



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# Réseauter le personnel enseignant pour le développement de pratiques soutenant l'apprentissage en nature

## Auteurs

Sophie Nadeau-Tremblay, coordonnatrice pédagogique (École en réseau) et chargée de cours (UQAC), Canada, [sntrembl@uqac.ca](mailto:sntrembl@uqac.ca)

Pascale Tremblay, enseignante au primaire (CSS des Rives-du-Saguenay) et enseignante ressource (École en réseau), Canada, [pascale.tremblay@csrsaguenay.qc.ca](mailto:pascale.tremblay@csrsaguenay.qc.ca)

Julie Turcotte, enseignante au primaire (CSS des Rives-du-Saguenay) et enseignante ressource (École en réseau), Canada, [julie.turcotte@csrsaguenay.qc.ca](mailto:julie.turcotte@csrsaguenay.qc.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article**

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Les personnes enseignantes du primaire montrent un intérêt croissant pour proposer à leurs élèves l'apprentissage en nature. Cette approche soulève divers défis, notamment le manque de formation, l'isolement professionnel et des contraintes logistiques. Pour y répondre, deux enseignantes ont mis en place des dispositifs de réseautage à l'échelle provinciale : les communautés de pratique (CoP) *Enseigner dehors* et les activités interclasses *Mission plein air!* Ces initiatives amènent les personnes enseignantes à échanger, à s'inspirer pour la création d'activités et à s'entraider, tout en ancrant les apprentissages dans des contextes réels et collaboratifs. Ce modèle, accessible et adaptable, montre que le réseautage apparaît comme une stratégie permettant de dépasser des obstacles et d'accroître l'apprentissage en nature dans les pratiques enseignantes.

**Mots-clés** : apprentissage en nature; primaire; réseautage; interclasses; communauté de pratique



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Mise en contexte

L'apprentissage en nature connaît un essor important au Québec. De plus en plus de personnes enseignantes du primaire souhaitent intégrer des activités extérieures à leur pédagogie. Cette approche propose d'amener les élèves à vivre des situations d'apprentissage à l'extérieur des murs traditionnels de la classe. Qu'il s'agisse d'observer des oiseaux, d'identifier des espèces végétales, d'explorer des écosystèmes ou de construire un abri dans un contexte de survie simulé, chaque activité devient un prétexte à l'apprentissage, enraciné dans le vécu, l'action et la réflexion. Des études montrent que cette approche favorise le développement des compétences cognitives, sociales et émotionnelles des enfants, en plus de contribuer à leur bien-être général (Demirtaş et Çayır, 2021; Miller et Twum, 2017; Mygind et al., 2018). Elle est également reconnue pour son apport dans plusieurs disciplines scolaires, notamment les sciences, les mathématiques et le français. Ainsi, les apprentissages des élèves peuvent se voir enrichis par une immersion dans des environnements extérieurs situés à proximité de l'école, que cette dernière soit située en milieu rural ou urbain.

Cependant, la volonté d'enseigner à l'extérieur peut être insuffisante. Plusieurs personnes enseignantes, qu'elles soient en début de carrière ou chevronnées, partagent un intérêt mais expriment aussi un malaise pour s'y lancer. Parmi les obstacles relevés (Passy et al., 2019; Shume et Blatt, 2019; Torkos, 2018), les personnes enseignantes citent entre autres :

- le manque de formation sur les approches pédagogiques adaptées à l'enseignement en et par la nature;
- l'isolement professionnel ressenti par les personnes enseignantes intéressées par cette approche mais qui se retrouvent minoritaires dans leur établissement;
- des contraintes organisationnelles telles la gestion du temps et les ressources matérielles lors des sorties;
- la nécessité d'une cohérence avec les exigences curriculaires afin d'assurer les apprentissages.

