



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Étude de la pédagogie émergente en éducation par la nature à l'aune des actions éducatives et de la qualité des interactions en centre de la petite enfance

Auteurs

Joane Deneault, professeure, Université du Québec à Rimouski, Canada,
Joane_deneault@uqar.ca

Caroline Bouchard, professeure, Université Laval, Canada,
caroline.bouchard@fse.ulaval.ca

Michèle Leboeuf, professionnelle de recherche, Université Laval, Canada,
michele.leboeuf.1@ulaval.ca

Martine Asselin, professionnelle de recherche, Université Laval, Canada,
martine.asselin.4@ulaval.ca

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi

ISSN

2371-5669 (numérique)



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

Cette étude explore le recours à la pédagogie émergente par des éducatrices et éducateurs œuvrant en éducation par la nature en centre de la petite enfance, selon la fréquence de leurs sorties en milieu naturel avec leur groupe d'enfants (sorties fréquentes et sorties peu fréquentes). La pédagogie émergente est étudiée à travers les actions éducatives déclarées et la qualité des interactions observées dans les groupes d'enfants. Les personnes éducatrices ont rempli le *Questionnaire de la Boussole* et ont été observées au moyen de l'outil *Classroom Assessment Scoring System*. Bien que les actions de pédagogie émergente déclarées ne se distinguent pas toujours selon les deux profils, la qualité des interactions observées est significativement plus élevée chez le profil s'adonnant à des sorties fréquentes en milieu naturel. La discussion aborde les dimensions de la qualité des interactions susceptibles de qualifier la pédagogie émergente et propose des avenues pour étudier les actions éducatives qui la caractérisent.

Mots-clés : pédagogie émergente; qualité des interactions; actions éducatives; éducation par la nature; petite enfance



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Problématique

L'éducation par la nature (EPN) constitue une approche pédagogique de plus en plus présente dans les milieux éducatifs de la petite enfance au Québec (AQCPÉ, 2021; Bouchard et al., 2022, 2024, soumis; Couttet et al., 2023). L'Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPÉ), en collaboration avec une équipe de recherche, a proposé huit principes caractérisant l'EPN dans un cadre de référence destiné aux milieux de pratique (Leboeuf et al., 2025). Un de ces principes réfère à la pédagogie qu'il convient de privilégier en EPN, à savoir une pédagogie émergente, selon laquelle les actions éducatives de l'adulte sont flexibles et contingentes à ce que les enfants initient au contact de la nature, plutôt que guidées par une planification rigide décidée à l'avance.

Les enfants sont ainsi appelés à jouer librement, à explorer l'environnement naturel d'une manière autodirigée (Sobel, 2014) et à faire diverses découvertes qui, avec l'attention conjointe de l'adulte et son soutien, leur permettraient d'apprendre et de se développer. Mais comment la pédagogie émergente s'incarne-t-elle chez les personnes éducatrices qui œuvrent en EPN? Plus précisément, quelles actions éducatives mobilisent-elles et quelle qualité d'interactions est-il possible d'observer chez elles, selon la fréquence de sorties en milieu naturel avec leur groupe d'enfants? Ce sont les questions auxquelles cette étude exploratoire s'intéresse.

Pédagogie émergente ou curriculum émergent?

Le concept de pédagogie émergente pose des défis aux chercheuses et aux chercheurs qui tentent de la définir et de la caractériser. D'abord, deux appellations, dont le sens se chevauche, sont employées dans la littérature, soit celles de *curriculum émergent* et de *pédagogie émergente*. L'expression *curriculum émergent*, utilisée notamment par les chercheurs américains et européens (Broderick et Hong, 2020; Clerc-Georgy, 2024), réfère à l'idée d'une planification pédagogique au sein de laquelle le curriculum, c'est-à-dire le contenu à apprendre et le parcours pour y arriver, émerge de la relation dynamique entre l'enfant et son environnement (Clerc-Georgy, 2024). Ce type de planification, qui s'éloigne de l'approche par thèmes planifiés par l'adulte (Clerc-Georgy, 2024), caractérise bon nombre de programmes éducatifs de la petite enfance partout dans le monde (Biermeier, 2015; Bonello et al., 2025; Broderick et Hong, 2020; Dalhberg et al., 2012; Essa et Burnham, 2019; MachLachlan et al., 2013).

Selon Aslan (2018), deux dimensions définissent le curriculum émergent : la flexibilité et le dialogue (Buell et Sutton, 2008; Wright, 1997). La flexibilité renvoie au fait que le curriculum émerge des lieux, des objets, des situations, etc., qui fascinent les enfants et suscitent leur curiosité, que ce soit le banc de neige granuleux en mars ou la trainée visqueuse d'un escargot en été. Les apprentissages sont donc initiés et guidés par les intérêts des enfants (en anglais, *child-directed*), d'où la nécessaire flexibilité



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des actions et des interactions de l'adulte. Or, si le soutien de l'adulte s'appuie sur l'agentivité des enfants, le sens des expériences vécues est coconstruit par eux deux, grâce à leurs échanges (Lachapelle et al., 2025; Dahlberg et al., 2012; Langford, 2010; Vygotsky, 1978), d'où le dialogue. Le résultat de cette communication entre l'adulte et les enfants prend donc la forme d'un curriculum coconstruit (émergent), qui se distingue aisément de la notion de « curriculum », laquelle réfère à l'ensemble des objectifs, des actions, des contenus, des méthodes et des matériels ainsi que leur structuration planifiée dans une continuité chronologique à des fins d'apprentissage (Demeuse et Strauven, 2013).

Enfin, le curriculum émergent poursuit des finalités dont la nature peut varier. Cette finalité peut être développementale (Bonnello et al., 2025; Broderick et Hong, 2020; Rinaldi, 2006), c'est-à-dire que le curriculum émergent a alors comme principal objectif de favoriser le développement des enfants sous différents domaines (p. ex. langagier, social)¹. Elle peut également être disciplinaire (Bonnello et al., 2025b; Gonzalez et al., 2024; Sylva et al., 2024), c'est-à-dire que les expériences offertes aux enfants visent leur cheminement au regard des différents domaines d'apprentissage (p. ex. langue, mathématiques, sciences), tout en passant par le jeu, les intérêts des enfants, le dialogue et la flexibilité, dans des proportions variables. L'intention pédagogique de l'adulte peut aussi conjuguer ces deux finalités (Pramling et al., 2019). En somme, diverses finalités se réclament du curriculum émergent, lequel caractérise surtout une pédagogie de l'adulte où les enfants sont des partenaires réels qui participent à leurs apprentissages et à leur développement (Cook-Sather, 2006; Murray, 2019).

Au Québec, l'expression *pédagogie émergente* semble plutôt prévaloir. Elle est utilisée dans des écrits professionnels (mais pas seulement) pour traiter de ce type d'approche auprès des personnes éducatrices, notamment en EPN (p. ex. Bouchard et al., 2022; Couttet et al., 2023). Contrairement au terme *curriculum* qui est associé à la didactique, l'expression *pédagogie émergente* rend compte du fait que les apprentissages sont considérés sous l'angle de leur apport au développement global des enfants (Bouchard et al., 2022), une finalité qui se décline au Québec par les cinq domaines de développement (physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif) du programme des services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) (Ministère de la Famille, 2019)². Le terme *pédagogie* détient l'avantage d'être plus familier pour le personnel éducateur que le terme *curriculum*, et l'expression *pédagogie émergente* rend explicite la posture flexible de l'adulte et de sa pédagogie. Dans cet

¹ Les visées développementales sont courantes dans les programmes destinés à la petite enfance, mais ces derniers ne souscrivent pas nécessairement à une approche de type curriculum émergent (Gouvernement du Canada, 2019).

² Au Québec, si l'angle est principalement développemental dans les SGEE destinés aux enfants de 0 à 5 ans, le programme-cycle de l'éducation préscolaire pour les enfants de 4 à 6 ans ajoute à la finalité développementale, celle de l'éveil à certaines disciplines, comme les arts, la mathématique, les sciences, etc. (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

article, à moins de référer directement aux travaux sur le curriculum émergent, nous utiliserons donc l'expression *pédagogie émergente*.

