien maîtriser les différents principes pédagogiques de l'approche. Il est donc plus difficile pour celles-ci d'analyser de la documentation pédagogique selon ces huit principes pédagogiques si ceux-ci ne sont pas bien intégrés par l'ensemble du groupe.

De plus, cette façon de procéder implique que les participantes aient une connaissance assez développée du principe de documentation pour l'utiliser comme moyen d'échange en groupe. Il est donc normal de constater que le groupe a eu besoin d'un certain temps d'adaptation afin d'intégrer cette façon de procéder. En effet, comme il sera présenté dans le point concernant la documentation pédagogique de la prochaine section, la connaissance du groupe envers ce principe n'était pas assez élaborée, après la journée de formation, pour que les participantes puissent l'utiliser comme outil de formation continue entre collègues.

Ce constat vient faire écho au principe de connaissance commune au sein des CP. En effet, selon ce principe, il est nécessaire que les membres du groupe possèdent les connaissances de base communes afin de supporter leurs échanges. Dans le cas échéant, les connaissances font référence aux huit principes pédagogiques ainsi que celui du processus de documentation pédagogique comme outils d'échange entre collègues. On

peut donc penser que le fait que la documentation soit utilisée afin d'alimenter les échanges, mais que ce principe ne soit pas connu de tous a complexifié le déroulement des rencontres. Cependant, l'animatrice a su ajuster son animation en fonction de cette difficulté. En effet, celle-ci a décidé de revenir sur l'ensemble de principes lors de la première rencontre et elle a cru bon de renvoyer des documents sur les principes abordés avant chaque rencontre. Elle a également fourni des précisions quant à l'utilisation de la documentation pédagogique dans le cadre des rencontres afin de permettre au groupe de mieux l'utiliser dans ce contexte. L'animatrice a donc su adapter l'animation des rencontres au niveau de connaissances du groupe. Ceci a permis aux participantes de développer cette base de connaissance commune progressivement à travers les rencontres.

Le domaine de connaissances. Comme la formatrice le mentionne en entrevue, le choix du domaine de connaissance abordé lors des rencontres est basé sur son évaluation des besoins du groupe. Cette évaluation semble, entre autres, prendre en considération le niveau de compréhension des principes que le groupe démontre lors des rencontres ainsi que leur capacité à appliquer ces principes sur le terrain. En effet, celle-ci explique que les observations issues de son vécu partagé lui permettent de constater les besoins du groupe quant aux principes à approfondir. De plus, le déroulement de chaque rencontre vient également avoir une influence sur le choix du domaine. En effet, si le groupe n'est pas allé au bout du sujet abordé durant la dernière rencontre, il sera abordé à nouveau durant la rencontre subséquente comme ce qui a été fait avec le principe du rôle de l'adulte par exemple.

À ce sujet, il semble que cette façon de procéder plaise à la majorité du groupe puisque plusieurs en font mention lors de leurs entrevues et que les échanges observés durant les rencontres semblent témoigner d'un intérêt réel de la part des participantes. De plus, le fait d'utiliser les évènements concrets vécus sur le terrain afin d'alimenter les discussions permet aux participantes d'utiliser le savoir qui est créé durant les rencontres lors de leurs pratiques sur le terrain. En effet, comme le mentionne Wenger et al (2002), il est primordial que les membres d'une CP puissent utiliser le savoir produit en dehors des rencontres afin que ses membres voient une utilité à y participer.

Dans un autre ordre d'idées, il semble y avoir un bon équilibre entre les connaissances tangibles et intangibles qui sont produites durant les rencontres. En effet, certains savoirs tangibles, tels que la politique de sorties en forêt par temps froid, ont été produits. À ce sujet, une des participantes mentionne qu'elle aurait souhaité avoir plus d'occasions de produire des éléments concrets en groupe lors des rencontres de CP. Plusieurs participantes abordent également de façon positive l'outil sur les rôles de l'adulte qui a aussi été produit lors des rencontres. En ce sens, il est probable que ce type de connaissance aurait pu être encore plus présent dans le processus de formation afin de permettre aux membres d'avoir des rappels concrets des savoirs produits en groupe. Somme toute, il semble que l'équilibre entre les deux soit acceptable vu le nombre limité de rencontres possibles et les nombreux sujets à aborder.

Les points techniques

Le besoin de discuter des points techniques a pris beaucoup de place dans le processus de formation. En effet, l'équivalent de deux rencontres de CP sur quatre a été consacré à ces points techniques. Plusieurs éléments contextuels peuvent venir expliquer ce besoin, qui n'est pas en cohérence avec les objectifs principaux de la formation. Premièrement, le fait que le projet est nouveau et que l'approche en est à ses débuts au Québec implique que les participantes ne possèdent pas une connaissance étendue de l'application d'une telle approche sur le terrain. Deuxièmement, cela implique aussi que les responsables n'avaient pas nécessairement prévu des réponses à chacune des questions d'ordre technique. Cela implique qu'il y avait un besoin réel, autant pour les participantes que pour l'animatrice, de trouver des réponses à ces questionnements. De plus, l'instauration d'une telle pratique est encore plus propice à venir ébranler les participantes puisqu'elle implique de changer d'environnement de travail (Davies et Hamilton, 2018). En effet, la majorité des questions techniques des participantes étaient en lien avec ce changement d'environnement puisque ces questions entouraient des éléments en lien avec le milieu soit l'accès aux toilettes, les sorties par temps froid et le dîner à l'extérieur par exemple.

Le besoin d'aborder ce type de questions a cependant diminué au cours du processus de formation, ce qui a permis au groupe de se centrer principalement sur l'exploration des points théoriques. En effet, il est possible de penser que la première rencontre de CP, qui a

été presque entièrement utilisée afin de régler des questions techniques, soit venue répondre aux questions qui étaient encore présentes après la journée de formation. De plus, le fait que les participantes se disent satisfaites du temps et de la façon dont les points techniques ont été abordés laisse entendre que cette transition s'est faite d'un commun accord.

Finalement, le fait de régler ces questions en consultant l'ensemble du groupe, plutôt que de faire en sorte que la formatrice prenne des décisions et les impose au groupe, contribue au sentiment d'appartenance des participantes. En effet, il semblerait que les participantes aient particulièrement apprécié être impliquées dans le processus de décision quant à ces questions. Ceci est en cohérence avec la théorie de Wenger et al (2002) selon laquelle il doit y avoir un partage équitable du processus décisionnel entre les membres d'une CP et de la personne en autorité dans le groupe.

Les interactions entre les participantes au cours de la formation

Il semble que l'hétérogénéité des connaissances en lien avec la pédagogie au sein du groupe n'était pas assez prononcée pour nuire au groupe. Au contraire, il semblerait que cette différence ait été bénéfique. En effet, le fait que certaines aient plus d'expérience en la matière a permis au groupe d'utiliser ces personnes comme figures de référence dans le processus de formation. En fait, il est arrivé à plusieurs reprises que l'expertise de certaines soit mise à contribution lors des discussions.

L'une des participantes en particulier a joué activement ce rôle tout au long du processus de formation. À ce sujet, il est possible de croire que le rôle que cette participante a pris lors du processus de formation a été apprécié par l'ensemble du groupe. En effet, les autres participantes font souvent référence à cette personne lors des entrevues. De plus, les membres du groupe ont démontré des indices à cet égard lors des échanges avec cette participante soit en l'écoutant, en la consultant et en échangeant sur un ton positif avec elle. Ceci permet de constater que l'implication d'une personne avec du vécu terrain semble avoir été bénéfique pour les autres participantes dans le processus de formation.

De plus, le fait que cette participante adopte un rôle plus engagé dans le processus de formation a possiblement été bénéfique pour son propre cheminement professionnel. En effet, si l'on se fie aux recommandations émises par Wenger et al (2002), il est préférable que les personnes avec plus d'expérience que le reste du groupe adoptent des responsabilités telles que le mentorat afin que les rencontres puissent les faire cheminer au même titre que le reste de l'équipe. Il est facile d'imaginer que le processus de formation aurait pu être ennuyeux pour cette personne si elle avait adopté un rôle passif lors des rencontres. Son implication au sein du groupe lui a donc permis de cheminer en s'engageant activement lors des discussions.

Dans le même ordre d'idée, il est intéressant de remarquer que l'autre personne avec plus d'expérience reconnaît qu'elle aurait pu jouer un rôle plus important au sein des

rencontres. Il se peut que cette différence du rôle soit une des raisons pour lesquelles celle-ci ne considère pas les rencontres de CP comme une formation.

