CADRE DE RÉFÉRENCE

L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance

AQCPE

Mars 2023 - 2e édition

Avec la participation financière de :

AQCPE

Québec

Crédits

Alex – Cadre de référence L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance

Coordination des travaux et rédaction

Michèle Leboeuf et Justine Pronovost, Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPE)

Collaboration à la rédaction

Sylvie Nault, AQCPE
Marjolaine Barette, AQCPE
Julie Ravenda, AQCPE

Comité de lecture

Caroline Bouchard, Université Laval
Geneviève Chaput, CPE Rosamie
Isabelle Dubé, CPE Joli-Coeur
Claude Dugas, UQTR
Karine Dumais, Ministère de la Famille
Véronique Pelletier, AQCPE
Nancy Savoie, CPE Sainte-Rose
Marie-Josée Tremblay, CPE Passe-Partout

Révision linguistique

Marie-Claude Labrie (2e édition)

Graphisme

Agence Grenade

Photos

AQCPE (Marie-Pierre Lajoie, Esther Proulx et autres), CPE Joli-Cœur, Initiative 1, 2, 3, Go! Limoilou, et autres CPE ayant participé au projet Alex.

Cette publication a été réalisée par l'AQCPE, en collaboration avec l'équipe de recherche de Caroline Bouchard, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et avec l'ensemble des participants au projet Alex – éducation par la nature.

Dépôt légal – 2020 Bibliothèque et Archives nationales du Québec Bibliothèque et Archives Canada ISBN : 978-2-9815080-1-0 (PDF)

Mentions légales : Les reproductions à des fins personnelles, d'étude privée ou de recherche sont autorisées en vertu de l'article 29 de la Loi sur le droit d'auteur. Toute autre utilisation à des fins commerciales doit faire l'objet d'une autorisation écrite de l'Association québécoise des CPE, qui détient les droits exclusifs de propriété intellectuelle sur ce document. Les données contenues dans le document peuvent être citées, à condition d'en mentionner la source.

Remerciements

La rédaction d'un cadre de référence sur l'éducation par la nature n'aurait pu être menée à bon port sans la contribution inestimable des personnes et des groupes suivants.

Nous remercions d'abord du fond du cœur les enfants, les parents, les éducatrices, les RSGE, les leaders pédagogiques et les gestionnaires des CPE et bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial ayant fait partie du groupe incubateur du projet Alex. Ils ont fait preuve d'audace, de détermination et de vision. Par cet engagement, ils ont tous contribué à leur façon à ce cadre de référence.

Nous remercions également :

- Le CPE Au Cœur enfantin, à Québec et à l'Ancienne-Lorette
- Le CPE Brin d'Éveil, à Laval
- Le CPE Chez Nous, à Shefford
- Le CPE Giboulée, à Laval
- Le CPE Jardin bleu, à Québec
- Le CPE Joli-Cœur, à Sainte-Catherine-de-la-Jacques-Cartier et à Lac-Beauport
- Le CPE L'Anse-aux-lièvres, à Québec
- Le CPE La Bottine Souriante, à Shawinigan
- Le CPE La Courtepointe, à Québec
- Le CPE La Magie du Rêve, à Val-d'Or
- Le CPE Les Mousses, à Saint-Rédempteur
- Le CPE Les P'tits bécots, à Baie-Comeau
- Le CPE Les Tourterelles, à Rigaud
- Le CPE Marmot qui rit, à Laval
- Le CPE Passe-Partout, à Québec et Stoneham
- Le CPE Patro Roc-Amadour, à Québec
- Le CPE Rosamie, à Laval
- Le CPE Sainte-Rose, à Laval
- Le CPE-BC des Lutins, à Saguenay
- Le CPE-BC Force Vive, à Laval
- Le CPE-BC La Croisée, à Québec
- Le CPE-BC Les Copains d'abord, à St-Bruno-de-Montarville et McMasterville
- Le CPE-BC Les Petits Lutins de Drummondville

Un merci particulier aux deux milieux qui ont contribué au projet Alex, lesquels ont accepté de participer à l'aventure en partageant généreusement leur expérience antérieure :

- L'Initiative 1, 2, 3, Go! Limoilou et les acteurs et actrices du projet Grandir en forêt
- Le CPE Joli-Cœur et toute son équipe

Merci aussi au comité de pilotage du projet Alex, composé de personnes reflétant la diversité des acteurs et actrices pouvant contribuer à la promotion de l'éducation par la nature au Québec :

- Maryse Bédard-Allaire, Espace Muni
- Caroline Bouchard, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval
- Marie Collet, AQCPE
- Gaétane Deschênes, Municipalité des cantons unis de Stoneham-et-Tewkesbury
- Isabelle Dubé, CPE-BC Joli-Coeur
- Karine Dumais, Ministère de la Famille
- Chantal Durand, AQCPE
- Stéphanie Jodoin, Direction de la santé publique, CIUSSS-CN
- Marie Martel, Association des enseignantes et enseignants en Techniques d'éducation à l'enfance Annie Robitaille, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Table des matières

Crédits 3

Remerciements 4

Lexique 10

Le cadre de référence en bref 14

Le mouvement Alex 17

Partie 1 – Pourquoi et comment s'engager dans l'éducation par la nature? 19

Faits saillants de la recherche sur l'éducation par la nature 20

1. Deux recensions systématiques des écrits sur les effets et les pratiques de l'éducation par la nature 21
2. Une recension non systématique sur les enjeux de santé et de sécurité en éducation par la nature 31
3. Faits saillants de la recherche : une synthèse 36

L'implantation de l'éducation par la nature : avancer hors des sentiers battus 39

1. Les huit principes de l'éducation par la nature : interreliés et interdépendants 39
2. Le continuum de l'éducation par la nature 41
3. Une démarche collective et progressive d'implantation 42
4. L'accompagnement favorisant le développement professionnel des éducatrices/RSGE 45
5. Les mesures structurantes favorisant la pérennisation des pratiques 46

Partie 2 – Au cœur de l'éducation par la nature 47

Premier principe : une autre vision du temps 48

1. Pourquoi adopter une autre vision du temps ? 49
2. Comment adopter une autre vision du temps ? 51
3. Des mesures structurantes pour soutenir la mise en œuvre d'une autre vision du temps 58

Deuxième principe : un lieu riche en biodiversité et en matériaux libres et polyvalents 60

1. Pourquoi valoriser un lieu et des matériaux riches ? 61
2. Comment offrir des lieux riches en biodiversité et en matériaux libres et polyvalents ? 62
3. Des mesures structurantes pour soutenir l'offre d'un lieu riche en biodiversité et en matériaux libres et polyvalents 79

Troisième principe : une pédagogie émergente centrée sur l'exploration et le jeu 81

1. Pourquoi choisir une pédagogie émergente ? 82
2. Comment mettre en œuvre une pédagogie émergente ? 85
3. Des mesures structurantes pour soutenir la mise en œuvre d'une pédagogie émergente 97

Quatrième principe : des interactions éducatives de grande qualité 99

1. Pourquoi faire des interactions de grande qualité un principe de l'éducation par la nature ? 100
2. Comment mettre en œuvre des interactions de grande qualité en contexte d'éducation par la nature ? 102
3. Des mesures structurantes pour soutenir la mise en œuvre d'interactions de grande qualité 115

Cinquième principe : une dynamique partenariale avec les parents 117

1. Pourquoi favoriser une relation de partenariat avec les parents en éducation par la nature ? 118
2. Comment développer une relation de partenariat avec les familles ? 119
3. Des mesures structurantes pour soutenir la mise en œuvre d'une dynamique de partenariat avec les parents 127

Sixième principe : une collaboration étroite avec la communauté 129

1. Pourquoi collaborer avec la communauté en éducation par la nature? 130
2. Comment collaborer avec sa communauté ? 131
3. Des mesures structurantes pour soutenir la mise en œuvre d'une collaboration avec la communauté 136

Septième principe : pour une sécurité bien dosée 138

1. Pourquoi adopter l'idée de la sécurité bien dosée 141
2. Comment mettre en œuvre l'approche de la sécurité bien dosée 103
3. La santé et sécurité au travail : prendre soin de l'adulte lors des séances en milieu naturel 153
4. Des mesures structurantes pour soutenir la mise en œuvre d'une sécurité bien dosée 157

Huitième principe : l'éveil de la sensibilité écologique 159

1. Pourquoi soutenir l'éveil de la sensibilité écologique du jeune enfant ? 159
2. Comment soutenir l'éveil de la sensibilité écologique ? 162
3. Des mesures structurantes pour soutenir l'éveil à la sensibilité écologique 174

La documentation pédagogique 176

1. Pourquoi adopter la documentation pédagogique ? 178
2. Comment mettre en œuvre une pratique de documentation pédagogique ? 179

L'éducation par la nature, un précieux levier pour une approche inclusive 186

1. Pourquoi choisir l'éducation par la nature pour favoriser l'approche inclusive ? 187
2. Comment favoriser l'approche inclusive en contexte d'éducation par la nature ? 189

Conclusion 194

Partie 3 – Boîte à outils 195

Exercices 196

Solutions aux exercices 213

Fiches techniques 229

Canevas et procédures 246

Références 267

Lexique

Acronymes

AGA	Assemblée générale annuelle
AQCPE	Association québécoise des centres de la petite enfance
CA	Conseil d'administration
CISSS-CIUSS	Centre intégré de santé et de services sociaux ou Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux
CPE	Centre de la petite enfance
CSA	Association canadienne de normalisation *(L'abréviation CSA s'applique tant en français qu'en anglais.)*
ÉRE	Éducation relative à l'environnement
LSST	Loi sur la santé et la sécurité au travail
R-B	Risques-bénéfices
RSGE	Responsable d'un service de garde éducatif en milieu familial
SEPAQ	Société des établissements de plein air du Québec
SGEE	Service de garde éducatif à l'enfance
TUC	Transfert et utilisation des connaissances

Définitions

Biodiversité

Englobe toutes les espèces vivantes de la Terre et les relations entre elles ainsi que les différents gènes et écosystèmes[a].

Bourgeon de compétence

HHabileté de l'enfant sur le point d'éclore. On peut aussi parler de zone proximale de développement[b].

Danger

Le danger représente toute source susceptible d'entrainer des dommages (blessures physiques ou atteinte à la santé) ou des conséquences négatives (ex.: hospitalisation, incapacité, etc.) pour l'humain[c].

[a] Biodivcanada, Centre d'échange national sur la biodiversité
[b] Concept issu de l'approche *Jeux d'enfants*, Cégep Saint-Jérôme
[c] Document de référence, *Sécurité bien dosée, une question d'équilibre*, TMVPA (2018)

Étayage

Forme d'accompagnement dans lequel un partenaire ayant plus d'habiletés que l'enfant le soutient dans ses apprentissages pour que celui-ci soit capable d'augmenter ses compétences dans une situation donnée et ainsi devenir autonome [d].

Jeu libre

Le jeu libre, ou initié par l'enfant, est une activité qu'il fait par lui-même, sans intervention de l'adulte ni planification. Ce type de jeu est spontané et n'a pas de règles officielles, car il est simplement créé par la curiosité, les préférences ou l'imagination de l'enfant. Celui-ci a la liberté de choix et de mouvemente[e].

Milieu naturel

Environnement non bâti et conditions naturelles où coexistent des êtres vivants et non vivants[f].

Naturalisation

Processus visant à aménager un espace en vue de permettre aux jeunes d'entrer en contact avec la nature et de manipuler des éléments naturels à des fins de jeu ou d'apprentissages[g].

Prise de risque

La prise de risque s'explique comme une action à la suite d'une décision, un choix qui se caractérise par un certain degré d'incertitude quant aux possibilités d'échec ou de réussite[h].

Prise de risque acceptable

Pour que la prise de risque soit « acceptable » pour l'enfant, les bénéfices (nouvelles habiletés, sentiment de fierté et de compétence, découverte de ses limites, etc.) doivent être plus importants que les inconvénients susceptibles de survenir (ex.: se cogner un genou, se salir, chuter, s'érafler la peau, etc.) [i].

[d] Cloutier, S. (2012). *L'étayage: agir comme guide pour soutenir l'autonomie: pour un enfant à son plein potentiel*. PUQ.
[e] Tiré de la fiche-parent *Qu'est-ce que le jeu libre et actif? Projet Bouger pour bien se développer*, AQCPE
[f] https://www.outdoorplaycanada.ca/fr/plato-net/
[g] https://www.guides-sports-loisirs.ca/projetespaces/espaces-jeu-enfants/lexique/
[h] Document de référence, *Sécurité bien dosée, une question d'équilibre*, TMVPA (2018)
[i] *Sécurité bien dosée, enfant comblé*! Brochure de la série À nous de jouer, TMVPA (2020)

Sécurité

La sécurité est un état où les dangers et les conditions pouvant provoquer des dommages d'ordre physique, psychologique ou matériel sont contrôlés de manière à préserver la santé et le bien-être des individus et de la communauté[k]. La sécurité est un besoin fondamental pour l'être humain[l], tant sur le plan physique qu'affectif. Le fait de se sentir en sécurité permet à l'enfant de se développer et de s'épanouir adéquatement.

Sécurité bien dosée

Approche favorisant la prise de risque acceptable et bénéfique au développement de la personne, tout en mettant en place un cadre sécuritaire tenant compte à la fois de l'environnement physique, de l'équipement personnel, de l'encadrement et de l'attitude des personnes[m].

Zoonose

Les zoonoses sont des maladies ou des infections causées par des virus, des bactéries, des parasites, des *Fungi* et des prions qui se transmettent naturellement entre les animaux et les humains[n].

[k] Maurice et al, (1998), *Sécurité et promotion de la sécurité, Aspects conceptuels et opérationnels.* OMS

[l] Maslow, A. H. (1981). *Motivation and personality.* Prabhat Prakashan.

[m] *Sécurité bien dosée, une question d'équilibre!* Document de référence, TMVPA (2018)

[n] Définition adoptée par l'Observatoire multipartite québécois sur les zoonoses et l'adaptation aux changements climatiques (2 nov. 2015), adaptée de la définition de l'Organisation mondiale de la santé.

Le cadre de référence en bref

Pour qui

Le *Cadre de référence de l'éducation par la nature en services de garde éducatifs à la petite enfance* s'adresse autant aux gestionnaires, aux membres du conseil d'administration et au personnel qu'aux parents ou à toute personne impliquée dans un service de garde éducatif à l'enfance (SGEE) souhaitant implanter l'éducation par la nature. Il s'adresse aussi aux étudiantes[o] een formation initiale appelées à œuvrer en service éducatif à l'enfance, ainsi qu'à toute personne s'intéressant à l'éducation par la nature auprès des enfants de 0 à 5 ans.

Objectifs poursuivis

- Promouvoir l'approche de l'éducation par la nature au sein du réseau des SGEE du Québec.
- Soutenir les SGEE québécois s'engageant dans une démarche visant à implanter l'approche de l'éducation par la nature.
- Reconnaitre la contribution de l'éducation par la nature au développement global des jeunes enfants et à l'éveil de leur sensibilité écologique.
- Contribuer au développement de compétences des éducatrices/RSGE actuelles et futures.

Contenu

- Des **connaissances** issues des recherches menées au Québec et à travers le monde.
- Une proposition de **démarche** à travers le continuum de l'éducation par la nature.
- **Huit principes** de base orientant l'implantation de l'éducation par la nature.
- Des suggestions de **mesures structurantes** pour veiller à la pérennité de l'implantation de l'éducation par la nature.
- Des **renseignements techniques** sous forme de fiches brèves et concrètes.
- Des **éléments-clés** pour suivre la mise en œuvre des huit principes, lesquels sont associés à un **outil autodiagnostic** par un hyperlien.
- Des **exercices** pour approfondir la compréhension des principes.

Être à l'affût du symbole suivant :

- Un **lexique** pour parler le même langage.

[o] Le générique féminin employé dans ce rapport intègre aussi le masculin.

Le tout truffé d'exemples, de photographies, de schémas et de tableaux pour faciliter la compréhension.

Le contenu de ce cadre de référence est issu des réflexions et du travail réalisés dans le cadre des projets Grandir en forêt et Alex, menés respectivement par l'Initiative 1, 2, 3, Go! Limoilou et l'AQCPE. Toutes les photographies ont été captées dans l'un ou l'autre des CPE, des BC ou des services de garde en milieu familial engagés dans la première phase du projet Alex.

Les exemples présentés en italique sont également issus ou adaptés de situations réelles vécues au sein de ces milieux pionniers. Les noms et les détails ont été modifiés afin de préserver la confidentialité des protagonistes.

Des témoignages d'enfants, de parents, d'éducatrices, d'accompagnatrices, de gestionnaires ou de RSGE sont aussi intégrés aux différents chapitres. Ils sont présentés en italique et encadrés par des guillemets. Ces témoignages proviennent des milieux ayant participé au projet Alex et de ceux ayant aussi pris part au projet de recherche Alex – Éducation par la nature, mené par Caroline Bouchard, de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Des photographies supplémentaires, des séquences vidéo et des témoignages filmés se trouvent aussi à la section Alex du site Web de l'AQCPE.

Comment l'utiliser

Cet outil a été réalisé pour en approfondir le contenu d'un bout à l'autre ou en partie. Le chapitre sur les faits saillants de la recherche précède tous les autres. Il pose les bases des connaissances actuelles à propos du vaste champ de l'éducation par la nature en petite enfance. Ces bases étant posées, vient un chapitre sur l'implantation de l'approche en milieu éducatif, lequel est suivi des chapitres présentant chacun des huit principes et deux thèmes complémentaires. Une dernière section vient compléter le document. Elle comprend des exercices, des fiches techniques et des canevas facilitant la mise en œuvre de la démarche.

Différents chemins et portes d'entrée sont possibles, puisque les besoins des SGEE et des acteurs et actrices de même que les niveaux d'appropriation du contenu sont variés. Il est donc possible de prioriser un chapitre abordant un thème qui est moins familier au lecteur ou lectrice, par exemple la pédagogie émergente, ou de passer à une fiche technique sur l'ABC du camp de base pour répondre aux préoccupations pratiques d'un SGEE souhaitant entreprendre l'éducation par la nature. Le lecteur ou la lectrice s'y référera selon ses besoins, ses intérêts et ses questionnements.

L'éducation par la nature et le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* : une grande cohérence

« Béatrice a réalisé que les jeunes enfants sont très bavards lorsqu'il s'agit de raconter leurs expériences de "land art", des créations réalisées dans la nature avec des éléments de l'environnement (feuilles, cailloux, branches, cocottes, fleurs, etc.)[1]. »

L'éducation par la nature et le programme éducatif Accueillir la petite enfance, se font écho et sont complémentaires. En effet, les fondements, les principes de base, le processus de l'intervention éducative ainsi que les dimensions de la qualité éducative détaillées dans *Le programme éducatif Accueillir la petite enfance* ont tous des liens avec les huit principes de l'éducation par la nature. Tout au long des chapitres du présent document, plusieurs de ces liens seront indiqués.

L'éducation par la nature invite à explorer de nouveaux contextes et de nouvelles avenues à l'extérieur du cadre pédagogique traditionnel, tout en restant en grande cohérence avec le programme éducatif québécois.

L'éducation par la nature et le cadre de référence Gazelle et Potiron[2]

L'approche privilégiée tout au long de cet ouvrage permet de mettre en œuvre plusieurs des orientations du cadre de référence Gazelle et Potiron : (8) Offrir plusieurs occasions de jouer activement au cours de la journée; (9) Limiter le temps consacré aux activités sédentaires; (10) Encourager le jeu actif par des activités plaisantes et ponctuées de défis; (11) Jouer dehors tous les jours le plus souvent possible, et (12) Aménager un environnement stimulant, fonctionnel et sécuritaire, à l'intérieur comme à l'extérieur.

Le mouvement Alex

Le projet Alex, une invitation à repenser notre vision d'un service éducatif à la petite enfance

La qualité des interactions entre les adultes et les enfants constitue une des pierres d'assise du milieu éducatif à la petite enfance. Quels sont les contextes qui peuvent favoriser la mise en œuvre d'interactions de grande qualité? Plusieurs travaux de recherche récents, faits à travers le monde, pointent vers le jeu libre accompagné en milieu naturel. Celui-ci constitue un contexte éducatif de prédilection pour le développement global du jeune enfant. De plus, il permet au réseau des SGEE de se positionner comme un vecteur de changement en réponse aux enjeux écologiques globaux.

S'appuyant notamment sur l'expérience du projet Grandir en forêt à Limoilou[p] l'AQCPE entreprend, en 2018, le projet Alex, projet national de soutien à l'éducation par la nature. Le projet Alex puise aussi dans différentes sources : immersion en forêt en Europe du Nord et ailleurs dans le monde; éducation ancrée dans la communauté; philosophies toscane et reggiane; éducation relative à l'environnement, etc. Il repose également sur les connaissances scientifiques récentes.

Fort de l'expérience d'implantation de l'éducation par la nature dans plus de 20 centres de la petite enfance et bureaux coordonnateurs situés dans l'ensemble du territoire du Québec, le projet Alex propose, avec le présent cadre de référence, une vision québécoise de l'éducation par la nature. Soutenu par le gouvernement du Québec, il invite les SGEE à explorer de nouveaux contextes et de nouvelles avenues éducatives pour les jeunes enfants, bien ancrées dans le XXIe siècle : Alex... térieur des murs et Alex... térieur du cadre pédagogique traditionnel.

Pourquoi choisir l'expression « éducation par la nature »?

L'expression *éducation par la nature* est le fruit d'une réflexion menée par quelques pionniers au Québec. Chaque terme a été soupesé avant de le retenir.

Éducation...

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

[p] Mené par l'Initiative 1, 2, 3, Go! Limoilou, Grandir en forêt rassemble depuis 2017 plusieurs SGÉ de ce quartier urbain autour d'un projet d'immersion en nature.

Par...

Différentes prépositions ont été testées : *dans, en, sur, pour,* et *par* afin d'explorer le sens qu'elles portent :

- *DANS la nature ou en nature :* se déroulant dans le milieu naturel
- *SUR la nature :* au sujet de la nature et de la biodiversité
- *POUR la nature :* en faveur de la nature et de la protection du milieu naturel
- *PAR la nature :* par le biais de ou au moyen de la nature

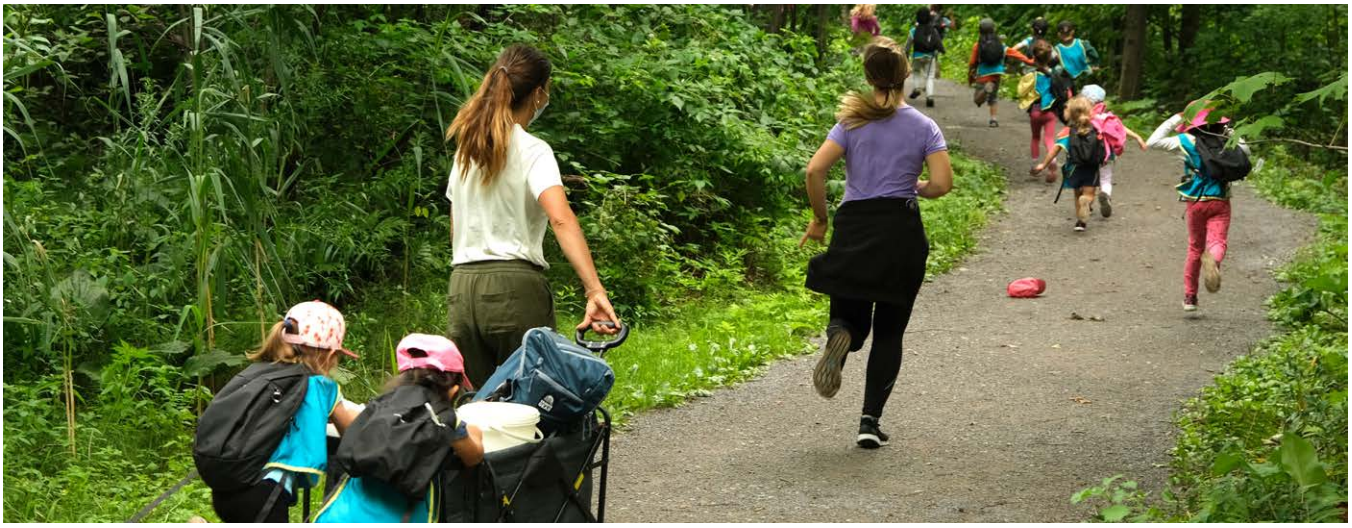
Nous avons finalement retenu PAR la nature, puisque l'enfant se développe par l'entremise de la nature. Cette préposition nous parait aussi inclure les autres, tout en traduisant mieux l'idée de développement et la transformation que favorise le contact avec le milieu naturel.

... la nature

Enfin, le terme nature représente ici l'écosystème naturel de l'enfant. Il inclut les éléments du monde vivant et non vivant.

Le mouvement de l'éducation par la nature est encore à ses balbutiements au Québec. Milieux éducatifs, de la recherche ou de la formation initiale, milieux municipaux ou organismes sans but lucratif, parents et enfants y contribuent avec ardeur et enthousiasme.

En produisant le présent cadre de référence, l'AQCPE souhaite contribuer à l'élan collectif et apporter une pierre à l'édifice qu'un grand nombre d'acteurs et actrices sont patiemment en train d'ériger. Certains éléments de la présente édition sont donc appelés à être modifiés au cours des prochaines années, afin de refléter le dynamisme et la réflexion du mouvement.



01

Pourquoi et comment s'engager dans l'éducation par la nature ?

CADRE DE RÉFÉRENCE
L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance

Faits saillants de la recherche sur l'éducation par la nature[q]

- Pourquoi devrait-on choisir l'éducation par la nature?
- Quels sont ses effets sur le développement global de l'enfant? Y a-t-il des domaines du développement qui sont moins sollicités?
- S'il n'y a pas d'activité de langage lors des sorties en milieu naturel, les enfants vont-ils tout de même développer leurs habiletés langagières?
- Quelles sont la fréquence et la durée idéales des sorties en milieu naturel?
- Quelles sont les meilleures pratiques à mettre en œuvre en éducation par la nature?
- Comment les éducatrices/RSGE s'assurent-elles de la sécurité? Est-ce que tous les enfants apprennent à gérer les risques de la même façon?

Lorsqu'il s'agit d'éducation par la nature, les questions sont nombreuses. Les SGEE s'interrogent sur sa pertinence, sur ses effets et sur les pratiques à privilégier. En complémentarité avec leurs propres expérimentations, la recherche peut aider les SGEE à faire des choix éclairés.

L'intérêt grandissant pour l'éducation par la nature a amené plusieurs chercheurs et chercheuses, au Canada et ailleurs dans le monde, à s'y attarder depuis quelques années. Sur quoi portent leurs recherches et que nous apprennent-elles? Pour le savoir, le projet Alex s'est associé à l'équipe de Caroline Bouchard, de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval, afin de réaliser une recension systématique des écrits scientifiques qui ont étudié les effets et les pratiques de l'éducation par la nature. De plus, le projet Alex a supervisé une recension non systématique des écrits portant sur les enjeux de santé et de sécurité en contexte d'éducation par la nature. Les faits saillants de ces recensions sont présentés ici.

[q] Ce chapitre est le fruit d'une collaboration entre l'AQCPE et l'équipe de Caroline Bouchard de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval. Une version modifiée du chapitre est parue sous forme de deux articles dans la Revue préscolaire de l'Association d'éducation préscolaire du Québec, nov.2020.

1. Deux recensions systématiques des écrits sur les effets et les pratiques de l'éducation par la nature

En répertoriant les articles scientifiques sur l'éducation par la nature dans le monde, publiés entre les années 2000 et 2019, l'équipe de recherche a tenté de répondre à ces deux questions :

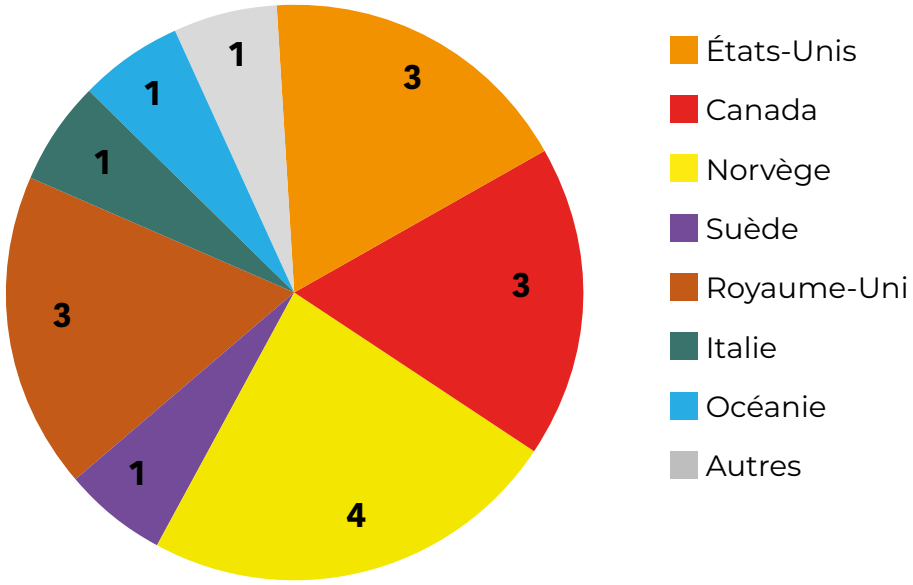
- Quelles sont les retombées constatées sur le développement global des jeunes enfants?
- Quelles sont les pratiques adoptées par les éducatrices/RSGE en contexte d'éducation par la nature et comment sont-elles mises en œuvre?

Deux recensions systématiques[r] ont été réalisées, soit une pour chacune de ces questions. À partir de plus de 1000 articles identifiés au départ, le processus a finalement permis de cibler **17 articles scientifiques qui s'intéressent au développement global des enfants et 45 articles qui portent sur les pratiques éducatives** mises en œuvre en contexte d'éducation par la nature. Huit articles se retrouvent dans les deux recensions.

D'où proviennent ces articles?

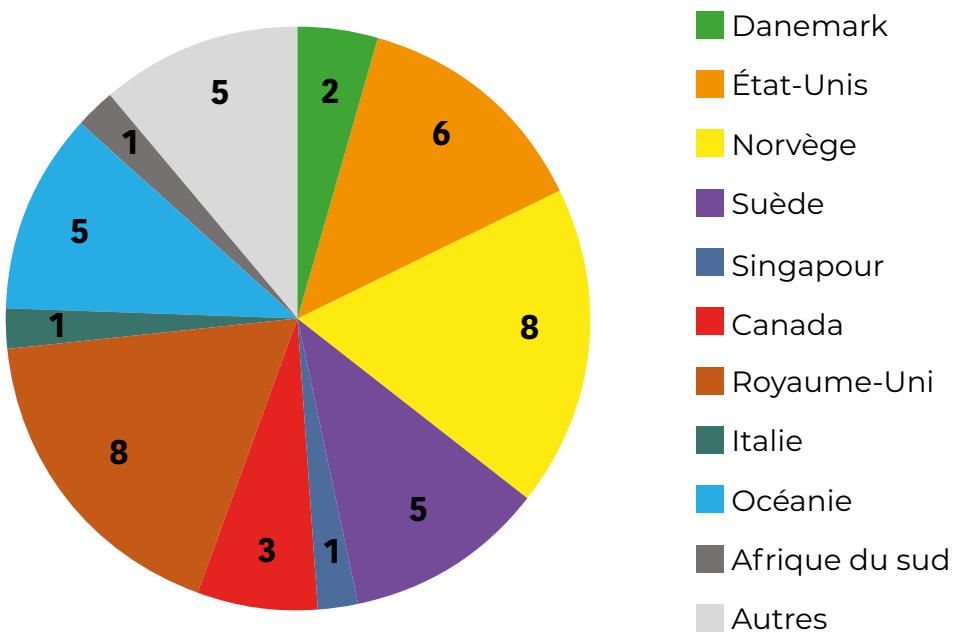
Tel que représenté dans les figures 1 et 2, les études retenues ont été réalisées dans différentes régions du monde, notamment en Europe du Nord, en Océanie, ainsi qu'en Amérique du Nord.

Figure 1 – Provenance des études (n=17) sur les retombées de l'éducation par la nature sur le développement global



[r] Recension systématique = recherche exhaustive des études scientifiques publiées sur un sujet, sélection selon des critères préétablis et analyse critique afin de dégager des constats ou des faits saillants. La démarche suit un processus rigoureux de sélection des articles, dont la qualité est assurée par la révision de plusieurs chercheurs.

Figure 2 – Provenance des études (n=45) sur les pratiques adoptées en éducation par la nature



De quel genre d'études s'agit-il?

La plupart de ces recherches sont de nature qualitative. Par le biais d'entretiens et d'observations, les chercheurs et chercheuses veulent comprendre l'expérience et les perceptions des enfants, des parents ou des éducatrices/RSGE afin d'illustrer comment s'organise l'éducation par la nature et comment s'y développent les enfants. Ici, ce sont les mots des acteurs et actrices qui sont surtout analysés!

D'autres recherches sont quantitatives. Les chercheurs mesurent alors certains aspects des pratiques éducatives ou du développement global des enfants à l'aide d'outils de mesure: grilles d'observation ou d'évaluation, questionnaires, etc. Ils analysent ensuite comment les données recueillies varient en fonction de certaines variables. Celles-ci peuvent être l'âge des enfants, la formation des éducatrices/RSGE, etc. Ici, ce sont surtout des chiffres et des nombres qui sont analysés!

Enfin, on retrouve des études mixtes qui recouvrent à la fois des méthodes quantitatives et qualitatives.

Les figures 3 et 4 représentent le nombre d'études dans chacune de ces catégories.

Figure 3 – Types d'études sur les retombées de l'éducation par la nature sur le développement global

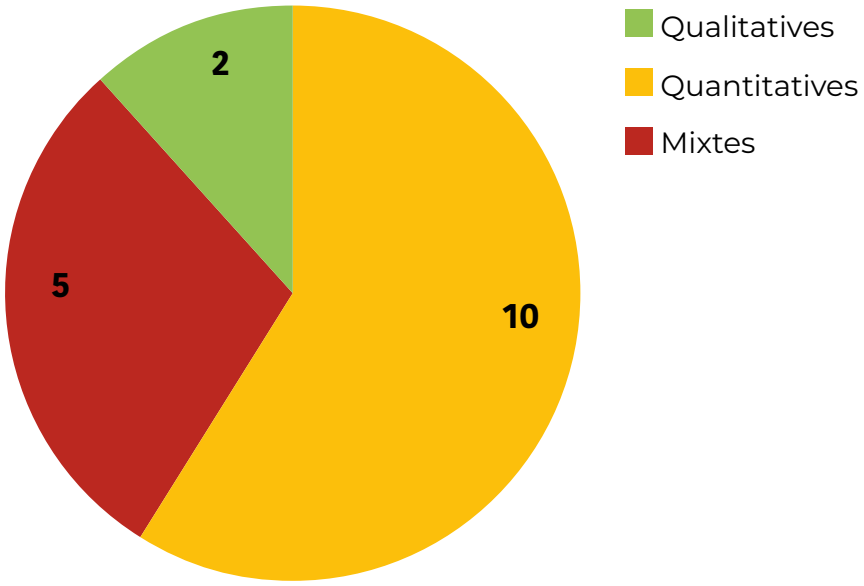
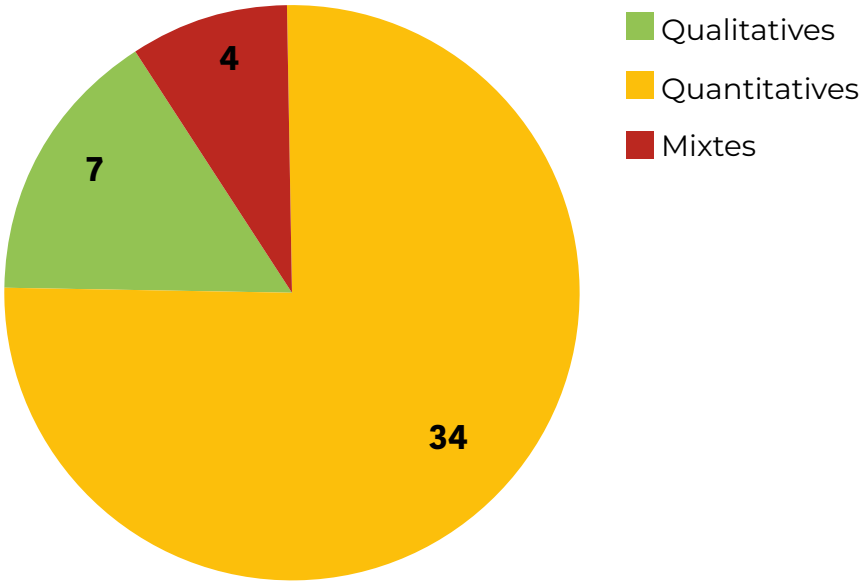


Figure 4 – Types d'études sur les pratiques adoptées en éducation par la nature



Il faut préciser que les études retenues portent majoritairement sur la fréquentation régulière (ex.: deux jours par semaine) ou quotidienne d'un espace naturel. Bien que la majorité de ces études concernent les enfants de 3 ans et plus, un certain nombre d'entre elles ont aussi posé un regard sur l'expérience des poupons et des trottineurs. (3 études incluant des enfants de moins de 1 an, 10 incluant des enfants entre 1 et 2 ans et 13 incluant des enfants entre 2 et 3 ans)

Les articles répertoriés mettent en lumière plusieurs éléments qui aident à orienter les pratiques et la suite des travaux de recherche à mener. Ces éléments sont présentés dans les deux prochaines sous-sections.

1.1 Ce que disent ces deux recensions

1.1.1 Les retombées de l'éducation par la nature sur le développement global des enfants

Sans pouvoir confirmer ou infirmer des liens de cause à effet, les études répertoriées apportent un éclairage sur les domaines du développement global des enfants.

Développement physique et moteur

Dans les études répertoriées, on remarque que les jeux qui ont lieu dehors et avec les éléments de la nature incitent les enfants à bouger selon **différents niveaux d'intensité**[3-4] et en expérimentant une **plus grande variété de mouvements** que dans un environnement plus traditionnel comme une salle de jeux[5]. En milieu naturel, les enfants sont enclins à repousser leurs limites physiques, ce qui leur permet de **relever de plus grands défis**[6]. Leur participation à des jeux comportant des risques acceptables[7-8], comme les jeux de poursuite dans des pentes et à travers des obstacles, contribue à leur développement moteur et affectif [9-10-11].

Sur le plan de l'autocontrôle, une étude longitudinale réalisée auprès de 562 enfants norvégiens démontre que **plus les enfants de 3 à 6 ans passent du temps en plein air, moins ils présentent des symptômes d'hyperactivité**[12]. L'étude ne précise toutefois pas quels aspects de l'expérience en plein air contribuent à ces effets observés.

Développement social et affectif

Dans un environnement naturel, pourtant vaste et inconnu de prime abord, les enfants en viennent à **développer leur affirmation d'eux-mêmes, leur confiance en eux et le sentiment de contrôler ce qui leur arrive, notamment par la gestion des risques**[14-15-16]. La nature sauvage et non structurée ainsi que l'absence d'activités préétablies peuvent être déstabilisantes pour le jeune enfant qui a l'habitude d'être pris en charge par l'adulte. Après avoir relevé ces défis, les enfants ressortent de leurs expériences en milieu naturel avec un sentiment accru de confiance en eux.

L'exploration de l'environnement naturel est propice au **développement de leur autorégulation**[17]. Parallèlement, ils apprennent à assurer leur propre sécurité. En effet, même s'ils sont libres de bouger, les enfants sont attentifs aux éventuels risques et conscients des mesures à mettre en œuvre, non seulement en vue **d'assurer leur propre sécurité et leur bien-être, mais également ceux de leurs pairs**[18].

Des travaux démontrent également que chaque enfant approche l'environnement naturel de manière unique et personnalisée. Ainsi, les enfants ne sont pas attirés par les mêmes activités[19], ce qui témoigne de l'**affirmation de leur personnalité**. Fait intéressant à noter, les jeux des enfants ne sont **pas ou peu stéréotypés selon le genre** en milieu naturel[20].

L'éducation par la nature, en favorisant les affiliations et les interactions spontanées dans le groupe, est propice au développement des relations entre pairs et à la négociation entre eux[21-22]. Des relations d'amitié s'y forgent[23]. Il faut dire que des jeux symboliques et sociodramatiques (à plusieurs) se mettent tout naturellement en place grâce, entre autres, à la présence de matériel libre et polyvalent. Selon McClain et Vandermaas-Peeler (2016), les enfants y démontrent davantage de comportements sociaux positifs que négatifs. En outre, à travers le contact avec le monde animal, comme lors de la découverte d'un écureuil mort et du questionnement qui s'ensuit, **la perspective d'autrui et l'empathie sont sollicitées**[24].

Développement langagier

En milieu naturel, les enfants **développent leur discours narrati**f, notamment lors des nombreux jeux symboliques[25-26]. Une **augmentation de leurs compétences langagières** orales est notée après une année passée en contexte d'éducation par la nature[27]. De plus, une étude ayant porté sur l'**émergence de l'écrit** (lecture et écriture) a constaté une évolution favorable à ce chapitre chez les enfants fréquentant régulièrement un milieu naturel[28].

Développement cognitif

À travers leurs jeux symboliques, les enfants **développent leur créativité**[29-30-31-32]. Cela s'exprime par **une originalité et une imagination accrues**[33]. Par ailleurs, l'exploration de la nature favorise le **développement de connaissances sur le monde vivant et non vivant**[34]. Ulset et coll. (2017) notent aussi que les enfants qui passent plus de temps en plein air ont une meilleure mémoire et moins de problèmes d'attention. Les résultats de McCree et coll. (2018) indiquent de **meilleures habiletés mathématiques** chez ces enfants, tandis qu'une autre étude[35] rapporte le **développement de concepts abstraits**, comme celui de la mort.

En somme, il appert que cette approche engage naturellement l'enfant dans sa globalité. Les études répertoriées présentent plusieurs bienfaits de l'éducation par la nature sur le développement global de l'enfant. Toutefois, il reste de nombreux travaux à mener pour démontrer clairement ces effets, notamment en y intégrant un groupe d'enfants qui n'expérimentent pas l'éducation par la nature. Cela permettrait de comparer ce contexte à d'autres approches ou à d'autres contextes éducatifs.

1.1.2 Les pratiques éducatives adoptées en contexte d'éducation par la nature

Quelles sont les pratiques éducatives privilégiées en contexte d'éducation par la nature? Que nous disent les recherches effectuées jusqu'à maintenant à ce sujet? Des analyses préliminaires des 45 études répertoriées font ressortir plusieurs thèmes entourant les pratiques adoptées dans les milieux éducatifs au cœur de ces études. Certains thèmes font référence à des interventions indirectes : fréquence et durée des séances, lieu fréquenté, etc. Les autres portent sur des interventions directes, à savoir la manière dont l'éducatrice/RSGE interagit avec les enfants : observation, gestion des risques, soutien à l'apprentissage et au développement, etc.

Interventions indirectes

La **durée** des périodes à ciel ouvert apparait comme une variable importante à prendre en considération quand il s'agit d'implanter l'éducation par la nature. En effet, une vaste étude québéco-norvégienne[36] révèle que **plus les séances en plein air se prolongent, plus les enfants en bénéficient**. Comme rapporté dans la recension précédente, ce constat s'appuie sur l'analyse du développement moteur, social et cognitif d'enfants entre 3 et 7 ans, en fonction du temps passé quotidiennement en plein air (moyenne quotidienne de 1 heure à 9 heures, selon les milieux, tout au long de l'année).

L'importance de la **fréquence** des séances en milieu naturel est aussi relevée. Selon plusieurs milieux éducatifs étudiés, il est souhaitable d'**aller à plusieurs reprises au même lieu**[37] et durant différentes conditions météorologiques[38] pour optimiser les bénéfices de l'expérience. D'ailleurs, une étude rapporte l'engagement démontré par les enfants sous la pluie ainsi que le plaisir et l'excitation ressentis, notant toutefois que cette perception positive de la pluie peut varier selon le contexte culturel[39].

Le **choix du lieu** fréquenté apparait essentiel à considérer. Certaines études permettent de valider des critères pour guider ce choix: (1) Les possibilités de jeu libre et d'exploration[40]; (2) Les enjeux de sécurité[41]; (3) La facilité d'utilisation du lieu et des matériaux[42], et (4) La proximité et l'accessibilité du site[43-44]. La superficie et les caractéristiques du lieu peuvent influencer l'activité des enfants. Les **espaces vastes et ouverts contribuent au désir des enfants de s'adonner à la course et à une activité vigoureuse**. De plus, la présence d'éléments naturels dans l'environnement de jeu extérieur, même s'il s'agit d'une cour, favorise la stimulation sensorielle et motrice[45].

Sur les sites fréquentés dans le cadre d'une étude danoise, on trouve de grands arbres, des branches pourries ou pointues, des rochers, des pentes glissantes, etc. Les nouveaux enfants trébuchent souvent et tombent, mais ils apprennent vite à composer avec ces défis et deviennent très habiles, développant des stratégies de réajustement continu et un fort sentiment de confiance[46].

Les éducatrices sont **partagées quant à la pertinence d'ajouter des éléments structurels ou du matériel** à l'environnement naturel, par exemple en construisant une plateforme dans un arbre ou en aménageant un coin de feu. Elles reconnaissent que les enfants sont inspirés et mobilisés par ces ajouts. Toutefois, elles constatent que cela a pour effet de limiter considérablement l'exploration du milieu naturel en tant que tel[47]. En outre, une étude souligne qu'étant donné l'absence de matériel pédagogique introduit, les relations entre les enfants et avec l'éducatrice sont intensifiées et permettent à cette dernière de mieux jouer son rôle[48].

Les réflexions des éducatrices rappellent l'importance d'**apprivoiser le site choisi**, de le connaitre sous différents jours et de pouvoir percevoir les transformations et les possibilités[49]. Elles reconnaissent également l'aménagement d'un **camp de base**[50] comme un moyen de créer un port d'attache où peuvent se rassembler les enfants avec leur éducatrice, le temps d'une discussion avant de reprendre leurs jeux et leurs explorations.

Quant à savoir si les enfants doivent toujours fréquenter le même lieu, les points de vue diffèrent. Outre les avantages précités à fréquenter le même endroit[50], une autre étude rapporte que les enfants sont inspirés par les changements de site et les nouvelles possibilités d'exploration que ces changements représentent[51]. Ainsi, il apparait parfois **opportun de changer d'emplacement** lorsque ce dernier offre moins de stimulations sensorielles et motrices adaptées aux besoins des enfants.

Néanmoins, le lieu ne fait pas tout et plusieurs témoignent que c'est l'accompagnement et l'étayage des jeux et des actions des enfants par l'éducatrice/RSGE qui fera de l'environnement un contexte favorable à l'apprentissage[53].

Interventions directes – interactions entre l'éducatrice/RSGE et les enfants

Les articles recensés répertorient un éventail d'interventions directes, soit des interactions entre l'éducatrice/RSGE et les enfants. Toutefois, certaines pratiques se dégagent et forment un portrait général.

En milieu naturel, l'éducatrice/RSGE ne contrôle pas l'environnement. Elle adopte ainsi plus aisément une **posture de coexploratrice et de coapprenante**[54] encourageant les enfants à utiliser leurs sens pour écouter, regarder, sentir et toucher, favorisant ainsi leur émerveillement et leur curiosité[55]. **Les moments d'attention conjointe** qui en résultent, c'est-à-dire le partage d'un intérêt soutenu et authentique pour un élément particulier de la nature, par exemple le givre sur les arbres, constituent de puissants leviers pour le soutien des apprentissages de l'enfant[56] et le développement de sa sensibilité écologique[57].

Les réflexions et les questions des enfants, inspirées par les changements survenant dans l'environnement, créent un contexte signifiant et favorable aux apprentissages[58]. L'**approche par questionnements encourage le développement du raisonnement**. Les enfants essaient de comprendre ce qu'ils découvrent ou les défis qui se posent à eux. Ils apprennent à émettre des hypothèses. Le monde vivant et non vivant est une source intarissable d'interrogations et d'apprentissages. **L'étayage** de l'éducatrice/RSGE permet aux enfants de décrire, comparer, regrouper, etc. **En interagissant avec eux autour de leurs propres interrogations**, l'éducatrice/RSGE les aide à approfondir leur pensée, à faire des liens et à anticiper le futur[59].

Dans sa planification, l'éducatrice/RSGE fait confiance à la richesse de l'environnement naturel et met l'accent sur les explorations ou les projets initiés et menés par l'enfant. Les séances sont très peu structurées. Les enfants ont le choix de jouer ou d'explorer seuls ou en sous-groupes librement choisis[60]. L'action éducative **s'appuie sur la motivation intrinsèque** de l'enfant. C'est aussi lui qui signifie à l'éducatrice/RSGE quand il a besoin de soutien ou d'accompagnement[61]. Les descriptions de la pédagogie Bush Kinder (garderies en forêt australiennes) par les éducatrices sont éloquentes à cet égard : laisser aller, en acceptant que le décor de la brousse va stimuler le jeu[62].

L'éducatrice/RSGE observe l'enfant et peut **intervenir au moment jugé opportun** pour soutenir ses apprentissages et son développement. Par exemple, elle est attentive, mais ne s'implique pas dans le jeu à moins d'y être incitée par un enfant[63]. En plus de lui offrir un étayage approprié, elle recueille des traces de sa créativité, de son imagination, de son raisonnement, etc. En s'appuyant sur une telle **documentation**, l'éducatrice/RSGE **soutient les échanges verbaux et les récits des enfants**, desquels émergent de nouveaux apprentissages[64-65]. De plus, ses observations et ses interprétations du jeu et du développement global des enfants s'en trouvent approfondies[66].

Par ailleurs, les enfants participant à des séances régulières en milieu naturel sont **accompagnés dans le développement de leur autonomie** pour [67-68] :

- Reconnaitre les signaux de leur corps et percevoir s'ils sont suffisamment habillés ou s'ils ont besoin d'ajouter une couche supplémentaire.
- Devenir progressivement responsables de leur sac, de leur bouteille d'eau et de leurs vêtements de rechange.
- S'adapter à l'aspect sauvage de la nature et être résilients. Reconnaitre et exprimer leurs besoins.

Interventions autour de la gestion des risques

Les pratiques entourant la gestion des risques ont fait l'objet de plusieurs études parmi celles répertoriées sur les effets et les pratiques de l'éducation par la nature. Il en ressort que les projets d'éducation par la nature **reconnaissent l'importance de la prise de risques par les jeunes enfants**[69]. Les éducatrices y mentionnent que les enfants ont besoin de défis pour leur développement et qu'ils doivent être encouragés à prendre des risques adaptés à leur âge, sans négliger l'importance de leur sécurité. Par exemple, l'une des participantes à une étude canadienne, reconnaissant le potentiel de développement associé à certaines activités considérées trop risquées dans un environnement traditionnel (comme grimper aux arbres ou glisser sur la glace), tout en étant consciente des enjeux de sécurité qui peuvent y être liés, affirme : « we like to remouve the hazard and not the risk[70]. »

Toutefois, on note une tension chez certaines éducatrices participant à une étude anglaise, entre la valeur théorique accordée à la prise de risques et leur sentiment de responsabilité à l'égard de la vulnérabilité du jeune enfant. Ces éducatrices rapportent également des divergences entre leur perception des risques et celle des parents ou d'autres intervenants du milieu[71]. Une étude norvégienne rapporte des constats[72] similaires et un resserrement des règles de sécurité dans les milieux éducatifs à la petite enfance.

Découlant de cette tension et de ces divergences, les pratiques varient considérablement. Par exemple, les éducatrices ne s'entendent pas sur le risque associé à l'action de grimper dans un arbre. C'est parfois interdit, parfois encouragé ou encore encadré par une hauteur maximale, des branches coupées, la présence d'un adulte, etc.

Pour ce qui est du risque de se perdre, les pratiques convergent. La majorité des sites ne sont pas clôturés, mais les enfants semblent avoir bien intériorisé les limites[74]. Afin de restreindre l'espace dans lequel l'enfant peut s'aventurer, les éducatrices établissent un code pour se rassembler et favorisent l'implantation de limites imaginaires et de zones d'attente. S'il ne voit plus son éducatrice, il retourne à la zone d'attente, là où son éducatrice viendra le retrouver.

Ces quelques faits saillants tirés de recherches font ressortir des pistes permettant d'orienter les pratiques mises en place auprès des enfants en contexte d'éducation par la nature. Néanmoins, plusieurs questions restent à approfondir. Le projet de recherche Alex – Éducation par la nature. Une approche innovante pour favoriser la réussite éducative des jeunes enfants, mené par l'équipe de Caroline Bouchard, de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, en collaboration avec l'AQCPE vise notamment à explorer la qualité des interactions ayant cours au sein de groupes d'enfants de 3 à 5 ans en contexte d'éducation par la nature au Québec. Les résultats préliminaires de l'étude, démontre que la qualité des interactions semblent plus grandes en milieu naturel qu'en installation.

2. Une recension non systématique sur les enjeux de santé et de sécurité en éducation par la nature

Au printemps 2020, une recension non systématique des écrits[s] portant sur les enjeux de santé et de sécurité en contexte d'éducation par la nature a également été menée par l'équipe de la chercheuse Caroline Bouchard de l'Université Laval. Premier constat, les documents abordant spécifiquement ces enjeux se sont avérés assez rares. En conséquence, le concept d'éducation par la nature a été élargi afin d'inclure le contact avec la nature, l'accès à des espaces verts ou des parcs, etc. La recension s'est concentrée sur les écrits publiés entre 2000 et 2020. Au total, 206 articles ou publications ont été recensés et consultés.

Les principaux résultats liés à la santé sont en lien avec le grand éventail des bienfaits possibles de l'éducation par la nature ou du contact avec la nature chez les enfants. Les recherches recensées démontrent des effets positifs ou nuls du contact avec la nature. En revanche, on n'y retrouve pratiquement aucun effet négatif.

2.1 Santé physique

Les écrits scientifiques font état de la croissance des problèmes de santé physique chez les enfants au cours des dernières décennies : obésité infantile, diabète de type 2, asthme, myopie, carence en vitamine D, trouble déficitaire de l'attention ainsi que d'hyperactivité, etc.[75] Ils rapportent également que le mode de vie sédentaire croissant contribue largement à cette détérioration de la santé des enfants.

Comme en témoignent les faits saillants suivants, une des solutions mises de l'avant pour contrer ces effets négatifs est le contact avec la nature et les activités de plein air[76]. Les environnements naturels ont le potentiel d'influencer favorablement la santé en privilégiant l'activité physique et les contacts sociaux[77]. De plus, ils jouent un rôle dans la diminution du stress et dans l'atténuation du bruit, de la pollution de l'air et de l'exposition à la chaleur.

Asthme et allergies

L'exposition à la verdure et la réduction de la pollution atmosphérique dans les milieux de vie agissent comme facteurs de protection contre l'asthme infantile et les allergies[78-80].

[s] Articles scientifiques et autres publications

Comportement sédentaire et obésité

Il apparait favorable de promouvoir les activités de plein air ainsi que le contact avec la nature pour diminuer les comportements sédentaires et l'obésité[81]. D'après une étude finlandaise, le passage d'un milieu éducatif traditionnel à un environnement d'apprentissage en plein air réduit le temps de sédentarité des enfants et augmente le temps d'activité physique d'intensité légère et modérée pendant la journée[82].

Déficit d'attention

Les effets des espaces verts et du contact avec la nature sont particulièrement intéressants pour les enfants qui souffrent de troubles de déficit de l'attention, puisqu'ils favorisent le calme, l'attention et la réduction du stress[83].

Pression artérielle

L'exposition à la verdure en bas âge est associée à une baisse de la tension artérielle chez les jeunes adultes[84].

Santé oculaire et myopie

Le temps-écran est associé à des problèmes de santé oculaire et contribuerait à la hausse importante de la myopie chez les enfants6. À l'inverse, le temps de jeu et d'activité physique en plein air favorise une meilleure structure microvasculaire rétinienne et contribue à une diminution de la myopie[85-86].

2.2 Bien-être et santé mentale

La présence de verdure dans le quartier, le contact avec des animaux et le temps passé dans un espace naturel sont associés à une meilleure santé mentale chez les jeunes enfants, particulièrement dans les zones à forte densité de population[88- 97].

Stress, santé mentale et système immunitaire

Les cours naturalisées permettent de réduire le stress, d'augmenter l'attention, de réduire les problèmes de comportement et d'améliorer les facteurs associés à la résilience chez les enfants de tous âges[98].

Le risque de développer des troubles psychiatriques à l'âge adulte pourrait être en partie attribuable à une réponse immunitaire exagérée, laquelle serait liée au fait d'avoir grandi dans un environnement microbien limité[99]. Le fait de côtoyer des animaux pendant l'enfance semble avoir un effet positif sur le système immunitaire à l'âge adulte, notamment sur la façon dont les personnes réagissent au stress.

Les enfants élevés en milieu rural développeraient moins de problèmes de santé mentale à l'âge adulte que les enfants vivant en milieu urbain, sans contact avec les animaux[100].

Les initiatives formelles de zoothérapie témoignent également des nombreux bienfaits du contact avec les animaux sur la santé mentale des enfants, notamment des enfants ayant des besoins particuliers[101].

2.3 Contact avec les animaux et zoonoses

Le contact des enfants avec le monde animal se situe au carrefour des bienfaits et des risques qui peuvent y être associés. En effet, les zoonoses semblent en croissance dans le monde et les jeunes enfants sont susceptibles d'y être exposés[102]. L'engouement pour l'éducation par la nature soulève donc des questions importantes à ce sujet[103-104]. Les écrits scientifiques rappellent que la fréquentation de certains environnements doit être balisée en prenant en considération ces enjeux. Par exemple, lors de jeux dans les milieux herbacés, on doit tenir compte des risques de transmission de la maladie de Lyme par la tique[105].

Animaux sauvages

En éducation par la nature, les contacts les plus susceptibles de survenir entre les enfants et le monde animal sauvage sont avec les insectes, les amphibiens, certains oiseaux, les vers et autres organismes de la terre ainsi qu'avec les fientes ou les excréments, les carcasses, les plumes, les pelotes de réjection, les résidus de repas ou autres. Le lien entre ces différentes possibilités de contact et le risque pour les jeunes enfants de contracter l'une ou l'autre zoonose n'est pas documenté spécifiquement[106]. L'équation entre les bienfaits associés au contact avec les animaux en bas âge et les risques de zoonose que cela peut comporter est donc encore à faire afin d'en dégager certaines orientations[107-108]. Pour l'instant, les écrits prônent majoritairement le principe de précaution. Il s'agit d'un domaine à explorer au cours des prochaines années.

Zoothérapie

Afin de réduire les risques de zoonoses, il apparait nécessaire d'élaborer des politiques et des procédures de contrôle des infections axées sur la gestion et la prévention des zoonoses dans les établissements où de la zoothérapie ou un contact avec des animaux est offert[109].

2.4 Sécurité

Accidents en contexte d'éducation par la nature

Malgré le nombre accru de situations comportant un risque, il semble que le contexte d'éducation par la nature ne soit pas associé à une plus grande prévalence d'incidents liés à la santé ou à la sécurité[110]. En effet, au terme d'une étude ayant comparé des services éducatifs à la petite enfance en milieu naturel à ceux en milieu traditionnel, les chercheurs concluent qu'il n'y a aucune différence dans l'incidence de maladies ou d'accidents[111]. De plus, aucune blessure grave n'a été signalée dans les deux environnements.

Toutefois, certaines études rapportent que les intervenants et intervenantes expriment le souhait d'être mieux préparés pour composer avec les enjeux particuliers liés à la sécurité en milieu naturel[112]. Parmi les besoins relevés, notons les stratégies permettant de prévenir les effets négatifs de l'exposition au froid ou d'adopter des pratiques d'évaluation des risques et des bénéfices liés aux activités en milieu naturel[113].

Entre sécurité et développement

Selon plusieurs écrits scientifiques, une nouvelle approche de la prise de risques dans le développement de l'enfant devrait être mise de l'avant[114-116]. Une réforme des politiques, des règles et des pratiques actuelles est recommandée par plusieurs, car ces dernières limiteraient les enfants dans le développement de leurs capacités à travers des jeux comportant des risques[117].

Le concept de « risque sain ou risque acceptable » est abordé en éducation par la nature, de manière à valoriser la présence et la pertinence du risque dans le jeu en plein air chez les enfants, tout en tenant compte de leur sécurité[118].

Le fait de s'engager dans des activités comportant des risques permet au jeune enfant d'essayer de nouveaux comportements et de développer de nouvelles compétences, son autonomie et, par le fait même, son estime de lui-même[119]. En contexte d'éducation par la nature, les défis et les risques contribuent à ce que les enfants testent et repoussent les limites de leur développement physique, cognitif et social. Ils contribuent également à ce qu'ils développent leur capacité à analyser les situations, à se protéger et à protéger leurs pairs.

En s'associant à plusieurs chercheurs et chercheuses et acteurs et actrices d'horizons divers, *Outdoor Play Canada* (2019) a développé un outil[120] afin de permettre aux gestionnaires ainsi qu'aux intervenants et intervenantes de comprendre les enjeux entourant la prise de risques en contexte d'éducation par la nature et de mettre en place un éventail de mesures pour soutenir une didactique du risque responsable.

En conclusion, ces trois recensions ont permis de dégager des faits saillants issus de la recherche. L'éducation par la nature apparait certes comme une avenue prometteuse quant aux bienfaits qu'elle peut apporter sur le plan du développement global ainsi que sur ceux de la santé et de la sécurité de l'enfant. Les pratiques qui la caractérisent sont de plus en plus circonscrites. Ce qui permet d'orienter les actions à mettre en œuvre au sein des milieux d'accueil de la petite enfance. Toutefois, force est de constater que ce champ de recherche est encore en friche. Il reste beaucoup de travail à faire pour approfondir nos connaissances et pour parvenir à des constats plus solides, lesquels pourront assurément guider le déploiement de l'éducation par la nature au Québec.

Le présent cadre de références prend appui sur les connaissances issues de ces diverses recensions des écrits, ainsi que d'autres écrits scientifiques portant sur des questions connexes (par exemple, les relations entre les familles et les SGEE) ou ayant été publiés depuis la fin des recensions. Il s'appuie aussi sur l'expérience des milieux ayant entrepris l'implantation de l'éducation par la nature au Québec.

Faits saillants de la recherche : une synthèse*

Éducation par la nature et développement de l'enfant

Si l'éducation par la nature **engage l'enfant dans sa globalité**, des bienfaits sont par ailleurs observables pour chacun des domaines de son développement.

Développement physique et moteur :

- L'enfant repousse davantage ses limites, entre autres en s'engageant dans des jeux comportant des risques
- Il présente moins de problèmes d'hyperactivité

Développement social et affectif :

- Meilleure connaissance et confiance en soi
- Meilleure capacité d'autorégulation
- Affirmation de soi dans son individualité
- Diminution des conflits avec les pairs (augmentation des comportements prosociaux)
- Développement de l'empathie

Développement langagier :

- Discours narratif plus élaboré
- Meilleures compétences langagières orales
- Soutien dans l'émergence de l'écrit (prémisse aux apprentissages en lecture/écriture)

Développement cognitif :

- Plus grande créativité (originalité et imagination accrue)
- Acquisition de nouvelles connaissances sur le monde
- Développement des fonctions exécutives (meilleure mémoire, meilleure attention)

* Synthèse issue de trois recensions des écrits scientifiques réalisées dans le cadre de l'étude suivante : Bouchard, C., Leboeuf, M., Duval, S., Lehrer, J. et Cadoret, G. (2019-2021). *Alex – éducation par la nature. Une approche innovante pour favoriser la réussite éducative des jeunes enfants*. Projet de recherche financé par le ministère de l'Économie et de l'Innovation sociale (MEI). Université Laval, Québec, Canada.

Pratiques des éducatrices/RSGE (quelles sont les pratiques porteuses?)