Des actions de pédagogie émergente

Les écrits sont très clairs quant aux actions éducatives à mobiliser dans la pratique d'une pédagogie émergente, lesquelles comprennent l'observation, l'écoute, la documentation, le questionnement, la rétroaction contingente, mais aussi la consignation et la réflexion (Boudreau et al., 2021; Broderick et Hong, 2020; Provencher et Bouchard, 2019; Rinaldi, 2006). Par ces actions, les personnes éducatrices peuvent mettre en œuvre un curriculum émergent à partir des intérêts et des découvertes des enfants. Cela implique qu'elles laissent une grande place à leur activité autonome (entre autres au jeu), qu'elles facilitent la poursuite de ces jeux/actions réflexions sur plusieurs jours, en aménageant des situations qui les soutiennent; cela implique aussi qu'elles observent, regardent, écoutent les enfants, les questionnent et dialoguent avec eux, ce qui donne du sens à ce qu'ils font ou disent (Clerc-Georgy, 2024).

Adopter une pédagogie émergente implique aussi de matérialiser les apprentissages réalisés en en gardant des traces (en les documentant), de les insérer dans une séquence longue et enrichie et, à la manière d'une spirale, d'observer à nouveau, de questionner, de documenter et d'avoir la souplesse de renouveler ainsi le projet, l'activité et le curriculum en fonction des intérêts évolutifs et des questions des enfants (Aslan, 2018; Carlsen et Clark, 2022; Rinaldi, 2006). La pédagogie émergente s'appuie enfin sur la capacité de l'éducatrice ou de l'éducateur à saisir les occasions de créer des ponts entre les expériences vécues par les enfants et les zones proximales de développement de ces derniers (Bonnello et al., 2025; Deneault et al., 2024), ce qui l'habilité à rétroagir de manière appropriée (étayage) pour soutenir leur développement global (Provencher et Bouchard, 2019).

Comme nous venons de le voir, les actions éducatives à mettre en œuvre en pédagogie émergente et leur coordination temporelle au sein des processus soutenant le développement des enfants sont assez claires et elles sont abondamment traitées dans les volumes destinés au développement professionnel des personnes éducatrices (Bonnello et al., 2025; Broderick et Hong, 2020; Buell et Sutton, 2008; MachLachlan et al., 2013; Stacey, 2009). Toutefois, ces actions éducatives et les orientations pédagogiques qu'elles supposent comptent parmi les moins documentées dans la littérature scientifique (Bigras et al., 2025).

Si on trouve des recherches qualitatives (études de cas et récits) qui décrivent des expériences de mise en œuvre de la pédagogie émergente par des adultes (Aslan, 2018; Bonello et al., 2025; Leu, 2015; Rinaldi, 2006; Wang et Black Delfin, 2024; Woods et al., 2022), peu d'études, voire aucune, ont examiné, à notre connaissance, ces actions éducatives (observer, documenter, etc.) dans le but d'en rendre compte de manière quantitative. Étudier les actions éducatives de pédagogie émergente sous



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

une approche quantitative permettrait d'aborder cette pédagogie sous de nouveaux angles et par de nouveaux devis méthodologiques, afin de la mettre en relation avec d'autres variables soutenant le développement des enfants. Par exemple, il serait possible de comparer le recours à ces actions dans différents contextes éducatifs ou par du personnel éducateur qui diffère à certains égards.

La pédagogie émergente : des actions éducatives aux interactions avec les enfants

La pédagogie émergente s'incarne non seulement dans les actions éducatives que pose la personne éducatrice dans sa pratique, mais également dans chacune de ses interactions avec les enfants. Écouter, questionner, rétroagir ou observer sont non seulement des actions, ce sont des « inter-actions », puisqu'elles impliquent aussi une action réciproque, celle des enfants. Une vaste documentation scientifique porte sur les interactions. On considère notamment que les processus qui soutiennent le développement des jeunes enfants sont formés d'interactions réciproques entre les enfants et les adultes autour d'objets et de symboles qui se retrouvent dans l'environnement immédiat et qui caractérisent les expériences quotidiennes (Bronfenbrenner et Morris, 2006; Mashburn et al., 2008). Ces interactions entre l'adulte et les enfants ont fait l'objet de recherches abondantes, montrant que leur qualité est généralement associée aux apprentissages et au développement des enfants (Organisation for economic co-operation and development [OECD], 2021; Sabol et al., 2013; Ulferts et al., 2019). Puisque la pédagogie émergente s'inscrit dans les interactions avec les enfants, il y a tout lieu d'étudier la qualité de ces interactions.

À notre connaissance, aucune étude n'a cherché à caractériser la pédagogie émergente par la qualité des interactions qui s'y déploient. Toutefois, des travaux ont montré que la qualité des interactions varie selon les activités réalisées et la pédagogie adoptée (Nores et al., 2022). Par exemple, plus les enfants bénéficient de temps où ils peuvent choisir leur activité et moins ils expérimentent de temps de transition ou en grand groupe, plus la qualité des interactions avec l'adulte est élevée (Nores et al., 2022). Quelques domaines de la qualité des interactions, tels que le *soutien émotionnel*, l'*organisation du groupe* et le *soutien à l'apprentissage*, mesurés à partir de la version préscolaire du *Classroom Assessment Scoring system* (CLASS), s'avèrent également favorisés dans certains types de situations (St-Jean et al., 2019; Thorpe et al., 2020). Par exemple, lors des situations de jeux libres ou réalisées en sous-groupe, on observe des scores de *soutien émotionnel* plus élevés que dans les activités en grand groupe et davantage planifiées (donc plus éloignées d'une pédagogie émergente), qui elles récoltent des scores plus élevés sur le plan du *soutien à l'apprentissage* (Cabell et al., 2013; Luo et al., 2024; Thorpe et al., 2020).

La pédagogie utilisée joue également sur les dimensions composant les domaines de la qualité des interactions. Lorsque les interactions adulte-



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enfants (âgés de 15 à 36 mois) se tiennent dans des situations s'apparentant à la pédagogie émergente (jeux libres), les dimensions considération pour le point de vue de l'enfant et qualité de la rétroaction obtiennent des scores plus élevés que dans d'autres contextes, comme les transitions, les repas ou les activités en grand groupe (Luo et al., 2024). Ces résultats sont intéressants. Ils soulignent l'importance de considérer la qualité des interactions comme pouvant caractériser la pédagogie émergente et suggèrent que la flexibilité qui définit cette dernière pourrait s'incarner dans certaines dimensions de la qualité des interactions, comme la considération du point de vue des enfants par l'adulte et les rétroactions contingentes de l'adulte aux actions des enfants.

Une étude auprès d'enfants de 2 à 5 ans et de leurs éducatrices et éducateurs (N = 110) a aussi montré que les interactions étaient de plus grande qualité lorsque les enfants avaient un accès libre entre l'extérieur et l'intérieur et bénéficiaient de périodes quotidiennes à l'extérieur plus longues (Tonge et al., 2019). Plus le temps passé à l'extérieur était élevé, plus les scores correspondant à la sensibilité de l'adulte aux besoins de l'enfant, à la considération pour son point de vue et à la gestion des comportements l'étaient également, et plus l'adulte prenait appui de manière pertinente sur le matériel disponible pour soutenir leurs apprentissages (modalités d'apprentissage). Sans traiter directement de pédagogie émergente, ces résultats montrent que certaines dimensions de la qualité des interactions s'en approchant sont positivement corrélées à des éléments qui la constituent (p. ex. la souplesse de l'horaire et la place accordée aux initiatives des enfants) en contexte d'EPN.

Au Québec, Bouchard et al. (soumis) ont comparé (avec un devis mixte) la qualité des interactions dans 20 groupes d'enfants de 3 à 5 ans en centres de la petite enfance (CPE), selon que les personnes éducatrices titulaires de ces groupes œuvraient à l'intérieur (local) ou en milieu naturel (MN) (boisés, berges, etc.). Les interactions observées étaient de qualité plus élevée en MN en ce qui a trait au domaine de *l'organisation du groupe* et à deux de ses dimensions, la productivité et les modalités d'apprentissage³. Les participantes ont mentionné, lors d'entretiens, ressentir une plus grande sensibilité aux besoins des enfants et manifester une plus grande considération pour leur point de vue (deux dimensions du *soutien émotionnel*) en MN qu'à l'intérieur. Dans une étude antérieure auprès de six éducatrices (Bouchard et al., 2024), le MN était favorable à certaines dimensions des interactions reliées au *soutien émotionnel* (climat positif et considération pour le point de vue de l'enfant) et à l'organisation du groupe (productivité : maximisation du temps et enchaînement des routines), lorsque ces interactions sont comparées à celles des mêmes éducatrices avec les enfants à l'intérieur du local en CPE.

