COLLECTION
Éducation à la petite enfance

Anne-Sophie PARENT, Caroline BOUCHARD
et Michèle LEBOEUF

Penser tout haut !

Soutenir la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature



Presses de l'Université du Québec

Penser tout haut !

Soutenir la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature

Membre de L'ASSOCIATION NATIONALE DES ÉDITEURS DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec
Édifice Fleurie, 480, rue de la Chapelle, bureau F015, Québec (Québec) G1K 0B6
Téléphone : 418 657-4399 *Télécopieur :* 418 657-2096
Courriel : puq@puq.ca *Internet :* www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

Canada Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

France et Belgique Sofédis, 11, rue Soufflot, 75005 Paris, France – Tél. : 01 5310 25 25
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

Suisse Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.25

DANGER LE PHOTOCOPILLAGE TUE LE LIVRE

La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

COLLECTION
Éducation à la petite enfance

Anne-Sophie PARENT, Caroline BOUCHARD
et Michèle LEBOEUF

Penser tout haut !

Soutenir la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature

Presses de l'Université du Québec

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : Penser tout haut ! : soutenir la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature / Anne-Sophie Parent, Caroline Bouchard, Michèle Leboeuf.

Noms : Parent, Anne-Sophie, auteur. | Bouchard, Caroline, 1975- auteur. | Leboeuf, Michèle, auteur.

Collections : Collection Éducation à la petite enfance.

Description : Mention de collection : Éducation à la petite enfance | Comprend des références bibliographiques.

Identifiants : Canadiana 20260045330 | ISBN 9782760564503 (PDF)

Vedettes-matière : RVM : Cognition chez l'enfant. | RVM : Classes de nature. | RVM : Éducation préscolaire—Méthodes actives.

Classification : LCC LB1062.P37 2026 | CDD 370.15/2—dc23

Financé par le gouvernement du Canada | Funded by the Government of Canada | Canada

SODEC Québec

Révision
Maxim Cotineau

Correction d'épreuves
Maxim Cotineau

Conception graphique
Marie-Noëlle Morrier

Mise en page
Danielle Bousquet

Image de couverture
Marie-Pierre Lajoie et Marie-Maude Sabourin-Laflamme

Dépôt légal : 4e trimestre 2026
› Bibliothèque et Archives nationales du Québec
› Bibliothèque et Archives Canada

© 2026 – Presses de l'Université du Québec
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada
N6450-1 [01]

Version numérique en libre accès
Licence Creative Commons de libre diffusion
CC BY NC ND

Remerciements

La réalisation de ce document d'accompagnement sur le soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature et des outils qui en découlent n'aurait pu voir le jour sans la précieuse contribution de l' Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPE), partenaire de ce projet. L'équipe du Service éducatif a grandement contribué à la genèse et à la réalisation de ce document notamment.

Les leadeuses et leadeurs pédagogiques et les gestionnaires des CPE ayant participé au projet *Soutien à l'apprentissage, grandeur nature* se sont également généreusement engagés dans le projet. Leur audace et leur ouverture ont rendu possible sa réalisation. Leur expertise en éducation par la nature a teinté l'ensemble de la démarche et des outils d'accompagnement *Soutien à la pensée, grandeur nature*. Ainsi, nous tenons à les remercier vivement :

- CPE Les Petits Lutins
- CPE Passe-Partout
- CPE La Courtepointe
- CPE Joli-Coeur
- CPE Chez-Nous
- CPE La Ritournelle
- CPE Populaire Saint-Michel
- CPE Les petits-mulots
- CPE Rosamie[1]

Nous remercions aussi les cochercheuses Christine Hamel (Université Laval) et Nathalie Bigras (Université du Québec à Montréal), ainsi que les auxiliaires de recherche impliqués dans le projet S*outien à l'apprentissage, grandeur nature*, c'est-à-dire Émilie McKinnon-Côté, Jennifer Couttet, Martine Asselin, Gabrielle Béland-Borgia, Marie-Maude Sabourin-Laflamme, Anne-Florence Morency, Marie-Claude Labrecque de l'Université Laval, Alexandra Paquette et Julie Lemire de l'Université du Québec à Montréal et Marie-Pierre Lajoie de l'organisme communautaire famille La Joujouthèque Basse-ville de Québec.

Nous remercions également les organismes ayant contribué, par des subventions de recherche, à la réalisation du projet ainsi qu'à la création du document d'accompagnement et des outils, en particulier l'AQCPE, le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, l'Université Laval, l'organisme MITACS et les Fonds de recherche du Québec — Société et culture.

1. Dans le présent document illustrant une démarche d'accompagnement sur le soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature, les centres de la petite enfance et les éducatrices ou éducateurs ont tous consenti à être nommés, en plus de consentir à participer au projet de manière plus générale.

Table des matières

Remerciements VII

Table des matières IX

Mise en contexte 1

Projet Soutien à l'apprentissage, grandeur nature 1

Présentation de la démarche d'accompagnement et des outils 3

Pourquoi une telle démarche d'accompagnement et de tels outils ? 3

Pour qui ? 4

Quelle démarche ? Comment l'utiliser ? 4

PARTIE 1

Connaître et comprendre le soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature 7

1.1 Objectifs de la partie 1 8

1.2 Soutien à la pensée des enfants, quelques lentilles pour le définir 8

1.2.1 Pensée de l'enfant 8

1.2.2 Soutenir les habiletés de la pensée des enfants 10

1.3 Soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature 11

1.4 Situations sur le soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature 14

1.4.1 Outil 1. Cartes illustrant le soutien de la pensée des enfants en éducation par la nature 14

1.4.2 Outil 2. Capsules vidéo d'observation et de description 15

PARTIE 2

Analyser des pratiques d'éducatrices et d'éducateurs au regard du soutien à la pensée en éducation par la nature 19

2.1 Objectifs de la partie 2 20

2.2 Démarche d'accompagnement à propos du soutien à la pensée des enfants en éducation par la nature 20

2.2.1 Approche de développement professionnel centrée sur l'activité de l'éducatrice ou l'éducateur 20

2.2.2 Posture développementale et bienveillante 21

2.2.3 Boucle d'analyse de l'activité 21

2.2.4 Outil 3. Boucles d'analyse de la pratique 24

2.2.5 Comment utiliser les boucles d'analyse de la pratique ? 25

2.3 Synthèse des pistes d'action pour bonifier le soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature 26

2.4 Quelques rétroactions des éducatrices et éducateurs participant au projet de recherche 33

PARTIE 3

Analyser et construire sa propre pratique comme éducatrice ou éducateur, sous l'angle du soutien à la pensée des jeunes enfants 35

3.1 Objectifs de la partie 3 36

3.2 Outil 4. Canevas d'analyse de sa propre pratique de soutien à la pensée des jeunes enfants 36

3.3 Quelques pistes pour les leadeuses et leadeurs pédagogiques : accompagner son équipe dans une réflexion sur ses pratiques, sous l'angle du soutien à la pensée des jeunes enfants 37

Conclusion 39

Références 40

Équipe de rédaction et réalisation des travaux 43

Liste des figures et tableaux

FIGURE 1 Démarche d'accompagnement sur le soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature 5

FIGURE 2 Habiletés de la pensée des enfants 9

FIGURE 3 Principes de l'éducation par la nature au Québec 11

FIGURE 4 Posture développementale versus posture évaluative 21

FIGURE 5 Boucle d'analyse de l'activité de Ria et Lussi Borer (2015) 22

TABLEAU 1 Principes de l'éducation par la nature, des leviers pour le soutien aux habiletés de la pensée des enfants 12

TABLEAU 2 Liste des capsules vidéo illustrant des situations de soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature 15

Mise en contexte

Ce document propose une démarche d'accompagnement des éducatrices et éducateurs à la petite enfance, de même que de toutes les personnes œuvrant auprès des jeunes enfants (0-6 ans) en milieux éducatifs. Cette démarche est centrée sur le soutien à la pensée qui leur est offert. Elle est le fruit d'un partenariat entre l'AQCPE et l'Unité mixte de recherche (UMR) *Petite enfance, grandeur nature*.