Interventions indirectes

Durée : plus le contact avec la nature se prolonge, plus l'enfant en retire des bénéfices

Fréquence: aller souvent au même site naturel, dans des conditions météorologiques variées

Critères de **choix du lieu**:

- Y a t-il des possibilités de jeu libre, de jeu actif et d'exploration?
- Est-ce un lieu sécuritaire?
- Y a t-il des contraintes dans l'utilisation du lieu et des matériaux?
- Est-ce à proximité et facilement accessible?

Interventions directes

Le lieu n'est pas tout. C'est l'accompagnement et l'étayage des jeux et des actions des enfants par l'éducatrice/RSGE qui fera de l'environnement un contexte favorable à l'apprentissage.

L'éducatrice/RSGE adopte une posture de coexploratrice ou de coapprenante. En résultent une attention conjointe et un étayage accru du jeu et des explorations.

En questionnant l'enfant sur ses observations et à partir de ses intérêts, elle l'aide à:

- Approfondir sa pensée;
- Faire des liens;
- Anticiper le futur.

Dans son intervention, l'éducatrice/RSGE:

- A confiance en la richesse de l'environnement;
- Met de l'avant les projets initiés et menés par l'enfant;
- N'offre pas ou très peu de séances structurées;
- Juge des moments opportuns pour soutenir les apprentissages;
- S'appuie sur un travail de documentation pédagogique.

« Laisser aller, en acceptant que le décor de la brousse va stimuler le jeu. »

Enjeux de santé et de sécurité

L'immersion en milieu naturel et le contact avec la nature aident à lutter contre les problèmes de santé physique et mentale chez les jeunes enfants.

Santé physique et mentale :

- Diminution des comportements sédentaires et de l'obésité
- Meilleure santé oculaire (diminution de la myopie)
- Effets positifs pressentis sur le système immunitaire
- Particulièrement favorable pour les enfants qui ont un déficit d'attention
- Réduction du stress et diminution des problèmes de comportement
- Diminution des problématiques de santé mentale une fois à l'âge adulte

Sécurité :

- La présence accrue de situations comportant des risques **n'est pas associée** à une plus grande prévalence d'incidents ou à une gravité plus importante de ceux-ci

Besoins :

- Valoriser la présence et la pertinence du risque dans le jeu des enfants, tout en tenant compte des enjeux de sécurité
- Réformer les politiques, règles et pratiques pour permettre la prise de risques favorables au développement de l'enfant
- Informer et former les différents acteurs

L'implantation de l'éducation par la nature : avancer hors des sentiers battus

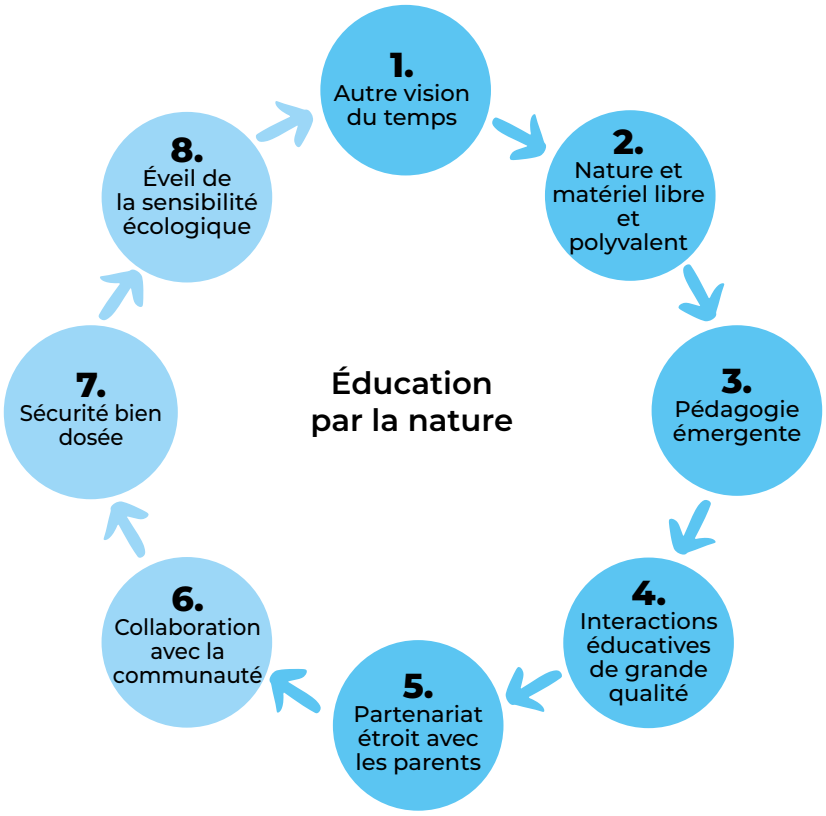
1. Les huit principes de l'éducation par la nature : interreliés et interdépendants

Huit principes orientent et inspirent les SGEE qui souhaitent entreprendre l'implantation de l'éducation par la nature. Ils sont le fruit de la réflexion et des expériences menées par des pionniers au Québec, tout en reposant sur diverses approches développées à travers le monde. Ces principes ont aussi été choisis en s'appuyant sur les connaissances scientifiques propres à différents champs de recherche : psychopédagogie, développement du jeune enfant, santé et sécurité, sensibilité écologique, activité physique, etc.

1. Premier principe – **Une autre vision du temps** : lentement, souvent, régulièrement, longtemps et en tout temps
2. Deuxième principe – **Un lieu riche en biodiversité et en matériaux libres et polyvalents** : sources d'explorations, d'enracinement et d'apprentissages
3. Troisième principe – **Une pédagogie émergente centrée sur l'exploration et le jeu** : reconnaitre l'enfant dans ses compétences et sa globalité
4. Quatrième principe – **Des interactions éducatives de grande qualité** : pour rehausser l'expérience de l'enfant
5. Cinquième principe – **Une dynamique partenariale avec les parents** : reconnaitre, dialoguer, partager le pouvoir, valoriser la diversité et réseauter
6. Sixième principe – **Une collaboration étroite avec la communauté** : placer l'enfant au cœur d'un projet communautaire
7. Septième principe – **Pour une sécurité bien dosée** : revaloriser la prise de risque acceptable
8. Huitième principe – **L'éveil de la sensibilité écologique** : favoriser une relation féconde avec la nature

Ces huit principes, représentés dans la figure 5, sont les bases ou les piliers de l'approche. Chacun a un rôle précieux à jouer dans le modèle global. Sans refléter la nécessité de respecter une telle séquence, l'ordre de présentation des principes représente le cheminement fréquemment observé dans les SGEE qui entrent dans l'aventure.

Figure 5 — Les huit principes de l'éducation par la nature : interreliés et interdépendants



Ainsi, le SGEE commence par s'interroger sur son rapport au temps (principe 1), qu'il s'agisse de la durée ou de la fréquence des sorties à l'extérieur, ou encore de la souplesse de l'horaire ou de la manière de percevoir les intempéries. Puis, vient la réflexion à propos de l'environnement offert aux enfants, qu'il s'agisse du lieu ou des matériaux disponibles (principe 2). Ces deux principes sont souvent explorés de manière simultanée. Viennent ensuite les deux principes se rapprochant plus spécifiquement de l'action éducative, soit la pédagogie émergente (principe 3) et la qualité des interactions (principe 4). Ces deux principes ne sont pas exclusifs à l'éducation par la nature, mais le fait d'adopter une autre vision du temps et d'offrir un environnement riche en éléments naturels crée un contexte de choix pour transiter vers une pédagogie émergente et parvenir à des interactions de grande qualité.

L'établissement de relations de partenariat avec les parents (principe 5) et de collaboration avec la communauté (principe 6) vient consolider le tissu social permettant de soutenir l'enfant et le projet d'éducation par la nature du SGEE. S'inscrivant dans une dynamique consensuelle avec les parents et la communauté, la valorisation des risques acceptables par l'approche de la sécurité bien dosée (principe 7) offre une réponse constructive

Enfin, l'éveil de la sensibilité écologique (principe 8) redonne à l'environnement naturel et à la biodiversité toute l'importance qu'ils méritent dans le développement de l'enfant et fournit une réponse aux enjeux écologiques contemporains.

Cela étant dit, les huit principes sont interreliés et ne doivent pas nécessairement être appréhendés dans l'ordre mentionné. Tout comme dans une forêt, il n'y a pas qu'un seul chemin d'accès pour l'éducation par la nature. Tous les cheminements sont possibles! Chaque organisation établit ses priorités en se basant sur sa propre situation de départ, ses atouts, ses particularités et ses contraintes.

Les huit principes de l'éducation par la nature constituent la partie centrale de ce cadre de référence. Chacun d'eux sera vu en détail dans les prochains chapitres.

2. Le continuum de l'éducation par la nature

L'implantation de l'éducation par la nature est un processus. Si on prend l'analogie d'une route à huit voies, le SGEE avance dans chacune d'elles, à des rythmes variables, selon chacun des huit principes. C'est ce qu'on appelle le continuum de l'éducation par la nature, lequel est multifacette.

La figure 6 illustre comment le continuum du 2e principe va d'un milieu n'offrant aux enfants aucun contact avec la nature à un milieu où les enfants sont en immersion totale dans un environnement naturel. D'autres continuums peuvent être créés pour chacun des principes, notamment sur l'approche pédagogique utilisée pour soutenir les apprentissages (allant des activités structurées par l'adulte à la pédagogie émergente).

Figure 6 – Continuum du 2e principe de l'éducation par la nature

Le SGEE s'inscrit dans ce continuum de l'éducation par la nature en établissant son point de départ pour chacun des principes. Pour ce faire, il peut se référer à l'autodiagnostic présenté ci-après au point 3.2. Puis, selon sa réalité, ses aspirations et ses contraintes, le SGEE peut cibler les prochains pas à entreprendre.

3. Une démarche collective et progressive d'implantation

Tout travail sur la qualité éducative et l'implantation de nouvelles pratiques suppose le recours à une démarche. La démarche d'amélioration continue de la qualité est préconisée. De façon cyclique et à un rythme propre à chacun, se succéderont les étapes d'observation/analyse des constats de départ; de priorisation et de planification; de réalisation des actions choisies, et d'évaluation.

Afin de faciliter la navigation de ces différentes étapes par le gestionnaire et les leaders de SGEE ou la RSGE, voici quelques astuces propres à l'implantation de l'éducation par la nature qu'il est bon de prendre en considération.

3.1 Sensibiliser et mobiliser tous les acteurs

Les expérimentations des différents milieux du projet Alex en témoignent, le défi de l'implantation de l'éducation par la nature est plus facile à relever à plusieurs: avec une équipe, avec du soutien ainsi qu'avec les familles et les acteurs et actrices de la communauté. Tous peuvent y contribuer, notamment les responsables de l'alimentation.

Afin de bien planifier les étapes et de veiller à la sensibilisation et à la mobilisation de ces acteurs et actrices, l'identification de quelques leaders peut constituer un point de départ: éducatrices, gestionnaires, conseillères pédagogiques, RSGE, personnel du BC, etc.

La sensibilisation de l'équipe et des RSGE est facilitée par des formations ou des ateliers d'échanges sur le sujet, par le partage de photos et de vidéos d'expériences concrètes, par des cercles de lecture ainsi que par des visites de milieux ayant déjà implanté l'éducation par la nature. Le présent cadre de référence devient un outil précieux pour cette étape, entre autres parce qu'il peut être parcouru et approfondi un chapitre à la fois.

Soutenues par leur leader, les RSGE et les éducatrices peuvent à leur tour prendre le relais de la sensibilisation auprès des familles et de la communauté, dans le but de les mobiliser à prendre part activement à l'implantation de l'éducation par la nature. Tel un feu de camp qui risque de s'éteindre si personne ne s'assure qu'il soit alimenté, protégé du vent et de la pluie, la mobilisation initiale est cruciale à la réussite de l'implantation de l'éducation par la nature, tout comme son maintien tout au long du projet.

3.2 Se situer sur le continuum de l'éducation par la nature (étape d'observation et de priorisation)

Il est nécessaire d'identifier le point de départ du SGEE ainsi que les possibilités s'offrant à ce dernier avant de sortir des sentiers battus. Afin de faciliter ce processus de positionnement des pratiques du SGEE sur le continuum de l'éducation par la nature, un outil d'autodiagnostic est disponible. L'exercice consiste à répondre à quelques questions à travers ce lien web. Les réponses génèrent une représentation graphique pour chacun des huit principes de l'éducation par la nature. Ce graphique illustre où le SGEE se situe quant aux éléments-clés d'implantation de ce principe. Cet exercice est un bon point de départ, mais peut être refait à plusieurs reprises pour resituer le SGEE. Il permet de :

- Faire un portrait de l'implantation de l'éducation par la nature au SGEE;
- Se situer sur le continuum de l'éducation par la nature;
- Faire ressortir les priorités;
- Établir la situation souhaitée et les stratégies à mettre en œuvre;
- Comparer la situation à différents moments dans le temps.

Rappelons qu'il appartient à chaque SGEE de déterminer ses propres cibles en tenant compte de ses contraintes, de ses valeurs et de ses aspirations. L'éducation par la nature comporte huit principes qui sont tous interreliés. Cependant, chacun d'eux demande une attention particulière. Il est donc judicieux d'établir ses priorités.

3.3 Prioriser et planifier (étape de priorisation et de planification)

En analysant le portrait du SGEE sur le continuum, ce dernier peut cibler ses priorités. Ces priorités mènent à l'élaboration d'un plan d'action ou d'une ligne du temps. Ces outils de planification sont utiles pour préciser les objectifs et identifier les actions à mettre en œuvre, les ressources requises et les personnes responsables pour ce faire ainsi que l'échéancier de travail. Ces éléments permettent de prévoir les différentes phases du processus et de l'étaler de manière réaliste, en prenant en considération les multiples contraintes et imprévus susceptibles de survenir.

Voir les canevas de plan d'action et de ligne du temps en partie 3, p. 247 et 248.

La planification et la mise en place d'un continuum d'activités de transfert et d'utilisation des connaissances (observations, réflexions, échanges, coaching, parrainage, formations, rencontres, etc.) auprès des professionnelles constitue un axe important du plan d'action et un gage de pérennisation de l'approche de l'éducation par la nature.

Attention au piège de vouloir en faire trop en commençant! Un rythme trop soutenu peut mener à l'abandon de cette approche, car elle pourrait être jugée complexe ou énergivore par les parties. D'où l'importance d'y aller progressivement. Le principe de l'éducation par la nature « Une autre vision du temps » prend ici tout son sens.

3.4 Expérimenter et ajuster (étapes de la réalisation des actions et d'évaluation)

La phase d'expérimentation permet d'identifier ce qui fonctionne dans un lieu donné, un contexte spécifique, avec les réalités propres à chaque groupe ou à chaque milieu. L'expérimentation met en évidence les besoins de TUC et d'accompagnement des éducatrices/RSGE. À cette étape, des suivis réguliers sont indiqués. S'ensuivent des ajustements et des stratégies qui évoluent, d'une saison à l'autre, en fonction des besoins et des particularités.

De plus, afin d'assurer l'évaluation du projet et de la démarche, le SGEE doit consigner les constats émanant de ces suivis, soit : la progression du changement, les bons coups, les passages plus difficiles, les retombées, etc.

Dans le processus, les temps d'arrêt sont salutaires pour faire un bilan et célébrer les avancées réalisées par le SGEE. L'outil d'autodiagnostic présenté plus haut au point 3.2 est tout indiqué pour soutenir cet exercice en plus d'un canevas de questions de réflexion pour réaliser un bilan.

Voir le canevas de bilan en partie 3, p. 249.

4. L'accompagnement favorisant le développement professionnel des éducatrices/RSGE

Afin de soutenir les changements de pratiques entourant l'éducation par la nature, l'accompagnement et le suivi du transfert et de l'utilisation des connaissances par un membre de l'équipe de gestion ou du BC sont essentiels. Ce suivi permettra de veiller à la cohérence entre les différents acteurs et actrices d'un même milieu, à la compréhension des concepts et à leur application. Tout cela contribue à soutenir l'amélioration de la qualité éducative du SGEE. Pour les accompagnatrices, les suivis permettent d'identifier les difficultés des éducatrices/RSGE, de prévoir les actions à mettre en place et d'apporter rapidement des ajustements.

Plusieurs éléments de l'éducation par la nature sont déjà présents dans les pratiques de certains SGEE. Les éducatrices ou les RSGE ont besoin de soutien pour voir les arrimages et éviter de faire « table rase » de ce qui est déjà en place, ce qui aurait comme effet de voir l'implantation comme une montagne infranchissable.

Différents enjeux nécessitent aussi l'attention et le suivi des leaders : les remplaçantes aucunement ou peu familières avec l'approche, la cohérence des pratiques au sein d'une même équipe, l'éparpillement ou l'arrimage entre différentes approches au sein d'un même SGEE, la réticence de certaines personnes, etc.

Suggestions de pratiques d'accompagnement afin de relever ces défis

- Prévoir l'accompagnement du personnel dans son plan d'action.
- Identifier clairement les éléments à suivre ou à accompagner et la personne qui le fera.
- Laisser des traces des expérimentations réalisées, des bons et moins bons coups, des retombées, etc.
- Ajuster ou élaborer des mesures structurantes pour que, peu importe le personnel en place, les pratiques soient en cohérence avec l'éducation par la nature.
- Partager la responsabilité avec des leaders dans l'équipe ou au sein des RSGE.
- Assurer un suivi régulier avec les éducatrices/RSGE à travers des rencontres individuelles, de groupe et de sous-groupe.
- Se préparer avant les rencontres en tant qu'accompagnatrice, aller chercher du soutien pour soi.
- Assurer une présence sur le terrain pour observer, modeler, soutenir, etc.
- Miser sur le travail d'équipe où la pratique réflexive et le développement professionnel sont mis de l'avant. Cela soutient la capacité de l'éducatrice/RSGE à se questionner sur sa propre pratique et à être en posture d'ouverture, de recherche de solutions et d'amélioration de ses pratiques.

Voir la procédure d'apprentissage par problème en partie 3, p. 251, technique suggérée pour soutenir la pratique réflexive d'une équipe.

5. Les mesures structurantes favorisant la pérennisation des pratiques

Les mesures de maintien, de soutien et de pérennisation de l'éducation par la nature permettent d'ancrer à long terme cette approche dans le milieu éducatif. On parle alors de mesures structurantes.

> *(…) une mesure structurante favorise la pérennité d'une pratique. Elle permet la stabilité et l'uniformité de celle-ci tout au long des années, peu importe le personnel en place. La mesure structurante assure la cohérence des interventions. Elle soutient, oriente, encadre le travail du personnel et son environnement. Ainsi, la pratique s'enracine dans la mission, les valeurs et la réalité du milieu*[121].

Voici des exemples de mesures structurantes soutenant l'implantation de l'éducation par la nature :

- Adoption d'une résolution au CA appuyant l'engagement du SGEE dans l'implantation de l'éducation par la nature.
- Autorisation parentale, le consentement, à travers l'entente de service.
- Plan d'action ou d'implantation de l'éducation par la nature.
- Ligne du temps.
- Mécanismes de suivis individuels et collectifs du personnel.
- Stratégies et outils de recrutement du personnel : rendre visible et explicite l'engagement en éducation par la nature lors du recrutement et de l'embauche.
- Balises dans l'acquisition d'équipement spécifique à l'éducation par la nature (bâches, chariots, imperméables, etc.) et de matériel, comme une politique d'achat écologique, etc.

Pour chacun des chapitres à venir, une liste de mesures structurantes est proposée afin de soutenir l'implantation du principe abordé.

02

Au cœur de l’éducation par la nature

CADRE DE RÉFÉRENCE
L’éducation par la nature en service de garde éducatif à l’enfance

Premier principe : Une autre vision du temps

Lentement, souvent, régulièrement, longtemps et en tout temps

C'est à petits pas qu'Émilie a apprivoisé l'éducation par la nature avec les enfants de son service de garde éducatif en milieu familial. Au départ, elle a commencé à accueillir les enfants dans sa cour le matin, puis à y prendre la collation et le repas du midi. Par la suite, ils ont commencé à sortir systématiquement à l'extérieur en fin de journée et à y attendre le retour des parents. Le temps s'y écoulait plus lentement, chacun pouvait retrouver son rythme et suivre ses inspirations.

L'expérience étant très positive, Émilie a ensuite commencé à revoir l'aménagement de sa cour afin d'en profiter encore plus, même pendant la saison froide : ajout d'un abri végétal recouvert de neige l'hiver venu, brise-vents, etc. De plus en plus acclimatés aux différentes conditions météorologiques, les enfants et Émilie ont ensuite entrepris d'explorer le quartier afin d'y repérer des petits coins de nature : un terrain vague, quelques ruelles vertes, et même un grand boisé.

C'est alors qu'a germé l'idée de fréquenter ce boisé. Il y en a eu des jours de pluie, de froid et de doute. Chaque fois, c'était l'occasion de chercher des solutions : un abri facile à transporter, un chariot, des vêtements mieux adaptés, etc. L'apprivoisement fut graduel. D'abord un jour par semaine, puis deux, puis presque tous les jours. Au grand bonheur de tous!

1. Pourquoi adopter une autre vision du temps?

1.1 Pour l'enfant

Le temps est un précieux allié du développement de l'enfant et ce dernier en a grand besoin pour explorer son environnement et complexifier son jeu, pour s'émerveiller et réfléchir, pour consolider ses apprentissages et développer ses habiletés. En guise de premier principe, l'éducation par la nature privilégie une vision renouvelée du temps, rappelant à quel point le rythme, la fréquence et la durée des divers moments de vie sont des déterminants incontournables de la qualité d'un milieu éducatif. Cette vision est cohérente avec le respect de l'unicité de l'enfant, tel que mis de l'avant dans le programme éducatif québécois Accueillir la petite enfance en évoquant l'importance de « … respecter son rythme de développement pour faire en sorte qu'il explore et expérimente en profondeur ce qui suscite son intérêt »[122].

Les différents paramètres du temps que sont le rythme, la fréquence, la régularité, la durée et les conditions météorologiques incarnent les variables sur lesquelles le SGEE peut agir afin de permettre aux enfants et aux adultes de retirer tous les bénéfices de l'éducation par la nature. Différentes recherches s'y sont récemment attardées.

Une étude auprès de 490 enfants australiens de 2 à 5 ans[123] s'est intéressée à la qualité des interactions dans le groupe en relation avec l'environnement intérieur ou extérieur dans lequel les enfants évoluent, à la durée des moments passés à l'extérieur ainsi qu'à la souplesse de l'horaire. Les 87 observations effectuées avec l'outil CLASS Pre-K rapportent une **relation positive entre un horaire souple et la qualité des interactions** dans les 3 domaines suivants: soutien émotionnel, organisation du groupe et soutien à l'apprentissage.

Cette même étude rapporte une **relation positive entre le temps passé à l'extérieur chaque jour et la qualité des interactions dans le groupe**, dans les dimensions suivantes: la prise en considération du point de vue de l'enfant, la sensibilité de l'adulte envers l'enfant, la gestion des comportements, les modalités d'apprentissage ainsi que le développement de concepts.

Deux questions en découlent:

1) Y a-t-il une durée optimale du temps à passer à l'extérieur?
2) Le fait de passer de longues heures à l'extérieur prive-t-il les enfants d'expériences éducatives essentielles à leur développement?

Une étude longitudinale québéco-norvégienne a suivi 562 enfants de 4 à 7 ans[124] afin de voir si le nombre d'heures passées en plein air (moyenne annuelle de 1 à 9 h/jour) a une influence sur le développement cognitif et socio-émotionnel. Les résultats sont éloquents: plus les enfants passent de temps en plein air de façon quotidienne, plus ils obtiennent des résultats élevés aux mesures cognitives et moins ils présentent de problèmes d'attention et d'hyperactivité.

Au Québec, peu de milieux éducatifs offrent aux enfants la possibilité d'évoluer en plein air jusqu'à neuf heures par jour, tout au long de l'année. Ces résultats peuvent toutefois inspirer les SGEE en rappelant **l'importance de favoriser des moments de plus en plus fréquents et prolongés en plein air, en toutes saisons**.

> *« En forêt, on va jouer, on va jaser, on va rire, on va inventer des jeux. (...) Parfois, des enfants se couchent par terre, juste parce qu'ils ont le goût de regarder les nuages passer. (...) Je vois plus de créativité, plus de temps pour créer, pour structurer, pour aller au bout de leur expérience[u]. »*

1.2 Pour l'adulte

Une vision renouvelée du temps peut également répondre aux besoins psychologiques et professionnels des éducatrices/RSGE. En effet, ces dernières témoignent d'un sentiment de stress et de surcharge qu'elles associent à l'ampleur ou à la quantité de leurs responsabilités. Plusieurs éducatrices/RSGE, expérimentant l'éducation par la nature au sein du projet Alex, rapportent quant à elles un sentiment d'apaisement (« un grand Ouf! »). Elles se sentent plus disponibles et plus réceptives à ce que vivent les enfants. Elles témoignent également d'une réappropriation de leur mission principale, à savoir de veiller au bien-être de l'enfant et de l'accompagner dans son développement.

[u] Éducatrices participant au projet de recherche Alex - Éducation par la nature

« Dans notre forêt, on dirait que le temps s'arrête. On ne regarde pas l'heure. On a moins de contraintes de rangement et très peu d'interventions négatives à faire. On a plus de temps pour être vraiment disponible et présente pour les enfants. Tout est plus facile, j'ai parfois de la difficulté à croire que nous avons le privilège de vivre ces moments avec les enfants[125]. »

2. Comment adopter une autre vision du temps?

2.1 Ralentir le temps, être souple et respecter le rythme de l'enfant

L'éducation par la nature sous-tend l'importance de réduire la pression associée à un horaire chargé et à des attentes de performance. Par souci d'efficacité et de rigueur, plusieurs éducatrices/RSGE ont tendance à structurer l'horaire en y intégrant une succession d'activités à visée pédagogique. Ces activités tendent à être réalisées de manière rigide en dirigeant les actions de l'enfant plutôt qu'en lui laissant la place et le temps pour jouer, réfléchir, observer, comprendre et faire ses apprentissages. Pourtant, un aménagement du temps imposant un rythme soutenu et régi par l'adulte peut avoir des effets néfastes sur les tout-petits :

« Les enfants, incluant les trottineurs, réagissent de façon prévisible lorsque leur temps est limité. Ils apprendront rapidement à ne pas entreprendre quoi que ce soit, sachant que l'adulte leur demandera d'arrêter ce qu'ils font pour se mettre à cette autre tâche jugée plus importante que la leur. Cette routine d'»arrête/vas-y» freinera l'engagement, la concentration et la participation des enfants[v]. »

Privilégier la souplesse ne veut pas dire qu'il n'y a plus d'horaires. Celui-ci peut offrir certains points de repère, rassurant ainsi l'enfant. En analysant ses pratiques d'organisation du temps, l'éducatrice/RSGE s'assure qu'elle s'ajuste aux besoins, aux initiatives et au rythme des tout-petits, tout en préservant une certaine prévisibilité.

[v] Éducatrice expérimentant l'éducation par la nature au sein du projet Alex

Suggestions pour ralentir le temps, être souple et respecter le rythme de l'enfant

Adopter un horaire souple

- Ajuster l'horaire en fonction des besoins et des intérêts des enfants :
  - Échanger avec les enfants sur l'horaire : quand et où veulent-ils s'arrêter pour regarder un bon livre? Quel jeu/exploration souhaitent-ils faire? Veulent-ils poursuivre l'activité après la collation? Qu'est-ce qui les intéresse?
  - Évaluer les besoins biologiques des enfants : faim, fatigue, chaud/froid, dépense d'énergie, sommeil, etc. Les utiliser comme points de repère.
  - Se permettre de lâcher prise! « C'est lorsque les épaules redescendent un peu qu'on commence à sentir le temps qui ralentit… »

Prévoir les aspects organisationnels

- Les horaires de travail des éducatrices peuvent être revisités pour soutenir cette souplesse. La gestion des pauses peut aussi faire l'objet d'une réflexion collective afin de voir comment elles peuvent être positionnées et vécues sans freiner la réalisation des séances en milieu naturel ou sans imposer de ruptures dans le déroulement des moments de vie.

- Les moments de routines, repas, collations et siestes peuvent aussi se faire lentement :
  - Composer des routines individualisées ou ouvertes telles que le libre-service ou deux moments de service au repas.
  - Rester à l'écoute de la faim des enfants pour établir le moment de la collation.
  - Échanger sur la logistique matérielle et l'horaire avec l'équipe et la responsable de l'alimentation.
- Pour les besoins sanitaires, plusieurs options sont possibles en milieu naturel.

Voir les fiches techniques sur l'alimentation, la sieste en plein air et les besoins sanitaires en partie 3, p. 238, 240 et 242.

Enfin, comme dans tout nouvel environnement, tous auront besoin de temps, surtout au début, pour se familiariser avec le milieu qui les entoure. L'exploration sera omniprésente dans les premières sorties, puis les jeux plus complexes prendront tranquillement forme. Il est important de s'ajuster au niveau d'aisance du groupe en nature. Certains enfants peuvent n'avoir jamais mis les pieds en milieu naturel et d'autres auront l'habitude d'y aller avec leur famille. Lenteur et souplesse sont donc des mots précieux pour suivre le rythme de chacun.

> *« Au début, on pressait les enfants pour s'habiller et être prêts à partir le plus vite possible. Même le court chemin vers le camp de base se faisait en bousculant les enfants pour qu'on ait le plus de temps possible en forêt. Cet empressement gâchait toute la matinée de certains enfants. Maintenant, on prend le temps. Même si on part 10 ou 15 minutes plus tard, ce n'est pas grave. Le chemin vers le camp de base fait partie de l'expérience, car il est source de plaisir, d'apprentissages et de découvertes. Depuis, les sorties en forêt sont plus plaisantes pour tout le monde, enfants et éducatrices*[W]*. »*

2.2 Fréquenter souvent et régulièrement un milieu naturel

C'est en retournant **souvent** en milieu naturel et en étant **souvent** en contact avec des éléments de la nature que les bénéfices seront les plus grands. Dans un premier temps, les enfants se familiarisent avec ces lieux et ce matériel libre et polyvalent. Par la suite, ils pourront pousser plus loin leurs jeux et leurs explorations, exprimer leur créativité et entreprendre des projets de plus longue haleine. Le fait de retourner souvent au même endroit permet aux enfants de percevoir le temps qui passe en prenant conscience des transformations subtiles qui s'y opèrent au fil des saisons, des intempéries ou autres perturbations, comme la fonte des neiges et l'éclosion des premiers bourgeons, les grandes marées et l'érosion des berges, le passage des oiseaux migrateurs, etc.

[W] Éducatrice expérimentant l'éducation par la nature au sein du projet Alex

Les séances **régulières** en milieu naturel deviennent prévisibles, ce qui aide petits et grands à bien s'y préparer et à s'y projeter. Les parents savent quand apporter tel ou tel vêtement, les enfants peuvent planifier leurs jeux et leurs projets et les éducatrices/RSGE peuvent se préparer en conséquence.

C'est grâce aux sorties fréquentes, régulières et prolongées que les enfants peuvent s'approprier le lieu. Ils en explorent toute la richesse et la réinvestissent de différentes façons. Cela permet aux tout-petits d'inscrire dans leur mémoire ces expériences en milieu naturel, se rappelant leurs projets/jeux d'une visite à l'autre.

Suggestions pour accroître la fréquence et la régularité des séances en milieu naturel

- Établir des moments réguliers et prévisibles pour la fréquentation des espaces naturels.
- Ajuster la fréquence à la réalité de chaque groupe : âge des enfants, habitudes de vie, besoins de soutien particulier, autonomie dans les déplacements, etc.
- Partager un calendrier de sorties en milieu naturel avec les familles.
- Augmenter tranquillement la fréquence. Commencer par des séances occasionnelles, puis mensuelles, puis hebdomadaires.
- Fréquenter d'abord des espaces naturels situés près du SGEE.
- Prévoir des solutions pour composer avec les situations particulières : enfant malade, enfant devant partir plus tôt ou arriver plus tard, etc.
- S'assurer que l'ensemble de l'équipe développe ses connaissances et son aisance à vivre des sorties en milieu naturel afin d'éviter que les rotations ou les absences créent des interruptions.

> *« Deux groupes d'enfants vivent des séances d'immersion en forêt deux fois par semaine pendant toute l'année. L'été venu, les autres groupes d'enfants entrent dans la ronde en fréquentant le boisé au moins une fois par semaine. Ceci permet à tous les enfants et à toutes les éducatrices d'apprivoiser ce milieu en bénéficiant de l'expérience des enfants et des éducatrices plus expérimentés. La conseillère pédagogique passe aussi beaucoup de temps dans le boisé pour soutenir les éducatrices[X]. »*

[X] Éducatrice expérimentant l'éducation par la nature au sein du projet Alex

2.3 Être longtemps en milieu naturel et en situation de jeu

La durée des moments vécus en milieu naturel influence les retombées possibles. Plus longtemps les tout-petits y séjournent, plus ils en retireront des bénéfices pour leur développement, leur santé physique et mentale, leur système immunitaire, leur éveil à la sensibilité écologique, etc. (pour plus de détails, voir le chapitre sur les faits saillants de la recherche, p. 20). D'ailleurs, plusieurs milieux éducatifs québécois privilégient des journées ou des demi-journées entières en milieu naturel.

Lorsque ces moments passés en plein air et en milieu naturel se prolongent, nous voyons émerger un confort et un sentiment de bien-être chez l'enfant et chez l'adulte. L'enfant apprivoise les contraintes, découvre le champ des possibles et s'engage davantage dans ses jeux et ses apprentissages. Petit à petit, il développe sa capacité à complexifier et élaborer son jeu pour des durées pouvant aller au-delà de 60 à 90 minutes. De son côté, l'adulte augmente tranquillement son aisance et développe ses repères en ces nouveaux lieux, comme il le ferait avec un nouveau local.

Suggestions pour accroître le temps passé en plein air et en milieu naturel

L'augmentation de la durée des périodes de jeu et des moments de vie en plein air et en milieu naturel peut se faire progressivement, afin d'apprivoiser mutuellement ce nouvel environnement. Pour ce faire, plusieurs avenues peuvent être envisagées :

- Faire l'accueil ou la fin de journée dehors, dans la cour ou à l'occasion en milieu naturel en s'assurant d'avoir l'accord des parents.
- Prendre la collation dans la cour ou en milieu naturel, puis éventuellement le dîner.
- Prévoir le nécessaire pour l'hygiène et un accès à des installations sanitaires.
- Faire la sieste dans la cour ou en milieu naturel.
- Avoir les bons vêtements! Être mouillé ou avoir froid donne envie de rentrer.

- Repenser certaines situations de jeu pour les proposer en milieu naturel : lecture ou conte animé, arts plastiques/*land art*, jeux de règles (cache-cache, poursuites), etc.
- Assurer une cohérence et un prolongement entre les expériences vécues en milieu naturel et ce qui est offert dans les locaux et la cour du SGEE.
- Y aller à son rythme!
- Voir les fiches techniques sur l'alimentation, la sieste en plein air, les besoins sanitaires et les vêtements en partie 3, p. 238, 240 et 242.

Pour approfondir votre compréhension, faites l'exercice p. 197

2.4 Profiter de toutes les conditions météorologiques

Tel que le stipule le règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance, article 114, tout SGEE doit « s'assurer que chaque jour, à moins de temps inclément, les enfants sortent à l'extérieur[126]. » Le concept de temps inclément étant flou, il est pertinent pour le SGEE de le définir. L'éducation par la nature propose de voir les différentes conditions météorologiques comme étant des occasions d'apprentissages, de découvertes et de plaisir.

Lorsqu'ils bravent les intempéries, les enfants développent leur résilience et une complicité avec le monde naturel. Ils se sentent forts et solidaires des autres êtres vivants. De plus, le temps en apparence inclément expose les enfants à de nouvelles sensations. Les odeurs, les sons, les textures et les couleurs sont différents. Qui dit pluie dit vers de terre et verts éclatants; qui dit neige dit sons feutrés et blancheur éblouissante; qui dit froid dit cristaux de givre et lumière; qui dit vent dit danses végétales et puissance sonore…

Ces secrets, révélés à qui ose braver les intempéries, suscitent l'émerveillement des enfants. Cette richesse nous est offerte, profitons-en!

> *« Lors de nos premières sorties sous la grosse pluie, nous avions installé une bâche afin de protéger les enfants et leur permettre de jouer au sec. À notre grande surprise, aucun enfant n'est allé se réfugier à l'abri! Ils ont passé la matinée à faire semblant de pêcher sous la pluie, dans le petit ruisseau[y]. »*

[y] Éducatrice expérimentant l'éducation par la nature au sein du projet Alex

Suggestions pour composer avec toutes les conditions météorologiques

- Porter les bons vêtements. L'adage « Il n'y a pas de mauvais temps, il n'y a que de mauvais vêtements! » est toujours de mise, ou presque.
- Avoir l'équipement pour se protéger, se réchauffer, se changer au besoin : des vêtements de rechange, des bâches, un abri, etc.
- Établir un calendrier de sorties. Celles-ci ont lieu qu'il pleuve ou que le soleil brille.
- Accueillir les craintes éventuelles des parents en lien avec le fait de jouer dehors sous la pluie ou par temps froid et trouver avec eux la meilleure façon de procéder.
- Informer les parents et le personnel pour contrer certains mythes, par exemple que le froid donne le rhume[127].
- Prendre le temps d'expérimenter, d'en discuter en équipe, avec les enfants et avec les parents. Se rappeler que l'aisance et le plaisir viennent peu à peu.
- Établir des balises[z] (Qui? Quand? Où? Comment?) pour composer avec les conditions météorologiques extrêmes : température très basse et refroidissement éolien, température et taux d'humidité très élevés, vents de plus de 60-70 km/h, fortes pluies prolongées par temps froid (sous 5 °C), orages, blizzard ou grêle.

[z] Cette Charte des températures élaborée par le Regroupement des CPE de la Montérégie propose d'intéressantes balises.

3. Des mesures structurantes pour soutenir la mise en œuvre d'une autre vision du temps

Plusieurs mesures peuvent être envisagées pour que les pratiques liées au temps s'inscrivent de manière pérenne au SGEE :

- Insérer des énoncés dans le **programme éducatif** du SGEE sur sa vision du temps.
- Revisiter les outils et les stratégies de **planification pédagogique** afin qu'ils soient construits en fonction du rythme des enfants.
- Examiner l'**horaire d'une journée** dans le SGEE et cibler des modifications pour respecter davantage le rythme de l'enfant et être plus souvent et plus longtemps en milieu naturel ou naturalisé :
  - Accueil/départ à l'extérieur
  - Repas à l'extérieur
  - Sieste à l'extérieur
  - Collation libre
  - Sortie avant/après la sieste
  - Etc.
- Élaborer un **calendrier des sorties** en milieu naturel et le partager avec les parents.
- Apporter des modifications dans l'**horaire du personnel** (début, fin, pauses) afin de faciliter les sorties en milieu naturel et permettre d'y rester plus longtemps.
- Instaurer des mécanismes assurant d'avoir les **vêtements et l'équipement** appropriés à toutes les saisons et les conditions météorologiques.
- Se doter de **balises claires** pour composer avec les conditions météorologiques extrêmes.
- Assurer **un suivi et un accompagnement** du personnel concernant leur aisance en milieu naturel en toutes conditions météorologiques.

Premier principe : Une autre vision du temps

Éléments-clés

- **Lentement** : horaire quotidien souple, pouvant être modifié au gré des intérêts, des initiatives et occasions qui se présentent.

- **Souvent** : sorties fréquentes, voire quotidiennes, en milieu naturel ou dans une aire de jeu naturalisée, en autant que possible.

- **Régulièrement** : calendrier précisant les sorties, connu des parents et des enfants.

- **Longtemps** : séances prolongées en milieu naturel ou dans une aire de jeu naturalisée, en autant que possible.

- **En tout temps** : périodes en plein air ayant lieu en toutes conditions météorologiques, en toutes saisons, sauf lors de conditions extrêmes.

Comment chacun de ces éléments est-il implanté dans votre milieu? Situer votre SGEE au regard du premier principe de l'éducation par la nature en répondant au questionnaire suivant. Celui-ci générera une représentation visuelle de votre situation.

Deuxième principe : Un lieu riche en biodiversité et en matériaux libres et polyvalents

Sources d'explorations, d'enracinement et d'apprentissages

Lorsque Mamadou et ses parents sont entrés au CPE la première fois, ils ont été impressionnés par la présence d'éléments de la nature. Une immense branche montait du sol jusqu'au plafond. Sur celle-ci étaient posées des figurines représentant les différents animaux présents dans l'environnement du CPE. Dans le local, le mobilier était en bois, les photos, les livres, les dessins, le matériel de jeu, le monde naturel était partout.

> *Plus loin, plusieurs paniers étaient disposés sur un présentoir. Au-dessus était inscrit : « Invitation aux familles! Partagez avec nous le matériel suivant : boutons, bouchons, baguettes de bois, échantillons, couleurs, etc. » Enfin, dans les corridors et les vestiaires, étaient exposées de nombreuses photos d'enfants en contact avec la nature soit dans les locaux, dans les cours et même dans la forêt!*
>
> *L'éducatrice de Mamadou leur a fait visiter les lieux. Elle leur a expliqué les orientations du CPE quant au choix de matériaux libres et polyvalents. Puis, clou de la visite, ils sont allés au cœur d'un petit boisé situé à proximité du CPE, là où s'amusaient des enfants et leurs éducatrices.*

1. Pourquoi valoriser un lieu et des matériaux riches?

En cohérence avec les dimensions structurelles de la qualité des services éducatifs à la petite enfance, le deuxième principe de l'éducation par la nature met en lumière l'importance de l'environnement et des matériaux pour les jeunes enfants. Ces lieux et ces matériaux sont porteurs de sens. Ils inspirent, ils racontent, ils reflètent une vision du monde. Ils sont les sources premières des explorations, de l'enracinement des tout-petits et de leurs apprentissages.

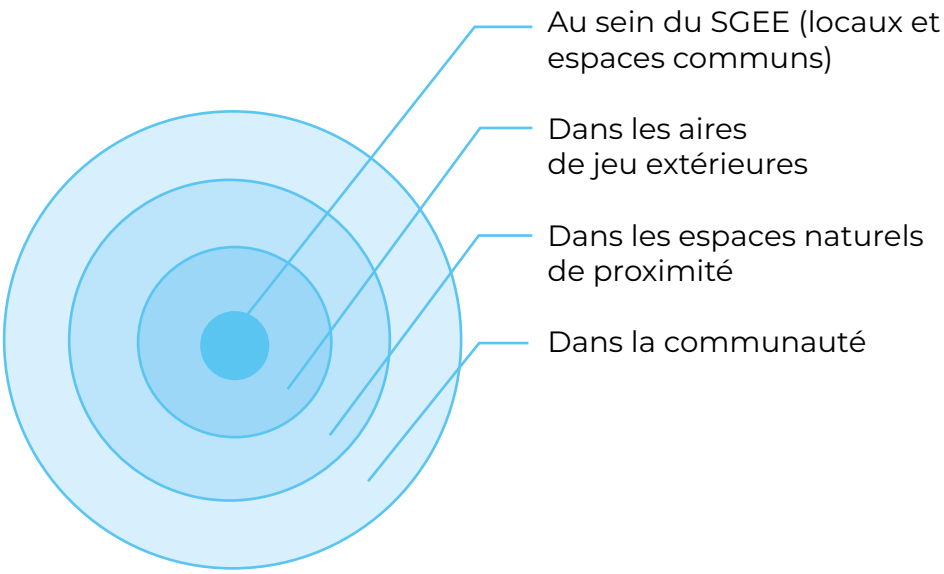
Dans le contexte de la crise écologique contemporaine, nombreux sont ceux qui s'intéressent à la relation que les jeunes enfants développent avec le milieu dans lequel ils évoluent. À travers tous ses sens, le tout-petit interagit avec les lieux et les matériaux, et cela influence sa trajectoire de vie. Si ces lieux sont caractérisés par des matériaux manufacturés, l'enfant peut intérioriser une vision du monde dans laquelle l'être humain façonne et contrôle son environnement. Si, au contraire, les lieux accordent une place prépondérante au monde naturel, vivant et non vivant, l'enfant pourra développer peu à peu une sensibilité écologique et un lien d'attachement envers son écosystème.

En outre, le lien positif entre le contact avec la nature et la santé mentale, la santé physique et le développement des jeunes enfants est suffisamment fort (pour plus de détails, voir le chapitre sur les faits saillants de la recherche, p. 20) pour justifier l'augmentation des initiatives visant à accroître leur accès aux milieux naturels. Cela est tout particulièrement important pour ceux qui vivent dans des contextes moins bien desservis à cet égard, c'est-à-dire dans des quartiers ou des secteurs ayant peu d'espaces verts ou étant dévitalisés, ou pour les enfants dont la famille n'a pas l'habitude de fréquenter des milieux naturels.

2. Comment offrir des lieux riches en biodiversité et en matériaux libres et polyvalents?

Les lieux naturels et naturalisés sont riches en biodiversité et en matériaux libres et polyvalents. Pour cheminer dans le continuum de l'éducation par la nature (voir le chapitre L'implantation de l'éducation par la nature : avancer hors des sentiers battus, point 2), les SGEE sont invités à découvrir leur potentiel nature. Les possibilités sont nombreuses et plusieurs lieux peuvent être mis à contribution. Comme en témoigne la figure 7, il peut s'agir des espaces intérieurs, des aires de jeux extérieures, des espaces naturels à proximité du SGEE ou même des lieux dans la communauté auxquels vous n'auriez pas songé de prime abord (champs, ruelles, terrains vagues, places publiques, ateliers ou arrière-boutiques, etc.). Le but est d'être en continuité et en cohérence avec les divers milieux de vie, intérieurs et extérieurs, afin de favoriser une exposition et un engagement optimaux des tout-petits avec la nature. Comment la richesse de la biodiversité recherchée en milieu naturel trouve-t-elle écho dans les locaux ou les cours? Comment les expériences vécues en milieu naturel peuvent-elles se prolonger à l'intérieur ou dans la cour, et vice et versa? Comment les pratiques d'approvisionnement ou d'achat de matériel peuvent-elles être cohérentes avec une vision écologique globale? Tant de questions à se poser.

Figure 7 – Les quatre milieux de vie et de rencontre avec la nature

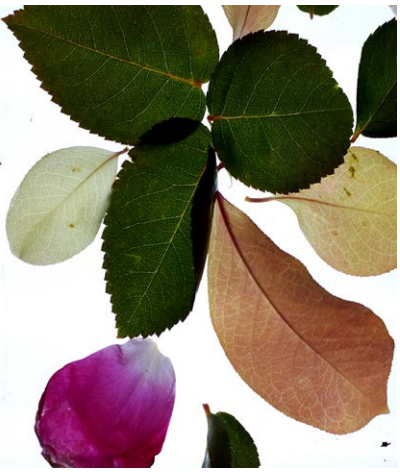
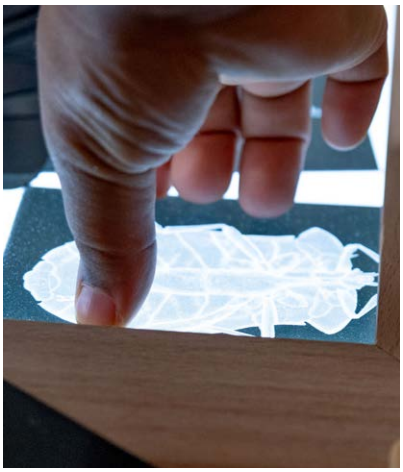


2.1 Naturaliser les espaces intérieurs

À l'intérieur des locaux, dans les corridors, dans les espaces de transition, la nature peut être omniprésente. Les possibilités sont innombrables, pourvu qu'on garde en tête certains enjeux de sécurité.

- Plantes non toxiques à différentes hauteurs
- Espace fines herbes, mini potagers ou plantes comestibles
- Terrarium minéral et végétal
- Photos ou dessins des espèces animales et végétales présentes dans l'environnement du SGEE ainsi que dans la région géographique
- Cartes du territoire pour indiquer où sont repérées les espèces
- Coins ou bacs de sable et d'eau, d'argile ou de boue
- Tableaux ou carnets pour noter les questions, les observations, les découvertes
- Matériaux libres et polyvalents, issus de la nature ou récupérés, dans les différents coins de jeux

- Matériaux favorisant l'exploration et les expériences: loupes, microscopes, éléments de la nature, incubateur, nids bien conservés et stérilisés, coquillages, morceaux d'écorce, roches
- Mobiles ou suspensions avec des éléments de la nature, etc.
- Table lumineuse ou projecteur pour explorer les propriétés de la lumière et des différentes matières
- Livres de fiction, documentaires, guides d'identification présentant la faune, la flore et les écosystèmes québécois
- Enregistrements de chants d'oiseaux du Québec, de chants d'amphibiens, de cris de mammifères, etc.
- Des fenêtres permettant d'observer des abris à chauve-souris, les mangeoires ou les bains d'oiseaux placés à l'extérieur de la cour[aa]

[aa] Pour éviter que les enfants soient en contact avec certains allergènes ou concentrations d'excréments

> *« Ce p'tit rondin, là, ça a été une fusée, un camion de pompier, une voiture… une glissade, tout ce qu'on peut imaginer, tout! Un lit, une fontaine…*[bb] *»*

Les matériaux libres et polyvalents (en anglais, *loose parts, open-ended material*) sont à privilégier, en particulier ceux qui sont offerts en abondance dans les environnements naturels (ex.: branches, cailloux, terre, eau, sable, feuilles, etc.).

Ces matériaux, que les enfants peuvent combiner, déplacer et transformer au gré de leur imagination, constituent des éléments particulièrement propices à la résolution de problèmes ainsi qu'au développement de jeux sociodramatiques complexes et riches en occasions d'apprentissages[128-130].

Pour en savoir plus, voir la fiche technique sur les matériaux libres et polyvalents en partie 3, p. 230

De plus, les locaux et les aires de circulation (vestiaires, corridors, salle de motricité, espace d'accueil, etc.) peuvent refléter les expériences vécues au quotidien par les enfants au contact de la nature. Pour ce faire, l'éducatrice/la RSGE affichera sur les murs, sur les babillards ou sur le dessus du mobilier des photos, des anecdotes, des témoignages, des objets rapportés et mis en évidence, etc.

> *« Au CPE des photos d'enfants en action dans la forêt urbaine sont affichées sur les murs du vestiaire. Les enfants sont fiers de les montrer à leurs parents et d'expliquer leurs découvertes*[cc]*. »*

Certains enjeux doivent être pris en considération dans la naturalisation des espaces intérieurs de vie. Ainsi, on veillera à procéder à des mises à jour de certains éléments exposés afin qu'ils reflètent bien l'évolution des expériences vécues au fil du temps, en évitant la surcharge visuelle. Il est aussi important de vérifier si le matériel est sécuritaire et adapté à l'âge des enfants. À la pouponnière, par exemple, il convient d'éviter les éléments pouvant générer de petites pièces, comme des cônes de pin qui s'effritent. Il faut aussi veiller à la salubrité du matériel mis à la disposition des enfants: nettoyage et désinfection des objets en bois avec de l'eau savonneuse et un désinfectant au besoin, mise en quarantaine d'objets plus difficiles à nettoyer, etc.

[bb] Éducatrice participant au projet de recherche Alex – éducation par la nature
[cc] Éducatrice expérimentant l'éducation par la nature au sein du projet Alex

2.2 Naturaliser les aires de jeux extérieures : quand la nature reprend ses droits dans la cour!

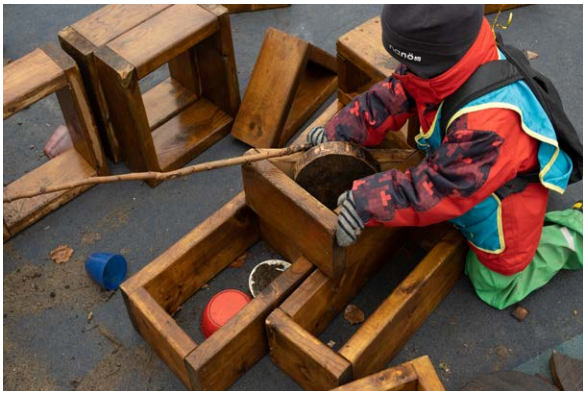
La *Loi sur les services de garde éducatifs* à l'enfance stipule que tout service de garde éducatif en installation doit avoir une aire de jeu extérieure répondant à certaines exigences : une superficie minimale, un système d'encerclement et des équipements fixes répondant aux normes CSA. Outre ces paramètres, l'aménagement de la cour est laissé à la discrétion de chaque service, tout en veillant à ce qu'il soit sécuritaire et qu'il réponde aux règles municipales ou autres. Si les modules de jeu fixes et les revêtements de sol synthétiques ont longtemps eu la cote, on assiste depuis peu à la naturalisation des aires de jeux.

Les aires de jeux naturalisées favorisent une intensité et une variété plus élevées d'activités physiques chez les jeunes enfants que les aires de jeux traditionnelles dotées d'un équipement standard (voir point 1.1.2 au chapitre sur les faits saillants de la recherche, p. 27). Les enfants ont besoin d'interagir avec le monde naturel et vivant. Ils s'engagent davantage dans le jeu et les explorations dans une aire de jeu naturalisée où les pentes, les terrasses, les rondins, les végétaux, les branches, les rochers, l'eau et le sable dominent. En plus d'avoir une valeur éducative, les arbres et autres végétaux procurent ombre, fraîcheur et intimité. Ils favorisent aussi la présence ou la visite de plusieurs petits animaux.

Suggestions de naturalisation des aires de jeux extérieures, outre l'ajout de matériel libre et polyvalent :

- Redécouvrir la richesse des revêtements naturels : sable, cailloux, galets, terre battue, couvre-sol, bois, pierres, gravier, etc. Ces matières ont l'avantage de favoriser le drainage et de permettre différentes expériences sensorielles. Par exemple, elles laissent place à des trous d'eau ou de boue au printemps ou à la suite de pluies intenses.
- Aménager un potager localisé dans un coin particulier de la cour, à proximité d'un accès à l'eau. On peut aussi envisager l'ajout de végétaux comestibles à différents endroits, des arbustes fruitiers par exemple. Les plantes potagères peuvent être placées dans des bacs surélevés, des pots, des plates-bandes. Lorsque la superficie représente un enjeu, la solution peut être d'utiliser les surfaces verticales (murs, clôtures, poteaux, treillis, etc.) sur lesquelles on fait grimper différentes plantes. Cette solution permet de laisser l'aire au sol pour les jeux et les déplacements des enfants. Elle a aussi l'avantage de contrer les méfaits du piétinement.
- Créer un vaste coin dédié aux matériaux libres et polyvalents. Il faut s'assurer d'avoir un bel assortiment de petites et grandes pièces.

> *« Au CPE, des matériaux naturels récupérés sont ajoutés chaque saison dans la cour, comme des citrouilles en automne et des sapins de Noël en hiver. Les enfants peuvent les manipuler et les déplacer à leur guise[dd]. »*



[dd] Éducatrice participant au projet de recherche Alex – éducation par la nature

- Aménager un hôtel à insectes, un poulailler, des mangeoires d'oiseaux aux abords de la cour ou dans d'autres espaces destinés à attirer les animaux. Certains projets peuvent être menés dans la cour pendant la saison douce ou au moment propice, par exemple du vermicompostage, l'éclosion de chrysalides, etc.
- Installer un coin pour les jeux d'eau et de sable : pompes, gouttières, lit de rivière, etc. Y associer un espace de jeu imaginaire pouvant inclure une cuisinette en bois, des éléments de la nature, des accessoires authentiques au lieu de reproductions (vrais pichets, ustensiles, mortiers et pilons, etc.), etc.

- Prévoir des abris naturels (tunnel ou tipi de saules, espace sous les branches d'un sapin baumier, etc.) ou construits (maisonnette de bois, préau, etc.) pour se protéger temporairement des intempéries, tout en observant les plantes qui ploient sous le vent, la musique des gouttes de pluie, etc.

- Mettre en valeur les divers éléments de la nature, comme la lumière, le vent et la pluie, par des girouettes, des carillons, des vire-vent, des anémomètres, des thermomètres, des pluviomètres, des gouttières, des prismes, du plexiglas ou des fenêtres texturés ou teintés, ainsi que par un système de récolte d'eau de pluie (pour jouer, arroser les plantes, ou même installer une station de lavage de mains!), etc. Et, pourquoi pas un petit coin de feu qui prend en considération les enjeux de sécurité et respecte les règles de votre municipalité?

- Prévoir une ou plusieurs zones permettant de prendre des repas ou des collations et de dormir à l'extérieur en toutes saisons, en considérant les enjeux liés à la réglementation, à l'hygiène, à la salubrité, à l'intimité, à la convivialité, etc.

Voir les fiches techniques sur l'alimentation, la sieste en plein air et les besoins sanitaires en partie 3, p. 238, 240 et 242.

- L'hiver, la cour est aménagée de telle sorte qu'elle favorise les explorations et les jeux des enfants, sous toutes leurs formes, au contact de la neige et de la glace: un espace où on rassemble des glaçons, on crée des « murs de neige », des dénivelés de neige où vallées et montagnes se rencontrent, etc.

L'aménagement d'une cour naturalisée requiert la mobilisation de plusieurs personnes : les parents, le personnel éducateur, la direction, le conseil d'administration. Il peut être judicieux de faire appel à une ressource spécialisée en aménagement paysager et de s'inspirer de certains cadres de référence permettant d'évaluer et de rehausser la qualité de l'aire de jeu extérieure :

- Les 7 C, un guide canadien sur l'aménagement des espaces de jeu pour jeunes enfants[132-133].

- POEMS - Échelle de mesure de l'environnement extérieur préscolaire traduite par le Regroupement des CPE de la Montérégie[134].

- Les fiches du projet Espace de l'Alliance québécoise du loisir public, dont certaines portent sur l'aménagement des espaces de jeu[135].

Pour approfondir votre compréhension, faites l'exercice p. 198

2.3 Fréquenter les espaces naturels de proximité

Si la naturalisation des locaux et des aires de jeux extérieures est à mettre de l'avant dans l'implantation de l'éducation par la nature, la fréquentation régulière et prolongée d'un milieu naturel de proximité est assurément une avenue à privilégier. Un terrain de jeu ou un parc aménagé, une cour d'école/de SGEE et un jardin botanique ne sont pas, a priori, considérés comme étant des milieux naturels, à moins que s'y trouve un ou plusieurs secteurs peu ou pas aménagés et préservés à l'état naturel.

Ce type d'environnement est optimal pour favoriser le développement global et l'éveil de la sensibilité écologique des jeunes enfants. Immergés dans un espace naturel, les enfants reprennent contact avec des émotions profondes : liberté, confiance, émerveillement, enracinement, etc. Les adultes qui les accompagnent ressentent aussi les effets bénéfiques d'un environnement naturel où le bruit et le stress sont considérablement diminués. Parents et éducatrices/RSGE ayant eu l'occasion de vivre des moments prolongés en milieu naturel avec de jeunes enfants témoignent d'un sentiment de bien-être et de calme. Libérés de certaines tâches et de contraintes liées à l'horaire, parents et éducatrices/RSGE sont beaucoup plus disponibles et savourent ces moments de découverte ou de jeu partagés.

2.3.1 Choisir un espace naturel de proximité

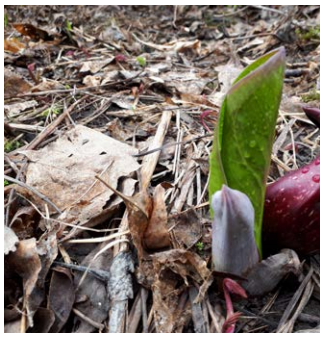
Le choix d'un site constitue la pierre angulaire d'une pratique d'immersion en milieu naturel. Plusieurs critères sont à prendre en compte.

Les municipalités peuvent jouer un rôle précieux dans le développement ou l'identification d'espaces naturels. La Ville de Laval a adopté, le 1er septembre 2020, un plan directeur des parcs et espaces publics abordant le déficit nature et l'importance de l'accès des jeunes enfants à des espaces libres et naturels à proximité de leur lieu de résidence ou de garde.

L'accessibilité du site

- La distance à parcourir pour s'y rendre. Le milieu idéal est adjacent à la cour. Les jeunes enfants peuvent toutefois marcher régulièrement une distance de 500 m, et jusqu'à 1 km pour les plus vieux.
- Le mode de déplacement : on privilégie d'abord la marche, puis les vélos ou autres transports à roulettes, puis l'autobus (minibus autonome, transport public, transporteur privé).

- Le nombre et l'ampleur des obstacles ou des difficultés sur le parcours : trottoirs, sentiers, pistes séparées, rues ou boulevards, voies ferrées, fossés ou ravins, ruisseaux, pentes abruptes, etc.
- L'ouverture à accueillir des groupes d'enfants en exploration libre. Il est préférable de contacter le propriétaire ou le gestionnaire du site afin de vérifier s'il y a des enjeux et poser les bases d'une saine collaboration.
- La fréquentation du site par d'autres utilisateurs : des skieurs de fond, des motoneigistes, des cyclistes, des chasseurs, des ornithologues, etc.



Les caractéristiques du site

- La biodiversité : la flore, la faune, les champignons, les lichens, etc. Plus riche est la biodiversité, plus vastes sont les expériences et les découvertes.
- La variété d'habitats et d'écosystèmes : forêt de feuillus ou de conifères, marais, champ, ruisseau, rivière, plage, clairière, terrain vague, ruelle verte, etc. On privilégie les sites offrant une diversité d'habitats, lesquels peuvent tour à tour être apprivoisés au gré des saisons.
- Les variations du paysage : dénivelés, ravins, pentes, collines, sablière, espaces ouverts ou couverts, densité de la végétation, etc. La diversité est recherchée ici aussi. Elle est gage d'une plus grande variété de mouvements, de défis et de découvertes.
- La superficie : de très petits périmètres répondent bien aux besoins des poupons et trottineurs, alors que les enfants plus âgés (2-3 à 5 ans) bénéficient de lieux plus vastes. La superficie du site contribue à déterminer le nombre de groupes d'enfants pouvant s'y trouver simultanément.

- La présence de matériaux libres et polyvalents : les espaces naturels bénéficient d'un renouvellement constant de branches, de feuilles, de graines; lesquels deviennent les sources premières d'inspiration et d'exploration. En revanche, les parcs aménagés ou nettoyés, d'où on a retiré les branches mortes, les feuilles, les pierres et autres matériaux libres et polyvalents sont beaucoup moins riches.

- Les transformations saisonnières ou périodiques : s'agit-il d'une zone inondable?

- L'environnement sonore : le niveau de bruit peut affecter considérablement la qualité de l'expérience offerte aux enfants. La proximité de voies de circulation, d'installations industrielles ou de lignes de haute tension sont autant d'exemples de facteurs à prendre en considération.

> *« Au départ, nous pensions que le boisé en face du CPE était trop petit. En fait, il présente une belle biodiversité et des variations de paysage. Il n'est absolument pas aménagé. On y trouve plusieurs arbres pour grimper. En fin de compte, après 1 an, nous n'utilisons environ que 30 % de sa superficie pour 2 groupes de 4/5 ans. Notre camp de base est à 5 minutes du CPE, ce qui est un avantage non négligeable! Bref, il faut prendre le temps d'explorer autour de notre milieu. Il se peut fort bien que le site idéal s'y trouve[ee]. »*

[t] Éducatrice expérimentant l'éducation par la nature au sein du projet Alex

La capacité du site à accueillir des groupes d'enfants

- La fragilité des écosystèmes : certains habitats et certaines espèces vivent des enjeux de conservation et il est essentiel d'en tenir compte avant de fréquenter ces sites avec les groupes d'enfants (voir le chapitre L'éveil de la sensibilité écologique, p. 159).

- Les enjeux de sécurité : une évaluation des enjeux de santé et de sécurité liés au site doit être faite avant de retenir un lieu (voir le chapitre sur la sécurité bien dosée, p. 138). De cette évaluation découlent différentes avenues : renoncer au site, exclure certaines zones, prévoir des mesures d'atténuation des risques, etc.

- Présence d'installations sanitaires : sans être un prérequis, la présence d'installations sanitaires peut constituer un facilitateur pour la fréquentation régulière et prolongée d'un site.