Présence des valeurs essentielles au bon fonctionnement d'une CP

Des liens significatifs se sont créés entre les participantes au cours du processus de formation. En effet, les observations lors des rencontres ont permis de constater la création de tels liens au sein de l'équipe. De plus, lors de leurs entrevues, les participantes soulignent à plusieurs reprises l'importance des aspects sociaux que la CP implique pour elles. Comme il a été mentionné auparavant, la composante de la communauté fait partie de trois composantes essentielles au bon fonctionnement d'une CP. En effet, le développement de cette composante est entre autres essentiel afin que des valeurs de base se développent au sein des membres.

Il semblerait que, dès le début, certaines valeurs essentielles au bon fonctionnement d'une CP étaient présentes dans le groupe. En effet, il a été possible d'observer lors des échanges que les membres faisaient preuve de respect, et de considération les unes envers les autres. Cependant, il a fallu un peu plus de temps avant de voir les indices de confiance et de transparence apparaître dans le groupe. Ceci est normal puisque ce type de valeurs nécessite que des liens se forment entre les membres avant de pouvoir prendre place (Wenger et al., 2002). Il aurait été étonnant de constater que des personnes qui ne se connaissent pas démontrent d'emblée une confiance et une transparence complète l'une

envers l'autre. En revanche, lors de la troisième rencontre de CP, ces deux valeurs, confiance et transparence, commencent à se mettre en place au sein de l'équipe. Le simple fait de nommer son incompréhension sur un principe ou de cibler un objectif à instaurer dans sa pratique demande un certain niveau de confiance envers les personnes qui accueillent ce message. À ce propos, ce changement est intéressant puisqu'il permet de mieux faire cheminer le groupe dans sa pratique. La présence de ces valeurs permet aux membres de s'ouvrir plus librement sur leurs pratiques professionnelles en sachant qu'elles vont recevoir un support adéquat de la part du groupe. Finalement, il est intéressant de noter que ces valeurs figurent parmi celles qui ont été nommées par les participantes lors des entrevues. Ces valeurs semblent donc être présentes de façon consciente au sein du groupe, ce qui témoigne de l'importance qu'elles ont pour les membres.

Rappelons que ces liens se développent lorsque les membres ont un certain nombre d'occasions pour se rencontrer et échanger entre elles (Wenger et al., 2002). À ce sujet, les moments en forêt présentent peu d'occasions d'échanger pour les participantes puisqu'elles sont en présence des enfants. Il fallait donc que celles-ci aient accès à d'autres occasions afin d'interagir. Par conséquent, les rencontres de CP ont été un des moyens pour offrir ce temps et cette espace au groupe. De plus, la création d'une page Facebook, qui n'a pas été prise en compte dans l'analyse, a probablement contribué à la création de ces liens. Puisque les rencontres de CP avaient seulement lieu une fois par mois, celles-ci n'auraient pas été suffisantes pour que les occasions d'échanges soient suffisantes. La création d'un espace d'échange virtuel, soit le groupe Facebook, a permis de venir pallier ce manque.

Cependant, puisque cet espace virtuel n'a pas été intégré à la collecte de données, il n'est pas possible de savoir quel impact il a eu sur le groupe. Il est tout de même important de considérer que les rencontres de CP ne sont pas le seul élément qui a une influence sur les participantes dans ce domaine.

Le rôle de l'animatrice. L'animatrice semble remplir les trois fonctions essentielles d'un chef d'équipe décrit par Vangrieken et al (2017). Il est probable que celle-ci ait participé à la création d'une atmosphère propice aux échanges. En effet, le fait qu'elle se considère comme égale aux autres participantes, qu'elle s'offre en contre-exemple, qu'elle utilise l'humour lors de ses échanges et qu'elle considère l'opinion de toutes lors des résolutions de problèmes semble avoir contribué positivement à la création de cette ambiance au sein de l'équipe. Il est important de comprendre que cette atmosphère est due à un ensemble de facteurs et que la participation de la formatrice est un des critères qui a été observé lors des rencontres.

Par ailleurs, la formatrice a fourni du matériel pédagogique au groupe tout au long du processus de formation afin d'alimenter les échanges. Elle a utilisé plusieurs moyens pédagogiques qui ont été appréciés par les participantes. En plus de ces différentes stratégies pédagogiques, le contenu abordé lors des rencontres était adapté aux besoins des participantes. Ceci a été possible, entre autres, grâce à la maîtrise que l'animatrice a su démontrer lors des exposés et des échanges. En effet, la structure des rencontres implique que les discussions peuvent prendre plusieurs directions. Ceci fait en sorte qu'il est

impossible de prévoir complètement comment les rencontres se dérouleront. Cette structure permet de s'adapter aux vécus et aux intérêts des participantes, mais implique que l'animatrice soit à l'aise de composer avec les différents sujets qui surgissent lors des rencontres. Il semble que ce style d'animation soit seulement possible pour quelqu'un qui possède un certain degré d'aisance envers la matière abordée.

Finalement, l'animatrice a su amener le groupe à constater leurs besoins de changement quant à leurs pratiques professionnelles. En effet, comme certaines l'ont mentionné, elles n'auraient pas vu le projet de cette manière sans les rencontres de CP. Cette constatation de l'utilité des rencontres pour le cheminement professionnel vient en quelque sorte témoigner que les participantes ont réalisé l'utilité du processus de formation et que ceci a influencé leur participation aux rencontres.

Deux indices permettent de constater que le rôle de la formatrice est vu de façon positive par le groupe. D'abord, plusieurs des participantes le nomment directement lors des entrevues. D'autre part, la vision que le groupe a des tâches de la formatrice est en cohérence avec la vision que celle-ci a de son propre rôle. Ceci permet de témoigner d'un accord commun concernant le rôle qu'elle joue au sein du groupe. Finalement, il est possible que l'équilibre entre l'implication de la formatrice et celui des membres du groupe dans le déroulement des rencontres contribuent également à cette vision positive. Comme Vangrieken et al (2017) le mentionnent, il est préférable qu'un équilibre existe entre l'implication de la figure d'autorité et le reste des membres d'une CP. En effet, de par sa

structure, les rencontres de CP permettent aux membres de prendre une part active au déroulement des rencontres. Dans ce contexte, la formatrice anime la dynamique des échanges et présente ses connaissances sur la pédagogie en question.

Dans le même ordre d'idée, la répartition des responsabilités lors des rencontres de CP a contribué au bon fonctionnement de celles-ci. En effet, l'animatrice s'est assurée de répartir les responsabilités en sollicitant la participation des membres lors des rencontres, en utilisant l'expertise terrain de certaines et en offrant le rôle de co-animation à la stagiaire lors de certaines rencontres. Cette répartition permet de ne pas laisser la responsabilité entière entre les mains de la formatrice et a probablement favorisé la participation des membres.

L'appréciation générale des rencontres

Finalement, il semble que les rencontres de CP ont été appréciées par les participantes. Premièrement, parce que l'atmosphère durant les rencontres était plaisante. En effet, il a été possible de remarquer lors des échanges plusieurs rires et des blagues. De plus, la participation des membres était bonne autant dans les échanges que le nombre de personnes présentes. Deuxièmement, le fait que certaines personnes restaient discuter à la fin des rencontres indique que celles-ci avaient un intérêt réel à échanger avec les autres membres. Troisièmement, plusieurs ont mentionné différents apports que les rencontres leur apportaient lors des entrevues. Certaines ont même souligné que ces rencontres étaient essentielles au bon fonctionnement du projet. Ceci est en cohérence avec les bénéfices

d'une communauté de pratique, soit de venir trouver des solutions, soit dans le présent cas en continuant de s'informer sur la pédagogie par la nature, en utilisant le soutien de l'équipe.

Quelle est la perception des acteurs en lien avec la pédagogie ?

Cette section présente les constats concernant la deuxième question de recherche: quelle est la perception des acteurs en lien avec la pédagogie ? Pour ce faire, chacun des principes sera discuté séparément et les constats d'ordre plus général seront présentés à la fin de cette section.