Projet Soutien à l'apprentissage, grandeur nature

Amorcé en 2021, le projet *Soutien à l'apprentissage, grandeur nature* faisait écho à des travaux antérieurs, notamment à une étude réalisée par l'UMR[1]. Ces travaux mettaient en lumière le défi particulier que représente le soutien à l'apprentissage offert aux jeunes enfants en services de garde éducatifs, même en éducation par la nature. Bon nombre de milieux éducatifs au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde rencontraient ce même défi et cherchaient à le relever (p. ex. Bouchard et al., 2017 ; Hamre et al., 2014 ; Leroy et al., 2017 ; Slot et al., 2018). Le projet *Soutien à l'apprentissage, grandeur nature*, duquel est issue cette démarche, est né en réponse à ce besoin.

Mené de 2021 à 2023, le projet *Soutien à l'apprentissage, grandeur nature* visait notamment à concevoir et à mettre en place un dispositif de développement professionnel en matière de soutien à l'apprentissage offert par le personnel éducateur en éducation par la nature, en partenariat avec l'AQCPE, puis à en mesurer ses effets. Le présent document décrit la démarche d'accompagnement déployée dans ce projet. Or, pour diverses raisons, la démarche est dorénavant spécifiquement centrée sur le soutien à la pensée des enfants.

1. Réalisée en 2019-2021, cette étude qui avait pour titre « Alex - Éducation par la nature. Une approche innovante pour favoriser la réussite éducative des jeunes enfants » a été financée par le ministère de l'Économie et de l'Innovation.

En effet, bien que le projet de recherche *Soutien à l'apprentissage, grandeur nature* ait eu recours au modèle *Teaching through Interactions* et à son instrument de mesure, le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS ; Pianta et al. 2008), ce document et les outils professionnels qui en découlent s'en distinguent et vont au-delà du soutien à l'apprentissage à proprement parler. Ils privilégient spécifiquement le soutien à la pensée des enfants. Ce document et les outils qui l'accompagnement s'appuient principalement sur le modèle des habiletés de la pensée du *Qualifications and Curriculum authority* (2000) adapté par Taggart et al. (2005) et traduit par Allard (2024) pour définir ce soutien.









Source : Marie-Pierre Lajoie/UMR Petite enfance, grandeur nature

0 Présentation de la démarche d'accompagnement et des outils

La démarche d'accompagnement et les quatre outils qui y sont rattachés sont présentés dans les paragraphes ci-dessous. Ces paragraphes préciseront à quels besoins cette démarche et ces outils répondent (pourquoi ?), à qui ils sont destinés (pour qui ?), en quoi ils consistent (quelle démarche ?) et comment ils peuvent être utilisés (comment ?) par les milieux éducatifs.

Pourquoi une telle démarche d'accompagnement et de tels outils ?

À l'origine du projet, et encore maintenant, plusieurs éducatrices et éducateurs soulèvent l'ampleur du défi que représente le soutien à l'apprentissage des jeunes enfants au quotidien (p. ex. Bouchard et al., 2023 ; Duval et al., 2020 ; Levickis et al., 2023 ; Penttinen et al., 2022 ; Perlman et al., 2016 ; Roy-Vallières et al., 2024 ; Slot et al., 2018 ; Zheng et al., 2023). Il semble que la bonification de ce soutien soit complexe sans un accompagnement spécifique en la matière (p. ex. Bouchard et al., 2021 ; Parent, 2025). D'ailleurs, les résultats préliminaires d'une étude menée par notre équipe en éducation par la nature montrent que les groupes (6/20 groupes) où les niveaux de qualité sont les plus élevés en matière de soutien à l'apprentissage, dont le soutien à la pensée fait partie, sont ceux au sein desquels les éducatrices et éducateurs ont été accompagnés de manière soutenue par leurs leadeuses ou leadeurs pédagogiques (Bouchard et al., 2019-2021).

La démarche d'accompagnement et les outils visent ainsi à permettre un accompagnement du personnel éducateur en services de garde éducatifs, voire du personnel en services éducatifs en général, qui désire bonifier ses pratiques éducatives afin de soutenir la pensée des jeunes enfants âgés de 3 à 6 ans. La démarche d'accompagnement et les outils visent à favoriser la pratique réflexive du personnel au regard de ce soutien, en éducation par la nature notamment.

Pour qui ?

Le document d'accompagnement et les outils sont principalement destinés aux éducatrices et éducateurs, à leurs personnes leadeuses ou conseillères pédagogiques et à toutes autres personnes œuvrant auprès des jeunes enfants, qu'elles soient engagées ou non dans une démarche de mise en œuvre de l'éducation par la nature. En effet, même si les situations présentées sont circonscrites en milieu naturel (p. ex. boisé, champ), les actions de soutien à la pensée sont transférables à tous les contextes éducatifs.

Quelle démarche ? Comment l'utiliser ?

La démarche d'accompagnement se décline en trois parties, chacune correspondant à des objectifs spécifiques : 1) Connaître et comprendre le soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature ; 2) Analyser les pratiques d'éducatrices et d'éducateurs en la matière ; et 3) Analyser et construire sa propre pratique, sous l'angle du soutien à la pensée des jeunes enfants.

La Figure 1 synthétise la démarche d'accompagnement présentée dans ce document. Cette démarche, liée au soutien à la pensée des jeunes enfants, s'inspire de la taxonomie révisée de Bloom (Anderson et Krathwahl, 2011). Cette taxonomie propose une progression des processus cognitifs sous-jacents à l'apprentissage, ici, ceux de l'éducatrice et de l'éducateur. Ces derniers commencent par connaître ce qu'est le soutien à la pensée, puis le comprendre, pour ensuite en venir à l'analyser et à construire leurs propres référents en la matière. En d'autres mots, soutenir la pratique réflexive d'une praticienne et d'un praticien suscite du même coup le soutien à la pensée des enfants !

En plus des objectifs liés aux trois parties composant la démarche d'accompagnement, la Figure 1 décrit les contenus de chacune de ces parties, de même que les outils s'y rattachant.



Source : Marie-Pierre Lajoie/UMR Petite enfance, grandeur nature

FIGURE 1 **Démarche d'accompagnement sur le soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature**



Connaître et comprendre le soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature

La première partie du document présente les éléments suivants :

- Un modèle pour définir des habiletés de la pensée (Allard, 2024; QCA, 2000; Taggart et al., 2005) et leur soutien en milieux éducatifs de la petite enfance.
- Les liens entre le soutien à la pensée et l'éducation par la nature.
- **Outil 1. Des cartes présentant des situations** où les éducatrices et éducateurs soutiennent les habiletés de la pensée en éducation par la nature.
- **Outil 2. Des capsules vidéo illustrant des interactions** entre une éducatrice ou un éducateur et des enfants, en milieu naturel. Ces mêmes capsules vidéo vont ensuite plus loin en décrivant ces interactions sous l'angle du soutien à la pensée des jeunes enfants.



Analyser des pratiques d'éducatrices et d'éducateurs au regard du soutien à la pensée en éducation par la nature

La deuxième partie de ce document comprend :

- Une démarche d'analyse de la pratique pour soutenir le développement professionnel des personnes œuvrant auprès de jeunes enfants.
- **Outil 3. Des boucles d'analyse de la pratique** issues des préoccupations vécues par des éducatrices et éducateurs.
- Des pistes pour résoudre ces préoccupations et pour bonifier le soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature.



Analyser et construire sa propre pratique comme éducatrice ou éducateur, sous l'angle du soutien à la pensée des jeunes enfants

La troisième partie du document inclut :

- **Outil 4. Un canevas d'analyse** de sa propre pratique sous l'angle du soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature.
- Des pistes pour accompagner les membres de son équipe dans une réflexion sur leurs pratiques.



Source : Marie-Pierre Lajoie/UMR Petite enfance, grandeur nature



CONNAÎTRE ET COMPRENDRE LE SOUTIEN À LA PENSÉE DES JEUNES ENFANTS EN ÉDUCATION PAR LA NATURE

PARTIE 1

1.1 Objectifs de la partie 1

Les objectifs reliés à la partie 1 de cette démarche d'accompagnement sont les suivants.