Cumulées, ces données laissent entrevoir que certaines dimensions de la qualité des interactions pourraient caractériser la pédagogie

³ Certaines de ces différences marginalement significatives ($p = 0,05$) sont tout de même présentées vu le petit échantillon duquel elles découlent.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

émergente et que l'EPN en MN serait un contexte⁴ propice à cette pédagogie. Le MN offre en effet aux enfants du matériel libre et polyvalent (tel que des roches, des branches, des feuilles, des plumes, des petits fruits) facilement accessible, plus varié et changeant au fil des saisons, que celui de la cour extérieure (Bouchard et al., 2022, 2024, soumis). Riche en affordances, le MN est reconnu pour son potentiel à évoquer chez les enfants différents usages et significations (Bouchard et al., accepté; Deneault et al., 2024; Sandseter, 2009). Un tronc d'arbre couché appelle ainsi différentes lectures de la part des enfants : sur le plan des mouvements (y monter pour le parcourir en équilibre ou s'y asseoir), de la représentation symbolique (un pont entre deux îles ou un cheval qu'on monte à califourchon dans l'aventure médiévale) ou des connaissances et du raisonnement (analyser les indices disponibles pour comprendre pourquoi l'arbre est maintenant couché) (Deneault et al., 2024; Robertson et al., 2019).

En raison de ce potentiel, le MN suscite des initiatives plus diversifiées chez les enfants et ces dernières sont à même de nourrir un recours accru à la pédagogie émergente par l'adulte. Il apparaît donc pertinent de comparer du personnel éducateur dont la pratique d'EPN varie quant à la fréquentation du MN (sorties fréquentes et sorties peu fréquentes) pour mieux comprendre les actions éducatives et la qualité des interactions qui caractérisent la pédagogie émergente.

Objectifs

La présente étude a pour objectif général d'étudier la pédagogie émergente au moyen des actions éducatives déclarées par des personnes éducatrices en CPE et des interactions observées chez ces dernières. Elle poursuit deux objectifs spécifiques :

1. Comparer les actions éducatives de pédagogie émergente déclarées par ces personnes éducatrices selon la fréquence des sorties en MN (deux profils : sorties fréquentes et sorties peu fréquentes);
2. Comparer la qualité des interactions observées chez ces deux profils.

La nature des données (déclarée pour l'objectif 1 et observée pour l'objectif 2) s'explique par les outils existant pour en rendre compte. Il est attendu que les actions éducatives relèvent davantage de la pédagogie émergente pour le groupe qui effectue des sorties fréquentes en MN (objectif 1) et que la qualité des interactions y soit aussi plus élevée pour certaines dimensions pouvant être considérées comme caractéristiques de la pédagogie émergente (objectif 2).

⁴ Bien que l'EPN réfère à une approche (et non à un simple contexte), pour plus de clarté dans cet article, nous référerons à l'EPN comme à un contexte et à la pédagogie émergente comme à une approche.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Cadre conceptuel

Deux cadres de référence, desquels sont issus deux outils, sont retenus pour cette étude. Le premier, *Alex – Cadre de référence de l'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance* (Leboeuf et al., 2025), et l'outil qui en découle, le *Questionnaire de la Boussole* (Bouchard et al., 2023), présentent huit principes qui encadrent l'éducation par la nature. Parmi ceux-ci, le troisième principe porte précisément sur la pédagogie émergente instaurée par l'adulte et est sollicité pour l'objectif 1. En adéquation avec les écrits sur le curriculum émergent traités précédemment, ce principe comprend différentes actions éducatives (l'observation, la planification, ce qui guide le choix des expériences vécues par les enfants, la place du jeu libre, la nature de l'étayage offert à l'enfant et les rétroactions sur son action, la consignation de traces et la documentation pédagogique, la réalisation de projets d'envergure), lesquelles se déclinent selon un continuum allant d'une approche pensée, initiée et menée par l'adulte à une approche émergente centrée sur les champs d'intérêt et les initiatives des enfants (pour en savoir plus, voir Leboeuf et al., 2025).

Le deuxième cadre est le *Teaching through Interactions* (Hamre et Pianta, 2007; Pianta et al., 2016), dont découle l'outil d'observation *CLASS* (Pianta et al., 2008). Malgré le fait que cet outil n'ait pas été conçu pour être utilisé à l'extérieur, des études effectuées dans ce contexte l'ont privilégié (Bouchard et al., 2023, soumis; Tonge et al., 2019). Soutenant l'objectif 2 de l'étude, rappelons que ce cadre regroupe les interactions en trois domaines : 1) le *soutien émotionnel*, 2) l'*organisation du groupe* et 3) le *soutien à l'apprentissage*. Chacun de ces domaines se compose de dimensions illustrées à la figure 1.

Figure 1
Domaines et dimensions de l'outil CLASS

Soutien émotionnel	Organisation du groupe	Soutien à l'apprentissage
• Climat positif • Climat négatif • Sensibilité de l'éducatrice • Considération pour le point de vue de l'enfant	• Gestion des comportements • Productivité • Modalités d'apprentissage	• Développement de concepts • Qualité de la rétroaction • Modelage langagier

Le *soutien émotionnel* concerne les pratiques qui contribuent au développement de relations positives au sein du groupe et favorisent l'autonomie des enfants. Il se compose de quatre dimensions : le climat positif (p. ex. sourire, affection verbale, respect), le climat négatif (p. ex. irritabilité, menace, sarcasme), la sensibilité de l'éducatrice (p. ex.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

conscience et reconnaissance des besoins de l'enfant) et la considération pour le point de vue de l'enfant (p. ex. intégration des idées des enfants, soutien de l'autonomie, expression des enfants) (Pianta et al., 2008; Teachstone, 2022).

L'organisation du groupe renvoie à la façon dont la personne éducatrice aide les enfants à réguler leurs comportements et leur attention, ainsi que sa capacité à optimiser le temps alloué à l'exploration et à l'apprentissage. Elle comprend les dimensions de la gestion des comportements (p. ex. attentes claires, anticipation des difficultés, redirection efficace des comportements), la productivité (p. ex. optimisation du temps d'apprentissage, déroulement fluide des routines et des transitions) et les modalités d'apprentissage (p. ex. modalités et matériels diversifiés, engagement de l'éducatrice, objectifs clairs) (Pianta et al., 2008; Teachstone, 2022).

Enfin, le *soutien à l'apprentissage* se rapporte aux pratiques qui soutiennent les enfants dans le développement de leurs habiletés langagières, sollicitent leurs habiletés de réflexion et offrent une rétroaction qui accroît leur compréhension. Il englobe le développement de concepts (p. ex. résolution de problème, raisonnement, liens entre les concepts), la qualité de la rétroaction (p. ex. étayage, échanges aller-retour, clarification) et le modelage langagier (p. ex. conversations fréquentes, questions ouvertes, utilisation d'un langage élaboré) (Pianta et al., 2008; Teachstone, 2022).

Méthodologie

Cette recherche fait partie d'une vaste étude longitudinale, le projet Campagnol, réalisée auprès d'enfants de 3 à 5 ans et dirigée par Caroline Bouchard, coauteure de cet article. Seulement le temps 1 et les variables pertinentes aux objectifs poursuivis ici ont été considérés. La présente recherche adopte un devis comparatif quasi-expérimental.

Personnes participantes

L'échantillon comprend 27 personnes éducatrices (23 femmes, 1 homme, 3 données manquantes pour le genre⁵) œuvrant auprès de groupes d'enfants âgés de 3 à 5 ans répartis dans 14 CPE des régions de la Capitale-Nationale, de Chaudière-Appalaches, de la Côte-Nord et de Montréal (Québec, Canada). Ces personnes sont âgées de 28 à 58 ans ($M = 41,6$ ans, $É. T. = 9,1$) et détiennent en moyenne 15,7 années d'expérience ($É. T. = 7,9$ ans) en éducation à l'enfance. Une partie de l'échantillon avait déjà participé à une formation reliée à la qualité des interactions ($n = 17$) et à une formation reliée à l'EPN ($n = 9$) au cours des

⁵ Les personnes participantes pouvaient répondre *femme, homme, autre* ou *préfère ne pas répondre* à la question sur le genre.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

cinq dernières années⁶. Ces personnes ont toutes donné leur consentement écrit et l'ensemble des données a été recueilli en conformité avec la certification du Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (2019-088 A-5 / 27-05-2020).