Voir la fiche technique sur les besoins sanitaires en partie 3, p. 240

En bref, si le SGEE recherche le site idéal, force est d'admettre qu'il doit souvent faire des compromis…

2.3.2 S'enraciner ou butiner en milieu naturel?

Si le territoire est suffisamment vaste et offre la possibilité de se déplacer, doit-on privilégier l'enracinement dans le même lieu ou, au contraire, encourager des déplacements fréquents et l'exploration de plusieurs sites (butiner)?

La fréquentation du même lieu offre de nombreux avantages : connaissance intime du site et de son potentiel, possibilité de percevoir les changements au fil des jours et des saisons, et sentiment de confiance, d'appartenance et de responsabilité.

En revanche, plusieurs praticiens rapportent des avantages au fait de se déplacer, en particulier pour les enfants plus âgés. En se déplaçant, les enfants découvrent de nouveaux écosystèmes, ce qui renouvelle leur curiosité et leur émerveillement. La découverte de lieux insoupçonnés les excite et stimule leur créativité. Ils sont ainsi invités à relever de nouveaux défis et à entreprendre de nouveaux jeux ou projets. Les changements de saisons sont des moments propices pour entreprendre ces petites migrations!

Il faut toutefois prendre en considération l'enjeu du piétinement et de la surutilisation des milieux naturels, car certains écosystèmes sont très fragiles. Dans certains cas, il vaut peut-être mieux piétiner abondamment un site principal plutôt que plusieurs sites occasionnellement. Cette réflexion doit être menée avec le gestionnaire du site et des écologistes, si possible.

Faut-il mieux s'enraciner ou butiner? La réponse à cette question se trouve possiblement dans une position mitoyenne. Favoriser un enracinement dans un ou quelques lieux choisis avec soin en fonction de certains critères énumérés plus haut, tout en encourageant des périodes d'explorations et de découvertes, au gré des déplacements et de la capacité d'accueil des différents habitats.

Le camp de base

Un camp de base peut être choisi et aménagé au cœur ou à l'orée du site. Il devient un point d'ancrage et de transition entre le monde extérieur et le milieu naturel. C'est un lieu d'enracinement à partir duquel s'organisent les explorations. Le retour fréquent au camp de base vise à instaurer une certaine constance et des rituels rassembleurs et rassurants, dans un environnement naturel toujours en évolution. Les enfants y développeront progressivement un attachement et un sentiment d'appartenance.

«I lived my life in widening circles, that reach out across the world» Rilke, 1996

Traduction libre : J'ai vécu ma vie en cercles qui, petit à petit, s'agrandissent et s'ouvrent au monde

« On a un camp de base où ça leur fait du bien de retourner, qui est toujours à la même place. Je pense que ça peut les sécurise[ff]. »

Un camp de base ayant un toit, comme une bâche, une canopée dense, une construction de branches, peut offrir une protection lors de grosses pluies ou de grand soleil. C'est aussi un lieu de rassemblement où manger un morceau, échanger, lire ou consulter un livre, manipuler des outils ou autres accessoires apportés.

Le SGEE porte une attention particulière à ce que le camp de base soit en harmonie avec l'environnement naturel dans lequel il se trouve. Il évite de grands aménagements avec beaucoup de matériel artificiel ou nécessitant des transformations de l'écosystème dans lequel le camp de base est situé. Il est parfois judicieux de déplacer le camp de base de manière périodique afin de favoriser la préservation ou la régénération de la végétation.

Voir la fiche technique sur le camp de base en partie 3, p. 232.

[ff] Éducatrice participant au projet de recherche Alex-Éducation par la nature

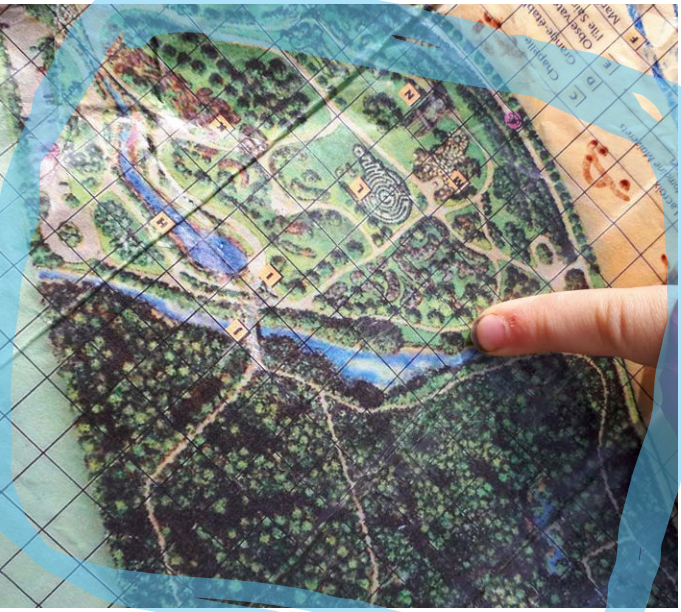
Avec le temps, il est possible d'aménager plus d'un camp de base, ce qui va permettre d'explorer des environnements différents. Par exemple : un camp de base en forêt, un autre près de la rivière, puis un autre dans un champ.

Il est aussi probable qu'on choisisse et aménage des camps de base distincts au fil des saisons. L'hiver, on recherche un emplacement plus facile d'accès, pouvant être aménagé avec des branches et de la neige en guise de mortier. En été, si le secteur choisi est propice aux moustiques (les marais sont tout de même à éviter!), prévoir un système de protection, par exemple une moustiquaire de voyage accrochée à une branche, ou un abri démontable ou permanent.

> *« La proximité d'une pente naturelle est bénéfique et efficace pour permettre aux tout-petits de se réchauffer rapidement, avant ou après un repas, une histoire ou toute activité plus statique[99]. »*

Connaissance du site et carte du territoire

Lors des premières sorties en milieu naturel, petits et grands ont les sens en alerte afin d'apprivoiser ces nouveaux espaces. Au fil des explorations et des expériences vécues, ils trouvent des points de repère et deviennent de plus en plus habiles à s'y orienter. Une carte du territoire s'inscrit en eux. Les lieux les plus significatifs sont baptisés par la petite troupe. La vieille souche évidée devient Le chaudron, les arbres enchevêtrés sont nommés Le manège, un sentier dissimulé devient Le passage secret, etc.



Cette appropriation du territoire constitue un moment charnière. Certains SGEE choisissent d'en faire une représentation visuelle. Une carte est ainsi dessinée, permettant d'y situer les différents habitats, les frontières ainsi que les lieux significatifs. Cette carte peut ensuite être partagée avec les enfants et les parents. Plastifiée, elle devient un outil fort apprécié par les tout-petits qui s'y réfèrent au quotidien lors du choix des projets à entreprendre ou lors de déplacements. De plus, c'est une manière toute naturelle de soutenir le développement de la représentation et de l'orientation spatiale.

[99] Éducatrice expérimentant l'éducation par la nature au sein du projet Alex

2.4 S'ancrer dans la communauté : l'approche place-based

Depuis plusieurs décennies, les milieux d'accueil de la petite enfance de l'Émilie-Romagne et de la Toscane, en Italie, ont développé une philosophie éducative prenant ancrage dans la communauté. L'environnement, soit les espaces intérieurs et extérieurs incluant le territoire élargi de la commune italienne, est décrit comme le troisième éducateur. Les groupes d'enfants explorent leur territoire, entrent en relation avec ceux qui y vivent ou y travaillent et peuvent même être consultés quand il s'agit de réaménager une place ou un bâtiment public. Le jeune enfant est reconnu par sa communauté et celle-ci l'invite à prendre place dans la vie du quartier.

En Nouvelle-Angleterre, David Sobel[136] a mis en lumière l'importance de l'éducation prenant racine dans le milieu, à travers ce qu'il appelle l'approche *place-based education*, ou éducation ancrée dans la communauté. Cette approche valorise la communauté locale, l'environnement naturel proximal et le territoire historico-culturel comme points de départ des apprentissages. Le SGEE favorise la création de liens communautaires, l'appréciation du monde environnant et l'engagement dans la vie citoyenne.

Au Québec, on retrouve cette idée à l'article 5 de la *Loi sur les services de garde éducatifs*. Celle-ci mentionne que le programme éducatif comporte des activités qui ont pour but de favoriser le développement global et la réussite éducative ainsi que « d'amener progressivement l'enfant à s'adapter à la vie à la collectivité et de s'y intégrer harmonieusement[137]. » L'approche ancrée dans la communauté invite les SGEE à explorer les territoires bâtis, culturels et naturels de proximité et à s'intéresser à leur histoire et à leur géographie. Les milieux naturels font ainsi partie d'un environnement plus vaste et les enfants sont invités à en percevoir les interrelations. Les lieux nous parlent de ceux qui y vivent. Que nous racontent-ils? Comment ces lieux ont-ils transformé les êtres vivants qui s'y trouvent? Autant de questions à élucider au fil des errances dans les ruelles, les terrains vagues, les bords de mer ou autres coins du pays, là où nature et culture se conjuguent.

3. Des mesures structurantes pour soutenir l'offre d'un lieu riche en biodiversité et en matériaux libres et polyvalents

Plusieurs mesures peuvent être envisagées pour que les efforts de naturalisation s'inscrivent de manière pérenne dans les pratiques du SGEE :

- Se doter de balises et de stratégies pour encadrer le choix et l'achat de matériel éducatif, telles que :
  - Plan d'approvisionnement de matières récupérées;
  - Politique d'achats écologiques.
- Établir un système de collecte de matériaux libres et polyvalents auprès des familles.
- Conclure des ententes avec des entreprises, des artisans ou des ressourceries pour se procurer du matériel.
- Établir un plan de naturalisation des locaux et des cours.
- Établir des critères de choix d'un site naturel.
- Établir des balises d'aménagement de camps de base en nature.
- Conclure des ententes avec des partenaires de la communauté afin de faciliter l'accès et l'utilisation des lieux.
- Réaliser un projet de minibus partagé dans la communauté pour se rendre en milieu naturel.
- Etc.

Deuxième principe : Un lieu riche en biodiversité et en matériel libre et polyvalent

Éléments-clés

- **Présence de matériaux libres et polyvalents dans les locaux et dans les aires de jeu extérieures :**
  - Blocs, sable, eau, terre, branches, tissus, bobines, boîtes, matériaux récupérés, cordes, etc.

- **Naturalisation des espaces intérieurs (locaux et corridors, etc.) :**
  - Mobilier et équipement en matériaux et couleurs naturels
  - Plantes non toxiques, pierres, eau, sable, rondins, etc.
  - Maquettes, terrariums sans animaux ou mobiles
  - Images et livres représentant la biodiversité locale et québécoise, etc.

- **Naturalisation des aires de jeu extérieures (cours naturalisées) :**
  - Mobilier, équipement et revêtements en matériaux et couleurs naturels Arbustes, plantes grimpantes ou en pot, arbres, tunnels de saule, etc.
  - Pierres, coin sable et eau, rondins, branches, etc.
  - Sentiers, coins secrets, coin sieste et repas en plein air, etc.
  - Potager en bacs ou en pots, etc.

- **Fréquentation de milieux naturels de proximité :**
  - Privilégier des lieux offrant une certaine variété d'habitats (champ, forêt, plage, colline, ravin, etc.) et une grande biodiversité (faune, flore, etc.)
  - Considérer les enjeux d'accès à ces espaces naturels : distance à parcourir, sécurité lors des déplacements, mode de transport, etc.
  - Choix et aménagement de camps de base ou de repaires discrets

- **Mise à contribution des espaces environnant le SGEE :** les ruelles, les parcs, les places publiques, etc.

Comment chacun de ces éléments est-il implanté dans votre milieu? Venez situer votre SGEE au regard de ce deuxième principe de l'éducation par la nature en répondant au questionnaire suivant. Celui-ci générera une représentation visuelle de votre situation.

Troisième principe : Une pédagogie émergente centrée sur l'exploration et le jeu

Reconnaitre l'enfant dans ses compétences et sa globalité

En pénétrant dans la forêt au lendemain de la tempête, les enfants restent bouche bée. Le sentier est jonché de branches, le sol est détrempé et plusieurs zones sont inondées. Un vrai champ de bataille, aux yeux d'Amira, leur RSGE. Mais pour les enfants, cet univers de désolation est source d'excitation. Les heures qui suivent sont riches en jeux et en explorations. Marchant dans la boue, ils expérimentent la succion, tombant, se relevant. À un moment, Théo se sent pris : « C'est un piège! » dit-il, d'abord en riant, puis en se mettant à pleurer. Il tire, tire, tire… et perd sa botte, captive de la vase. Sa copine Julia vient à son secours, extrayant la botte à l'aide d'une branche en guise de levier. À ses côtés, Amira rassure Théo et l'aide à se mettre les pieds au sec. Quelle frousse! Il regarde la vase noire et profonde dans laquelle il se sentait piégé. C'est alors qu'il aperçoit des empreintes juste à côté. Théo appelle les autres enfants qui accourent.

Pendant ce temps, Amira et Julia ramassent quelques petites branches et les placent tout autour des traces pour en faciliter le repérage. Les enfants se demandent quel animal a bien pu laisser ces empreintes. Amira soutient leurs questionnements et note leurs hypothèses dans son carnet de route. Plus tard, trois enfants s'éloignent et commencent un nouveau projet. Avec des branches et des pierres, ils font des barrages et détournent le cours des petits ruisseaux qui dévalent la pente.

Tout près, les autres amorcent un jeu de rôles à saveur de pirates autour d'un arbre mort. Amira prend quelques photos témoignant de ces initiatives, puis s'approche du premier groupe en disant : « Eh bien, on dirait que vous êtes de vrais castors! », ce qui les incite à redoubler d'ardeur. De retour dans leur local, la réflexion se poursuit et un projet commence à prendre forme : en fin de journée, on va construire un grand barrage dans le coin sable et eau de la cour! Qui sait où tout cela les mènera ?

L'éducation par la nature privilégie une pédagogie émergente. Elle se construit au fil des expériences vécues, des intérêts et des initiatives des enfants. Lorsque l'environnement est riche en possibilités de jeu et d'exploration, que l'horaire est souple et respecte le rythme des enfants, que l'éducatrice/RSGE est disponible, le terreau est fertile pour qu'une telle approche pédagogique se déploie. Dans cette approche, les activités planifiées ou dirigées par l'adulte ne sont pas privilégiées. L'action éducative, constamment reconstruite, s'appuie sur des interactions de grande qualité (voir le chapitre sur les faits saillants de la recherche, p. 20). L'éducatrice/RSGE est attentive à ce qui suscite l'intérêt des enfants. C'est à partir de ces situations émergentes qu'elle ajuste son intervention pour nourrir les petits moments de complicité, d'émerveillement et de recherche ou les projets de plus grande envergure.

1. Pourquoi choisir une pédagogie émergente?

Au Québec, tout prestataire de SGEE doit mettre en œuvre un programme éducatif qui a pour buts de favoriser le développement global de l'enfant; d'amener progressivement ce dernier à s'adapter à la vie en collectivité et à s'y intégrer harmonieusement, et de favoriser sa réussite éducative. Le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*[138] offre un cadre général à cette action éducative. En revanche, il revient à chaque SGEE de déterminer les approches spécifiques qui orientent ses pratiques au quotidien. Ces choix s'appuient sur une conception de l'enfant et de son environnement.

Les uns perçoivent l'enfant à travers ses besoins ou ses manques, en le situant dans son développement par rapport à des normes et des cibles universelles. Dans ce cas, l'éducatrice/RSGE planifie des activités en fonction des attentes propres à l'âge des enfants de son groupe. Elle tente également de situer chaque enfant sur une échelle développementale et d'identifier ses retards en fonction de la moyenne, pour ensuite proposer des activités et du soutien ciblés.

D'autres voient l'enfant comme un être fort, « plein de richesses, qui possède de nombreuses ressources et un potentiel extraordinaire[139]. » L'éducatrice/RSGE concentre alors son regard sur l'identification des intérêts, des bourgeons de compétence ou zones proximales de développement, des façons d'entrer en relation, des questionnements et des hypothèses des enfants, afin de soutenir et de complexifier les expériences signifiantes pour eux.

Avec la pédagogie émergente, l'éducation par la nature s'inscrit résolument dans cette vision des enfants. Ceux-ci étant vus, dès leurs premiers mois de vie, comme étant curieux, forts et compétents, avides d'explorer leur environnement et émerveillés devant la richesse du monde.

Cela, sans pour autant exclure la possibilité et la pertinence de porter un regard sur les besoins spécifiques de l'enfant dans certaines circonstances. Par exemple, si un enfant manifeste des difficultés importantes lors des déplacements (fatigue et déséquilibre), il est judicieux que l'éducatrice/RSGE raffine ses observations afin d'envisager des avenues de soutien s'il y a lieu. L'adulte est sensible aux besoins ou aux difficultés d'un enfant lors d'une situation particulière ou dans un aspect de son développement, sans pour autant que cela vienne teinter négativement le regard général qu'il porte sur lui. Son action éducative devrait toujours s'inspirer des intérêts de l'enfant, de ses initiatives et de ses bourgeons de compétence.

La pédagogie émergente est privilégiée en éducation par la nature, car elle :

- Reconnait les forces et les compétences intrinsèques de l'enfant;
- Favorise le partage du pouvoir, dans une perspective démocratique;
- Permet de s'ajuster à l'unicité de l'enfant;
- Considère les multiples langages de l'enfant comme autant de leviers;
- Interpelle l'enfant dans sa globalité, sans structurer les situations de jeu à partir d'objectifs d'apprentissage spécifiques à un ou l'autre des domaines de développement;
- S'appuie sur l'expérience de milieux éducatifs reconnus à travers le monde (à Pistoia et Reggio Emilia, dans les pays scandinaves de l'Europe du Nord, etc.);

- S'appuie sur de nombreux travaux de recherche récents faisant ressortir les éléments suivants :
  - Les jeunes enfants, même durant la première année de leur vie, sont curieux et ont des compétences remarquables[140].
  - Le jeu est le meilleur contexte pour apprendre et se développer. Et, l'étayage du jeu constitue une manière de rehausser sa valeur[141].
  - Les apprentissages sont facilités par la motivation intrinsèque de l'enfant[142].
  - La pédagogie émergente libère l'éducatrice/RSGE de l'animation d'activités, ce qui lui permet de se consacrer à l'accompagnement et à la documentation des expériences de l'enfant.
  - La qualité des interactions dans le groupe est le meilleur prédicteur des apprentissages des enfants[143].
  - La qualité des interactions dans le groupe serait plus élevée lorsque les enfants peuvent choisir librement le lieu où celui-ci se déploie[144].

2. Comment mettre en œuvre une pédagogie émergente?

La pédagogie émergente ne repose pas sur une marche à suivre ou sur un programme structuré, bien au contraire.

> *« C'est vraiment un milieu plus riche pour l'apprentissage. En milieu naturel, tout commence par l'enfant. (…) Je ne sais jamais ce qui va survenir, de quoi il va être question ou ce qui va être à l'avant-plan. (…) J'essaie d'accompagner ce qui apparait. (…) On part des intérêts des enfants, de leurs idées, puis on essaie d'élaborer, de développer, de les faire réfléchir, de pousser un peu plus loin leur apprentissage*[hh]*. »*

Les points suivants apportent un éclairage susceptible d'aider les éducatrices/RSGE et les leaders intéressés à adopter cette approche pédagogique si caractéristique de l'éducation par la nature.

2.1 Reconnaitre et valoriser les multiples sources de jeux et d'explorations

Puisque ce n'est pas l'éducatrice/RSGE qui anticipe et planifie les expériences éducatives, quelles en sont les sources et comment favoriser l'engagement et les initiatives des enfants?

Dans l'installation ou la cour, les enfants seront d'abord inspirés par une **offre de matériaux libres et polyvalents** en abondance qu'ils pourront constamment observer, manipuler et combiner au gré de leur imagination (voir le chapitre sur le lieu et les matériaux en p. 60). Le passage de l'utilisation de jouets et matériaux manufacturés à celui de matériaux libres et polyvalents entraine une période d'adaptation plus ou moins longue.

> *« Lorsque le CPE a remplacé tous les jouets par des matériaux libres et polyvalents, les enfants ont d'abord réagi en papillonnant et en manipulant le matériel sans s'engager dans un jeu. Avec le temps, ils sont devenus de plus en plus inspirés par ce type de matériaux et les projets qu'ils initient sont de plus en plus complexes*[ii]*. »*

[hh] Éducatrices participant au projet de recherche Alex – éducation par la nature
[ii] Éducatrice expérimentant l'éducation par la nature au sein du projet Alex

De plus, l'adulte peut **agir comme metteur en scène** (voir le chapitre Des interactions éducatives de grande qualité, p. 99) en organisant le matériel de telle manière qu'il provoque la curiosité et l'engagement des enfants. Certains parlent alors d'invitations, de déclencheurs, de mises en scène ou de provocations. Les enfants y répondent souvent de manière inattendue et l'éducatrice/RSGE suit alors leur initiative.

Par exemple, voyant que le pommier est en fleurs, Fatou dispose deux chaises devant la fenêtre et y place des jumelles. À leur arrivée, deux enfants saisissent les jumelles et regardent par la fenêtre. Ils ne portent pas attention au pommier, mais ils comparent les queues des écureuils qui y grimpent avec beaucoup de plaisir. Fatou suit leur initiative en soutenant une discussion sur le rôle de la queue des animaux.

En milieu naturel, **les changements météorologiques et les cycles quotidiens ou saisonniers** agissent comme d'extra-ordinaires metteurs en scène, reconfigurant constamment le décor et les propositions faites aux enfants. Par exemple :

- En gardant des traces du passage des bêtes, les premières neiges révèlent l'activité nocturne au cœur du boisé. Les enfants suivent les empreintes et tentent d'imaginer le chemin parcouru par ces visiteurs durant la nuit ou au petit matin.
- Les grands vents font tomber les branches les plus fragiles et regarnissent le sous-bois. C'est une mine d'or pour les petits bâtisseurs.
- Les pluies abondantes créent des mares éphémères dans lesquelles les trottineurs sautillent. Les plus grands s'y élancent quant à eux sans retenue.

Le jeu et les explorations dans lesquels les enfants s'engagent proviennent de leurs interactions avec les personnes, les événements et l'environnement dans lequel ils vivent : leur maison, leur rue, leur quartier, leur service éducatif, leur parc, leur champ, leur forêt, etc. Les projets qui en découlent devraient refléter le contexte naturel et culturel du territoire. Ainsi, les situations susceptibles d'interpeller les enfants ne sont pas les mêmes dans un SGEE situé au cœur d'une région minière, d'un quartier urbain, d'un village côtier ou d'une communauté autochtone. De même, la présence d'un ruisseau, d'un marais ou du fleuve à proximité du SGEE offre de multiples sources de questionnements et de pistes d'action.

La pédagogie émergente est transversale. Elle peut être **mise en œuvre partout et en tout temps**. La continuité et la cohérence entre ce qui est vécu dans chacun des environnements sont favorisées.

Par exemple, lorsque les enfants aperçoivent les premiers voiliers d'oies blanches dans le ciel, ils s'étendent sur l'herbe et les observent avec Joyce, leur RSGE. Ils sont fascinés par la disposition des oiseaux («V comme dans Victoria!», dit une fillette) et par les changements fréquents de meneur. De retour au service de garde, la conversation se poursuit pendant le repas. Ensuite, Joyce sort une grande feuille et propose aux enfants d'y inscrire tout ce qu'ils ont observé, les questions qu'ils se posent, etc. Elle en fait un schéma de concepts qu'elle affiche ensuite sur le mur, à hauteur des enfants. Pendant la sieste, Joyce choisit quelques contes et documentaires sur les oiseaux migrateurs et les dispose dans le coin bibliothèque. Elle déniche aussi un enregistrement audio des oies blanches qu'elle fait jouer en fin de journée, pendant le rangement.

2.2 Expérimenter divers scénarios

Toute situation de jeu ou moment de vie peut faire jaillir des idées ou un intérêt chez l'enfant. Il est difficile de prévoir comment le tout évoluera. En pédagogie émergente, trois scénarios se présentent : 1) reconnaitre la richesse du jeu libre, 2) offrir un étayage du moment présent et 3) coconstruire un projet ou une aventure éducative d'envergure.

Figure 8 – Les trois scénarios de la pédagogie émergente

2.2.1 Reconnaitre la richesse du jeu libre

Les vertus du jeu libre ne sont plus à démontrer[145-146]. Les enfants choisissent le matériel, le lieu et, le cas échéant, leurs partenaires de jeu. Ce type de jeu peut prendre plusieurs formes : défi moteur, jeu d'exploration ou de construction, expérimentation, jeu imaginaire, moment de détente ou d'observation, etc.

L'éducatrice/RSGE observe de manière bienveillante, sans s'impliquer directement dans le jeu des enfants. Par des photos et quelques notes, elle documente leurs paroles, leurs gestes et leurs interactions.

> *« Un matin, Julie, Adèle et Dara déterrent une grosse pierre qu'elles déclarent être un bébé. Pendant un long moment, elles portent, nourrissent ou lavent leur bébé. Justine, leur éducatrice, les observe en gardant une certaine distance. Elle en profite pour recueillir de précieuses traces pour sa documentation pédagogique. »*

2.2.2 Offrir un étayage du moment présent

Les situations émergentes sont aussi l'occasion pour l'éducatrice/RSGE d'offrir un étayage ponctuel individualisé à l'enfant ou à un sous-groupe. L'accompagnement ou l'étayage du jeu est reconnu comme une stratégie permettant de complexifier le jeu et les explorations, soutenant ainsi la pensée et les apprentissages des jeunes enfants[147].

Prenons la situation suivante : deux enfants se dirigent vers un coin du boisé où se trouvent de nombreuses branches de différentes tailles empilées librement sur le sol. Ils commencent à soulever et déplacer les branches, puis s'arrêtent. Leur éducatrice/RSGE repère un intérêt émergent et y voit une occasion d'étayage. Elle peut procéder comme suit[148] :

- **Ralentir et se rendre disponible**

Elle balaie du regard l'ensemble des enfants du groupe. Tous semblent engagés dans leur jeu. Elle se positionne de telle sorte qu'elle peut tous les voir, mais elle choisit de se concentrer un moment sur les deux bâtisseurs. Elle s'arrête et prépare son carnet ou son téléphone.

- **Observer attentivement les enfants et s'interroger**

Tout en les observant, elle tente de répondre aux questions suivantes : que font-ils? Que se disent-ils? Comment interagissent-ils? Que cherchent-ils? Qu'ont-ils en tête? Comment s'y prennent-ils? Elle note brièvement ses réponses ou hypothèses et documente la situation émergente par quelques photos ou vidéos.

- **Repérer le moment propice**

Par exemple, lorsque l'enfant suspend son action ou regarde furtivement l'adulte. L'éducatrice/RSGE voit qu'un enfant s'interrompt, qu'il observe le tas de branches et qu'il regarde l'autre enfant qui tente d'en soulever une très longue.

- **S'approcher et établir un contact visuel**

L'éducatrice/RSGE se rapproche des enfants. Elle capte leur regard et sourit, en observant leur réaction. L'un des deux enfants lui retourne son sourire.

- **Étayer le jeu ou la réflexion de l'enfant**

  - Décrire à l'enfant ce qu'elle observe : « Je vois que vous tentez de déplacer de grosses branches. » L'enfant répond : « On travaille fort! »

  - Poser une question ouverte pour inviter l'enfant à préciser son projet ou son intention : « Qu'est-ce que vous voulez faire? » L'éducatrice/RSGE écoute patiemment la réponse, sachant qu'il faut parfois attendre pour laisser à l'enfant le temps de réfléchir et d'ajouter des sous-réponses.

  - Différentes avenues se présentent ensuite : participer au projet aux côtés des enfants, rester à proximité en les observant et en documentant le chantier, ajouter un élément permettant de donner un nouvel élan au projet, etc.

  - Si les enfants font une pause, l'éducatrice/RSGE peut en profiter pour les interroger sur leurs stratégies et leur réflexion : « Comment avez-vous fait pour déplacer cette branche? », « Qu'est-ce qui se passerait si on essayait ceci? » « Comment faites-vous pour le savoir? » et ainsi de suite. Elle veille, si possible, à garder des traces de leurs réponses (enregistrement audio ou vidéo, notes, etc.). Ces questions peuvent s'intéresser au processus mis en œuvre par les enfants (déplacer et assembler les branches) ou se centrer sur le contenu symbolique du projet (le château, le vaisseau, etc.).

2.2.3 Coconstruire un projet ou une aventure éducative d'envergure

Avec les poupons et les trottineurs, la pédagogie émergente se compose surtout de ces situations d'étayage ponctuel et de jeu libre. Auprès des enfants plus vieux, il est toutefois possible d'élaborer des projets plus complexes. En effet, un jeu ou une interrogation suscite parfois un tel enthousiasme et un tel engagement qu'il devient le point de départ d'un projet de plus grande envergure.

Les projets ou les aventures se construisent sur la base des expériences vécues par les enfants, telles que perçues par l'éducatrice/RSGE. Cette dernière s'ajuste au mouvement initié par l'enfant. Comme dans une danse à deux, les protagonistes sont toujours à l'affût du prochain mouvement initié pas l'autre. L'enfant fait un pas, l'adulte suit; l'enfant fait un autre pas, l'adulte suit ou attend, puis propose une variante et ainsi de suite. Par exemple, lorsque les enfants ont appris que l'ortie était une plante urticante, ils ont voulu d'abord l'éviter à tout prix. Puis, un jour, le responsable du site leur a confié qu'il en cueillait pour s'en faire une soupe. Impressionnés, les enfants ont voulu faire de même. Leur RSGE a accompagné leur projet, jusqu'à la dégustation!

Les projets se construisent peu à peu, en y ajoutant de nouveaux chapitres tant et aussi longtemps que le ou les enfants sont intéressés et engagés. Imprévisible, l'aventure peut s'échelonner sur quelques heures, quelques jours et parfois quelques semaines. On croit parfois que le projet est terminé et, soudain, il ressurgit ou repart dans une autre direction.

Évidemment, ce type de projet ne prend pas toute la place et ne mobilise pas toujours tous les enfants. Il s'agit parfois d'un projet individuel ou suscitant l'intérêt de deux ou trois enfants.

Les éducatrices/RSGE peuvent inviter les enfants à poursuivre et complexifier le projet en explorant de nouvelles voies d'expression (jeu symbolique, arts plastiques, écrit, chant, etc.) et d'apprentissages (la planification de l'action, l'analyse, le raisonnement, le langage et la pensée, etc.). **Ce n'est pas tant le contenu du projet qui importe pour l'adulte, mais plutôt ce que cette aventure offre comme occasion d'expression, d'apprentissage, d'éveil et d'enracinement pour les enfants, soit le processus**. Pour l'enfant, en revanche, c'est le thème du projet qui importe et qui le mobilise.

Exemple de projet qui se déroule sur quelques heures

Lorsque les enfants aperçoivent un drôle d'oiseau au bord du ruisseau, ils se demandent de quelle espèce il peut s'agir. Rebekka soutient leur questionnement, se gardant bien de leur donner la réponse. Elle sait que c'est en exerçant leur capacité d'analyse, de raisonnement et de synthèse qu'ils développent leur pensée. Elle les invite à observer les caractéristiques et les actions de l'oiseau, à émettre leurs hypothèses et à en débattre en s'appuyant sur leurs connaissances antérieures : « Est-ce que quelqu'un a déjà vu un oiseau avec un bec aussi long ? » Cette façon de faire a pour effet de garder la motivation des enfants bien vivante.

De retour au CPE, ils en reparlent pendant la préparation à la sieste. Rebekka leur raconte une histoire inventée dans laquelle un oiseau mystérieux apparait au cœur de la ville. Au réveil, un enfant se met en quête d'identifier l'oiseau. Il prend les guides d'identification et se met à chercher, rapidement rejoint par d'autres enfants. C'est la première fois que les enfants démontrent autant d'enthousiasme envers la recherche dans ce type de guide, au demeurant assez complexe.

Au bout de quelques minutes de recherche et d'apprivoisement, ils repèrent la section des oiseaux aquatiques et en viennent à la conclusion qu'il s'agit d'un grand héron. Demandant à Rebekka si elle a pris des photos, ils veulent valider leur hypothèse. Pendant ce temps, une fillette va chercher une feuille et des crayons de couleur. Elle entreprend de dessiner le grand héron. Elle est suivie par plusieurs autres enfants qui choisissent de le dessiner dans leur carnet de route. Lorsque les parents viennent les chercher en fin de journée, les enfants s'empressent de leur raconter leur découverte.

Exemple de projet qui se déploie sur plusieurs semaines

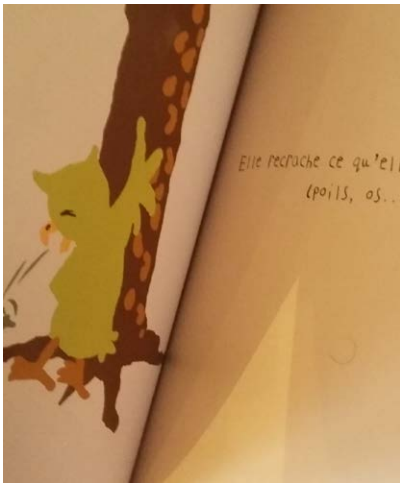
L'aventure de l'abri de la forêt s'est, quant à elle, déployée sur plusieurs semaines. Au départ, nul ne peut prévoir que le petit abri que les enfants du groupe de Jamila ont construit au milieu du boisé deviendra le point de départ d'une belle amitié entre les enfants et des adolescents. En effet, au retour de la fin de semaine, les enfants constatent que leur abri, consciencieusement érigé, a été en partie détruit. Déçus, ils se demandent qui a bien pu agir ainsi : un animal, le vent ou la pluie, des passants? Ils recueillent des indices et tentent d'élucider le mystère.

Le surlendemain, ils découvrent leur abri non seulement réparé, mais agrandi! Les questions fusent. Un garçon propose de laisser une lettre dans l'abri pour remercier celui ou celle qui l'a réaménagé. Tous se mobilisent et ce sont six petits messages qui sont suspendus au toit de l'abri. Le lendemain, jour de pluie, les messages y sont toujours, détrempés. Les enfants tentent de colmater les brèches afin de les protéger.

Quelques jours plus tard, à leur retour dans le boisé, surprise! Leurs billets ne sont plus dans l'abri, mais on y retrouve sur le sol un message écrit avec des éléments de la nature (cocottes, branches et cailloux). Ne sachant le décoder, les enfants demandent à Jamila de le prendre en photo. De retour au CPE, ils entreprennent d'en découvrir le sens. Et c'est ainsi qu'ils découvrent que des élèves de l'école voisine fréquentent aussi le boisé, mais en fin de journée. S'ensuit un échange de messages permettant de se connaitre et de s'apprivoiser. Au bout de quelques jours, une rencontre est organisée. Les enfants préparent une collation à partager avec leurs nouveaux amis et se préparent avec fébrilité à cette rencontre.

Pour approfondir votre compréhension, faites l'exercice p. 199

Projet Sur les traces du grand-duc



2.3 Repenser le concept de planification pédagogique

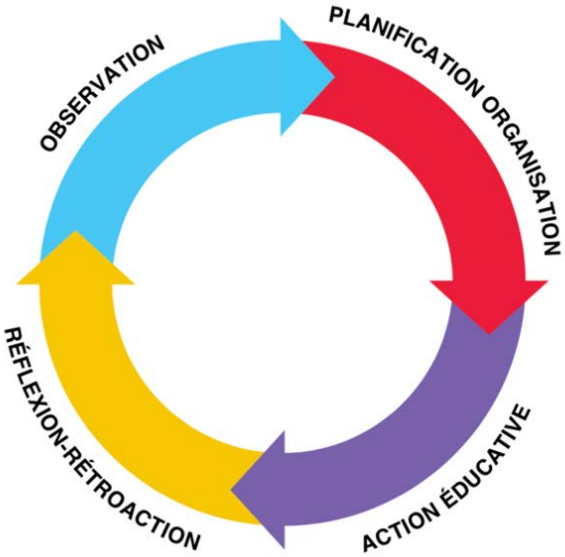
Plutôt que de chercher des idées d'activités à proposer aux enfants ou à animer, les éducatrices/RSGE utilisent les moments de travail pédagogique, qu'ils soient individuels ou en équipe, pour :

- Rassembler et trier les traces recueillies (observations, photos, vidéos, verbatim, créations des enfants, etc.).
- Repérer les intérêts, les sources d'émerveillement.
- Identifier certains bourgeons de compétence ou zones proximales de développement.
- Analyser les expériences vécues et les interactions au sein du groupe.
- S'interroger quant à la possibilité qu'émerge un fil conducteur ou un projet d'envergure.
- Anticiper ce qui pourrait survenir, ce qui pourrait être nourri ou soutenu.
- Identifier des intentions pédagogiques.

Le travail de planification et d'identification des intentions pédagogiques se réalise toujours à deux niveaux :

- Des macrocycles du processus de l'intervention éducative présenté dans le programme éducatif Accueillir la petite enfance[149], qui se font à partir de la documentation pédagogique (voir ce chapitre, p. 176), lors de moments prévus à cet effet. Idéalement à chaque semaine. Ces sessions de travail permettent de prendre un recul sur l'action et de réfléchir aux prochains scénarios.
- Des microcycles du processus qui se réalisent dans le feu de l'action. Tout au long de la journée, à tout moment, l'éducatrice/RSGE observe et analyse ce qui lui parait significatif, pour ensuite choisir comment se positionner et intervenir sur-le-champ.

Le processus de l'intervention éducative



Des expériences phares en éducation par la nature

La pédagogie émergente est par essence imprévisible. Toutefois, en milieu naturel, plusieurs situations de jeu ou d'exploration reviennent fréquemment. Nous en partageons quelques-unes ici afin d'aider l'éducatrice/RSGE à en percevoir les balbutiements et les possibilités. Elle pourra alors encourager les enfants à complexifier leur élan initial. Elle pourra aussi s'en inspirer pour faire quelques propositions aux enfants :

- **Le jeu symbolique :** tout est à créer, tout est possible. L'imaginaire de l'enfant est roi dans le sous-bois. Le temps s'arrête, chacun devient un autre, les branches sont des baguettes magiques et les arbres morts se transforment en autobus ou en vaisseaux. Du temps, de l'espace, des matériaux libres et polyvalents, un contexte de liberté et un accompagnement opportun : tout est en place pour un jeu symbolique de plus en plus mature[150].

- **Processus de recherche :** observations, questions, hypothèses, expériences et résolutions de problèmes, etc. Les occasions sont nombreuses d'accompagner les enfants dans leurs questionnements sur le monde qui les entoure.

- ***Land art*** : œuvres d'art éphémères réalisées à partir des éléments naturels disponibles dans l'environnement (par exemple, des dessins dans le sable, un modelage avec de la glaise, une sculpture avec des galets ou des glaçons en hiver, un mandala avec des branches, des cailloux et des feuilles, une guirlande de lierres et de fleurs, des tissages ou mobiles, de la gravure sur les rochers, de la peinture avec de l'eau teintée avec des racines broyées, etc.).

- **Contes et chansons** : contes traditionnels racontés sans livre, chansons liées à la nature ou à l'aventure, etc.

- **Constructions** : abris en forme de tipi ou d'appentis, tentes improvisées, systèmes de poulie, ponceaux, barrages, campements, planches bascules, échelles, balançoires, etc.

- **Jeux d'observation ou d'écoute** : regarder sous les pierres, dans les airs, dans l'eau, à travers la glace; observer les jeux d'ombre et de lumière; écouter les mouvements des feuilles sous le vent, la pluie sur l'étang; enregistrer et comparer les chants des oiseaux, les cris des écureuils ou des criquets, etc.

- **Lecture en forêt :** consulter un guide d'identification, explorer un documentaire, feuilleter un album de contes, etc.
- **Défis moteurs :** sauter, courir, grimper, se faufiler sous les branches ou les racines, rouler, lancer, glisser, etc.
- **Jeux de règles :** jeux de poursuite, de cache- cache, etc.
- **Carnet de la forêt :** pour dessiner ce qu'on y voit, écrire nos questionnements et nos hypothèses, etc.
- **Découverte des outils :** économes, couteaux, maillets, limes, niveaux, scies, vilebrequins, balances, gallons à mesurer et autres instruments de mesure

3. Des mesures structurantes pour soutenir la mise en œuvre d'une pédagogie émergente

Plusieurs mesures peuvent être envisagées pour que les pratiques de pédagogie émergente s'inscrivent de manière pérenne dans un SGEE :

- Insérer des énoncés exposant la pédagogie émergente dans la section « approche pédagogique » du **programme éducatif** du SGEE.
- Élaborer un **plan de développement professionnel** pour soutenir les changements de pratiques auprès des éducatrices/RSGE.
- Réviser les stratégies de **soutien pédagogique** afin que celui-ci consolide le développement du sentiment de confiance chez les éducatrices/RSGE.
- Réviser et repenser les modalités de planification pédagogique (les outils utilisés, les moments, le soutien offert dans ces moments, etc.).
- **Partager aux parents** les objectifs et les pratiques de la pédagogie émergente et ses assises scientifiques.
- Choisir des **formations** cohérentes avec la pédagogie émergente.

Troisième principe : Une pédagogie émergente

Éléments-clés

- **Vision de l'enfant centrée sur ses forces et sur son développement global**

- **Valoriser les multiples sources de jeu et d'exploration :**
  - Les intérêts, les initiatives, les questions des enfants, les défis qu'ils souhaitent relever.
  - Les transformations quotidiennes du milieu naturel.
  - Les mises en scènes ou propositions faites par l'éducatrice/RSGE.

- **Observer et repérer**
  - Les situations qui suscitent l'intérêt et la curiosité de l'enfant et dans lesquelles il est prêt à s'engager.

- **Expérimenter divers scénarios :**
  - Reconnaître la richesse du jeu libre et se positionner en observatrice bienveillante sans intervenir mais en documentant le jeu.
  - Offrir un étayage du moment présent, en interagissant avec l'enfant afin de l'amener à relever un défi, à complexifier son jeu ou son exploration, etc.
  - Coconstruire un projet ou une aventure éducative d'envergure, en soutenant l'émergence d'un fil conducteur autour d'une situation initiée par les enfants et qui se poursuit en se transformant, pour une période allant de quelques heures à plusieurs semaines.

- **Repenser le concept de planification pédagogique :**
  - Trier, analyser et organiser sa documentation pédagogique
  - Envisager certaines pistes ou intentions pédagogiques

- **Des expériences phares susceptibles d'émerger et d'être soutenues**
  - Jeu symbolique, mini processus de recherche, *land art*, jeux traditionnels, contes et chansons, défis moteurs, jeux d'observation ou d'écoute, constructions, lire en forêt, carnet de la forêt et découverte d'outils

Comment chacun de ces éléments est-il implanté dans votre milieu? Venez situer votre SGEE au regard de ce troisième principe de l'éducation par la nature en répondant au questionnaire suivant. Celui-ci générera une représentation visuelle de votre situation.

Quatrième principe : Des interactions éducatives de grande qualité

Pour rehausser l'expérience de l'enfant

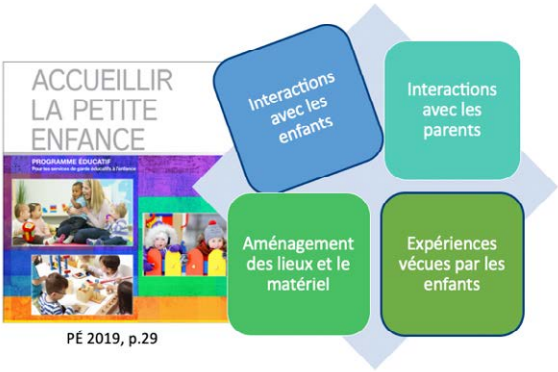
Étendus sur la « banquise » au bord du ruisseau, les enfants observent l'eau qui coule tout en bas, malgré le froid mordant. Leur éducatrice, Nathalie, est étendue auprès d'eux et les écoute. Ils s'interrogent. Pourquoi le ruisseau n'est pas gelé? Comment les canards font pour y nager sans avoir froid? Est-ce qu'ils sont mouillés en dessous de leurs plumes?

Nathalie les relance, reformule les réponses, invite les enfants à poser des hypothèses et à approfondir leur réflexion. À un moment, Filou dit : « Peut-être que l'eau est chaude… » Nathalie leur demande comment ils pourraient faire pour le vérifier… sans se mouiller! Après avoir exploré différentes options et répertorié les « outils » à leur disposition, ils décident d'attacher une corde à un seau pour aller recueillir de l'eau. Anya est désignée pour faire descendre le seau en tenant bien la corde. Zut… le seau flotte à la surface et ne se remplit pas. Nathalie sourit. Elle se dit que la situation lui offre décidément plusieurs leviers pour amener les enfants à réfléchir.

1. Pourquoi faire des interactions de grande qualité un principe de l'éducation par la nature?

Tout comme le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, l'éducation par la nature mise sur la qualité des interactions entre l'éducatrice/RSGE et les enfants pour ces trois raisons principales :

- Parce que le soutien de l'adulte permet de complexifier le jeu de l'enfant[151].
- Parce que c'est la variable d'un milieu éducatif permettant le mieux de prédire les apprentissages et le développement de l'enfant[152].
- Parce que le milieu naturel et la pédagogie émergente offrent des contextes qui pourraient être particulièrement favorables à la mise en œuvre d'interactions de grande qualité[153-154].



Le jeu libre est de plus en plus reconnu pour sa valeur éducative. Nombreux sont ceux qui mettent de l'avant le retrait de l'adulte du jeu de l'enfant. Ce dernier bénéficie alors d'une plus grande liberté et cette autonomie est profitable pour son développement[155].

Toutefois, si les vertus du jeu libre ne sont pas remises en question, plusieurs études récentes insistent sur l'importance d'accompagner le jeune enfant quand il joue. Sans le dénaturer, cet étayage du jeu libre **en rehausse la valeur et la portée sur le plan de l'apprentissage et du développement lorsqu'il est réalisé de manière judicieuse** (interactions de grande qualité) **et au moment propice**. On parle alors de jeu libre accompagné.

Par ailleurs, le concept de qualité en SGEE peut varier en fonction du cadre de référence retenu[156]. Il **semble toutefois y avoir un certain consensus à l'effet que la qualité des interactions entre l'éducatrice/RSGE et les enfants est le meilleur prédicteur des apprentissages et du développement de l'enfant**[157]. Au Québec, la qualité des interactions constitue d'ailleurs l'un des piliers du programme éducatif Accueillir la petite enfance[158] et du processus d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative, auquel doivent participer tous les prestataires de SGEE. À cet effet, le ministère de la Famille s'appuie sur les outils CLASS-Préscolaire[159] qui proposent trois grands domaines d'interactions : 1) le soutien émotionnel, 2) l'organisation du groupe, 3) le soutien à l'apprentissage.

Enfin, l'évaluation de la qualité des interactions fait ressortir une tendance presque généralisée à travers le monde; si le soutien émotionnel et l'organisation du groupe présentent généralement un profil de qualité moyenne ou élevée, **le soutien à l'apprentissage apparait presque toujours de niveau faible ou moyen-faible**. Mais, ce n'est pas toujours le cas. En Finlande[160], et plus récemment en Australie[161], deux études ont rapporté des interactions de soutien à l'apprentissage de niveau moyen ou élevé. Au Québec, des résultats préliminaires du projet de recherche Alex – éducation par la nature[162] pointent également en ce sens.

La qualité des interactions varie-t-elle selon le contexte? Le lieu et le matériel qui s'y trouve, le déroulement des moments de vie ou le type d'encadrement sont-ils associés à la qualité des interactions? L'éducation par la nature constitue une piste prometteuse à explorer pour bonifier le soutien à l'apprentissage dans la qualité des interactions. Quelques expériences menées au Québec illustrent combien, aux yeux des parents et des éducatrices/RSGE, l'immersion en milieu naturel favorise les interactions riches et soutenues entre les enfants et les adultes. L'éducation par la nature apparait tout particulièrement favorable au soutien à la pensée, à l'autonomie et à la gestion des risques ainsi qu'à l'éveil de la sensibilité écologique.

L'éducation par la nature repose donc sur l'hypothèse suivante : **en privilégiant une vision du temps renouvelée, des lieux et du matériel suscitant la curiosité et l'émerveillement, ainsi qu'une pédagogie émergente s'appuyant sur les intérêts et initiatives des enfants, les conditions sont en place pour offrir des interactions de grande qualité**.

L'équation temps + milieu naturel + pédagogie émergente = interactions de plus grande qualité n'est toutefois pas automatique, car le rehaussement de la qualité des interactions requiert un effort soutenu et conscient des éducatrices/RSGE et des organisations qui les encadrent.

2. Comment mettre en œuvre des interactions de grande qualité en contexte d'éducation par la nature?

Tel qu'évoqué au chapitre sur les faits saillants de la recherche en p. 20, les milieux offrant des expériences régulières d'immersion en milieu naturel à travers le monde présentent de nombreux exemples de pratiques éducatives riches et inspirantes. Le mouvement québécois de l'éducation par la nature s'inscrit en continuité avec ces milieux, tout en s'appuyant sur deux cadres de référence : le modèle de la qualité des interactions du CLASS Pre-K[163] ainsi que le continuum d'accompagnement dans le jeu[164]. Ces deux modèles offrent un levier aux éducatrices/RSGE souhaitant rehausser la qualité de leurs interactions en contexte d'éducation par la nature, notamment leur soutien à l'apprentissage des enfants.

2.1 La qualité des interactions dans le groupe

2.1.1 Offrir un soutien émotionnel de qualité

De manière générale, le domaine du soutien émotionnel consiste à créer un climat chaleureux et convivial, à être sensible aux sentiments et aux difficultés vécus par les enfants et à prendre en considération leur point de vue tout au long de la journée. Il consiste aussi à prévenir les interactions négatives dans le groupe pouvant causer un préjudice socio-émotionnel aux enfants.

Comme illustré dans le tableau suivant, le contexte de l'éducation par la nature est particulièrement propice à la création d'un climat positif, à l'expression de la sensibilité de l'éducatrice/RSGE et à la prise en compte du point de vue de l'enfant.

> *« Je trouve qu'on a plus le temps de leur demander: "Est-ce que ça va bien? Qu'est-ce qui se passe ici? Qu'est-ce que vous faites?". De les faire verbaliser aussi : "Est-ce que t'as eu peur? On y retourne et je vais y aller avec toi, je vais t'accompagner"[jj]. »*

Le contexte d'immersion en milieu naturel se révèle aussi très favorable à la diminution des interventions d'encadrement, comme en témoigne une éducatrice du projet Alex :

> *« Il y a moins d'interventions négatives à faire ou des interventions où les enfants perdent patience. Souvent, ça va être des interventions plus positives. [...] C'est sûr que, des fois, il peut arriver des conflits, mais ils sont souvent plus faciles à gérer. Les enfants se sentent peut-être aussi moins coincés, moins brimés dans cet environnement[kk]. »*

[jj] Éducatrice participant au projet de recherche Alex – éducation par la nature
[kk] Éducatrice expérimentant l'éducation par la nature au sein du projet Alex

Soutien émotionnel de qualité en contexte d'éducation par la nature

Dimension et indicateurs[165]	Exemples dans le local, dans la cour ou en milieu naturel
Climat positif • Relations • Affect positif • Communication positive • Respect	*Deux par deux, les trottineurs transportent de gros rondins et forment un chemin sur le plancher. Ils le parcourent à répétition, en riant de bon cœur.* *Lorsqu'un enfant hésite, un autre s'approche et lui tend la main. Isabelle, leur éducatrice, souligne ce geste d'entraide. Elle s'approche et s'assoit auprès des enfants. Une fillette vient lui faire un câlin auquel elle répond d'un geste affectueux et d'une voix douce.*
Climat négatif (non désiré) • Affect négatif • Contrôle punitif • Sarcasme/irrespect • Sévère négativité	*Les enfants et leur éducatrice, Martine, se préparent à revenir au CPE pour le dîner. Voyant que Juliette pleure et s'assoie par terre, refusant de se mettre en route, Martine s'approche d'elle en lui disant qu'elle est paresseuse. Elle la saisit par le bras et la tire pour qu'elle se lève en ajoutant, d'une voix forte : « Si tu continues à pleurer et à faire à ta tête, tu ne mangeras pas et tu iras directement te coucher! »* *Cet exemple décrit des pratiques inappropriées. Pour approfondir ce sujet, voir le guide du ministère de la Famille*[II]
Sensibilité de l'éducatrice/RSGE • Conscience/vigilance • Réceptivité/sensibilité • Réponse aux problèmes • Confort des enfants	*Fabrice, l'éducateur, constate que Laurence reste immobile dans la neige profonde. Il s'approche et lui demande ce qui se passe. Laurence lui dit qu'elle a froid aux mains. Fabrice l'interroge quant aux moyens à prendre pour se réchauffer, mais la fillette ne répond pas. Fabrice s'accroupit et l'enserre en lui parlant doucement : « Quand il fait froid, le sang devient paresseux et ne veut pas toujours se rendre au bout de nos pieds et de nos mains. Il faut bouger pour qu'il recommence à circuler dans nos veines. » Laurence regarde son éducateur, et répète : « J'ai froid ». Fabrice lui propose alors : « Viens, on va se promener un petit peu ensemble. » Lorsque le petit Thomas les rejoint, disant qu'il a lui aussi froid aux mains, c'est Laurence qui lui donne le truc de bouger, en regardant Fabrice du coin de l'œil. Les deux enfants de mettent à taper dans leurs mains, à sauter et à se réchauffer ensemble.*

[II] Gouvernement du Québec (2018) Guide sur la prévention et le traitement des attitudes et des pratiques inappropriées. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/guide-pratiques-inapprop.pdf

Prise en considération du point de vue de l'enfant • Souplesse et attention centrée sur l'enfant • Soutien pour l'autonomie au leadership • Expression des élèves • Faible restriction de mouvements	*Parvenus à la passerelle, où ils ont l'habitude de traverser le ravin, les enfants et leurs éducatrices constatent qu'elle est endommagée. Kim demande aux enfants ce qu'ils peuvent faire. Elle accueille avec enthousiasme leurs propositions : tenter de réparer la passerelle, traverser en faisant attention, trouver un autre endroit pour pique-niquer, etc. Pendant ce temps, Matéo et Julia semblent chercher quelque chose un peu plus loin. Ils reviennent en criant : « On a trouvé ! Il y a un chemin secret pour descendre dans le ravin et remonter de l'autre côté. » Après avoir évalué avec eux les enjeux de cette option, Kim invite tous les enfants à suivre leurs deux copains.*

Pour approfondir votre compréhension, faites l'exercice p. 201

2.1.2 Miser sur une organisation du groupe de qualité

Le domaine de l'organisation du groupe se réfère aux stratégies mises en œuvre pour accompagner les enfants dans leurs interactions sociales et pour offrir un milieu riche en occasions d'apprentissages, qu'il s'agisse de l'organisation du temps, des lieux ou des expériences offertes. En éducation par la nature, plusieurs éducatrices/RSGE constatent que :

- La gestion des comportements est facilitée en forêt ;
- Les enfants développent leurs habiletés à résoudre les conflits entre pairs de manière autonome ;
- L'approche de la pédagogie émergente permet de réduire au minimum les moments d'attente liés à la préparation de matériel ou d'activités ;
- L'absence de certaines routines, tel le rangement, semble libérer l'éducatrice/RSGE de certaines tâches, ce qui lui permet de se consacrer à l'accompagnement des enfants ;
- L'environnement naturel est riche en biodiversité, en matériaux libres et polyvalents ainsi qu'en propositions diverses.

Organisation du groupe en contexte d'éducation par la nature

Dimension et indicateurs[166]	Exemples dans le local, dans la cour ou en milieu naturel
Gestion des comportements • Attentes comportementales claires • Proactivité • Redirection des comportements • Comportements des enfants	*En arrivant au camp de base, Geneviève rassemble les enfants. Elle les invite à nommer les trois consignes principales : 1) « Je te vois, tu me vois », 2) « Je protège les êtres vivants », 3) « Quand j'entends le cri de la chouette, je m'arrête ». Ils se mettent ensuite en action, certains retournant au chaudron (souche d'arbre creuse et vide) pour y préparer des potions magiques, d'autres soulevant les pierres pour y observer les petites bêtes. Lorsque Sacha s'apprête à arracher l'écorce d'un bouleau, Geneviève s'approche et hulule discrètement. Il s'interrompt et regarde son éducatrice qui dit : « Je me demande comment savoir si l'arbre est vivant. » Sacha regarde le bouleau, puis va rejoindre Émile. Ils décident de faire un combat avec des branches. Geneviève identifie un espace propice et dégage le sol avec eux. Elle leur demande ensuite comment ils vont procéder pour éviter les blessures, les félicitant pour leur attitude sérieuse, comme celle des chevaliers.*
Productivité • Maximisation du temps d'apprentissage • Routines • Transitions • Préparation	*Comme tous les matins, l'accueil se fait dans la cour. Les portes du cabanon sont ouvertes et les enfants choisissent le matériel dont ils ont besoin. Ils vont le ranger quand ils auront terminé leur jeu. Certains enfants jouent à la poursuite dans le tunnel de saules. D'autres reprennent leur jeu de pirates interrompu la veille. Plusieurs se retrouvent dans le carré de sable et y créent un « méga pays » avec des branches, de l'écorce et des galets. Ils y creusent un grand trou qu'ils remplissent d'eau pour faire un lac. Peu de temps après, une éducatrice installe le drapeau annonçant que la période de la collation est ouverte. Pendant une heure, les enfants qui le souhaitent viennent prendre un goûter et se désaltérer, après s'être lavé les mains.*

Modalités d'apprentissage • Accompagnement efficace • Diversité des modalités et des matériels • Intérêt des enfants • Clarté des objets d'apprentissage	*Un matin de décembre, les enfants se fraient un chemin à travers les quenouilles. Une fillette dit : « On est dans un passage secret. » Tous se mettent à chuchoter. Les enfants se mettent ensuite à jouer avec les feuilles et les tiges séchées des quenouilles. « On dit qu'on est au restaurant! » Après un moment, leur RSGE propose de jouer le rôle d'une cliente. Elle demande au serveur s'ils servent des crêpes farcies : « J'aimerais en commander une grande pour partager entre mes trois enfants. » Le serveur va rejoindre les autres enfants, puis revient avec une grande feuille de quenouille recouverte de neige ainsi qu'une tige. Il dit : « Votre crêpe, madame; et voici le couteau! » La cliente a à peine le temps de le remercier qu'il repart rejoindre les cuisiniers qui s'activent aux fourneaux.*

Pour approfondir votre compréhension, faites l'exercice p. 202

Rehausser le soutien à l'apprentissage offert

Quant à lui, le domaine du soutien à l'apprentissage est constitué tout d'abord des interactions visant le développement des concepts, notamment par la créativité, l'analyse et le raisonnement de l'enfant. Il se réfère également aux rétroactions de l'éducatrice/RSGE qui amènent l'enfant à réfléchir à ses actions et à ses stratégies. Enfin, il porte sur l'ensemble des stratégies visant à soutenir le développement du langage de l'enfant : conversations fréquentes, questions ouvertes, reformulations, verbalisations, niveau de langage élaboré, etc.

Comme mentionné précédemment, le soutien à l'apprentissage regroupe les dimensions de la qualité des interactions qui semblent être les plus difficiles à mettre en œuvre par les éducatrices/RSGE, en général. Le contexte de l'éducation par la nature peut toutefois faciliter l'adoption des pratiques qui y sont associées. Les exemples présentés dans le tableau suivant en témoignent.

Soutien à l'apprentissage offert aux enfants en contexte d'éducation par la nature

Dimension et indicateurs[167]	Exemples dans le local, dans la cour ou en milieu naturel
Développement de concepts • Analyse et raisonnement • Création • Intégration • Liens avec la vie réelle	*Dans la cour, Rose et Shyam aperçoivent un gros oiseau planer tout près d'eux, de l'autre côté de la clôture. Il est si près qu'ils entendent le bruissement de ses ailes. Fébriles, ils viennent raconter leur aventure à Antoine, leur éducateur. Celui-ci leur pose quelques questions pour les aider à préciser comment était l'oiseau : « De quelle couleur était-il? Était-il plus gros ou plus petit qu'une mésange ou qu'un geai bleu? Vous pouvez me montrer avec vos mains ou vos bras? » De retour dans le local, Shyam propose à Rose de regarder dans un livre. Antoine les accompagne en soutenant leurs interrogations. Avez-vous déjà vu un oiseau aussi gros dans la forêt? Shyam se rappelle le grand-duc qui était perché au sommet d'un arbre. Antoine les relance : « Pourquoi pensez-vous qu'il volait aussi bas? Et comment fait-il pour voler entre les arbres sans les accrocher avec ses grandes ailes? » Les enfants ne sachant quoi répondre, Antoine dit : « Sortons notre carnet d'hypothèses! » C'est là que les enfants gardent précieusement toutes les réponses possibles aux mille questions qu'ils se posent. Puis, Antoine sort de grandes feuilles et invite les enfants à dessiner le grand-duc, mais Rose et Shyam préfèrent revêtir une cape et se poursuivre. Le lendemain, lors de la sortie en forêt, Antoine voit que Rose s'éloigne du groupe. Elle scrute le ciel et la cime des arbres, puis ramasse une branche et se met à dessiner sur la neige. Après quelques instants, elle appelle son éducateur et lui annonce, fièrement : « Regarde, il était comme ça, le grand-duc! »*

Qualité de la rétroaction • Étayage • Rétroaction en boucle • Stimulation des processus cognitifs • Partage d'information • Encouragement et affirmation	*En arrivant au bord du ruisseau, deux enfants constatent que l'eau ne coule pas dans le même sens que d'habitude. Ils interpellent leur éducatrice : « Hey, Ramata! As-tu vu? L'eau s'en va de l'autre côté! » Ramata s'accroupit et répond : « C'est bien vrai, ça. Regardez, les petites branches qui flottent ne s'en vont pas vers le fleuve. » Les enfants rétorquent : « Oui, et les feuilles aussi! » Ramata leur demande : « Pourquoi croyez-vous que le ruisseau a changé de direction? La semaine dernière, l'eau coulait vers le fleuve. Que s'est-il passé? » L'un des enfants propose : « Je pense que c'est un gros géant qui habite là-bas, en haut du ruisseau, et il s'est laissé tomber dans l'eau. » Accueillant sa réponse avec enthousiasme, Ramata répond : « Tu veux dire qu'en tombant, il a fait basculer le ruisseau comme cela? » « Oui, il a écrasé le sol en tombant et le ruisseau s'est mis à couler par-là. » « Et qu'est-ce qui te fait penser à ça? » « C'est parce que j'ai vu un géant dans un film. »*
Modelage langagier • Conversations fréquentes • Questions ouvertes • Répétition et extension • *Self-talk* et *Parallel-talk* • Niveau de langage élaboré	*Jennifer et les enfants s'interrogent sur le bruit constant et sourd qu'ils entendent lors de leur déplacement en forêt. « Qu'est-ce qui peut bien faire ce bruit? » « Ça ressemble à l'aéroport! C'est vraiment fort! » fait remarquer Justine. Jennifer reprend : « Tu trouves que ça ressemble au bruit que font les avions à l'aéroport? Tu crois qu'on entend ce bruit à partir de notre forêt? » Loïc affirme que l'aéroport de la ville est trop loin de la forêt pour qu'on entende le bruit des avions. « C'est peut-être une abeille qui vole près de nos oreilles… » L'éducatrice reformule l'idée de Loïc : « Hum, je me demande si ce peut être le bourdonnement d'une abeille… » Les enfants discutent et concluent que le bruit ne peut pas provenir du vol d'une abeille « C'est l'hiver! Il n'y a pas d'abeilles dans la forêt l'hiver! » L'éducatrice leur pose à nouveau la question : « Alors qu'est-ce qui peut créer ce bruit? Est-ce qu'il y a quelque chose près de nous qui pourrait le causer? » Un petit garçon qui regardait les arbres s'exclame :* *« C'est le vent qui souffle dans les branches! »*

Certaines éducatrices/RSGE, cherchant à rehausser la qualité du soutien à l'apprentissage qu'elles offrent aux enfants, se sont appuyées sur quelques questions types qu'elles gardent toujours sous la main (affichées au mur du local ou sur des cartes plastifiées réunies par un mousqueton). Voici quelques exemples :

- Que se passerait-il si…?
- Comment as-tu fait…?
- Comment pourrait-on faire…?
- Comment pourrait-on savoir…?
- Pourquoi est-ce ainsi?
- Pourquoi penses-tu cela?
- Qu'est-ce qui a bien pu se passer?
- Qu'est-ce qui va arriver?
- En quoi ces deux… sont-elles semblables? Ou différentes?
- À quoi ça te fait penser?
- Quelle serait ton hypothèse pour expliquer cela?