Certains principes sont abordés moins souvent que d'autres lors des entrevues. Ceci s'explique en partie par le fait qu'il n'y a pas de questions spécifiques à chaque principe dans les grilles d'entrevues. Ceci a été fait dans le but que les participantes puissent approfondir librement sur les principes qui leur venaient à l'esprit durant l'entrevue. Cette façon de procéder permet de constater quel principe revêt plus d'importance pour les participantes. Par contre, ceci a également comme effet que certains principes sont moins abordés que d'autres, ce qui rend plus difficile la description de la perception que les participantes ont de ces principes.

En ce sens, il semble que les principes pédagogiques qui ont été le plus abordés concernent des actions concrètes. Par exemple, les premières interrogations du groupe concernent la gestion du jeu risqué et le rôle de l'adulte. Ces deux concepts impliquent des

actions de l'adulte, et la question sous-jacente des échanges était souvent de savoir, « qu'est-ce que l'adulte doit faire concrètement dans telle ou telle situation ? » Il est normal que ce type de questionnement prône sur les concepts qui concernent des questions plus vagues comme la sensibilité écologique, le temps et le lieu peut puisqu'il est possible d'aller en forêt sans se questionner longuement sur ceux-ci. Toutefois, les questions entourant les principes comme le jeu risqué et la position de l'adulte s'imposent puisque les participantes ont comme priorité la sécurité des enfants et se demandent nécessairement quel rôle jouer auprès des enfants dans ce nouveau contexte. En ce qui concerne le concept de documentation pédagogique, celui-ci devait également être abordé assez tôt dans le processus puisqu'il était nécessaire au bon fonctionnement des rencontres de CP.

La pédagogie émergente

Comme il a été mentionné dans la section consacrée au cadre théorique, le principe de la pédagogie émergente est en lien avec plusieurs autres des principes de cette approche. Ceci a comme effet que certains des résultats en lien avec la pédagogie émergente font également référence à d'autres principes. De ce fait, certains des principes qui sont en lien avec la pédagogie émergente seront abordés en partie dans la section qui suit.

Bien que certaines participantes aient démontré une compréhension des principes de base de la pédagogie émergente lors des entrevues, plusieurs ont trouvé ces notions

difficiles à cerner. Il a été possible de faire ce constat, puisque plusieurs ont nommé directement en entrevue qu'elles trouvaient ce principe flou. De plus, lors des premières rencontres de CP, certaines ont eu de la difficulté à expliquer ce qu'est la pédagogie émergente.

Cette difficulté est normale, et ce pour plusieurs raisons. Le principe de pédagogie émergente est un concept qui est nouveau pour la majorité des participantes. De plus, l'application de ce principe peut être insécurisante puisqu'il n'implique pas de ligne directrice claire. En effet, plutôt que de construire des activités planifiées pour le groupe, ce principe implique que l'adulte se questionne sur ce qui peut intéresser les enfants, mais également ce qu'il peut faire pour mieux soutenir les enfants dans l'exploration de leurs intérêts. De plus, le processus de réflexion qui est nécessaire dans l'application de ce principe n'a pas été présenté en même temps que celui-ci. En ce sens, cet élément manquant lors de la journée de formation a possiblement contribué à ce manque de compréhension. En effet, il semble que certaines sont restées avec l'impression que l'intérêt des enfants est le seul élément qui vient guider les activités. De plus, si certaines croient qu'elles n'ont pas de rôle à jouer autre que celui de suivre ce qui intéresse les enfants, il est probable qu'elles soient confuses lors de l'application de ce principe. La mise en place de ce processus réflexif est d'autant plus importante puisque c'est grâce à lui que l'adulte peut répondre aux questions qui peuvent surgir en lien avec l'application de cette pédagogie. En effet, c'est à travers ces questionnements et le vécu sur le terrain que l'éducateur apprend à mettre les connaissances à contribution lors des activités que les enfants entreprennent. C'est à

travers ce travail collaboratif que l'adulte trouve le juste milieu pour suivre les intérêts des enfants qui émergent sur le terrain tout en y jouant un rôle actif. En somme, il semble normal que ce principe ne soit pas maîtrisé par les participantes au début de la formation puisque celui-ci prend du temps à intégrer.

Par contre, une certaine évolution de la compréhension de ce principe a pu être observée en cours de route. En effet, le simple fait que les participantes aient commencé à s'intéresser sur la façon d'accompagner le questionnement des enfants démontre que celles-ci comprennent qu'elles peuvent jouer un rôle auprès de ceux-ci. De plus, ce type de questionnement est la preuve que certaines débutent un processus réflexif quant à leur accompagnement des enfants à travers cette pédagogie. Finalement, il est probable que la structure des rencontres ait favorisé l'intégration des autres facettes de ce principe par l'imposition du processus réflexif en groupe à travers l'analyse de la documentation pédagogique.

Par ailleurs, il semble que les questionnements des participantes en lien avec la pédagogie émergente aient un impact sur leur perception des autres principes pédagogiques. En effet, le principe de pédagogie émergente est souvent mentionné pour expliquer la vision d'un autre principe.

Certains indices permettent d'avancer que la conception du rôle de l'adulte a été influencée par cette incompréhension de départ. En effet, des questionnements quant au

moment d'attente difficile à tolérer ainsi que les échanges observés durant les rencontres, laissent croire que certaines des participantes avaient compris que le principe de pédagogie émergente implique de laisser les enfants guider complètement le déroulement de la journée en imposant à l'adulte de prendre la position d'observateur bienveillant. Pourtant, si l'on se fie aux différents rôles de l'adulte, il n'a pas à attendre passivement qu'un événement se produise. Il peut en effet jouer un rôle actif dans l'exploration avec les enfants s'il juge que ce rôle est plus approprié à la situation. Il se peut que l'explication du principe du temps comme quoi il faut laisser du temps aux enfants afin de découvrir le milieu combiné au principe de bâtir une pratique autour des intérêts des enfants envoie ce message. Il est probable que les précisions données concernant les différents rôles de l'adulte ont contribué à venir rectifier cette compréhension erronée de l'approche puisque celle-ci n'a pas semblé perdurer dans le temps.

Dans le même ordre d'idée, d'autres participantes semblent croire qu'elles ne doivent pas donner d'information aux enfants pour ne pas contrevénir à la pédagogie émergente. Cette supposition est erronée puisque l'adulte peut jouer plusieurs rôles auprès des enfants, dont celui de guide/ accompagnateur. Il peut donc être approprié que l'adulte fasse part de ses connaissances aux enfants sur des éléments de la nature tant que le tout soit fait sous forme d'échange bidirectionnel et que l'adulte reste attentif aux intérêts des enfants.

Le temps

Bien que le principe du temps soit peu abordé de façon directe lors des entrevues, les participantes semblent comprendre ses principes de base relativement bien. Un des indices qui laisse croire cela est le fait que plusieurs mentionnent l'exemple du 20 minutes afin d'attendre que les enfants puissent en venir à trouver un jeu qui les intéresse. Cette référence montre qu'elles sont ouvertes à laisser du temps aux enfants afin de préparer leurs jeux. De plus, le principe du temps est intimement relié au principe de pédagogie émergente. De ce fait, en adoptant cette pédagogie, l'adulte en vient nécessairement à offrir un horaire plus souple aux enfants puisqu'aucune activité structurée n'est prévue. Cette simple variable vient, à elle seule, avoir un impact sur l'application du principe du temps. Toutefois, les multiples aspects positifs de l'application du principe du temps n'ont pas été mentionnés lors des entrevues.

Le lieu

Un peu comme le principe du temps, le lieu semble revêtir moins d'importance pour les participantes. Cependant, il semblerait que ceci ait un impact mineur sur l'application du principe puisque le fait d'aller en forêt permet déjà le début de son application. D'autre part, les résultats qui concernent ce principe font tous référence aux bienfaits que celui-ci peut avoir sur les enfants. Cette constatation témoigne déjà d'une compréhension d'un aspect du principe. Ce qui est un pas dans la bonne direction pour que les participantes

aient le goût de poursuivre ses applications. En revanche, il est difficile de statuer si les aspects plus subtils, comme le rôle que l'adulte peut jouer dans le choix du lieu et comment il peut favoriser l'appropriation de ce lieu chez les enfants, ont été intégrés puisque ceux-ci n'ont pas été mentionnés lors des entrevues et rencontres.