Afin de répondre aux objectifs de recherche, l'échantillon a été divisé en deux profils (voir tableau 1), en fonction de la fréquence de sorties en MN, à partir des réponses à une question du principe 1 du *Questionnaire de la Boussole* (vision du temps) : Quelle est la fréquence des sorties en milieu naturel (ou dans un lieu riche en biodiversité autre que la cour de votre milieu éducatif) que vous effectuez avec votre groupe? Huit personnes sur les 27 composant l'échantillon n'ont pas répondu à ce questionnaire, ce qui a réduit l'échantillon à 19 participantes et participants. Ceux dont la fréquence de sortie en MN correspond aux deux catégories les plus faibles ont été regroupés (N = 8), tout comme ceux se situant dans les deux catégories de fréquence les plus élevées (N = 11). Des analyses par groupe (en anglais, *cluster analysis*) ont permis de confirmer la pertinence de ces regroupements, notamment grâce au dendrogramme (diagramme en arbre). Les profils ainsi formés sont nommés *sorties fréquentes* et *sorties peu fréquentes* dans les analyses qui suivent.

Tableau 1
Fréquence des choix de réponses et regroupement pour former les profils de sorties en milieu naturel

Choix de réponses	Fréquence	Regroupement/profil
Jamais ou occasionnel (moins d'une fois par mois)	5	8
Quelques fois par mois	3	
Plus d'une fois par semaine	8	11
Au moins une fois par jour	3	
Total	19	19

Outils

Le Questionnaire de la Boussole

Le recours à des actions éducatives relevant de la pédagogie émergente a été évalué au moyen d'une partie du *Questionnaire de la Boussole* (Bouchard et al., 2023). Il s'agit de la troisième partie qui réfère spécifiquement à la pédagogie émergente (principe 3 de l'EPN), telle que perçue par les personnes éducatrices (données déclarées). Les personnes éducatrices ont répondu au questionnaire en ligne (Lime Survey) à l'automne 2023. Sept questions portant sur leurs actions éducatives ont été retenues pour cet article⁷ : 1) l'observation; 2) la planification; 3) la place du

⁶ Ces formations ne sont pas liées au projet et n'ont pas été offertes par les chercheuses ou cochercheuses qui y sont associées.

⁷ Une question sur les huit composant l'échelle (la question ouverte requérant des personnes participantes qu'elles décrivent les principaux défis rencontrés dans la mise en œuvre d'une pédagogie émergente) n'a pas été retenue puisque peu compatible avec une analyse quantitative.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

jeu libre; 4) la nature de l'étayage et des rétroactions; 5) la consignation de traces et la documentation pédagogique; 6) ce qui guide le choix des expériences vécues (niveau de prédétermination); 7) les projets d'envergure sur plusieurs semaines. Les personnes participantes pouvaient répondre à chacune de ces questions au moyen d'une échelle de Likert en quatre points, dont les choix de réponses traduisent un continuum allant d'une approche pensée, initiée et menée par l'adulte (cotée 1) à une approche émergente centrée sur les champs d'intérêt et les initiatives des enfants (cotée 4). La signification de chaque cote sera présentée pour les sept questions sous les tableaux correspondants, dans la section résultats.

Inspiré de l'outil utilisé pour soutenir le développement professionnel en EPN (AQCPE, 2021), le *Questionnaire de la Boussole* est le seul, à notre connaissance, à offrir une appréciation quantitative de la pédagogie émergente⁸. Bien qu'il n'ait fait l'objet d'aucune étude de validation, les sept actions éducatives sur lesquelles il porte sont abordées dans les écrits sur le curriculum émergent. Enfin, puisque ces questions traitent d'actions éducatives distinctes en pédagogie émergente, il a été choisi de ne pas les combiner en un seul score, ce qui permet de caractériser plus finement la pédagogie émergente et répond mieux à la finalité exploratoire de l'étude.

Le Classroom Assessment Scoring System (CLASS)

La qualité des interactions déployées par les personnes éducatrices a été évaluée par le *CLASS Pre-K*, destiné aux enfants de 3 à 5 ans (Pianta et al., 2008). Des personnes observatrices dûment certifiées pour évaluer la qualité des interactions ont effectué quatre cycles d'observation consécutifs de 25 minutes chacun (15 minutes d'observation et 10 minutes de cotation), dans chaque groupe d'enfants. Ces observations priorisaient la période passée à l'extérieur, mais comme celle-ci pouvait être plus courte que le temps total à observer, quelques cycles ou portions de cycle ont été réalisés à l'intérieur, avant ou après la sortie. Le *CLASS* comporte une échelle en sept points pour caractériser les niveaux de qualité observés (allant de faible « 1 » à élevé « 7 »). La moyenne des scores obtenus aux quatre cycles d'observation, et ce, pour chacun des trois domaines et des dix dimensions (voir figure 1), a été calculée (pour un total de 13 moyennes). La validité de cet outil a été démontrée dans divers contextes culturels (voir Lemay et al., 2017; Pianta et Hofkens, 2023), dont au Québec en maternelle 4 ans à mi-temps (Bouchard et al., 2017) ainsi que dans les CPE et les garderies (Lemay et al., 2021). Rappelons que bien que cette validation ait été réalisée dans des contextes intérieurs, l'outil est aussi utilisé dans des contextes extérieurs (Bouchard et al., 2024, soumis; Tonge et al., 2019).

⁸ Sylva et al. (2024) proposent aussi un outil permettant d'apprécier quantitativement la pédagogie émergente, mais ce dernier s'inscrit dans une perspective disciplinaire plutôt que développementale.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Analyses

Les deux profils (sorties en MN fréquentes et peu fréquentes) ont été comparés quant à la fréquence des actions éducatives déclarées (objectif 1) et quant à la qualité de leurs interactions observée (objectif 2). Pour les actions éducatives, les données n'ont pu être soumises à des analyses statistiques, en raison de la taille trop faible de l'échantillon. Seules les données descriptives seront présentées. Pour la qualité des interactions, les données ont été soumises à une analyse de variance Kruskal-Wallis afin de comparer les différents domaines et dimensions de la qualité des interactions chez les deux profils.

Résultats

Les actions éducatives de pédagogie émergente

Afin de répondre au premier objectif qui est de comparer les actions de pédagogie émergente des personnes éducatrices des deux profils (sorties en MN fréquentes et peu fréquentes), leurs réponses aux questions du *Questionnaire de la Boussole* ont été comparées. Le recours aux fréquences plutôt qu'aux moyennes s'est imposé en raison de l'échelle de Likert en quatre points qui peut difficilement être considérée comme une échelle d'intervalle. Les tableaux 2 à 8 présentent la fréquence des choix de réponses pour les deux profils. Ces fréquences n'ont pu être soumises à des analyses statistiques en raison des faibles effectifs dans plusieurs cellules (Dancey et Reidy, 2007). Une simple analyse descriptive est donc privilégiée pour le premier objectif de l'étude.

Pour deux actions éducatives, soit l'observation (tableau 2) et la planification (tableau 3), l'analyse visuelle des pourcentages⁹ suggère que les personnes éducatrices associées au profil *sorties peu fréquentes* répondent davantage en cohérence avec la pédagogie émergente (cote 4), contrairement à ce qui était attendu.

Tableau 2
Fréquences (et pourcentages) des réponses relatives à l'observation

Profils	Choix de réponses				Total
	1*	2	3	4	
Sorties peu fréquentes	0	1 (12,5 %)	2 (25,0 %)	5 (62,5 %)	8
Sorties fréquentes	0	1 (9,1 %)	5 (45,5 %)	5 (45,5 %)	11
Total	0	2 (10,5 %)	7 (36,8 %)	10 (52,6 %)	19

*1 = **Aucun** moyen n'est utilisé pour **observer** les enfants au quotidien. 2 = **Divers moyens** sont utilisés au quotidien pour **repérer** les actions ou paroles des enfants qui pourraient témoigner de leurs intérêts, questionnements, hypothèses, etc. 3 = **Divers moyens** sont utilisés au quotidien pour **repérer et consigner** les actions ou paroles des enfants qui pourraient témoigner de leurs intérêts, questionnements, théories, hypothèses, etc. 4 = **Divers moyens** sont utilisés au quotidien pour **repérer, consigner et analyser** les actions ou paroles des enfants qui pourraient témoigner de leurs intérêts, questionnements, théories, hypothèses, etc.