Pour approfondir votre compréhension, faites l'exercice p. 203

2.2 Comment favoriser des interactions de grande qualité auprès des poupons et des trottineurs

Les domaines d'interactions, à savoir le soutien émotionnel, l'organisation du groupe et le soutien à l'apprentissage, peuvent aussi guider l'éducatrice/RSGE auprès des poupons et des trottineurs.

En favorisant la création d'un climat chaleureux et positif, en se montrant sensible envers leurs besoins et en valorisant leur autonomie, l'adulte pose les bases d'un environnement émotionnel propice à l'engagement du poupon ou du trottineur dans ses explorations et ses apprentissages. Le fait de se retrouver en milieu naturel peut être nouveau pour lui, et susciter des émotions paradoxales au départ : peur, excitation, émerveillement, sérénité, etc. Sensible, l'éducatrice/RSGE s'ajuste à ces signaux. Pour faciliter l'apprivoisement de l'environnement naturel, elle peut déposer une couverture sur le sol, à partir de laquelle le poupon amorcera ses explorations. En restant auprès de lui et en partageant ses découvertes, l'éducatrice/RSGE contribue à ce qu'il découvre de nouveaux sons, des textures, des odeurs et des sensations en toute confiance.

Lorsque le poupon ou le trottineur commence à se déplacer dans le sous-bois, sur les sentiers ou dans les champs, l'éducatrice/RSGE l'observe avec bienveillance et peut rapidement déceler ses réactions, ses façons d'explorer, de s'émerveiller et de s'interroger sur le monde qui l'entoure. L'environnement naturel est particulièrement inspirant et l'adulte sera attentif aux enjeux de sécurité : cailloux de petite taille, champignons, trous d'eau, grands espaces, etc. Le poupon ou le trottineur doit donc parfois être accompagné ou guidé plus étroitement dans ses explorations, jusqu'à ce qu'il intègre certaines balises ou qu'il se sente prêt.

> *« Ils sont souvent mis à l'épreuve dans des petits défis en nature et je prends le temps de les accompagner et de les amener à se sentir bons, capables[mm]. »*

[mm] Éducatrice participant au projet de recherche Alex - Éducation par la nature

En outre, l'éducatrice/RSGE joue un rôle précieux en proposant au poupon ou au trottineur un modèle de raisonnement, de réflexion et de langage. Elle décrit ce que l'enfant est en train d'observer ou d'explorer, lui pose des questions, l'invite à regarder la danse des feuilles sous le vent, etc. Le milieu naturel est propice à cet égard, offrant une source inépuisable d'inspirations pour interagir avec le tout-petit. Bien que la participation de ce dernier aux échanges verbaux, incluant les questions ouvertes, soit plus brève et plus subtile que celle d'enfants plus vieux, elle n'en est pas moins réelle et importante. L'éducatrice/RSGE est patiente et lui laisse un temps de réponse, attentive à ses regards, à ses gestes ou à ses premières tentatives verbales. Elle tente d'interpréter ces signaux non verbaux et préverbaux et de les traduire en mots, en s'ajustant à la réaction de l'enfant.

Rappelons que le très jeune enfant bénéficie d'un modèle langagier élaboré, lequel contribue au développement de sa pensée et de son vocabulaire. L'éducatrice peut lui décrire les feuilles des arbres qu'il observe en utilisant le nom exact des différentes essences : un érable, un chêne, un bouleau à papier, etc.

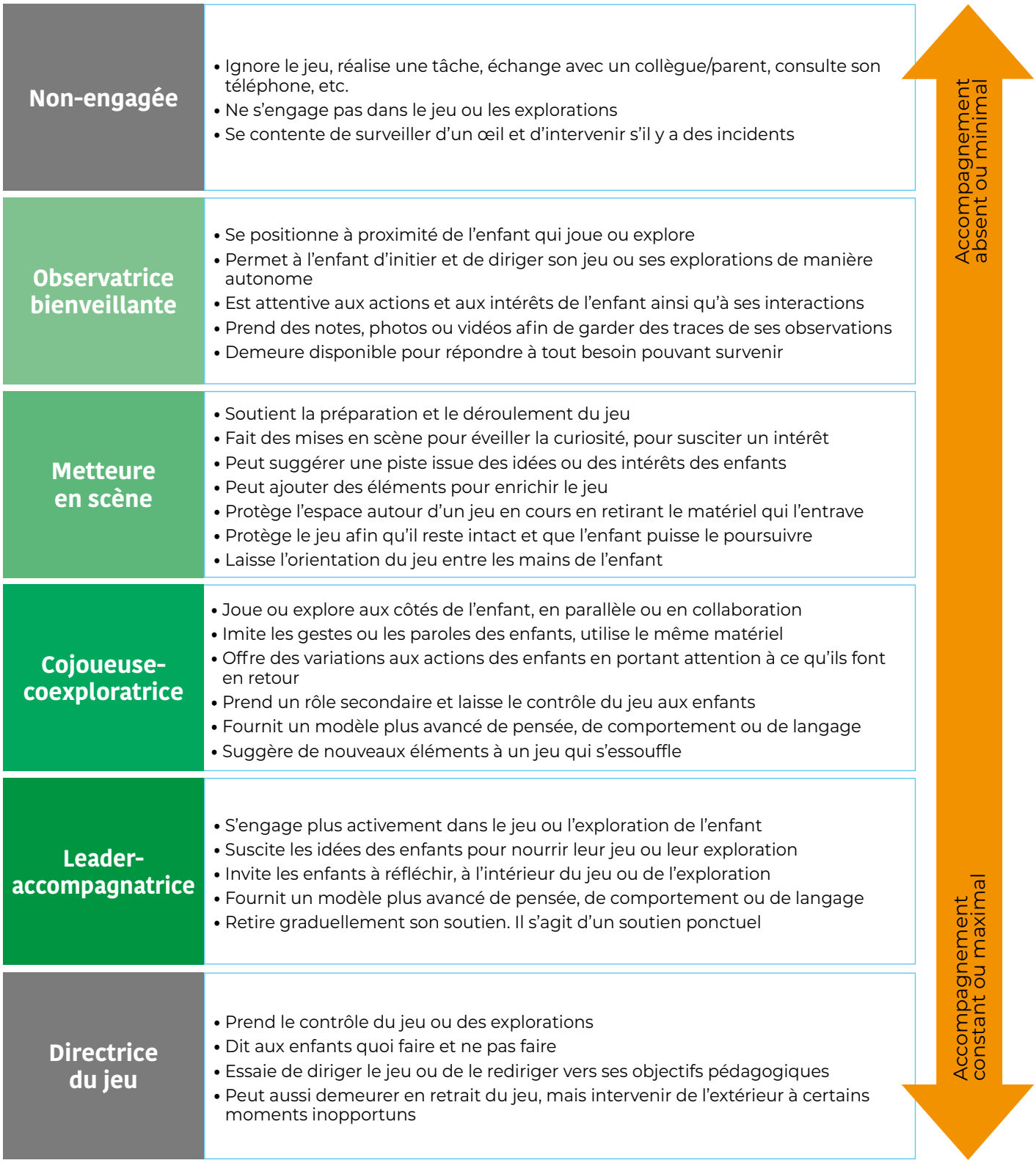
2.3 Le continuum de l'accompagnement de l'adulte dans le jeu

La mise en œuvre d'interactions de grande qualité est complexe. L'éducatrice/RSGE qui amorce une démarche en ce sens peut se poser plusieurs questions : à quel moment interagir directement auprès de l'enfant? Quelles actions poser? Comment se positionner? Quel rôle prendre?

Afin d'aider les SGEE à intégrer au quotidien des interactions de grande qualité dans le contexte de l'éducation par la nature, une adaptation du continuum d'accompagnement offert par l'adulte dans le jeu[168] est proposée. Le continuum positionne six rôles que peut prendre l'adulte auprès de l'enfant qui joue ou explore son environnement. Ces rôles passent d'un accompagnement absent ou minimal à un accompagnement constant ou maximal (voir figure 9). Les quatre rôles, ou postures intermédiaires, seraient les plus favorables au soutien du jeu de l'enfant. Chaleureuse et sensible envers les enfants, l'éducatrice/RSGE peut ainsi passer de l'un à l'autre au fil des situations, selon leurs besoins, dans le respect de leurs explorations et de leur jeu spontané. Voir la figure à la page suivante.

Figure 9 – Continuum d'accompagnement de l'adulte dans le jeu ou l'exploration de l'enfant

Adapté de Lemay, Bouchard et Landry (2019)



Ce continuum de l'accompagnement de l'adulte dans le jeu illustre les rôles et les postures que peut prendre l'éducatrice/RSGE tout au long de la journée, qu'il s'agisse des sorties en milieu naturel ou de tout autre moment de vie, même en dehors des situations de jeu à proprement parler.

Ces rôles peuvent être adoptés auprès de tous les jeunes enfants, qu'il s'agisse de poupons, de trottineurs ou d'enfants plus âgés. Bien que les rôles d'observatrice, de metteure en scène, de cojoueuse et de leader soient à privilégier, certaines circonstances font en sorte que l'éducatrice/ RSGE se retrouve pour un moment dans une posture désengagée ou directive. Par exemple, lorsque les enfants s'apprêtent à monter dans l'autobus pour se rendre au parc-nature. Le fait d'en prendre conscience l'aide à se repositionner rapidement, dès que tous sont bien installés, dans un rôle susceptible de favoriser le bien-être et l'apprentissage des enfants.

En observant les enfants, en ajoutant certains accessoires, en partageant leurs jeux et leurs explorations et même en s'engageant dans le jeu, l'éducatrice/RSGE contribue à la création d'un climat favorable à l'engagement et aux apprentissages. Elle se donne aussi la possibilité d'observer l'enfant sous plusieurs angles, de recueillir de nouvelles informations et de mieux comprendre sa perspective.

Pendant un jeu de cache-cache, Caroline s'aperçoit que le petit Léo hésite, puis se réfugie sous les racines du grand chêne. Après un moment, elle le rejoint en faisant semblant d'être un écureuil qui s'étonne qu'un petit garçon ait découvert sa cachette. Léo se ragaillardit et lui explique qu'il ne faut pas faire de bruit pour ne pas être retrouvé. Caroline se met à chuchoter en constatant que Léo commence à pouvoir contenir son excitation et son envie de crier : « Je suis ici! »

3. Des mesures structurantes pour soutenir la mise en œuvre d'interactions de grande qualité

L'offre d'interactions de grande qualité requiert des compétences particulières et la mise en place, par le SGEE ou le BC, de plusieurs stratégies individuelles et collectives de développement et d'accompagnement professionnel.

Plusieurs mesures structurantes peuvent être envisagées pour favoriser le rehaussement de la qualité des interactions et pour que cette qualité s'inscrive de manière pérenne dans le projet d'éducation par la nature du SGEE :

- Adopter un **référentiel reconnu** sur les pratiques à privilégier[169].
- Établir un **plan périodique d'autoévaluation et d'évaluation** des pratiques, incluant les objectifs à atteindre et les moyens pour y arriver.
- Développer des **outils concrets** de soutien à la qualité des interactions tels qu'un trousseau de cartes illustrant le continuum d'accompagnement, une liste de rappel des questions ouvertes, etc.
- Mettre en place des **stratégies individuelles et collectives** de soutien et d'accompagnement des éducatrices/RSGE : observation, rencontre d'équipe ou individuelle, partenaires d'apprentissage, communautés de pratique, codéveloppement, etc.
- Offrir des **formations/ateliers** d'appropriation sur la qualité des interactions en éducation par la nature.

Quatrième principe : Des interactions éducatives de grande qualité

Éléments-clés

- **Offrir un soutien émotionnel** :
  - Créer un climat chaleureux et convivial
  - Être sensible aux difficultés et aux sentiments vécus par les enfants
  - Prendre en considération leur point de vue et valoriser leurs initiatives

- **Miser sur l'organisation du groupe** :
  - Accompagner les enfants dans leurs interactions sociales
  - Offrir un milieu riche en occasions d'apprentissages, qu'il s'agisse de l'organisation du temps, des lieux ou des expériences offertes

- **Rehausser le soutien à l'apprentissage** :
  - Soutenir l'analyse, le raisonnement, la créativité, etc.
  - Discuter avec l'enfant, pour l'inciter à approfondir sa pensée
  - Offrir un modelage langagier : questions ouvertes, conversations, verbalisations, vocabulaire élaboré, etc.

- **Les 4 rôles que peut jouer l'éducatrice/RSGE pour accompagner le jeu et l'exploration de l'enfant :** observatrice bienveillante, metteure en scène, cojoueuse, accompagnatrice-leader

Comment chacun de ces éléments est-il implanté dans votre milieu? Venez situer votre SGEE au regard de ce quatrième principe de l'éducation par la nature en répondant au questionnaire suivant. Celui-ci générera une représentation visuelle de votre situation.

Cinquième principe : Une dynamique partenariale avec les parents

Reconnaitre, dialoguer, partager le pouvoir, valoriser la diversité et réseauter

Lors de la rentrée en septembre, les éducatrices du CPE invitent les parents à échanger avec elles sur l'éducation par la nature, étant donné qu'il s'agit d'une orientation centrale de leur programme éducatif. Elles commencent leur rencontre en proposant à chaque parent de partager une expérience vécue durant leur propre enfance, en lien avec la nature.

S'ensuit un échange fascinant, illustrant à la fois la diversité et la convergence des expériences : explorer le rivage en Gaspésie, jouer à cache-cache dans les ruelles de Limoilou ou dans les champs au Congo, sauter dans les trous d'eau à Laval ou dans un camp de réfugiés en Colombie, aider son père à corder le bois, etc. Reprenant contact avec leurs émotions d'enfant, les parents expriment leur enthousiasme envers l'éducation par la nature tout en évoquant certains doutes ou certaines préoccupations. Les éducatrices accueillent ces commentaires, expliquent les principes de l'approche et décrivent comment elles répondront aux besoins des enfants.

Lorsqu'un père récemment arrivé au Québec exprime une inquiétude quant au bien-être de son enfant durant les mois d'hiver, c'est un autre père qui prend la parole pour le rassurer en lui expliquant que dans la forêt, les arbres créent de petits espaces protégés, bien à l'abri du vent. S'ensuit un échange animé entre les parents quant aux astuces permettant d'apprécier la saison froide.

Les éducatrices présentent ensuite les modes de communication qui pourront être utilisés tout au long de l'année pour maintenir ce climat de dialogue. Dans ces communications, l'accent sera mis sur les pratiques de documentation pédagogique (voir le chapitre sur le sujet, p. 176, pour en savoir plus).

Enfin, elles proposent aux parents quatre avenues de participation ou d'implication : le comité de naturalisation de la cour, le système de partage de vêtements pour les intempéries, un projet de récupération de matériaux dans la communauté et l'accompagnement lors des sorties en forêt.

1. Pourquoi favoriser une relation de partenariat avec les parents en éducation par la nature?

Le réseau québécois SGEE a vu le jour grâce à la détermination de parents, en partenariat avec des professionnels de la petite enfance. La relation parent-SGEE a évolué au fil du temps, passant, au tournant du XXIe siècle, d'une relation initiale de codéveloppeurs à une relation prestataire/client. En s'appuyant sur les connaissances scientifiques les plus récentes dans le domaine de la qualité des services à la petite enfance, l'importance de la relation de collaboration, puis celle du partenariat entre les SGEE et les familles ont été ramenées à l'avant-plan. L'évolution des principes de base du programme éducatif Accueillir la petite enfance témoigne de ces changements.

Plus encore qu'une relation de simple collaboration, la relation de partenariat entre les familles et les éducatrices/RSGE repose sur la conviction que chacun a sa valeur et sa place dans la mosaïque éducative auprès de l'enfant[170]. Le partenariat se caractérise par un « travail conjoint du professionnel et de la famille, afin d'atteindre des objectifs communs. Les relations reposent sur les responsabilités [et] les prises de décision partagées, la confiance mutuelle et le respect[171]. » Plusieurs études[172] démontrent que les pratiques de partenariat famille-SGEE sont favorables au développement et au bien-être :

- Des enfants : développement cognitif et social, santé mentale, etc.
- Des familles : pratiques parentales, relation parent-enfant, pouvoir d'agir, etc.
- Des éducatrices : la relation avec les enfants et les parents, la compétence communicationnelle, le sentiment de compétence et d'auto-efficacité, etc.

Outre ces bénéfices, voici les raisons pour lesquelles l'approche de l'éducation par la nature place le partenariat avec les familles au nombre de ses huit principes directeurs :

- Dans la perspective écologique, les liens d'interdépendance entre les individus et les systèmes sont reconnus et valorisés[173].

- L'adoption par le SGEE de pratiques d'éducation par la nature suppose parfois des changements importants à plusieurs niveaux. Pensons ici au choix de matériel pédagogique, aux besoins en équipement, à l'approche pédagogique privilégiée, à l'horaire des déplacements pour aller en milieu naturel, etc. Pour qu'ils soient consensuels et pérennes, ces changements sont le fruit de réflexions et de décisions partagées entre les acteurs et actrices du SGEE et les familles.

- Lorsqu'elle est réalisée en partenariat, l'éducation par la nature a des retombées positives sur le vécu et les perspectives familiales : habitudes de vie (alimentation et sommeil), vision de l'enfant (forces ou vulnérabilités), valeurs éducatives, sensibilité écologique, activités familiales, etc.

- Les parents apportent une contribution précieuse au processus d'implantation de l'éducation par la nature.

2. Comment développer une relation de partenariat avec les familles?

Mise de l'avant par le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, l'approche centrée sur la famille constitue un cadre de référence reconnu pour favoriser une relation de partenariat entre les familles et les SGEE. Cette approche vise le développement de l'enfant par le soutien des familles, plus particulièrement par le développement de leur pouvoir d'agir (*empowerment*)[174].

Les 5 principes de **l'approche centrée sur la famille** sont ici présentés[175] en les appliquant sous l'angle de l'implantation de l'éducation par la nature.

2.1 Reconnaitre les connaissances et l'expertise de l'autre

Un des postulats de l'éducation par la nature est que tant les parents que les professionnels de la petite enfance détiennent des connaissances précieuses sur l'enfant et sur l'éducation. Pourtant :

> *« [Bien que] les éducatrices reconnaissent le rôle important que jouent les parents, (...) elles préfèrent tout de même qu'(ils) s'engagent de façon plus limitée (...) afin de ne pas interférer avec le programme éducatif. (...) Les éducatrices considèrent que les parents manquent de connaissances par rapport au développement de l'enfant[176]. »*

L'éducatrice/RSGE doit s'interroger sur sa manière de percevoir les parents, car ces perceptions influencent directement sa pratique. En réfléchissant à ses a priori et à sa capacité à reconnaitre l'expertise de tous les parents, l'éducatrice/RSGE ouvre la voie à l'établissement d'un partenariat réel. Les connaissances des uns et des autres sont complémentaires et leur partage entre le parent et le personnel éducateur est essentiel aux soins et au soutien à apporter à l'enfant.

Dans le contexte spécifique de l'éducation par la nature, l'expertise à reconnaitre et à partager se situe sur deux plans.

- Celui de l'enfant, de son bien-être et de son développement en contexte d'éducation par la nature :
  - L'état d'esprit de l'enfant envers le monde naturel
  - Ses intérêts, ses sources de curiosité et d'émerveillement
  - Ses réactions lorsqu'il est confronté à des défis
  - Ses craintes ou appréhensions, ses fragilités
  - Ses bourgeons de compétence
  - Son autonomie, sa capacité de résoudre des problèmes, etc.
  - La place de la nature dans la vie de l'enfant
  - Etc.

- Celui du projet d'implantation de l'éducation par la nature :
  - Construction d'abris, de blocs de bois, etc.
  - Connaissances et expérience en plein air
  - Connaissances sur la faune, la flore, les champignons
  - Compréhension des écosystèmes
  - Approche pédagogique et histoire de l'éducation par la nature
  - Accompagnement des enfants lors des sorties en forêt
  - Inclusion des enfants présentant des besoins de soutien particulier
  - Habiletés pour dénicher du matériel récupéré
  - Etc.

2.2 Favoriser une communication bidirectionnelle

La communication bidirectionnelle consiste en un dialogue fréquent et régulier entre le parent et l'éducatrice/RSGE/SGEE à propos de l'enfant et du programme éducatif d'éducation par la nature. Une vision partagée en émerge. La création d'une dynamique de réciprocité éveille la sensibilité et la curiosité des deux parties; elle permet de comparer les perceptions et de corroborer les compréhensions communes vis-à-vis de l'enfant, et de guider les choix conjoints de stratégies et d'interventions à adopter auprès de ce dernier.

Avant d'entreprendre un projet d'éducation par la nature, il est fortement recommandé d'échanger avec les parents et de poursuivre ce dialogue tout au long de l'expérience. Il est profitable de savoir ce que les parents en comprennent, ce qu'ils pensent, comment ils anticipent la réaction de leur enfant et quelle est leur propre expérience avec la nature. Cette démarche permet de bien comprendre les perceptions des uns et des autres et de faire les ajustements nécessaires, s'il y a lieu. Dans l'exemple cité au début de cette section, sachant que le parent nouvellement arrivé au Québec est particulièrement inquiet que son enfant prenne froid pendant l'hiver, l'éducatrice a pris le temps de le rencontrer individuellement afin de voir si la famille possède des vêtements chauds et comment l'aider à en obtenir le cas échéant.

Parents et éducatrices/RSGE s'entendent pour dire que le meilleur moyen de créer ce climat de communication bidirectionnelle est le contact direct et l'intérêt réel porté au point de vue du parent, tant lors des échanges quotidiens que lors de rencontres individuelles.

D'autres stratégies permettent aussi de garder des traces des points de vue des parents. Par exemple, le projet de recherche Alex – Éducation par la nature a sondé les parents d'une vingtaine de SGEE pour recueillir leur perception de l'expérience de leur enfant. Voici quelques témoignages qui sont extraits de leurs réponses :

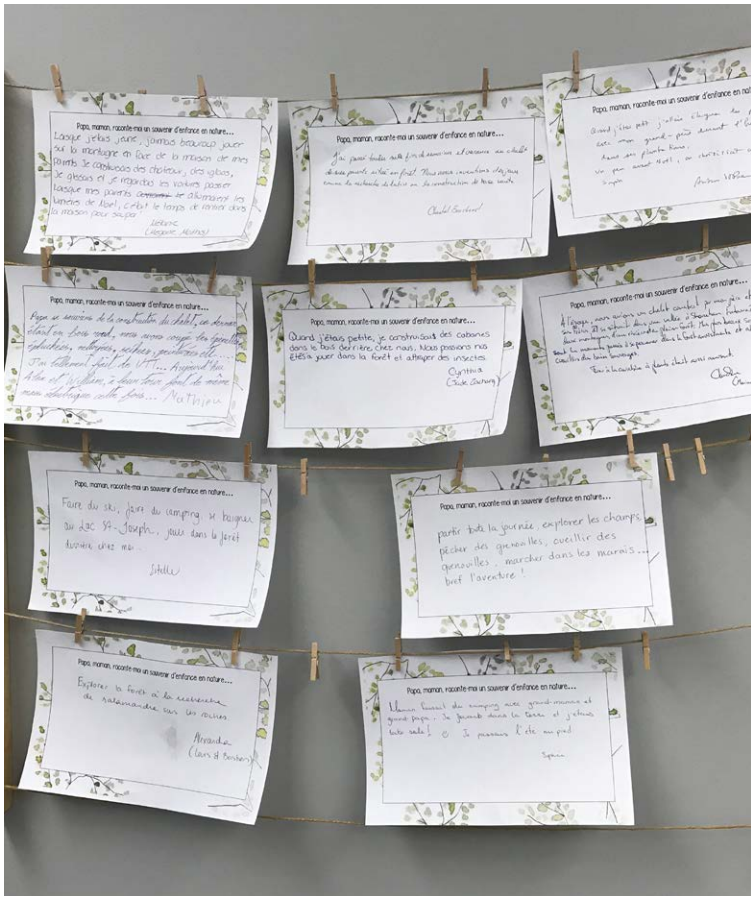
« Ma fille est consciente de son environnement, curieuse de nouvelles choses, ouvre la discussion sur plusieurs sujets pour nous rapporter ses découvertes de la nature. Elle est plus autonome et plus aventurière[nn]. »

[nn] Parent participant au projet de recherche Alex - Éducation par la nature

« Mon fils n'avait pas beaucoup d'occasions d'aller dans la nature avant cette expérience. Il s'intéresse maintenant beaucoup plus aux arbres, à la végétation, aux oiseaux. On sent qu'il est confiant lorsque nous allons dans la nature. Il veut nous montrer des choses! On sent qu'il est à l'aise. Il gère aussi mieux les risques[oo]. »

Suggestions de stratégies à mettre en œuvre pour multiplier les points de contact et les échanges

- Plateformes interactives, en ligne, qui permettent des réactions instantanées
- Sondage pour recueillir les perceptions des parents
- Kiosques d'informations et de partage sur l'éducation par la nature
- Babillard d'affichage, où on pose des questions aux parents
- Cartable de groupe déposé au vestiaire, dans lequel les parents sont invités à écrire
- Vox pop ou invitation à prendre la parole
- Rencontres de parents (groupe, sous-groupes, individuelle)
- Portraits périodiques de l'enfant
- Documentation pédagogique, c'est-à-dire des traces (photos, vidéos, récoltes, créations, etc.) témoignant de l'aventure quotidienne des enfants et favorisant l'échange avec leurs parents (voir le chapitre sur la documentation pédagogique, p. 176, pour plus détails).



[oo] Parent participant au projet de recherche Alex - Éducation par la nature

2.3 Partager le pouvoir et les prises de décisions

L'approche centrée sur la famille repose sur l'appropriation du pouvoir d'agir. Parents et éducatrices/RSGE participent aux décisions concernant leur enfant et l'ensemble du milieu éducatif. Ce partage du pouvoir avec les familles requiert que les professionnelles s'interrogent sur leurs perceptions de la relation partenariale en général et de leurs relations avec chacun des parents. Sont-elles prêtes à accueillir les préoccupations et les idées des parents à propos du projet d'éducation par la nature et à en tenir compte dans l'organisation des services? Sont-elles ouvertes à chercher conjointement des solutions consensuelles aux appréhensions manifestées par certains parents à propos de la gestion partagée des risques en milieu naturel? En faisant confiance aux parents, elles acceptent de prendre conjointement les meilleures décisions pour l'enfant, au quotidien et à long terme.

Ce pouvoir à partager autour des situations individuelles peut aussi teinter les interactions entre parents et éducatrices/RSGE sur le plan de l'organisation, en acceptant de coconstruire le projet d'éducation par la nature.

Suggestions de stratégies à offrir aux parents pour partager le pouvoir et les prises de décisions

- Agir en tant qu'administrateur au conseil d'administration.
- Participer à un comité de travail pour contribuer aux réflexions portant sur la naturalisation de la cour; les matériaux à réutiliser ou acheter; les endroits des sorties; les visées du SGEE en l'éducation par la nature, etc.
- Participer aux activités en milieu naturel avec le soutien du SGEE pour trouver la place qu'ils peuvent y prendre et pour les sensibiliser à la pédagogie émergente.
- Participer activement à des rencontres de réflexion et d'échanges, en exprimant leurs interrogations, leur enthousiasme ou leurs inquiétudes.
- Prêter main-forte à des projets d'aménagement, d'inventaire de matériel, d'exploration en nature, etc.
- Sensibiliser et mobiliser d'autres parents.
- S'impliquer dans les décisions à prendre concernant la logistique et le déroulement des sorties en milieu naturel: équipement, horaire, gestion des besoins spéciaux (maladies, défis socio-émotionnels, etc.).

2.4 Respecter et valoriser la diversité

Pour devenir des professionnelles culturellement compétentes – et donc être préparées à interagir positivement avec les familles dans les milieux éducatifs – les éducatrices/RSGE se doivent de connaitre et de respecter la diversité des familles (Pedro et coll., 2012)[177].

L'éducation par la nature n'est pas une approche réservée aux mordus de nature ou aux convaincus. Au contraire, elle est bénéfique pour tous les enfants et toutes les familles. En plus de la diversité socioculturelle et économique, l'éducation par la nature amène à mieux comprendre les expériences et les perceptions de chaque famille en lien avec la nature.

Certaines familles sont stimulées par l'éducation par la nature, car elles vont camper régulièrement en milieu naturel. D'autres ne l'ont jamais fait ou peuvent percevoir ces activités comme étant non éducatives pour leur enfant ou encore dangereuses ou inappropriées. Il est important d'écouter et d'accueillir ces perceptions et ces expériences. La communication bidirectionnelle sera précieuse pour comprendre ce qu'elles engendrent dans le rapport à la nature des enfants et des parents.

Le temps est un allié pour atténuer les doutes des familles plus craintives. Elles ont besoin de temps pour apprivoiser l'éducation par la nature et pour en voir les effets sur leur enfant, et même sur eux! Cette approche ne fera pas toujours l'unanimité d'emblée, mais le fait d'accueillir les parents où ils sont, avec leurs différentes perceptions, de les sensibiliser et d'illustrer les avancées permettra à chacun de cheminer à son rythme.

Contrairement à ce que les SGEE pourraient penser a priori, les parents ont peu d'appréhensions initiales envers l'éducation par la nature. Les expériences menées depuis quelques années au Québec sont éloquentes en ce sens. Les parents s'interrogent parfois quant aux enjeux de sécurité, de bien-être et de valeur éducative, mais quand ils ont l'occasion de voir leur enfant vivre un cycle annuel complet d'éducation par la nature, les craintes ou les désaccords s'amenuisent. Ils sont remplacés par un enthousiasme et la reconnaissance des nombreux bienfaits pour l'enfant et pour leur famille[178-179].

> *« Même si l'expérience n'a pas nécessairement été facile pour lui (transitions difficiles, routine déstabilisée, etc.), l'expérience a été plus que positive. Il est débrouillard, curieux et fonceur quand nous allons en forêt. Je vois qu'il a une aisance, comme s'il était chez lui. Il nous raconte des expériences qu'il a vécues cet hiver et dont il est fier[pp]. »*

[pp] Parent participant au projet de recherche Alex - Éducation par la nature

Suggestions pour respecter et valoriser la diversité

- Connaitre le portrait des familles fréquentant votre milieu.
- Tenir compte de la situation socio-économique des familles accueillies dans votre SGEE. Évaluer s'il est réaliste, par exemple, de leur demander des achats spécialisés comme des vêtements imperméables. Sinon, réfléchir à une manière de partager la responsabilité entre le SGEE et les parents, par exemple à travers un réseau d'échange de vêtements d'une génération de parents à l'autre ou en collaborant avec les organismes du quartier. Certains SGEE choisissent aussi d'investir dans l'acquisition de vêtements imperméables qui sont prêtés aux enfants.

- Se doter de politiques favorisant l'inclusion de toutes les familles.
- Porter une attention particulière à la représentativité, c'est-à-dire à ce que les photos, les vidéos et les situations que vous utiliserez lors d'échanges avec les familles sur l'éducation par la nature soient représentatives des familles fréquentant votre milieu.

2.5 Créer des réseaux élargis de soutien

L'établissement de réseaux de soutien au sein desquels les familles peuvent s'entraider peut constituer un atout précieux pour l'implantation de l'éducation par la nature. Qu'il s'agisse des inquiétudes entourant les moments sous la pluie, des besoins en matière d'équipement ou des questions entourant la sécurité ou la préparation à l'école de leur enfant, le soutien mutuel entre parents est à privilégier.

Bien que le SGEE soit un lieu de convergence pour les familles, leur mise en relation ne va pas de soi. Les parents se croisent au vestiaire, dans la cour ou dans les corridors, mais ces contacts peuvent rester brefs et superficiels sans l'initiative et le leadership de l'éducatrice/RSGE ou du SGEE. Quand le milieu facilite les contacts, le jumelage ou les occasions d'entraide entre parents, ces derniers se sentent en confiance, compris et moins isolés. Les réseaux de soutien ainsi créés, qu'ils soient formels ou informels, peuvent également faciliter l'ancrage dans la communauté. Par exemple, lorsqu'un parent propose à un autre parent de l'accompagner à la friperie communautaire afin d'y trouver des vêtements adaptés à l'hiver nordique.

Suggestions pour soutenir la création d'un réseau de soutien entre les familles et avec la communauté

- Organiser des rencontres formelles et informelles, par exemple :
  - AGA en nature ou avec des photos et des vidéos de l'expérience avec un moment de réaction et d'échange entre les familles
  - Rencontres de début ou de fin d'année en milieu naturel
  - Sorties spéciales avec les familles en milieu naturel
  - Espace où les parents peuvent se rassembler pour discuter spontanément lorsqu'ils se croisent à l'extérieur comme à l'intérieur du SGEE.
- Élaborer des stratégies d'accueil des nouvelles familles et d'accompagnement par une famille expérimentée (mentorat).
- Construire un réseau de partage et d'échange d'équipement et de vêtements.
- Connaitre et diffuser les activités et les ressources familiales du quartier.

Pour approfondir votre compréhension, faites l'exercice p. 205

3. Des mesures structurantes pour soutenir la mise en œuvre d'une dynamique de partenariat avec les parents

Des mesures structurantes seront utiles afin de soutenir et d'orienter le personnel du SGEE quant à ses interactions avec les familles autour de l'implantation de l'éducation par la nature. Certains milieux pourraient être tentés de mettre des mesures en place pour encadrer la participation des familles ou se donner des moyens d'exclure celles qui seraient plus rébarbatives aux activités en milieu naturel. Or, les mesures structurantes sont plutôt élaborées pour favoriser et soutenir la pérennité du partenariat avec les parents et la création d'alliances positives autour du projet d'éducation par la nature.

Voici quelques pistes :

- Produire un document de **présentation de l'éducation par la nature** accessible pour les familles.
- Ajouter une annexe **à l'entente de services de garde du SGEE**, décrivant les grandes orientations du projet.
- Intégrer, dans la **régie interne**, une courte section en lien avec l'éducation par la nature.
- Créer et suivre un **comité de consultation** avec les familles.
- Établir des **stratégies d'accueil et d'accompagnement** par une famille expérimentée (mentorat).
- Se doter d'une **politique d'inclusion** (voir le chapitre sur l'inclusion, p. 186).
- Prévoir des **échanges durant les rencontres d'équipe** sur les perceptions et les pratiques en lien avec le partenariat.
- Etc.

Cinquième principe : Une dynamique partenariale avec les parents

Éléments-clés

- **Reconnaitre les compétences et l'expertise des parents**:
  - Faire savoir à chaque famille qu'on reconnait qu'elle détient des compétences et des connaissances précieuses et essentielles au projet d'éducation par la nature, pour son enfant et pour le SGEE

- **Favoriser une communication bidirectionnelle**:
  - Babillard avec questions adressées aux parents
  - Groupe virtuel fermé, échange par courrier ou textos
  - Sondage, vox-pop et autres stratégies pour consulter les parents
  - Rencontre d'automne pour se connaitre et partager ses interrogations, etc.

- **Partager le pouvoir et les prises de décisions entre parents et éducatrices/RSGE:**
  - Groupe de travail, par exemple pour la naturalisation de la cour
  - Comité d'implantation ou d'orientation de l'éducation par la nature au CPE
  - Rencontres individuelles entre parents et éducatrice/RSGE de leur enfant pour établir un plan d'intervention, au besoin

- **Respecter et valoriser la diversité**:
  - Afficher des images ou des témoignages reflétant l'expérience de chaque famille en contact avec la nature
  - Politique d'inclusion des enfants ayant des besoins de soutien particulier
  - Refléter la diversité des expériences vécues dans la documentation pédagogique diffusée

- **Créer des réseaux élargis de soutien**:
  - Rencontre où les parents se présentent les uns aux autres Jumelage entre parents
  - Système de don d'équipement
  - Faire connaitre les ressources de la communauté, un parc-nature, une ruelle verte, une ressourcerie, etc.

Comment chacun de ces éléments est-il implanté dans votre milieu? Venez situer votre SGEE au regard de ce cinquième principe de l'éducation par la nature en répondant au questionnaire suivant. Celui-ci générera une représentation visuelle de votre situation.

Sixième principe : Une collaboration étroite avec la communauté

Placer l'éducation par la nature au cœur d'un projet communautaire

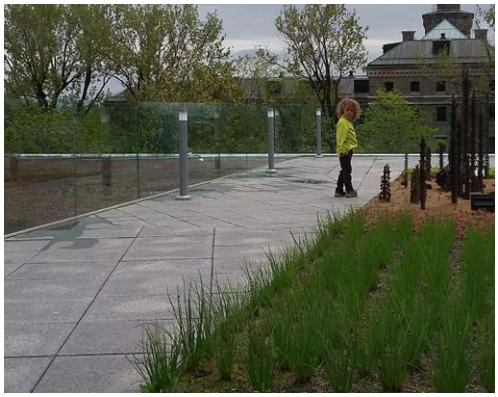
Le projet Grandir en nature à Laval a pris racine dans un terreau fertile. Depuis quelques années déjà, différents acteurs de la communauté, soucieux du bien-être des tout-petits, ont tissé des liens et développé certains projets en partenariat. CPE/BC, CISSS-CIUSS, municipalité, organismes communautaires (dont les Clubs 4-H du Québec), centre de services scolaires et fondations ont déjà appris à se connaitre, à développer une vision commune, notamment autour de la promotion du jeu libre et actif. La concertation et le partenariat sont bien inscrits dans les pratiques de ces organismes.

À l'automne 2019, une éducatrice intéressée par le potentiel de l'éducation par la nature vient frapper à la porte des Clubs 4-H du Québec. C'est l'occasion d'interpeller quelques collaborateurs afin de mettre sur pied un comité de travail et d'aller chercher une expertise et des appuis financiers. En peu de temps, l'idée initiale se précise et les premières pierres du projet Grandir en nature à Laval sont posées.

Ce sixième principe met en lumière l'importance d'une collaboration étroite avec la communauté afin d'implanter l'éducation par la nature. Les projets Grandir en nature à Laval et Grandir en forêt à Limoilou en sont deux très bons exemples. Invités à se rassembler autour de visées communes et à se mobiliser en faveur des changements de pratiques souhaités, les acteurs et actrices de la communauté et les SGEE se rapprochent. Ils contribuent ainsi à créer un environnement riche et solidaire autour des jeunes enfants.

1. Pourquoi collaborer avec la communauté en éducation par la nature?

La communauté est un acteur important dans la construction identitaire de l'enfant. Le modèle écologique de Bronfenbrenner[180] décrit l'interdépendance entre l'enfant qui se développe et son environnement. Lorsque le SGEE s'engage dans une collaboration avec la communauté, cette dynamique favorise l'**accès à une diversité d'environnements humains, artistiques, architecturaux et naturels**. L'enfant y explore ces divers univers et y découvre des modèles, des intérêts et de multiples sources d'inspiration et d'émerveillement.



Par ailleurs, la communauté gagne aussi à reconnaitre l'importance des jeunes enfants et des milieux d'accueil en son sein. L'Espace MUNI en témoigne : « le potentiel de collaboration entre les municipalités et les services de garde éducatifs à l'enfance demeure peu exploité. Pourtant, une telle collaboration apporterait des retombées positives pour l'ensemble de la communauté[181]. » Cette vision collaborative des relations entre le jeune enfant, la famille et la communauté s'inspire de l'approche toscane et reggiane[182-183] et de l'approche ancrée dans la communauté (*place-based*)[184].

Plus près de nous, les communautés autochtones portent à leur tour une vision de l'enfant et de ses apprentissages, solidement ancrée dans la communauté, la culture et la nature, entre autres à travers l'héritage des aînés et l'importance de l'imitation des adultes par les enfants[185].

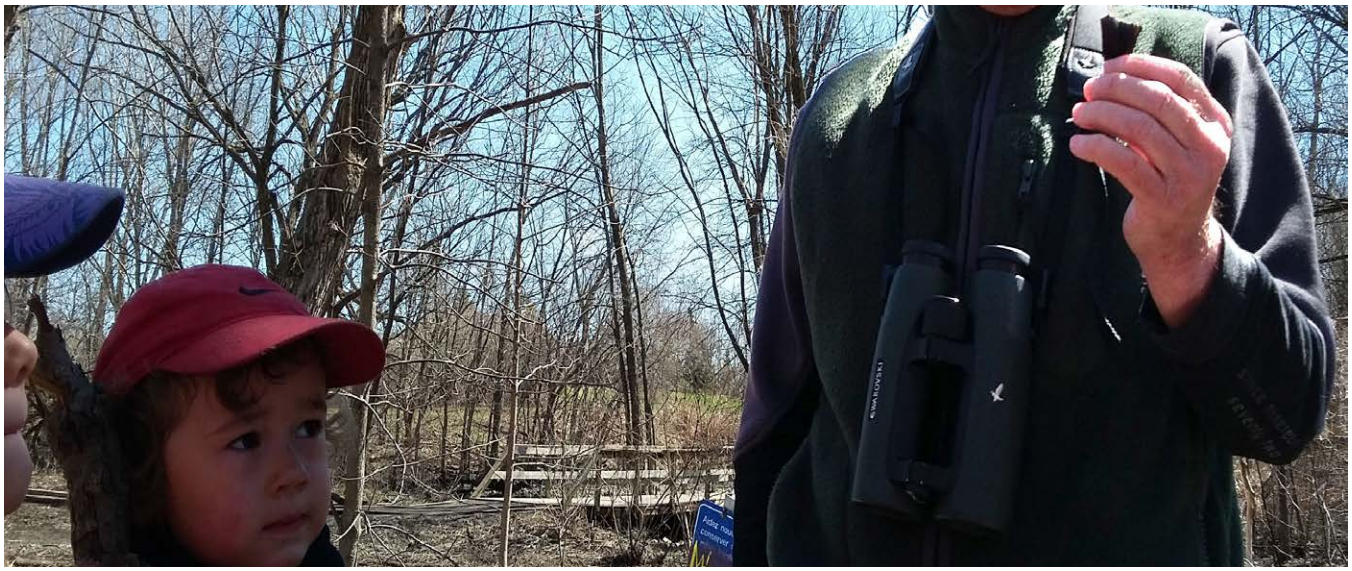
En quelques points, pourquoi favoriser une étroite collaboration entre les SGEE et les différents acteurs et actrices de leur communauté, dans le cadre d'un projet d'implantation de l'éducation par la nature?

- Pour reconnaitre l'importance des jeunes enfants au sein de la communauté
- Pour faciliter l'accès aux milieux naturels et autres sites d'intérêt
- Pour faciliter les déplacements vers les sites choisis
- Pour favoriser la création de liens fertiles entre différents groupes de la communauté
- Pour faciliter le partage d'expertise
- Pour enrichir l'expérience sociale et culturelle des jeunes enfants

Dans plusieurs cas, la mobilisation communautaire est une nécessité pour les SGEE qui souhaitent implanter l'éducation par la nature et y inclure la fréquentation de milieux naturels desquels ils ne sont pas propriétaires. En effet, la recherche de lieux où les enfants peuvent se rendre facilement et expérimenter des périodes prolongées d'immersion en milieu naturel mène souvent au même constat : il existe des espaces naturels dans le voisinage de plusieurs SGEE et ces sites appartiennent la plupart du temps aux instances municipales (2 sites sur 3, selon un sondage auprès de plus de 500 SGEE en 2019)[186]. Les municipalités deviennent alors des partenaires incontournables.

2. Comment collaborer avec sa communauté?

Des occasions de collaboration peuvent se dessiner spontanément. Par exemple, des ornithologues amateurs ont croisé un groupe d'enfants et leur éducatrice aux abords d'un marais. De cette rencontre fortuite est née une belle relation d'échange et de partage. Les enfants ont offert leur curiosité et leur émerveillement alors que les « zooms » (nommés ainsi par les enfants à cause de leur équipement de photographie imposant) les ont initiés au monde merveilleux des oiseaux.



Mais, la plupart du temps, les relations de collaboration s'installent progressivement. Des alliances entre organisations requièrent une démarche plus formelle. Pour le SGEE, cela demande de connaitre sa communauté et d'y prendre sa place, puis d'identifier des axes souhaitables de collaboration. Il s'agit ensuite d'interpeller les acteurs et actrices afin de découvrir des points de convergence et de planifier des actions communes, pour ensuite les mettre en œuvre. Cela se termine par un bilan, avant de repartir sur un autre projet ou vers un autre cycle de collaboration.

2.1 Connaitre sa communauté

La connaissance du milieu dans lequel le SGEE est situé lui permet de découvrir de multiples ressources et d'identifier des alliés potentiels pour l'implantation de l'éducation par la nature.

Il est important de connaitre, entre autres, les gens qui y vivent, le territoire, les organismes qui y œuvrent, etc. Une personne qui connait bien les écosystèmes et la biodiversité des espaces naturels fréquentés est une ressource très précieuse.

Les parents dont les enfants fréquentent le SGEE peuvent être des alliés pour identifier ces ressources, notamment par leur emploi ou leurs loisirs. Plusieurs éléments méritent d'être connus :

- Les caractéristiques sociodémographiques et culturelles des personnes, le profil des familles, etc.
- Les caractéristiques du territoire (quartier, arrondissement, village, comté, etc.)
    - Aménagement du territoire : propriété et occupation, voies de circulation, etc.
    - Espaces naturels : lieux accessibles, propriétaire ou gestionnaire des sites, etc.
    - Différents habitats et écosystèmes
    - Lois et règlements municipaux

- Les ressources de la communauté :
  - Municipalité ou arrondissement : services, personnes-ressources (y a-t-il un interlocuteur à privilégier?), possibilités de soutien comme Accès loisirs, transport collectif et actif, bibliothèque, etc.
  - Ressources matérielles : ressourceries, ateliers d'artisans, manufactures, etc.
  - Ressources humaines : centre d'action bénévole, écoles, cégeps ou université (éducation à l'enfance, préscolaire, écologie, plein air, etc.)
  - Ressources financières : organismes subventionnaires, sociofinancement, etc.
  - Ressources culturelles
  - Ressources en développement durable, en protection du territoire, ou en éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté
  - Instances de concertation et de mobilisation : conseil de quartier, regroupement de partenaires en petite enfance, etc.
  - Voisinage privé/public : école, centre communautaire, commerces, citoyens, etc.
  - Ressources en formation et accompagnement[qq]
- Usagers des milieux naturels ciblés ou fréquentés : enfants et adolescents du voisinage, club d'ornithologie ou de mycologie, sportifs, artistes, etc.

2.2 Se faire connaitre, prendre place dans la communauté

Autant il est important de connaitre sa communauté et les ressources disponibles, autant il faut aider cette dernière et ses différents acteurs et actrices à connaitre le SGEE ainsi que son projet d'éducation par la nature. Il ne faut pas tenir pour acquis que les partenaires potentiels connaissent bien l'éducation par la nature. Il faut donc prendre le temps d'expliquer ses principes, de raconter les situations vécues par les enfants, de faire connaitre les perceptions des parents, etc.

Dans un parc public, un service de garde éducatif en milieu familial partage les lieux avec des adeptes du ski de fond. Apprenant que la RSGE veille à ce que les pistes soient préservées du piétinement par les tout-petits, les skieurs sont rassurés et se montrent ouverts à engager un dialogue avec eux. Et, qui sait, ils échangeront peut-être tous sur les découvertes faites dans ce lieu naturel!

[qq] Par exemple, la Coop Enfant nature, Environnement jeunesse, Le lion et la souris, Forest School Canada, etc.

À ce chapitre, plusieurs actions peuvent être envisagées :

- Une tournée des voisins et des organismes du quartier avec un groupe d'enfants
- Un contact avec les personnes qui fréquentent souvent les lieux, des échanges sur les objectifs et les attentes de chacun quant à l'usage de l'espace
- Une invitation à des portes ouvertes au SGEE ou dans l'espace naturel fréquenté par les enfants
- Une invitation à une activité de sensibilisation à l'éducation par la nature (conférence, pique-nique, etc.)
- Des rencontres avec chaque acteur ciblé, afin de présenter le projet du SGEE

Afin de raccourcir la distance à parcourir pour se rendre au boisé le plus près du CPE, les éducatrices ont repéré un sentier traversant le terrain privé de citoyens. Une éducatrice leur a présenté le projet en explorant la possibilité de circuler avec les enfants dans ce sentier. L'accueil fut non seulement chaleureux, mais un citoyen a même ajouté à l'attention des enfants des décorations dans les arbres bordant le sentier.

- Une page Web mise à jour régulièrement
- Une infolettre, un babillard dans le quartier ou dans certains lieux choisis
- Une affiche ou une bannière présentant le projet à l'extérieur du SGEE ou dans les lieux fréquentés (au camp de base ou à l'entrée du site)
- La participation des enfants et du SGEE à diverses activités de la communauté : fête familiale, nettoyage des sentiers, projet d'aménagement d'un parc, etc.

2.3 Planifier les actions pour une collaboration harmonieuse

Pour qu'une collaboration entre un SGEE et un acteur de sa communauté soit profitable pour tous, il est souhaitable de planifier, même succinctement, les actions à mettre en œuvre. Pour le SGEE, il s'agit d'abord de préciser ses besoins, d'identifier ceux qui sont prioritaires et de clarifier les objectifs d'une éventuelle collaboration. Par exemple, obtenir le droit de fréquenter le parc nature du quartier, avoir le soutien d'un naturaliste ou de bénévoles, etc.

Le SGEE peut ici envisager un regroupement avec d'autres SGEE et BC/RSGE du secteur intéressés par l'éducation par la nature, car cela leur permet d'avoir un plus grand levier. Pour établir sa stratégie et communiquer avec ses éventuels partenaires, le SGEE peut s'appuyer sur des outils et des guides développés au Québec[rr].

[rr] Prendre soin de notre monde : À explorer: 6 conseils pour bonifier vos interactions avec les fonctionnaires municipaux
Projet Espaces, À explorer, entre autres : Naturalisation des aires de jeu à proposer à votre municipalité et Aider la municipalité à « bien connaître son milieu »
Au Québec, on bouge en plein air - Avis sur le plein air . À explorer: « L'apport de la nature sur les communautés » p .29
Un service de garde éducatif qui prend racine dans sa communauté - À explorer: Grille d'autoévaluation des rapports entre municipalités et services de garde éducatifs, p.31

Les objectifs ayant été établis, il reste à développer des plans conjoints d'action (retombées, stratégies, actions, indicateurs et cibles, échéancier et contribution de chaque partenaire), lesquels peuvent mener à des ententes pérennes de collaboration. Par exemple, un organisme de protection de l'environnement établit une entente avec les SGEE de son territoire afin d'offrir de la formation sur les écosystèmes aux éducatrices/RSGE.

> *« Des défis, on en a rencontré quelques-uns, mais on a su les surmonter. Au début, nous avions de grandes idées et beaucoup d'ambition. Nous avons dû définir nos priorités sur une ligne du temps et faire preuve d'une meilleure organisation au sein de l'équipe de partenaires. Nous voulions tout faire rapidement, mais nous devions ralentir le rythme pour mieux travailler ensemble. D'ailleurs, collaborer avec plusieurs partenaires nous demande de ménager les sensibilités et les susceptibilités de chacun des milieux (incluant notre propre SGEE!) et de faire certains compromis. Pour arriver à un accord, cela demande de considérer les avis de chacun afin de prendre la meilleure décision[ss]. »*

2.4 Mettre en œuvre les actions et évaluer la collaboration

La mise en œuvre des actions est, bien sûr, le cœur de la collaboration. Le projet se concrétise. Elle doit toutefois être associée à une ou quelques stratégies d'évaluation, lesquelles peuvent être menées en continu ou à la fin d'un cycle. L'évaluation vise à faire le point sur le déroulement du projet, les retombées et la collaboration. Elle permet d'apprendre de nos erreurs, de célébrer, etc. Il est important de laisser des traces de cet exercice.

Suggestions pour évaluer la collaboration

- Bilans périodiques de l'avancement des actions et de l'atteinte des objectifs
- Sondages ou questionnaires en ligne, vox pop ou entretiens de groupe
- Photos ou vidéos illustrant les fruits de la collaboration
- Communiqués, reportages, etc. (Il est possible de contacter les médias locaux pour témoigner de la collaboration.)
- Soirée remerciements ou de célébration

Pour approfondir votre compréhension, faites l'exercice p. 207

[ss] Éducatrice expérimentant l'éducation par la nature au sein du projet Alex

3. Des mesures structurantes pour soutenir la mise en œuvre d'une collaboration avec la communauté

Plusieurs mesures peuvent être envisagées pour que la collaboration avec la communauté s'inscrive de manière pérenne dans un SGEE :

- Ajouter des énoncés dans le **programme éducatif**. Les orientations devraient y évoquer l'importance de la collaboration avec la communauté ainsi que des pratiques à mettre en œuvre.
- Concevoir un document de **présentation** de l'éducation par la nature au SGEE s'adressant aux acteurs et actrices de la communauté.
- Mettre à jour le **site Web ou la page Facebook** du SGEE pour y présenter l'éducation par la nature.
- Participer à une **table de concertation** ou de mobilisation réunissant divers partenaires de la communauté et contribuer au développement d'un plan d'action collectif.
- Élaborer un **plan d'action** conjoint avec les partenaires.
- Établir des **stratégies d'évaluation** des collaborations.
- Signer des **ententes** de collaboration ou de services.

Sixième principe : Une collaboration étroite avec la communauté

Éléments-clés

- **Se faire connaitre et prendre place dans la communauté :**
  - Sensibiliser les acteurs de la communauté au projet d'éducation par la nature et à l'importance de la petite enfance

- **Connaitre sa communauté:**
  - Découvrir les multiples ressources naturelles, humaines, matérielles et autres de sa communauté
  - Identifier les partenaires potentiels pour l'implantation du projet de l'éducation par la nature

- **Identifier des besoins auxquels des collaborations ou des ententes plus formelles peuvent répondre.**

- **Planifier les actions**:
  - Clarifier les objectifs mutuels
  - Déterminer les actions à mettre en œuvre en collaboration Convenir les rôles de chacun

- **Assurer un suivi et évaluer les actions**:
  - Évaluer en continu avec les partenaires, leur perception de la collaboration
  - Laisser des traces
  - Faire un bilan des actions, célébrer et apprendre de ses erreurs

Comment chacun de ces éléments est-il implanté dans votre milieu? Venez situer votre SGEE au regard de ce sixième principe de l'éducation par la nature en répondant au questionnaire suivant. Celui-ci générera une représentation visuelle de votre situation.

Septième principe : Pour une sécurité bien dosée

Revaloriser la prise de risques acceptables

Après les pluies fortes, la neige et le refroidissement intense de la nuit, le boisé est transformé ce matin : les arbres et arbustes sont recouverts de givre et de neige et les plans d'eau sont de véritables patinoires. Geneviève observe les enfants, qui sont fascinés par cet univers de neige et de glace. Elle porte attention à la manière dont ils prennent en compte les risques que comportent leurs jeux. Ils déambulent d'un endroit à l'autre, testant la couche craquante qui recouvre les trous d'eau de la veille. Avec une branche, avec leurs bottes… Plaisir, analyse et retenue sont au rendez-vous.

Arrivés à proximité du ruisseau, certains s'élancent. Geneviève les perd de vue un bref instant. Elle émet un cri reproduisant le hululement de la chouette rayée. Les enfants s'immobilisent et reviennent vers elle, car c'est le signal convenu de rassemblement. Quand ils sont tous là, Geneviève leur dit : « Bon! La forêt est magnifique ce matin et c'est fascinant! On doit tout de même respecter notre mot d'ordre : je te vois, tu me vois… »

Puis, elle invite les enfants à s'approcher du ruisseau calmement, en restant près d'elle. « Pourquoi aimeriez-vous aller marcher ou sauter sur la glace qui recouvre le ruisseau? Est- ce possible à votre avis? Quels sont les risques? » La discussion va bon train et les enfants se donnent des critères pour analyser la situation. Pour finir, ils vont faire des tests et conviennent que la glace parait très ferme près du rivage, mais que c'est incertain au milieu. Ils s'entendent pour ne pas s'approcher de la zone centrale, là où l'eau coule sous la glace. Et pour se déplacer à quatre pattes au bord des rives.

En s'appuyant sur les initiatives des enfants, l'éducation par la nature favorise les situations où les enfants entreprennent des actions pouvant comporter des risques : courir dans un sous-bois parsemé de branches mortes, grimper sur un tronc incliné ou sur de gros rochers, jouer à cache-cache sous les joncs, etc. La prise de risques acceptables par les jeunes enfants est valorisée, en toute cohérence avec les principes d'une sécurité bien dosée.

1. Pourquoi adopter l'idée de la sécurité bien dosée

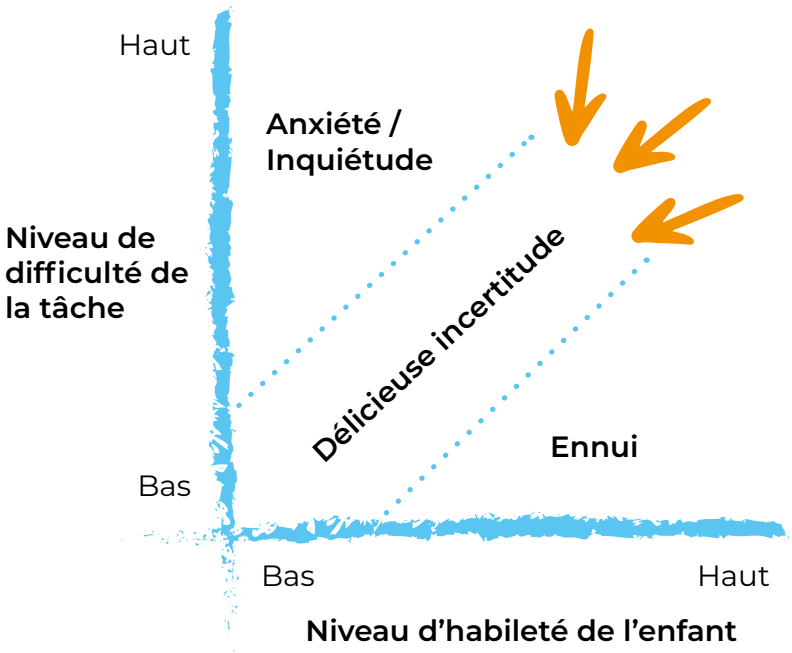
La société québécoise vise le bien-être de ses jeunes enfants. Toutefois, l'approche du risque zéro qui a prévalu au cours des dernières décennies a démontré ses limites. En cherchant à éliminer toute situation pouvant comporter un risque, cette approche aurait contribué à la diminution de l'activité physique ainsi qu'à l'accroissement de la sédentarité et d'autres problèmes de santé physique et mentale chez les enfants.

En réponse à ces préoccupations majeures, l'idée de la sécurité bien dosée offre un modèle prometteur. La sécurité bien dosée représente les attitudes et les pratiques visant à préserver la santé et le bien-être de l'enfant, tout en consentant à une prise de risques acceptables. Ce dosage fait ici référence à l'équilibre entre l'approche préventive et la valorisation de la prise de risques acceptables ainsi qu'au partage de la responsabilité entre l'adulte et l'enfant, parce que cela est souhaitable pour l'enfant.

1.1 Reconnaitre que le risque acceptable est un puissant levier de développement global

Le jeune enfant aime relever des défis. Il recherche la délicieuse incertitude qu'il ressent alors[187]. Celle-ci est l'émotion ressentie par l'enfant lorsqu'il entreprend une action qui se situe juste au-delà de ses capacités actuelles et qui représente un défi stimulant et réaliste pour lui, sans susciter d'anxiété. La **zone de délicieuse incertitude** décrit cet espace optimal de déséquilibre dans lequel l'enfant choisit de s'engager pour relever un défi. Elle peut être mise en parallèle avec la zone proximale de développement. Lorsque l'enfant prend un risque acceptable, il se positionne volontairement dans la zone de délicieuse incertitude, telle que représentée dans la figure 10.

Figure 10 – La zone de délicieuse incertitude. Adapté de Brunelle, Godbout, Drouin et Tousignant, 1988.



En avançant à genoux sur le tronc incliné, puis sur les mains et les pieds, la petite Leila repousse ses limites physiques, cognitives et émotionnelles. Elle se sent fière et cherche à recommencer.

La prise de risques acceptables constitue un puissant levier de développement pour le tout-petit. Il construit ses stratégies d'autoprotection, qui lui seront utiles toute sa vie : comment se positionner pour garder l'équilibre, quel appui rechercher, comment réagir en cas de chute, etc. En s'engageant dans des jeux aventureux, il développe sa capacité d'analyse, sa confiance, son autonomie et ses habiletés motrices; tous des ingrédients majeurs de ses apprentissages.

Chaque enfant est unique et en constante évolution. Chaque contexte l'est aussi. Plusieurs facteurs peuvent donc contribuer à ce qu'une prise de risque soit considérée acceptable ou pas : les capacités physiques/cognitives et l'état émotionnel de l'enfant, les conditions météorologiques, le type d'environnement, les possibilités d'intervention, l'accompagnement de l'adulte, etc.

Les milieux naturels présentent des environnements dans lesquels le risque de blessures est présent : points d'eau, dénivelés, branches et débris sur le sol, etc. Une étude des incidents survenus en milieu naturel constate toutefois que ce risque s'avère somme toute limité (voir le chapitre sur les faits saillants de la recherche, p. 20). De fait, le risque peut être évité, ou réduit par l'adoption de pratiques responsables : connaissance du milieu, consignes claires, comportements adaptés, etc. L'éducation par la nature reconnait et valorise la présence de certaines situations comportant des risques, tout en veillant à la sécurité des jeunes enfants[188].

De nombreux chercheurs, au Québec[189] et dans le monde[190], suggèrent un retour à des environnements et des attitudes – de la part des adultes et des organisations – favorisant la prise de risques dans le développement de l'enfant. Notamment, en plaidant pour une réforme des politiques et des pratiques actuelles, qui restreignent souvent l'élan des enfants et leur appétit pour les jeux comportant des risques.

Selon le Réseau pancanadien de santé publique, l'accès au jeu actif à l'extérieur et dans la nature, avec les risques que cela comporte, est essentiel au développement sain de l'enfant. Il recommande ainsi des changements concrets dans le cadre juridique, les structures organisationnelles et les décisions institutionnelles afin d'offrir les meilleures opportunités de développement aux enfants canadiens à travers l'augmentation des périodes de jeu libre en plein air[191].

2. Comment mettre en œuvre l'approche de la sécurité bien dosée

2.1 Adopter un langage commun des concepts de sécurité au sein du SGEE

D'entrée de jeu, il est important de préciser ensemble le sens des concepts associés aux enjeux de sécurité. Les concepts suivants sont définis, de manière succincte, dans le lexique p. 10 : sécurité, sécurité bien dosée, danger, risque, prise de risque et risque acceptable. Il pourra être utile de s'y référer.

Prenons l'exemple d'un jeune enfant, Bruno, qui entreprend de grimper sur le tronc incliné d'un vieux chêne. Le danger, c'est la hauteur du tronc et la présence d'une roche au sol. Le risque, c'est celui de glisser et de se blesser en tombant. La prise de risque, c'est la décision et l'action de Bruno qui s'élance sur le tronc. Le risque acceptable, c'est le fruit de l'analyse qui a été faite par Bruno et son éducateur : Bruno se sent confiant, il a déjà grimpé à de telles hauteurs, il sait comment redescendre et comment garder son équilibre, le tronc et l'écorce du chêne sont solides, la roche au sol peut être déplacée.

Les SGEE sont invités à prendre connaissance de ces définitions et à en discuter avec leur équipe ainsi qu'avec les parents. Parler le même langage permet une compréhension commune de la vision et une cohérence des actions à poser, dans la perspective d'une sécurité bien dosée.