- Définir le soutien à la pensée des enfants en milieux éducatifs de la petite enfance.
- Établir des liens entre les principes de l'éducation par la nature et le soutien à la pensée des jeunes enfants.
- Illustrer le soutien à la pensée à l'aide de situations écrites et de situations présentées par des capsules vidéo d'interactions réelles vécues entre une éducatrice ou un éducateur et des enfants de son groupe.
- Identifier et décrire ce soutien dans ces mêmes situations écrites et présentées sur capsules vidéo.

1.2 Soutien à la pensée des enfants, quelques lentilles pour le définir

1.2.1 Pensée chez l'enfant

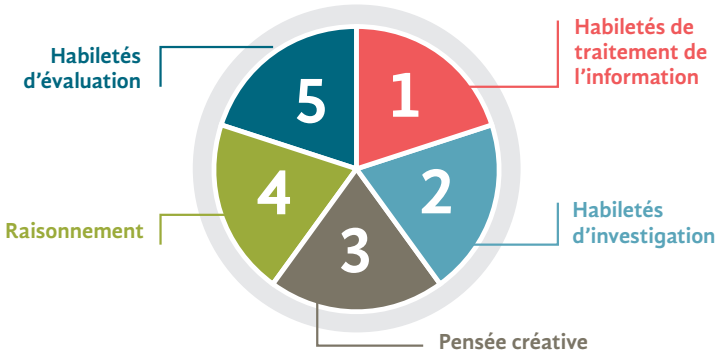
La pensée est l'activité cognitive par laquelle l'individu traite les informations émanant de ses expériences passées, présentes ou imaginaires, afin d'en élaborer une synthèse. En expérimentant, en observant, en réfléchissant et en interagissant avec le milieu et les personnes qui les entourent, les enfants construisent leur pensée. Celle-ci se compose notamment de diverses habiletés (p. ex. raisonner) leur permettant d'agir dans leur environnement et d'interagir avec celui-ci (Allard, 2024).

Habiletés de la pensée

La pensée est constituée de diverses habiletés mobilisées par les enfants dans des situations quotidiennes. Ces habiletés de la pensée illustrent divers processus cognitifs (Allard, 2024 ; Qualifications and Curriculum authority [QCA], 2000).

La Figure 2 résume les habiletés et leurs principales composantes faisant partie du modèle proposé par l'organisme Qualifications and Curriculum authority (2000), repris par Taggart et al. (2005) et traduit par Allard (2024). Il s'agit de cinq habiletés : 1) habiletés de traitement de l'information ; 2) habiletés d'investigation 3) pensée créative ; 4) raisonnement ; 5) habiletés d'évaluation.

FIGURE 2 Habiletés de la pensée des enfants



1 Habiletés de traitement de l'information

Les habiletés de traitement de l'information permettent aux enfants de repérer et de collecter des informations pertinentes, puis de les analyser, notamment en les comparant, en les triant ou en les séquençant.

- Trouver des informations;
- Les comparer;
- Les classer;
- Les séquencer.

2 Habiletés d'investigation

Les habiletés d'investigation permettent aux enfants de poser et se poser des questions pertinentes et de circonscrire des problèmes. Elles leur permettent aussi de planifier des actions, d'en prédire les résultats ou d'en anticiper les retombées, puis de tester leurs idées.

- Poser et se poser des questions;
- Définir des problèmes;
- Planifier;
- Faire des prédictions;
- Tester des idées.

3 Pensée créative

La pensée créative permet aux enfants de générer et d'approfondir des idées, de suggérer des hypothèses variées et de faire preuve d'imagination.

- Faire appel à son imagination;
- Générer des idées;
- Émettre des hypothèses.

4 Raisonnement

Le raisonnement permet aux enfants de justifier leurs opinions et leurs actions, de tirer des conclusions et de faire des déductions. Il leur permet aussi d'utiliser un langage précis pour expliquer ce qu'ils pensent et de prendre des décisions en s'appuyant sur des raisons ou des preuves.

- Générer des inférences ou des déductions;
- Expliquer ou justifier ses idées ou ses actions.

5 Habiletés d'évaluation

Les habiletés d'évaluation permettent aux enfants d'évaluer l'information, de juger de la valeur de ce qu'ils lisent, entendent et font, de développer des critères pour juger de la valeur de leur propre travail ou de leurs idées et de ceux des autres, et d'avoir confiance en leurs jugements.

- Évaluer les informations;
- Juger les idées en fonction d'un ensemble de critères.

Notes. Modèle du QCA (2000), repris par Taggart et al. (2005) et Allard (2024).

1.2.2 Soutenir les habiletés de la pensée des enfants

Soutenir les habiletés de la pensée des enfants, c'est les accompagner dans leur questionnement sur le monde qui les entoure, vivant et non vivant, les inviter à faire des liens entre les éléments qui le composent, et les amener à développer les outils cognitifs qui leur permettent d'agir et d'interagir avec leur environnement. Il ne s'agit donc pas de transmettre des connaissances en tant que telles, mais plutôt de soutenir leurs processus de la pensée (Pianta et al., 2008 ; Teachstone, 2022).

Les chemins qu'emprunte la pensée des enfants peuvent néanmoins inclure l'appropriation et l'utilisation de connaissances variées. Il s'agit en ce sens de mobiliser ces connaissances dans leur capacité à analyser, à organiser leur pensée et à s'exprimer. Prenons l'exemple d'un enfant qui s'interroge sur des traces de pas d'un animal dans la neige. Plutôt que de lui dire d'emblée quel animal a formé ces traces, une éducatrice pourrait l'inviter à les comparer avec d'autres traces illustrées dans un imagier (soutien des habiletés de traitement de l'information), à les suivre pour vérifier si elle mène au dit animal ou à son terrier (soutien des habiletés d'investigation), etc.

Pour accompagner les enfants dans leurs habiletés de la pensée, les adultes qui les entourent peuvent s'engager dans des échanges de type aller-retour avec eux. Plus qu'une simple conversation, le soutien à la pensée implique l'utilisation de stratégies comme le dialogue qui permet d'engager activement et cognitivement les enfants dans l'échange afin qu'ils exercent leurs habiletés de la pensée. Au cours de ces échanges de type aller-retour, l'utilisation de questions ouvertes (p. ex. Pourquoi… ? Comment t'as fait pour savoir ? Qu'est-ce qui te faire croire que… ?) sollicitent, chez les enfants, les habiletés de pensée d'un niveau supérieur (Allard, 2024 ; Girolametto et Weitzman, 2002 ; Parent, 2025 ; Salmon et Barrera, 2021).

En revanche, les questions fermées permettent d'offrir un accompagnement supplémentaire ou direct aux enfants. Les questions fermées s'illustrent par exemple par une réponse courte et précise. Bien que l'utilisation de questions ouvertes soit à privilégier pour soutenir la pensée des enfants, c'est surtout l'utilisation d'une variété de types de questions qui permettrait d'optimiser les échanges (Inonu et Demircan, 2023 ; Van der Wilt et al. 2022).

Afin de structurer ces échanges et orienter l'utilisation de questions, Fusco (2012) propose de mettre en œuvre les étapes d'un cycle de questionnement, en s'appuyant sur les besoins des enfants et ce qui les préoccupe, entre autres. Ces étapes consistent à :

1) Planifier une question (ou des possibilités de questions) ;

2) Poser la question ;

3) Offrir du temps aux enfants pour structurer leur pensée ;

4) Écouter leurs réponses ;

5) Considérer leurs réponses ;