⁹ Puisque les deux groupes ne sont pas égaux, les pourcentages permettent de comparer plus adéquatement leurs fréquences relatives.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 3
Fréquences (et pourcentages) des réponses relatives à la planification

	Choix de réponses				
Profils	1*	2	3	4	Total
Sorties peu fréquentes	0	1 (12,5 %)	1 (12,5 %)	6 (75,0 %)	8
Sorties fréquentes	0	0 (0 %)	4 (36,4 %)	7 (63,6 %)	11
Total	0	1 (5,3 %)	5 (26,3 %)	13 (68,4 %)	19

*1 = Je ne réalise **aucune** planification des expériences vécues par les enfants ou de mes interventions. 2 = Je planifie les expériences offertes aux enfants et les interventions de soutien **plusieurs semaines à l'avance** et respecte **toujours** ce qui est initialement prévu. 3 = Je planifie les expériences offertes aux enfants et les interventions de soutien **sur une base bimensuelle ou hebdomadaire**, et respecte **le plus possible** ce qui y est prévu. 4 = Je planifie minimalement à chaque semaine certaines expériences offertes aux enfants et les interventions de soutien, à partir de mes observations, **mais** je fais preuve de grande **souplesse** afin de percevoir et saisir les occasions qui se présentent.

Pour la place du jeu libre (tableau 4), l'analyse visuelle des pourcentages ne permet pas de constater que les deux groupes diffèrent entre eux.

Tableau 4
Fréquences (et pourcentages) des réponses relatives à la place du jeu libre dans l'horaire quotidien

	Choix de réponses				
Profils	1*	2	3	4	Total
Sorties peu fréquentes	0	1 (12,5 %)	4 (50,0 %)	3 (37,5 %)	8
Sorties fréquentes	0	1 (9,6 %)	6 (54,5 %)	4 (36,4 %)	11
Total	0	2 (10,5 %)	10 (52,6 %)	7 (36,8 %)	19

*1 = Moins de deux heures. 2 = Entre deux et trois heures. 3 = Entre trois et quatre heures. 4 = Plus de quatre heures.

Concernant l'étayage offert aux enfants en situation de jeu (tableau 5), la documentation pédagogique (tableau 6), ce qui guide le choix des expériences vécues (tableau 7) et les projets d'envergure (tableau 8), on constate que la distribution des fréquences du profil *sorties fréquentes* se situe dans la portion plus élevée de l'échelle, comparativement au groupe *sorties peu fréquentes*. Le profil qui sort plus souvent en MN est donc plus près de la pédagogie émergente au regard de ces actions, comme attendu.

Tableau 5
Fréquences (et pourcentages) des réponses relatives à l'étayage du jeu ou des explorations des enfants

	Choix de réponses				
Profils	1*	2	3	4	Total
Sorties peu fréquentes	0 (0 %)	3 (37,5 %)	3 (37,5 %)	2 (25,0 %)	8
Sorties fréquentes	1 (9,1 %)	2 (18,2 %)	6 (54,5 %)	2 (18,2 %)	11
Total	1 (5,3 %)	5 (26,3 %)	9 (47,4 %)	4 (21,1 %)	19

*1 = Je préfère **toujours** rester en observation et je **ne fais pas** d'étayage du jeu ou des explorations des enfants. 2 = Je préfère **la plupart du temps** rester en observation, tout en posant **parfois** quelques actions pour étayer le jeu ou les explorations des enfants. 3 = Je choisis **parfois** de rester en observation, tout en posant **souvent** des actions pour étayer le jeu ou les explorations des enfants. 4 = Je combine **toujours** l'observation du jeu et des explorations des enfants à des actions **très fréquentes** d'étayage.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 6
Fréquences (et pourcentages) des réponses relatives à la documentation pédagogique (consignation de traces)

	Choix de réponses				
Profils	1*	2	3	4	Total
Sorties peu fréquentes	1 (12,5 %)	1 (12,5 %)	2 (25,0 %)	4 (50,0 %)	8
Sorties fréquentes	0 (0 %)	1 (9,1 %)	3 (27,3 %)	7 (63,6 %)	11
Total	1 (5,3 %)	2 (10,5 %)	5 (26,3 %)	11 (57,9 %)	19

*1 = Je **ne sais pas** vraiment ce qu'est la documentation pédagogique et/ou je **n'en fais pas**. 2 = J'**observe** les enfants et garde **parfois des traces** de leurs actions et de leurs pensées. 3 = J'**observe** les enfants et garde **régulièrement des traces** de leurs actions et de leurs pensées. Je **trie et analyse parfois** ces traces afin de mieux les comprendre ainsi que la dynamique du groupe. 4 = J'**observe** les enfants et garde **régulièrement des traces** de leurs actions et de leurs pensées, que je trie et analyse régulièrement. Ces traces sont parfois partagées avec les enfants et leurs parents, et j'y repère des **pistes** pour **relancer** l'action des enfants, les **accompagner** ou **complexifier** leurs jeux ou réflexions.

Tableau 7
Fréquences (et pourcentages) des réponses relatives à ce qui guide les choix d'expériences vécues (niveau de prédétermination)

	Choix de réponses				
Profils	1*	2	3	4	Total
Sorties peu fréquentes	0	1 (12,5 %)	3 (37,5 %)	4 (50,0 %)	8
Sorties fréquentes	0	0 (0 %)	4 (36,4 %)	7 (63,6 %)	11
Total	0	1 (5,3 %)	7 (36,8 %)	11 (57,9 %)	19

*1 = Les expériences offertes ou vécues par les enfants sont **toujours** prédéterminées par des programmes (p. ex. programme d'habiletés sociales, d'éveil à la lecture, d'éveil à la numération), des thèmes ou des fiches d'activité. 2 = Les expériences offertes ou vécues par les enfants sont **souvent** prédéterminées par des programmes, des thèmes ou des fiches d'activité, en s'inspirant **occasionnellement** des intérêts, idées ou besoins des enfants. 3 = Les expériences offertes ou vécues par les enfants sont **parfois** prédéterminées par des programmes, des thèmes ou des fiches d'activité. Elles s'inspirent **souvent** des intérêts, idées ou besoins des enfants. 4 = Les expériences offertes ou vécues par les enfants ne sont **jamais** prédéterminées par des programmes, des thèmes ou des fiches d'activité. Elles s'inspirent **toujours** des intérêts, idées ou besoins des enfants, ou encore d'éléments de l'environnement ou de propositions de l'éducatrice.

Tableau 8
Fréquences (et pourcentages) des réponses relatives aux projets d'envergure

	Choix de réponses				
Profils	1*	2	3	4	Total
Sorties peu fréquentes	3 (37,5 %)	2 (25 %)	3 (37,5 %)	0 (0 %)	8
Sorties fréquentes	0	0	7 (63,6 %)	4 (36,4 %)	11
Total	3 (15,8 %)	2 (10,5 %)	10 (52,6 %)	4 (21,1 %)	19

1 = Il n'y a **pas** de projets d'envergure réalisés au sein de mon groupe. 2 = Des projets d'envergure sont menés à l'**occasion** au sein de mon groupe. C'est **moi qui initie et dirige** ces projets proposés aux enfants. 3 = Je repère **parfois** des occasions de soutenir un projet initié par les enfants. Je laisse une certaine place aux enfants dans le leadership de ces projets. 4 = Je repère **souvent** des occasions de soutenir un projet initié et mené par les enfants et j'**accompagne** ces derniers pour que le projet se développe dans le temps.