Le développement global

Comme il a été mentionné dans la section du cadre théorique, il a été choisi de ne pas analyser concrètement ce principe. Cependant, il est pertinent de mentionner qu'une des participantes ait exprimé des doutes quant au fait que le contexte d'éducation par la nature fournit les occasions nécessaires aux enfants afin de se développer de façon globale. Par contre, ce type de questionnements semblent normaux à ce stade de la formation. En effet, si l'approche n'est pas bien comprise, il est normal qu'on ne voie pas l'éventail de possibilités qu'elle offre à cet effet. L'important à ce sujet semble être que les participantes qui ont des questionnements le partagent avec le reste du groupe afin de trouver une solution qui soit en cohérence avec l'approche.

L'importance du rôle de l'adulte

Le fait que certaines se questionnent sur quelles postures adopter et qu'elles démontrent une certaine insécurité face aux choix de celles-ci est en cohérence avec ce qui a été élaboré par rapport à la pédagogie émergente. En effet, puisque le principe de pédagogie émergente

est en lien direct avec la position de l'adulte, il est normal que si l'on ne se sent pas à l'aise avec l'une, que l'autre soit également flou. Par contre, il a été possible de constater que les participantes ont développé une plus grande compréhension de ce principe à travers les échanges lors des rencontres de CP. À ce sujet, il semble que l'outil qui a été créé lors de la rencontre de CP ait contribué à faire cheminer les participantes. En effet, plusieurs d'entre elles le mentionnent lors des entrevues comme un élément qui les a aidés à se rappeler sur le terrain ce qui a été discuté lors de rencontre de CP. Toutefois, il est important de spécifier que l'outil en question a été présenté lors de la dernière rencontre de CP qui a été prise en considération dans la cueillette de données. De ce fait, lorsque les éducatrices en font mention, il est probable qu'elles réfèrent à l'utilisation qu'elles ont faite de cet outil lors des rencontres subséquentes. Il n'est malheureusement pas possible de mettre ces informations en lien avec leur contexte puisque ces rencontres ne font pas partie des données recueillies. Il est toutefois possible de statuer, en fonction du matériel recueilli lors des entrevues, que cet outil a favorisé le processus de pratiques réflexives des participantes en lien avec ce concept.

Le jeu risqué

Certaines participantes ont exprimé des appréhensions par rapport au principe du jeu risqué. En effet, comme le nomme une des participantes, ce principe peut être confrontant pour les valeurs de certains. Il faut donc anticiper que les personnes qui ne sont pas familières avec ce principe aient besoin de temps afin de s'y adapter. Dans un autre ordre

d'idée, il se peut qu'un plus grand nombre de participantes aient eu des appréhensions en ce sens, mais que le temps les ait fait disparaître. Ceci est un des effets possibles du non-respect de l'agenda des entrevues. En effet, puisque plusieurs des entrevues ont été effectuées en retard, les participantes ont probablement eu le temps de s'adapter à la nouveauté de ce principe.

Certaines participantes anticipent qu'elles vont adapter leurs façons d'appliquer ce principe à travers le temps. Ceci est en cohérence avec le fait que l'apprentissage du concept de jeux risqué, autant pour les enfants que pour les éducatrices, se fait de façon graduelle. En effet, puisque les enfants apprennent à gérer les risques à force d'entreprendre des jeux risqués, ceux qui ne sont pas habitués à le faire ont besoin de temps et d'accompagnement pour s'y adapter. Dans le même ordre d'idée, certaines participantes ne sont pas non plus habituées à superviser le jeu risqué des enfants. Il leur faut donc du temps afin qu'elles puissent s'approprier le processus d'analyse des différentes variables qui leur permet d'accompagner les enfants dans leurs jeux risqués. De plus, c'est à travers l'analyse de ces différentes variables que les participantes vont établir leur seuil de tolérance au risque. En effet, c'est en expérimentant sur le terrain avec les enfants que les éducatrices vont assouplir leur tolérance au risque. C'est, entre autres, grâce à cette ouverture que celles-ci peuvent continuer à se questionner sur ce principe et, par conséquent, à faire évoluer leurs perceptions.

Dans un autre ordre d'idée, l'une des participantes ayant davantage d'expériences avec la pédagogie n'avait jamais pensé à la gestion du risque sous cet angle. Bien qu'elle n'ait pas été capable d'approfondir plus le sujet, la formation a été bénéfique même pour les plus avancées puisqu'elle a pu considérer un aspect qui était nouveau pour elle.

La documentation pédagogique

Comme il a été mentionné auparavant, le principe de documentation a majoritairement été utilisé lors des rencontres de CP. C'est dans ce contexte qu'il a été possible de constater que ce principe n'était pas bien intégré après la journée de formation. En effet, lors des premières rencontres de CP, les participantes ne semblent pas avoir préparé de questions en lien avec la documentation qu'elles apportent. Elles l'utilisent plutôt pour présenter un événement sans expliquer la raison qui les a amenées à présenter cette documentation au groupe. Ceci indique que les participantes ne maîtrisaient pas le principe d'intention en lien avec la documentation pédagogique. De ce fait, ce principe ne pouvait pas être utilisé de façon optimale à ce stade de la formation puisque le concept d'intention est primordial afin de donner une direction aux échanges. Il est possible de se questionner à savoirs si les participantes ont reçu la préparation adéquate, dans le cadre de la formation, afin d'intégrer ce concept de façon optimal.

Cependant, la compréhension de ce principe semble avoir évolué de façon positive puisque le groupe a su, par la suite, apporter de la documentation avec des intentions. Ceci

est probablement dû au fait que la formatrice a pris la peine de revenir sur le principe et que celui-ci a continué à être utilisé au cours de rencontres comme moyen d'échange. Il est intéressant de noter que certaines des participantes semblaient plus à l'aise d'utiliser la documentation pédagogique que d'autres. Ceci est possiblement dû au fait que certaines avaient déjà l'expérience de ce principe dans le groupe. De plus, le fait qu'il n'y avait pas assez de temps lors des rencontres afin que toutes puissent présenter leur documentation pédagogique a eu une influence à cet effet.

Par ailleurs, le fait d'utiliser ce principe a créé de l'inconfort chez des participantes. En effet, certaines mentionnent en entrevue qu'elles auraient aimé savoir à l'avance que le projet exigeait de documenter. En ce sens, il semblerait que ce processus soit vu comme une tâche de plus, ce qui rend le processus lourd pour certaines. Ceci est relativement normal puisque le processus de documentation pédagogique demande de mettre en place des actions concrètes qui se rajoute aux tâches des participantes. En effet, si on se rapporte au cycle de la documentation, celui-ci implique plusieurs étapes que l'adulte doit effectuer préalablement. De ce fait, l'intégration de la documentation pédagogique à la pratique des participantes leur demande nécessairement de l'énergie supplémentaire. De plus, ce processus est d'autant plus demandant pour celles qui n'ont pas ou peu d'expérience avec l'application de ce principe. Finalement, il est possible que le principe de documentation pédagogique soit vu de cette façon puisque, pour la majorité des participantes, il n'est pas utilisé en dehors du contexte du projet. En effet, lorsque ce principe est appliqué de façon constante, celui-ci permet alors de soutenir l'application de la pédagogie émergente. Dans

ce contexte, la documentation pédagogique vient remplacer les moments de planification des activités. En effet, puisque dans le contexte de la pédagogie émergente, l'adulte ne prévoit pas d'activité, le temps qui est normalement consacré à la planification est utilisé afin de documenter. Par contre, dans le cadre du projet qui fait l'objet de cette étude, plusieurs participantes appliquent ces principes seulement lors des sorties en forêt. Les autres jours de la semaine, celles-ci doivent prévoir des activités à offrir aux enfants. Elles doivent donc trouver des moments afin de gérer leur documentation pédagogique en plus des moments de planification qu'elles ont déjà à l'horaire. Il est donc possible que l'utilisation en parallèle de ces deux approches pédagogiques demande plus d'énergie aux participantes.

Il est également intéressant de souligner que certaines éducatrices semblent avoir perçu de la pression de la part du groupe afin que la documentation présentée réponde à certains critères de qualité. En effet, certaines font référence au travail de documentation pédagogique d'une des participantes qui a été pris en exemple lors des rencontres. De cet exemple certaines semblent croire qu'elles doivent en arriver à un résultat similaire si elles veulent contribuer lors des rencontres de CP. Il se peut donc que le fait d'utiliser en exemple une personne qui est rendue beaucoup plus loin que les autres ait un effet intimidant pour certaines. Cet effet intimidant a probablement eu un impact sur celles qui avaient déjà l'impression que ce processus était lourd.