Bien que cette approche présente des retombées intéressantes, la mise en œuvre de l'éducation par la nature demeure un défi pour plusieurs personnes enseignantes. Dans ce contexte, comment les soutenir dans l'adoption et le développement de pratiques pédagogiques en nature? Une revue de la littérature (Nadeau-Tremblay et al., 2023) révèle que le réseautage entre professionnels enseignants constitue un levier essentiel pour surmonter les défis. Le besoin d'accompagnement est réel, tout comme l'est la reconnaissance institutionnelle de cette approche pédagogique. L'apprentissage collaboratif et l'échange de pratiques au sein de communautés de professionnels facilitent la planification de



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'enseignement en nature, en plus d'assurer sa cohérence avec les domaines généraux de formation et les compétences du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2006).

C'est dans ce contexte que deux enseignantes du primaire et enseignantes-ressources à l'École en réseau<sup>1</sup> (ÉER) ont mis en place des espaces novateurs pour réseauter des personnes enseignantes et conseillères pédagogiques (CP) intéressées par cette approche, mais aussi pour partager, cocréer, échanger, tout en incluant des élèves situés dans toutes les régions du Québec. Mobilisant annuellement plus de 450 classes et personnes professionnelles de l'éducation, le réseautage prend forme à travers deux dispositifs pédagogiques complémentaires qui soutiennent les compétences professionnelles des personnes enseignantes et les apprentissages disciplinaires des élèves : les communautés de pratique (CoP) *Enseigner dehors* et les activités interclasses *Mission plein air!*

L'intention de cet article est de mettre en lumière l'orchestration de la mise en réseau autour de projets pédagogiques multidisciplinaires ancrés dans la nature. L'article débute par la situation de la terminologie privilégiée. Puis, les deux dispositifs qui, à notre connaissance, sont uniques au Québec sont présentés. Ils amènent les personnes enseignantes à développer, à expérimenter et à partager leurs pratiques pédagogiques en nature. Enfin, la prospective s'articule autour des retombées perçues pour les différents acteurs ainsi que des pistes à envisager pour l'établissement de tels dispositifs.

### L'apprentissage en nature

Les expressions utilisées pour désigner l'apprentissage en nature foisonnent. En français, il est fréquent d'entendre « apprentissage et d'enseignement à l'extérieur », « hors les murs », « en nature » ou « éducation en plein air ». Les termes « éducation par la nature ou par l'aventure » sont également utilisés, mais s'inscrivent plutôt dans des contextes complémentaires ou externes au milieu scolaire. Pour les fins de cet article, le terme *apprentissage en nature* est privilégié, car il repose sur l'idée que l'environnement naturel est un espace éducatif à part entière, au même titre que la classe, et ce, qu'il soit situé en milieu rural ou urbain, en

---

<sup>1</sup> L'ÉER (<https://eer.qc.ca/>), une initiative soutenue par le MEQ, offre des activités interclasses au primaire et au secondaire de petites écoles, en lien avec le PFEQ et la compétence numérique. Par la visioconférence et des outils collaboratifs à l'écrit, l'ÉER contribue à des apprentissages en contexte authentique, avec des interactions entre jeunes issus de milieux différents, et la présence de partenaires extrascolaires tels des experts, des musées et des organismes scientifiques. En plus d'une équipe de coordination, des personnes enseignantes des milieux scolaires contribuent en étant libérées partiellement pour l'ÉER comme enseignantes-ressources afin de coordonner des activités interclasses et de développement professionnel en réseau.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pleine nature ou à proximité de l'école. L'apprentissage en nature s'inscrit dans le champ de l'apprentissage par l'expérience, valorisant l'observation, le questionnement, la manipulation, l'autonomie, la coopération et la responsabilité écologique.

Dans les milieux scolaires, le développement des compétences disciplinaires et transversales du PFEQ (2006) peut se réaliser par un apprentissage en nature. Par exemple, en sciences, les élèves peuvent observer la biodiversité locale, classer des espèces, mener des expériences de terrain. En français, à la suite d'une sortie, ils pourraient rédiger des textes descriptifs ou réaliser des capsules à l'oral. Les arts plastiques sont un autre exemple, puisque les élèves pourraient créer des œuvres à partir de matériaux naturels ou d'observations esthétiques. Le programme Culture et citoyenneté québécoise pourrait également être un contexte favorable pour amener les élèves à réfléchir aux droits des arbres, à la place de l'humain dans l'écosystème ou encore aux valeurs autochtones liées au territoire.