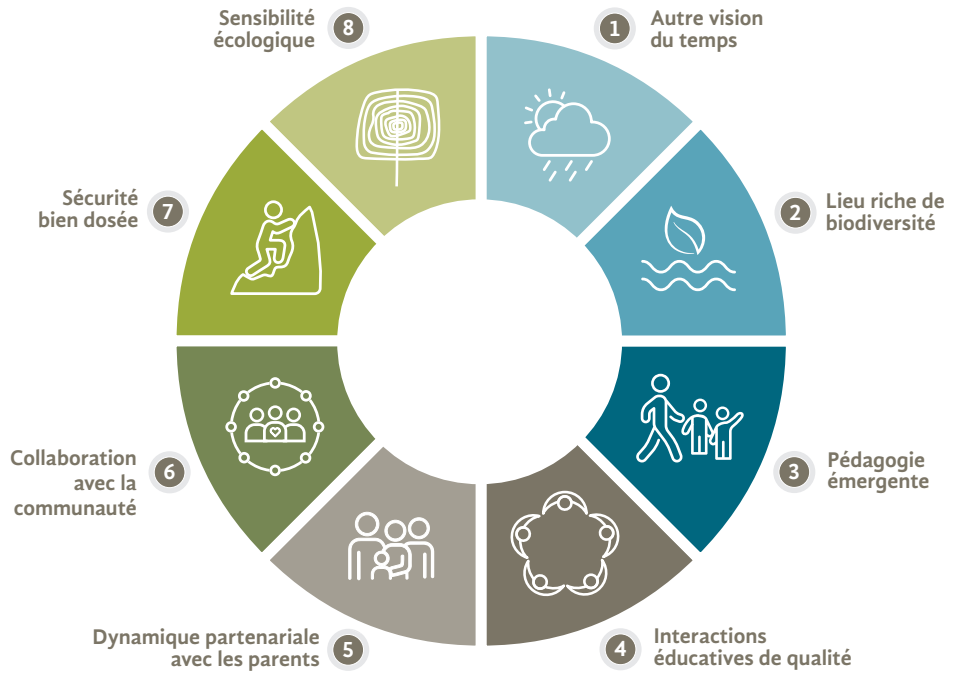
6) Suivre la réponse des enfants en offrant une question de relance (ou de suivi).

En bref, comme l'indique une éducatrice, « soutenir la pensée, c'est faire runner le cerveau de l'enfant ! »

1.3 Soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature

Selon le cadre de référence Alex — L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance (Leboeuf et al., 2025), l'éducation par la nature s'articule autour de huit principes interreliés, présentés à la Figure 3.

FIGURE 3 Principes de l'éducation par la nature au Québec



Notes. Figure adaptée de Leboeuf et al. (2025)

L'éducation par la nature, qui se déploie notamment lors de séances en milieu naturel, pourrait être favorable au soutien de la pensée des enfants (Bouchard et al., 2023 ; Parent et al., 2023 ; Parent, 2025). De multiples liens peuvent effectivement être établis entre les principes de l'éducation par la nature, présentés dans le cadre Alex, et le soutien aux habiletés de la pensée des enfants en milieux éducatifs de la petite enfance. Le Tableau 1 en présente quelques-uns.

TABLEAU 1 Principes de l'éducation par la nature, des leviers pour le soutien aux habiletés de la pensée des enfants

Principes de l'EPN (Leboeuf et al., 2025)	Liens avec le soutien aux habiletés de la pensée des enfants (Allard, 2024 ; QCA, 2000 ; Taggart et al., 2005)
Autre vision du temps 	Un horaire souple permettrait à l'éducatrice ou l'éducateur d'être plus flexible et disponible pour interagir avec les enfants. Puis, les périodes de jeu prolongées et sans trop d'interruptions favoriseraient un engagement accru des enfants et créeraient des occasions d'accompagnement de leur pensée. Enfin, la variation des conditions météorologiques diversifierait notamment les expériences sensorielles (sons, odeurs, textures, couleurs, etc.) et offrirait des amorces à une réflexion, à un questionnement. Par exemple : Le froid mordant qui a suivi les fortes pluies a créé une croûte de glace rigide sur la neige. Fatima, éducatrice, et les enfants de son groupe se demandent comment font les animaux pour se déplacer sur la glace sans glisser.
Lieu riche en biodiversité et en matériaux libres et polyvalents 	Les matériaux libres et polyvalents, dont ceux issus de la nature, enrichissent les occasions d'apprentissage en milieu naturel, ainsi que dans la cour ou le local. Un lieu riche en matériaux libres et polyvalents suscite la curiosité et l'engagement des enfants. Les questionnements qui découlent de cette curiosité et de cet engagement constituent un puissant levier pour soutenir plusieurs habiletés de la pensée, comme le raisonnement, l'investigation ou la pensée créative (Allard, 2024 ; QCA, 2000). Par exemple : Sur la rive du fleuve, du bois est utilisé par les enfants pour construire des structures en hauteur. L'éducatrice en profite pour leur demander comment ils vont s'y prendre pour que leur construction résiste à la marée montante.
Pédagogie émergente 	L'adulte observe attentivement les enfants afin de repérer les situations qui surviennent et qui sont propices à la réflexion et aux échanges. À partir de ces situations, il offre un étayage du moment présent pour soutenir les habiletés de la pensée des enfants. Il est aussi à l'affut de situations susceptibles de devenir des projets de plus grande envergure (Leboeuf et al., 2020). Par exemple : Un enfant remarque que la plante placée au soleil près de la fenêtre en matinée se retrouve à l'ombre après la sieste de l'après-midi. Louis, son éducateur, lui demande ce qui s'est passé. S'ensuit une conversation avec deux autres enfants à propos du fait que le soleil semble se déplacer au fil des heures. Les questions fusent. Voyant l'intérêt des enfants pour le sujet, Louis note leurs questions et hypothèses dans un carnet et leur propose de garder des traces du mouvement du soleil sur une grande feuille à la vue des enfants.
Interactions de grande qualité 	Ce principe réfère explicitement à la manière dont l'adulte et les enfants interagissent entre eux dans leur environnement. Lorsqu'une autre vision du temps est mise en œuvre et que les lieux sont riches en biodiversité et en matériaux libres et polyvalents, la voie est libre pour créer un contexte affectif et organisationnel propice au déploiement d'actions intentionnelles de soutien à la pensée. Par exemple : Plusieurs exemples figurent dans les capsules vidéo présentées plus loin.

Dynamique partenariale avec les parents 	Le partenariat étroit et les échanges fréquents et approfondis avec les familles permettent à l'éducatrice ou l'éducateur de parvenir à une vision partagée de l'importance du contact avec la nature et d'avoir accès à une foule d'informations sur le milieu de vie de l'enfant. Elle pourra ainsi l'amener à faire des liens ou des comparaisons entre ce qu'il expérimente au SGEE et sa vie familiale actuelle ou passée. Par exemple : En interrogeant le petit James et sa mère à propos de sa crainte des moustiques, Olga, éducatrice, comprend que l'enfant croit que les moustiques peuvent transmettre la malaria. Elle peut alors leur expliquer que ce risque n'est pas présent au Québec en les invitant à comparer les plantes, le climat et les animaux d'ici et du Nigéria, d'où James et sa mère sont récemment arrivés.
Collaboration avec la communauté 	Favoriser diverses collaborations avec la communauté permet de bonifier les occasions de soutien à la pensée des enfants et de les amener à raisonner, à se poser des questions ou à planifier des projets. Par exemple : En marchant dans la ruelle, l'éducateur et les enfants croisent le voisin qui était venu leur offrir des plants de basilic. Ils vont vers lui et lui expliquent qu'ils souhaitent préparer du pesto avec le basilic. L'homme leur donne spontanément quelques consignes pour concocter leur recette. De retour au local, l'éducateur invite les enfants à se remémorer les étapes suggérées par le voisin et devant les mener à la préparation et à la dégustation du pesto.
Sécurité bien dosée et valorisation de la prise de risques sains 	Les situations de prise de risques sont particulièrement propices au soutien à la pensée des enfants, notamment lorsque ces derniers sont invités à participer activement à l'évaluation des risques de même qu'à la planification de leurs actions. Par exemple : Le vent a emporté la casquette d'une enfant, qui a volé jusqu'au milieu d'un petit étang. Souhaitant la récupérer, Mathieu, l'éducateur, s'approche près de l'eau et demande aux enfants : « Est-ce que c'est trop profond pour s'avancer ? Comment pourrait-on faire pour le savoir ? Et si c'est trop profond, y aurait-il d'autres façons de récupérer la casquette ? »
Éveil de la sensibilité écologique 	En éducation par la nature, l'éveil de la sensibilité écologique s'enracine dans l'émerveillement et la curiosité de l'enfant. C'est au moyen de commentaires ou de questionnements à propos du monde vivant et non vivant que l'adulte peut éveiller cette sensibilité écologique. Par exemple : Les enfants du groupe d'Isabella trouvent une chauve-souris morte au pied d'un arbre. Les questions fusent : « Quel est cet animal étrange ? Pourquoi est-il mort ? » Martine encourage leurs hypothèses. Elle en profite pour les interroger sur les différences entre une chauve-souris et les autres animaux qu'ils rencontrent fréquemment dans la forêt, qu'il s'agisse d'oiseaux ou de mammifères.