Il est important de mentionner que le non-respect de l'agenda des entrevues a possiblement eu une influence sur les résultats de l'analyse de ce principe. En effet, le principe de la documentation pédagogique a également été abordé lors des rencontres de CP qui n'ont pas été prises en compte dans la collecte de données. Il est donc très probable que les participantes aient été influencées par ces rencontres même si les entrevues concernaient les rencontres qui avaient eu lieu avant. Il n'est donc pas possible de mettre totalement en contexte les propos des éducatrices en lien avec ce principe.

Finalement, le processus de documentation n'est pas nécessairement facile à mettre en place, puisque celui-ci demande que les participantes prennent du temps afin de le faire. Aussi, le fait que ce principe implique que les participantes exposent leurs pratiques aux autres membres du groupe peut être déstabilisant, en particulier lorsque les liens avec les membres de ce groupe sont créés depuis peu. Finalement ce principe demande aux participantes de mettre en place un processus de réflexion afin de mettre à profit cette documentation.

La sensibilité écologique

Le principe de sensibilité a été peu abordé, autant durant les entrevues que lors des rencontres de CP. Tout comme pour certains des autres principes, celui-ci semble avoir été influencé par le flou qui a entouré le principe de la pédagogie émergente. En effet, le fait que certaines soulignent qu'elles manquent de connaissance en lien avec la nature indique

un manque de compréhension de ce principe. L'adulte qui accompagne des enfants dans le cadre de l'éducation par la nature n'a pas nécessairement besoin d'avoir des connaissances poussées dans le domaine de la faune et la flore. Il doit plutôt partager l'intérêt des enfants envers cette nature afin d'accompagner leurs questionnements. En ce sens, même si l'adulte connaît la réponse aux questions des enfants, il est souvent souhaitable que celui-ci ne la divulgue pas immédiatement aux enfants puisque cela mettrait un terme à leurs questionnements. En effet, plusieurs études ont démontré que les interactions, telles que des échanges autour d'un questionnement, sont plus stimulantes pour le développement des enfants si celles-ci perdurent dans le temps que si elles sont brèves (Marian et Jackson, 2017). De plus, l'adulte qui ne connaît pas la réponse aux questionnements des enfants peut lui aussi émettre des hypothèses avec les enfants. Ceci est une occasion pour lui de partager ce moment de découverte de façon sincère avec son groupe d'enfants. De ce fait, l'adulte n'a pas besoin de savoir en avance les réponses aux questions que les enfants peuvent avoir en lien avec la faune et la flore puisqu'il peut s'y intéresser au fur et à mesure que ces questions émergent. Cela dit, comme l'une des participantes l'a mentionné en entrevue, il peut être intéressant que l'adulte possède les connaissances pour évaluer l'impact que lui et son groupe peuvent avoir sur l'environnement qu'ils visitent. C'est en effet à partir de ces connaissances que l'adulte peut évaluer comment il peut réduire cet impact afin de laisser le moins de traces possibles lors de leurs visites.

Quels éléments facilitent ou nuisent à l'implantation de la pédagogie ?

La troisième question de recherche a été abordée tout au long de cette section en soulignant les éléments qui semblent avoir influencé la mise en place du processus de formation. Afin de résumer les éléments qui semblent avoir eu une influence sur le processus de formation, la section suivante propose certaines recommandations pour la deuxième année de mise en place du projet.

Concernant la journée de formation, dans ce contexte, il semble pertinent que celle-ci soit en place afin d'offrir une entrée en matière au groupe. La diversité des stratégies pédagogiques, la visite des lieux, l'implication des personnes avec de l'expérience terrain semblent être des éléments à conserver. Il s'avère également pertinent de garder comme objectif lors de cette journée de rallier le groupe au projet. En effet, cet élément paraît important afin de stimuler la motivation des membres à participer activement au reste du processus de formation. Par contre, il semble adéquat de débuter une telle journée avec les points techniques pour ensuite aborder les sujets d'ordre théorique. Cette façon de procéder permettrait possiblement de répondre aux inquiétudes de certains pour leur permettre de se concentrer pleinement sur les éléments théoriques par la suite. En ce sens, il pourrait être envisageable d'aborder certains points techniques avant la journée de formation. Cette façon de procéder permettrait de réduire le temps consacré à ces questions sans en minimiser l'importance. Dans un autre ordre d'idée, il serait intéressant de mettre plus d'emphase sur les principes de la pédagogie émergente et de la documentation pédagogique lors de cette journée. Le fait d'aborder la pédagogie émergente plus en profondeur

permettrait possiblement d'éviter la confusion qui semblait être présente au début du processus de formation en lien avec ce principe. Ceci permettrait d'éviter que les autres principes de l'approche soient influencés par cette confusion. Le fait d'aborder la documentation pédagogique aiderait possiblement à ce que le reste du processus de formation soit mis en place de façon plus fluide. En effet, puisque celui-ci est utilisé comme moyen de mise en relation lors des rencontres de CP il serait pertinent de l'aborder le plus tôt possible dans le processus de formation. De plus, il serait préférable de prévoir un moyen de mieux soutenir les participantes dans l'instauration de ces nouvelles pratique. Puisque l'appropriation de nouvelle pratique demande du temps et de l'énergie, il est recommandé que les responsables de chacun des milieux participant au processus afin de bien comprendre ce que cette approche implique dans le quotidien des éducatrices. Cette compréhension permettra aux différents responsables d'adapter leurs milieux afin de faciliter le travail des éducatrices. Finalement, si l'un des objectifs de la formation est la création d'une équipe, il serait préférable d'inviter seulement les participants qui vont continuer lors de rencontre de CP afin d'aider à la création des liens entre les participants.

Les rencontres de communautés de pratique

Il convient également de continuer à mener des rencontres de CP afin de faire un suivi de la formation avec les participants. Cette façon de procéder semble intéressante dans ce contexte puisqu'elle permet au groupe d'approfondir les principes de l'approche en lien avec ce qu'elles vivent sur le terrain. Dans ce contexte, certains éléments de la structure

utilisés s'avèrent pertinents. Premièrement, l'utilisation conjointe du vécu partagé et des besoins rapportés par les membres du groupe pour choisir le sujet à aborder semble être une façon de procéder efficace (Gendreau, 2001). En effet, cette manière de faire a permis que les sujets abordés soient ajustés aux besoins des membres. De plus, cette procédure semble avoir aidé à ce que les participantes puissent utiliser ce qui est produit durant les rencontres afin de le réinvestir sur le terrain. Deuxièmement, il paraît primordial d'offrir un espace d'échange qui favorise la mise en place de liens entre les membres du groupe. Il est difficile d'émettre une recommandation claire concernant la mise en place des liens au sein du groupe puisque plusieurs éléments influencent ce processus. Il semble tout de même approprié de tenir compte de l'importance des aspects en lien avec la composante de la communauté lors de la mise en place d'une CP Dans le même ordre d'idée, il apparaît important de rester à l'affût d'indices indiquant un problème concernant cette composante afin d'essayer d'y remédier. Troisièmement, il semble pertinent que la personne responsable d'animer ces rencontres porte une attention particulière au rôle de chacun. Il s'avère en effet qu'une distribution des responsabilités qui s'ajuste aux caractéristiques des membres favorise la participation dans le groupe. Du même fait, ceci permet en cours de route d'alléger les responsabilités de l'animatrice tout en offrant aux membres d'avoir plus de contrôle sur leur cheminement professionnel. Finalement, il pourrait être pertinent qu'un processus de suivi des sujets abordés soit mis en place. Un tel processus permettrait possiblement un meilleur équilibre entre les savoirs tangibles et intangibles produits lors des rencontres. Plus précisément, il serait pertinent de mettre à la disposition des participants un résumé de ce qui a été fait lors de ces rencontres.

Dans un autre ordre d'idée, il pourrait être intéressant d'envisager une formule qui facilite l'appropriation de cette pédagogie en dehors des sorties en forêt. Le fait que la formation soit principalement centrée sur l'application de l'approche lors des jours de sortie en forêt ne favorise pas l'intégration de la pédagogie lors des autres moments de pratiques des participantes. Ceci semble complexifier considérablement la mise en place de l'approche en général pour certaines puisque cela implique de jongler entre deux styles pédagogiques. Il semble pertinent d'envisager une structure afin que les participantes puissent appliquer cette approche à l'ensemble de leurs pratiques puisqu'il est possible de les utiliser dans d'autres environnements que la forêt. En effet, des principes comme la pédagogie émergente, le jeu risqué, les rôles de l'adulte, une autre vision du temps et l'utilisation de la documentation pédagogique sont transposables tout au long d'une journée, même lorsque le groupe est à l'intérieur.