L'apprentissage en nature est intimement lié à celui réalisé dans la classe. En ce sens, au regard des grandes phases d'une démarche d'apprentissage (planification, réalisation et intégration) (Viola et Fontaine, 2022), des apprentissages peuvent être vécus en nature en complémentarité avec d'autres vécus en classe. Ces alternances et interactions entre les phases de la démarche d'apprentissage réalisées en classe et en nature sont d'ailleurs l'une des thématiques discutées dans le cadre des CoP *Enseigner dehors*.

### **Les CoP *Enseigner dehors* : un espace d'échange et d'apprentissage entre pairs**

S'appuyant sur les travaux de Wenger (2016) concernant l'apprentissage social, trois éléments composent une CoP : un domaine d'intérêt commun, une communauté active d'échange et une pratique partagée qui se construit dans le temps. En contexte scolaire, ce cadre permet de comprendre comment les personnes participantes peuvent apprendre ensemble, se soutenir mutuellement et faire évoluer leur pratique. Les CoP *Enseigner dehors* amènent les personnes enseignantes et CP à partager leurs expériences, à échanger des ressources et à s'inspirer pour coconstruire des activités adaptées à leur réalité.

À la différence de CoP mises en place dans des centres de services scolaires (CSS), celles d'*Enseigner dehors* s'adressent au personnel scolaire des écoles de tout le Québec. Les rencontres se tiennent donc en visioconférence et les échanges se poursuivent sur des plateformes collaboratives à l'écrit (dont Padlet) où les personnes enseignantes peuvent poser des questions, partager des documents et discuter de défis rencontrés. Sur une année scolaire, trois CoP sont proposées, l'une à chaque saison (automne, hiver et printemps), afin de mettre l'accent sur les



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

spécificités de l'apprentissage en nature au fil des mois. Chaque CoP comporte entre trois et cinq rencontres, dont les thématiques se sont modulées au fil des ans. Des personnes expertes sont fréquemment invitées en début de rencontre pour lancer la thématique, que ce soit des professeures universitaires, des spécialistes du plein air ou des partenaires communautaires et culturels. La figure 1 montre un exemple de ligne du temps d'une CoP vécue à l'automne 2024.

**Figure 1**  
**Ligne du temps de la CoP Enseigner dehors d'automne**



Les deux enseignantes à l'origine du projet agissent comme coordonnatrices; elles établissent le calendrier des rencontres, se chargent des inscriptions, invitent des personnes expertes, structurent les plateformes d'échanges et assurent les communications avec les personnes participantes.

Dans le cas de l'apprentissage en nature, les CoP *Enseigner dehors* représentent un espace pertinent de professionnalisation collaborative. Leur organisation respecte les principes décrits par Laferrrière (2005), tels qu'une communauté d'apprenants connectée par le numérique, engagée dans une tâche significative (l'implantation de l'apprentissage en nature) et soutenue par un encadrement pédagogique souple. Les personnes participantes échangent des idées concrètes d'activités pédagogiques à vivre à l'extérieur, adaptent leurs planifications, leurs canevas, leurs grilles d'observation, discutent des difficultés rencontrées sur le terrain et bénéficient d'une rétroaction bienveillante.

Les personnes participantes ne sont pas passives ou « bénéficiaires » de formations descendantes. Elles sont actives en partageant leurs bons coups, mais aussi leurs erreurs. Elles posent des questions, proposent des ajustements, adaptent les contenus à leurs



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

réalités. Ce partage mutuel fait émerger une intelligence collective qui dépasse les limites de la salle de classe. Plusieurs personnes enseignantes affirment qu'elles auraient renoncé à aller en nature avec leurs élèves sans le soutien moral et pratique par le réseautage, ce que mentionne d'ailleurs une enseignante participant à une CoP : « Je me sentais seule dans mon école à vouloir enseigner dehors. La CoP m'a montré que je faisais partie d'un mouvement plus grand. Ça m'a donné le courage de persévérer. » Grâce aux échanges d'idées et aux retours d'expérience, les sondages de participation relèvent des retombées communes quant à la planification accrue des séquences d'apprentissage en nature, à la démystification des aspects logistiques, au partage de stratégies pour surmonter les défis organisationnels et à l'augmentation de la confiance des personnes enseignantes qui se sentent soutenues et motivées par leurs pairs.