2.2 Partager la gestion des enjeux de sécurité

La clé de l'approche privilégiée par l'éducation par la nature en matière de gestion des risques consiste à prendre en charge de façon partagée les enjeux de sécurité. Bien entendu, les adultes et les organisations ont un rôle primordial à jouer afin de veiller à la sécurité des jeunes enfants. Ces derniers font toutefois partie de l'équation en étant considérés comme les principaux acteurs du développement de leur sentiment et de leurs habiletés d'autoprotection. Ce qu'ils vont apprendre leur servira toute leur vie.

Partage croissant des responsabilités entre l'enfant et l'adulte au fur et à mesure de son développement

2.2.1 Les enfants

Durant ses premiers mois de vie, le nourrisson est très dépendant de l'adulte pour ce qui est de la réponse à ses besoins de sécurité. Au fil de son développement et de ses expériences, il prend progressivement en charge sa sécurité, grâce à un ensemble de comportements d'analyse, d'ajustements et d'autoprotection.

Il ne s'agit pas pour lui d'apprendre une série de compétences ou de comportements spécifiques, mais plutôt de développer sa capacité à prendre en compte et à analyser les caractéristiques de chaque situation, constamment appelées à se modifier : son corps se transforme au fil des mois et des années, les conditions météorologiques changent, le contexte varie, etc.

Chaque situation comportant des risques acceptables constitue une occasion d'apprendre

Lorsque Malika avance sur la passerelle de bois humide, elle analyse la situation à partir des indices visuels (ça brille) et des sensations (c'est glissant). Ayant déjà vécu une mésaventure sur une terrasse mouillée, elle doit surmonter sa peur de tomber et faire preuve de courage. Enfin, elle ajuste sa posture au fur et à mesure qu'elle progresse : un peu penchée au début, elle se déploie peu à peu en plaçant ses bras de chaque côté du corps, prête à réagir en cas de faux-pas.

Qui détermine si le risque est acceptable? C'est l'enfant qui détermine s'il est prêt ou non à relever un défi, accompagné par l'éducatrice/RSGE. L'adulte est bien sûr en position de responsabilité et doit superviser de près les situations nouvelles ou comportant des risques difficiles à percevoir par l'enfant. Toutefois, plus ses habiletés globales se complexifient et qu'il vit des expériences diversifiées, plus le tout-petit peut apprendre à estimer l'ampleur du défi qu'il se sent prêt à relever.

Aussi, le tempérament de l'enfant aura une influence sur sa prise de risques. Certains enfants ont parfois des comportements aventureux et fougueux. D'autres sont plus craintifs et prudents. Ils feront des choix différents. L'important est de les aider à évaluer le contexte, à reconnaitre leurs propres signaux et à se fixer des objectifs réalistes et stimulants. Lorsque le défi à relever est choisi librement, les enfants savent faire preuve de sagesse et y aller par étapes, comme le démontre Judy lorsqu'elle choisit de s'aider avec ses mains pour descendre du gros rocher.

2.2.2 Les éducatrices/RSGE

Le rôle de l'adulte n'est pas d'éviter toute situation comportant un risque pour l'enfant, mais plutôt de l'accompagner dans sa propre évaluation et sa gestion du risque, en prenant en considération les contraintes et les bénéfices que la situation peut apporter. L'adulte responsable ne banalise pas les risques et les enjeux de sécurité propres au jeu en milieu naturel. **Il a un devoir de sécurité à l'égard des enfants et cherche constamment l'équilibre entre les bienfaits potentiels et les risques de blessure présents dans le jeu de l'enfant et dans l'environnement.**

Accompagner l'enfant dans l'évaluation et la gestion des risques

Les perceptions et les attitudes de l'adulte face à la prise de risques ont une influence majeure sur les possibilités qu'a l'enfant de prendre des risques acceptables et nécessaires à son développement global. Parfois, des éducatrices/RSGE disent se sentir prisonnières d'un dilemme : doivent-elles privilégier le développement ou assurer la sécurité des enfants? Elles souhaitent encourager la prise de risques pour ses vertus développementales, mais hésitent à offrir l'autonomie nécessaire aux enfants. Cette opposition développement/sécurité prend sa source dans la perception erronée que prendre un risque équivaut à une blessure; ce qui crée des tensions dans la manière de gérer la prise de risques. La sécurité bien dosée vous permet de faire les deux!

Les perceptions et les attitudes de l'adulte influencent la prise de risque de l'enfant

Pour **rehausser le sentiment de confiance** en matière de gestion partagée des risques et de sécurité bien dosée, le personnel des SGEE ainsi que les parents sont invités à réfléchir à leurs croyances et à leurs perceptions, pour ensuite développer des compétences et des pratiques à mettre en œuvre au quotidien auprès des enfants. Passer d'une approche « risque zéro » à celle de la sécurité bien dosée, qui requiert la valorisation et la gestion partagée du risque acceptable, demande du temps et de multiples expériences, incluant sans doute de nombreuses éraflures sur la route.

Sur le terrain, comment se manifestent ces compétences? Outre le recours à un éventail de stratégies proactives et de balises pour analyser les contextes et prendre des orientations, l'éducatrice/RSGE met en œuvre certaines pratiques au quotidien : elle observe, accompagne et, s'il y a lieu, encadre le jeu aventureux de l'enfant. Sauf en cas de force majeure, elle n'aide pas ou ne prend pas en charge l'action de ce dernier.

Des compétences au quotidien de la gestion partagée des risques

En s'ajustant à l'ampleur du défi et des risques qu'il comporte, elle se positionne plus ou moins près de l'enfant. La plupart du temps, l'éducatrice/RSGE peut rester en retrait, observer sans interférer dans le défi qu'il tente de relever. Toutefois, à certaines occasions, elle accompagne l'enfant de plus près. Dans ces cas, il peut s'agir de :

- Observer quelle est l'intention de l'enfant. Comment s'y prend-il? « Jérémie, tu veux grimper sur ce rocher? Comment feras-tu? »;
- Demeurer toujours attentive aux indices émotionnels et chercher à comprendre comment il se sent. En observant le visage et les gestes de l'enfant, Julie, sa RSGE, constate qu'il hésite. Elle choisit d'attendre et de l'observer. Comment l'enfant se sent-il? Est-il toujours dans la zone de délicieuse incertitude? Si elle sent que l'enfant est au-delà de cette zone et que le défi est trop grand, dans un premier temps elle s'approche afin de parer à toute chute ou tout dérapage. Puis elle invite l'enfant à faire le point : « Comment te sens-tu, Jérémie? Qu'est-ce que ton corps te dit? Si ton cœur bat très fort, que tes mains sont moites ou que tes jambes tremblent, tu peux décider que tu es allé assez loin et redescendre. »;
- Parler à l'enfant, s'il y a lieu, soit en décrivant ses actions et ses tâtonnements, soit en l'interrogeant;
- Réorienter les demandes d'aide directe. Quand Jérémie lui dit : « Aide-moi Julie », cette dernière lui répond : « C'est difficile. Il est gros, ce rocher. Regarde, je ne vais pas le faire à ta place, mais je suis près de toi. »;
- Inviter l'enfant à s'interroger, à analyser la situation et à faire des choix : « Jusqu'où penses-tu aller? Comment penses-tu t'y prendre? Comment prévois-tu redescendre ou rebrousser chemin? »;
- Aider l'enfant à faire un bref bilan de son aventure.

Suggestions pour soutenir l'adoption de l'approche de gestion partagée des risques par les éducatrices/RSGE :

- Les sensibiliser aux bienfaits du jeu aventureux comportant des risques.
- Favoriser l'expression et la réflexion sur leurs croyances et leurs perceptions.
- Les habiliter à adopter l'approche de sécurité bien dosée et de gestion partagée des risques : aisance et capacité à faire une analyse risque-bénéfice sur-le-champ.
- Les impliquer dans le choix d'orientations et de balises du SGEE.
- Les inviter à recueillir des exemples de situations de jeu aventureux afin d'en faire une analyse réflexive.

2.2.3 Les parents

Quand ils sont interrogés sur les freins ou les obstacles qui limitent un éventuel engagement dans un projet d'éducation par la nature, les SGEE mentionnent fréquemment les craintes des parents en lien avec le jeu comportant des risques[192].

Des études et des expériences menées au Québec ou ailleurs dans le monde[193-195] démontrent que les parents ont de plus en plus une attitude positive envers le jeu en plein air. Toutefois, ils ont des avis partagés à propos des enjeux de sécurité. Ils désirent que leur enfant joue dehors et ils reconnaissent les bienfaits du jeu en plein air pour contrer la sédentarité. En revanche, ils souhaitent que cela se fasse sans risque de blessure.

Un parent sensibilisé, informé et écouté est un précieux allié

Les parents sont assurément des alliés incontournables dans l'implantation de l'éducation par la nature en SGEE, en particulier à propos des enjeux de sécurité. Différentes stratégies peuvent être envisagées pour soutenir ce partenariat (voir le chapitre sur le partenariat avec les parents, p. 117). Par exemple, une photo ou une vidéo présentant des enfants qui analysent une situation avant de s'y engager peuvent très bien amorcer une discussion à propos de la gestion partagée de la sécurité.

En les associant aux réflexions et aux orientations du SGEE, les parents deviennent d'excellents ambassadeurs du jeu comportant des risques acceptables. Ils pourront à leur tour accueillir les préoccupations ou les interrogations d'autres parents afin d'ouvrir un dialogue éclairant et rassurant à ce sujet.

Actions favorisant l'adhésion des parents aux principes de la sécurité bien dosée

- Échanger avec eux sur la sécurité, la prise de risques acceptables et ses bénéfices pour l'enfant.
- Accueillir leurs préoccupations et leurs interrogations.
- Transmettre de l'information, en début d'année, sur les bienfaits, les pratiques éducatives et les balises établies par le SGEE.
- Nommer des parents mentors.
- Partager au quotidien des exemples d'enfants composant avec des situations comportant des risques.

2.2.4 L'organisation

Le SGEE a un rôle essentiel à jouer dans la mise en place d'une perspective de sécurité bien dosée en éducation par la nature. Outre l'importance de prévoir des mécanismes de sensibilisation et de formation du personnel ou des RSGE, c'est au SGEE d'établir les balises et les orientations qui respectent ses obligations légales à l'effet que l'environnement et les pratiques soient sécuritaires pour les enfants et le personnel. De plus, ces balises rassurent et guident les éducatrices/RSGE ainsi que les parents.

Lorsqu'un SGEE décide de se lancer dans le projet de l'éducation par la nature, plusieurs questionnements peuvent surgir sur le plan juridique.

Voici quelques balises à considérer :

- **Le consentement parental au projet d'éducation par la nature**

Les parents qui inscrivent leur enfant à un service de garde éducatif à l'enfance prenant part à une approche d'éducation par la nature doivent être informés des détails entourant son déploiement, car ils doivent y consentir.

  - *Consentement à travers l'entente de service*

Lorsque l'éducation par la nature fait partie intégrante des valeurs et des orientations du SGEE, il est important d'en faire mention en annexe de l'entente de services de garde. De cette façon, on s'assure que les parents sont bien informés et conscientisés, au moment où ils signent l'entente de services. Si certains parents ne sont pas à l'aise avec cette approche, ils pourront décider de ne pas choisir ce milieu de garde.

- *Consentement en cours d'année*

Il est possible que le projet d'éducation par la nature prenne naissance en cours d'année. Dans ce cas, il est nécessaire de présenter le projet aux parents des enfants qui y prendront part ainsi que de leur faire signer une autorisation. Il s'agit d'un nouveau projet à propos duquel certains parents pourraient exprimer des inquiétudes ou même des réticences. Le refus d'un parent de participer à un projet débuté en cours d'année serait légitime.

- **Les procédures**

Un SGEE voit à développer des procédures claires en lien avec l'éducation par la nature et les sorties pouvant s'y rattacher. Ces procédures permettent au SGEE de démontrer sa diligence et son engagement à se conformer aux différents cadres légaux et réglementaires, notamment à la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance et à son règlement. Des procédures bien établies permettront aussi d'assurer la santé et la sécurité des enfants et des membres du personnel de l'organisation et ainsi minimiser les risques de blessures.

Il est recommandé d'inclure les procédures détaillées entourant l'éducation par la nature dans la régie interne. De cette façon, l'approche s'imbrique au cœur même de l'organisation. À titre d'exemple, cette procédure, incluse dans la régie interne, devrait comprendre :

- Le ratio éducatrices-enfants à respecter lors des sorties en milieu naturel. De cette façon, on assure la surveillance constante des enfants prévue au *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance*.
- L'obligation d'apporter un téléphone cellulaire lors de ces sorties pour qu'un enfant qui se blesse puisse recevoir rapidement les soins et l'assistance médicale nécessaires, et pour aviser ses parents rapidement.

- **La responsabilité civile des propriétaires de sites**

Le SGEE réfléchit aux différentes particularités des lieux où les sorties en nature seront effectuées. Est-ce un lieu public? Est-ce un terrain privé? Le cas échéant, est-ce que le propriétaire de ce lieu autorise l'utilisation de son terrain? Si oui, qu'est-ce qu'il vous permet de faire ou de ne pas faire sur celui-ci?

Soulignons qu'un propriétaire ne peut se dégager de sa responsabilité pour un préjudice corporel potentiel qu'un enfant ou une éducatrice/RSGE pourrait subir sur son terrain. Le fait de faire signer les parents des enfants qui fréquenteront cette propriété, en indiquant qu'ils n'intenteront aucune poursuite contre le propriétaire en cas d'accident, ne dégage pas ce dernier de sa responsabilité si un accident survenait. Il est donc indispensable qu'il soit au courant du projet et de l'utilisation qui est envisagée par les groupes d'enfants, et qu'il valide la protection que lui confère sa police d'assurance responsabilité civile en cas d'incident.

2.3 Repérer, évaluer et gérer les risques et les bénéfices

2.3.1 Repérer les situations pouvant comporter des risques

Des lieux ou des activités peuvent assurément comporter des risques en contexte d'éducation par la nature. L'idée ici n'est pas de faire peur et de dissuader le jeu aventureux ou les sorties en milieu naturel. Il s'agit plutôt d'être conscient des enjeux et de développer l'acuité de l'éducatrice/RSGE, voire de l'enfant, afin de **repérer rapidement les différentes situations pour lesquelles une vigilance accrue ou des interventions d'atténuation, de réorientation ou même d'interdiction sont de mise**.

Rappelons que la fréquence et la gravité des incidents survenant en contexte d'immersion en milieu naturel ne semblent pas supérieures à ce qui est observé dans les services éducatifs à la petite enfance traditionnels (voir le chapitre sur les faits saillants de la recherche). De plus, **lorsque les éducatrices/RSGE sont formées et habilitées** à mettre en œuvre l'approche de gestion partagée des risques, la fréquence et la gravité des incidents pourraient diminuer.

Selon Kleppe, Melhuish et Sandseter[196], on peut distinguer huit types de situations de jeu pouvant comporter des risques. Ces situations sont au cœur de la définition de la prise de risques. Voici comment elles peuvent se manifester.

- **Vitesse** (risque de chute et de collision)
  - Courir vite, glisser sur une pente enneigée, se laisser glisser sur une plaque de glace, descendre une butte en courant ou en roulant, etc.
- **Hauteur** (risque de chute)
  - Grimper dans un arbre, sur un rocher, sur une paroi, dans une pente abrupte, etc.
  - S'approcher d'un fossé, d'une crevasse, d'une falaise, etc.
  - Marcher sur un tronc couché, sur un muret, etc.

- **Chamaillerie** *(risque de blessure et risque émotionnel)*
  - Jouer à se tirailler (corps-à-corps).
  - Simuler des combats avec des branches, des balles de neige, etc.
- **Possibilité de se perdre**
  - Jouer dans des lieux sans limites physiques.
  - Jouer dans de très vastes espaces.
  - Se cacher ou jouer dans des lieux dans lesquels l'enfant ne serait plus visible.
- **Éléments** *(risque d'engelure, de coup de chaleur, d'intoxication, de maladie, de morsure, de contamination, de noyade, de blessure, de brûlure, etc.)*
  - Tonnerre, foudre, grand vent, grésil, grêle, blizzard, soleil, feu, etc.
  - Froid ou chaleur intense.
  - Branches instables ou saillantes, racines au sol.
  - Plan d'eau ou cours d'eau (étang, marais, lac, ruisseau, rivière), boue, crue, marée, vagues.
  - Plantes toxiques (berce, herbe à puce, etc.), champignons.
  - Détritus laissés par les humains (verre brisé, plastique, condoms, etc.).
  - Animaux (insectes piqueurs, chauves-souris, etc.) et déchets animaux (excréments, carcasses, etc.).
- **Outils** *(risque de blessure)*
  - Utiliser des mousquetons, des cordes, des économes (éplucheurs), des couteaux, des scies, des maillets, etc.

- **Jeu avec impact** *(risque de collision, de blessure, etc.)*
  - Foncer délibérément dans des obstacles.
  - Frapper un tronc ou une surface glacée avec un bâton.
- **Jeu par procuration** *(risque émotionnel)*
  - Observer un ou plusieurs enfants, adolescents ou adultes qui s'engagent dans des activités comportant des risques.

Comme présenté dans les faits saillants de la recherche en p. 20, les études révèlent que les SGEE en nature offrent un environnement sain et sécuritaire. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'ils se **dotent d'orientations et de balises claires et partagées**, basées sur les principes de l'évaluation risques-bénéfices.

2.3.2 Procéder à des évaluations risques-bénéfices

Analyse selon la probabilité et la gravité

L'évaluation risques-bénéfices (R-B) suppose qu'on fasse un exercice d'analyse en se donnant un cadre de référence. L'évaluation peut être facilitée en s'appuyant sur une schématisation de la probabilité que surviennent des conséquences fâcheuses ainsi que de la gravité de celles-ci (voir la figure 11). Cette analyse conduit à positionner le lieu ou la situation dans différentes zones de couleurs qui guident la décision ou l'action à prendre.

Figure 11 – Probabilité de survenue et gravité des incidents en contexte d'éducation par la nature

Probabilité VS Gravité	Grave	Moyen	Mineur
Très probable			
Probable			
Improbable			

Rouge = action/décision immédiate et ferme
Orange ou jaune = atténuation ou adaptation
Vert = aucune action

Évaluation risques-bénéfices (R-B) initiale et périodique des lieux et des activités[tt]

Le personnel du SGEE, en compagnie de certains parents si cela est possible, doit procéder à une évaluation initiale des risques et bénéfices associés au site qui est envisagé pour les séances d'immersion en milieu naturel. Cette évaluation peut considérer les éléments suivants :

- **Nom** et **emplacement** du site
- Principales **caractéristiques du site** et **cartographie** simple
- **Dangers présents dans l'environnement/situations** pouvant comporter des risques, selon les catégories de situations décrites précédemment (vitesse, hauteur, chamaillerie, espace, éléments, outils, jeu avec impact et jeu par procuration)
- **Évaluation risques-bénéfices**
    - Types d'incidents pouvant survenir et conséquences pour l'enfant
    - Quelle est la probabilité que surviennent des incidents et quelle en serait la gravité (rouge-orange-jaune-vert)?
    - Quels sont les bénéfices potentiels liés à ces situations?
- **Décisions**
    - Zones à exclure
    - Mesures d'atténuation à mettre en place
    - Zones pouvant être fréquentées
- **Suivis et échéancier**
- **Responsable** du suivi

Cet exercice d'**évaluation risques-bénéfices d'un site doit être répété de manière périodique**, lors de chaque changement de saison par exemple.

Voir des exemples de canevas d'analyse risques-bénéfices des sites en partie 3, p. 258, 260 et 262

[tt] Les deux prochaines sections s'appuient notamment sur le document « Évaluation risques-avantages du jeu à l'extérieur : Une boîte à outils canadienne » développé en 2019 par *Child and Nature Alliance of Canada*.

Évaluation risques-bénéfices dynamique d'une situation

Outre les évaluations initiales et périodiques, les adultes accompagnant les enfants en milieu naturel doivent rester vigilants et soutenir un processus réflexif d'évaluation dynamique des risques et bénéfices associés aux situations telles qu'elles se présentent au quotidien.

Ce processus réflexif a l'avantage de permettre une gestion plus fine et ajustée des risques et bénéfices associés à des situations particulières. Également, il a le mérite de favoriser, chez l'enfant et l'adulte, le développement de la capacité d'analyse, de prise de décision et de résolution de problème, ainsi que la confiance en soi, la connaissance et le respect de ses capacités par l'enfant qui se développe.

Cette évaluation partagée peut considérer les éléments suivants :

- Pause et rassemblement des enfants, s'il y a lieu.
- Identification du défi que l'enfant veut relever et reconnaissance de l'intérêt que ce projet suscite.
- Repérage des dangers de l'environnement liés à la situation.
- Prise en considération des éléments contextuels, par exemple que les rochers sont mouillés à cause de la pluie.
- Exploration/évaluation des risques-bénéfices de l'action envisagée.
    - Type d'incident pouvant survenir.
    - Probabilité que survienne cet incident et sa gravité : on est dans le vert, dans le jaune ou dans le rouge?
    - Quels sont les bénéfices potentiels d'une telle action pour l'enfant ou pour l'adulte?
- Exploration des sentiments, actuels et éventuels, des enfants et de l'adulte.
    - Comment je me sens devant cette situation?
    - Comment je me sentirais si : Je relevais le défi? Un incident survenait? Je renonçais au projet?
- Décisions à prendre avec les enfants et les autres personnes présentes :

  a) Aucune intervention - *Go*, b) atténuation, c) réorientation et d) interdiction - *No go*

> *« Après les pluies torrentielles, le ruisseau est sorti de son lit. Avec les enfants, on a convenu d'observer le phénomène à distance, puis de se diriger vers un autre secteur de la forêt. Ils ont décidé de remplacer cette activité par une autre qui s'adaptait mieux aux conditions du moment[uu]. »*

- Suivis et échéancier s'il y a lieu.

Pour approfondir votre compréhension, faites l'exercice p. 208

[uu] Éducatrice expérimentant l'éducation par la nature au sein du projet Alex

2.4 Un plan de mesures d'urgence

Il se peut que, malgré ce que le SGEE a mis en place, un incident se produise. Il est donc tout indiqué de prévoir un plan de mesures d'urgence pour parer à cette éventualité, car comme on le sait, le risque zéro n'existe pas. L'éducatrice/RSGE doit être outillée pour intervenir de façon adéquate, selon la situation, afin d'en minimiser les conséquences. Ce plan devrait préciser la séquence des actions à entreprendre en cas d'incident grave, ainsi que les personnes responsables à contacter.

Voir un exemple de mesures d'urgence en partie 3, p. 263

3. La santé et sécurité au travail : prendre soin de l'adulte lors des séances en milieu naturel

Pour toute activité prévue dans le cadre du travail, la Loi sur la santé et la sécurité du travail prévoit qu'il faut éliminer à la source les dangers présents dans un milieu. Que le site soit intérieur, extérieur, à proximité ou éloigné du service de garde éducatif, il doit offrir le même niveau de sécurité pour les travailleuses. Comme l'éducation par la nature se réalise en milieux naturels qui laissent place à beaucoup de variabilité, cela rend difficile l'élimination à la source de tous les dangers potentiels.

Pour permettre d'offrir des activités stimulantes, impliquant des défis pour l'enfant, tout en respectant les obligations légales en matière de santé et de sécurité pour les travailleuses, une attitude ouverte est recommandée pour voir la prévention autrement.

La responsabilité en matière de santé et de sécurité au travail (SST) est partagée :

- **L'employeur** a la responsabilité d'offrir un milieu de travail sécuritaire, en mettant en place toutes les mesures nécessaires pour éliminer les dangers ou pour les contrôler lorsqu'ils ne peuvent être éliminés (LSST art. 51). Il doit faire preuve de prévoyance, d'autorité et d'efficacité.
- **La travailleuse** doit prendre toutes les mesures nécessaires pour protéger sa santé, sa sécurité ou son intégrité physique et psychologique ainsi que celle des autres, notamment en respectant les mesures mises en place par l'employeur, mais également en participant à identifier et à éliminer les risques d'accident qui se retrouvent sur son parcours (LSST art. 49).

Par conséquent, dans un milieu extérieur où l'environnement ne peut être totalement contrôlé à cause des conditions qui peuvent être incertaines et changeantes, il est important de se préparer et de planifier les actions. Lorsque le lieu où les sorties s'effectueront est déterminé, il est recommandé d'y faire un premier repérage avec une fiche d'auto-évaluation du milieu naturel pour identifier les risques présents et analyser l'environnement.

Voir un exemple d'aide-mémoire SST en milieu naturel en partie 3, p. 263

Cette analyse des risques se fait selon deux dimensions : la **probabilité** que survienne une conséquence (très probable, probable, improbable) et la **gravité** des blessures qui pourraient en découler (très grave, grave, superficielle). Cette activité permet de repérer les risques existants ou potentiels dans le milieu et d'en traduire l'importance (faible, moyen, élevé) afin de prioriser les actions et de prendre les décisions qui assureront la sécurité de tous. Ces mesures de prévention éliminent ou atténuent la probabilité de survenance d'une conséquence fâcheuse.

Considérant que la nature change selon les conditions météorologiques et les saisons, il est tout indiqué de réévaluer le lieu afin de noter, signaler et corriger tous changements et toutes situations à risque de causer des conséquences sérieuses.

Attendu que la SST au travail est une responsabilité partagée, il est recommandé d'impliquer les membres du comité santé et sécurité ou des membres du personnel dans le choix et la mise en place des moyens de prévention. L'implication des travailleuses favorise une meilleure compréhension et adhésion aux différentes mesures de sécurité. De plus, afin d'assurer une cohérence entre la vision SST et la vision éducative, l'implication des travailleuses qui ont l'expertise éducative et la connaissance des groupes d'enfants est gagnante. Leur participation à l'analyse des risques SST du milieu naturel jumelée à leur compréhension des bénéfices de la prise de risque pour l'enfant est essentielle à l'atteinte des objectifs de SST et de ceux de l'éducation par la nature.

Enfin, la planification suppose de penser à informer et à former chacune des travailleuses qui sont impliquées dans la mise en œuvre de l'approche de l'éducation par la nature sur les politiques, les procédures et les règles de SST à mettre en place lors des sorties en milieu naturel. Elles auront ainsi les habiletés et les connaissances requises, entre autres, pour reconnaitre, analyser et contrôler les risques qu'elles rencontrent, utiliser les moyens de prévention adaptés à la situation ou proposer des solutions de rechange au fur et à mesure de l'accomplissement de leur travail.

En résumé :

- Impliquer les travailleuses; la SST est une responsabilité partagée.
- Garder l'esprit ouvert pour permettre l'émergence de nouvelles idées et de nouvelles façons de faire.
- Observer, analyser et planifier : évaluer l'environnement, s'informer, préparer des politiques, des règles et des procédures de travail, posséder les équipements adaptés à l'environnement, etc.
- Former les travailleuses aux spécificités de la SST en milieu naturel.

En cohérence avec la philosophie de l'éducation par la nature, il s'agit pour les éducatrices/RSGE d'assurer leur santé et leur sécurité, tout en permettant aux enfants de se développer en explorant et en relevant des défis, en découvrant et en testant leurs limites.

4. Des mesures structurantes pour soutenir la mise en œuvre d'une sécurité bien dosée

L'approche de sécurité bien dosée en éducation par la nature requiert la mise en place de mesures structurantes permettant de baliser les pratiques du service éducatif et des adultes y œuvrant.

- Politique des sorties extérieures et plan de mesures d'urgence.
- Balises pour différents types d'activités ou de situations : grimper dans un arbre, plans d'eau, tiques, plantes toxiques, outils, etc.
- Canevas d'évaluation risques-bénéfices initiale et périodique du site.
- Canevas d'évaluation dynamique des risques-bénéfices.
- Document à faire entériner par le CA et résolution. Consentement éclairé à faire signer par les parents.
- Stratégies de formation et d'accompagnement du personnel et des RSGE.
- Inventaire des risques SST possibles.
- Fiche d'auto-évaluation des risques du milieu naturel.
- Fiche *Planifier la santé et la sécurité* aide-mémoire avant départ.

Voir en partie 3, p. 246 pour des exemples de certaines de ces mesures structurantes.

Septième principe : Une sécurité bien dosée

Éléments-clés

- **Reconnaitre que le risque est un puissant levier de développement global**
  - Valoriser la prise de risques acceptables

- **Adopter un langage commun des concepts de sécurité**
  - Danger, prise de risque, risque acceptable, sécurité bien dosée, etc.

- **Partager la gestion des enjeux de sécurité**
  - Enfant, parent, éducatrice/RSGE et SGEE, chacun a un rôle à jouer
  - Accompagner l'enfant dans l'évaluation et la gestion des risques
  - Information, formation, accompagnement, politiques et orientations

- **Repérer les situations pouvant comporter des risques**
  - Repérer rapidement les situations pour lesquelles une vigilance accrue ou des interventions d'atténuation, de réorientation ou même d'interdiction sont de mise

- **Procéder à des évaluations risques-bénéfices**
  - Évaluation R-B initiale et périodique (à chaque saison) des sites
  - Évaluation R-B sur-le-champ (au quotidien) des situations, avec les enfants, afin de prendre une décision éclairée

- **Adopter des mesures structurantes**
  - Politique de sorties en milieu naturel
  - Consentement parental
  - Plan de mesures d'urgence en cas d'incident grave, etc.

- **Veiller à la santé et sécurité au travail**
  - Responsabilité partagée entre l'employeur et l'employée : formation et préparation
  - Observation et analyse risques bénéfices du point de vue SST
  - Planification et préparation des sorties

Comment chacun de ces éléments est-il implanté dans votre milieu? Venez situer votre SGEE au regard du septième principe de l'éducation par la nature en répondant au questionnaire suivant. Celui-ci générera une représentation visuelle de votre situation.

Huitième principe : L'éveil de la sensibilité écologique

Favoriser une relation féconde avec la nature

Toute la nuit, une petite neige est venue déposer ses poussières d'étoiles. Au lever du jour, le sous-bois est étincelant. Les trottineurs et leur éducateur y pénètrent lentement, émerveillés. La neige crisse sous leurs pas, annonçant leur passage aux petites mésanges curieuses qui s'approchent.

Pascal attire l'attention des enfants sur la neige floconneuse accumulée sur les branches des arbres. Jeanne et Jaydn s'étendent sur le dos pour mieux regarder le ciel. C'est alors qu'Arthur s'approche et secoue vigoureusement l'arbre qui est au-dessus d'eux, entrainant un bref blizzard. Tout le monde rit et entre dans la ronde. En moins de deux, les arbres sont dénudés. Ils ont confié leur manteau blanc aux enfants.

Cette situation témoigne bien des moments d'émerveillement que procure l'éducation par la nature. Ces petites expériences quotidiennes, au fil des propositions toujours renouvelées offertes par le milieu naturel, pavent graduellement la voie à l'éveil de la sensibilité écologique du jeune enfant.

1. Pourquoi soutenir l'éveil de la sensibilité écologique du jeune enfant?

Depuis l'avènement du monde industriel, l'être humain a tendance à se percevoir en dehors ou au-dessus du monde naturel, qu'il va alors utiliser et asservir. En résultent un déséquilibre écologique ainsi qu'une diminution importante du contact avec la nature, notamment chez les enfants. En 2008, Richard Louv sonne l'alarme en associant un ensemble de problèmes de santé physique et mentale au *déficit nature*[198]. Plus près de nous, François Cardinal[199] brosse à son tour un portrait sombre de la disparition de la nature dans la vie des enfants. Aussi, s'inspirant notamment des philosophies autochtones, un mouvement prend forme à travers le monde afin de réfléchir à cette relation que l'enfant crée avec le monde non humain.

1.1 Les bénéfices d'une relation étroite avec la nature

En développant sa sensibilité écologique, l'enfant en retire de nombreux bénéfices. Il est calme, serein et résilient. Il apprend à écouter, à observer et à trouver sa place dans l'univers. Il est aussi curieux. Il cherche à comprendre les phénomènes qu'il observe et à résoudre de manière créative les problèmes qui se présentent. Il apprend à apprécier ce qui l'entoure et à s'émerveiller devant la beauté de la petite salamandre comme à celle de l'immense pin blanc[200]. Ce lien qu'il construit avec la nature sera présent toute sa vie. Elle lui offre un antidote naturel au stress et à la solitude.

Au fil des explorations, le jeune enfant apprend à mieux connaître le territoire dans lequel il vit, sa biodiversité et le rôle joué par chaque espèce. Il réalise que les êtres vivants ont besoin les uns des autres. Il découvre l'impact de ses gestes et de ses actions sur la nature et développe un profond respect pour ce milieu dont il se sent de plus en plus responsable. Enfin, il développe progressivement des habitudes de vie qui sont bénéfiques pour lui et pour le milieu naturel.

Les bénéfices sont aussi au rendez-vous pour l'adulte qui accompagne le jeune enfant dans l'éveil de sa sensibilité écologique. En effet, les éducatrices/RSGE témoignent de changements dans leurs habitudes de vie et dans leur propre rapport au monde naturel. Ces bénéfices ont aussi été rapportés par des parents dont les enfants ont participé à des séances régulières d'immersion en milieu naturel.

1.2 Les SGEE ont un rôle à jouer dans la crise écologique mondiale

Les enjeux écologiques locaux et planétaires interpellent l'ensemble des êtres humains et des organisations. Changements climatiques, diminution dramatique de la biodiversité, contamination, perte ou altération des habitats… Devant l'ampleur de la situation, certains SGEE cherchent à responsabiliser, à conscientiser et à mobiliser les tout-petits pour « sauver la planète ». Toutefois, cette posture n'est pas à privilégier auprès du jeune enfant, pour qui les problèmes évoqués sont trop complexes. Elle perpétue aussi l'idée que l'être humain se situe au-dessus du monde naturel.

De plus, la responsabilisation précoce du jeune enfant envers la crise écologique globale risque d'éveiller en lui des sentiments d'anxiété, de colère et d'impuissance. **L'éducation par la nature mise plutôt sur l'éveil de la sensibilité écologique** à travers **le développement d'un attachement profond envers le monde naturel**. De cet amour initial découlera l'envie de connaitre et de comprendre les liens qui unissent les humains et les autres êtres vivants. Quand l'enfant sera plus âgé, il souhaitera agir, se mobiliser et s'engager en faveur d'un mode de vie écoresponsable.

> *« Ce qui est important, c'est que les enfants aient la possibilité de se rapprocher du monde naturel, d'apprendre à l'aimer et à s'y sentir bien, avant qu'on leur demande de panser ses blessures. »*
> *David Sobel*

Il en va autrement pour ce qui est des adultes et des organisations. Ainsi, les **SGEE sont invités à analyser l'ensemble de leurs pratiques sous l'angle de l'écoresponsabilité**. Par leurs choix d'organisation et de gestion, entrainant dans leur sillage les familles, les SGEE peuvent assurément jouer un rôle dans la restauration du lien entre les êtres humains et les écosystèmes, en réponse aux enjeux écologiques actuels. Ce faisant, chaque SGEE, chaque éducatrice/RSGE, chaque parent peut devenir un modèle et une inspiration pour l'enfant qui découvre au quotidien la richesse et l'ampleur du monde qui l'entoure.

1.3 Le développement humain est lié à l'environnement naturel

Le modèle bioécologique du développement de l'être humain, proposé par Bronfenbrenner[201], reconnait les influences déterminantes des différents systèmes humains dans lesquels évolue l'enfant : sa famille, ses pairs, son milieu éducatif, son quartier, les normes et valeurs de sa communauté, etc.

Étonnamment, ce modèle écologique s'est peu intéressé à la place de l'environnement naturel ou non humain dans le développement de l'enfant. Pourtant, dès sa naissance, les relations que l'enfant tisse avec la nature sont essentielles. L'éducation par la nature invite le SGEE à bonifier le modèle écologique présenté en guise de fondement du programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, en y ajoutant ces liens tissés entre l'enfant et l'écosystème naturel.

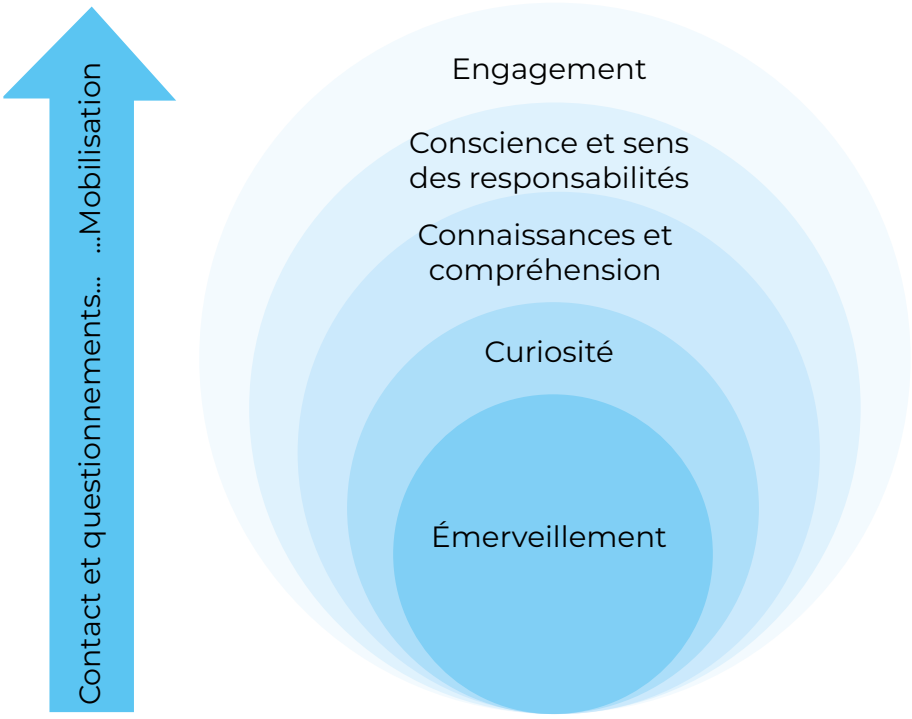
2. Comment soutenir l'éveil de la sensibilité écologique?

Inspirée par la vision de David Sobel, l'éducation par la nature prend appui sur les modèles *Sustainable Education* développés à la *Shelburnes' Farm*[202], ainsi que sur l'adaptation francophone qu'en a fait Boisvert[203]. Le rôle du SGEE est de soutenir l'éveil de la sensibilité écologique du jeune enfant de manière douce et progressive.

Comme l'illustre la figure 12, les actions éducatives et les interactions entre l'éducatrice/RSGE et les enfants auront d'abord comme intention de **susciter leur émerveillement envers le monde qui les entoure, pour ensuite soutenir leur curiosité et leur soif de connaitre et de comprendre**. Avant l'âge scolaire, la conscience écologique, le sens des responsabilités à l'égard de l'environnement et l'engagement ne seront présents qu'en filigrane, portés avant tout par les adultes et les organisations.

Figure 12 – L'éveil de la sensibilité écologique : de l'émerveillement à l'engagement

Adapté de Hoyler et Wellings (2013) et Boisvert (2017)



2.1 Favoriser l'émerveillement

Dès sa naissance, le nourrisson est sensible à son environnement non humain. Il manifeste un inconfort lorsqu'il entend des sons stridents ou que la lumière l'éblouit. À l'opposé, il se détend lorsqu'il entend un merle chanter ou qu'il sent une douce brise sur son visage. Peu à peu, le poupon assemble toutes ces sensations et se construit une représentation du monde qui l'entoure. De la même façon qu'il crée des liens d'attachement avec les personnes qui prennent soin de lui, il développe une relation affective avec son environnement naturel. Si les rencontres sont fréquentes et qu'elles lui procurent un sentiment de bien-être et d'émerveillement, les bases de cette relation seront solides.

Pour cultiver l'émerveillement du jeune enfant envers le monde non humain, les possibilités sont infinies. Il n'est pas nécessaire d'aller très loin pour trouver un endroit propice. L'écostratégie privilégiée au Danemark peut être résumée comme suit : « one's home district to be contemplated »[204] ou « contempler son quartier ». Les éducateurs qui œuvrent dans ce pays préfèrent y soutenir la découverte des éléments et des espaces naturels de proximité. L'enfant apprend ainsi à découvrir le paysage autour de lui avant d'explorer les grands espaces requérant des déplacements coûteux en temps, en énergie et en argent.

C'est aussi l'essence de l'approche ancrée dans la communauté (« place-based »), présentée brièvement au chapitre sur le lieu, p. 78. Il s'agit de saisir les occasions qui se présentent chaque jour autour de soi en étant à l'affût et disponible et en élargissant sa vision du monde naturel qu'on résume trop souvent aux mammifères et aux plantes.

Rappelons ici quelques exemples d'éléments constituant l'environnement naturel et qui sont autant de pistes à prendre pour susciter l'émerveillement du jeune enfant :

- **Le monde non vivant**
  - La lumière, les astres, l'air, les sons, le vent, le ciel, les nuages, la pluie, la grêle, la neige, la glace, l'eau, le feu, la terre, le sable, les minéraux, etc.
  - Les produits du vivant : coquilles, fruits, bois, feuilles, nids, graines, etc.
  - Les objets ou matières fabriqués à partir des matières naturelles
- **Le monde vivant**
  - Les animaux : amphibiens, mammifères, oiseaux, insectes, poissons, invertébrés, etc.
  - Les plantes : herbes, algues, arbustes, arbres, fleurs, etc.
  - Les champignons, les lichens, etc.

Tableau de suggestions pour susciter l'émerveillement

Voici des actions pouvant être envisagées pour susciter l'émerveillement des tout-petits, dès les premiers mois de vie. Rappelons que les poupons et les trottineurs sont particulièrement doués pour l'émerveillement.

Actions	Éléments	Exemples
Mettre en valeur les éléments naturels, partout, en tout temps	Les jeux d'ombre et de lumière	• Prismes, miroirs, filtres, loupes, etc. • Observation et art éphémère avec les ombres
	Les chants du monde naturel	• S'arrêter et prendre le temps d'écouter et de ressentir la pluie, le vent, les grenouilles, l'appel du coyote, le vrombissement du colibri, etc. • Les écouter lors de la sieste • Tenter de reproduire les sons
	Les nuances de couleur	• Apparier les couleurs de la nature avec les chartes de couleurs ou les crayons. • Constituer une mosaïque des couleurs avec diverses feuilles ramassées (*land art*) • Explorer l'univers des teintures naturelles
	Les odeurs	La terre humide, le sapin baumier après la pluie, les feuilles mortes, etc.
	Les textures	La rugosité de l'écorce, le piquant des bardanes, la tendreté des mousses, la douceur des galets, la fluidité de l'eau ou du vent qu'on ne peut retenir avec les petites mains, etc.
	Les saveurs	Des légumes du potager, des petits fruits le long de la clôture, des fines herbes dans le local, etc.
	Les formes	De l'arbre à talons hauts, de l'arbuste grand-mère, du rocher au nez pointu, la comparaison des tailles des branches, etc.
	Les mouvements	Des arbres dans le vent, des animaux, de l'eau et de ses sillons après la pluie, des roches qui dégringolent, etc.
Multiplier les contacts	Avec les éléments de la nature	Dans le local, les corridors, la cour, autour du SGEE, dans le quartier, la ruelle, le terrain vague, le champ, la forêt, le bord du fleuve, à travers la naturalisation des lieux intérieurs, de la cour, etc. (Voir le chapitre sur le lieu riche en biodiversité et le matériel libre et polyvalent, p. 60.)

Actions	Éléments	Exemples
Favoriser le contact direct	Toucher, manipuler, ressentir Avec les poupons : choisir des matériaux et des lieux sécuritaires et être vigilant	• On installe une couverture sur le sol de la cour, d'un parc ou d'un boisé. Ce sera le « camp de base » des poupons à partir duquel ils pourront explorer les alentours • Privilégier les espèces représentatives des écosystèmes québécois que les enfants pourront reconnaitre, toucher, photographier, etc.
Favoriser les expériences sensorielles (les cinq sens)	Décrire les expériences sensorielles	« Écoute le son du bourdon qui butine. On dirait qu'il a un petit moteur. »
	Jouer avec les contraintes sensorielles	Se bander les yeux pour mieux entendre, se boucher les oreilles pour mieux sentir les odeurs après la pluie, regarder à travers un tube pour concentrer son regard, etc.
Prendre des photos	Des sources d'émerveillement et les afficher sur les murs	• Quand un élément ou un lieu particulier suscite l'intérêt, le prendre en photo pour le revisiter par la suite; accepter les choix des enfants • Confier l'appareil photo à l'enfant
Adopter	Un lieu, un arbre, une pierre, etc.	• Lorsqu'ils sont assez vieux, inviter chaque enfant à choisir un petit coin de la forêt où il peut aller se reposer, retrouver son calme et s'imprégner de l'énergie du lieu • Inviter chaque enfant ou un groupe d'enfants à choisir un arbre comme ami de la forêt, qu'il apprendra à mieux observer et à connaitre
Rapporter	Quelques éléments de la nature	Les exposer sur la table des curiosités dans le local ou dans l'espace d'accueil
Opter pour une posture d'émerveillement	Devant la beauté et la complexité du monde naturel	• S'exclamer ou chuchoter, nommer l'étonnement ou l'admiration • Ralentir et prolonger le moment • Savourer la joie et le bien-être partagés • Inviter les enfants à prendre conscience des émotions ressenties

2.2 Soutenir la curiosité de l'enfant

Être curieux, c'est être intéressé, fasciné ou interpellé par un objet ou un phénomène. La curiosité est le prélude à la connaissance. C'est la soif d'apprendre.

La curiosité gagne à être nourrie ou cultivée pour ce qu'elle est et ce qu'elle permet : un moteur pour le développement de la pensée. Ceux qui ont côtoyé un enfant de 3 à 6 ans l'ont expérimenté. L'enfant pose des questions, non pas tant pour obtenir les réponses, mais bien pour s'engager dans un jeu réflexif avec une personne qu'il aime, un adulte signifiant. Il suffit de répondre à sa question initiale pour qu'il rebondisse avec une autre question. Ce faisant, il développe sa capacité de raisonner, d'analyser, de comparer, de prédire, de déduire, etc.

La règle d'or pour soutenir la curiosité?
SE RETENIR DE DONNER LA RÉPONSE!

Comment ne pas fournir de réponse à la question que l'enfant pose? Voici des propositions :

- ***Inviter à raffiner l'observation***
  - Proposer à l'enfant de porter attention à tel ou tel détail : « Regarde bien, que vois-tu au pied de cet arbre? », « As-tu remarqué ce qui se passe quand on lance un caillou dans l'eau? »
  - Inviter à comparer, à mesurer, à organiser ce qui est observé : « Est-ce que ses ailes sont de la même taille que ses pattes? Comment peut-on le savoir? »

- ***Poser des questions aux enfants***
  - Lorsque quelque chose suscite leur curiosité ou celle de l'adulte.
  - Privilégier les questions ouvertes : « Pourquoi le ruisseau ne gèle-t-il pas en hiver ? » « Comment font les chauves-souris pour se glisser dans une si petite ouverture ? »

- ***Poser des sous-questions***
  - Lorsque l'enfant pose une question, on peut la lui retourner ou lui poser des questions pour l'aider à préciser sa pensée ou à faire des liens avec ce qu'il connait déjà ou ce qu'il a déjà vu. Par exemple, quand Henri demande : « Pourquoi la petite nyctale est toujours endormie quand on vient la voir ? », son éducateur a plus d'une sous-question dans son sac :
    - « Qu'en penses-tu ? »
    - « Pourquoi, crois-tu qu'elle dort ? Que fait-elle d'après toi quand tu n'es pas ici ? »
    - « Est-ce que ça te rappelle quelque chose ou quelqu'un ? »

- ***Écouter patiemment les réponses des enfants***
  - L'enfant a besoin de temps pour réfléchir et organiser sa réponse.
    - S'intéresser réellement aux réponses des enfants. Y voir des indices de sa manière de penser et de raisonner.
    - Ne pas attendre une bonne réponse. Éviter de louanger l'enfant quand la réponse est juste. Encourager le processus de la pensée plutôt que le résultat !

- ***Susciter les interrogations collectives***
  - Inviter d'autres enfants à se joindre à la réflexion initiée par ou auprès d'un enfant.
    - *« Si on demandait à Louis et à Mariana ce qu'ils en pensent ? »*
    - *« Je crois que Théo aurait une piste de réponse à cette question. »*
  - Partager ses propres interrogations de coexploratrice : « Je me demande bien pourquoi on ne voit aucune trace d'ours par ici… »

- ***Créer des déséquilibres cognitifs***
  - Par des réponses incongrues ou farfelues, l'éducatrice/RSGE l'amène à réagir ou à esquisser sa propre réponse. Par exemple, à la question « Où vont les grenouilles pendant l'hiver ? », on peut répondre : « Dans une piscine intérieure ! » Ce qui fera sans doute sourire les enfants, qui s'empresseront de contredire cette affirmation en expliquant pourquoi cela est impossible.

- ***Soutenir le processus de recherche ou de résolution de problèmes***

    - Observer le monde qui nous entoure et s'interroger.
    - Choisir une question ou un problème particulier.
    - Amener les enfants à proposer des pistes de solutions ou des hypothèses. Dès 3-4 ans, le jeune enfant apprivoise les concepts d'hypothèse et de solution. Plus on l'invite à en émettre, plus il le fait par lui-même.
    - Analyser ou tester nos hypothèses ou nos pistes de solutions : on expérimente et on réfléchit!
    - Faire un bilan ou des constats.

Tant que le processus de recherche ou de résolution de problèmes est vivant, tant que les enfants sont en quête, il est souhaitable de retarder le moment de partager la réponse.

Cette période où l'on nourrit la curiosité et le questionnement permet à l'enfant de développer sa pensée. Elle est précieuse. Le délai entre la question et la conclusion peut varier de quelques minutes à quelques jours. Cela dépend de l'âge, des compétences et de la patience des enfants ou de leurs habiletés à trouver eux-mêmes une réponse satisfaisante.

L'éducatrice/RSGE a aussi d'autres outils à sa disposition :

- Causeries/discussions : questions et partage d'informations.
- Cahier de croquis, d'observations, de questions et hypothèses : on garde des traces de nos démarches et de notre réflexion.
- Diffusion libre de photos ou de vidéos des questionnements ou des problèmes rencontrés.
- Réseaux de concepts : en compagnie des enfants, on schématise les questions ou les sujets abordés en faisant des liens entre eux.

La mort comme source d'apprentissages et de développement

Comment distinguer ce qui est vivant de ce qui ne l'est pas? Si la roche est non vivante, est-ce à dire qu'elle est morte? L'arbre fendu par la foudre est-il mort ou vivant? Et que penser des fleurs, des fruits et des graines? Ces questions sont complexes et fascinent les enfants.

> *Ce matin-là, les enfants aperçoivent quelque chose d'étrange sur la neige. « "Joanne, regarde, on dirait qu'il y a un animal mort!" L'éducatrice jette un coup d'œil et s'aperçoit qu'il s'agit d'une corneille immobile au pied d'un arbre, la tête piquée dans la neige. Tous s'approchent et s'interrogent. "Que s'est-il passé? Est-ce qu'elle a mal? Ou froid? Est-ce qu'il y a des traces de blessure? D'où venait-elle? Pourra-t-elle revivre quand il fera moins froid?" »*

Chaque question, qu'elle provienne de l'adulte ou des enfants, est l'occasion de réfléchir, de partager les idées ou les impressions. La rencontre avec un animal mort ou avec une sépulture est une opportunité à saisir! C'est l'occasion d'évoquer des questions profondes. La conception de la mort et les rituels qui l'entourent varient considérablement d'une famille ou d'une culture à l'autre. Plutôt que d'offrir des explications se rapprochant de sa propre interprétation culturelle, l'éducatrice/RSGE peut en profiter pour recueillir toutes les questions ou les pistes amenées par les enfants et pour les partager avec leurs parents.

2.3 Nourrir la soif de connaitre et de comprendre

Bien que l'émerveillement et la curiosité soient des stratégies à privilégier auprès des jeunes enfants, il est judicieux de nourrir progressivement leur désir de connaissances et de compréhension du monde. Offrir l'accès aux connaissances, sans éteindre l'élan de la curiosité, est un art à cultiver!

De nombreuses sources d'informations peuvent être mises à la disposition des enfants. Ils peuvent s'y référer et y naviguer par eux-mêmes. En procédant ainsi, on suscite la curiosité tout en nourrissant la soif de connaitre et de comprendre.

- **Outils de référence et de sensibilisation :** guides d'identification, cartes plastifiées[w] affiches, documentaires, docufictions, etc.
- **Sites internet et applications de références :** oiseaux par couleur, eBirds
- **Personnes-ressources :** biologiste, ornithologue, chasseur-pisteur, agriculteur, apicultrice, botaniste, etc.
- **Réseaux sociaux** pour partager des interrogations et des trouvailles
- Les associations forestières, les organismes de bassin versant, les associations d'ornithologues, de mycologues, les clubs d'astronomie, de spéléologie, etc.
- Les **parcs** municipaux, régionaux et nationaux (SEPAQ et Parcs Canada)
- Les **organismes** d'éducation relative à l'environnement

[w] Une collaboration entre les Clubs 4-H et l'AQCPE est en cours afin de créer des cartes plastifiées sur la biodiversité québécoise

Le SGEE peut aussi envisager certains projets spécifiques :

- Potager : choix des plantes, planification des travaux, semis, transplantations, entretiens, observations, récoltes, transformations, dégustation
- Hôtel à insectes, poulailler, incubateur, clapier, etc.
- Projet de science participative (par exemple, le projet des « Abeilles citoyennes »)
- Repérage d'indices de présence animale, etc.

2.4 Éveiller la conscience et le sens des responsabilités

Comme expliqué au début de ce chapitre, l'éveil de la conscience et du sens des responsabilités à l'égard des enjeux écologiques ne constitue pas la stratégie à privilégier en petite enfance. Il est toutefois possible de poser quelques prémisses à la conscience écologique et **à l'écocitoyenneté** par les actions suivantes :

- Inviter les enfants à poser de petits gestes écoresponsables :
  - Aller porter les restes de table au compost.
  - Défaire les boîtes qui vont au recyclage.
  - Prendre soin du potager et des semis intérieurs.
  - Réduire l'utilisation de l'eau potable.
  - Recueillir l'eau de pluie.
  - Participer à une corvée de nettoyage du boisé.
- Réfléchir à partir de situations rencontrées ou observées, comme l'érosion du territoire, le suremballage, le gaspillage des ressources, etc. Rester centrés sur des questions et des enjeux concrets et proches des enfants.

Lors des séances en milieu naturel, les principes sans trace[205] devraient guider les éducatrices/RSGE, et les enfants peuvent y être initiés. Il s'agit de balises permettant d'envisager la fréquentation et l'utilisation des espaces naturels tout en limitant ou en éliminant notre empreinte.

À titre d'exemple, on y recommande de respecter la vie sauvage et de laisser intact tout ce qu'on y trouve. On y précise également comment minimiser l'impact des feux et comment gérer adéquatement les déchets.

Ces balises soulèvent enfin l'**enjeu du piétinement et de la surutilisation** des sites fréquentés. Certains écosystèmes sont très fragiles et des questions doivent être posées quant à leur fréquentation par des groupes d'enfants. Il peut s'agir de zones caractérisées par la présence d'espèces rares ou sensibles, ou encore de lieux de nidification à certains moments de l'année. Quand doit-on s'abstenir de s'y rendre avec les enfants? Quels secteurs doivent être préservés en tout temps? Comment choisir un emplacement pour le camp de base, sachant que ce site souffrira assurément du piétinement? Un dialogue avec le gestionnaire du site et des écologistes peut faciliter la prise de décision à cet égard. Lorsque cela est possible, les enfants peuvent participer à ces questionnements.

2.5 S'engager en tant qu'organisation dans des actions écoresponsables

L'émerveillement, la curiosité, les connaissances et la compréhension sont au cœur de l'éveil de la sensibilité écologique des jeunes enfants… et des adultes. Toutefois, pour ces derniers, d'autres défis sont à relever. Les familles et le SGEE sont invités à réfléchir à leur empreinte écologique, à se mobiliser et à poser un éventail d'actions écoresponsables en s'inspirant des principes du développement durable.

- Réutiliser – Recycler – Réduire – Repenser/réparer
- Gestion écoresponsable des déchets
- Achats responsables
- Matériel éducatif non manufacturé, issu de la communauté : naturel, récupéré ou recyclé
- Alimentation durable
- Transport écoresponsable

Pour approfondir votre compréhension, faites l'exercice, p. 210

3. Des mesures structurantes pour soutenir l'éveil à la sensibilité écologique

L'adoption de mesures structurantes en lien avec l'éveil de la sensibilité écologique a deux cibles distinctes : les enfants et l'organisation.

- En lien avec l'éveil de la sensibilité écologique de l'enfant :
  - Vision et pratiques retenues à préciser dans le **programme éducatif**.
  - Balises pour le **choix du matériel éducatif**, incluant le matériel exposé (affiches, photos, mobiles, objets, etc.).
  - **Plan de développement professionnel** intégrant des lectures, des formations sur la biodiversité, etc.
  - **Développement de cartes du territoire**, de capsules et livres présentant la biodiversité locale et régionale.
  - **Ententes avec des ressources** de la communauté en éducation relative à l'environnement (ÉRE)
- En lien avec la démarche écoresponsable du CPE :
  - Autoévaluation et **certification CPE Durable**[ww]
  - **Comité** écologique (personnel/parents/communauté)
  - Révision de la **politique alimentaire**
  - Révision des politiques d'achats
  - **Politique de gestion des déchets**

[ww] Programme d'accompagnement et de certification CPE durable. http://enjeu.qc.ca/programmes-de-certification/cpe-durable/

Huitième principe : L'éveil de la sensibilité écologique

Éléments-clés

- **Favoriser l'émerveillement**:
  - Mettre en valeur les éléments naturels et multiplier les contacts avec la nature
  - Favoriser les expériences sensorielles et souligner les émotions ressenties

- **Soutenir la curiosité et l'exploration de la nature**:
  - Inviter à raffiner l'observation
  - Poser des questions et des sous-questions aux enfants
  - Se retenir de donner la réponse
  - Écouter patiemment les réponses, soutenir le processus de recherche ou de résolution de problèmes, etc.

- **Nourrir la soif de connaître et de comprendre**:
  - Offrir l'accès aux connaissances, sans éteindre l'élan de la curiosité
  - Mettre des sources d'informations à la disposition des enfants
  - Envisager des projets collectifs

- **Éveiller la conscience et le sens des responsabilités des enfants:**
  - Inviter les enfants à poser de petits gestes au quotidien
  - Éviter les interventions culpabilisantes

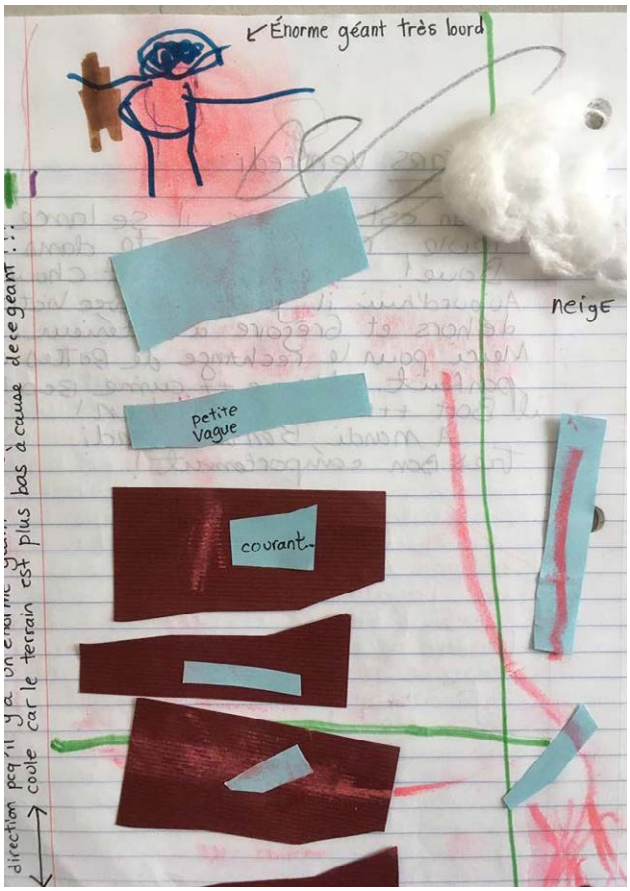
- **S'engager en tant que SGEE dans des actions écoresponsables:**
  - Gestion des déchets
  - Politique d'achats
  - Alimentation durable, etc.

Comment chacun de ces éléments est-il implanté dans votre milieu? Venez situer votre SGEE au regard du huitième principe de l'éducation par la nature en répondant au questionnaire suivant. Celui-ci générera une représentation visuelle de votre situation.

La documentation pédagogique

Un outil transversal à l'éducation par la nature

Éducatrice en milieu familial, Kathy a adopté l'éducation par la nature depuis quelques années. Tout son service éducatif en est teinté. Quotidiennement, elle garde des traces des expériences vécues par les enfants lors des longues heures passées dans la forêt ou sur le chemin pour s'y rendre. Ces photos ou vidéos sont triées et partagées avec les enfants et les parents. De plus, chaque jour après la sieste, elle invite les enfants à rapporter leurs impressions de la sortie en forêt dans un carnet de route qui les suit tout au long de l'année. Ils y représentent leurs aventures par des dessins ou des collages et Kathy note ce qu'ils lui dictent.



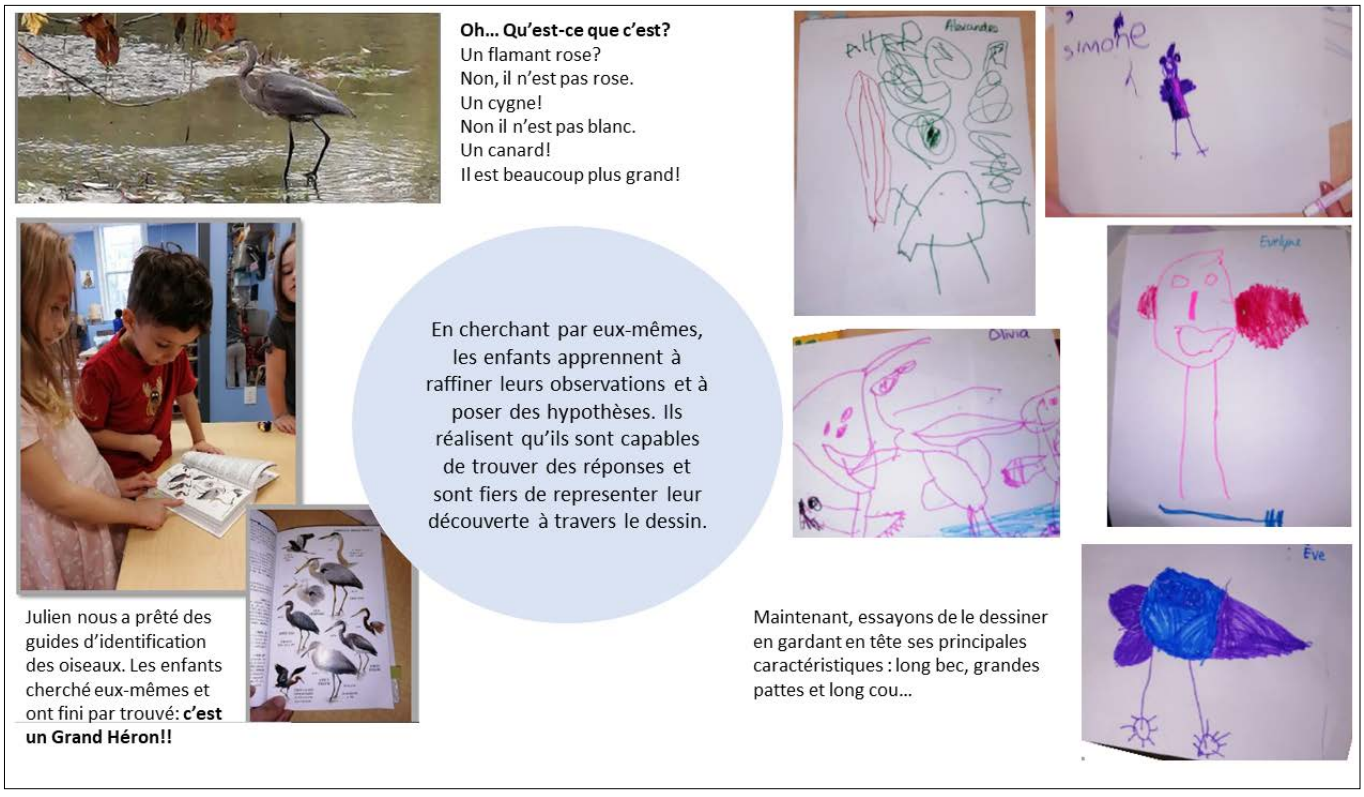
Éducatrice en CPE, Rebekka a eu un premier contact avec la documentation pédagogique avant de découvrir l'éducation par la nature. C'est toutefois en commençant à fréquenter une forêt urbaine avec son groupe d'enfants que la documentation pédagogique est devenue une stratégie essentielle de son action éducative. Au début, elle prenait une multitude de photos ou de vidéos et se retrouvait surchargée par cette abondance.