Finalement, il convient de revenir sur certaines suggestions qui ont été faites par les participantes lors des entrevues. Une des participantes a proposé d'utiliser plus de temps lors des rencontres de CP afin de travailler sur la création d'outils. Cette suggestion est intéressante puisque l'outil qui a été construit lors des rencontres a souvent été mentionné par les participantes comme un élément aidant. Il y aurait donc lieu de voir quel autre outil de ce type pourrait être construit lors des rencontres de CP

Une autre des participantes a proposé d'intégrer des conseils en lien avec le plein air. Cette suggestion est également intéressante puisque si l'ensemble des participantes avaient eu plus de connaissances en plein air elles auraient eu moins de questions techniques en lien avec les conditions météorologiques. Ce type de connaissances permet également aux éducatrices de s'habiller convenablement, ce qui est un atout majeur sur le terrain afin d'être plus disponibles pour accompagner les enfants. En effet, si l'adulte qui accompagne le groupe n'est pas confortable, il lui sera beaucoup plus difficile d'offrir une présence de qualité aux enfants.

Finalement, la recommandation de faire des mises en scène de jeux risqués est pertinente en ce sens que les participants puissent ainsi s'approprier les outils d'évaluation du risque et de se questionner sur ceux-ci par la suite. Cette façon de faire est un moyen potentiel d'accélérer le processus d'apprivoisement du principe par les éducatrices. De plus, ceci permettrait aussi de rassurer certains au sujet du jeu risqué.

Limites de la recherche

Certains éléments n'ont pu être inclus dans la cueillette de données de cette étude de cas ce qui limite la compréhension du cas dans son ensemble. Premièrement, la présence d'un groupe virtuel d'échange a certainement influencé les éléments soulignés lors de l'analyse des données. Deuxièmement, il a été décidé de restreindre l'analyse à quatre rencontres de CP alors que le projet prévoit en avoir neuf au total. Ce choix a été fait afin de rendre

l'étude réalisable dans le cadre d'un projet de maîtrise. Il en va de soi que ce choix limite la description du processus de formation à une section et non au cycle complet du projet. De plus, il est probable que certaines participantes aient eu de la difficulté à faire abstraction des rencontres de CP qui n'ont pas été observées lors de la deuxième vague d'entrevue. Finalement, les sorties en forêt n'ont pas été observées et n'ont pas été abordées spécifiquement lors des entrevues. Pourtant, celles-ci font nécessairement partie du processus d'apprentissage des participantes.

Il est également possible que le chercheur ait eu une influence sur les données recueillies, bien que celui-ci ait tenté de réduire son influence sur les celles-ci, notamment en distinguant son rôle de stagiaire et son rôle de chercheur auprès des participantes lors de la présentation de la recherche. De plus, le chercheur a pris soin de ne pas prendre part aux discussions lors des rencontres de la communauté de pratique afin d'atténuer son influence au maximum. Il est tout de même possible que certaines participantes aient été influencées par une désirabilité sociale amplifiée par le fait que le chercheur était impliqué sur le terrain lors des sorties en forêt. Il est donc possible que cette distinction des rôles n'ait pas été optimale.

Finalement, il convient de rappeler que le cadre de cette étude ne permet pas de généraliser les résultats à d'autres contextes que celui qui a été étudié. Il est particulièrement important de tenir compte de cette limite afin de mettre en contexte les recommandations qui ont été mises en lumière lors des résultats présentés. Par contre, il va

de soi qu'il est possible d'utiliser ces recommandations afin de mettre en place un projet similaire pourvu que les différences entre les contextes des projets respectifs soient prises en considération.

Conclusion

Cette étude de cas sur le processus de formation d'un projet d'éducation par la nature en petite enfance a permis d'offrir une description détaillée de la façon dont la formation dans le cadre de ce projet a pris place. Cette description a permis d'identifier des pistes de réponse aux trois questions de recherche identifiées dans le cadre de celle-ci soit : de quelle façon le processus de formation et des CP sont-ils mis en place? Quelle est la perception des acteurs en lien avec les principes de cette pédagogie ? Quels éléments facilitent ou nuisent à l'implantation des principes de cette pédagogie? L'étude de cas comme choix méthodologique s'est avéré pertinent considérant l'impossibilité de séparer les résultats de leur contexte.

De plus, les pistes de recommandation pour les prochaines années de formation ont été partagées avec l'équipe du projet et ont été accueillies de façon favorable. Certaines de ces pistes ont également été intégrées dans la structure de formation pour les années à venir.

Cette étude offre une contribution à la littérature en fournissant un début de documentation sur un phénomène qui est relativement nouveau au Québec. Celle-ci est particulièrement pertinente pour le domaine de la psychoéducation vu la saveur psychoéducative du projet « Grandir en forêt ». En effet, l'utilisation du vécu partagé dans le processus d'accompagnement des participantes est l'une des bases de la structure du projet. La description détaillée d'une telle structure permet de percevoir les opportunités

d'amélioration du projet en utilisant d'autres principes propres à la psychoéducation. En effet, il pourrait être intéressant d'utiliser une structure d'accompagnement qui prend en compte le potentiel adaptatif des participantes en relation avec le potentiel expérientiel de la forêt (ref psychoéducatif). Une telle structure permettrait de faire un suivi plus détaillé du cheminement de chacun dans l'appropriation de cette nouvelle pédagogie.

Finalement, vu son caractère descriptif, ce travail amène plusieurs avenues de recherche possibles. Il pourrait, entre autres, être pertinent de s'intéresser à la possibilité de mettre en place une CP dirigée par les membres du groupe. Cette structure pourrait possiblement permettre une plus grande appropriation de la démarche de la part des participantes. Il pourrait également être intéressant de s'intéresser plus spécifiquement à l'application des principes pédagogiques sur le terrain par les participantes en comparaison à leur compréhension de ceux-ci. Finalement, il pourrait être pertinent de faire une évaluation de programme de ce projet afin d'étudier sa structure et ses effets plus en détail. En somme, le sujet de la pédagogie d'éducation par la nature en est encore à ses débuts au Québec. Vu la popularité grandissante de ce sujet, il serait judicieux de continuer à étudier les différents aspects de celle-ci afin de l'adapter à notre réalité. La perception du jeu risqué, le développement de la sensibilité écologique, la continuité dans l'intégration de l'approche lors des moments à l'intérieur, l'accessibilité des lieux naturels propice à la pédagogie par la nature, l'utilisation de la documentation pédagogique comme outil de formation continue et le processus d'appropriation de la pédagogie émergente sont quelques exemples d'aspect qu'il serait pertinent d'étudier au Québec.

Références

- Aarts, M.-J., Wendel-Vos, W., van Oers, H. A. M., van de Goor, I. A. M. et Schuit, A. J. (2010). Environmental determinants of outdoor play in children: A large-scale cross-sectional study. *American Journal of Preventive Medicine*, 39(3), 212-219. doi: 10.1016/j.amepre.2010.05.008
- Andrachuk, H., Edgar, T., Eperjesi, P., Filler, C., Groves, J., Kaknevicius, J. et Young, J. (2014). Forest and nature school in canada: A head, heart, hands approach to outdoor learning: R. Carruthers Den Hoed, Ed.
- Barker, J. E., Semenov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H. R. et Munakata, Y. (2014). Less-structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in Psychology*, 5, 593.
- Barnes, J. D., Colley, R. C., Borghese, M., Janson, K., Fink, A. et Tremblay, M. S. (2013). Results from the active healthy kids canada 2012 report card on physical activity for children and youth. *Les résultats du bulletin de l'activité physique 2012 des enfants et des jeunes de Jeunes en forme Canada.*, 18(6), 301-304.
- Barnett, A. M. (2016). *A multiple case study of challenges and successes experienced by founders and directors of nature-based preschools in the united states*. Thèse de doctorat, Liberty University, Ann Arbor. Récupéré à <https://search.proquest.com/docview/1797949533?accountid=14725>
- Bates, B. et Stone, M. R. (2015). Measures of outdoor play and independent mobility in children and youth: A methodological review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(5), 545-552. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsams.2014.07.006>
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation*. Routledge.
- Bjørgen, K. (2016). Physical activity in light of affordances in outdoor environments: Qualitative observation studies of 3–5 years olds in kindergarten. *SpringerPlus*, 5(1), 950. doi: 10.1186/s40064-016-2565-y
- Brussoni, M., Brunelle, S., Pike, I., Sandseter, E. B. H., Herrington, S., Turner, H., . . . Ball, D. J. (2015). Can child injury prevention include healthy risk promotion? *Injury Prevention*, 21(5), 344-347. doi: 10.1136/injuryprev-2014-041241
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., . . . Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 12(6), 6423-6454. doi: 10.3390/ijerph120606423
- Carver, A., Timperio, A. et Crawford, D. (2008). Playing it safe: The influence of neighbourhood safety on children's physical activity—a review. *Health & Place*, 14(2), 217-227