### **Les activités interclasses : expérimenter pour mieux apprendre**

En parallèle des CoP, un second dispositif est proposé aux personnes enseignantes et aux élèves tout au long de l'année scolaire à travers des activités interclasses intitulées *Mission plein air!* Des classes géographiquement distantes sur le territoire québécois travaillent ainsi en collaboration, en visioconférence et à l'écrit sur des plateformes numériques, durant quelques semaines. Tout comme pour les CoP, des personnes enseignantes-ressources coordonnent les activités en prenant en charge les inscriptions et les communications avec les classes participantes, de même qu'en proposant un échéancier et une planification détaillée des activités. Chaque personne enseignante participante est ainsi libre d'adapter la planification et l'échéancier aux besoins de sa classe.

D'une durée de quatre à six semaines chacune, les séquences d'activités sont organisées en thématiques et selon les saisons. Les personnes enseignantes choisissent de participer à l'une ou l'autre des thématiques qui les interpellent, et ce, indépendamment de leur participation aux CoP. Les séquences d'activités interclasses comportent généralement trois modalités (activités dans chaque classe et à l'extérieur, rencontres interclasses en visioconférence et espaces numériques de partage à l'écrit) et toutes sont structurées de manière similaire :

1. Une première rencontre entre personnes enseignantes, où la personne coordonnatrice présente les activités de la séquence.
2. Une première rencontre interclasses pour lancer la thématique et les premières activités à vivre en classe et en nature.
3. Un délai d'une à deux semaines pour laisser les classes explorer et apprendre.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

4. Une seconde rencontre interclasses pour le partage du vécu et des apprentissages autour de la thématique.
5. Un nouveau temps laissé à chaque classe.
6. Une rencontre interclasses pour une synthèse.

Lors des rencontres interclasses, des experts sont parfois invités à présenter un volet de la thématique. Les séquences d'activités s'inscrivent dans différentes disciplines du PFEQ (MEQ, 2006) pour soutenir le développement des compétences. Au fil des dernières années, les exemples de thématiques suivantes ont été explorés :

- Au cœur des arbres (septembre) : identification des arbres, classification, exploration de la biodiversité et liens avec la littérature jeunesse (compétences en science et technologie).
- Découvrons les champignons (octobre) : exploration des champignons en forêt, classification scientifique et réalisation d'observations détaillées, écriture de textes descriptifs (compétences en science et technologie et en français).
- Une maison verte (janvier-février) : exploration des maisons écologiques, élaboration de maquettes et réflexion sur le développement durable (compétences en français et en science et technologie).
- Oiseaux du Québec (avril) : observations d'espèces locales, fabrication de nichoirs, recherches documentaires et écoute de balados (compétences en français, en science et technologie et en arts plastiques).
- Nitassinan, nos territoires (mai) : immersion dans les savoirs autochtones et découverte des plantes médicinales (compétences en français, en culture et citoyenneté québécoise et en univers social).

L'accompagnement des personnes enseignantes et des classes s'effectue de différentes manières :

- Les enseignantes-ressources qui coordonnent la séquence accompagnent les personnes enseignantes et les élèves en proposant des activités à vivre en nature;
- Par les échanges interclasses, les personnes enseignantes s'inspirent de ce que d'autres vivent;
- En visioconférence et à l'écrit, les élèves trouvent des destinataires réels pour partager leurs apprentissages.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les activités interclasses amènent les personnes enseignantes à vivre concrètement l'éducation par la nature, à tester des approches et à les ajuster avec le soutien de la communauté. Cette organisation favorise non seulement l'ancrage disciplinaire, mais aussi le développement du jugement critique, de l'expression orale et écrite, et de la citoyenneté numérique.