Avec le temps, Rebekka a appris à repérer les moments significatifs et à en capter l'essentiel. Elle garde toujours avec elle son cahier de verbatim et d'observations, dans lequel elle note ce qui attire son attention ou les paroles des enfants. Puis, une fois par semaine, elle prend un moment et choisit les photos qui reflètent le mieux une ou quelques expériences fortes vécues par les enfants en forêt. À partir de celles-ci, elle conçoit des affiches qu'elles partagent ensuite avec les parents et les enfants.

Adopter une pratique de documentation pédagogique, c'est repérer les expériences significatives vécues par les enfants, en recueillir des traces que l'on organise et analyse par la suite afin de comprendre ce qui s'est passé et de repartir sur une nouvelle piste. C'est aussi choisir les meilleures stratégies pour communiquer, diffuser ou partager ces observations afin d'engager un dialogue avec les enfants, les parents ou les collègues. Le regard, la compréhension et la pratique de l'éducatrice/RSGE s'en trouvent transformés.

> *« Documenter, c'est raconter le sens de ce que nous faisons, rendre visible la vie quotidienne des enfants pour réfléchir, partager, échanger, évaluer et améliorer les pratiques. »* *(Galardini, 2010)*

La pratique de la documentation pédagogique est issue des approches reggiane et toscane d'éducation à la petite enfance. Elle est enrichie par de multiples expériences en Amérique du Nord et, depuis peu, au Québec. Bien qu'elle puisse être déployée dans tous les environnements éducatifs, elle s'avère particulièrement pertinente en contexte d'éducation par la nature. Elle représente un outil transversal et une valeur ajoutée aux huit principes de l'éducation par la nature.



1. Pourquoi adopter la documentation pédagogique?

La documentation pédagogique permet d'enrichir et de transformer les pratiques d'observation, de planification et de communication du SGEE. Un SGEE choisit de l'adopter pour les raisons suivantes :

- Elle rend visibles les intérêts, les actions et la pensée des enfants.
- Elle enrichit et approfondit le dialogue entre l'éducatrice/RSGE et les parents.
- Elle place l'éducatrice/RSGE en posture active d'observatrice.
- Elle aide l'éducatrice/RSGE à affiner son regard et à mieux comprendre chaque enfant et le groupe d'enfants.
- Elle facilite la rédaction des portraits périodiques et enrichit le dossier éducatif de l'enfant, en s'appuyant sur les intérêts, les sentiments et les bourgeons de compétence qu'elle repère dans les traces recueillies.
- Elle stimule les interactions avec les enfants et les réflexions de ceux-ci. Elle permet souvent de relancer les interrogations, les explorations et les projets.
- Elle soutient la réflexion de l'éducatrice/RSGE sur sa pratique : ses intentions pédagogiques, son action éducative et son développement professionnel.
- Elle permet à l'éducatrice/RSGE d'échanger avec ses collègues ou ses superviseurs pédagogiques à partir d'éléments concrets.

2. Comment mettre en œuvre une pratique de documentation pédagogique?

La documentation pédagogique est un processus continu qui requiert un apprivoisement progressif et un engagement tout au long de l'année. Il faut être patiente. C'est un long processus de développement de compétences[206].

> *« C'est la continuité du regard qui permet de comprendre le sens des comportements d'un enfant, et de ne pas les interpréter rapidement à partir de quelques actions isolées plus visibles ou plus bruyantes[207]. »*

2.1 Se donner des cibles d'observation et de documentation

Pour repérer des situations à capter, il est important de se donner des cibles d'observation et de documentation pertinentes. Celles-ci peuvent être très variées. Elles seront choisies au préalable ou sur le moment, en fonction du contexte ou de ce qui apparait le plus signifiant. Il faut parfois attendre, en silence, écouter et regarder avant de choisir un aspect à documenter.

L'éducatrice/RSGE qui fait ses premiers pas en éducation par la nature et en documentation pédagogique peut trouver difficile de repérer les bons moments ou les situations riches et porteuses de sens. Elle peut être tentée de garder des traces de tout ce qui se passe ou, au contraire, avoir l'impression que rien ne vaut la peine. Avec le temps, en prenant du recul et en analysant sa documentation pédagogique, elle devient plus expérimentée et apte à percevoir les situations qui sont susceptibles de nourrir la réflexion en témoignant des intérêts et des apprentissages des enfants.

Voici quelques exemples de ce qui peut être ciblé :

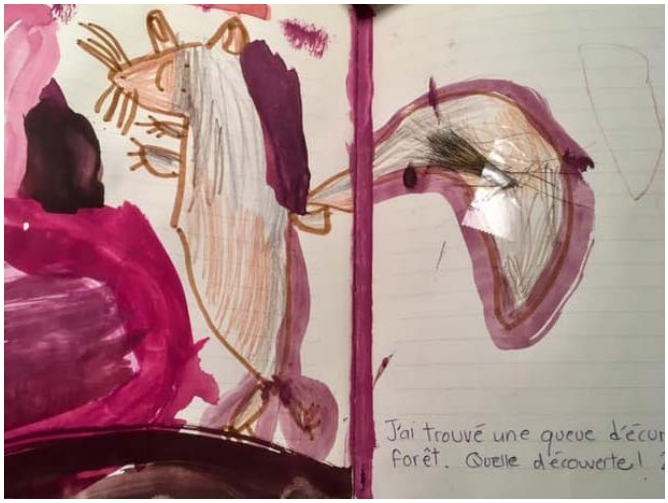
- Un ou des enfants en action : jeu, exploration, initiative, défi, geste, attitude, déplacement, etc.
- Les signaux préverbaux et non verbaux (humeurs, émotions), en particulier avec les trottineurs.
- L'aménagement des lieux, le matériel, un élément de l'environnement, etc.
- Les paroles des enfants : conversations, réflexions, questions, hypothèses, théories, etc.
- Les interactions entre enfants, entre enfants et adultes.

- Les œuvres ou réalisations des enfants (dessin, collage, *land art*, maquette, argile, construction, etc.) ainsi que des photographies du processus de réalisation qui :
    - Permettent de percevoir la démarche de création de l'enfant;
    - Représentent quelque chose de particulier, de nouveau pour l'enfant;
    - Sont associées à des récits ou à des photos qui aident à rendre visible la pensée de l'enfant.
- Les questions que se posent l'éducatrice/RSGE ou les enfants.
- Les dynamiques collectives : les transitions, les routines, les tours de rôle, les projets, etc.

2.2 Capter et recueillir des données

Différents outils s'offrent à l'éducatrice/RSGE pour capter et recueillir des traces des situations ciblées. L'important est de choisir l'outil qui permet le mieux de capter la richesse du moment.

- Photographies d'une expression, d'un geste, d'un regard, de ce que regarde l'enfant, etc. Dans ce dernier cas, on peut photographier le visage de l'enfant, puis se retourner pour photographier ce qui suscite son intérêt.
- Enregistrements vidéo ou audio : pour les séquences d'action, les défis relevés, les interactions, les discussions, etc.
- Journal de bord de l'éducatrice/RSGE, en format papier ou numérique, dans lequel on peut retrouver différentes sections :
    - Notes d'observations, réflexions, questionnements de l'éducatrice/RSGE
    - Paroles des enfants, traces de leurs pensées et de leurs habiletés langagières :
        - Verbatim, c'est-à-dire un mot à mot des paroles des enfants
        - Questions et hypothèses
- Journal de bord de l'enfant, dans lequel il est régulièrement invité à raconter, dessiner, faire un collage de ce qu'il a vécu ou observé en milieu naturel ou ailleurs. Ce journal permet à l'enfant de constituer lui-même sa propre documentation pédagogique.



2.3 Trier et organiser les traces

Comme dit précédemment, au début, l'éducatrice /RSGE peut se retrouver devant une abondance de traces qui semblent chaotiques. Il s'agit d'apprendre à voir à travers et grâce au chaos.

Pour ce faire, l'éducatrice/RSGE jette un regard sur les photos, les vidéos et les notes recueillies, pour ensuite faire un tri. Elle s'interroge sur la pertinence de chaque trace en se demandant si elle apporte un éclairage sur les sentiments, les intérêts, les initiatives, les projets, les interrogations, la pensée ou les compétences des enfants.

Elle organise ensuite les traces en faisant des regroupements par catégories ou par thèmes. Par exemple, elle regroupe les traces révélant tel aspect d'un domaine du développement de l'enfant ou celles racontant l'évolution d'un projet.

2.4 Analyser et interpréter les traces

L'étape suivante consiste à « faire parler » les traces recueillies, à en extraire un sens et à faire des liens entre les différents éléments dégagés. L'éducatrice/RSGE procède en visionnant plusieurs fois une vidéo, en croisant quelques photos avec ses notes d'observation, en relisant les hypothèses qu'elle a notées rapidement au bord du ruisseau et en s'interrogeant.

De cela, différentes pistes peuvent être envisagées :

- Repérer le processus mis en œuvre dans la réalisation d'un projet. Par exemple, on peut voir comment s'est déroulé le projet d'aménagement du camp de base avec les enfants et les rôles distincts que chacun s'est donné, à chacune des étapes.
- Relever les intérêts, les comportements, les stratégies privilégiées par les enfants. Par exemple, comment Timothé s'est d'abord intéressé de loin à la fourmilière qu'observaient deux enfants plus vieux, pour ensuite s'approcher à petits pas et valider son audace en cherchant l'approbation de son éducatrice. Elle constate aussi que Timothé est intéressé par les insectes et qu'il s'en approche avec prudence.

- Analyser le sens d'une parole ou d'une action à partir d'un référentiel sur le développement de l'enfant.

  En regardant les photos où l'on voit Éliane saisir les petites branches, Martine, sa RSGE, note que sa technique de préhension évolue au fil du temps. En consultant un document sur la préhension, Martine comprend mieux les changements observés.

- Interpréter en identifiant les concepts ou les théories sous-jacents; comment les traces recueillies donnent accès à la conception du monde des enfants.

  Lorsque Rafik explique que les feuilles sont devenues rouges parce qu'elles ont eu chaud, son éducatrice comprend qu'il fait un lien avec le coup de soleil que sa grande sœur a eu quelques semaines auparavant.

- Dans la perspective de mieux l'accompagner, dégager des constats et des découvertes sur l'enfant en restant centré sur les capacités ou bourgeons de compétence.

  Lucia est très habile sur le plan du langage et du raisonnement. Elle fait des efforts pour écouter son amie qui lui explique comment utiliser un outil. Son éducatrice note que Lucia commence à prendre en considération la perspective d'autrui.

2.5 Utiliser les traces les plus significatives

Après avoir procédé à une analyse individuelle des traces recueillies, l'éducatrice/RSGE peut d'abord partager ses réflexions, ses constats et ses hypothèses en les confrontant aux perspectives des autres : enfants, collègues, parents, etc. Différentes avenues se présentent à elle pour utiliser les traces les plus significatives.

En s'inspirant du travail mené depuis plusieurs années à Pistoia[208], **on peut identifier quatre formes d'utilisation** :

- Une **fenêtre**… sur les intérêts, les bourgeons de compétence et le processus de développement global, afin de constituer le **portrait périodique de chaque enfant**.
- Un **levier**… qui permet de **planifier ou envisager les prochaines actions éducatives** : provocations, matériel, explorations, interventions, etc. En partageant sa documentation avec les enfants, en laissant par exemple un cartable à leur disposition dans le local ou des photographies à leur hauteur, l'éducatrice/RSGE les amène à prendre du recul et à réfléchir à leurs aventures passées ou futures.
- Un **miroir**… pour soutenir la **réflexion de l'éducatrice/RSGE** sur sa pratique, sa manière d'accompagner les enfants, ses intentions pédagogiques et son développement professionnel.
- Une **passerelle**… pour **communiquer de façon bidirectionnelle avec les familles** et rendre visibles les actions et les apprentissages des enfants.

«Enfant: Regarde, j'ai trouvé une plume! Je pense que c'était utilisé pour écrire.
Éducatrice: En effet, c'était utilisé pour l'écriture avant. Comment penses-tu qu'ils faisaient?
Enfant: Hum... Ils devaient la tremper dans quelque chose.
Éducatrice: Oui, peut-être dans le jus de petits fruits qu'ils trouvaient dans la forêt, qu'en penses-tu?»

2.6 Publier pour communiquer et partager les idées fortes

Publier est une des phases de la documentation. Elle consiste à choisir, organiser et diffuser auprès des enfants, des parents ou même de la communauté les traces retenues et analysées. Elle constitue la mémoire collective des expériences vécues en éducation par la nature.

Pour créer une PASSERELLE entre les parents et l'éducatrice/RSGE et pour engager un dialogue autour des expériences vécues par les enfants, choisir un message fort, bref, mais inspirant. Trouver l'idée centrale ou une question à partager. Cela devient le titre de la publication... et une invitation à échanger.

Pistes pour la conception d'une publication pédagogique :

- Fond sobre et neutre, intérêt pour le noir et le blanc.
- Nombre limité d'éléments qui permettent de rendre visibles les processus et les apprentissages. Les choisir avec soin.
- Titre bref reflétant l'axe central de l'expérience, l'idée forte qui s'en dégage.
- Peu de texte et des phrases brèves. Si possible, inscrire les paroles réelles ou la pensée imaginée de l'enfant.
- Gros plans sur ce qu'on veut mettre en évidence. Il est possible de rogner les photos pour ne garder que la partie significative.
- Photos successives d'une même démarche. Cela peut aider à illustrer le processus de l'enfant ou du groupe.
- Termes évocateurs: au lieu de dire que «l'enfant développe sa motricité fine et son autorégulation lorsqu'il manipule les petites bêtes», on peut formuler ainsi: «Je tiens la grenouille des bois dans le creux de ma main. Pour qu'elle me fasse confiance, je dois être calme et y aller en douceur.»

Différentes formes possibles de publication : bulletins, infolettres, affiches, portfolio, cahiers de bord, babillard, etc.

Ce que la publication apporte aux parents :

- Elle les aide à comprendre comment leur enfant évolue, ses habiletés et ses forces.
- Elle favorise l'émerveillement et la compréhension quant aux processus développementaux et à l'émergence de la pensée.
- Elle soutient leur compréhension quant au travail d'accompagnement du développement des enfants ayant cours dans le milieu.
- Elle leur permet de se sentir intégrés au vécu de leur enfant lorsque celui-ci est au SGEE.
- Elle les incite à dialoguer, à collaborer et à prendre part au vécu éducatif du SGEE.

Pour que la documentation devienne un LEVIER pour relancer les explorations ou complexifier les jeux et questionnements des enfants, choisir ce qui les aidera à replonger dans l'expérience et à reconnaitre le moment vécu.

Ce qu'elle apporte aux enfants :

- Elle les aide à prendre du recul, à prendre conscience de leurs motivations, à expliquer leurs actions, etc.
- Elle les aide à réévoquer une expérience passée (mémoire).
- Elle favorise les échanges et la reconstruction narrative.
- Elle leur laisse le temps de réagir, d'élaborer et de diversifier leurs pensées, leurs idées, de voir des pistes émerger ou de trouver un fil conducteur.

ALEX – L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance

Ce qu'elle apporte à la communauté :

- Elle contribue à faire connaitre et à mettre en valeur le rôle du SGEE auprès des jeunes enfants.
- Elle illustre toute l'importance des premières années de vie dans le développement de l'être humain.
- Elle favorise la compréhension de l'importance de l'éducation par la nature pour les tout-petits.
- Elle incite la communauté à dialoguer, à collaborer et à prendre part au projet d'éducation par la nature.

Mardi matin, je grimpe sur ma souche. Ce lieu me sécurise – il me procure du plaisir et un sentiment de confiance. Sur ce promontoire, je brandis mon épée. Je suis le gardien de ma souche.

Il y a un trou très profond. Ce trou m'intrigue, il attire mon attention. Pourquoi un trou? Mon bâton, plus courageux que ma main, se glisse à l'intérieur. Je touche le fond, c'est dur, ça s'effrite. J'écoute, je sens. J'attends que mon bâton me dise ce qu'il y a tout au fond...

Mercredi matin, je retourne à ma souche. Mon trou m'intrigue encore. Je décide de le boucher. Plus rien ne risque de sortir de ce trou!

Mardi matin, je grimpe sur ma souche. Ce lieu me sécurise – il me procure du plaisir et un sentiment de confiance. Sur ce promontoire, je brandis mon épée. Je suis le gardien de ma souche. Il y a un trou très profond. Ce trou m'intrigue, il attire mon attention. Pourquoi un trou? Mon bâton, plus courageux que ma main, se glisse à l'intérieur. Je touche le fond, c'est dur, ça s'effrite. J'écoute, je sens. J'attends que mon bâton me dise ce qu'il y a tout au fond...

Mercredi matin, je retourne à ma souche. Mon trou m'intrigue encore. Je décide de le boucher. Plus rien ne risque de sortir de ce trou!

L'éducation par la nature, un précieux levier pour une approche inclusive

Un enfant de 4 ans arrive au CPE au mois d'octobre, après avoir été exclu d'un autre milieu de garde. Il se présente lui-même au personnel en disant : « Je suis un enfant violent et j'ai été expulsé de ma garderie ! »

Au mois d'août suivant, lorsqu'il prend le chemin de l'école, la directrice du CPE lui demande comment il va se présenter à son professeur. Il répond : « Je m'appelle Antoine et je suis très intelligent. Je suis vraiment bon pour construire des choses. Je parle beaucoup et j'ai plein d'imagination ! » Un tel changement de sa perception de lui-même, à peine 10 mois plus tard, amène la directrice à affirmer : « Mission accomplie ! »

Elle réalise que l'éducation par la nature a permis à Antoine d'apprendre à se connaitre autrement, d'évoluer dans un contexte différent où le milieu naturel, avec ses grands espaces et ses nombreux défis, l'a amené à exercer un rôle bien différent de celui qui le caractérisait dans un cadre traditionnel de la vie de groupe. Le voilà démontrant sa créativité et son leadership en forêt. Le voilà devenir un modèle d'agilité et d'audace pour ses pairs. Le voilà fier, car les autres ont envie de l'imiter, de le suivre, plutôt que de le fuir… Il les aide à dépasser leurs limites, avec beaucoup d'empathie d'ailleurs.

Dans la forêt, il peut être la meilleure version de lui-même. Et, grâce à l'accompagnement bienveillant de son éducatrice et à la puissance de l'éducation par la nature, il pourra croire, petit à petit, que cette version peut être la vraie !

Ce n'est qu'un exemple, mais il y en a tant d'autres ! L'éducation par la nature constitue un précieux levier pour favoriser la mise en œuvre d'une approche inclusive en service éducatif à la petite enfance.

1. Pourquoi choisir l'éducation par la nature pour favoriser l'approche inclusive?

L'approche inclusive représente « l'ensemble des moyens pour que tous les enfants participent et contribuent pleinement aux activités et à la vie du groupe, qu'ils développent leur plein potentiel ainsi que leur appartenance au groupe[xx] ». Cette approche s'inscrit dans la triple mission des SGEEE québécois, comme précisé dans le programme éducatif Accueillir la petite enfance.

> *« Afin que tous ceux et celles qui les fréquentent se développent harmonieusement, les SGEE favorisent l'égalité des chances entre les enfants, qu'ils présentent ou non des besoins particuliers et quel que soit leur milieu social, économique, culturel ou religieux. (...) Les SGEE sont appelés à favoriser l'inclusion sociale des enfants présentant des besoins particuliers en leur faisant une place parmi leurs pairs pour leur permettre de se développer en participant aux activités quotidiennes[209]. »*

[xx] Définition tirée du projet Carrick, AQCPE

L'éducation par la nature constitue assurément un contexte de prédilection pour mettre en œuvre l'approche inclusive au sein des SGEE. En voici les raisons :

- Des espaces plus vastes pour bouger et s'exprimer avec vigueur et liberté.
- Des coins paisibles pour se retrouver seul ou en petits groupes.
- Moins de bruit et moins de promiscuité.
- Moins de règles et d'interdits.
- Un contact apaisant et fascinant avec le monde naturel.
- Plus de temps pour jouer à son rythme.
- Des expériences sociales et sensorielles riches et renouvelées.
- Une multitude de défis stimulants à relever pour cultiver une image positive de soi et développer sa persévérance et sa résilience.
- Une pédagogie émergente s'appuyant sur l'unicité et les forces de chaque l'enfant : ses bourgeons de compétence, ses initiatives et ses intérêts, plutôt que sur ses lacunes et ses difficultés.
- Pas d'attentes universelles envers les avancées développementales et donc moins de comparaisons entre les enfants ou de pression de performance. Ce qui est pertinent pour l'ensemble des enfants, dans tous les contextes.

En plus d'offrir un environnement riche et stimulant aux enfants, le milieu naturel permet à l'éducatrice/RSGE de se concentrer sur son rôle principal, soit d'accompagner chaque enfant et de soutenir le développement de chacun. Loin du local et des tâches habituelles à accomplir, elle est plus disponible pour observer, soutenir, discuter, participer, encourager et documenter le cheminement et le développement des enfants.

Tous les enfants peuvent participer et tirer des bénéfices de l'éducation par la nature. Que leurs parents aient peu de moyens financiers, qu'ils découvrent l'hiver pour la première fois à 4 ans, qu'ils se développent selon les attentes développementales universelles ou qu'ils soient autistes avec une conscience altérée des dangers, qu'ils aient des difficultés motrices, comportementales ou sociales, qu'ils peinent à inhiber leurs élans ou qu'ils présentent un trouble du langage… Tous les enfants!

2. Comment favoriser l'approche inclusive en contexte d'éducation par la nature?

Dans une perspective inclusive, le SGEE, de concert avec les parents, détermine les ajustements à envisager afin de favoriser la pleine participation et la contribution de chacun à l'aventure de l'éducation par la nature.

Voici quelques pistes :

- ***Respecter le rythme de chacun et offrir une présence chaleureuse et sensible***

Il est possible que certains enfants ou leurs parents éprouvent des craintes ou des appréhensions lorsque vient le temps d'entreprendre les sorties en milieu naturel. Les déplacements, les changements de lieu, les routines reconfigurées, les conditions météorologiques changeantes peuvent insécuriser l'enfant et son parent. Le SGEE sera donc particulièrement sensible à ces émotions mixtes à l'idée d'aller en forêt.

> *« Au début de l'année, c'était difficile pour certains enfants. Ils ne voulaient pas aller trop loin dans la forêt, ou ne savaient pas comment jouer sans jouets. Il y en a qui sont déstabilisés et pour qui ça ne vient pas facilement. Auprès d'eux, je suis là aussi pour les sécuriser[yy]. »*

L'éducatrice/RSGE invitera l'enfant ou le parent à s'exprimer en respectant son rythme. Elle trouvera, de concert avec le parent, quelques interventions de soutien et d'accompagnement pouvant faciliter l'adaptation de l'enfant à ce nouvel environnement.

[yy] Éducatrice participant au projet de recherche Alex – Éducation par la nature

- ***Porter une attention particulière aux déplacements et aux transitions***

Lorsque le groupe se retrouve au camp de base, chacun trouve une place confortable et s'engage dans un jeu ou une exploration. Par contre, les déplacements peuvent présenter quelques défis. Dans certains cas, le SGEE pensera à utiliser un équipement pour faciliter les déplacements plus longs : un chariot, un traîneau, etc. Pour d'autres enfants, les transitions sont source de désorganisation. Il est alors facilitant de prévoir certaines stratégies pour sécuriser l'enfant en amont et pendant le déplacement.

- ***Favoriser le travail d'équipe***

Le SGEE qui adopte une approche inclusive veille à ce que tous les acteurs qui gravitent autour de l'enfant soient solidaires et qu'ils partagent une bienveillance collective. Éducatrices, éducatrices spécialisées, superviseurs pédagogiques, responsables de l'alimentation et RSG comprennent la réalité des enfants et des familles et se soutiennent pour répondre aux besoins de chaque enfant. Ainsi, pour que le petit Michael, qui se nourrit par gavage, puisse accompagner son groupe en forêt, tous se sont rencontrés afin de trouver la meilleure façon d'organiser la collation. Et, lorsque Fabien éclate en sanglots, son éducatrice peut l'accompagner sachant que sa collègue est présente auprès du groupe d'enfants.

Cette solidarité et cette bienveillance collective peut aussi se manifester entre les parents, en favorisant un système de jumelage entre les familles, en demandant à des parents d'accompagner des groupes en milieu naturel ou encore en échangeant des équipements entre les familles.

Enfin, les plus grands coéquipiers en forêt sont assurément les enfants eux-mêmes. Les situations d'entraide et de coopération sont très nombreuses, qu'il s'agisse de transporter de grosses branches ou d'aider un autre enfant à relever un défi.

> *« Il y a une petite fille qui avait un profil de développement un peu particulier. (…) Elle est très petite aussi. Elle marchait, mais devant l'effort, elle avait de grandes difficultés et se fatiguait rapidement. (…) Au début, en marchant pour aller en forêt, elle était souvent en arrière des autres. Parfois, on la prenait dans nos bras, mais à la fin, on faisait semblant qu'on lui lançait une corde et qu'on tirait la corde pour la ramener. Et chacun leur tour, tous les enfants le faisaient! (…) Elle riait. Puis, en arrivant au bout de la corde imaginaire, elle sautait dans les bras de l'un ou de l'autre (…)[zz] »*

> *« (…) Cet enfant-là, il aimait embarquer sur un tronc d'arbre, mais c'était difficile, parce qu'il était très petit. Alors, les autres l'aidaient : "Ah, bin viens, je vais t'aider! Je vais me mettre derrière toi pour que tu ne tombes pas!"[aaa] »*

- ***Avoir un ratio adulte/enfants adapté aux besoins et au contexte***

Il peut être opportun de prévoir l'ajout de personnel éducateur et la présence d'adultes accompagnateurs (parents, grands-parents, bénévoles, etc.) lors des séances en milieu naturel, afin de faciliter les déplacements et de permettre un soutien émotionnel et un accompagnement du jeu. Ainsi, la grand-tante de la petite Maeva, fillette ayant une trisomie 21, accompagne son groupe d'enfants lors des sorties en forêt. Quel est le rôle de ces adultes accompagnateurs? Sauf pour des besoins très particuliers et ponctuels (un déplacement par exemple), il est important qu'ils se positionnent comme un adulte de plus dans le groupe et non comme un assistant auprès d'un enfant en particulier. Tous les enfants ont besoin de vivre le sentiment de liberté qui est associé au milieu naturel.

- ***Permettre à tous de bénéficier de la pédagogie émergente et de la prise de risques acceptables***

Tous les enfants, qu'ils présentent des besoins de soutien particulier ou non, peuvent bénéficier de la pédagogie émergente. Les intervenants spécialisés (orthophonistes, physiothérapeutes, etc.) sont invités à venir voir comment se déroulent les séances en milieu naturel afin d'ajuster leurs recommandations à ce contexte bien particulier et de garder à l'esprit les principes de la pédagogie émergente.

Il en est de même pour ce qui est de la valorisation de la prise de risques. Chaque enfant trouve une situation comportant un risque acceptable et un défi à relever à la hauteur de ses habiletés. En outre, les traces recueillies par l'éducatrice/RSGE l'aident à communiquer aux intervenants spécialisés ses observations faites en milieu naturel.

[zz] Éducatrice participant au projet de recherche Alex – Éducation par la nature
[aaa] Éducatrice participant au projet de recherche Alex – Éducation par la nature

- **Témoigner de l'expérience positive de chaque enfant**

Par le biais de sa documentation pédagogique, l'éducatrice/RSGE témoigne des apprentissages, des défis relevés, des intérêts et des bourgeons de compétence de chacun des enfants. Les parents sont ainsi plus à même de comprendre la richesse des expériences vécues en milieu naturel et de développer leur sentiment de confiance envers cet environnement parfois déstabilisant.

En bref, l'éducation par la nature offre, aux petits et aux grands, un contexte très favorable à l'approche inclusive. Les exemples suivants en témoignent de manière éloquente :

> *« Notre CPE est situé en milieu urbain. Les enfants et les familles que nous accueillons forment un véritable kaléidoscope; que l'on parle du statut socioéconomique, du pays d'origine, des besoins de soutien particulier ou des défis liés à la francisation. Cette diversité comporte son lot de défis, mais elle nous rend fiers et nous unit. Malgré les multiples défis, les cinq groupes d'enfants de 3 à 5 ans prennent la clé des champs pour vivre une expérience d'immersion en forêt urbaine. Cela se réalise deux matinées par semaine, du début octobre à la mi-juin[bbb]. »*

> *« Il y a toujours au moins deux adultes par groupe en forêt. Les éducatrices spécialisées sont donc de la partie. Elles y jouent alors le rôle d'une éducatrice à la petite enfance. Deux éducatrices valent mieux qu'une pour une meute de petits loups ayant des besoins de soutien particulier. De plus, quelques parents nous accompagnent. Effectivement, le CPE valorise l'implication des parents lors des séances en forêt. En plus de constituer une aide précieuse, cela renforce du même coup la collaboration parent-intervenant, soutient les habiletés parentales et aide le parent à prendre confiance. Il y développe de saines habitudes de vie et des interventions positives basées sur les principes de l'éducation par la nature[ccc]. »*

[bbb] Éducatrice participant au projet de recherche Alex – Éducation par la nature
[ccc] Éducatrice participant au projet de recherche Alex – Éducation par la nature

Conclusion

En écrivant ce cadre de référence, l'AQCPE et ses nombreux partenaires ont tenté de répondre au besoin exprimé par des services de garde éducatifs à l'effet de disposer de repères pouvant accompagner la mise en œuvre de l'éducation par la nature au Québec. Des repères issus des connaissances scientifiques et de l'expérience de plusieurs services éducatifs à la petite enfance québécois. Que le SGEE en soit à ses débuts ou qu'il soit passablement expérimenté, nous espérons que ce cadre sera utile et qu'il fournira des pistes de réflexion et d'action.

L'éducation par la nature s'insère dans la poursuite de la recherche de pratiques de qualité, déjà en cours dans les services éducatifs à la petite enfance. De même, elle s'inscrit en adéquation avec les pratiques en saines habitudes de vie et en jeu libre et actif, qui sont en usage depuis bon nombre d'années dans notre réseau.

Nous sommes conscientes qu'il y a tant à dire sur le sujet, car ce mouvement n'en est qu'à ses débuts au Québec. Il évoluera durant les prochaines années, se peaufinera et grandira grâce aux réflexions, à la créativité et aux expériences de tout un chacun.

Notre souhait? Que ce cadre de référence incite davantage de milieux à s'aventurer sur les chemins de l'éducation par la nature. Sans aucun doute, l'implantation de cette approche est une voie qui permet aux SGEE de réaliser leur mission, en étroite collaboration avec les familles et les communautés. De plus, elle contribue au développement global et à l'éveil de la sensibilité écologique des jeunes enfants québécois, lesquels seront prêts, le temps venu, à relever les défis du 21e siècle.

03

Boîte à outils

CADRE DE RÉFÉRENCE

L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance

Exercices

Exercices d'appropriation des huit principes de l'éducation par la nature. Les solutions, suggestions et astuces reliées aux exercices d'appropriation sont classées par principe et se retrouvent à la page 213. Les exercices sont suivis de pistes de réflexion permettant à chaque SGEE de travailler sur sa propre démarche et de préparer ainsi un éventuel plan d'action.

1. Expérimenter une autre vision du temps..... 197
2. Expérimenter le lieu riche en biodiversité et en matériaux libres et polyvalents..... 198
3. Expérimenter la pédagogie émergente..... 199
4. Expérimenter les interactions éducatives de grande qualité..... 201
5. Expérimenter la dynamique partenariale avec les parents..... 205
6. Expérimenter une collaboration étroite avec la communauté..... 207
7. Expérimenter une sécurité bien dosée..... 208
8. Expérimenter l'éveil de la sensibilité écologique..... 210
9. Regard sur votre démarche d'éducation par la nature..... 212

1. Expérimenter une autre vision du temps

Voici deux calendriers d'un groupe d'enfants de 3-4 ans. Le premier a été fait en début d'implantation; le deuxième, un an plus tard. En comparant ces deux calendriers, comment décririez-vous l'évolution des variables du temps que sont la **durée, la souplesse et la fréquence**?

CALENDRIER EN DÉBUT D'IMPLANTATION (AUTOMNE)

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
ACCUEIL	Dans la cour	Dans la cour	Dans la cour	Dans la cour	Dans la cour
AM	Collation à l'intérieur Sortie dans la cour	Collation à l'intérieur **Sortie en forêt 9 h à 11 h 30**	Collation à l'intérieur **Sortie en forêt 9 h à 11 h 30**	Collation à l'intérieur Sortie dans la cour	Collation à l'intérieur Sortie dans la cour
DINER	Dans le local	Dans le local	Dans le local	Dans le local	Dans le local
PM	Sieste Jeux dans les locaux	Sieste Jeux dans les locaux	Sieste Jeux dans les locaux	Sieste Jeux dans les locaux	Sieste Jeux dans les locaux
DÉPART	Fermeture graduelle des locaux et rassemblement dans le local de motricité	Fermeture graduelle des locaux et rassemblement dans le local de motricité	Fermeture graduelle des locaux et rassemblement dans le local de motricité	Fermeture graduelle des locaux et rassemblement dans le local de motricité	Fermeture graduelle des locaux et rassemblement dans le local de motricité

CALENDRIER 12 MOIS APRÈS L'IMPLANTATION (AUTOMNE)

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
ACCUEIL	Dans la cour	Dans la cour	Dans la cour	Dans la cour	Dans la cour
AM	Collation libre à l'intérieur Sortie dans la cour	Collation libre en forêt **Sortie en forêt 9 h à 11 h 30**	Collation libre en forêt **Sortie en forêt 9 h à 11 h 30**	Collation libre en forêt **Sortie en forêt 9 h à 12 h 15**	Collation libre à l'intérieur Sortie dans la cour
DINER	Dans le local	Dans la cour	Dans le local	En forêt	Dans le local
PM	Sieste Collation dans les locaux ou dans la cour	Sieste Collation dans les locaux ou dans la cour	Sieste Collation dans les locaux ou dans la cour	Sieste Collation dans les locaux ou dans la cour	Sieste Collation dans les locaux ou dans la cour
DÉPART	Dans la cour	Dans la cour	Dans la cour	Dans la cour	Dans la cour

2. Expérimenter le lieu riche en biodiversité et en matériaux libres et polyvalents

Sur les trois images suivantes, en sachant qu'aucun lieu n'est parfait, identifiez les points qui sont en accord et les points qui s'éloignent du principe du lieu riche en biodiversité et en matériaux libres et polyvalents. Faites des parallèles avec vos aires de jeux extérieures.

En accord	S'en éloigne

En accord	S'en éloigne

En accord	S'en éloigne

3. Expérimenter la pédagogie émergente

3.1 Défis rencontrés en pédagogie émergente

Pour chacun des défis, écrire la ou les pistes de solutions envisagées.

Défis	Pistes de solutions
Lors des premières sorties en milieu naturel, les enfants peuvent sembler hésitants et peu inspirés. Ils tournent en rond, papillonnent et s'engagent peu dans un jeu ou une exploration. Que ferez-vous?	
En adoptant la pédagogie émergente, vous allez perdre certains de vos repères, requestionner votre rôle et vous interroger sur la pertinence de cette approche. Comment allez-vous garder le cap malgré ce sentiment d'insécurité?	
Les moments de transition d'un milieu plus structuré à un milieu naturel ouvert peuvent créer un déséquilibre. Certains enfants se désorganisent, crient et courent dans tous les sens. Comment pouvez-vous faciliter cette transition?	
Constatant la richesse du jeu libre, les éducatrices/RSGE hésitent à y participer, craignant d'interrompre l'élan et l'engagement des enfants. Quels indices pouvez-vous observer chez les enfants qui vous permettront de saisir le moment opportun pour initier le contact?	
Plusieurs éducatrices/RSGE soulignent qu'il est difficile de passer de l'étayage du jeu et des explorations des enfants à un projet d'envergure. Comment faire pour soutenir et accompagner l'émergence d'une aventure qui va se déployer dans le temps?	

3.2 Quelles activités choisir?

On trouve toutes sortes de propositions pédagogiques mettant en valeur le contact avec la nature. Ainsi, une expérience autour des empreintes d'animaux peut se décliner de manière différente, selon la vision de l'enfant qui est sous-jacente à l'approche utilisée.

- Lisez les trois expériences suivantes.
- Trouvez laquelle est en cohérence avec la pédagogie émergente prônée par l'éducation par la nature. Entourez le numéro.
- Soulignez dans le texte les indicateurs qui vous font dire que cette expérience est cohérente avec la pédagogie émergente.

Les trois expériences :

1. ***Séance éducative initiée par l'éducatrice/RSGE ou une personne-ressource***

Les enfants sont rassemblés dans la cour. L'adulte leur présente des cartes illustrant les différentes empreintes ainsi que l'image de l'animal correspondant. Les enfants tentent de les reconnaitre et de les associer. De fausses pattes et de la pâte à modeler permettent d'illustrer le phénomène d'empreintes.

2. ***Exploration libre accompagnée***

Les enfants jouent librement dans le sous-bois. Quand l'un d'eux aperçoit une trace, il s'arrête et appelle les autres. L'éducatrice s'approche, prend une photo de la trace et des enfants tout autour. Elle favorise le repérage, la comparaison et les interroge. Se retenant de leur donner la réponse, elle demande aux enfants comment on pourrait savoir de quel animal il s'agit. Au retour, l'éducatrice affiche la photo sur le babillard avec les mots suivants : « Empreinte découverte ce matin! Mais qui est passé par là et où allait-il? » Le lendemain matin, elle dépose un guide d'identification des empreintes sur la table.

3. ***Activité ludique de découverte***

Tout commence par la lecture d'un conte dans lequel les animaux ont laissé des traces dans la neige. Les enfants sont ensuite invités à retrouver des photos d'empreintes cachées au préalable par l'éducatrice à différents endroits dans la cour ou la forêt. S'ensuit une causerie afin de trouver à qui appartiennent ces traces.

4. Expérimenter les interactions éducatives de grande qualité

Les exemples suivants illustrent les trois domaines de la qualité des interactions éducatives. Pour chacun des exemples, repérez et soulignez les mots ou les séries de mots qui témoignent de la dimension et de leurs indicateurs.

Soutien émotionnel offert aux enfants en contexte d'éducation par la nature	
Dimension et indicateurs[210]	**Exemples dans le local, dans la cour ou en milieu naturel**
Climat positif • Relations • Affect positif • Communication positive • Respect	Deux par deux, les trottineurs transportent de gros rondins et forment un chemin sur le plancher. Ils le parcourent à répétition en riant de bon cœur. Lorsqu'un enfant hésite, un autre s'approche et lui tend la main. Isabelle, leur éducatrice, souligne ce geste d'entraide. Elle s'approche et s'assoit auprès des enfants. Une fillette vient lui faire un câlin auquel elle répond d'un geste affectueux et d'une voix douce.
Sensibilité de l'éducatrice/ RSGE • Conscience/vigilance Réceptivité/sensibilité • Réponse aux problèmes • Confort des enfants	Fabrice constate que Laurence reste immobile dans la neige profonde. Il s'approche et lui demande ce qui se passe. Laurence lui dit qu'elle a froid aux mains. Fabrice l'interroge quant aux moyens à prendre pour se réchauffer, mais la fillette ne répond pas. Fabrice s'accroupit et l'enserre en lui parlant doucement : « Quand il fait froid, le sang devient paresseux. Il ne veut pas toujours se rendre au bout de nos pieds et de nos mains. Il faut bouger pour qu'il recommence à circuler dans nos veines. » Laurence regarde son RSGE, répétant : « J'ai froid. » Fabrice lui propose alors : « Viens, on va se promener un petit peu ensemble. » Lorsque Thomas les rejoint, disant qu'il a lui aussi froid aux mains, c'est Laurence qui lui donne le truc de bouger en regardant Fabrice du coin de l'œil. Les deux enfants de mettent à taper dans leurs mains, à sauter et à se réchauffer ensemble.
Prise en considération du point de vue de l'enfant • Souplesse et attention centrée sur l'enfant • Soutien pour l'autonomie au leadership • Expression des élèves • Restriction de mouvement	Parvenus à la passerelle, où ils ont l'habitude de traverser le ravin, les enfants et leurs éducatrices constatent qu'elle est endommagée. Kim demande aux enfants ce qu'ils peuvent faire. Elle accueille avec enthousiasme leurs propositions : tenter de réparer la passerelle, traverser en faisant attention, trouver un autre endroit pour pique-niquer, etc. Pendant ce temps, Matéo et Julia semblent chercher quelque chose un peu plus loin. Ils reviennent en criant : « On a trouvé! Il y a un chemin secret pour descendre dans le ravin et remonter de l'autre côté. Après avoir évalué avec eux les enjeux de cette option, Kim invite tous les enfants à suivre leurs deux copains.

Organisation du groupe en contexte d'éducation par la nature	
Dimension et indicateurs	**Exemples dans le local, dans la cour ou en milieu naturel**
Gestion des comportements • Attentes comportementales claires • Proactivité • Redirection des comportements • Comportements des enfants	En arrivant au camp de base, Geneviève rassemble les enfants. Elle les invite à nommer les trois consignes principales : « Je te vois, tu me vois », « Je protège les êtres vivants » et « Quand j'entends le cri de la chouette, je m'arrête ». Ils se mettent ensuite en action, certains retournant au « chaudron » pour y préparer des potions magiques, d'autres soulevant les pierres pour y observer les petites bêtes. Lorsque Sacha s'apprête à arracher l'écorce d'un bouleau, Geneviève s'approche et hulule discrètement. Il s'interrompt et regarde son éducatrice, qui dit : « Je me demande comment savoir si l'arbre est vivant ». Sacha regarde le bouleau, puis va rejoindre Émile. Ils décident de faire un combat avec des branches. Geneviève identifie un espace propice et dégage le sol avec eux. Elle leur demande comment ils vont procéder pour éviter les blessures, les félicitant pour leur attitude sérieuse, comme celle des chevaliers.
Productivité • Maximisation du temps d'apprentissage • Routines • Transitions • Préparation	Comme tous les matins, l'accueil se fait dans la cour. Les portes du cabanon sont ouvertes et les enfants choisissent le matériel dont ils ont besoin. Ils vont le ranger quand ils ont terminé leur jeu. Certains enfants jouent à la poursuite dans le tunnel de saules. D'autres reprennent leur jeu de pirates interrompu la veille. Plusieurs se retrouvent dans le carré de sable et y créent un « méga pays » avec des branches, de l'écorce et des galets. Ils y creusent un grand trou qu'ils remplissent d'eau pour faire un lac. Peu de temps après, une éducatrice installe le drapeau annonçant que la période de la collation est ouverte. Pendant une heure, les enfants qui le souhaitent viennent prendre un goûter et se désaltérer.
Modalités d'apprentissage • Accompagnement efficace • Diversité des modalités et du matériel • Intérêt des enfants • Clarté des objets d'apprentissage	Un matin de décembre, les enfants se fraient un chemin à travers les quenouilles. Une fillette dit : « On est dans un passage secret ! » et tous se mettent à chuchoter. Les enfants commencent ensuite à jouer avec les feuilles et les tiges séchées des quenouilles. « On dit qu'on est au restaurant ! » Après un moment, leur RSGE propose de jouer le rôle d'une cliente. Elle demande au serveur s'ils servent des crêpes farcies : « J'aimerais en commander une grande pour partager entre mes trois enfants. » Le serveur va rejoindre les autres enfants, puis revient avec une grande feuille de quenouille recouverte de neige, ainsi qu'une tige, en disant : « Votre crêpe, madame ! Et voici le couteau ! » La cliente a à peine le temps de le remercier qu'il repart rejoindre les cuisiniers qui s'activent aux fourneaux.

Soutien à l'apprentissage offert aux enfants en contexte d'éducation par la nature	
Dimension et indicateurs	**Exemples dans le local, dans la cour ou en milieu naturel**
Développement de concepts • Analyse et raisonnement • Création • Intégration • Liens avec la vie réelle	Dans la cour, Rose et Shyam aperçoivent un gros oiseau planer tout près d'eux, de l'autre côté de la clôture, si près qu'ils entendent le bruissement de ses ailes. Fébriles, ils viennent raconter leur aventure à Antoine, leur éducateur. Celui-ci leur pose quelques questions pour les aider à préciser comment était l'oiseau : « De quelle couleur était-il? Était-il plus gros ou plus petit qu'une mésange ou qu'un geai bleu? Vous pouvez me montrer avec vos mains ou vos bras? » De retour dans le local, Shyam propose à Rose de regarder dans un livre. Antoine les accompagne en soutenant leurs interrogations. « Avez-vous déjà vu un oiseau aussi gros dans la forêt? » Shyam se rappelle le grand-duc qui était perché au sommet d'un arbre. Antoine les relance : « Pourquoi pensez-vous qu'il volait aussi bas? Et comment fait-il pour voler entre les arbres sans les accrocher avec ses grandes ailes? » Les enfants ne sachant quoi répondre, Antoine dit : « Sortons notre carnet d'hypothèses! » C'est là que les enfants gardent précieusement toutes les réponses possibles aux mille questions qu'ils se posent. Puis, Antoine sort de grandes feuilles et invite les enfants à dessiner le grand-duc, mais Rose et Shyam préfèrent revêtir une cape et se poursuivre. Le lendemain, lors de la sortie en forêt, Antoine voit que Rose s'éloigne du groupe. Elle scrute le ciel et la cime des arbres, puis ramasse une branche et se met à dessiner sur la neige. Après quelques instants, elle appelle son éducateur et lui annonce, fièrement : « Regarde, il était comme ça, le grand-duc! »
Qualité de la rétroaction • Étayage • Rétroaction en boucle • Stimuler les processus cognitifs • Fournir de l'information • Encouragement et affirmation	En arrivant au bord du ruisseau, deux enfants constatent que l'eau ne coule pas dans le même sens que d'habitude. Ils interpellent leur éducatrice : « Hey, Ramata! As-tu vu? L'eau s'en va de l'autre côté! » Ramata s'accroupit et répond : « C'est bien vrai, ça. Regardez, les petites branches qui flottent ne s'en vont pas vers le fleuve. » Les enfants rétorquent : « Oui, et les feuilles aussi! » Ramata leur demande : « Pourquoi croyez-vous que le ruisseau ait changé de direction? La semaine dernière, l'eau coulait vers le fleuve. Que s'est-il passé? » L'un des enfants propose : « Je pense que c'est un gros géant qui habite là-bas, en haut du ruisseau, et il s'est laissé tomber dans l'eau. » Accueillant sa réponse avec enthousiasme, Ramata répond : « Tu veux dire qu'en tombant, il a fait basculer le ruisseau comme ceci? » « Oui, il a écrasé le sol en tombant et le ruisseau s'est mis à couler par-là. » « Et qu'est-ce qui te fait penser à ça? » « C'est parce que j'ai vu un géant dans un film. »

Modelage langagier • Conversations fréquentes • Questions ouvertes • Répétition et extension • *Self-talk* et *Parallel-talk* • Niveau de langage élaboré	Jennifer et les enfants s'interrogent sur le bruit constant et sourd qu'ils entendent lors de leur déplacement en forêt. « Qu'est-ce qui peut bien faire ce bruit? » « Ça ressemble à l'aéroport! C'est vraiment fort! » fait remarquer Justine. Jennifer reprend : « Tu trouves que ça ressemble au bruit que font les avions à l'aéroport? Tu crois qu'on entend ce bruit à partir de notre forêt? » Loïc affirme que l'aéroport de la ville est trop loin de la forêt pour qu'on entende le bruit des avions. » C'est peut-être une abeille qui vole près de nos oreilles. » L'éducatrice reformule l'idée de Loïc : « Hum, je me demande si ce peut être le bourdonnement d'une abeille… » Les enfants discutent et concluent que le bruit ne peut pas provenir du vol d'une abeille. « C'est l'hiver! Il n'y a pas d'abeilles dans la forêt l'hiver! » L'éducatrice leur pose à nouveau la question « Alors qu'est-ce qui peut créer ce bruit? Est-ce qu'il y a quelque chose près de nous qui pourrait le causer? » Un petit garçon qui regardait les arbres s'exclame « C'est le vent qui souffle dans les branches! »

5. Expérimenter la dynamique partenariale avec les parents

Voici des témoignages de familles dont les enfants expérimentent l'éducation par la nature. Associez chaque témoignage à un ou plusieurs principes de l'approche centrée sur la famille qui a été mis en action par le SGEE. Dites pourquoi vous faites cette association.

Principes :

1. Reconnaitre les connaissances et l'expertise de l'autre
2. Favoriser une communication bidirectionnelle
3. Partager le pouvoir et les prises de décisions
4. Respecter et valoriser la diversité
5. Créer des réseaux élargis de soutien

Témoignages	Principes 12345	Raisons
Au début, j'étais sceptique à l'idée que mon enfant passe des demi-journées en forêt. Je me demandais ce qu'il allait y faire, d'autant plus qu'il est en démarche d'évaluation pour un possible trouble du spectre de l'autisme. Mireille (la RSGE), croyant que Nathan pourrait bénéficier de l'éducation par la nature, m'a demandé si j'aimerais recevoir des photos et de petites vidéos pour en avoir une idée. J'étais content de savoir que je pourrais voir comment ça se passe. Après quelques sorties, Mireille m'a invité à venir dans la forêt et à poser mes questions. Je lui ai partagé ce que je voyais de mon enfant et elle m'a dit : « Je vois ce que vous voulez dire, moi aussi j'ai remarqué que Nathan prend confiance en lui depuis quelques semaines ». J'ai réalisé qu'elle voulait vraiment que tout le monde se sente bien dans cette expérience et ça, c'est vraiment précieux pour moi. J'ai même décidé de lui partager la vidéo que j'ai prise de Nathan quand on est allés explorer le ravin tous les deux.		
J'étais tellement contente que mon petit-fils puisse passer du temps en contact avec la nature! En plus, ils nous ont demandé si on avait des rondins, des branches ou des éléments de la nature pour le local. Je me suis dit : les fameux coquillages que j'ai rapportés de mes voyages seront bien plus utiles au CPE que dans mes armoires! On a même formé un comité avec des parents du CPE pour réfléchir à la transition vers des éléments plus naturels et bruts dans tous les locaux et pour éliminer un peu de plastique. En gang, on réalise qu'on a beaucoup d'idées et les enfants en profitent. Chaque mois, ils ont hâte de voir nos nouvelles trouvailles!		

Témoignages	Principes 1 2 3 4 5	Raisons
En arrivant chez Jean-François, il nous a raconté qu'il allait beaucoup avec les enfants dans le boisé derrière chez lui. Même si je trouvais l'idée intéressante, je me suis tout de suite mise à penser que nous ne sommes pas encore équipés pour l'hiver! D'où je viens, il fait beaucoup plus chaud qu'ici! Il m'a donné une liste de vêtements incontournables pour se tenir au chaud. J'ai appelé à la Maison des familles du quartier pour voir s'ils en avaient et j'ai appris qu'on y tient toujours un bazar de vêtements et d'équipement pour l'hiver. J'ai dit cela à Jean-François, qui a partagé cette information avec les autres parents. Il m'a aussi informée qu'il a chez lui quelques vêtements de rechange, au cas où. Malgré tout, j'avais peur que Bouchra ait froid. Il a dit qu'il comprenait et m'a demandé comment je reconnaissais les signaux d'inconfort de ma fille. Me sentant en confiance, j'ai décidé de tenter l'expérience chez ce RSGE. Après quelques semaines, Bouchra s'est mise à me raconter à quel point elle adorait la forêt et que « la neige n'était même pas si froide finalement! » Je suis contente que Jean-François ait pris du temps avec moi pour m'écouter et me parler de tout ça sinon, j'aurais peut-être passé à côté de cette expérience fabuleuse pour ma fille.		

6. Expérimenter une collaboration étroite avec la communauté

Voici quelques défis rencontrés par des milieux expérimentant l'éducation par la nature. La collaboration avec la communauté peut devenir un levier ou une piste de solution face à ces défis. Comment pourriez-vous faire?

Défis	Leviers et solutions
Difficulté d'accès et de déplacements vers les sites Le boisé choisi est situé à plus d'un kilomètre, sauf si les enfants peuvent prendre un raccourci en passant sur le terrain d'un voisin	
Appréhension ou incompréhension de l'éducation par la nature de la part des gestionnaires de site Le propriétaire, voulant rendre son boisé accueillant et sécuritaire pour les enfants, dégage le sol de toutes branches, pierres et autres « débris » de la nature	
Craintes de groupes environnementaux cherchant à préserver les lieux naturels Ces groupes demandent aux enfants de rester dans les sentiers en tout temps	
Collaboration avec des groupes adoptant des pratiques pédagogiques différentes Un organisme d'initiation à l'astronomie a contacté le SGEE pour animer les enfants avec des activités dirigées par l'adulte	
Partage des lieux avec d'autres usagers En période hivernale, des skieurs de fond utilisent les pistes du même coin de forêt que les enfants	

7. Expérimenter une sécurité bien dosée

7.1 En fonction de ces situations comportant des risques, quelles mesures d'atténuation, visant une sécurité bien dosée, peuvent être adoptées?

- Présence de moustiques ou de tiques

_____

_____

- Branches mortes suspendues dans les arbres

_____

_____

- Proximité d'un cours d'eau

_____

_____

- Épisode de pluie intense

_____

_____

- Saule pleureur dont les branches basses invitent à y grimper

_____

_____

- Présence importante d'orties autour du camp de base

_____

_____

- Approche de cellules orageuses

_____

_____

- Utilisation de scies

_____

_____

- Jeu de poursuite dans le sous-bois

_____

_____

7.2 Si vous étiez dans la situation suivante, quelle décision prendriez-vous?

Plusieurs enfants amorcent un jeu symbolique au camp de base. Il y a des crocodiles et des chasseurs. Un enfant ramasse une branche d'environ 2 m et propose un combat. D'autres entrent dans la ronde aussi avec de longues branches. Les combattants se déplacent avec leur épée, juchés sur des rondins à une quarantaine de centimètres du sol. Une fille traverse l'arène, en interpellant les combattants. Elle place ses bras devant elle pour protéger ses yeux et passe sous les branches. Tous sont très engagés, enthousiastes et souriants.

- **Votre décision** :

  ☐ Aucune intervention

  ☐ Atténuation

  ☐ Réorientation

  ☐ Interdiction

- **Souligner les éléments du texte qui influencent votre décision**

8. Expérimenter l'éveil de la sensibilité écologique

Le SGEE est situé en milieu urbain et n'a pas accès à un milieu naturel de proximité. Comment peut-il soutenir l'émerveillement envers le monde naturel des jeunes enfants qui le fréquentent?

_____

_____

_____

Une collègue est très engagée en faveur de l'environnement. Vous constatez qu'elle souhaite inciter les enfants à emboîter le pas. Elle les convie à poser tel ou tel geste pour sauver la planète, pour contrer le réchauffement climatique et la montée du niveau des mers. Vous l'avez entendue dire aux enfants que si les parents continuent à laisser tourner leur moteur à l'arrêt, il n'y aura bientôt plus d'humains sur la Terre. Qu'en pensez-vous?

_____

_____

_____

Plusieurs groupes d'enfants se rendent en alternance au même camp de base. Au bout de quelques mois, vous constatez que le sol est très piétiné et que plus rien n'y pousse. Que pouvez-vous faire pour diminuer les problèmes de piétinement?

_____

_____

_____

Comment le SGEE peut-il adopter des pratiques écoresponsables pour relever les défis suivants?

- Gaspillage alimentaire

_____

_____

_____

- Présence importante de plastique dans le mobilier et le matériel de jeu

_____

_____

_____

- De mai à septembre, utilisation quotidienne de l'air climatisé

_____

_____

_____

Regard sur votre démarche d'éducation par la nature

Pour chacun des huit principes, vous pouvez effectuer les étapes suivantes :

1) Remplissez **l'outil d'autodiagnostic** **à travers ce lien**. Il vous offrira un portrait de la mise en œuvre de ce principe dans votre milieu. Vous pouvez aussi consulter les éléments-clés situés à la fin de chaque chapitre.

2) Afin d'améliorer vos pratiques, identifiez les **priorités d'action** reliées à ce principe. Veillez à demeurer réaliste!

_____

_____

3) Identifiez les **contraintes** et les **solutions** possibles pour ces priorités.

- **Contraintes/défis**

_____

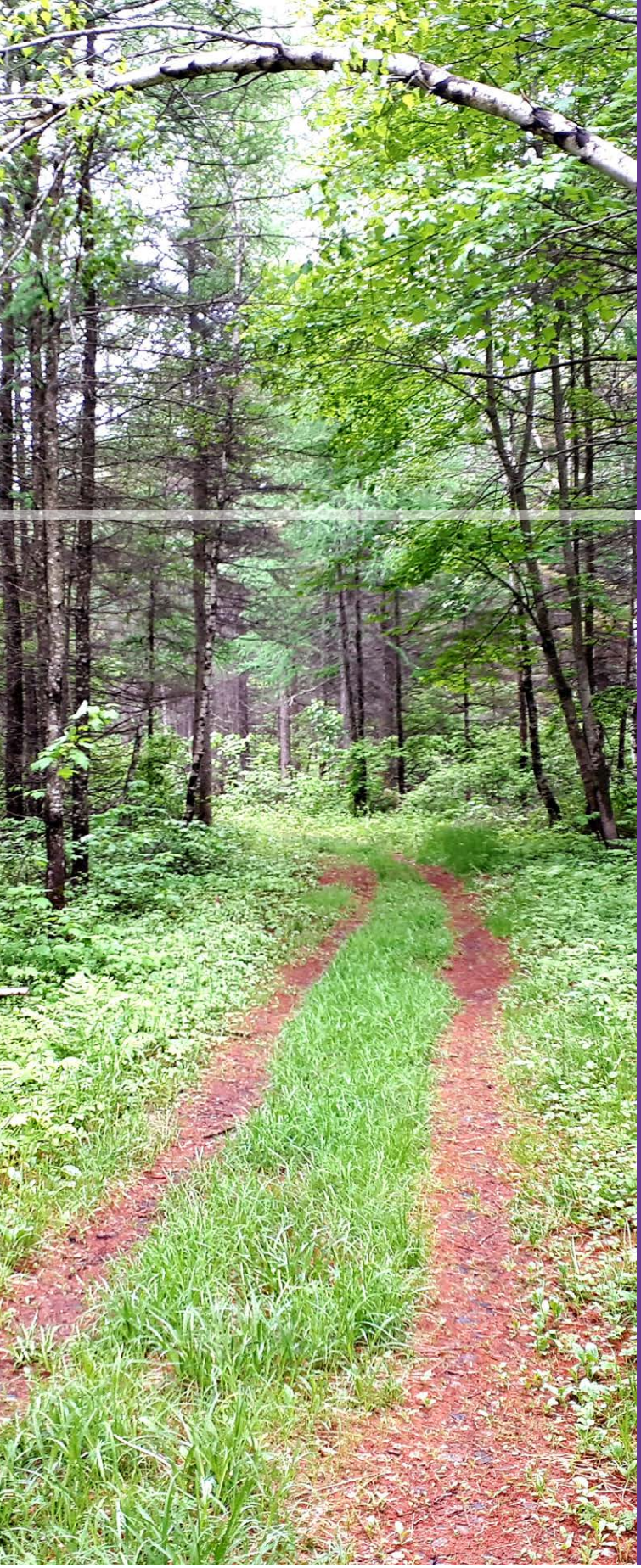
_____

- **Solutions aux exercices**

_____

_____

Rapportez le tout dans **votre plan d'action** pour assurer le suivi de vos actions.



Solutions aux exercices

1. Solution de l'exercice
Une autre vision du temps 214

2. Solution de l'exercice
Le lien riche en biodiversité
et en matériaux libres et polyvalents 215

3. Solution de l'exercice
La pédagogie émergente 216

4. Solution de l'exercice
Les interactions éducatives
de grande qualité 219

5. Solution de l'exercice
La dynamique partenariale
avec les parents 223

6. Solution de l'exercice
Une collaboration étroite
avec la communauté 224

7. Solution de l'exercice
Une sécurité bien dosée 226

8. Solution de l'exercice
L''éveil de la sensibilité écologique 228

1. Solution de l'exercice Une autre vision du temps

Analyse des calendriers

Dans le premier calendrier, nous pouvons observer que ces groupes **fréquentent** le milieu naturel 2 fois par semaine pour une **durée** d'environ 1 h 45 chaque fois. De plus, une bonne partie de la matinée se passe à l'extérieur, entre autres lors de l'accueil dans la cour, et pour la période de jeu qui suit les collations des lundis, jeudis et vendredis. Passer une bonne période de temps à l'extérieur chaque jour, peu importe l'endroit, est une bonne façon d'aider les enfants à apprécier les différentes variations de température et à être confortables. C'est aussi un bon départ pour augmenter les moments en milieu naturel lorsque la logistique entourant la collation et les déplacements est en place.

C'est d'ailleurs cette évolution que nous voyons dans le deuxième calendrier. Grâce à l'ajout des collations à l'extérieur, les sorties matinales en forêt du mardi et du mercredi passent de 1 h 45 à 2 h 30 (**augmentation de la durée**). Ces changements sont possibles grâce à la collaboration de la responsable d'alimentation et à la réorganisation des heures de dîner, en y introduisant une certaine souplesse. On peut même observer l'ajout d'une troisième journée en forêt (**augmentation de la fréquence**) lors de laquelle ces groupes expérimentent le dîner en forêt. Ils y séjournent donc encore plus longtemps. Enfin, on voit que la plupart du temps, les fins de journée se déroulent à l'extérieur. Ce milieu a donc grandement amélioré ses paramètres de **fréquence et de durée**.

Sur le plan de la **régularité**, rappelons qu'en établissant et en diffusant ce type de calendrier, on favorise la préparation des uns et des autres : les parents, les enfants, les éducatrices/RSGE, la responsable de l'alimentation. Cette régularité contribue également à l'apprivoisement des **différentes conditions météorologiques**.

Rappel : en misant sur la souplesse, à vous de voir à quel rythme augmenter la durée et la fréquence dans votre milieu.

2. Solution de l'exercice Le lieu riche en biodiversité et en matériaux libres et polyvalents

En accord
- Revêtement naturel Présence d'un potager
- Aire de jeu symbolique
- Matériaux bruts (bois, gravier, sable, co-peaux) Zones couvertes
- Les bûches présentent un défi

S'en éloigne
- Pas de petit matériel libre et polyvalent visible sur la photo
- Biodiversité minimale
- Absence de dénivelé
- Absence de point d'eau

En accord
- Aucun élément, sauf toiles pour ombrage

S'en éloigne
- Aucun matériel libre et polyvalent visible sur la photo
- Aucun matériau brut
- Revêtement artificiel Module fixe
- Peu de zones diversifiées de jeu
- Absence de point d'eau et de dénivelé

En accord
- Milieu naturel
- Beaucoup de matériel libre et polyvalent (branches, rondins, pierres)
- Présence d'une biodiversité
- Arbres et cabanes créant des abris
- Ombrage sous les arbres

S'en éloigne
- Absence de dénivelé
- Absence de point d'eau

3. Solution de l'exercice La pédagogie émergente

3.1 Les défis rencontrés en pédagogie émergente. Sans qu'elles soient exhaustives, voici quelques pistes de réflexion ou de solutions.