Notes. Pour en savoir plus, vous pouvez consulter Bouchard et al. (2023), Parent et al. (2023), Parent (2025) et Leboeuf et al.(2025).

1.4 Situations sur le soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature

En éducation par la nature, le soutien à la pensée des jeunes enfants peut être fait à divers moments par l'éducatrice ou l'éducateur, comme lors de l'accueil, de moments de jeu, de routines ou de transitions. Ce soutien peut se déployer dans divers lieux, à l'intérieur comme dans le local, le vestiaire, ou encore dans la cour, la communauté ou en milieu naturel. Ainsi, les actions pour soutenir les habiletés de la pensée des enfants peuvent être considérées comme des outils que l'éducatrice ou l'éducateur garde à portée de main et parmi lesquels elle puisera selon le contexte, les intérêts et les actions des enfants (Fusco, 2012 ; Inonu et Demircan, 2023 ; Van der Wilt et al. 2022).

Dans les sections qui suivent, quelques situations propices au soutien à la pensée des jeunes enfants seront présentées au moyen de deux outils : 1) des cartes illustrant le soutien aux habiletés de la pensée des enfants en éducation par la nature ; et 2) des capsules vidéo visant l'observation et la description du soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature.

1.4.1 Outil 1. Cartes illustrant le soutien de la pensée des enfants en éducation par la nature

Les cartes *Penser tout haut !* illustrent le soutien à la pensée des enfants en éducation par la nature. Au nombre de vingt-quatre, elles décrivent diverses situations dans lesquelles des actions de soutien aux habiletés de la pensée des enfants ont été déployées par des éducatrices et des éducateurs en éducation par la nature (voir Leboeuf et al., 2026). Il peut s'agir d'une conversation entre des enfants et leur éducatrice ou leur éducateur à propos d'un écureuil retrouvé dans une fâcheuse position au pied d'un arbre, ou encore d'un enfant qui se demande comment ça se lave, un pékan[1]. Dans chacune de ces situations, l'éducatrice ou l'éducateur ajuste son action éducative pour mieux soutenir les habiletés de la pensée des enfants. Ces cartes constituent un levier pour engager une réflexion individuelle ou collective sur le soutien à la pensée des jeunes enfants.

À vous de jouer afin de repérer comment l'éducatrice ou l'éducateur s'y prend pour soutenir la pensée des enfants et de réfléchir à vos propres pratiques en parallèle !

Les cartes **Penser tout haut !**

Elles sont accessibles via le matériel complémentaire.
Cliquer ici pour y accéder ou utiliser le code QR.

1. Il s'agit de situations réelles vécues dans le projet *Soutien à l'apprentissage, grandeur nature*.

1.4.2 Outil 2. Capsules vidéo d'observation et de description du soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature

Pour poursuivre l'illustration du soutien à la pensée en éducation par la nature, les capsules vidéo ont été produites (voir Parent et al., 2026). Elles permettent d'observer et de décrire des interactions entre des éducatrices et éducateurs et les enfants de leurs groupes. Les capsules s'intitulent : 1) Il pleut dans nos maisons ; 2) Le nid de pékan au fil des sorties ; 3) Une cascade, une tornade, un tourbillon d'imagination ! ; 4) Construire une bascule…un levier pour se questionner ! ; et 5) À la recherche d'escargots (voir Tableau 2).

À titre d'exemple, la capsule « À la recherche d'escargots » illustre une situation dans laquelle la découverte d'escargots devient une occasion pour les enfants de se questionner sur leur habitat et leur alimentation, à la lumière de leurs expériences vécues et de celles de l'éducatrice. Une autre capsule, « Il pleut dans nos maisons », présente comment une fine pluie amène les enfants et leur éducateur à planifier la construction d'un toit à leur cabane pour y être à l'abri.

Ces cinq capsules illustrent les interactions entre petits et grands issues de situations suscitant la curiosité et la pensée des enfants.

TABLEAU 2 Liste des capsules vidéo illustrant des situations de soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature

	**1) Il pleut dans nos maisons** Un groupe d'enfants âgés de 3 à 4 ans et leur éducateur, Marc-Olivier, sont dans la forêt lorsque quelques gouttes de pluie tombent du ciel gris. Ismaël suggère de se cacher dans la « maison » en bois construite plusieurs jours auparavant. Les enfants et Marc-Olivier s'interrogent : « Nous protège-t-elle vraiment de la pluie ? » Au fil des sorties et des explorations effectuées, ils construisent un toit plus étanche sur leur deuxième maison.
	**2) Le nid de pékan au fil des sorties** La semaine précédente, Roxanne et son groupe d'enfants âgés de 4 à 5 ans ont découvert un « nid » dans la neige. Puis, ils se sont interrogés : « Quel animal l'avait construit ? » Roxanne a pris soin de photographier ce « nid ». De retour dans le local, ils ont effectué une recherche à partir de livres documentaires pour comparer la photographie prise par l'éducatrice et diverses images de terriers. Un pékan ! Voilà l'animal qui se cachait dans ce nid ! De retour en forêt, la semaine suivante, deux enfants voulaient le retrouver…
	**3) Une cascade, une tornade, un tourbillon d'imagination !** Deux enfants qui se tiennent debout sur un tronc d'arbre amènent un troisième enfant à émettre un avertissement : une « tornade de vent » arrive bientôt dans la forêt. L'éducatrice, Dominique, adopte un rôle de cojoueuse : « Moi, je ne veux pas me faire attraper par la tornade de vent ! » Le scénario se construit peu à peu autour de ce phénomène météorologique !

Source : Marie-Maude Sabourin-Laflamme/UMR Petite enfance, grandeur nature



4) Construire une bascule… un levier pour se questionner !

Plusieurs enfants du groupe de 3 à 4 ans de Stéphanie s'assoient aux deux extrémités d'une longue branche déposée sur une bûche de bois. C'est leur bascule qu'elles ont construite la veille ! Ensemble, elles se questionnent : « Comment se balancer à quatre sur cette bascule ? » Plus tard, boum ! La bascule tombe. La pluie de la veille la rend bien glissante. Comment reconstruire cette bascule ?



5) À la recherche d'escargots

Un enfant de 4 ans cherche des insectes dans le feuillage au sol. Julie, son éducatrice, l'observe, puis invite d'autres enfants du groupe à se joindre à lui. Quelques minutes plus tard, ils repèrent un escargot sur une feuille mouillée ! C'est le début d'une exploration !

Source : Marie-Maude Sabourin-Laflamme/UMR Petite enfance, grandeur nature

Les capsules vidéo Penser tout haut !

Elles sont accessibles via la chaîne YouTube des Presses de l'Université du Québec.
Cliquer ici pour y accéder ou utiliser le code QR.

Ces capsules sont offertes en deux formats : 1) des capsules d'observation ; et 2) des capsules descriptives. D'abord, les capsules d'observation permettent d'observer les interactions et d'engager une réflexion, sans que des informations spécifiques aux interactions de soutien à la pensée ne soient divulguées au préalable. Ci-dessous figurent des suggestions pour utiliser les capsules d'observation lors d'un accompagnement individuel ou en équipe.

Quelques suggestions pour utiliser les capsules d'observation lors d'un accompagnement individuel ou en équipe

- Visionner la capsule en entier, sans interruption, puis faire un retour sur les interactions observées.
- Visionner la capsule en faisant des arrêts et en invitant les praticiennes et praticiens à décrire de manière exhaustive et objective tout ce qui se passe (gestes et actions) et se communique (langage non verbal et verbal).
- Visionner la capsule en faisant des arrêts et en tentant de repérer les actions de soutien aux habiletés de la pensée des enfants mises en œuvre.
- Soutenir la réflexion des personnes praticiennes au moyen de questions :
  - Comment le personnel éducateur se positionne-t-il pour interagir avec les enfants ?