### **Des retombées pour les personnes enseignantes et les élèves**

Les retombées du réseautage pour l'apprentissage en nature se manifestent à plusieurs niveaux, tant pour les personnes enseignantes que pour les élèves. Au fil des années de mises en œuvre des dispositifs, les enseignantes qui les coordonnent ont souhaité obtenir des rétroactions des personnes participantes afin de connaître les retombées perçues mais aussi pour adapter les dispositifs aux besoins des personnes participantes, que ce soit pour les contenus ou leur organisation. Pour ce faire, elles ont parfois acheminé un sondage en fin d'activité ou encore demandé des rétroactions par courriel. En outre, elles ont noté des constats partagés par les personnes participantes lors de rencontres en visioconférence. Quelques-unes des retombées sont présentées dans cette section.

Pour les personnes enseignantes, quatre compétences professionnelles (MEQ, 2020) se voient particulièrement renforcées à travers les dispositifs de réseautage :

- C1 – Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture : par l'enrichissement notable des connaissances et des pratiques culturelles propres aux thématiques des activités interclasses mais aussi de celles des CoP. Les personnes enseignantes sont soutenues dans l'intégration des savoirs scientifiques, artistiques, littéraires et culturels dans leur pédagogie.
- C10 – Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté : par la collaboration avec des experts extrascolaires dans une perspective de communauté élargie, afin que les élèves aient accès à des spécialistes dans un souci d'équité, sans égard à leur localisation géographique.
- C11 – S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession : par la participation active aux échanges, au partage à la création de contenus partagés et le soutien mutuel avec des personnes enseignantes de différentes classes pour innover dans leurs approches pédagogiques.
- C12 – Mobiliser le numérique : par le format des dispositifs permettant une utilisation contextualisée du numérique pour se réseauter.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Plusieurs personnes enseignantes témoignent qu'appartenir à un réseau leur a permis de rompre un sentiment d'isolement, de prendre confiance et d'oser essayer des pratiques pédagogiques en nature. En ce sens, constater que des collègues qu'elles ne connaissaient pas initialement vivent des défis similaires et qu'il est possible de s'entraider pour les surmonter leur donne de l'élan, comme le montre le témoignage suivant : « Je ne pensais pas être capable d'enseigner dehors, encore moins en hiver. Mais avec les outils partagés, les exemples concrets, les visios avec d'autres classes... j'ai réalisé que c'était possible, et même agréable. » (Enseignante du 3<sup>e</sup> cycle). Par ailleurs, cette confiance en ses capacités est une caractéristique soulevée par Darling-Hammond et al. (2017) pour favoriser le changement de pratiques à long terme.

Le réseautage, autant dans le cadre des CoP *Enseigner dehors* que des activités interclasses de *Mission plein-air!*, fonctionne comme des dispositifs de formation continue vivant : les personnes enseignantes apprennent en pratiquant, en observant, en échangeant, en adaptant les activités proposées pour l'extérieur à leur classe et à l'environnement de leur école. Ce modèle s'éloigne des formations descendantes, souvent déconnectées du quotidien scolaire (Duchaine et Gaudreau, 2023).

Du côté des élèves, des retombées sont relatées par les personnes enseignantes à l'issue de leur participation à l'une ou l'autre des activités interclasses de *Mission plein-air!* Elles observent que leurs élèves bénéficient du réseautage qui leur apporte un apprentissage actif où ils explorent la nature et construisent du savoir à partir d'expériences concrètes. Leur motivation est accrue en raison de la dynamique collaborative et aux échanges avec d'autres classes. Les élèves veulent présenter l'avancement de leurs explorations en nature et se préparent aux échanges entre classes. Ils sont également curieux de savoir comment d'autres classes ont vécu leurs activités à l'extérieur. Ces apprentissages sont d'autant plus significatifs qu'ils s'ancrent dans des situations réelles, mobilisent plusieurs disciplines et favorisent la prise d'initiative. Il en résulte une manifestation de l'agentivité (Brennan, 2012), des élèves étant amenés à poser des questions, à s'engager dans la démarche et à argumenter leurs découvertes.