Défis	Pistes de solution
Lors des premières sorties en milieu naturel, les enfants peuvent sembler hésitants et peu inspirés. Ils tournent en rond, papillonnent et s'engagent peu dans un jeu ou une exploration. Que ferez-vous?	Il faut savoir accepter une période de butinage ou d'ennui. Ce flottement est parfois nécessaire. L'éducatrice/RSGE en profite pour observer comment chaque enfant réagit : observe-t-il ses pairs ou son environnement? Manipule-t-il les éléments? Entreprend-il un projet? **Astuce : Marie-Pierre, pionnière en éducation par la nature, rappelle « la règle des 20 minutes » : « Ça prend souvent une vingtaine de minutes avant que les enfants passent du butinage ou de l'ennui initial à l'engagement dans un jeu ou un projet plus complexe. »**
En adoptant la pédagogie émergente, vous allez perdre certains de vos repères, requestionner votre rôle, vous interroger sur la pertinence de cette approche. Comment allez-vous garder le cap malgré ce sentiment d'insécurité?	**Astuce : il peut être aidant de se rappeler les trois niveaux de confiance.** 1-Avoir confiance en l'enfant quant à sa capacité de se mobiliser, de créer, de s'exprimer, d'entreprendre. Cette capacité se développe au fil du temps. 2-Faire confiance à l'environnement naturel. Lorsque les enfants l'apprivoisent, il s'avère être plus riche et inspirant que les environnements manufacturés ou conçus pour être éducatifs. 3-Développer sa propre confiance en ses compétences comme adulte accompagnateur.
Les moments de transition d'un milieu plus structuré à un milieu naturel ouvert peuvent créer un déséquilibre. Certains enfants se désorganisent, crient et courent dans tous les sens. Comment pouvez-vous faciliter cette transition?	On peut diminuer la désorganisation initiale en organisant un rassemblement au camp de base. Cette stratégie permet de marquer le changement de lieu ou d'atmosphère et d'aider les enfants à adopter un état d'esprit propice à l'émerveillement, aux jeux et aux explorations. Il est possible d'en profiter pour rappeler les consignes et relancer certaines pistes laissées en suspens lors des sorties précédentes. **Astuce : créer un rituel de passage propre au groupe. Ce pourrait être une chanson, un poème, un moment d'ancrage sensoriel, une pièce de musique, etc.**

Défis	Pistes de solution
Constatant la richesse du jeu libre, les éducatrices/RSGE hésitent à y participer, craignant d'interrompre l'élan et l'engagement des enfants. Quels indices pouvez-vous observer chez les enfants qui vous permettent de saisir le moment opportun pour initier le contact?	Plus on observe les enfants dans le jeu, plus on devient habile pour repérer les moments propices à l'entrée en scène de l'adulte, et la juste place à occuper. • Quand l'enfant fait une pause, même brève. • Quand il regarde l'adulte. • Quand il vit une difficulté et qu'il se décourage. • Quand il fait un commentaire ou pose une question. • Quand l'enthousiasme ou l'élan initial s'estompe un peu, mais qu'on sent qu'il pourrait être relancé. • Lorsqu'il est fier d'un accomplissement. **Astuce : en s'introduisant dans le jeu, il faut continuer à observer comment les enfants réagissent à notre entrée en scène. Cela a-t-il pour effet de relancer l'enthousiasme ou de complexifier le jeu? Ou, au contraire, les enfants s'interrompent et abandonnent? Ou ils deviennent passifs et attendent que l'adulte dirige le jeu? Ce sont autant d'indices qui aident l'éducatrice/RSGE à se réajuster.**
Plusieurs éducatrices/RSGE soulignent qu'il est difficile de passer de l'étayage du jeu et des explorations des enfants à un projet d'envergure. Comment faire pour soutenir et accompagner l'émergence d'une aventure qui va se déployer dans le temps?	L'émergence d'un projet de plus grande envergure ne peut pas être imposée ou dirigée par l'éducatrice/RSGE. Cette dernière peut toutefois garder des traces (photos, vidéos, objets, croquis, hypothèses, etc.) des expériences quotidiennes et les partager avec les enfants le jour même, le lendemain ou quelques jours ou semaines plus tard. En revisitant ces traces, les enfants sont parfois inspirés et repartent sur une piste. **Astuce : par ses questions, ses commentaires, son appui ou l'ajout de matériel, l'éducatrice/RSGE aide les enfants à trouver un fil conducteur.**

3.2 Quelles activités choisir?

L'activité qui se situe le plus en cohérence avec la pédagogie émergente est la **deuxième**. Les passages **soulignés** dans le texte en témoignent.

Exploration libre accompagnée

Les enfants **jouent librement** dans le sous-bois. **Quand l'un d'eux** aperçoit une trace, il s'arrête et appelle les autres. L'éducatrice **s'approche, prend une photo** de la trace et des **enfants tout autour**. Elle **favorise le repérage, la comparaison et les interroge. Se retenant de leur donner la réponse**, elle demande aux enfants comment on pourrait savoir de quel animal il s'agit. Au retour, l'éducatrice **affiche la photo sur le babillard** avec les mots suivants : « Empreinte découverte ce matin! Mais qui est passé par là et où allait-il? » Le lendemain matin, elle **dépose un guide d'identification** des empreintes sur la table.

Les activités de la **séance éducative initiée par l'éducatrice/RSGE ou une personne-ressource ou les activités ludiques de découverte** peuvent apparaitre a priori stimulantes et sembler une avenue séduisante. Toutefois, à partir du moment où l'adulte commence ce genre d'activités, les enfants se placent en posture passive, attendant que l'adulte organise les moments de vie et de jeu. Ces séances éducatives partent souvent de bonnes intentions. Elles peuvent inspirer l'adulte à jouer son rôle de metteur en scène. Celui-ci en extrait quelques idées qu'il met dans son « sac à dos » plutôt que d'appliquer l'activité telle quelle.

4. Solution de l'exercice Les interactions éducatives de grande qualité

Soutien émotionnel

Dimension et indicateurs[211]	Exemples dans le local, dans la cour ou en milieu naturel
Climat positif • Relations • Affect positif • Communication positive • Respect	**Deux par deux**, les trottineurs **transportent de gros rondins** et forment un chemin sur le plancher. Ils le parcourent à répétition, en riant de bon cœur. Lorsqu'un enfant hésite, un autre s'approche et **lui tend la main**. Isabelle, leur éducatrice, **souligne ce geste** d'entraide. Elle s'approche et s'assoit auprès des enfants. Une fillette vient lui faire un câlin auquel elle répond d'un **geste affectueux** et d'une **voix douce**.
Sensibilité de l'éducatrice/ RSGE • Conscience/vigilance • Réceptivité/sensibilité • Réponse aux problèmes • Confort des enfants	Fabrice **constate** que Laurence reste immobile dans la neige profonde. Il **s'approche et lui demande ce qui se passe**. Laurence lui dit qu'elle a froid aux mains. Fabrice **l'interroge** quant aux moyens à prendre pour se réchauffer, mais la fillette ne répond pas. Fabrice **s'accroupit et l'enserre** en lui **parlant doucement**: «Quand il fait froid, le sang devient paresseux et ne veut pas toujours se rendre au bout de nos pieds et de nos mains. **Il faut bouger pour qu'il recommence à circuler dans nos veines.**» Laurence le regarde et répète: «J'ai froid.» Fabrice **lui propose** alors: «Viens, **on va se promener** un petit peu **ensemble.**» Lorsque Thomas les rejoint, disant qu'il a lui aussi froid aux mains, c'est Laurence qui lui donne le truc de bouger, **en regardant Fabrice** du coin de l'œil. Les deux enfants de mettent à taper dans leurs mains, à sauter et à se réchauffer ensemble.
Prise en considération du point de vue de l'enfant • Souplesse et attention centrée sur l'enfant • Soutien pour l'autonomie au leadership • Expression des enfants • Faible restriction de mouvement	Parvenus à la passerelle, où ils **ont l'habitude de traverser le ravin**, les enfants et leurs éducatrices constatent qu'elle est endommagée. Kim **demande aux enfants ce qu'ils peuvent faire. Elle accueille avec enthousiasme leurs propositions**: tenter de réparer la passerelle, traverser en faisant attention, trouver un autre endroit pour pique-niquer, etc. Pendant ce temps, Matéo et Julia semblent chercher quelque chose un peu plus loin. Ils reviennent en criant: «On a trouvé! Il y a un chemin secret pour descendre dans le ravin et remonter de l'autre côté.» Après avoir **évalué avec eux** les enjeux de cette option, Kim **invite tous les enfants à suivre leurs deux copains.**

Organisation du groupe

Dimension et indicateurs[212]	Exemples dans le local, dans la cour ou en milieu naturel
Gestion des comportements • Attentes comportementales claires • Proactivité • Redirection des comportements • Comportement des enfants	En arrivant au camp de base, Geneviève **rassemble les enfants**. Elle les invite à nommer les **trois consignes principales**: «Je te vois, tu me vois», «Je protège les êtres vivants» et «Quand j'entends le cri de la chouette, je m'arrête». Ils **se mettent ensuite en action**, certains retournant au «chaudron» pour y préparer des potions magiques, d'autres soulevant les pierres pour y observer les petites bêtes. Lorsque Sacha s'apprête **à arracher l'écorce d'un bouleau**, Geneviève s'approche et **hulule discrètement.** Il s'interrompt et regarde son é**ducatrice, qui dit**: «Je me demande comment savoir si l'arbre est vivant.» Sacha regarde le bouleau, puis va rejoindre Émile. Ils décident de faire un combat avec des branches. Geneviève identifie un espace propice et dégage le sol avec eux. Elle leur **demande ensuite comment** ils vont procéder pour éviter les blessures, **les félicitant** pour leur attitude sérieuse, comme celle des chevaliers.
Productivité • Maximisation du temps d'apprentissage • Routines • Transitions • Préparation	Comme tous les matins, **l'accueil se fait dans la cour**. Les portes du cabanon sont ouvertes et les **enfants choisissent le matériel** dont ils ont besoin. Ils v**ont le ranger** quand ils ont terminé leur jeu. Certains enfants jouent à la poursuite dans le tunnel de saules. D'autres reprennent leur jeu de pirates interrompu la veille. Plusieurs se retrouvent dans le carré de sable et y créent un «méga pays» avec des branches, de l'écorce et des galets. Ils y creusent un grand trou qu'ils remplissent d'eau pour faire un lac. Peu de temps après, une éducatrice **installe le drapeau** annonçant que la **période de la collation est ouverte. Pendant une heure,** les enfants qui le souhaitent viennent prendre un goûter et se désaltérer, après **s'être lavé les mains**.
Modalités d'apprentissage • Accompagnement efficace • Diversité des modalités et du matériel • Intérêt des enfants • Clarté des objets d'apprentissage	Un matin de décembre, les enfants se fraient un chemin à travers les **quenouilles**. Une fillette dit: «On est dans un passage secret!» et tous se mettent à chuchoter. Les enfants commencent ensuite à jouer avec les **feuilles et les tiges** séchées des quenouilles. «On dit **qu'on est au restaurant**!» Après un moment, leur RSGE **propose de jouer** le rôle d'une cliente. Elle demande au serveur s'ils servent des crêpes farcies: «J'aimerais en commander une grande pour partager entre mes trois enfants.» Le **serveur** va rejoindre les autres enfants, puis revient avec une grande feuille de quenouille recouverte de neige ainsi qu'une tige, en disant: «Votre crêpe, madame! Et, voici le couteau!» La cliente a à peine le temps de le remercier qu'il repart rejoindre les **cuisiniers** qui s'activent aux fourneaux.

Soutien à l'apprentissage

Dimension et indicateur[213]	Exemples dans le local, dans la cour ou en milieu naturel
Développement de concepts • Analyse et raisonnement • Création • Intégration • Liens avec la vie réelle	Dans la cour, Rose et Shyam aperçoivent un gros oiseau planer tout près d'eux, de l'autre côté de la clôture, si près qu'ils entendent le bruissement de ses ailes. Fébriles, ils viennent raconter leur aventure à Antoine, leur éducateur. Celui-ci leur **pose quelques questions** pour les **aider à préciser comment** était l'oiseau. « De quelle couleur était-il? Était-il plus gros ou plus petit qu'une mésange ou un geai bleu? Vous pouvez **me montrer avec vos mains** ou vos bras? » De retour dans le local, Shyam propose à Rose de **regarder dans un livre**. Antoine les accompagne en **soutenant leurs interrogations**. « Avez-vous déjà vu un oiseau aussi gros dans la forêt? » Shyam **se rappelle** le grand-duc qui était perché au sommet d'un arbre. Antoine **les relance** : « **Pourquoi** pensez-vous qu'il volait aussi bas? Et **comment** fait-il pour voler entre les arbres sans les accrocher avec ses grandes ailes? » Les enfants ne sachant quoi répondre, Antoine dit : « Sortons notre **carnet d'hypothèses**! » C'est là que les enfants gardent précieusement toutes les réponses possibles aux mille questions qu'ils se posent. Puis, Antoine sort de grandes feuilles et **invite les enfants à dessiner** le grand-duc, mais Rose et Shyam préfèrent **revêtir une cape et se poursuivre**. Le lendemain, lors de la sortie en forêt, Antoine voit que Rose s'éloigne du groupe. Elle **scrute le ciel et la cime des arbres**, puis ramasse une branche et se met à **dessiner sur la neige**. Après quelques instants, elle appelle son éducateur et lui annonce, fièrement : « Regarde, **il était comme ça**, le grand-duc! »
Qualité de la rétroaction • Étayage • Rétroaction en boucle • Stimuler les processus cognitifs • Fournir de l'information • Encouragement et affirmation	En arrivant au bord du ruisseau, deux enfants **constatent** que l'eau ne coule pas dans le même sens que d'habitude. Ils interpellent leur éducatrice : « Hey, Ramata! As-tu vu? L'eau s'en va de l'autre côté! » Ramata s'accroupit et répond : « **C'est bien vrai, ça. Regardez**, les petites branches qui flottent ne s'en vont pas vers le fleuve. » Les enfants **rétorquent** : « Oui, et les feuilles aussi! » Ramata leur **demande** : « Pourquoi croyez-vous que le ruisseau ait changé de direction? **La semaine dernière, l'eau coulait vers le fleuve**. Que s'est-il passé? » L'un des enfants propose : « Je pense que c'est un gros géant qui habite là-bas, en haut du ruisseau, et il s'est laissé tomber dans l'eau. » **Accueillant sa réponse** avec enthousiasme, Ramata **répond : « Tu veux dire** qu'en tombant il a fait basculer le ruisseau comme ceci? » « Oui, il a écrasé le sol en tombant et le ruisseau s'est mis à couler par-là. » « Et **qu'est-ce qui te fait penser à ça**? » « C'est parce que j'ai vu un géant dans un film. »

Modelage langagier • Conversations fréquentes • Questions ouvertes • Répétition et extension • *Self-talk* et *Parallel-talk* • Niveau de langage élaboré	Jennifer et les enfants **s'interrogent** sur le bruit constant et sourd qu'ils entendent lors de leur déplacement en forêt. **« Qu'est-ce qui peut bien faire ce bruit? »** « Ça ressemble à l'aéroport! C'est vraiment fort! » fait remarquer Justine. Jennifer **reprend** : « Tu trouves que ça ressemble au bruit que font **les avions à l'aéroport**? Tu crois qu'on entend ce bruit à partir de notre forêt? » Loïc affirme que l'aéroport de la ville est trop loin de la forêt pour qu'on entende le bruit des avions. « C'est peut-être une abeille qui vole près de nos oreilles. » L'éducatrice **reformule l'idée** de Loïc : « Hum, je me demande si ce peut être le **bourdonnement** d'une abeille… » Les enfants **discutent et concluent** que le bruit ne peut pas provenir du vol d'une abeille. « C'est l'hiver! Il n'y a pas d'abeilles dans la forêt l'hiver! » L'éducatrice **leur pose à nouveau la question** : « Alors qu'est-ce qui peut créer ce bruit? Est-ce qu'il y a quelque chose, près de nous, qui pourrait le causer? » Un petit garçon qui regardait les arbres s'exclame « C'est le vent qui souffle dans les branches! »

5. Solution de l'exercice La dynamique partenariales avec les parents

Voici les principes et les raisons de la mise en action par le SGEE de l'approche centrée sur la famille.

1. Reconnaitre les connaissances et l'expertise de l'autre
2. Favoriser une communication bidirectionnelle
3. Partager le pouvoir et les prises de décisions
4. Respecter et valoriser la diversité
5. Créer des réseaux élargis de soutien

Témoignages	Principes 12345	Raisons
Le père de Nathan	1 2 4	1 - Durant la sortie, on voit que l'éducatrice accueille aussi les observations du parent et reconnait cet apport en validant son observation. 2 - Les inquiétudes de ce parent sont prises en compte, celui-ci est écouté. La RSGE favorise le dialogue. Elle propose des photos et des vidéos. Le parent est invité à venir passer du temps en forêt pour continuer et solidifier leurs échanges sur le sujet. Le papa participe activement à l'échange en partageant une vidéo. 4 - La RSGE accueille cet enfant et ce parent avec ouverture. Elle est convaincue que l'éducation par la nature est pour tous.
Une grand-mère voyageuse	1 2-3 5	1 - En faisant appel à la contribution des familles pour recueillir du matériel provenant de la nature, le CPE reconnait leurs compétences à cet égard. 2-3 - En invitant les parents à participer et en créant un comité, le CPE permet aux familles de prendre une part active dans le CPE. On sent que cette grand-mère est fière de son apport et de sa participation au projet (*empowerment*). De plus, cela favorise les échanges et le partage d'idées et de concepts entre le SGEE et les familles. 5 - Ce type d'action favorise la création de liens entre les familles, ce qui contribue au principe 5.
La mère de Bouchra	1 2 4 5	1 – Jean-François, le RSGE, reconnait l'expertise et les connaissances de la mère. Elle connait bien les signaux d'inconfort de son enfant et les ressources communautaire de son quartier. 2 - Ce RSGE est à l'écoute de l'expérience de cette famille. Il échange sur les solutions possibles avec la mère. 4 - Ce RSGE comprend et accueille Bouchra pour qui c'est la première expérience avec la neige. Il comprend la réalité de cette famille qui vient d'arriver au Québec. Il souhaite la soutenir pour qu'elle puisse vivre l'expérience de l'éducation par la nature. 5 - Ce RSGE partage avec toutes les familles l'information à propos de la maison des familles.

6. Solution de l'exercice Une collaboration étroite avec la communauté

Voici quelques exemples, réflexions et pistes de solutions en réponse aux défis présentés.

Défis	Solutions

Difficulté d'accès et déplacements vers les sites
 	
Le boisé choisi est situé à plus d'un kilomètre, sauf si les enfants peuvent prendre un raccourci et passer sur le terrain d'un voisin.
	• Trouver qui sont les propriétaires ou les gestionnaires du site. Valider le droit de fréquenter un lieu (assurances, dangers, etc.).
	
	• Vérifier si des coûts sont associés à l'accès au site et, le cas échéant, si des collaborations sont envisageables.
	
	• Relever les différents enjeux liés au déplacement :
	  ▪ Modes de transport (à pied, en autobus, en vélos, etc.);
	  ▪ Différentes voies d'accès et contraintes à prendre en considération (par exemple : le piétinement d'un champ cultivé);
	  ▪ Partenaires potentiels : transporteur, propriétaire de terres où passe le chemin d'accès, etc.

Appréhension ou incompréhension de l'éducation par la nature de la part des gestionnaires de site Le propriétaire, voulant rendre son boisé accueillant et sécuritaire pour les enfants, dégage le sol de toutes branches, pierres et autres « débris » de la nature.	• Partager avec le gestionnaire de site l'expertise en éducation par la nature en petite enfance : faire connaitre le projet, prendre le temps d'exposer la mission, les visées et les façons de faire privilégiées. • Adopter une communication bidirectionnelle en étant à l'écoute des préoccupations du gestionnaire. Interpeller ce dernier sur la base de son expertise (connaissance du site, de ses possibilités et de ses contraintes). • Partager avec le gestionnaire des photos ou des vidéos illustrant la richesse des expériences vécues par les enfants et démontrant l'approche de sécurité bien dosée. • Si le gestionnaire avait su que l'éducation par la nature privilégie les lieux riches en petits matériaux libres, il n'aurait pas perdu son temps et ses ressources à déblayer le terrain.
Craintes de groupes environnementaux cherchant à préserver les lieux naturels Ces groupes demandent aux enfants de rester dans les sentiers en tout temps.	• Devenir allié avec ces organisations. Elles sont une mine d'or d'informations et savent bien conseiller les SGEE sur les stratégies à adopter pour préserver le lieu utilisé : écosystèmes ou espèces particulièrement sensibles, moments d'éclosion ou de nidification, capacité de régénération de certains secteurs, espèces envahissantes, etc. • Le CPE a invité la biologiste de l'organisme local de conservation des environnements naturels à visiter son boisé. La biologiste a informé le SGEE des caractéristiques intéressantes ou à prendre en considération : dynamique écologique, éléments à protéger, etc.

Défis	Solutions
Collaboration avec des groupes adoptant des pratiques pédagogiques différentes Un organisme d'initiation à l'astronomie a contacté le SGEE pour venir animer les enfants avec des activités dirigées par l'adulte.	• Avant d'entamer des activités communes, être à l'écoute, partager les visions, chercher une façon de faire consensuelle. • Quelques semaines avant l'activité, la superviseure pédagogique du SGEE a pris un moment pour échanger avec l'animatrice de l'organisme. Cette dernière avait préparé une activité dirigée pour les enfants. La superviseure a d'abord pris le temps d'interroger et d'écouter les plans de l'animatrice. Elle l'a informée de l'approche utilisée au SGEE. Elle a proposé de repenser et de travailler ensemble le déroulement de l'activité afin d'intégrer des éléments de pédagogie émergente, tout en respectant la vision de l'organisme.
Partage des lieux avec d'autres usagers En période hivernale, des skieurs de fond utilisent les pistes du même coin de forêt que les enfants.	• Afficher sa présence dans les lieux de manière sympathique et collaborative : petite affiche avec le nom du SGEE et du projet et quelques exemples des activités. S'il y a lieu, exprimer les besoins du SGEE : « Veuillez, SVP, laisser le camp de base en place », etc. • Identifier les différents usagers. • Entrer en relation avec eux afin de partager les préoccupations de chacun et chercher un terrain d'entente.

7. Solution de l'exercice Une sécurité bien dosée

7.1 Mesures d'atténuation pouvant être adoptées dans ces situations comportant des risques :

- **Présence de moustiques ou de tiques**
  - Vêtements adaptés : longs, souliers fermés, etc.
  - Inspection du corps au retour
  - Évitement des zones herbacées en secteur endémique
- **Branches mortes suspendues dans les arbres**
  - Retrait des branches suspendues ou évitement du secteur
- **Proximité d'un ruisseau**
  - Limites et consignes claires
  - Espace de jeu délimité
  - Surveillance constante
- **Épisode de pluie intense**
  - Installation d'une ou de plusieurs bâches au camp de base
- **Saule pleureur dont les branches basses invitent à y grimper**
  - Vérification de la solidité des branches
  - Accompagnement étroit des enfants quant à l'évaluation des risques
- **Présence importante d'orties autour du camp de base**
  - Exercice d'identification des feuilles d'ortie (photos plastifiées)
  - Vêtements adaptés : longs, souliers fermés, etc.
  - Restriction de l'accès aux zones les plus densément peuplées
- **Approche de cellules orageuses**
  - Repli vers un abri sécuritaire ou annulation de la sortie
- **Utilisation de scies**
  - Cadre d'utilisation des divers outils : zone précise délimitée, technique à privilégier, etc.
  - Proximité de l'adulte et surveillance accrue
- **Jeu de poursuite dans le sous-bois**
  - Identification préalable des risques par les enfants
  - Présence plus soutenue de l'adulte, si besoin

7.2 Sécurité bien dosée lors d'une situation de combat avec de longues branches

Différentes avenues peuvent être envisagées. Elles dépendent du confort et de l'expérience des enfants et de l'adulte.

En début d'année, l'éducatrice pourrait **réorienter** le jeu vers des combats en dyade afin d'apprivoiser le geste et la retenue nécessaires pour que le jeu demeure agréable. Elle pourrait aussi **atténuer** les risques en invitant les enfants à choisir des branches plus courtes ou à jouer sur le sol. Elle pourrait également **interdire** à la fillette de traverser l'arène.

Comme cette situation est survenue en fin d'année, l'éducatrice a plutôt choisi de ne **pas intervenir**, tout en restant à proximité. Le jeu s'est déroulé dans le plaisir et sans incident.

Les éléments du texte qui influencent cette décision

Plusieurs enfants amorcent un jeu symbolique au **camp de base**. Il y a des crocodiles et des chasseurs. Un enfant ramasse **une longue branche** d'environ 2 m et **propose un combat. D'autres** entrent dans la ronde aussi avec de longues branches. Les combattants **se déplacent avec leur épée, juchés sur des rondins** à une **quarantaine de centimètres** du sol. Une fille **traverse l'arène**, en interpellant les combattants. Elle place ses bras devant elle pour **protéger ses yeux et passe sous les branches**. Tous sont très **engagés, enthousiastes et souriants**.

La décision de l'éducatrice/RSGE: aucune intervention, rester à proximité. Les enfants ont développé en cours d'année leur confiance en eux, leur sensibilité et leur empathie ainsi que leur capacité à s'autoréguler.

8. Solution de l'exercice L'éveil de la sensibilité écologique

- Le SGEE est situé en milieu urbain et n'a pas accès à un milieu naturel de proximité. Comment peut-il soutenir l'émerveillement envers le monde naturel des jeunes enfants qui le fréquentent?
  - Plusieurs avenues sont possibles. En voici quelques-unes : naturalisation des locaux et de la cour, exploration des éléments non vivants (ombres et lumières, vent, précipitations, sable et eau, etc.), enregistrements de chants d'oiseaux ou de cris de mammifères, etc.

- Une collègue est très engagée en faveur de l'environnement. Vous constatez qu'elle souhaite inciter les enfants à emboîter le pas. Elle les convie à poser tel ou tel geste pour sauver la planète, pour contrer le réchauffement climatique et la montée du niveau des mers. Vous l'avez entendue dire aux enfants que si les parents continuent à laisser tourner leur moteur à l'arrêt, il n'y aura bientôt plus d'humains sur la Terre. Qu'en pensez-vous?
  - On devrait éviter de miser sur la peur dans le cadre de l'approche à l'éveil de la sensibilité écologique auprès des jeunes enfants (0-5 ans). Les enfants pourraient se sentir impuissants ou anxieux. Il est beaucoup plus important de favoriser leur émerveillement et leur curiosité, voire leur attachement envers la nature. Votre collègue pourrait s'impliquer en démarrant un comité de développement durable au sein du SGEE, par exemple.

- Plusieurs groupes d'enfants se rendent en alternance au même camp de base. Au bout de quelques mois, vous constatez que le sol est très piétiné et que plus rien n'y pousse. Que pouvez-vous faire pour diminuer les enjeux de piétinement?
  - Envisager la création d'autres camps de base ailleurs sur le site et la rotation afin de permettre la régénération des espaces piétinés.
  - Accepter de désigner un seul lieu comme camp de base. On « sacrifie » ce lieu.
  - En parler avec le gestionnaire/propriétaire du site ou avec un organisme de protection de l'environnement du secteur afin d'évaluer les différentes options en fonction des particularités des différents écosystèmes.

- Comment le SGEE peut-il adopter des pratiques écoresponsables pour relever les défis suivants?
  - Gaspillage alimentaire : compostage, révision des quantités par la responsable de l'alimentation, participation des enfants au choix des portions, etc.
  - Présence importante de plastique dans le mobilier et le matériel de jeu : remplacement soudain ou progressif, don des objets retirés, politique d'achats, etc.
  - Utilisation quotidienne d'air climatisé de mai à septembre : ajout de végétaux ou d'auvents aux abords des fenêtres, stores filtrant les rayons du soleil, etc.

Fiches techniques

Conseils spécifiques sur des questions concrètes que les SGEE se posent en début d'implantation :

1. Vive les matériaux libres et polyvalents, de la nature ou récupérés! 230
2. Choix et aménagement du camp de base..... 232
3. Pas de mauvais temps, juste de mauvais vêtements..... 234
4. Équipement de départ..... 236
5. Alimentation en plein air 238
6. Hygiène en milieu naturel..... 240
7. Détente et repos en plein air..... 242
8. Utilisation des outils en milieu naturel..... 244

VIVE LES MATÉRIAUX LIBRES ET POLYVALENTS

Jouer avec des matériaux libres et polyvalents permet aux enfants de penser par eux-mêmes, imaginer, confronter leurs idées, résoudre des problèmes, expérimenter et analyser différentes options.

La mobilité ou la malléabilité de ces matériaux suscite le travail collaboratif et la créativité. Enfin, ils ont l'avantage d'être neutres et exempts de stéréotypes.

Libres (*loose parts*) : matériaux mobiles, non fixes, que les enfants peuvent transporter, combiner et transformer au gré de leurs idées et de leurs projets.

Polyvalents (*open-ended*) : matériaux sans fonction ou identité prédéterminée. Destinés à aucun usage précis, ils ne représentent rien de particulier.

Issus du milieu naturel : matériaux d'origine minérale, végétale ou animale (coquillages, plumes, carapaces, etc.), sans oublier les éléments (eau, lumière, air, etc.).

Récupérés/recyclés : matériaux provenant des familles, des manufactures, des commerces, des ateliers d'artisans. Contenants ou autres objets ayant terminé leur première vie utile, etc.

Comment et où dénicher des matériaux libres et polyvalents?

- Interpeller les personnes gravitant autour du SGEE : collègues, parents, grands-parents, etc.
- Faire le tour du quartier : ressourcerie, bazar, entreprises, commerces ou ateliers, etc.
- Chercher sur le web les sites d'échange et de vente.
- En prélever dans la nature, en évitant de mettre une pression sur les écosystèmes.

Bon à savoir!

- Penser **durabilité**! Choisir des matériaux résistant aux intempéries et aux utilisations enthousiastes des enfants : bois, carton très rigide, plexiglass, etc.
- Penser **santé**! Éviter les matériaux toxiques. Veiller à ce que les matériaux destinés à l'intérieur puissent être **nettoyés**, désinfectés ou mis en quarantaine.
- Les **poupons et les trottineurs** adorent eux aussi le matériel libre et polyvalent, mais attention au risque d'étouffement (petites pièces ou éléments pouvant s'effriter).
- En adoptant les rôles de metteure en scène et de cojoueuse, l'éducatrice/RSGE favorise l'apprivoisement de ces nouveaux matériaux par les enfants.

VIVE LES MATÉRIAUX LIBRES ET POLYVALENTS

Exemples de matériaux libres et polyvalents, naturels ou récupérés :

- Anneaux
- Balles de foin
- Bâtonnets pour agiter la peinture
- Bobines de toutes tailles
- Bois : branches, blocs et planches de différentes tailles, bois de grève ou flotté
- Boîtes en bois, en métal, en carton
- Bouchons en plastique
- Boulons et écrous
- Boutons
- Briques
- Cartons et papiers
- Chaînes
- Coquillages
- Cordes et rubans
- Craies, pinceaux, etc.
- Eau, pompes, gouttières, arrosoirs, etc.
- Échantillons de tuiles, tapisseries, tapis, etc.
- Écorce et copeaux de bois
- Entonnoirs
- Feuilles
- Fil de fer
- Filet ou grillage
- Gravier, galets, roches, cailloux
- Glaise ou argile
- Graines, gousses, glands, pommes de pin de toutes les tailles
- Laine, coton
- Outils
- Paniers, pots, seaux et autres contenants
- Peaux et fourrures
- Plateaux
- Pneus
- Rouleaux, tuyaux et tubes de toutes tailles
- Sable, terre
- Tissus, foulards et bâches

Pour aller plus loin

Jouer avec le fil de fer, Blogue *Promouvoir le jeu libre au Québec*

Blogue du CPE Joli-Coeur, notamment ces deux vidéos:

- *Par où commencer?*
- *Pourquoi ?*

Questions à se poser

- Quels types de matériaux se retrouvent en majorité dans le SGEE actuellement?
- Comment pouvez-vous effectuer une transition vers des matériaux libres et polyvalents?
- Quels acteurs pourraient collaborer à cette transition?

CHOIX ET AMÉNAGEMENT DU CAMP DE BASE

Le camp de base est une zone de transition vers le monde naturel. C'est un port d'attache, un lieu d'enracinement d'où l'on part pour jouer et explorer, mais où l'on revient pour les besoins de base.

Dans un milieu en perpétuelle transformation, le camp de base permet de créer des rituels rassembleurs et sécurisants.

Recommandations générales (pouvant varier selon la saison)

Choix de l'emplacement

- Espace plutôt plat et dégagé au sol. Éviter les zones humides ou inondables.
- Arbres facilitant l'installation d'un abri ou d'une bâche.
- Chemin à parcourir par les enfants pour se rendre avec le chariot.
- Site pouvant offrir protection, intimité et environnement sonore agréable.
- Possibilités de jeux autour du site : branches, rochers, pentes, arbres pour grimper, etc.
- Enjeux écologiques : plantes menacées, zone de nidification, piétinement, etc.

Aménagement du camp de base

- Rester simple, en harmonie avec l'environnement naturel.
- Créer une zone de rassemblement avec des matériaux naturels pour s'asseoir : troncs, rondins, bûches, etc.
- Prévoir un coin abrité des intempéries : bâche permanente ou ancrages préinstallés, tipi, préau, etc.
- Créer des zones pour usage spécifique : outils, hygiène, repos, lecture, rangement (suspendre les sacs à dos, ranger le chariot, etc.)
- S'adapter aux saisons. En été, s'établir loin des étangs ou ajouter une moustiquaire. En hiver, s'installer près de l'entrée et créer un abri avec de la neige et des branches.
- Inviter les enfants à personnaliser le camp de base avec des éléments de la nature.
- Inspecter le site à chaque séance afin de remédier à toute situation pouvant comporter un risque (excréments, carcasse, seringue, verre brisé, etc.)

CHOIX ET AMÉNAGEMENT DU CAMP DE BASE

Bon à savoir!

- Un rassemblement au camp de base permet de commencer la séance avec un rituel de transition (chanson, écoute de la forêt, etc.), un rappel des consignes et quelques annonces du jour.
- Les premières séances permettent de s'adapter au milieu naturel en restant au camp de base ou à proximité. Par la suite, le camp de base est le lieu du rassemblement initial d'où partent les groupes pour les jeux et explorations.
- Deux options se présentent : soit désigner un camp de base permanent et accepter qu'il soit piétiné, soit déplacer le camp de base fréquemment, afin de favoriser la régénération de la végétation.
- Le camp de base est un bon lieu pour tenir une rencontre avec le personnel et avec les parents.

Questions à se poser

- Avez-vous évalué et pris en compte les risques et bénéfices de l'emplacement (plan d'eau adjacent, hauteurs, etc.)?
- Le site est-il desservi par les services d'urgence en cas d'évacuation?
- Comment pouvez-vous prendre soin de l'environnement naturel du camp de base :
  - Avec les enfants?
  - En collaboration avec les autres utilisateurs du site?
  - Avec les organismes du milieu?
- Qui pourrait aider à aménager le camp de base : les enfants, les parents, la communauté?

Pour aller plus loin

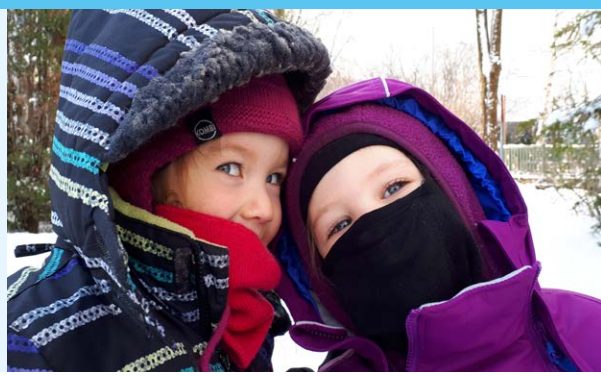
Technique pour installer une bâche, vidéo de Parcs Canada

Les 7 principes « sans trace »

Fiche Trouver une seringue usagée, Santé et Services sociaux du Québec

PAS DE MAUVAIS TEMPS, JUSTE DE MAUVAIS VÊTEMENTS!

Bien vêtus, enfants et adultes se sentent confortables et souhaitent faire durer le plaisir en plein air. La thermorégulation des poupons et trottineurs est prise en charge par l'adulte, mais les jeunes enfants apprennent à reconnaître leurs signaux et deviennent de plus en plus autonomes.



Recommandations générales

Le système des trois couches, pour garder le corps au sec et au chaud, en s'ajustant aux conditions et à l'énergie dépensée :

1) La couche près du corps : **douceur, souplesse et respiration.** La laine douce, le polyester et le nylon permettent à la sueur de s'évacuer. Attention au coton qui tarde à sécher!
2) La couche intermédiaire : **isolation, chaleur et respiration**. Un chandail de laine ou une veste en polar (ou duvet) préserve la chaleur du corps.
3) La dernière couche ou coquille : protection contre l'usure et les intempéries.

- Idéalement **imperméable et résistante** : les matériaux privilégiés sont le nylon, le polyuréthane ou une membrane imperméable respirante.
- Attention : si la coquille ne permet pas à la sueur d'être évacuée, les autres couches peuvent devenir mouillées lorsque les enfants sont actifs, ce qui peut entrainer un refroidissement. Il faut entrouvrir le vêtement ou enlever une couche, au besoin.

Le choix d'une coquille imperméable

- Élastique ou autre système de maintien aux poignets et aux chevilles, qu'on peut placer par-dessus la botte.
- Le modèle « deux pièces » est plus polyvalent, car la salopette peut être portée seule pour jouer dans les trous d'eau ou par-dessus l'habit de neige au printemps.
- Prendre une taille plus grande pour permettre le système des couches. L'hiver, par grand froid ou lorsque c'est mouillé, la coquille peut être portée par-dessus l'habit de neige.

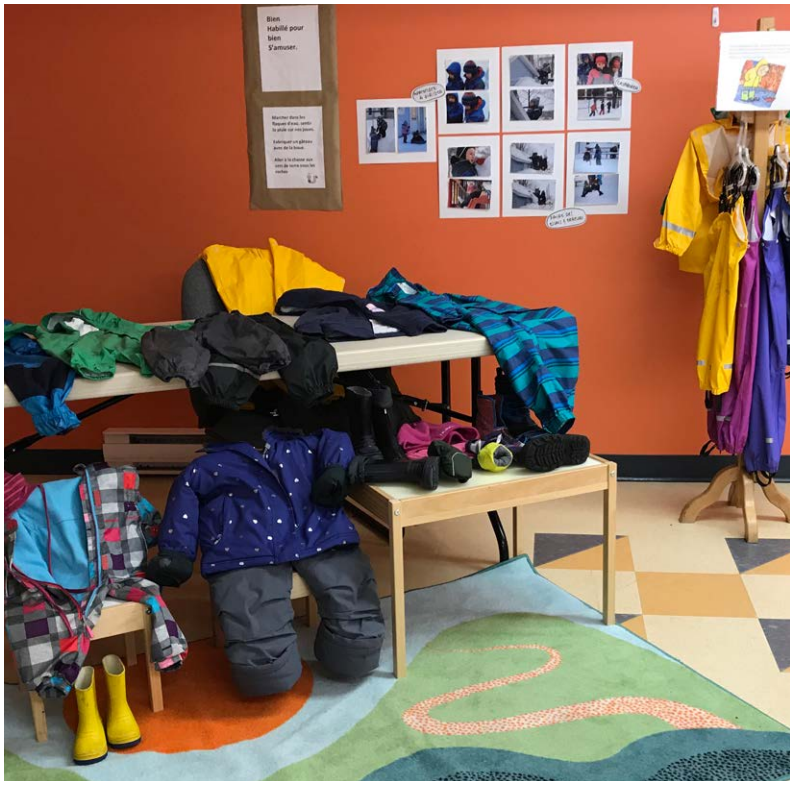
La protection des extrémités

- Les **mains** : petites mitaines légères recouvertes de **mitaines imperméables.** L'enfant peut retirer sa surmitaine pour des manipulations fines, comme lors des repas. Les mitaines préservent beaucoup mieux la chaleur que les gants.
- Les **pieds** : bas thermaux ou deux bas superposés et des bottes chaudes et imperméables (juste la base, en hiver). Choisir des bottes assez grandes pour que les orteils bougent librement, même avec deux paires de bas.
- La **tête** : un cache-cou ou un passe-montagne (cagoule) et une tuque qui s'attache, adaptés aux conditions météorologiques.
- Attention aux **engelures**. Pour évaluer le confort du poupon-trottineur, toucher ses joues, ses mains et même ses pieds et veiller à ce qu'ils demeurent tièdes.

PAS DE MAUVAIS TEMPS, JUSTE DE MAUVAIS VÊTEMENTS!

Bon à savoir!

- En l'interrogeant, l'éducatrice/RSGE aide l'enfant à reconnaître ses signaux corporels et à trouver des solutions ajustées à ses besoins du moment. Par exemple, bouger davantage, enlever ou ajouter une couche, etc.
- Le SGEE doit prévoir un système pour la suspension et le séchage à l'air libre des vêtements. La sécheuse peut dégrader l'imperméabilité de certains matériaux.
- En temps doux, les vêtements pâles, longs et légers sont recommandés afin de se protéger des coups de soleil et des piqûres d'insectes. Pantalons dans les chaussettes, souliers fermés et chapeaux sont de mise.



Questions à se poser

- Comment le SGEE peut-il partager la responsabilité des vêtements avec les familles, en prenant en considération leurs réalités?
  - Partage d'astuces et échange de vêtements entre les familles
  - Prêt de vêtements par le SGEE
  - Offre d'achats groupés, etc.

Pour aller plus loin

Les poupons en hiver, Naître et grandir

L'engelure, Naître et grandir

ÉQUIPEMENT DE DÉPART

La fréquentation régulière d'un milieu naturel avec des enfants suppose un minimum d'équipement. Cet équipement favorise le confort et la sécurité de tous, tout en permettant de prolonger la durée des séances et d'élargir la diversité des expériences vécues.

Recommandations générales

Sac à dos de l'éducatrice/RSGE (Choisir un sac ajustable et éviter de le surcharger) :

- Trousse de premiers soins complète et en bon état, incluant les numéros de téléphone d'urgence, un auto-injecteur d'épinéphrine (prescription de l'enfant) et autres médicaments. Par temps froid ou caniculaire, les placer dans des contenants isolants.
- Liste des enfants présents (ou porte-clés, etc.)
- Liste des noms et numéros de téléphone des parents.
- Téléphone chargé ou walkie-talkie.
- Sacs pour récupérer les déchets.
- Un dossard de surplus, au cas où un enfant arrive plus tard.
- Carnet et crayon pour noter les observations et les verbatims.

En plus, elle aura un sifflet d'urgence sur elle, directement accessible.

Équipement lié aux besoins de base:

- Collation de dépannage.
- Cruche d'eau et verres ou gourdes individuels.
- Collation régulière (et dîner, le cas échéant) avec accessoires et petite nappe pour le service
- Plusieurs vêtements de rechange.
- Petite bâche et crochets élastiques pour la zone toilette.
- Toilette portative de camping et gros sacs rigides ou autres.
- Vaporisateurs : un rempli d'eau et un autre d'eau savonneuse.
- Débarbouillettes sèches, mouchoirs, gants et solution hydroalcoolique.

Pour faire un abri ou s'asseoir au sol, surtout si on prend un repas:

- Une grande bâche légère, imperméable et résistante pour l'abri.
- Cordes de parachute et cordelettes.
- Mousquetons d'escalade.
- Un couteau à lame fixe dans son étui.
- Une bâche moyenne, imperméable et résistante pour le sol. Un grand rectangle de Tyvek, utilisé en construction, fera l'affaire.

Sac à dos pour chaque enfant [optionnel] :

- Bouteille d'eau, vêtements de rechange et mini tapis de sol pour s'asseoir, fixé avec un mousqueton.

ÉQUIPEMENT DE DÉPART

Transport de l'équipement :

- Le choix d'un chariot ou d'un traîneau est important. La poignée doit permettre une bonne prise. Éviter de le surcharger. Plus il est lourd, plus il est difficile à tirer. Pour bien voir les obstacles, il faut regarder droit devant soi en se déplaçant. Les enfants peuvent aider à le pousser ou à le tirer.
- **Pour un déplacement à pied, en hiver :**
  - Traîneau rigide, long et profond, si possible à pousser. Sinon, tiré par une corde recouverte d'un boudin de mousse, assez longue pour être fixée à la taille afin d'utiliser tout le corps pour tirer la charge.
  - Matelas isolant et couverture chaude à placer au fond, en cas d'enfant malade.
- **Pour un déplacement à pied, au printemps, en été et en automne :**
  - Chariot robuste et tout-terrain, idéalement à pousser.
  - Panneau accroché au chariot pour indiquer le nom du SGEE.
  - Mousquetons pour fixer des contenants sur les parois.
- **Pour un déplacement en autobus public :**
  - Sac à dos d'expédition permettant de répartir le poids uniformément (armature, sangles, bretelles, ceintures, etc.).

Bon à savoir!

- Seul l'équipement lié à la sécurité et aux besoins de base est essentiel pour commencer.
- Du matériel simple peut éventuellement être ajouté pour soutenir les initiatives des enfants: contenants, mortiers, carnets, etc.
- L'équipement doit sécher entre les séances, pour éviter les moisissures.
- Certains sites peuvent allouer un espace de rangement pour l'équipement.
- L'équipement peut être considéré comme du matériel éducatif au sens comptable.

Questions à se poser

- Comment assurer la santé et sécurité des éducatrices et des RSGE lors du transport du matériel?
- Chaque site est unique. Quel est l'équipement adapté à ses particularités (accessibilité, surfaces, dénivelés, etc.)?
- Y a-t-il, parmi les familles ou les acteurs de votre communauté, des alliés potentiels pour constituer l'équipement de départ?

Pour aller plus loin

Les enjeux santé et sécurité au travail lors des séances de glissade et autres déplacements en hiver

ALIMENTATION EN PLEIN AIR

Prendre la collation ou le dîner dans la cour, dans le parc ou en milieu naturel… Quel bonheur! Les repas en plein air offrent un contexte convivial et chaleureux, tout en permettant de rester plus longtemps dehors. Chaque SGEE doit rechercher des solutions ajustées à sa réalité, en mobilisant tous les acteurs qui l'entourent.

Recommandations générales

- **Une organisation optimale de la cuisine**
  - Établir les conditions de sortie et revoir les étapes de préparation du repas en fonction de ces conditions pour choisir/valider le menu : heure de départ et de retour, lieu des repas, mode de transport, nombre de groupes et d'enfants, etc.
  - Analyser le menu actuel et éviter de tout changer, en évaluant si les mets prévus se transportent et se servent bien à l'extérieur. Au besoin, interchanger les jours du menu.
  - Privilégier des aliments qui se servent et se mangent facilement.
  - Respecter les règles d'hygiène et de salubrité, notamment la chaîne de chaud ou de froid[1].

- **Un menu nutritif**
  - La variété des mets et leur qualité nutritionnelle sont essentielles! Se fier aux orientations 4 à 7 de *Gazelle et Potiron* (voir plus bas).
  - Pour que les collations du commerce constituent une solution, il faut les choisir avec soin (voir les fiches nutritionnelles de l'AQCPE[2]).

- **Un équipement et de la vaisselle choisis en considérant…**
  - Le menu : présence de liquide, repas chaud ou froid, nombre d'aliments différents, etc. Une glacière et des contenants isothermes et légers sont essentiels.
  - Le nombre d'enfants, la distance à parcourir et la fréquence des sorties.
  - Les enjeux de santé et de sécurité au travail liés au déplacement et à la manipulation.
  - L'espace de rangement disponible.
  - Les manipulations associées au service et à la prise du repas.

- **Des pratiques éducatives optimales**
  - Respecter les signaux de faim et de satiété des enfants.
  - Présenter les repas avec enthousiasme.
  - Veiller au confort de chacun (sur une bâche, un tronc, une table à pique-nique, etc.)
  - Créer un moment chaleureux : proximité, conversations, entraide, etc.

[1] https://www.mapaq.gouv.qc.ca/fr/Restauration/Qualitedesaliments/securitealiments/inspection/methodeinspection/Pages/Temperature.aspx
[2] https://www.aqcpe.com/nos-services/saine-alimentation/la-gestion-de-la-cuisine-au-cpe-quest-ce-que-cela-implique/

ALIMENTATION EN PLEIN AIR

Bon à savoir!

- Les SGEE apprécient la vaisselle et les ustensiles légers, par exemple les petites gourdes en silicone pour compotes.
- Les tasses facilitent la préhension pour tout liquide (incluant les soupes).
- En adoptant progressivement l'alimentation en plein air, le SGEE peut prendre en compte sa réalité et relever les défis un à un.
- Pour le transport, l'utilisation d'un chariot/traîneau à pousser est à privilégier, car l'effort déployé et les risques de blessures sont moindres (voir fiche sur l'équipement).

Pour aller plus loin

Gazelle et Potiron, Ministère de la Famille

Le programme CPE Durable d'Environnement jeunesse

Le Guide alimentaire canadien

Principes de déplacement des équipements, AQCPE

Questions à se poser

- Comment assurer des interactions de grande qualité au moment des repas en plein air?
- Comment faire des choix écoresponsables en matière d'alimentation en plein air? Penser aux producteurs locaux, aux contenants réutilisables, à la gestion des déchets, etc.

L'HYGIÈNE EN MILIEU NATUREL

Parfois perçue comme insurmontable en début d'implantation, la gestion de l'hygiène en milieu naturel devient plus simple grâce à quelques astuces.

La prise en charge sur le terrain de ces besoins diminue l'urgence de rentrer au SGEE et permet de prolonger les séances.

Recommandations générales

Les toilettes

Si le site fréquenté n'offre pas d'accès à des installations sanitaires, d'autres options sont envisageables :

- Un « petit pot » en nature : toilette de camping ou un seau recouvert d'un sac résistant (à jeter au retour) et d'un petit siège de toilette.
- En cas d'urgence, uriner directement en milieu naturel :
  - Respecter les principes sans trace en restant à une certaine distance des cours d'eau, des sentiers et des campements.
  - Pour plus de confort, placer un petit siège de toilette sur deux troncs horizontaux.
  - Proposer une urinette pour faire pipi debout sans éclaboussures.
  - Apporter un sac de transport et du désinfectant pour nettoyer entre chaque usage.
- Installer une bâche et des crochets élastiques pour créer une zone intime.
- Avoir le matériel nécessaire pour assurer le lavage des mains.

Au début, certains enfants peuvent être réticents à utiliser un petit pot en milieu naturel. En étant sensible et soutenante, l'éducatrice/RSGE saura les accompagner dans cet apprentissage.

Les changements de couches

- S'il n'y a pas d'installation sanitaire et que l'enfant est solide et stable, il est recommandé de le changer en position debout, même en cas de selles. Bien-être de l'enfant et santé et sécurité de l'éducatrice/RSGE doivent être au rendez-vous :
  - Mettre un genou au sol (position *demande en mariage*) pour être à la hauteur de l'enfant tout en étant stable. Un matelas peut être placé au sol pour le confort.
  - S'assurer que l'enfant est placé devant soi.
  - Demander à l'enfant de se pencher devant lui et de déposer ses deux mains au sol pour l'essuyer. Inviter l'enfant à pivoter pour attacher la couche.

L'HYGIÈNE EN MILIEU NATUREL

- Demander à l'enfant de participer : par exemple, le déshabillage et l'habillage.
- Se positionner pour avoir une vue d'ensemble du groupe, en évitant les torsions du dos.
- Avoir sous la main tout le matériel nécessaire : couches propres, gants, serviettes humides, sac pour les déchets, produit désinfectant, etc.
- Assurer le lavage des mains.
- En hiver, procéder rapidement et recouvrir le haut du corps de l'enfant, au besoin.

Le lavage des mains

- Apporter 2 vaporisateurs : 1 d'eau savonneuse et 1 d'eau claire ou installer une station de lavage des mains avec une vache à eau.
  - En hiver, remplir les vaporisateurs avec de l'eau chaude et les placer dans un sac isolant ou sur le corps sous votre manteau.
- Pour sécher les mains, utiliser des débarbouillettes individuelles ou du papier brun à mettre au compost au retour.
- La solution hydroalcoolique est peu recommandée pour les enfants. De plus, quand les mains sont sales, elles doivent être lavées avant.

[1] Voir https://www.sanstrace.ca/principe-gestion-des-dechets

Pour aller plus loin

Les changements de couches, comment les aider sans se blesser, AQCPE

Changement de couche, Ministère de la Famille

Bon à savoir!

- Le corps tend à se réguler au fil des activités. Lors de sorties d'environ 1-2 heures, un passage aux toilettes avant le départ évitera la plupart du temps les envies soudaines en cours de séance.
- Si le dîner ou la sieste se fait en milieu naturel, les envies seront au rendez-vous. Il s'agit d'être préparés!

Questions à se poser

- Comment abordez-vous ce sujet avec les parents? Comment accueillez-vous leurs préoccupations?
- Comment pouvez-vous aménager une zone permettant de répondre aux besoins d'hygiène autour du camp de base?

DÉTENTE ET REPOS EN PLEIN AIR

Se reposer à l'ombre des arbres, sentir la brise sur son visage… Les moments de repos au grand air sont source de bien-être. Ils permettent aussi de prolonger le temps passé à l'extérieur, tout en respectant le rythme de chacun.

Recommandations générales

- Les principes guidant les pratiques sont les mêmes, que la sieste ait lieu dans le local ou en plein air. Par exemple, les accessoires personnels sont conservés dans des sacs individuels, l'accompagnement est chaleureux, la surveillance est constante, etc.
- En hiver, on doit veiller à ce que les vêtements des enfants soient chauds, bien secs et amples. En plus, de bons sacs de couchage permettent de garder une température adéquate. Bonnet, cache-cou, mitaines et mouflons sont essentiels. Le froid extrême ne convient pas au sommeil en plein air.
- En été, protéger les enfants du soleil, de la chaleur intense et des insectes par une bonne aération, un ombrage et une moustiquaire.

Trois lieux peuvent être envisagés pour les moments de repos à l'extérieur :

Sur une terrasse adjacente au local

- Les enfants peuvent y dormir en toutes saisons s'il y a un toit et des parois.
- Poupons :
  - Selon les exigences réglementaires, prévoir une couchette par enfant, en plus de celles présentes à l'intérieur de la pouponnière.
- Enfants de 18 mois et plus :
  - Les matelas de sol conviennent par temps doux. En hiver, les lits de camp superposables protègent mieux du froid émanant du sol.

Dans l'aire de jeux extérieure

- Différents lieux permettent la sieste ou la détente improvisée :
  - une plateforme couverte;
  - une aire gazonnée ombragée;
  - un espace sécuritaire avec quelques hamacs (pour détente seulement).

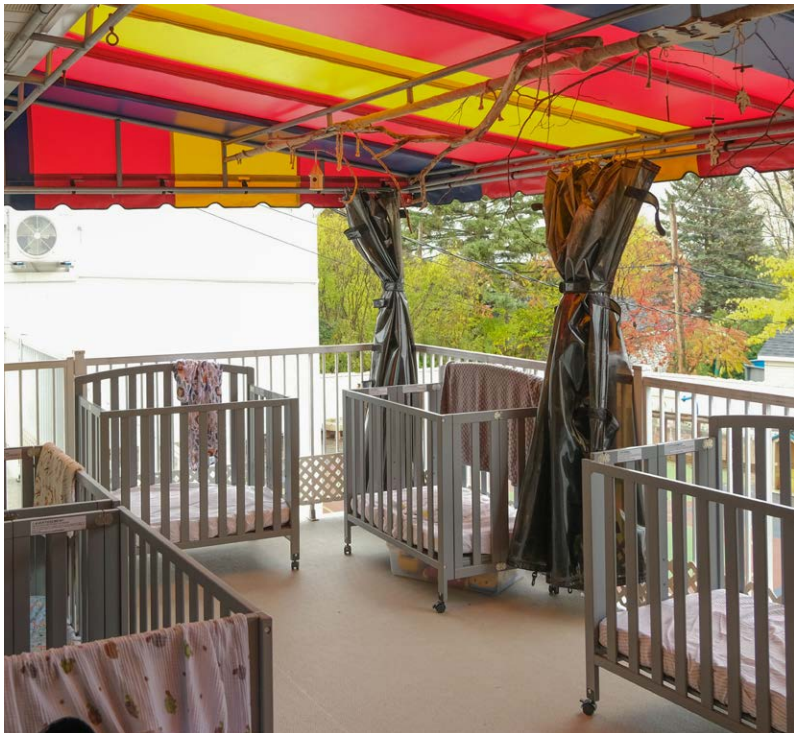
En milieu naturel

- Un abri permanent ou temporaire peut être aménagé.
- Les surfaces pour dormir doivent être planes, fermes, confortables et propres. Par exemple, un drap individuel sur un tapis de feuilles.
- Des situations spontanées de détente peuvent être proposées au besoin, avec des hamacs, etc.

DÉTENTE ET REPOS EN PLEIN AIR

Bon à savoir!

- L'implantation du repos en plein air se fait en douceur : commencer dans les lieux adjacents au SGÉ, choisir des conditions météorologiques facilitantes, etc.
- L'hiver suscite des craintes chez certaines familles. En convenant avec elles d'une démarche progressive, le SGÉ peut les aider à apprivoiser la nordicité et le savoir-faire qui y est associé.
- Le hamac ne peut être considéré comme un lieu de sommeil régulier pour les enfants. Il peut servir de lieu occasionnel de détente s'il est installé de manière sécuritaire (ancrages, hauteur, surface au sol, etc.).



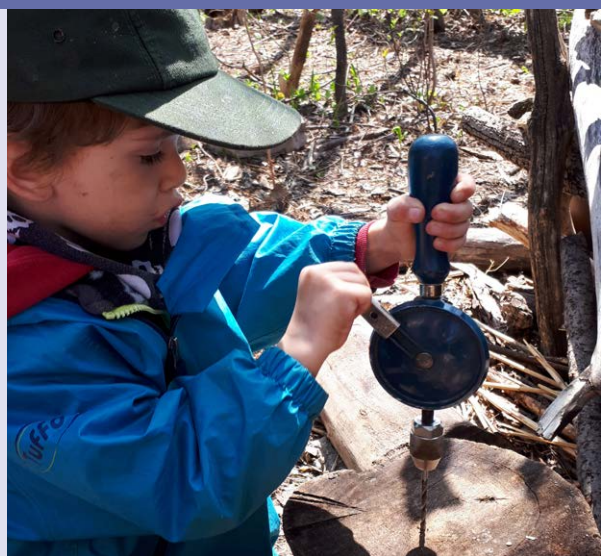
Questions à se poser

- Quels sont les avantages et défis de la sieste/détente au grand air, notamment en matière de santé et sécurité au travail (bien-être, transport du matériel, etc.)?
- Comment respecter le rythme et les besoins de repos de chaque enfant en plein air?

Pour aller plus loin

La pratique du sommeil à l'extérieur dans les établissements d'accueil de jeunes enfants

UTILISATION DES OUTILS EN MILIEU NATUREL



L'utilisation d'outils réels permet aux enfants de découvrir les propriétés des matériaux et d'apprivoiser des gestes anciens. En apprenant comment manipuler chaque outil tout en se protégeant, les enfants deviennent autonomes, habiles et confiants.

Les outils ne sont pas des jouets. Toutefois, lorsqu'ils maîtrisent les techniques de base, les enfants peuvent enrichir leurs projets : construire un radeau, installer une bâche, etc.

Recommandations générales

- Placer les outils dans un coffre ou un sac verrouillé. C'est l'adulte qui remet l'outil à l'enfant.
- Vérifier que tous les outils sont rangés après chaque séance (liste plastifiée fixée au coffre).
- Déterminer une zone d'exploration des outils à l'aide d'une corde au sol, d'une toile, de rondins, de cônes, etc. Quand la technique est maîtrisée, les outils peuvent être utilisés à l'extérieur de la zone pour un projet particulier.
- Assurer une supervision constante et individuelle de l'enfant qui apprend la technique d'utilisation d'un outil.
- Apprendre aux enfants à ne pas se déplacer avec un outil. Sauf exception, l'enfant reste assis ou agenouillé lorsqu'il manipule l'outil.
- Veiller à ce que l'utilisation des outils se fasse en tout respect des espèces vivantes.
- S'il y a lieu, veiller à ce que le mécanisme de sécurité soit en place si l'outil n'est pas utilisé.
- Proposer des gants et des lunettes de sécurité au besoin.
- Nettoyer et sécher les outils après chaque séance. Vérifier qu'ils sont en bon état.
- Effectuer régulièrement une évaluation risques/bénéfices des activités comportant l'utilisation d'outils.

Bon à savoir!

- L'introduction des outils se fait lorsque petits et grands ont apprivoisé le milieu naturel et la pédagogie émergente. On commence par les plus faciles à manipuler, comme l'économe, la truelle, le maillet, etc.
- Il est préférable de choisir de vrais outils, de bonne qualité et en bon état.
- Un parent volontaire (ou personne de la communauté) peut venir présenter les techniques de base aux enfants.

UTILISATION DES OUTILS EN MILIEU NATUREL

Exemples d'outils pouvant être offerts en milieu naturel

- Économe
- Mousquetons
- Truelle et bêche
- Marteau
- Maillet
- Lime
- Pinces de serrage
- Ruban à mesurer
- Corde
- Ciseau ou sécateur
- Vilebrequin
- Scie à archet
- Scie avec manche
- Couteau à lame fixe

Technique de base : L'économe (Éplucheur)

- Présenter l'économe à l'enfant : son manche, sa lame, à quoi il peut servir, etc.
- Lui montrer qu'on s'assoie pour le manipuler.
- Lui expliquer qu'on tient l'économe par le manche dans la main dominante et une extrémité de la branche dans l'autre. L'autre extrémité de la branche est appuyée sur le sol.
- Lui montrer qu'on appuie la lame de l'économe sur la branche, avec une pression, près de la main qui tient la branche. On glisse l'économe en s'éloignant de la main. On relève ensuite l'économe pour le ramener au point de départ et recommencer.

Questions à se poser

- Comment accompagner les enfants dans la gestion des risques entourant l'usage des outils?
- Comment engager un dialogue avec les parents autour des expériences vécues par les enfants avec les outils?

Pour aller plus loin

En anglais, un tableau présentant les techniques de base propres à plusieurs outils et autres astuces. Wood Craft Skills Training Resource: Safe use and storage of tools

Canevas et procédures

Plusieurs de ces canevas ont été développés en collaboration avec des CPE ayant participé au groupe incubateur du projet Alex – Éducation par la nature. Ils peuvent servir de base au développement de vos propres outils et orientations.

1. Implantation de l'éducation par la nature : modèle de plan d'action 247
2. Ligne du temps de l'implantation de l'éducation par la nature 248
3. Bilan de l'implantation de l'éducation par la nature 249
4. Apprendre à partir d'un problème 251
5. Le rôle de l'adulte dans l'éducation par la nature 253
6. Aide-mémoire pour les sorties en milieu naturel 255
7. Projet d'éducation par la nature : consentement parental 256
8. Repères pour les parents accompagnateurs en milieu naturel 257
9. Choix d'un nouveau site/emplacement – évaluation initiale 258
10. Évaluation saisonnière ou périodique du site nature 260
11. Registre des inspections quotidiennes du site nature 262
12. Procédure lors des sorties en milieu naturel et plan de mesures d'urgence 263
13. Planifier la santé et la sécurité des travailleuses 265

1. Implantation de l'éducation par la nature : modèle de plan d'action

Objectif général – priorité : _____

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES (réalistes, atteignables, mesurables)	MOYENS pour atteindre votre objectif	RÉSULTATS ATTENDUS (observables, mesurables)	RESSOURCES (humaines, matérielles, financières, etc.)	ÉCHÉANCIER (dates butoirs)

2. Ligne du temps de l'implantation de l'éducation par la nature

Les étapes, la fréquence et la durée peuvent être ajoutées/modifiées.
La ligne du temps sera ajustée selon vos objectifs, vos ressources et vos réalités.