Enfin, notons que pour toutes les actions éducatives, une tendance générale se dégage : les scores les plus élevés dans l'échelle de réponses (3 et 4) sont plus fréquents que les scores bas (1 et 2), et ce, pour les deux profils.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La qualité des interactions

Pour répondre au deuxième objectif qui consiste à comparer la qualité des interactions de chacun des deux profils, les moyennes (et les écarts-types) obtenues au CLASS ont été calculées et sont présentées au tableau 9. De manière générale, ces moyennes oscillent entre une qualité des interactions moyenne (scores de 3 à 5) à élevée (score 6 et 7), à l'exception du climat négatif, pour lequel un score faible est associé à une qualité des interactions élevée (échelle inversée). Considérant la taille de l'échantillon, ces moyennes ont été converties en rangs moyens afin d'être comparées à l'aide de l'analyse de variance Kruskal-Wallis (test non paramétrique), dont la valeur (H) apparaît aussi au tableau 9.

Tableau 9
Moyennes (et écarts-types) obtenues aux domaines et aux dimensions de la qualité des interactions selon le CLASS

	Sorties peu fréquentes (n = 8)	Sorties fréquentes (n = 11)	H de K-W
Domaines et dimensions	M (É.-T)	M (É.-T)	
Soutien émotionnel	5,73 (0,34)	6,21 (0,43)	5,63^(*)
Climat positif	5,53 (0,77)	6,34 (0,73)	5,58 ^(*)
Climat négatif	1,31 (0,35)	1,18 (0,23)	1,52
Sensibilité de l'adulte	5,41 (0,42)	6,05 (0,70)	7,34*
Considération pdv enfant	5,31 (0,64)	5,64 (0,68)	2,31
Organisation du groupe	5,02 (0,30)	5,73 (0,87)	11,26**
Gestion des comportements	5,34 (0,71)	5,98 (0,70)	4,42
Productivité	5,25 (0,33)	5,93 (0,55)	8,81*
Modalités d'apprentissage	4,47 (0,43)	5,30 (0,77)	7,33*
Soutien à l'apprentissage	2,82 (0,54)	3,39 (0,69)	4,48
Développement de concepts	2,56 (0,53)	2,98 (0,68)	4,04
Qualité de la rétroaction	2,72 (0,77)	3,43 (0,88)	3,40
Modelage langagier	3,19 (0,88)	3,75 (1,08)	0,99

^(*) $p = 0,06$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Comme on peut le constater, pour deux des trois domaines de la qualité des interactions (*soutien émotionnel* et *organisation du groupe*), les scores moyens sont significativement¹⁰ plus élevés pour le profil *sorties fréquentes* que pour celui *sorties peu fréquentes*. Les scores moyens des deux profils ne sont toutefois pas significativement différents en ce qui a trait au *soutien à l'apprentissage*. On constate aussi des différences significatives entre les deux profils sur certaines dimensions de la qualité des interactions. Le profil *sorties fréquentes* obtient des scores moyens plus élevés que l'autre profil pour deux dimensions du *soutien émotionnel* (climat positif et sensibilité de l'adulte), et pour deux dimensions de l'*organisation du groupe* (productivité et modalités d'apprentissage).

¹⁰ Considérant la nature exploratoire de l'étude, la taille de l'échantillon et la nature non invasive des conditions comparées pour les personnes impliquées (adultes et enfants), les différences dont le seuil de probabilité était égal à 0,06 ont été jugées significatives.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Discussion

Cette étude visait à explorer la pédagogie émergente de personnes éducatrices en CPE, en s'intéressant aux actions éducatives et aux interactions qu'elles déploient auprès des enfants, dans deux contextes d'EPN susceptibles de la faire varier (sorties en milieu naturel -MN- fréquentes ou peu fréquentes). Il était attendu que les actions éducatives relèvent davantage de la pédagogie émergente (réponses 3 et 4) pour le groupe *sorties fréquentes* (objectif 1) et que la qualité des interactions y soit aussi plus élevée pour certaines dimensions pouvant être considérées comme caractéristiques de cette pédagogie (objectif 2).

Actions éducatives de pédagogie émergente

Les résultats n'ont pas permis de montrer que les personnes éducatrices qui s'adonnaient fréquemment à l'EPN en MN avaient davantage recours à l'ensemble des actions éducatives caractérisant la pédagogie émergente que celles qui s'y adonnaient moins fréquemment. En fait, les réponses des deux profils témoignent de perceptions élevées du recours à ces actions. Les taux d'adhésion aux options 3 ou 4 de l'échelle de réponses (comprenant 4 réponses) se traduisent par des fréquences variant de 68 % à 94,7 % selon la question posée, suggérant une adhésion élevée à la pédagogie émergente dans cet échantillon. D'ailleurs, le fait que l'EPN constitue une approche à part entière, et non seulement un contexte ou un lieu, pourrait expliquer cette tendance.

En outre, les deux profils sont semblables à certains égards. Le jeu occupe une grande place dans l'horaire quotidien (plus de 3 heures pour près de 90 % de l'échantillon), et ce, pour les deux profils. La valorisation du jeu libre dans le programme national pourrait expliquer ces résultats. Si l'ensemble de l'échantillon rapporte majoritairement faire preuve d'une grande souplesse dans la planification et utiliser divers moyens pour observer et consigner les actions ou les paroles des enfants pouvant témoigner de leurs intérêts et de leurs questionnements, les personnes éducatrices dont les sorties en MN sont peu fréquentes semblent toutefois plus près de la pédagogie émergente à cet égard, contrairement à ce qui était attendu. Il est possible que certaines actions éducatives soient plus difficiles à réaliser en MN. L'observation, par exemple, implique de prendre des moyens pour repérer, consigner et analyser les actions ou les paroles des enfants, ce qui peut comporter des défis logistiques plus importants pour la personne éducatrice lorsqu'elle amène son groupe en milieu naturel que lorsqu'elle observe et consigne dans le CPE.

Quatre actions de pédagogie émergente semblent cependant favorisées par une pratique plus fréquente de l'EPN en MN. Les expériences des enfants y sont plus rarement prédéterminées par un programme ou des recueils d'activités, et davantage initiées par les intérêts des enfants ou inspirées d'éléments de l'environnement. De plus, si la majorité des personnes éducatrices (quel que soit leur profil) recourt souvent ou toujours à l'étayage pendant le jeu, on note qu'elles sont



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

légèrement plus nombreuses à le faire dans le profil qui sort fréquemment en MN. Lorsque les expériences sont initiées par les enfants, la part de l'adulte se concentre alors plus facilement sur le soutien qu'il peut apporter au jeu ou à l'exploration. On note aussi que les projets d'envergure, réalisés sur plusieurs jours ou semaines, sont plus fréquents dans ce profil et que les traces qu'on garde des expériences réalisées (documentation pédagogique produite pour en rendre compte) le sont également, comparativement au profil aux sorties peu fréquentes.

Les résultats de cette étude exploratoire montrent que la fréquentation du milieu naturel pourrait s'avérer propice à l'adoption de pratiques de pédagogie émergente et à certaines actions éducatives la caractérisant. D'autres études réalisées auprès d'échantillons variés et dont l'exposition à la nature serait quantifiée et qualifiée sont toutefois nécessaires pour le confirmer. D'une part, rappelons que l'EPN peut se pratiquer à l'extérieur dans différents milieux (le MN ou la cour) et même à l'intérieur lorsque qu'il y a présence d'éléments naturels et que les activités réalisées avec les enfants sont coordonnées avec des sorties extérieures. Près de la moitié des personnes (huit sur dix-neuf : quatre dans chacun des deux profils) avait suivi une formation sur l'EPN dans les cinq dernières années, mais nous ne savons pas exactement quelles pratiques de l'EPN elles exerçaient. D'autre part, la formation sur l'EPN proposée par l'AQCPE s'appuie sur le cadre de référence *Alex*, qui traite explicitement de pédagogie émergente (troisième principe de l'EPN) et des actions éducatives qui en témoignent. Puisque ce sont les personnes éducatrices elles-mêmes qui répondaient au questionnaire sur leurs actions éducatives, il est possible qu'un biais de désirabilité sociale ait contaminé leurs réponses¹¹. Notons toutefois que 50 % des personnes du groupe *sorties peu fréquentes* avaient suivi une formation, comparativement à seulement 36,4 % du groupe *sorties fréquentes*.