Dans le cadre des activités interclasses de *Mission plein-air!*, les titulaires constatent que leurs élèves développent des compétences transversales utiles pour l'agir citoyen. Ils apprennent à travailler en équipe, à partager leurs idées et à s'ouvrir aux perspectives des autres classes. Les comparaisons, les remises en doute et l'argumentation aident à développer leur pensée critique. L'utilisation du numérique permet également de mobiliser différentes dimensions de cette compétence (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019), plus particulièrement celles de communication, en utilisant des plateformes d'échanges à l'écrit et de visioconférence, et de collaboration, en interagissant avec d'autres groupes. Le développement de la compétence



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

numérique est encouragé par la posture de la personne enseignante qui agit comme guide. Enfin, les personnes enseignantes soulignent que la nature, la liberté relative et balisée de même que la présence d'experts et les interactions interclasses contribuent à accroître la motivation des élèves, notamment pour ceux ayant besoin de dispositifs plus ouverts pour apprendre. Plusieurs personnes enseignantes rapportent que des élèves habituellement discrets ou en difficulté se sont révélés lors des activités en réseau de *Mission plein-air!*, en prenant la parole en visioconférence, en s'investissant dans les recherches et en s'épanouissant dans les activités.

L'un des aspects les plus marquants du réseautage autour des activités de *Mission plein air!* est le sentiment d'appartenance à une communauté d'apprenants, ressenti par les élèves et par les personnes enseignantes. Tous réalisent qu'ils ne sont pas seuls à s'intéresser à ces sujets, qu'ils peuvent apprendre des autres et que leurs propres découvertes ont de la valeur. Un élève de 5<sup>e</sup> année dont la classe a participé à la séquence sur les insectes le dit en ces termes : « J'ai vu un dessin d'insecte fait par une autre école. On a écrit un commentaire pour dire qu'on aimait leurs idées. Ensuite, ils nous ont posé une question sur notre expérience. J'avais l'impression d'être un vrai scientifique. » Cette posture active, valorisante et responsabilisante transforme la manière dont les élèves perçoivent leur rôle dans le processus d'apprentissage.

La dynamique collaborative des dispositifs en réseau pour soutenir l'apprentissage en nature illustre une conception du savoir défendue par Sfard (1998), qui distingue deux métaphores de l'apprentissage : l'acquisition (le savoir est transmis) et la participation (le savoir se construit en interaction avec les autres). En se réseautant, les élèves et le personnel scolaire participent activement à la construction de l'apprentissage, avec des pairs, avec des experts et avec d'autres classes. Grâce aux plateformes numériques comme Padlet, les productions ne sont plus destinées à rester dans la classe. Elles sont partagées, commentées, bonifiées, et parfois réutilisées. Ainsi, une vidéo devient une ressource pour plusieurs classes. Un protocole d'expérience en science est adapté par un autre groupe. Une carte d'idées devient un tremplin pour une discussion éthique dans une autre école. Ces itérations entre création et transfert, entre observation et action, entre production locale et échange interclasses incarnent une véritable circulation du savoir dans une approche culturelle de l'enseignement (Bielaczyc et Collins, 1999; Organisation de coopération et de développement économique, 2018). On apprend parce qu'on est en relation avec la nature, avec les autres, avec le monde. La coconstruction dépasse le cadre cognitif pour devenir relationnelle et peut de la sorte transformer le rapport à l'apprentissage. La remarque d'un élève du 2<sup>e</sup> cycle lors de la rencontre bilan de la séquence d'activités sur la thématique des champignons évoque une prise de conscience d'un rapport au savoir transformé et illustre la puissance du lien : « Ce que j'ai aimé le plus, c'est que ce n'est pas juste notre classe qui apprenait. On était plein



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de classes ensemble. Et même si on ne se connaissait pas, on s'aidait. »  
(Élève de 4<sup>e</sup> année)