– Quelle place offre-t-il aux enfants ? Comment soutient-il leur expression verbale, leurs idées ou leurs points de vue ? Comment pourrait-il le faire davantage ?
– Quelles paroles ou actions de l'éducatrice ou l'éducateur permettent de complexifier les actions et de soutenir la pensée des enfants ?
– Comment les enfants réagissent-ils à ces paroles ou autres actions ?
– Comment la situation d'étayage pourrait-elle se complexifier et devenir un projet, tout en soutenant les habiletés de la pensée des enfants ?
– Quelles sont les actions de soutien à la pensée les plus fréquemment observées dans la situation ? Lesquelles le sont moins ? Certaines actions sont-elles plus complexes à mettre en œuvre que d'autres ? Pourquoi ?
– Quels éléments de la situation (caractéristiques des lieux, type de jeu [faire semblant, règles, moteur, etc.] ou participation des autres enfants) constituent des leviers pour soutenir les habiletés de la pensée des enfants ?

Puis, les mêmes séquences vidéo sont présentées dans des capsules descriptives. Elles se distinguent des capsules d'observation, car elles explicitent les actions éducatives mises en œuvre par les éducatrices et éducateurs et les habiletés de la pensée qu'elles soutiennent (Allard, 2024 ; QCA, 2000 ; Taggart et al., 2005). Des descriptions de ces actions et de ces habiletés apparaissent au fil de chaque capsule. Quelques suggestions sont présentées ci-dessous pour utiliser ces capsules lors d'un accompagnement individuel ou en équipe.

Quelques suggestions pour utiliser les capsules descriptives lors d'un accompagnement individuel ou en équipe

- Visionner la capsule pour bien comprendre et distinguer chaque action de soutien aux habiletés de la pensée. Tout au long du visionnement, faire des arrêts à différents moments pour commenter ce qui est observé et explicité.
- Cibler les actions de soutien à la pensée qui semblent plus subtiles, plus imbriquées, plus complexes ou rares que d'autres.
- Repérer les actions de l'éducatrice ou l'éducateur qui soutiennent plusieurs habiletés de la pensée des enfants. Qu'est-ce que cela nous apprend sur la convergence et la distinction entre les actions de soutien à la pensée des jeunes enfants ?
- Faire des liens entre les actions des enfants et le soutien de leur pensée offert par l'adulte. Comment sont-ils liés ?
- Après avoir visionné une capsule, réfléchir à sa propre pratique en lien avec le soutien des habiletés de la pensée. Le canevas d'analyse présenté dans la partie 3 peut être pertinent à cet effet.



Source : Marie-Pierre Lajoie/UMR Petite enfance, grandeur nature



ANALYSER DES PRATIQUES D'ÉDUCATRICES ET D'ÉDUCATEURS AU REGARD DU SOUTIEN À LA PENSÉE EN ÉDUCATION PAR LA NATURE

PARTIE 2

2.1 Objectifs de la partie 2

Les objectifs reliés à la partie 2 de cette démarche d'accompagnement sont les suivants.

- Connaître et expérimenter une démarche de développement professionnel reposant sur l'analyse de pratiques en matière de soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature.
- Illustrer des tensions vécues par des éducatrices et éducateurs relativement au soutien à la pensée offert aux enfants de leur groupe, en éducation par la nature.
- Analyser les actions de soutien à la pensée en éducation par la nature à partir des tensions vécues par des éducatrices et éducateurs.

2.2 Démarche d'accompagnement à propos du soutien à la pensée des enfants en éducation par la nature

Il est complexe de transformer la pratique éducative, d'autant plus quand il s'agit de bonifier le soutien à la pensée des jeunes enfants. Rappelons que le projet *Soutien à l'apprentissage, grandeur nature* visait justement à expérimenter un dispositif de développement professionnel prenant appui sur les recherches antérieures (p. ex. Markussen-Brown et al., 2017). Pour ce faire, l'approche centrée sur l'analyse de l'activité professionnelle de la personne a été retenue.

Cette approche soutient que transformer la pratique éducative repose notamment sur l'analyse des actions de la personne elle-même et de celles de ses pairs, plutôt que sur l'imposition d'actions ou de tâches qui tiendraient peu compte de cette dernière et de son milieu (p. ex. Durand et al., 2006 ; Ria et Leblanc, 2011 ; Ria et Lussi Borer, 2015).

2.2.1 Approche de développement professionnel centrée sur l'activité de l'éducatrice ou l'éducateur

En milieux éducatifs de la petite enfance, l'approche centrée sur l'activité professionnelle de la personne repose précisément sur le point de vue intrinsèque de l'éducatrice ou l'éducateur. Ainsi, l'accompagnement offert par la personne leadeuse, superviseure ou conseillère pédagogique est centré sur les questionnements propres à chaque éducatrice et éducateur (ou ceux partagés en équipe) dans le cadre de son milieu de travail.

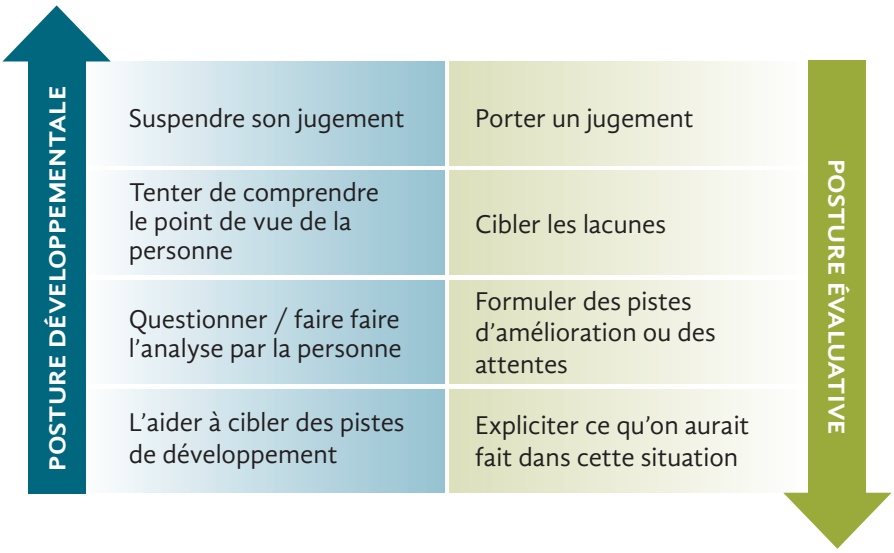
Il existe toujours un écart entre ce qu'on dit faire, ce que l'on souhaite faire et ce que l'on fait bel et bien. Or, le but de cet accompagnement n'est pas de mettre l'accent sur cet écart. L'accompagnement ne vise pas à soulever des différences entre ce qui est prescrit ou attendu, comme au regard du soutien à la pensée, et ce qui est réellement fait (Saussez et Yvon, 2014). Son but est plutôt de comprendre ce qui a été fait à un moment donné par les éducatrices et éducateurs, de recueillir leurs points de vue, d'identifier leurs questionnements sur la situation et de cibler

des pistes d'action (Durand et al., 2006 ; Ria et Lussi Borer, 2015). C'est l'analyse réflexive de leur activité qui devient le moteur de la transformation de leurs pratiques. En d'autres mots, c'est en analysant sa propre pratique et celle de ses pairs que l'éducatrice ou l'éducateur pourra s'engager dans un processus de bonification du soutien à la pensée des jeunes enfants de son groupe.

2.2.2 Posture développementale et bienveillante

L'approche centrée sur l'analyse de l'activité professionnelle suppose d'adopter une posture bienveillante et réflexive (voir Figure 4). Il s'agit d'une posture développementale, plutôt qu'une posture évaluative dans l'analyse des pratiques (Saussez et Yvon, 2014). Cette posture est tout à fait cohérente avec celle adoptée auprès des enfants. Elle invite la personne accompagnatrice et ses collègues à suspendre leurs jugements pour tenter de comprendre le point de vue de l'éducatrice ou l'éducateur sur sa pratique. Il s'agit de la ou le questionner afin de l'amener à en faire l'analyse. Soutenus par la personne accompagnatrice (p. ex. leadeuse pédagogique), les collègues aideront ensuite l'éducatrice ou l'éducateur à cibler des pistes de solution, d'action ou de développement professionnel.