- Chawla, L. et Derr, V. (2012). The development of conservation behaviors in childhood and youth Dans S. D. Clayton (Éd), *The oxford handbook of environmental and conservation psychology*. doi : 10.1093/oxfordhb/9780199733026.013.0028
- Child & nature alliance of Canada. (2019). Forest and nature school in Canada, repéré à <http://childnature.ca/about-forest-and-nature-school/>
- Chilvers, D. (2011). As long as they need : the vital role of time. Dans J. White (Éd), *Outdoor Provision in the Early Years* (p.76-85). Thousand Oaks, Californie, Sage Publication.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80.
- Colley, R. C., Garriguet, D., Janssen, I., Craig, C. L., Clarke, J. et Tremblay, M. S. (2011). Physical activity of canadian children and youth: Accelerometer results from the 2007 to 2009 canadian health measures survey. *Health Reports*, 22(1), 15-23.
- Coop enfant nature. (2019). Axes d'expertise. Consulté à <https://coopenfantnature.org/axes-dexpertise/>
- Corbière, M. et Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes: Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Presses de l'Université du Québec.
- Daly, L. et Beloglovsky, M. (2014). *Loose parts : Inspiring play in young children*. New York: Redleaf Press.
- Davies, R. et Hamilton, P. (2018). Assessing learning in the early years' outdoor classroom: Examining challenges in practice. *Education 3-13*, 46(1), 117-129. doi: 10.1080/03004279.2016.1194448
- Drown, K. K. C. et Christensen, K. M. (2014). Dramatic play affordances of natural and manufactured outdoor settings for preschool-aged children. *Children Youth and Environments*, 24(2), 53-77.
- Elliott, S. et Chancellor, B. (2014). From forest preschool to bush kinder: An inspirational approach to preschool provision in australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 45-53.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117. doi: 10.1023/A:1012576913074
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. (3^e éd.). Montréal: Chenelière éducation.
- Fuselli, P. et Yanchar, N. L. (2012). Preventing playground injuries. *Paediatrics & Child Health* (1205-7088), 17(6), 328-328.

- Gaster, S. (1991). Urban children's access to their neighborhood: Changes over three generations. *Environment and Behavior, 23*(1), 70-85.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal: Éditions sciences et culture.
- Gerrish, M. K. (2014). *An examination of teachers' lived experiences while working at nature-based preschool programs*. Thèse de doctorat, Walden University, Ann Arbor. Récupéré à <https://search.proquest.com/docview/1625052139?accountid=14725>
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics, 119*(1), 182-191. doi: 10.1542/peds.2006-2697
- Gray, C., Gibbons, R., Larouche, R., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Brussoni, M., . . . Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between outdoor time and physical activity, sedentary behaviour, and physical fitness in children? A systematic review. *International Journal Of Environmental Research And Public Health, 12*(6), 6455-6474. doi: 10.3390/ijerph120606455
- Hartig, T., Mang, M. et Evans, G. W. (1991). Restorative effects of natural environment experiences. *Environment and Behavior, 23*(1), 3-26. doi: 10.1177/0013916591231001
- Johnson, J. E., Christie, J. F. et Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston, Pearson: Allyn and Bacon.
- Kals, E., Schumacher, D. et Montada, L. E. O. (1999). Emotional affinity toward nature as a motivational basis to protect nature. *Environment and Behavior, 31*(2), 178. doi: 10.1177/00139169921972056
- Knight, S. (2009). *Forest schools & outdoor learning in the early years*. SAGE Publications.
- Knight, S. (2013). *International perspectives on forest school: Natural spaces to play and learn*. doi: 10.4135/978144628665. Récupéré à <http://sk.sagepub.com/books/international-perspectives-on-forest-school>
- Kuh, L. P., Ponte, I. et Chau, C. (2013). The impact of a natural playscape installation on young children's play behaviors. *Children Youth and Environments, 23*(2), 49-77.
- Kuo, M., Barnes, M. et Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in psychology, 10*, 305-305. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00305
- Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A. et De Graef, P. (2017). Risky-play at school. Facilitating risk perception and competence in young children. *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(1), 89-105. doi: 10.1080/1350293X.2015.1102412

- Leather, M. (2018). A critique of “forest school” or something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 5-18.
- Leboeuf, M. (2017). Petite enfance en forêt en huit points. Repéré à <https://boutique.passetemps.com/blogue/petite-enfance-en-for%C3%aat-en-huit-points-n4070>
- Lemay, L., Bigras, N. & Bouchard, C. (2017). Le jeu comme contexte pour soutenir les apprentissages des enfants : valorisé, mais méconnu et sous-utilisé Partie 2. Repéré à <https://parlonsapprentissage.com/le-jeu-comme-contexte-pour-soutenir-le-developpement-et-les-apprentissages-des-enfants-valorise-mais-meconnu-et-sous-utilise-partie-2/>
- Little, H. et Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40.
- Marian, H. et Jackson, C. (2017). Inquiry-based learning: A framework for assessing science in the early years. *Early Child Development & Care*, 187(2), 221-232. doi: 10.1080/03004430.2016.1237563
- Maynard, T., Waters, J. et Clement, J. (2013). Child-initiated learning, the outdoor environment and the ‘underachieving’ child. *Early Years*, 33(3), 212-225. doi: 10.1080/09575146.2013.771152
- Maynard, T. T. M. S. a. u. (2007). Encounters with forest school and foucault: A risky business? *Education 3-13*, 35(4), 379-391. doi: 10.1080/03004270701602640
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research : A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministère de la famille. (2019). Accueillir la petite enfance: programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l’enfance. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/programme_educatif.pdf
- Morrissey, A.-M., Scott, C. et Rahimi, M. (2017). A comparison of sociodramatic play processes of preschoolers in a naturalized and a traditional outdoor space. *International Journal of Play*, 6(2), 177-197. doi: 10.1080/21594937.2017.1348321
- Niehues, A. N., Bundy, A., Broom, A. et Tranter, P. (2016). Reframing healthy risk taking: Parents’ dilemmas and strategies to promote children’s well-being. *Journal of Occupational Science*, 23(4), 449-463. doi: 10.1080/14427591.2016.1209424
- Paley, V. G. (2009). *A child's work: The importance of fantasy play*. University of Chicago Press.

- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaité, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J. et Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ecec quality: Findings from a european systematic literature review. *European Journal of Education*, 53(1), 9-22.
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J.-P., Janssen, I., . . . Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), S197-S239. doi: 10.1139/apnm-2015-0663
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Janssen, X., Aubert, S., Carson, V., Faulkner, G., . . . Tremblay, M. S. (2017). Systematic review of the relationships between sedentary behaviour and health indicators in the early years (0–4 years). *BMC Public Health*, 17(5), 868. doi: 10.1186/s12889-017-4849-8
- Regina Wolf, F., Kirsten, S. et Katie, R. (2014). The challenges of bringing the waldkindergarten concept to north america. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 215-227. doi: 10.7721/chlyoutenvi.24.2.0215
- Renou, M. (2005). Psychoéducation : une conception, une méthode. Montréal : Sciences et Culture.
- Robson, S. et Rowe, V. (2012). Observing young children's creative thinking: Engagement, involvement and persistence. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 349-364.
- Rothman, L., Kim, T. et Macpherson, A. (2015). Outdoor playground use for active healthy play in toronto, canadalinda rothman. *European Journal of Public Health*, 25(suppl_3), ckv175.195-ckv175.195. doi: 10.1093/eurpub/ckv175.195
- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3-21. doi: 10.1080/14729670802702762
- Smith, M. A., Dunhill, A. et Scott, G. W. (2018). Fostering children's relationship with nature: Exploring the potential of forest school. *Education 3-13*, 46(5), 525-534. doi: 10.1080/03004279.2017.1298644
- Sobel, D. (2016). Finding the right place to put down roots: facilities and infrastructure. Dans D. Sobel (Éd), *Nature preschools and forest kindergartens : The handbook for outdoor learning* (p.191-210). St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Société canadienne de physiologie de l'exercice. (2016). Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures pour les enfants et les jeunes. Repéré à <https://csepguidelines.ca/children-and-youth-5-17/>
- Société canadienne de physiologie de l'exercice. (2017). Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures pour les enfants de 0 à 4 ans. Repéré à <https://csepguidelines.ca/fr/early-years-0-4/>