### **Apports et prospectives**

Un aspect novateur du réseautage pour l'apprentissage en nature est sa forme qui rassemble des élèves et des personnes enseignantes d'écoles de tous les milieux (urbains, ruraux, du nord et du sud, favorisés ou défavorisés) qui, autrement, auraient peu, voire aucunement, eu la possibilité de se rencontrer. En valorisant des approches basées sur le vécu, la collaboration autour d'une pédagogie en nature devient un vecteur d'équité scolaire et sociale. De plus, les thématiques contribuent à la diversité culturelle, car les élèves découvrent des manières de concevoir la nature, le temps, l'habitat, les plantes, tout en développant une sensibilité interculturelle. Qui plus est, la thématique *Nitassinan, notre territoire* soutient le partage de savoirs autochtones et leur intégration dans une démarche dialogique. En ouvrant ainsi les portes à une pluralité des savoirs et des réalités, le réseautage contribue à faire de l'école un espace démocratique et représentatif de la société québécoise dans toute sa richesse.

Contrairement à ce que certaines personnes pourraient croire, l'apprentissage en nature demande peu de moyens. Les activités partagées en réseau s'adaptent à différents contextes. Que l'école soit située dans un centre-ville ou à proximité d'une forêt, il est possible d'utiliser différents lieux, de la cour d'école au parc adjacent. Dans le travail en réseau, les outils numériques utilisés sont simples et accessibles même avec des habiletés minimales.

Certaines limites se posent dans la mise en œuvre d'activités interclasses et de CoP pour réseauter le personnel scolaire autour de l'apprentissage en nature, la principale étant liée au temps. En effet, élaborer et coordonner ces dispositifs nécessite un temps qu'il n'est pas nécessairement simple à trouver. Pour les deux enseignantes, leur implication comme enseignantes-ressources à l'ÉER palliait cette limite. Ainsi, des équipes qui envisageraient l'implantation de dispositifs similaires auraient inévitablement à réfléchir à l'engagement nécessaire des personnes enseignantes. Dans le même sens, l'identification d'experts qui acceptent de partager leurs connaissances peut rapidement être un casse-tête pour déterminer un moment commun. La limite temporelle concerne également les personnes participantes. Le temps est souvent investi en dehors de l'horaire de travail. Elles doivent être engagées et, surtout, constater la plus-value de leur participation sur leur agir pédagogique.

L'analyse rétrospective de la mise en place des deux dispositifs de réseautage pour soutenir l'apprentissage en nature décrits dans cet article révèle des caractéristiques qui ont contribué à son succès.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Démarrer petit, mais avec intention claire : Le réseautage initial d'un groupe restreint de personnes enseignantes et de classes a permis de tester les modalités, d'apporter rapidement des changements, d'évaluer les besoins et les retombées. L'intention pédagogique des activités étant clairement partagée, il était aisé pour les personnes enseignantes de la moduler selon leur réalité.
- Structurer l'échange : Il est apparu essentiel de créer un ou des espaces de dialogue pour les personnes enseignantes, par exemple par le biais d'un clavardage, d'une rencontre mensuelle, d'un canal de discussion. Ces espaces permettent l'échange d'idées, de ressources, de réussites et d'obstacles.
- Planifier un calendrier collaboratif : L'identification des moments clés de l'année scolaire a mené à vivre des séquences synchronisées pour créer une dynamique collective.
- Miser sur des ressources ouvertes et adaptables : La proposition de planifications modulables montre la complémentarité des activités en classe et en nature. Suggérer des activités, des lectures et des outils numériques simples a rassuré les personnes enseignantes et favorisé leur engagement.
- Valoriser la coconstruction et le partage : Les personnes enseignantes et les classes sont encouragées à documenter leur expérience et à la partager, de même que leurs productions. La reconnaissance mutuelle est un moteur puissant.