Enfin, le *Questionnaire de la Boussole* utilisé pour évaluer les actions de pédagogie émergente pourrait bénéficier d'un processus de validation, notamment par l'analyse de la validité de contenu pour les items de l'échelle sur la pédagogie émergente (Fortin et Gagnon, 2022). À cet effet, l'analyse des écrits sur le curriculum émergent réalisée dans le cadre de cette étude laisse voir qu'un élément de contenu pourrait être ajouté au questionnaire : l'intention pédagogique de la personne éducatrice. S'appuyant sur des données ethnographiques amassées entre 2015 et 2023 auprès de personnes éducatrices d'expérience en maternelles-nature (*bush kinders*), Speldewinde et al. (2024) décrivent comment l'intention pédagogique de l'adulte préside à la mise en place d'un curriculum émergent. Cette intention découlerait des étapes préalables d'observation des activités spontanées des enfants et des réflexions qu'elles suscitent en s'appuyant notamment sur la documentation de ces activités. Les auteurs concluent que le curriculum émergent (pédagogie émergente) est plus qu'un apprentissage guidé par les enfants, au sens où il implique l'intention

¹¹ À notre connaissance, le questionnaire de Sylva et al. (2024) sur le curriculum émergent s'appuie aussi sur des données déclarées.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de l'adulte, la familiarité du milieu extérieur et la spontanéité des adultes et des enfants. L'intention pédagogique semble donc aussi à explorer dans la perspective d'une pédagogie émergente à visée développementale, et ce, malgré le fragile équilibre entre l'intention de l'adulte et les intérêts des enfants.

La qualité des interactions comme caractéristique de la pédagogie émergente

L'étude visait aussi à explorer la pédagogie émergente de personnes éducatrices en CPE à travers la qualité de leurs interactions dans deux contextes d'EPN susceptibles de faire varier le recours à la pédagogie émergente (sorties en MN fréquentes et peu fréquentes). Il était attendu que la qualité des interactions soit plus élevée pour le profil dont les sorties en MN étaient fréquentes, entre autres pour les domaines et dimensions pouvant être considérés comme caractéristiques de la pédagogie émergente.

Comme attendu, les résultats montrent que la qualité des interactions s'est avérée supérieure pour certains domaines et dimensions chez les personnes éducatrices qui sortaient plus souvent en MN, comparativement à celles qui sortaient peu. Ainsi, celles qui s'adonnent à des sorties fréquentes montrent un niveau plus élevé de *soutien émotionnel* auprès des enfants et d'*organisation du groupe* que leurs pairs. Sur le plan des dimensions, ces personnes se démarquent par rapport à leurs homologues sortant peu en milieu naturel, notamment par des interactions plus chaleureuses vis-à-vis des enfants (climat positif), une plus grande écoute à leurs besoins (sensibilité), une meilleure optimisation du temps d'apprentissage et une meilleure fluidité dans les transitions (productivité) ainsi qu'une plus grande mobilisation de modalités et de matériels diversifiés (Modalités d'apprentissage).

Considérant que les personnes éducatrices qui pratiquent régulièrement l'EPN en MN sont susceptibles de recourir davantage à la pédagogie émergente, en raison de la nature spontanée et inattendue des expériences que les enfants y vivent, ces résultats suggèrent que ces domaines et ces dimensions pourraient caractériser la pédagogie émergente. En outre, ces domaines et ces dimensions sont presque les mêmes que Bouchard et al. (2023; soumis) ont identifiés comme caractérisant la qualité des interactions de personnes éducatrices s'adonnant à l'EPN en MN. Une nouvelle dimension compatible avec la pédagogie émergente s'ajoute toutefois ici : la sensibilité aux besoins des enfants. En effet, il est possible que l'adulte, plus ouvert aux intérêts et aux initiatives des enfants en MN (comme cela est révélé par nos résultats sur les actions éducatives de pédagogie émergente à la question « ce qui guide les expériences vécues »), adopte une posture d'écoute qui lui permet aussi d'être plus attentif et sensible à leurs besoins.

Certaines des dimensions identifiées ici comme distinguant les deux profils sont cohérentes avec les écrits sur la pédagogie émergente. La



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

sensibilité aux besoins des enfants et l'utilisation de modalités et de matériels variés sont compatibles avec la flexibilité qui caractérise cette pédagogie (Aslan, 2018) et la place que devraient y tenir les enfants dans les décisions de l'adulte (Clerc-Georgy, 2024). Il est néanmoins surprenant de ne pas avoir trouvé de différences significatives, quant à la considération pour le point de vue de l'enfant. Celle-ci semble pourtant conceptuellement indissociable de la pédagogie émergente. Elle est d'ailleurs positivement corrélée aux temps de sorties à l'extérieur chez Tonge et al. (2019)¹² et elle caractérise les interactions des personnes éducatrices lorsqu'elles sont en MN chez Bouchard et al. (2024). Des comparaisons auprès de groupes de plus grande taille que ceux comparés ici pourraient permettre d'identifier d'autres dimensions pouvant caractériser la pédagogie émergente en EPN, notamment celles compatibles avec l'importance du dialogue avec les enfants, comme la qualité des rétroactions et la présence de conversations fréquentes et de questions ouvertes (modelage langagier).

Limites de la recherche

Cette étude de nature exploratoire comporte des limites qu'il faut rappeler. D'une part, la petite taille de l'échantillon a constitué un frein aux analyses effectuées. Une étude qui comporte un plus grand échantillon et dans laquelle l'exposition à la nature est quantifiée et qualifiée pourrait révéler d'autres tendances que celles esquissées ici. D'autre part, l'outil permettant d'évaluer les actions éducatives de pédagogie émergente n'a pas fait l'objet d'études de validation. Enfin, l'emploi d'un devis quasi-expérimental comparant des groupes s'adonnant ou non à la pédagogie émergente permettrait de mieux comprendre la relation entre pédagogie émergente et qualité des interactions.

Références

- Association québécoise des centres de la petite enfance. (2021). *La boussole de l'éducation par la nature*. <https://www.aqcpe.com/documentation/la-boussole-de-leducation-par-la-nature/#>
- Aslan, O. M. (2018). From an academician's preschool diary: Emergent curriculum and its practices in a qualified example of laboratory preschool. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(1), 97-110. <https://doi.org/10.5430/jct.v7n1p97>
- Biermeier, M. A. (2015). Preschool: Inspired by Reggio Emilia. Emergent curriculum in relationship-driven learning environments. *Young Children*, 70(5), 72-79.

¹² Notons que dans le cas de Tonge et al. (2019), on réfère à la durée des moments passés à l'extérieur, alors qu'ici, on réfère à la fréquence des sorties. Il est possible que la durée soit plus importante que la fréquence pour la considération du point de vue de l'enfant.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

<https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/nov2015/emergent-curriculum>