FIGURE 4 Posture développementale versus posture évaluative



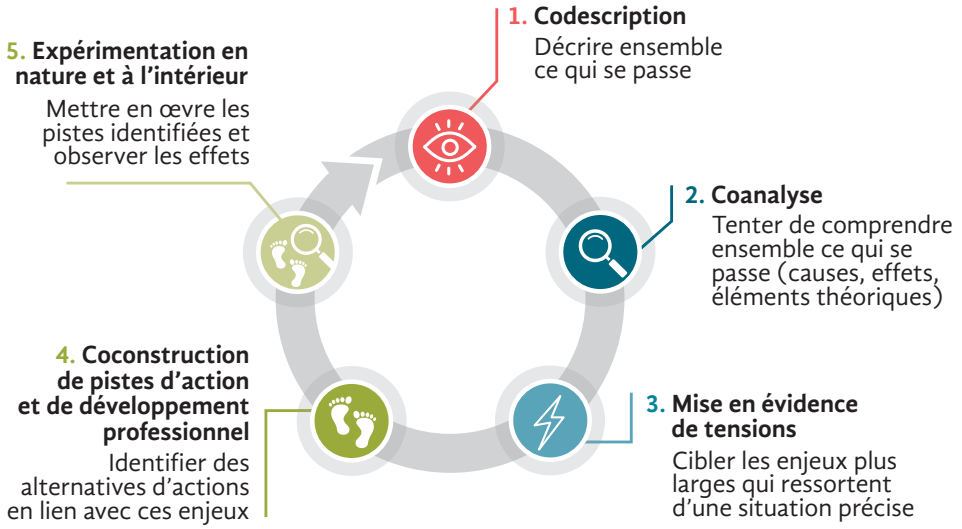
Notes. Figure adaptée de Yvon et Saussez (2014), adaptée par Hamel et al. (2021).

2.2.3 Boucle d'analyse de l'activité

Dans le cadre du projet de recherche, huit éducatrices et éducateurs œuvrant auprès d'enfants âgés de 3 à 5 ans ont expérimenté l'analyse de leur activité professionnelle selon une posture développementale (Ria et Lussi Borer, 2015 ; Yvon et Saussez, 2014). Cela leur a permis de réfléchir à leurs actions de soutien à la

pensée des enfants. Pour ce faire, un dispositif de développement professionnel a été conçu en s'appuyant sur une boucle d'analyse de l'activité (Ria et Lussi Borer, 2015) composée de cinq étapes, illustrées à la Figure 5[1].

FIGURE 5 **Boucle d'analyse de l'activité de Ria et Lussi Borer (2015)**



Des traces de l'activité au cœur de l'analyse

Un aspect essentiel est relié à l'utilisation de cette boucle. L'analyse doit effectivement être réalisée à partir d'une trace réelle illustrant des interactions entre une personne éducatrice et les enfants de son groupe par exemple (Ria et Lussi Borer, 2015). Il peut s'agir de séquences vidéo, mais aussi de photos, de croquis ou même de notes prises dans un journal de bord. Les traces utilisées reflètent ce que l'éducatrice ou l'éducateur vit au quotidien avec son groupe, dans son environnement de travail (p. ex. milieu naturel ou local).

Par exemple, dans le projet de recherche, l'analyse des actions des éducatrices et éducateurs a été réalisée à l'aide de séquences vidéo captées dans leurs groupes en milieu naturel. Un accompagnement offert lors d'entretiens individuels et collectifs avec l'équipe de recherche, à partir d'extraits de ces séquences vidéo, invitait les éducatrices et éducateurs à expérimenter la boucle d'analyse de leurs propres activités et de celles de leurs pairs.

Les cinq étapes de la boucle d'analyse de l'activité, soit de la pratique réelle liée au soutien à la pensée des jeunes enfants, sont décrites en détail ci-après.

1. Cette boucle d'analyse de l'activité est inspirée de Ria et Lussi Borer (2015).

Codescription

La première étape de l'analyse consiste à décrire la situation de manière objective, à la manière d'un scénario que l'on écrit. On y décrit ainsi divers aspects de façon factuelle :

- Les paroles des enfants et celles de l'adulte ;
- Leurs actions ou leurs expressions faciales ;
- Des éléments relatifs à l'environnement dans lequel s'est déroulée la situation.

Coanalyse

La deuxième étape est celle de l'analyse à proprement parler. Il s'agit de tenter de comprendre ce qui a été vécu sur le plan du soutien à la pensée des jeunes enfants. On analyse alors divers aspects :

- Les sentiments des uns et des autres ;
- Leurs intentions, leurs idées et leurs interrogations ;
- Des liens entre ce qui est observé et la théorie sur le soutien à la pensée ;
- Nos interrogations sur l'effet d'une action précise sur l'engagement ou la pensée des enfants ;
- Des propositions pour expliquer ce qui a été dit ou fait, etc.

Mise en évidence de tensions ou d'enjeux

La troisième étape de l'analyse vise à mettre en évidence les tensions ou enjeux qui se dégagent de l'analyse de l'activité, ici en lien avec le soutien à la pensée. Il peut s'agir de deux types d'enjeux qui ressortent à la suite de l'analyse :

- Des enjeux spécifiques à la situation analysée ;
- D'autres, plus généraux, qui peuvent s'appliquer à diverses situations quotidiennes.

Coconstruction de pistes d'action

La quatrième étape de l'analyse consiste à cibler des pistes d'action afin d'apaiser les tensions et de résoudre les enjeux identifiés autour du soutien à la pensée des jeunes enfants. Cette étape se réalise en mode collaboratif, mais en laissant préséance à la personne au centre de l'activité analysée. Divers aspects peuvent être concernés :

- Des actions à mettre en place dans les interactions avec les enfants ;

- Des actions pour modifier notre environnement physique (matériel, distribution des rôles entre les adultes), notre horaire, etc.
- Des discussions à avoir avec notre équipe, avec notre gestionnaire, etc.



Expérimentation

Enfin, la dernière étape de l'analyse permet d'expérimenter les pistes identifiées à l'étape précédente, et d'en observer les retombées.

Pour plus de détails sur les questions à poser pour vivre ces cinq étapes de la boucle de l'analyse de l'activité avec les éducatrices et les éducateurs, la partie 3 de ce document peut être consultée.

2.2.4 Outil 3. Boucles d'analyse de la pratique de soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature

Le troisième outil s'intitule Penser tout haut ! Boucles d'analyse de la pratique au regard du soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature. Il s'agit de neuf boucles d'analyse de la pratique vécues par des éducatrices et des éducateurs (voir Parent et al., 2026). Ces boucles donnent un aperçu des tensions identifiées lors des entretiens individuels ou collectifs réalisés dans le projet de recherche. Elles offrent un levier pour soutenir une réflexion sur les défis susceptibles d'être vécus sur le terrain, en lien avec le soutien à la pensée des jeunes enfants.

Quelles sont les boucles d'analyse de la pratique ?

Les quatre premières boucles d'analyse de la pratique (1 à 4) mettent en lumière certaines préoccupations des éducatrices et éducateurs et certains aspects de la pratique agissant comme des préalables au soutien à la pensée des jeunes enfants, c'est-à-dire des éléments à prendre en considération en amont du soutien aux habiletés de la pensée. Il s'agit notamment d'éléments relatifs à la sécurité des enfants et à la connaissance de leur vécu. Ils ont été identifiés par les éducatrices et éducateurs comme des conditions préalables à leur engagement dans le soutien à la pensée des jeunes enfants.

Boucles abordant des préalables au soutien à la pensée des jeunes enfants

1) Que prioriser, la sécurité ou la pensée ?

2) L'importance de connaître le vécu des enfants

3) Que prioriser, les projets individuels ou collectifs ?

4) Variations des rythmes dans les déplacements

Les quatre boucles suivantes (5 à 9) décrivent quant à elles des préoccupations et des aspects de la pratique qui sont au cœur du soutien à la pensée des enfants.

Boucles évoquant explicitement certains enjeux relatifs au soutien à la pensée des jeunes enfants

5) La « bonne réponse » ?

6) Mon intention… et celles des enfants

7) Soutenir la pensée lors du jeu de faire-semblant, est-ce possible ?

8) Soutenir la pensée lors de jeux tumultueux, est-ce possible ?

9) Aller jusqu'au bout d'un projet ?

2.2.5 Comment utiliser les boucles d'analyse de la pratique ?

Les questions suivantes peuvent guider les éducatrices et les éducateurs dans l'utilisation des boucles d'analyse de la pratique au regard du soutien à la pensée lors d'une démarche réflexive individuelle ou collective.