Lorsqu'il est soutenu par un réseau professionnel, l'apprentissage en nature devient un projet collectif, un changement de culture, une manière renouvelée de concevoir le rôle de l'école. Il serait intéressant que des équipes documentent et évaluent les impacts des dispositifs de manière systématique. Les personnes enseignantes qui y ont participé découvrent une liberté pédagogique, renforcent leur sentiment d'efficacité et s'engagent dans une démarche de formation continue. Les élèves, eux, vivent des apprentissages concrets, contextualisés, significatifs. Ils développent des compétences disciplinaires, sociales et éthiques qui les préparent au monde de demain. Favoriser la collaboration et le partage d'expériences permet de surmonter les défis liés à cette approche et d'assurer son intégration durable dans les écoles primaires. À travers des CoP dynamiques et des activités interclasses engageantes, cette initiative ouvre la voie à un apprentissage en nature structuré, enrichissant et accessible. Le réseautage montre une innovation pédagogique née du terrain et par celui-ci. Dans un contexte marqué par des crises environnementales et sociales, favoriser l'entraide professionnelle et l'apprentissage en nature apparaît non seulement comme une opportunité mais comme une nécessité.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Références

- Bielaczyc, K. et Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. Dans C. M. Reigeluth (dir.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (p. 1-21). Lawrence Erlbaum Associates.
- Brennan, K. A. (2012). *Best of both worlds: Issues of structure and agency in computational creation, in and out of school* [thèse de doctorat, Massachusetts Institute of Technology]. <https://www.media.mit.edu/publications/best-of-both-worlds-issues-of-structure-and-agency-in-computational-creation-in-and-out-of-school/>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. et Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning policy institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf>
- Demirtaş, S. et Çayır, N. A. (2021). An investigation of elementary school teachers' experiences about outdoor education activities project. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 46(208), 1-30. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9565>
- Duchaine, M.-P. et Gaudreau, N. (2023). Conditions d'efficacité et facteurs d'influence du développement professionnel continu du personnel enseignant du primaire et du secondaire : une recension des écrits. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 14(2), 140-149. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/77211>
- Laferrière, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. *Encounters on Education*, 6, 5-21. <https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/480/1/art%201%20laferriere.pdf>
- Miller, D. et Twum, S. (2017). The experiences of selected teachers in implementing place-based education. *in education*, 23(1), 92-108. <https://journals.uregina.ca/ineducation/article/view/282>
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/Programme-prescolaire-primaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications->



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

[adm/devenir-enseignant/referentiel\\_compétences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606848024](https://www.quebec.ca/education/numerique/cadre-reference)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. <https://www.quebec.ca/education/numerique/cadre-reference>

Mygind, E., Bølling, M. et Seierøe Barfod, K. (2018). Primary teachers' experiences with weekly education outside the classroom during a year. *Education 3-13*, 47(5), 599-611. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1513544>

Nadeau-Tremblay, S., Boily, É., Brault, M.-C., Chevrette, T., Jacob, É., Langelier, M.-É., Mercure, C., Laprise, C. et Pulido, L. (2023). Supporting the emergence of outdoor teaching practices in primary school settings: a literature review. *Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2269166>

Organisation de coopération et de développement économique. (2018). *Le futur de l'éducation et des compétences. Projet Éducation 2030*. [https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper\\_francais.pdf](https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_francais.pdf)

Passy, R., Bentsen, P., Gray, T. et Ho, S. (2019). Integrating outdoor learning into the curriculum: an exploration in four nations. *Curriculum Perspectives*, 39, 73-78. <https://doi.org/10.1007/s41297-019-00070-8>

Shume, T. J. et Blatt, E. (2019). A sociocultural investigation of pre-service teachers' outdoor experiences and perceived obstacles to outdoor learning. *Environmental Education Research*, 25(9), 1347-1367. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1610862>

Torkos, H. (2018). Introducing new education types: teacher's opinions on outdoor education. *Journal Plus Education/Educatia Plus*, 20(2), 198-212. <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/1113>

Viola, S. et Fontaine, S. (2022). Planification de l'enseignement et de l'évaluation. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage* (3<sup>e</sup> éd., p. 29-47). CEC.

Wenger, E. (2016). Communauté de pratique et théorie sociale de l'apprentissage. Dans T. Burger-Helmchen, C. Hussler et P. Cohendet (dir.), *Les grands auteurs en management de*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*l'innovation et de la créativité* (p. 427-447). EMS Editions.  
<https://doi.org/10.3917/ems.burge.2016.01.0427>.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>