- Stacey, S. (2018). Emergent curriculum in early childhood settings: From theory to practice, second edition. St. Paul: Redleaf Press.
- Thomas, F. et Harding, S. (2011). The role of play: play outdoors as the medium and mechanism for well-being, learning and development. Dans J. White (Éd), *Outdoor Provision in the Early Years* (p. 68-75). Thousand Oaks, Californie, SAGE Publication.
- Tim, G. (2014). The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 10-34. doi: 10.7721/chilyoutenvi.24.2.0010
- Torkar, G. et Rejc, A. (2017). Children's play and physical activity in traditional and forest (natural) playgrounds. *International Journal of Educational Methodology*, 3(1), 25-30.
- Torquati, J., Schutte, A. et Kiat, J. (2017). Attentional demands of executive function tasks in indoor and outdoor settings: Behavioral and neuroelectrical evidence. *Children, Youth and Environments*, 27(2), 70-92.
- Tremblay, M. S., Barnes, J. D., González, S. A., Katzmarzyk, P. T., Onywera, V. O., Reilly, J. J., . . . Team, t. G. M. R. (2016). Global matrix 2.0: Report card grades on the physical activity of children and youth comparing 38 countries. *Journal of Physical Activity and Health*, 13, S343-S366. doi: 10.1123/jpah.2016-0594
- Turner, T. et Wilson, D. G. (2009). Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from reggio emilia. *Theory Into Practice*, 49(1), 5-13. doi: 10.1080/00405840903435493
- Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M. et Borge, A. I. H. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, 52, 69-80. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.05.007>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. et Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61(Supplement C), 47-59. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Waller, T. (2011). The adults are essential: The roles of adults outdoors. Dans J. White (Éd), *Outdoor Provision in the Early Years* (p. 35-44). Thousand Oaks, Californie, SAGE Publication.
- Warden, C. (2011). Offering rich experiences: contexts for play, exploration and talk. Dans J. White (Éd), *Outdoor Provision in the Early Years* (p. 68-75). Thousand Oaks, Californie, SAGE Publication.
- Wenger, E., McDermott, R. A. et Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.

- White, J. (2011). Capturing the difference: the special nature of the outdoors. Dans J. White (Éd), *Outdoor Provision in the Early Years* (p.45-56). Thousand Oaks, Californie, SAGE Publication.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : Design and methods*. (4^e éd.). Thousand Oaks, California. Sage publications.

Annexe 1**1^{er} Formulaire d'entrevue semi-structuré (après la formation) :**

- Quelles ont été vos motivations à suivre la formation de ce projet ?
- Quelle était votre connaissance de cette approche avant de suivre la formation ?
- Quelles sont vos attentes face à la mise en place des éléments discutés lors de la formation ?
- Quels sont les éléments qui vous semblent moins clairs ?
- Selon vous, est-ce qu'il y a des éléments qui n'ont pas été abordés durant la formation qui vous semble importante.
- Est-ce que vous vous sentez prêtes à appliquer l'approche d'intervention par la nature auprès de votre groupe d'enfants ?
- Pouvez-vous me décrire comment vous percevez votre première sortie en nature avec votre groupe d'enfants.
- Quels sont les éléments positifs de la formation?
- Quels sont les éléments négatifs de la formation?
- Est-ce qu'il y a d'autres éléments que vous désiriez discuter concernant la formation donnée dans le cadre du projet grandir en forêt ?

2^e Formulaire d'entrevue semi-structuré (après les rencontres de CP)

- Quelle était votre connaissance des communautés de pratique avant de participer au projet "Grandir en forêt"?
- Avez-vous l'intention de continuer à utiliser cette modalité d'apprentissage dans le futur?
- Quelle contribution les communautés de pratique ont-elles eue sur votre pratique?
- Comment vous sentez-vous face aux prochaines sorties à effectuer en forêt?
- Comment réagiriez-vous si vous aviez à effectuer cette sortie seule ?
- Quels sont les éléments positifs des rencontres de CP?
- Quels sont les éléments négatifs des rencontres de CP?
- Avez-vous senti que vous étiez soutenu lors du processus d'apprentissage?
- Y a-t-il un moyen d'avoir de l'aide si vous avez de questions/besoins après la formation.
- Recommenceriez-vous l'expérience ?
- Avez-vous un concept avec lequel vous êtes moins à l'aise, si oui pouvez-vous me dire lequel et pourquoi et sinon pouvez-vous m'expliquer ce qui vous a permis d'intégrer - l'ensemble des concepts vus durant la formation?

Comment percevez-vous votre pratique face à ce que vous avez appris dans cette CP?

Annexe 2

Centrations d'observation durant la journée de formation :

- Interactions entre les personnes participantes à la formation et les formateurs (donc quel est le sujet, quelle est la réponse, longueur de l'échange, nombre de personnes y participants comment l'échange prend-il fin?)
- Éléments théoriques abordés durant la formation
- Outils utilisés par les formateurs afin de communiquer l'information aux participants
- Arrangement des lieux

Centrations d'observation durant les rencontres de communautés de pratique :

- Nature des interactions entre les personnes participantes qui à débuter l'échange, qui participe, quel est le sujet, évolution du sujet, ambiance des échanges, confort des membres à échanger, longueur des échanges)
- Élément théorique aborder
- Outils utilisés
- Arrangement des lieux
- Les participants (les personnes présentes, les personnes absentes, les personnes en retard, départ avant la fin)- Les activités: quelle est la séquence d'activité?, par quel moyen sont-elles mis en place? Quelles sont les règles qui entourent les activités et quel est la durée de chaque thème?

Annexe 3

Évaluation du risque, adapté de : (Andrachuk et al., 2014)

Probabilité VS Gravité	Grave	Moyen	Mineur
Très probable			
Probable			
Improbable			

Annexe 4

Types de situations pouvant comporter un risque	Mesures pouvant être mises en place pour rendre le risque raisonnable
<i>Vitesse</i> Courir sur un sol jonché de branches et de racines, glisser une pente enneigée, se laisser glisser sur une plaque de glace, descendre une pente en courant.	<ul style="list-style-type: none"> - Vêtements adaptés (vêtements longs, souliers fermés, etc.) - Inspecter le sol - Inciter l'enfant à s'arrêter pour évaluer la situation (risques versus capacités)
<i>Hauteur</i> Grimper dans un arbre, sur une roche, sur une rambarde, sur un muret.	<ul style="list-style-type: none"> - Questionner l'enfant afin qu'il évalue la situation - Inviter l'enfant à observer d'autres enfants plus expérimentés - Si risque de blessures majeures, poser des limites claires
<i>Chamaille/bagarre</i> Jeux de corps à corps, de combat avec des branches, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Au préalable, identifier avec les enfants les règles devant baliser ce type de jeu (le plaisir partagé doit primer)
<i>Espace</i> Absence de limites physiques prédéfinies, espace dans lequel l'enfant peut se perdre, ne plus être visible	<ul style="list-style-type: none"> - Délimiter l'espace/mettre en place des limites ou des consignes claires : p. ex. : s'assurer que l'adulte et l'enfant se voient en tout temps
<i>Éléments</i> Trombes de pluie, grêle, orage, crues du printemps, froid intense, chaleur intense, branches susceptibles de tomber, présence d'un plan d'eau, plantes toxiques	<ul style="list-style-type: none"> - Installer une/des bâches au camp de base - Inspecter quotidiennement les lieux (de façon plus approfondie au passage des saisons) - Porter des vêtements adaptés - Annuler la sortie en cas de conditions extrêmes
<i>Outils</i> Utilisation de corde, économies, couteaux, scies, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Définir un cadre d'utilisation des divers outils (par exemple, dans une zone précise délimitée) - Assurer une présence plus soutenue de l'adulte si besoin