ÉTAPES	AOÛT	SEPT	OCT	NOV	DÉC	JAN	FÉV	MAR	AVR	MAI	JUIN	JUIL	...
Rencontres équipe gestion/comité	●	●		●		●			●		●		
Rencontres CA		●		●		●				●		●	
Rencontre équipe éducative		●		●		●			●		●		
Mobilisation (DG, CA, équipe, parents)	●												●
Transfert de connaissance	●												●
Accompagner le personnel et les RSE	●												●
Observation/analyse : compléter autodiagnostic		●											
Objectifs et priorisation		●											
Planification			●	●									
Plan d'action				●									
Réalisation-Expérimentation-Début des sorties			●						●				
Mécanismes de suivis/ajustements				●				●					
Bilan												●	
Maintien du changement													● →
Mesures structurantes (mises à jour ou ajouts)							● →						

3. Bilan de l'implantation de l'éducation par la nature

Exercice de réflexion

Nom du SGEE : _____

Date de début de la démarche : _____

Date d'aujourd'hui : _____

Objectifs du bilan :

- Faire un retour sur le processus d'implantation de l'éducation par la nature
- Mettre en valeur les réalisations et les acteurs
- Identifier des pistes pour la poursuite de la démarche

1. Nommez les **réalisations** dont vous êtes fières en lien avec l'implantation de l'éducation par la nature au sein de votre SGEE.

_____

_____

_____

2. En amorçant la démarche d'implantation, vous aviez des objectifs et des attentes. Aujourd'hui, jusqu'à quel point diriez-vous que **les retombées que vous anticipiez sont au rendez-vous?**

_____

_____

_____

3. Vous observez peut-être aussi des **retombées ou des effets qui n'étaient pas attendus au départ. Si oui, quels sont-ils**? Cela peut être des retombées ou des effets sur les enfants, sur votre dynamique d'équipe, sur vos stratégies de planification, sur vos interactions avec les enfants ou les familles, etc.

_____

_____

_____

4. **Quels ont été les défis** rencontrés durant votre démarche? **Comment les avez-vous surmontés?**

_____

_____

_____

5. Quelles sont les **conditions gagnantes** ayant facilité l'implantation de l'éducation par la nature au SGEE?

_____

_____

_____

6. Comment allez-vous vous assurer que le projet d'éducation par la nature se poursuive à travers le temps?

_____

_____

_____

Félicitations pour votre engagement!

4. Apprendre à partir d'un problème

Pourquoi faire l'apprentissage par problème?

Parce qu'il permet de développer la capacité d'apprentissage autonome; de travailler en équipe; et de développer les compétences d'analyse et de réflexion, tout en apprenant sur un contenu spécifique. Et, bien sûr, il peut nous permettre de résoudre un réel problème!

Comment faire?

Première étape : on choisit un problème complexe

Un problème complexe, c'est une question pour laquelle il n'y a pas une solution unique. Les informations peuvent être incomplètes, floues et contradictoires. Pour le résoudre, il faudra donc réfléchir et analyser la situation sous différents angles.

Exemple:

- Peut-on permettre aux jeunes enfants de jouer dans un ruisseau?

Deuxième étape : on explore le problème en groupe

- Quels sont les mots ou les **concepts-clés** du problème? Clarifier leur définition au besoin.
- Que **connaissons-nous déjà** en lien avec ce problème?
- Quelles hypothèses de solution avons-nous? En nommer plusieurs.
- **De quoi avons-nous besoin** pour explorer les hypothèses? De connaissances, de lectures, de temps d'échange, de sondages, d'observations, etc.
- Sous quels **angles** différents peut-on envisager ce problème? (Exemples: le besoin des enfants et des familles, les aspects organisationnels, les ressources, la règlementation, les valeurs, l'impact sur l'équipe, les enfants et les familles, etc.)
- **Qui** travaillera avec qui/**sur quoi**? (Répartition des tâches, seuls ou en sous-groupes)
- Quel est notre **échéancier**?

Troisième étape : chacun fait son travail personnel lié aux hypothèses retenues

- Recherches, lectures, observation, sondage, mesures structurantes, etc.
- Sélection et organisation des informations pertinentes à communiquer au groupe au cours de la prochaine rencontre.

Quatrième étape : en groupe, on fait le point et on retient une solution

- **Approfondissement** de la compréhension du problème.
  - Quelles sont les informations et les constats principaux qui ressortent? (Présentations de chacun et questions)

- **Analyse** des solutions possibles
  - Pourquoi choisir telle solution plutôt qu'une autre (le pour et le contre)?
  - Nous manque-t-il des informations pour faire un choix final? (Si oui, revenir à l'étape 3!)

Pour faciliter nos choix, osons poser un regard critique sur l'ensemble des constats, arguments et informations.

- **Synthèse** : présentation claire de notre choix avec les raisons de ce dernier et les différents angles d'analyse retenus.

Cinquième étape : on fait un bilan sur le processus

La démarche, les stratégies individuelles/collectives, la construction d'une compréhension commune, etc. Qu'avons-nous appris dans ce processus?

Références

Ouellet, L. et Brosseau, J. (2003) Le guide d'appropriation de l'apprentissage par problème, Cégep de Sainte-Foy, https://app.cegep-ste-foy.qc.ca/jacbrosse/accueil/guide-dappropriation-de-lapp/sinitier/quest-ce-que-lapp/

Guilbert, L. et Ouellet, L. (2008). Études de cas - Apprentissage par problèmes, Québec, Presses de l'Université du Québec. Extraits modifiés du Chapitre 3. PISTES, Université Laval, https://www.pistes.fse.ulaval.ca/sae/?onglet=contenu&no_version=1952

CCDMD, Approche par problèmes, Outil d'aide à la scénarisation, https://aide.ccdmd.qc.ca/oas/fr/node/120

5. Le rôle de l'adulte dans l'éducation par la nature

L'adulte prend différents rôles pour accompagner l'enfant, dans le respect du jeu et des explorations spontanées. Outre une présence chaleureuse et sensible, l'éducatrice/RSGE prend tour à tour une posture d'**observatrice bienveillante**, de **cojoueuse ou coexploratrice**, de **metteure en scène** ou d'**accompagnatrice/ leader**.

OÙ JE ME SITUE DANS MON RÔLE? PUIS-JE BONIFIER MA POSTURE POUR MIEUX ACCOMPAGNER L'ENFANT?

OBSERVATRICE BIENVEILLANTE

- ☐ Je me positionne à proximité de l'enfant qui joue ou explore.
- ☐ Je permets à l'enfant d'initier et de diriger son jeu ou ses explorations de manière autonome.
- ☐ Je suis attentive aux actions et aux intérêts de l'enfant ainsi qu'à ses interactions.
- ☐ Je prends des notes, des photos ou des vidéos afin de garder des traces de mes observations.
- ☐ Je demeure disponible pour répondre à tous les besoins pouvant survenir.

Pistes de réflexion

METTEURE EN SCÈNE

- ☐ Au-delà de la préparation générale des lieux, je soutiens la préparation et le déroulement du jeu.
- ☐ Je fais des mises en scène pour éveiller la curiosité, pour susciter un intérêt.
- ☐ Je peux suggérer une piste issue des idées ou des intérêts des enfants.
- ☐ Je peux ajouter des éléments pour enrichir le jeu.
- ☐ Je protège l'espace autour d'un jeu en cours en retirant le matériel qui l'entrave.
- ☐ Je protège le jeu afin qu'il reste intact et que l'enfant puisse le poursuivre.
- ☐ Je laisse l'orientation du jeu entre les mains de l'enfant.

Pistes de réflexion

Fiche développée en collaboration avec le CPE Joli-Cœur, à partir du continuum des rôles de l'adulte dans le jeu, Lemay, L., Bouchard, C., & Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. PUQ

COJOUEUSE OU COEXPLORATRICE

- [ ] Je joue ou j'explore aux côtés de l'enfant, en parallèle ou en collaboration.
- [ ] J'imite les gestes ou les paroles des enfants, j'utilise le même matériel.
- [ ] Je peux offrir des variations aux actions des enfants en portant attention à ce qu'ils font en retour.
- [ ] Je prends un rôle secondaire et laisse le contrôle du jeu aux enfants.
- [ ] Je suggère de nouveaux éléments à un jeu qui s'essouffle.

Pistes de réflexion

LEADER/ACCOMPAGNATRICE (SURTOUT LORSQUE LES ENFANTS SONT MOINS EXPÉRIMENTÉS)

- [ ] Je m'engage plus activement dans le jeu ou l'exploration de l'enfant.
- [ ] Je suscite les idées des enfants pour nourrir leur jeu ou leur exploration.
- [ ] J'invite les enfants à réfléchir, à l'intérieur du jeu ou de l'exploration.
- [ ] Je fournis un modèle plus avancé de pensée, de comportement ou de langage.
- [ ] Je retire graduellement mon soutien. Il s'agit d'un soutien ponctuel.

Pistes de réflexion

6. Aide-mémoire pour les sorties en milieu naturel

Pour les sorties en milieu naturel

- Est-ce que j'ai avisé la coordonnatrice de mon départ, du groupe avec qui je pars, de l'heure de départ, de l'endroit où je vais et du numéro de cellulaire à contacter en cas d'urgence? (Verbalement et par écrit sur le registre.)

- Est-ce que j'ai vérifié le contenu de mon sac à dos?
  - Liste écrite ou porte-clefs des enfants présents
  - Trousse de premiers soins complète
  - Mouchoirs et gants
  - Désinfectant et savon pour le nettoyage des mains
  - Sac pour récupérer les déchets
  - Un ensemble de rechange de la garderie (chandail, short, sous- vêtement)
  - Un dossard de surplus au cas où un enfant arriverait plus tard
  - Un sifflet

- Est-ce que j'ai mon cellulaire (avec assez d'autonomie-charge) ou une radio portative?

- Est-ce que j'ai la cruche d'eau, des verres et les gourdes des enfants?

- Est-ce que j'ai la collation ou au moins une collation de dépannage en cas d'urgence?

- Est-ce que j'ai ma tablette et un crayon pour prendre en note mes observations?

- Est-ce que tous les enfants de mon groupe ont leur dossard identifié au nom du SGEE?

Bonne sortie!

Fiche développée en collaboration avec des CPE/BC participant au projet Alex – Éducation par la nature

7. Projet d'éducation par la nature : consentement parental

Le SGEE _____ adopte l'éducation par la nature comme l'une de ses orientations principales. Cette approche s'articule autour de huit principes :

- Une autre vision du temps : lentement, souvent, régulièrement, longtemps et en tout temps.
- Un lieu riche en biodiversité et en matériaux libres et polyvalents.
- Une pédagogie émergente centrée sur l'exploration et le jeu : reconnaitre l'enfant dans ses compétences et sa globalité.
- Des interactions éducatives de grande qualité : pour rehausser l'expérience de l'enfant.
- Une dynamique partenariale avec les parents : reconnaitre, dialoguer, partager le pouvoir, valoriser la diversité et réseauter.
- Une collaboration étroite avec la communauté : placer l'enfant au cœur d'un projet communautaire.
- Pour une sécurité bien dosée : revaloriser la prise de risque acceptable.
- L'éveil de la sensibilité écologique : favoriser une relation féconde avec la nature.

Concrètement, l'éducation par la nature se manifeste par diverses pratiques tout au long de la journée et dans les différents milieux de vie : locaux, cours, zones récréatives environnantes et milieu naturel. Les pratiques sont ajustées aux différents groupes d'enfants. Elles sont encadrées par des balises pédagogiques et des repères en matière de sécurité.

Quant aux périodes de jeu en milieu naturel, **les enfants demeurent sous l'entière responsabilité de leur éducatrice/RSGE**. Le SGEE offre un accompagnement à son personnel pour favoriser l'adoption de pratiques d'éducation par la nature professionnelles et cohérentes.

Comme le dit le dicton : « Il n'y a pas de mauvais temps, il n'y a que de mauvais vêtements! » Pour que chaque enfant bénéficie des sorties au grand air dans toutes les conditions météorologiques (sauf en cas de conditions extrêmes), le parent doit **veiller à ce que son enfant porte des vêtements adaptés aux diverses situations**. Cela inclut des vêtements de rechange appropriés. Un soutien peut vous être offert au besoin.

Par la présente, je, soussigné(e) _____
(nom du parent ou de son représentant) reconnais avoir l'autorité morale pour représenter _____
(nom du ou des enfants).

J'accepte que mon enfant participe au projet d'éducation par la nature. Je comprends qu'il aura l'occasion de vivre diverses expériences en milieu naturel, dont certaines comporteront des défis pour lesquels il sera accompagné et soutenu par son éducatrice/RSGE ou les adultes l'assistant.

Signé à _____, le _____20_____

Signature du parent ou de son représentant : _____

8. Repères pour les parents accompagnateurs en milieu naturel

- Comment accompagner l'enfant dans une approche de pédagogie émergente?
- Ralentir son rythme et se rendre disponible pour les enfants, au besoin.
- Observer les enfants : que font-ils? Que disent-ils? Que cherchent-ils?
- Repérer le bon moment pour s'approcher de l'enfant. On peut alors :
    - Décrire à l'enfant ce qu'on observe : « Je vois que tu essaies de faire un nœud »;
    - Poser des questions aux enfants pour qu'ils expliquent ce qu'ils font: « Qu'est-ce que tu veux faire avec ces roches? », « Comment avez-vous fait pour déplacer cette branche? »;
    - Participer au jeu des enfants, ajouter un élément permettant de donner un nouvel élan.
- Comment accompagner la prise de risques acceptables?
    - Observer l'enfant qui relève un défi, se rapprocher de lui si nécessaire.
    - S'assurer qu'il n'y a pas de danger, par exemple des roches sous l'arbre auquel il grimpe – inviter l'enfant à participer à vous aider.
    - Interroger l'enfant : « Comment pourrais-tu faire pour… », « Est-ce que tu as déjà vu quelqu'un qui… », « Qu'est-ce qui arrivera si… »
    - Éviter de l'aider directement. Le laisser analyser et expérimenter par lui-même, en restant près de lui.
    - Faire confiance en l'enfant, en ses capacités.

Documentation pédagogique

Dans les séances en forêt, l'éducatrice/RSGE est attentive et sensible aux expériences des enfants. Elle peut aussi prendre des photos, faire des captations vidéo, écrire ce qu'elle observe, ce qu'elle entend. Il se peut que vous voyiez les éducatrices/RSGE effectuer ce travail. Elles préparent la documentation pédagogique que vous recevez!

La documentation pédagogique permet de rendre visibles les apprentissages des enfants. L'éducatrice/RSGE cherche ainsi à illustrer leurs actions, leurs réflexions, leurs questionnements, leur raisonnement.

À ne pas oublier : des vêtements adaptés et confortables pour profiter de la sortie en forêt!

Fiche développée en collaboration avec les CPE-BC Joli-Cœur et Passe-Partout, projet Alex – Éducation par la nature

9. Choix d'un nouveau site/emplacement – évaluation initiale

(Nom et emplacement) :	
CRITÈRES	**COMMENTAIRES**
Distance et déplacement Distance à parcourir et temps de déplacement? Moyen de transport (marche, autobus, etc.)? Difficultés sur le parcours (pistes cyclables, rues passantes, voies ferrées, fossés, pentes, etc.)?	
Accessibilité Le site est-il accessible? Qui en est le propriétaire ou le gestionnaire? Peut-on poser les bases d'une collaboration en convenant d'une entente de fréquentation?	
Fréquentation Autres utilisateurs du site (skieurs, motoneigistes, cyclistes, chasseurs, ornithologues, etc.)?	
Biodiversité et habitats/ fragilité des écosystèmes Quelle biodiversité (faune/flore) et habitats y trouve-t-on? Y a-t-il des enjeux de conservation? Est-ce que la fréquentation avec les enfants peut perturber des habitats ou des espèces?	
Variations du terrain, superficie et matériaux libres et polyvalents Quelles variations (ravin, pente, espace ouvert, etc.)? Est-ce assez vaste pour le jeu actif? Est-ce qu'on retrouve des matériaux libres et polyvalents en abondance: branches, roches, sable?	
Qualité sonore L'environnement sonore est-il affecté par des éléments comme la proximité de voies de circulation, d'installations industrielles ou de lignes de haute tension, etc.?	
Camp de base Emplacements propices à l'installation d'un camp de base? Offrent-ils une protection lors de pluies ou soleil intenses? Peut-on y aménager un abri, une bâche, etc.?	
Routines et installations sanitaires Possibilités d'y installer un coin repos? Un coin repas? Doit-on prévoir des installations sanitaires?	

ÉVALUATION RISQUES-BÉNÉFICES DU SITE
Carte - croquis du site :

ÉVALUATION RISQUES-BÉNÉFICES

- Types d'incidents pouvant survenir (par exemple, une chute, une collision, une perte, etc.) et les conséquences possibles pour l'enfant.
- Quelle est la probabilité que surviennent ces incidents et quelle en serait la gravité (rouge, jaune orange ou vert)?
- Quelles sont les perspectives de défi-risque acceptable: arbres pour grimper, rochers pour escalader, obstacles à enjamber, zones humides et boueuses, etc.?

Décisions

- Site complet ou zones à exclure?
- Mesures d'atténuation (baliser le périmètre de jeu, couper des arbres, etc.)?
- Zones pouvant être fréquentées (sans enjeux majeurs)?

Suivis (Quoi? Qui? Quand?)

Fiche développée en collaboration avec le CPE Joli-Cœur, projet Alex – Éducation par la nature

10. Évaluation saisonnière ou périodique du site nature

Nom et emplacement du site :

Carte/croquis du site (y situer les changements dans l'environnement pouvant introduire de nouveaux risques):

ÉVALUATION RISQUES-BÉNÉFICES

- Types d'incidents pouvant survenir (par exemple, une chute, une collision, une perte, etc.) et les conséquences possibles pour l'enfant.

- Quelle est la probabilité que surviennent ces incidents et quelle en serait la gravité (rouge, jaune, orange ou vert)?

- Quels sont les bénéfices potentiels liés à ces situations (fierté, résilience, habiletés motrices, résolution de problèmes, etc.)?

CRITÈRES	COMMENTAIRES
Si des balises (repères visuels) sont en place pour délimiter le périmètre, est-il nécessaire de faire des ajustements, des réparations?	
L'état de certains arbres nécessite-t-il une coupe? Est-ce que certaines branches représentent un danger et requièrent une coupe? Ne pas hésiter à faire appel à un arboriculteur certifié.	
De nouvelles espèces de végétaux/champignons ont-elles fait leur apparition? Si oui, une identification est nécessaire pour savoir s'ils sont toxiques ou s'ils représentent un danger.	
Le camp de base est-il toujours fonctionnel et sécuritaire? Nécessite-t-il des améliorations (bûches pour s'asseoir, abri, etc.)?	
Est-ce qu'il est plus sécuritaire de fermer certaines zones pour une période ciblée, par exemple lors de la crue d'un ruisseau au printemps ou pendant la période de nidification?	
Est-ce que l'apport en matériel libre et polyvalent est toujours généreux (branches, roche, terre, etc.)?	
ANALYSE DU SITE SELON LES CRITÈRES ET RECOMMANDATIONS **Décisions** • Zones à exclure • Mesures d'atténuation à mettre en place • Zones pouvant être fréquentées (sans enjeux majeurs)	**Suivis (Quoi? Qui? Quand?)** Réalisé par : _____ Date : _____
Fiche développée en collaboration avec le CPE Joli-Cœur, projet Alex – Éducation par la nature	

11. Registre des inspections quotidiennes du site nature

Semaine du au 2020	**Lundi**		**Mardi**		**Mercredi**		**Jeudi**		**Vendredi**	
Conditions du terrain et de l'environnement	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non
L'environnement Y a-t-il présence d'objets étrangers (débris, déchets) ou de marques de vandalisme dans l'environnement de jeu?										
Les installations Les installations sont-elles endommagées (toile, camp de base/coin rassemblement, etc.)?										
Les balises (s'il y a lieu) Les balises pour délimiter le terrain sont-elles endommagées ou disparues?										
Les arbres Y a-t-il des arbres ou branches qui constituent un danger? Doit-on condamner un secteur?										
Animaux Y a-t-il des excréments d'animaux? des animaux morts?										
Végétaux et champignons Y a-t-il de nouveaux végétaux dont on doit se méfier (champignon, plante urticante, plante toxique, etc.)?										
Autres éléments pouvant comporter des risques majeurs?										
Commentaires										

12. Procédure lors des sorties en milieu naturel et plan de mesure d'urgence

Afin d'assurer la sécurité et le bien-être des enfants lors des sorties en forêt, il est important de respecter les procédures suivantes :

- Le nombre minimal de groupes pour une sortie en milieu naturel est de deux. Toutefois, si une éducatrice/RSGE est accompagnée d'un autre membre du personnel (éducatrice spécialisée, etc.), elle peut faire une sortie avec un seul groupe.
- Une remplaçante ponctuelle n'est pas autorisée à prendre en charge un groupe en milieu naturel, à moins d'une autorisation spéciale de la direction.
- Le nombre maximal de groupes *dans un même secteur* en milieu naturel est de deux afin d'assurer un bon encadrement. Le milieu naturel demande une vigilance accrue.
- Avant ou au début de chaque sortie en milieu naturel, les éducatrices/RSGE doivent prendre le temps de nommer les consignes de sécurité et les limites du territoire aux enfants.
- Les éducatrices/RSGE doivent porter sur elle un sifflet ou convenir d'un signal sonore avec les enfants, pour indiquer un arrêt de déplacement et un rassemblement rapide.
- Les éducatrices/RSGE doivent obligatoirement avoir un moyen de communication (cellulaire).
- Les éducatrices doivent porter sur elle les cartes-photos ou autre moyen d'identification des enfants de leur groupe présents ce jour-là.
- Une des éducatrices/RSGE doit apporter le sac à dos identifié pour les sorties, contenant les éléments essentiels pour réaliser les sorties, incluant la trousse de premiers soins.
- Tous les enfants doivent porter un dossard identifié au nom du SGEE.
- Avant de quitter le SGEE, les éducatrices/RSGE doivent inscrire au registre des sorties le nom des groupes, l'endroit et le trajet, l'heure de départ et de retour prévue ainsi que le numéro du cellulaire utilisé.
- Tout déplacement à l'extérieur de la cour doit s'effectuer de manière sécuritaire en tenant compte du contexte (âge des enfants, voies de circulation routière, etc.).
- En milieu naturel, les éducatrices/RSGE identifient un périmètre d'exploration et adoptent un positionnement stratégique afin d'avoir une bonne vue sur l'ensemble des enfants.
- La direction doit préalablement s'être assurée auprès des services concernés que le site est couvert par les services d'urgence en cas d'incident grave.

En cas d'incident grave nécessitant une intervention d'urgence

- Selon la nature et la gravité de l'accident, les éducatrices/RSGE peuvent juger nécessaire de communiquer en premier lieu avec le 911 ou d'appeler au SGEE pour obtenir de l'aide rapidement, par exemple l'ajout d'une personne supplémentaire.

- S'il s'agit d'un enfant blessé, une éducatrice/RSGE reste auprès de l'enfant et administre les premiers soins. L'éducatrice/RSGE doit suivre les recommandations du répartiteur du 911 en ce qui a trait aux premiers soins à administrer et aux précautions à prendre (par exemple, s'il est préférable de déplacer l'enfant ou non).

- L'autre éducatrice/RSGE supervise le reste du groupe et attend l'aide du SGEE s'il y a lieu.

- Lorsqu'un enfant doit être transporté en ambulance, son éducatrice/RSGE, ou la personne la plus apte à le faire, accompagne l'enfant.

- Selon la situation, l'éducatrice/RSGE ou la direction informe le parent de la situation et des mesures qui seront prises.

- De retour au CPE, l'éducatrice/RSGE remplit un rapport d'incident.

- En tout temps, l'éducatrice/RSGE tente de prendre les meilleures décisions dans l'intérêt de l'enfant blessé et du reste du groupe. Le travail d'équipe est primordial lors des situations d'urgence.

- Lors d'une sortie requérant un déplacement en autobus, d'autres consignes sont à prévoir.

- La responsabilité de faire connaitre les procédures et de veiller à l'application de celles-ci appartient à la direction.

Canevas développé en collaboration avec quelques SPE participant au projet Alex - Éducation par la nature

13. Planifier la santé et la sécurité des travailleuses

AIDE-MÉMOIRE SST AVANT D'ENTREPRENDRE LE PROJET

Généralités	**OUI**	**NON**	**Commentaires/ correctifs**	**✓**
Évaluation faite des risques du milieu (fiche d'auto-évaluation des risques du milieu naturel sur le site web de l'AQCPE)				
Plan d'action fait selon la priorité des risques				
Des politiques/procédures de travail adaptées ont été écrites et comprises des travailleuses				
Les horaires de travail ont été aménagés pour faciliter la préparation et la sortie (cuisine, éducatrice, accompagnateur)				
Des accompagnateurs sont prévus, en cas de besoin, selon l'activité et les groupes				
Formations	**OUI**	**NON**	**Commentaires/ correctifs**	**✓**
Toutes les travailleuses présentes aux sorties ont été formées et informées des règles, des politiques, des procédures et des EPI mis en place pour l'activité				
Toutes les travailleuses sont informées et formées pour l'identification, l'analyse, la correction et le contrôle des dangers qui pourraient se présenter en cours de journée				
Toutes les travailleuses sont informées du choix approprié de vêtements selon la saison et les conditions météorologiques (chaussures, bottes, vêtements clairs et longs, vêtements chauds, etc.)				
Toutes les travailleuses ont été formées et informées quant à la façon d'assurer la sécurité lors de la prise de risque par l'enfant				
Mesures de sécurité en cas d'urgence	**OUI**	**NON**	**Commentaires/ correctifs**	**✓**
Une procédure d'urgence à jour, selon l'endroit visité, est écrite et connue des travailleuses				
Un système de communication en cas d'urgence a été prévu				
Un système de communication est fonctionnel et chargé (réseaux, énergie, etc.)				
Un transport d'urgence est possible				
Des secouristes seront présents lors de chaque sortie				
Une trousse de premiers soins CNESST a été prévue				

Équipements	OUI	NON	Commentaires/ correctifs	✓
Des équipements adaptés au transport du matériel et des repas (chariot à roulettes, équipement fixe sur place, transport indépendant, aide, etc.) sont disponibles				
Achat de sac à dos adapté au matériel transporté				
Des équipements de marche en condition hivernale sont prévus et disponibles au besoin (crampons, raquettes, etc.)				
Des équipements sanitaires sont disponibles (installation sanitaire sur place, chaudière avec sacs et siège, toilettes sèches, etc.)				
Une station de lavage des mains est prévue (installation sanitaire de l'endroit visité, aseptisant pour les mains, vaporisateur d'eau et de savon et un autre d'eau propre, bidon d'eau avec robinet, etc.)				
Des lampes de poche et des piles sont prévues en cas de besoin				
De l'espace est prévu pour entreposer l'équipement entre les sorties				
État de santé individuel	OUI	NON	Commentaires/ correctifs	✓
Un formulaire d'état de santé confidentiel a été rempli par toutes les travailleuses présentes lors de la sortie. Aucune travailleuse n'a de problème de santé pouvant se déclencher ou empirer avec l'activité				
Aucune travailleuse n'a d'allergie reliée à la présence d'insectes, animaux, plantes, pollen, etc. En cas d'allergie, la travailleuse doit avoir son auto-injecteur d'adrénaline/ épinéphrine ou autre produit nécessaire à assurer sa sécurité ou son bien-être				
Recommandation : le carnet de vaccination des travailleuses est à jour (tétanos, etc.)				
Fiche remplie par :	**Date :**			
Fiche développée en collaboration avec le service SST de l'AQCPE				

Références

[7] Coe, H. (2017). Embracing risk in the Canadian woodlands: Four children's risky play and risk-taking experiences in a Canadian Forest Kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*, *15*(4), 374-388.

[8] Hill, V. (2018). Learning in nature: Leadership opportunities in an Education Outside the Classroom programme in a New Zealand early childhood centre. *Journal of Educational Leadership, Policy & Practice*, *33*(1), 32-45.

[9] Coe, H. (2017). Embracing risk in the Canadian woodlands: Four children's risky play and risk-taking experiences in a Canadian Forest Kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*, *15*(4), 374-388.

[10] Hill, V. (2018). Learning in nature: Leadership opportunities in an Education Outside the Classroom programme in a New Zealand early childhood centre. *Journal of Educational Leadership, Policy & Practice*, *33*(1), 32-45.

[11] Haywood-Bird, E. (2017). Playing with Power: An Outdoor Classroom Exploration. *Early Child Development and Care, 187*(5), 1015-1027.

[12] 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

[13] Coe, H. (2017). Embracing risk in the Canadian woodlands: Four children's risky play and risk-taking experiences in a Canadian Forest Kindergarten. *Journal of Early Childhood Research, 15*(4), 374-388.

[14] Coe, H. (2017). Embracing risk in the Canadian woodlands: Four children's risky play and risk-taking experiences in a Canadian Forest Kindergarten. *Journal of Early Childhood Research, 15*(4), 374-388.

[15] Hill, V. (2018). Learning in nature: Leadership opportunities in an Education Outside the Classroom programme in a New Zealand early childhood centre. *Journal of Educational Leadership, Policy & Practice, 33*(1), 32-45.

[16] Haywood-Bird, E. (2017). Playing with Power: An Outdoor Classroom Exploration. *Early Child Development and Care, 187*(5), 1015-1027.

[17] McCree, M., Cutting, R. et Sherwin, D. (2018). The Hare and the Tortoise go to Forest School: taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors. *Early Child Development & Care, 188*(7), 980-996.

[18] Coe, H. (2017). Embracing risk in the Canadian woodlands: Four children's risky play and risk-taking experiences in a Canadian Forest Kindergarten. *Journal of Early Childhood Research, 15*(4), 374-388.

[19] Coe, H. (2017). Embracing risk in the Canadian woodlands: Four children's risky play and risk-taking experiences in a Canadian Forest Kindergarten. *Journal of Early Childhood Research, 15*(4), 374-388.

[20] Waller, T. (2010). « Let's Throw That Big Stick in the River »: An Exploration of Gender in the Construction of Shared Narratives around Outdoor Spaces. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 527-542.

[21] Hill, V. (2018). Learning in nature: Leadership opportunities in an Education Outside the Classroom programme in a New Zealand early childhood centre. *Journal of Educational Leadership, Policy & Practice, 33*(1), 32-45.

[22] McClain, C. et Vandermaas-Peeler, M. (2016). Social contexts of development in natural outdoor environments: children's motor activities, personal challenges and peer interactions at the river and the creek. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 16*(1), 31-48.

[23] McCree, M., Cutting, R. et Sherwin, D. (2018). The Hare and the Tortoise go to Forest School: taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors. *Early Child Development & Care, 188*(7), 980-996.

[24] Waller, T. (2010). « Let's Throw That Big Stick in the River »: An Exploration of Gender in the Construction of Shared Narratives around Outdoor Spaces. *European Early Childhood Education Research Journal, 18*(4), 527-542.

[25] Canning, N. (2013). « Where's the bear? Over there! » – creative thinking and imagination in den making. *Early Child Development and Care, 183*(8), 1042-1053.

[26] Jørgensen, K.-A. (2016). Bringing the jellyfish home: Environmental consciousness and 'sense of wonder' in young children's encounters with natural landscapes and places. *Environmental Education Research, 22*(8), 1139-1157.

[27] Yildirim, G. et Özyilmaz Akamca, G. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education, 37*(2), 1-10.

[28] McCree, M., Cutting, R. et Sherwin, D. (2018). The Hare and the Tortoise go to Forest School: taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors. *Early Child Development & Care, 188*(7), 980-996.

[29] 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

[30] McCree, M., Cutting, R. et Sherwin, D. (2018). The Hare and the Tortoise go to Forest School: taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors. *Early Child Development & Care, 188*(7), 980-996.

[31] Jørgensen, K.-A. (2018). « Children's Clans ». Social Organisation and Interpretive Reconstruction as Aspects on Development of Peer-Groups in Outdoor Play, *Ethnography and Education, 13*(4), 490-507.

[32] Wojciehowski, M. et Ernst, J. (2018). Creative by Nature: Investigating the Impact of Nature Preschools on Young Children's Creative Thinking. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 6*(1), 3-20.

[33] Wojciehowski, M. et Ernst, J. (2018). Creative by Nature: Investigating the Impact of Nature Preschools on Young Children's Creative Thinking. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 6*(1), 3-20.

[34] Jørgensen, K.-A. (2016). Bringing the jellyfish home: Environmental consciousness and 'sense of wonder' in young children's encounters with natural landscapes and places. *Environmental Education Research, 22*(8), 1139-1157.

[35] Ghafouri, F. (2014). *Close encounters with nature in an urban kindergarten: a study of learners' inquiry and experience. Education 3-13, 42*(1), 54-76.

[36] 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

[37] Lyne Strachan, A., Lim, E., Yip, H. Y., et Lum, G. (2017). Early Childhood Educator perspectives on the first year of implementing an Outdoor Learning Environment in Singapore. *Learning: Research and Practice, 3*(2), 85-97.

[38] Nah, K. O., et Waller, T. (2015). Outdoor play in preschools in England and South Korea: learning from polyvocal methods. *Early Child Development and Care, 185*(11-12), 2010-2025.

[39] Nah, K. O., et Waller, T. (2015). Outdoor play in preschools in England and South Korea: learning from polyvocal methods. *Early Child Development and Care, 185*(11-12), 2010-2025.

[40] Ernst, J. (2014). Early Childhood Educators' Preferences and Perceptions Regarding Outdoor Settings as Learning Environments. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 2*(1), 97-125.

[41] Ernst, J. (2014). Early Childhood Educators' Preferences and Perceptions Regarding Outdoor Settings as Learning Environments. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 2*(1), 97-125.

[42] Ernst, J. (2014). Early Childhood Educators' Preferences and Perceptions Regarding Outdoor Settings as Learning Environments. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 2*(1), 97-125.

[43] Lerstrup, I., et Konijnendijk van den Bosch, C. (2017). Affordances of outdoor settings for children in preschool: revisiting heft's functional taxonomy. *Landscape Research, 42*(1), 47-62.

[44] Beery, T., et Jørgensen, K. A. (2018). Children in nature: sensory engagement and the experience of biodiversity. *Environmental Education Research*, 24(1), 13-25.

[45] Nel, A., Joubert, I., et Hartell, C. (2017). Teachers' perceptions on the design and use of an outdoor learning environment for sensory and motor stimulation. *South African Journal of Childhood Education, 7*(1), 1-11.

[46] Lerstrup, I., et Refshauge, A. D. (2016). Characteristics of forest sites used by a Danish forest preschool. *Urban forestry & urban greening*, 20, 387-396.

[47] Mawson, W. B. (2014). Experiencing the 'wild woods': The impact of pedagogy on children's experience of a natural environment. *European early childhood education research journal, 22*(4), 513-524.

[48] 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.

[49] Lyne Strachan, A., Lim, E., Yip, H. Y., et Lum, G. (2017). Early Childhood Educator perspectives on the first year of implementing an Outdoor Learning Environment in Singapore. *Learning: Research and Practice, 3*(2), 85-97.

[50] Änggård, E. (2010). Making Use of «Nature» in an Outdoor Preschool: Classroom, Home and Fairyland. *Children, Youth & Environments, 20*(1), 4-25.

[51] Lyne 2017 Lyne Strachan, A., Lim, E., Yip, H. Y., et Lum, G. (2017). Early Childhood Educator perspectives on the first year of implementing an Outdoor Learning Environment in Singapore. *Learning: Research and Practice, 3*(2), 85-97.

[52] Lerstrup, I., et Konijnendijk van den Bosch, C. (2017). Affordances of outdoor settings for children in preschool: revisiting heft's functional taxonomy. *Landscape Research, 42*(1), 47-62.

[53] Campbell, C., et Speldewinde, C. (2019). Bush kinder in Australia: A new learning 'place'and its effect on local policy. *Policy futures in education, 17*(4), 541-559.

[54] Blanchet-Cohen, N et Elliot, E. (2011). Young Children and Educators Engagement and Learning Outdoors: A Basis for Rights-Based Programming. *Early Education and Development, 22*(5), 757, 777.

[55] Änggård, E. (2010). Making Use of «Nature» in an Outdoor Preschool: Classroom, Home and Fairyland. *Children, Youth & Environments, 20*(1), 4-25.

[56] Waters, J. et Bateman, A. (2015). Revealing the Interactional Features of Learning and Teaching Moments in Outdoor Activity. *European Early Childhood Education Research Journal, 23*(2), 264-276.

[57] Gustavsson, L. et Pramling, N. (2014). The educational nature of different ways teachers communicate with children about natural phenomena. *International Journal of Early Years Education, 22*(1), 59-72.

[58] Änggård, E. (2010). *Making Use of « Nature » in an Outdoor Preschool: Classroom, Home and Fairyland. Children, Youth & Environments, 20*(1), 4-25.

[59] McClain, C. et Vandermaas-Peeler, M. (2016). Social contexts of development in natural outdoor environments: children's motor activities, personal challenges and peer interactions at the river and the creek. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 16*(1), 31-48.

[60] Meyer, J., Müller, U. et Macoun S. (2017). Comparing Classroom Context and Physical Activity in Nature and Traditional Kindergartens. *Children, Youth & Environments, 27*(3), 56-77.

[61] Canning, N. (2013). « Where's the bear? Over there! » – creative thinking and imagination in den making. *Early Child Development and Care, 183*(8), 1042-1053.

[62] 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.

[63] Canning, N. (2013). « Where's the bear? Over there! » – creative thinking and imagination in den making. *Early Child Development and Care, 183*(8), 1042-1053.

[64] Canning, N. (2013). « Where's the bear? Over there! » – creative thinking and imagination in den making. *Early Child Development and Care, 183*(8), 1042-1053.

[65] McClain, C. et Vandermaas-Peeler, M. (2016). Social contexts of development in natural outdoor environments: children's motor activities, personal challenges and peer interactions at the river and the creek. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 16*(1), 31-48.

[66] 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.

[67] McClain, C. et Vandermaas-Peeler, M. (2016). Social contexts of development in natural outdoor environments: children's motor activities, personal challenges and peer interactions at the river and the creek. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 16*(1), 31-48.

[68] Canning, N. (2013). « Where's the bear? Over there! » – creative thinking and imagination in den making. *Early Child Development and Care, 183*(8), 1042-1053.

[69] Nel, A., Joubert, I., et Hartell, C. (2017). Teachers' perceptions on the design and use of an outdoor learning environment for sensory and motor stimulation. *South African Journal of Childhood Education, 7*(1), 1-11.

[70] Coe, H. (2017). Embracing risk in the Canadian woodlands: Four children's risky play and risk-taking experiences in a Canadian Forest Kindergarten. *Journal of Early Childhood Research, 15*(4), 374-388.

[71] Connolly, M., et Haughton, C. (2017). The perception, management and performance of risk amongst Forest School educators. *British Journal of Sociology of Education, 38*(2), 105-124.

[72] Sandseter, E. B. H., et Sando, O. J. (2016). « *We don't allow children to climb trees» : how a focus on safety affects Norwegian children's play in early-childhood education and care settings*.

[73] Connolly, M., et Haughton, C. (2017). The perception, management and performance of risk amongst Forest School educators. *British Journal of Sociology of Education, 38*(2), 105-124.

[74] Lerstrup, I., et Konijnendijk van den Bosch, C. (2017). Affordances of outdoor settings for children in preschool: revisiting heft's functional taxonomy. *Landscape Research, 42*(1), 47-62.

[75] McCurdy, L. E., Winterbottom, K. E., Mehta, S. S., et Roberts, J. R. (2010). Using Nature and Outdoor Activity to Improve Children's Health. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care, 40*(5), 102-117. https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2010.02.003

[76] Dadvand, P., Villanueva, C. M., Font-Ribera, L., Martinez, D., Basagaña, X., Belmonte, J., . . . Nieuwenhuijsen, M. J. (2014). Risks and benefits of green spaces for children: a cross-sectional study of associations with sedentary behavior, obesity, asthma, and allergy. *Environmental Health Perspectives, 122*(12), 1329. https://doi.org/10.1289/ehp.1308038

[77] James, P., Banay, R., Hart, J., et Laden, F. (2015). A Review of the Health Benefits of Greenness. *Current Epidemiology Reports*, *2*(2), 131-142. https://doi.org/10.1007/s40471-015-0043-7

[78] Feng, X., et Astell-Burt, T. (2017). Is Neighborhood Green Space Protective against Associations between Child Asthma, Neighborhood Traffic Volume and Perceived Lack of Area Safety? Multilevel Analysis of 4447 Australian Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(5). https://doi.org/10.3390/ijerph14050543

[79] Hartley, K., Ryan, P., Brokamp, C., et Gillespie, G. L. (2020). Effect of greenness on asthma in children: A systematic review. *Public health nursing (Boston, Mass.)*. https://doi.org/10.1111/phn.12701

[80] Sbihi, H., Koehoorn, M., Tamburic, L., et Brauer, M. (2017). Asthma Trajectories in a Population-based Birth Cohort. Impacts of Air Pollution and Greenness. *American journal of respiratory and critical care medicine, 195*(5), 607. https://doi.

org/10.1164/rccm.201601-0164OC

[81] Sobko, T., Tse, M., et Kaplan, M. (2016). A randomized controlled trial for families with preschool children - promoting healthy eating and active playtime by connecting to nature.(Report). *BMC Public Health, 16*(1). https://doi.org/10.1186/s12889-016-3111-0

[82] Romar, J.-E., Enqvist, I., Kulmala, J., Kallio, J., et Tammelin, T. (2019). Physical activity and sedentary behaviour during outdoor learning and traditional indoor school days among Finnish primary school students. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 19*(1), 28-42. https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1488594

[83] Institut national de santé publique du Québec (2017A). Verdir les villes pour la santé de la population : *Revue de la littérature*. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2265_verdir_villes_sante_ population.pdf

[84] Nawrot, T. S., Gielen, M., Vlietinck, R., Derom, C., et Zeegers, M. P. (2017). Blood pressure in young adulthood and residential greenness in the early-life environment of twins.(Report). *Environmental Health: A Global Access Science Source, 16*(1). https://doi.org/10.1186/s12940-017-0266-9

[85] Harrington, S. C., Stack, J., et O'Dwyer, V. (2019). Risk factors associated with myopia in schoolchildren in Ireland. *British Journal of Ophthalmology, 103*(12), 1803. https://doi.org/10.1136/bjophthalmol-2018-313325

[86] Gopinath, A. B., Baur, J. L., Wang, L. J., Hardy, Y. L., Teber, Y. E., Kifley, Y. A., . . . Mitchell, Y. P. (2011). Influence of Physical Activity and Screen Time on the Retinal Microvasculature in Young Children. Arteriosclerosis, Thrombosis, and Vascular Biology, 31(5), 1233-1239. https://doi.org/10.1161/ATVBAHA.110.219451

[87] Bezold, C. P., Banay, R. F., Coull, B. A., Hart, J. E., James, P., Kubzansky, L. D., . . . Laden, F. (2018). The relationship between surrounding greenness in childhood and adolescence and depressive symptoms in adolescence and early adulthood. *Annals of Epidemiology, 28*(4), 213-219. https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2018.01.009

[88] Andrusaityte, S., Grazuleviciene, R., Dedele, A., et Balseviciene, B. (2020). The effect of residential greenness and city park visiting habits on preschool Children's mental and general health in Lithuania: A cross-sectional study. *International Journal of Hygiene and Environmental Health, 223*(1), 142-150. https://doi.org/10.1016/j.ijheh.2019.09.009

[89] Bezold, C. P., Banay, R. F., Coull, B. A., Hart, J. E., James, P., Kubzansky, L. D., . . . Laden, F. (2018). The relationship between surrounding greenness in childhood and adolescence and depressive symptoms in adolescence and early adulthood. *Annals of Epidemiology, 28*(4), 213-219. https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2018.01.009

[90] Bratman, G. N., Anderson, C. B., Berman, M. G., Cochran, B., de Vries, S., Flanders, J., . . . Daily, G. C. (2019). *Nature and mental health: An ecosystem service perspective. Science Advances*, 5.

[91] Engemann, K., Pedersen, C. B., Arge, L., Tsirogiannis, C., Mortensen, P. B., et Svenning, J.-C. (2019). Residential green space in childhood is associated with lower risk of psychiatric disorders from adolescence into adulthood. Proceedings of the National *Academy of Sciences of the United States of America, 116*(11), 5188. https://doi.org/10.1073/pnas.1807504116

[92] Flom, B., Johnson, C., Hubbard, J., et Reidt, D. (2011). The Natural School Counselor: Using Nature to Promote Mental Health in Schools. *Journal of Creativity in Mental Health, 6*(2), 118-131. https://doi.org/10.1080/15401383.2011.579869

[93] Maller, C. J. (2009). Promoting children's mental, emotional and social health through contact with nature: a model. *Health Education, 109*(6), 522-543. https://doi.org/10.1108/09654280911001185

[94] Maller, C. J. (2009). Promoting children's mental, emotional and social health through contact with nature: a model. *Health Education, 109*(6), 522-543. https://doi.org/10.1108/09654280911001185

[95] Norwood, M. F., Lakhani, A., Fullagar, S., Maujean, A., Downes, M., Byrne, J., . . . Kendall, E. (2019). A narrative and systematic review of the behavioural, cognitive and emotional effects of passive nature exposure on young people: Evidence for prescribing change. *Landscape and Urban Planning*, 189, 71-79. https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2019.04.007

[96] The National Children, S. S. I. C. C. (2003). The National Children's Study of environmental effects on child health and development. (Commentary). *Environmental Health Perspectives, 111*(4), 642.

[97] Vanaken, G., et Danckaerts, M. (2018). Impact of Green Space Exposure on Children's and Adolescents' Mental Health: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(12). https://doi.org/10.3390/ijerph15122668

[98] Chawla, L., Keena, K., Pevec, I., et Stanley, E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health and Place*, 28, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2014.03.001

[99] Böbel, T. S., Hackl, S. B., Langgartner, D., Jarczok, M. N., Rohleder, N., Rook, G. A., . . . Reber, S. O. (2018A). Less immune activation following social stress in rural vs. urban participants raised with regular or no animal contact, respectively. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 115(20), 5259. https://doi.org/10.1073/pnas.1719866115

[100] Böbel, T.S., Hackl, S.B., Langgartner, D., Jarczok, M., Rohleder, N., Rock, G.A., Lowry, C., Gündel, H., Waller, C., et Reber, S.O. (2018B). Rural participants raised in the presence of farm animals show less immune activation following acute psychosocial stress. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*.

[101] Hooker, S. D., Freeman, L. H., et Stewart, P. (2002). Pet therapy research: a historical review. *Holistic Nursing Practice, 16*(5), 17.

[102] Observatoire multipartite québécois sur les zoonoses et l'adaptation aux changements climatiques, 2015

[103] Institut national de santé publique du Québec (2017B). Portrait des zoonoses priorisées par l'Observatoire multipartite québécois sur les zoonoses et l'adaptation aux changements climatiques en 2015. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2290_portrait_zoonoses_priorisees_2015.pdf

[104] Institut national de santé publique du Québec (2018). Priorisation des zoonoses au Québec dans un contexte d'adaptation aux changements climatiques à l'aide d'un outil d'aide à la décision multicritère : Rapport. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2432_priorisation_zoonoses_quebec_outil_aide_decision_multicritere.pdf

[105] Rabinowitz, P. et Conti, L. (2013). «Links Among Human Health, Animal Health, and Ecosystem Health.» *Annual Review of Public Health 34*(1): 189-204.

[106] Quinet, B. (2006). «Zoonoses en pédiatrie et animaux de compagnie limités aux chiens et chats.» *Archives de pédiatrie 13*(6): 581-583.

[107] Guay, D. R. P. (2001). «Pet-assisted therapy in the nursing home setting: *Potential for zoonosis.*» *AJIC: American Journal of Infection Control 29*(3): 178-186.

[108] Quinet, B. (2006). «Zoonoses en pédiatrie et animaux de compagnie limités aux chiens et chats.» *Archives de pédiatrie 13*(6): 581-583.

[109] Quinet, B. (2006). «Zoonoses en pédiatrie et animaux de compagnie limités aux chiens et chats.» *Archives de pédiatrie 13*(6): 581-583.

[110] Dahl, L., Lynch, P., Moe, V. F., et Aadland, E. (2016). Accidents in Norwegian secondary school friluftsliv: implications for teacher and student competence. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(3), 222-238. https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1122542

[111] Frenkel, H., Tandon, P., Frumkin, H., et Vander Stoep, A. (2019). Illnesses and Injuries at Nature Preschools. *Environment and Behavior, 51*(8), 936-965. https://doi.org/10.1177/0013916518773469

[112] Cevher-Kalburan, N. (2015). Developing pre-service teachers' understanding of children's risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 15*(3), 239-260. https://doi.org/10.1080/14729679.2014.950976

[113] Dallat, C., Salmon, P. M., et Goode, N. (2015). All about the Teacher, the Rain and the Backpack: The Lack of a Systems Approach to Risk Assessment in School Outdoor Education Programs. *Procedia Manufacturing*, 3, 1157-1164. https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.193

[114] Harper, N. J. (2017). Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the «risk society»: A forest and nature school perspective. *Child & Youth Services*, *38*(4), 318-334. https://doi.org/10.1080/0145935X.2017.1412825

[115] Little, H., et Wyver, S. (2008). Outdoor Play: Does Avoiding the Risks Reduce the Benefits? *Australian Journal of Early Childhood, 33*(2), 33.

[116] Martínková, I., et Parry, J. (2017). Safe Danger - On the Experience of Challenge, Adventure and Risk in Education. *Sport, Ethics and Philosophy, 11*(1), 75-91. https://doi.org/10.1080/17511321.2017.1292308

[117] Harper, N. J. (2017). Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the «risk society»: A forest and nature school perspective. *Child & Youth Services, 38*(4), 318-334. https://doi.org/10.1080/0145935X.2017.1412825

[118] Martínková, I., et Parry, J. (2017). Safe Danger - On the Experience of Challenge, Adventure and Risk in Education. *Sport, Ethics and Philosophy, 11*(1), 75-91. https://doi.org/10.1080/17511321.2017.1292308

[119] Little, H., et Wyver, S. (2008). Outdoor Play: Does Avoiding the Risks Reduce the Benefits? *Australian Journal of Early Childhood, 33*(2), 33.

[120] Gill, T., Power, M., et Brussoni, M. (2019). *Évaluation risques-avantages du jeu à l'extérieur : Une boîte à outils canadienne*. Ottawa : *Child and Nature Alliance of Canada*.

[121] AQCPE. Un milieu éducatif favorable au jeu libre et actif, pour le développement global des enfants, guide d'élaboration ou de révision de mesures structurantes. P.13. http://www.aqcpe.com/content/uploads/2017/10/jeu-actif-guide-delaboration-de-mesures-structurantes.pdf

[122] Ministère de la Famille. (2019). Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde à l'enfance. Gouvernement du Québec. P.76

[123] Tonge, K. L., Jones, R. A., et Okely, A. D. (2019). Quality Interactions in Early Childhood Education and Care Center Outdoor Environments. *Early Childhood Education Journal*, *47*(1), 31-41.

[124] 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

[125] Traduction libre de Silver, D, (2011) As long as they need dans White. J. (2011) Outdoor provision in the early years p. 80

[126] Gouvernement du Québec. Règlement sur les services de garde à l'enfance, article 114., http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/

ShowDoc/cr/S-4.1.1,%20r.%202/

[127] http://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/impacts/ddr_froid-donne-rhume-faux/

[128] 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.

[129] 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.

[130] 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.

[131] Wishart, L., Cabezas-Benalcázar, C., Morrissey, A. M., et Versace, V. L. (2019). Traditional vs naturalised design: a comparison of affordances and physical activity in two preschool playscapes. *Landscape Research, 44*(8), 1031-1049.

[132] http://outdoorplaybook.ca/learn/play-research/the-7-cs/

[133] Blanchet, M., Cadoret, G., et Bouchard, C. (2019). L'action motrice pour apprendre et se développer. Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. PUQ.

[134] https://boutique.rcpem.com/poems/poems-echelle-mesure-environnement-exterieur-prescolaire

[135] https://www.guides-sports-loisirs.ca/projetespaces/wp-content/uploads/sites/8/2017/03/7.8_JeuEnfants_Naturalisation.pdf

[136] Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classrooms & communities (p. 105). *Orion Society*.

[137] Gouvernement du Québec. *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*, article 5. ,

[138] Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde à l'enfance*. Gouvernement du Québec. P.76

[139] Paquette, A. (2016). L'image de l'enfant de l'approche de Reggio Emilia et du programme éducatif Accueillir la petite enfance du Québec. Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation, 7(2).

[140] Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. PUQ

[141] Lemay, L., Bouchard, C., et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. PUQ.

[142] Sampson, M. (2019). Early childhood educators shifting their understanding of emergent curriculum:« It's about transforming thought » (*Doctoral dissertation, Mount Saint Vincent University*).

[143] Sabol, T. J., Hong, S. L. S., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). *Can rating pre-K programs predict children's learning? Science,* 341(6148), 845-846.

[144] Tonge, K. L., Jones, R. A., et Okely, A. D. (2019). Quality Interactions in Early Childhood Education and Care Center Outdoor Environments. *Early Childhood Education Journal, 47*(1), 31-41.

[145] Énoncé de position sur le jeu actif à l'extérieur (2015), https://childnature.ca/wp-content/uploads/2017/10/C.-FR-%C3%89nonc%C3%A9-de-position-sur-le-jeu-actif-%C3%A0-l%E2%80%99ext%C3%A9rieur-FINAL-DESIGN.pdf

[146] Association canadienne de santé publique (2019). *Énoncé de position: Le jeu libre des enfants*. Sur Internet: https://www.cpha.ca/fr/le-jeu-libre-des-enfants

[147] Lemay, L., Bouchard, C., et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. PUQ.

[148] Inspiré de Dombro, A.L., J. Jablon, et C. Stetson (2011). *Powerful interactions: How you build relationships to guide learning. Washington*, DC: NAEYC.

[149] Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde à l'enfance*. Gouvernement du Québec. P.76

[150] Pour en savoir plus sur le jeu symbolique mature: Lemay, Bouchard et Landry (2019) Jouer, apprendre et se développer, Dans Le développement de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. PUQ. Pp 38-74

[151] Lemay, L., Bouchard, C., et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. PUQ.

[152] Sabol, T. J., Hong, S. L. S., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning? Science, 341(6148), 845-846.

[153] Bouchard, C., Leboeuf, M., Duval, S., Lehrer, J. et Cadoret, G. (2019-2021). Alex – éducation par la nature. Une approche innovante pour favoriser la réussite éducative des jeunes enfants. Projet de recherche financé par le ministère de l'Économie et de l'Innovation sociale (MEI). Université Laval, Québec, Canada.

[154] Lévesque-Desrosiers, C. (non publié) La qualité des interactions dans une approche d'éducation par la nature et les comportements prosociaux de l'enfant âgé de 3 à 5 ans. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval.

[155] Association canadienne de santé publique (2019). Énoncé de position: Le jeu libre des enfants. Sur Internet: https://www.cpha.ca/fr/le-jeu-libre-des-enfants

[156] Dalhberg, G., Moss, P., et Pence, A. (2012). Au-delà de la qualité de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants. Toulouse, érès.

[157] Sabol, T. J., Hong, S. L. S., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning? Science, 341(6148), 845-846.

[158] Ministère de la Famille. (2019). Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde à l'enfance. Gouvernement du Québec. P.30

[159] Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Manual: Pre-K. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

[160] Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., et Nurmi, J. E. (2010). A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education and Development, 21*(1), 95-124.

[161] Tonge, K. L., Jones, R. A., et Okely, A. D. (2019). Quality Interactions in Early Childhood Education and Care Center Outdoor Environments. *Early Childhood Education Journal, 47*(1), 31-41.

[162] Bouchard, C., Leboeuf, M., Duval, S., Lehrer, J. et Cadoret, G. (2019-2021). Alex – éducation par la nature. Une approche innovante pour favoriser la réussite éducative des jeunes enfants. Projet de recherche financé par le ministère de l'Économie et de l'Innovation sociale (MEI). Université Laval, Québec, Canada.

[163] Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring System [CLASS] Manual: Pre-K. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

[164] Lemay, L., Bouchard, C., et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. PUQ

[1] Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde à l'enfance.* Gouvernement du Québec. P. 143 https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/programme_educatif.pdf

[165] Pianta et coll. (2011) *Pre K Class Guide des dimensions* TEACHSTONE

[166] Pianta et coll. (2011) *Pre K Class Guide des dimensions* TEACHSTONE

[167] Pianta et coll. (2011) *Pre K Class Guide des dimensions* TEACHSTONE

[168] Lemay, L., Bouchard, C., et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. PUQ.

[169] Accueillir la petite enfance (p.30-32); Le processus d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des SGÉ du MF; L'échelle d'observation de la qualité éducative (ÉOQÉ); Le portrait des pratiques éducatives (AQCPE); Les outils CLASS

[170] Bigras et coll. (2015) Recension des écrits sur les pratiques éducatives les plus efficaces en milieux défavorisés pour soutenir le développement et l'apprentissage des enfants et soutenir la collaboration avec leurs parents. p.74

[171] (Dunst, Trivette et Snyder, 2000) dans CANTIN, Gilles et Carole MORACHE, (2015) Trousse partenariat: des outils pour l'enseignement de la compétence à établir une relation de partenariat avec les parents en éducation à l'enfance, Montréal, Université du Québec, p. 3. DANS MFA (2019) Accueillir la petite enfance p.64

[172] Études recensées dans Bigras et coll. (2015) Recension des écrits sur les pratiques éducatives les plus efficaces en milieux défavorisés pour soutenir le développement et l'apprentissage des enfants et soutenir la collaboration avec leurs parents. p.74

[173] Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde à l'enfance*. Gouvernement du Québec.

[174] Cantin, G. et C, Morache. (2015), Trousse partenariat: Soutenir et baliser le partenariat avec les familles

[175] Le lecteur trouvera plus de détails sur l'approche centrée sur la famille au chap. 4.1 d'*Accueillir la petite enfance* p.64.

[176] Cantin, G. et C, Morache. (2015), Trousse partenariat: Soutenir et baliser le partenariat avec les familles.p.292

[177] Cantin, G. et C, Morache. (2015), Trousse partenariat: Soutenir et baliser le partenariat avec les familles.p.293

[178] Grandir en forêt (2017-2019). Rencontres initiales et de fin d'années avec les parents.

[179] Bouchard, C., Leboeuf, M., Duval, S., Lehrer, J. et Cadoret, G. (2019-2021). Alex – éducation par la nature. Une approche innovante pour favoriser la réussite éducative des jeunes enfants. Projet de recherche financé par le ministère de l'Économie et de l'Innovation sociale (MEI). Université Laval, Québec, Canada.

[180] Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde à l'enfance*. Gouvernement du Québec. p.13

[181] *Un service de garde éducatif qui prend racine dans sa communauté* - GUIDE PRATIQUE ET STRATÉGIQUE À L'INTENTION DES MUNICIPALITÉS, 2015 p.16

[182] Connue entre autres sous le nom de Reggio Emilia, ville d'Italie où l'approche s'est initialement développée.

[183] Rinaldi, C., et Moss, P. (2004). What is Reggio. *Children in Europe*, 6, 2-3.

[184] Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms & communities* (p. 105). Orion Society.

[185] MacEachren, Z. (2018). First Nation pedagogical emphasis on imitation and making the stuff of life: Canadian lessons for indigenizing Forest Schools. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 89-102. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s42322-017-0003-4

[186] AQCPE (2019), Sondage sur l'éducation par la nature en services éducatifs à la petite enfance.

[187] Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., et Tousignant, M. (1988). *The Supervision of the Physical Activity Intervention*. Montréal: Gaetan Morin Editeur.

[188] Martínková, I., et Parry, J. (2017). Safe Danger - On the Experience of Challenge, Adventure and Risk in Education. *Sport, Ethics and Philosophy, 11*(1), 75-91. https://doi.org/10.1080/17511321.2017.1292308

[189] Dugas, C., et Point, M. (2012). Portrait du développement moteur et de l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans. *Rapport de l'Université du Québec à Trois-Rivières*, Québec, Canada.

[190] Brussoni M, Gibbons R, Gray C, Ishikawa T, Sandseter E, Bienenstock A, Chabot G, Fuselli P, Herrington S, Janssen I, Pickett W. What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International journal of environmental research and public health. 2015;12*(6):6423-545

[191] Association canadienne de santé publique (2019). Énoncé de position : *Le jeu libre des enfants*. Sur Internet : https://www.cpha.ca/fr/le-jeu-libre-des-enfants

[192] AQCPE (2019), Sondage sur l'éducation par la nature en services éducatifs à la petite enfance.

[193] Bouchard, C., Leboeuf, M., Duval, S., Lehrer, J. et Cadoret, G. (2019-2021). *Alex – éducation par la nature. Une approche innovante pour favoriser la réussite éducative des jeunes enfants*. Projet de recherche financé par le ministère de l'Économie et de l'Innovation sociale (MEI). Université Laval, Québec, Canada.

[194] Brussoni, M., Ishikawa, T., Han, C., Pike, I., Bundy, A., Faulkner, G., et Mâsse, L. C. (2018). Go Play Outside! Effects of a risk-reframing tool on mothers' tolerance for, and parenting practices associated with, children's risky play: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials, 19*(1), 173.

[195] Savery, A., Cain, T., Garner, J., Jones, T., Kynaston, E., Mould, K., ... et Wilson, D. (2017). Does engagement in Forest School influence perceptions of risk, held by children, their parents, and their school staff?. *Education 3-13, 45*(5), 519-531.

[196] Kleppe, R., Melhuish, E., Sandseter, E.B.H., (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(3), 370-385.

[197] Kleppe, R., Melhuish, E., Sandseter, E.B.H., (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(3), 370-385.

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

[199] Cardinal, F. (2010). Perdus sans la nature-Pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier. *Québec Amérique*.

[200] Ernst, J., Burcak, F., (2019). Young children's contributions to sustainability: The influence of nature play on curiosity, executive function skills, creative thinking, and resilience. *Sustainability, 11*(15)

[201] Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. *Harvard university press.*

[202] Hoyler et Wellings (2013) Cultivating Joy & Wonder : educating for sustainability in early childhood through nature, food, & community. *Shelburne Farms Project Seasons for Early Learners*

[203] Boisvert, M. (2017, juin). Nourrir la bienveillance écologiste par l'émerveillement et l'attachement dès l'école Primaire. Communication présentée au colloque, « Trajectoires, tendances et tensions. Regards sur la recherche contemporaine en éducation relative à l'environnement au sein de la Francophonie », dans le cadre du 6e forum Planèt'ERE, Université du Québec à Montréal.

[204] Bentsen, P., Schipperijn, J., et Jensen, F. S. (2013). Green space as classroom: Outdoor school teachers' use, preferences and ecostrategies. *Landscape Research*, 38(5), 561-575.

[205] Sans traces Canada (2019). *Les principes sans trace*. https://www.sanstrace.ca/principes

[206] Wien, C. A. (2013). Rendre l'apprentissage visible par la documentation pédagogique. Penser, sentir, agir, 30.

[207] Fontaine, A.-M. (2008). Observer en équipe dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Développer l'observation-projet*, Érès, 350 p.

[208] Barrs, M., et Drury, R. (2017). « Documentation» in Pistoia Preschools: A Window and A Mirror. *International Research in Early Childhood Education, 8*(1), 3-20.

[209] Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde à l'enfance*. Gouvernement du Québec. p.13

[210] Pianta et coll. (2011) Pre K Class Guide des dimensions TEACHSTONE

[211] Pianta et coll. (2011) Pre K Class Guide des dimensions TEACHSTONE

[212] Pianta et coll. (2011) Pre K Class Guide des dimensions TEACHSTONE

[213] Pianta et coll. (2011) Pre K Class Guide des dimensions TEACHSTONE