- Bigras, N., Paquette, A., Parent, A.-S., Proulx, N., Lehrer, J., Bernard, E. et Charron, A. (2025). Les processus proximaux de la qualité éducative : la contribution des orientations pédagogiques. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance* (p. 207-233). Presses de l'Université du Québec.
- Bonello, C., Baldacchino, A. et Dalli, C. (2025). *An emergent curriculum for the early years in Malta: Stories of professional and pedagogical transformation*. Routledge.
- Bonello, C., Baldacchino, A. et Dalli, C. (2025b). Integrating emergent curriculum with a prescriptive subject-based syllabus: Strategies for effective bridging (6-7-Years-olds). Dans C. Bonello, A. Baldacchino et C. Dalli (dir.), *An emergent curriculum for the early years in Malta: Stories of professional and pedagogical transformation* (p. 155-175). Routledge.
<http://dx.doi.org/10.4324/9781032664767-15>
- Bouchard, C., Cante, G., Point, M., Leboeuf, M. Sabourin-Laflamme, M.-M. et Mercure, C. (accepté). La théorie des affordances (chapitre 2). Dans C. Mercure et V. Gargano (dir.), *Interventions nature et aventure : théories et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 272-301.
<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2549/2445>
- Bouchard, C., Leboeuf, M. et Asselin, M. (2023). *Questionnaire de la Boussole* [Document inédit]. Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval. Adaptation de AQCPE (2021), La boussole de l'éducation par la nature.
- Bouchard, C., Leboeuf, M. et Point, M. (2022). Découvrir et implanter l'éducation par la nature à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire* (p. 233-241). Les éditions CEC inc.
- Bouchard, C., Parent, A.-S., Leboeuf, M., Couttet, J. et McKinnon-Côté, É. (2024). L'éducation par la nature. Un rempart de la qualité des interactions en centre de la petite enfance en temps de pandémie. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 58(3), 106-129.
<https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i3.10314>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Bouchard, C., Parent A-S, Leboeuf, M., Couttet, J., Lemay, L. et McKinnon-Côté, E. (soumis). "We have increased quality time with the children in natural settings." Quality of interactions observed in nature-based education in early childhood centers. *Early Childhood Education Journal*.
- Boudreau, M., Hébert, M.-H., Jacob, E., Paquette, A., Robert-Mazaye, C. et Bouchard, C. (2021). L'observation et la documentation pédagogique pour soutenir les enfants. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec. Fondements théoriques et pédagogiques* (p. 241-259). Presses de l'Université du Québec.
- Broderick, J. T. et Hong, S. B. (2020). *From children's interests to children's thinking: using a cycle of inquiry to plan curriculum*. NAEYC.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of Child psychology: Vol. 1. Theoretical Models of human development* (6^e éd., p. 793-828). John Wiley.
- Buell, M. et Sutton, T. (2008). Weaving a web with children at the center: A new approach to emergent curriculum planning for young preschoolers. *YC Young Children*, 63(4), 100-105.
- Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, 12, 3-9. <https://doi.org/10.1111/cdep.12260>.
- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 820-830. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007>
- Carlsen, K. et Clark, A. (2022). Potentialities of pedagogical documentation as an intertwined research process with children and teachers in slow pedagogies. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 200-212. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046838>
- Clerc-Georgy, A. (2024). « Curriculum émergent », dans J. Lebeaume et D. Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, (p. 107-110). Université Paris Cité. <https://doi.org/10.53480/curricula.370547>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Couttet, J., Bouchard, C. et Leboeuf, M. (2023). « Un bouillon pour le yéti! » : Portrait de l'engagement d'enfants de 3 à 5 ans fréquentant des CPE œuvrant en éducation par la nature. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(2), 280-306. <https://doi.org/10.7202/1110037ar>
- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation*. Érès.
- Dancey, C. P. et Reidy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues*. De Boeck et Larcier.
- Demeuse, M. et Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Deneault, J., Saint-Jean, C. et Bouchard, S. (2024). Lire la forêt avec des yeux d'enfants : une lecture multimodale au service du développement global. *Revue de recherches sur la littératie médiatique multimodale*, 19, 120-141. <https://doi.org/10.7202/1112431ar>
- Essa, E. L. et Burnham, M. M. (2019) *Introduction to Early Childhood Education* (8^e éd.). SAGE.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes qualitatives et quantitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et K. L. Snow (dir.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (p. 49-83). Paul H Brookes Publishing.
- Gonzalez, R. Y., Tippet, C. D. et Milford, T. M. (2024). Theory and application of an emergent curriculum: Preschool STEM education. Dans *Handbook of Curriculum Theory, Research, and Practice* (p. 51-63). Springer International Publishing.
- Gouvernement du Canada (2019). *Defining and measuring the quality of Early Learning and Child Care: A literature review*. Employment and Social Development. <https://www.canada.ca/content/dam/esdc-edsc/documents/programs/disability-savings/2018-definingquality-elcc-report-en.pdf>
- Lachapelle, J., Paquette, A., Proulx, N. Lehrer, J. et Bigras, N. (2025). Les approches de la qualité éducative en services de garde éducatifs à



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

la petite enfance. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance* (p. 37-55). Presses de l'Université du Québec.

Langford, R. (2010). Critiquing child-centred pedagogy to bring children and early childhood educators into the centre of a democratic pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 113-127. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.1.113>

Leboeuf, M., Nault, S. et Pronovost, J. (2025). *Alex - Cadre de référence : L'éducation par la nature en services de garde éducatifs à l'enfance* (2^e éd.). Association québécoise des centres de la petite enfance. https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2025/04/Cadre_Reference_Alex_FR_avril2025.pdf

Lemay, L., Lehrer, J. et Naud, M. (2017). Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 15-34. <https://doi.org/10.4000/dse.1663>

Lemay, L., Hayotte, P., Lemire, J., Bouchard, C., Brault-Foisy, L.-M., Bigras, N. et Cantin, G. (2021). Validation of the French version of the classroom assessment scoring system infant and toddler in Quebec. *International Journal of Evaluation and Research in Education* (IJERE), 13(1), 247-261. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i1.25305>

Leu, K.-H. (2015) Focus on teacher as researcher: Performing curriculum as a way of knowing: Emergent curriculum as interest, identity, and knowing. *Childhood Education*, 91(6), 480-483. <https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1114813>

Luo, L., Qiu, Y., Lyu, S., Ge, H. et Liu, H. (2024) Variation in the quality of teacher–child interactions in Chinese toddler classrooms, *Early Education and Development*, 35(8), 1847-1861. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2350876>

MachLachlan, C., Fleeer, M. et Edwards, S. (2013). *Early childhood curriculum: Planning, assessment and implementation* (2^e éd.). Cambridge University Press.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. et Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Murray, J. (2019). Hearing young children's voices. *International Journal of Early Years Education*, 27(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1563352>
- Nores, M., Friedman-Krauss, A. et Figueras-Daniel, A. (2022). Activity settings, content, and pedagogical strategies in preschool classrooms: Do these influence the interactions we observe? *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 264-277. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.09.011>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- Pianta, R., Downer, J. et Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 26(2), 119-137. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015>
- Pianta, R. C. et Hofkens, T. (2023). Defining early education quality using CLASS-observed teacher-student interaction. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1110419>
- Pianta, R. C., LaParo K. et Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Pre-K Manual*. Brookes Publishing.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. et Pramling, S. I. (2019). *Play - Responsive Teaching in Early Childhood*, Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>
- Provencher, S. et Bouchard, C. (2019). Observer le développement global de chaque enfant. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd) (p. 442-465). Presses de l'Université du Québec.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203317730>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Robertson, N., Morrissey, A.-M. et Moore, D. (2019). From boats to bushes: Environmental elements supportive of children's sociodramatic play outdoors. *Children's Geographies*, 18(2), 234-246. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1630714>
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can rating Pre-K programs predict children's learning? *Science*, 341(6148), 845-846. <https://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439-446. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0307-2>
- Sobel, D. (2014). Learning to walk between the raindrops: The value of nature preschools and forest kindergartens. *Children Youth and Environments*, 24(2), 228-238. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.24.2.0228>
- Speldewinde, C., Guarrella, C. et Campbell, C. (2024). Listening to children in nature: emergent curriculum in science teaching and learning in bush kinders. *International Journal of Science Education*, 47(15-16), 2180-2202. <https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2365459>
- St-Jean, C., April, J., Robert-Mazaye, C., Lanaris, C. et Turcotte, S. (2019). La qualité des interactions enseignante-enfants au regard de l'éveil scientifique à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(1), 61-70.
- Stacey, S. (2009). *Emergent curriculum in early childhood settings from theory to practice*. Redleaf Press.
- Sylva, K., Siraj, I., Taggart, B. et Kingston, D. (2024). *early childhood quality rating scale-emergent curriculum (ECQRS-EC)*. Teachers College Press.
- Teachstone (2022). *CLASS 2nd Edition Pre-K–3rd Reference Manual*. Teachstone.
- Thorpe, K., Rankina, P., Beattona, T., Houena, S., Sandib, M., Sirajc, I. et Statona, S. (2020). The when and what of measuring ECE quality: Analysis of variation in the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) across the ECE day. *Early childhood research quarterly*, 53(4), 274-286. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.003>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0913-y>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Torres, E., Narea, M. et Mendive, S. (2022). Change in early childhood classroom interaction quality after a professional development programme, *Journal for the study of education and development*, 45(1), 220-243. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1972699>
- Ulferts, H., Wolf, K. M. et Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development*, 90(5), 1474-1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wang, W. et Black Delfin, A. (2024) The play in research and the research in play: A participatory treasure map experience project, *International Journal of Early Years Education*, 32(4), 907-924, <https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2422829>
- Woods, A., Mannion, A. et Garritya, S. (2022). Implementing Aistear – the Early childhood curriculum framework across varied settings: Experiences of early years educators and infant primary school teachers in the Irish context. *Child care and practice*, 28(4), 671-690. <https://doi.org/10.1080/13575279.2021.1920367>
- Wright, S. (1997). Learning how to learn: The arts as core in an emergent curriculum. *Childhood Education*, 73(6), 361-365. <https://doi.org/10.1080/00094056.1997.10521140>