- Avez-vous déjà vécu des situations semblables à celles vécues par des éducatrices et des éducateurs ayant participé au projet de recherche ?
- En quoi les tensions vécues par ces éducatrices et ces éducateurs rejoignent-elles les vôtres ?
- Quelles sont les autres tensions que vous expérimentez à propos du soutien à la pensée des jeunes enfants ?
- Comment les pistes de solution proposées pourraient-elles vous aider à offrir du soutien à la pensée ?
- Est-ce que d'autres pistes pourraient être ajoutées ?

Pour aller plus loin, l'outil 4, c'est-à-dire le canevas d'analyse de sa propre pratique, présenté à la section 3.2, peut aussi être utilisé pour analyser la pratique des éducatrices et éducateurs.

Les boucles d'analyse **Penser tout haut !**

Elles sont accessibles via le matériel complémentaire.
Cliquer ici pour y accéder ou utiliser le code QR.

2.3 Synthèse des pistes d'action pour bonifier le soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature

Les boucles d'analyse présentées précédemment offrent un éventail de pistes d'action pour dénouer les quelques tensions ou préoccupations identifiées par les éducatrices et éducateurs ayant participé au projet de recherche. Certaines de ces pistes d'action sont spécifiques à une tension, alors que d'autres sont transversales à celles-ci et peuvent faire l'objet d'une réflexion plus large sur le soutien à la pensée des jeunes enfants et ses préalables. Nous les présentons ici en guise de synthèse.

Adopter un style démocratique et soutenir la sécurité affective des enfants

- S'approcher des enfants, s'intéresser sincèrement à ce qu'ils font, à ce qu'ils disent ou à ce qu'ils pensent, dans l'ici et le maintenant. Se rendre disponible.
- Être sensible aux émotions des enfants dans chaque situation, pour chaque enfant (MFA, 2019). Que ressentent-ils ? Comment peuvent-ils autoréguler leurs émotions ?
- Confier des responsabilités aux enfants en vue de les rendre autonomes, suivre leurs initiatives, leur donner la parole, s'intéresser réellement à leur point de vue et le prendre en compte dans ses interventions.
- Clarifier ce qui distingue l'éducatrice ou l'éducateur de l'enfant au regard des intentions associées à une situation donnée.
  - Comme éducatrice ou éducateur, permettre à l'enfant d'être habité par le moment présent, comme une émotion, une interrogation, ou un projet.
  - Avoir une intention pédagogique générale de soutenir les enfants de son groupe sur les plans moteur, affectif, social, langagier et cognitif.
  - Pour que son soutien soit bien accueilli par les enfants, intégrer leurs intérêts et leurs préoccupations dans les actions et les interactions.

Construire et choisir un environnement propice au soutien de la pensée des enfants

- Choisir un lieu riche en biodiversité et en matériaux libres et polyvalents, propices à l'imagination, la créativité, etc. (Leboeuf et al., 2025).

- Diminuer le potentiel de risques d'un lieu, de concert avec les enfants. Par exemple, il peut s'agir de restreindre la superficie dans laquelle ils peuvent jouer, de retirer les éléments qui représentent un danger difficilement surmontable, de mettre en place des règles claires et précises, etc.
- Répartir les rôles entre les adultes présents sur les lieux : lorsque cela est possible, une personne se consacre davantage aux enjeux émotionnels vécus par les enfants, à la gestion des risques et des comportements, et l'autre personne au soutien à la pensée des jeunes enfants plus concrètement. Ainsi, cela peut permettre aux adultes de soutenir la pensée d'un enfant ou d'un groupe d'enfants en allant jusqu'au bout des échanges.
- Établir avec les enfants des attentes claires sur le plan de l'horaire et des comportements attendus (Gaudreau, 2025).
- Voir les problèmes qui surviennent spontanément dans les situations comme des occasions de soutien à la pensée.

Détenir une connaissance des enfants, de leur vécu familial et de leurs expériences passées

- Développer une connaissance approfondie du vécu individuel et familial des enfants, ainsi que de leurs expériences passées en milieux éducatifs.
  - Échanger avec les parents à propos de leur enfant et du vécu familial.
  - Poser des questions aux enfants afin de connaître leurs expériences antérieures en milieux éducatifs notamment et leur vécu individuel et familial.



Source : Marie-Pierre Lajoie/UMR Petite enfance, grandeur nature

  - Construire et entretenir une complicité entre les éducatrices et éducateurs de son milieu pour échanger à propos de chaque enfant et du groupe.

- Choisir ses actions de soutien à la pensée des jeunes enfants selon leurs expériences antérieures et les situations qu'ils ont vécues.
  - Faire des inférences et des liens entre la situation actuelle et leurs expériences antérieures.

- Mettre en œuvre le processus de la documentation pédagogique à partir des expériences et des actions posées par les enfants.
  - Prendre des photos/vidéos, garder des traces des expériences dans un cahier de bord, un carnet d'hypothèses ou de verbatims, des cartes conceptuelles, etc.
  - Partager ces traces et engager un dialogue avec les enfants, les collègues, les parents, le personnel remplaçant.

- Prendre un pas de recul pour trier et analyser ces traces, puis identifier des pistes prospectives.

Observer de façon régulière

- Prendre le temps d'observer chaque enfant, soit ce qu'il fait, ce qu'il dit, ce qu'il regarde, comment il s'engage auprès de ses pairs ou dans son environnement, tout au long de la journée et dans diverses situations.
  - Observer à des moments pouvant être courts ou prolongés, qu'ils soient spontanés ou planifiés.



Source : Marie-Pierre Lajoie/UMR Petite enfance, grandeur nature

- Repérer l'intention ou l'intérêt de l'enfant derrière ses actions (ses expressions, ses gestes, ses paroles, etc.).
  - Tenter de comprendre sa pensée et de suivre les chemins de pensée, soit là où il en est dans son processus de réflexion (les questions qu'il se pose ou pas, les hypothèses qu'il a ou pas, etc.).
- Rechercher des avenues de soutien à la pensée qui s'appliquent au sujet qui intéresse les enfants et à leurs préoccupations actuelles, dans l'ici et le maintenant. Tout sujet peut devenir un point de départ pour soutenir la pensée des enfants (QCA, 2000).
- Dans une situation comportant des risques, identifier ceux que chaque enfant peut gérer seul et ceux qui offrent une occasion de soutenir activement ses habiletés d'évaluation (p. ex. juger de sa capacité à prendre un risque selon l'environnement) ou d'investigation (p. ex. planifier son action ; QCA, 2000).

Choisir l'action de soutien à la pensée la plus appropriée

Avant les explorations et le jeu

- Inviter les enfants à planifier leur action.
  - Que veulent-ils faire (scénario de jeu, projet, etc.) ?
  - De quoi ont-ils besoin (matériel, accessoires, temps requis, lieu précis, etc.) ?
  - Comment vont-ils s'y prendre (rôles joués et interactions entre ceux-ci, organisation physique et matérielle, etc.) ?
- Inviter les enfants à repérer les dangers dans l'environnement. S'il y a lieu, les amener à analyser et à gérer la prise de risques.
  - Quel(s) danger(s) y a-t-il ? Que pourrait-il pourrait arriver si… ? Comment chacun se sent-il ou se sentirait-il ?
  - Comment pourront-ils reconnaître que l'autre a peur ou ressent de la douleur ?
  - Quelles règles ou balises pourrait-on se donner ensemble ?

Pendant les explorations et le jeu

- Se faire complice des explorations des enfants, en se questionnant soi-même à voix haute, par exemple.
- Participer à leur jeu en tant que cojoueuse pour en devenir une actrice à part entière (une soigneuse, un dinosaure, etc.), et contribuer à l'enrichissement ou à la complexification du jeu grâce à diverses stratégies favorisant leur processus de pensée.

  - Observer puis encourager les idées et les actions des enfants, tant sur le plan de l'autorégulation que de la pensée créative ou du raisonnement (QCA, 2000).
  - Verbaliser ce que l'on est en train de faire et les raisons pour lesquelles on le fait pour offrir un modèle de ses propres habiletés de la pensée aux enfants (QCA, 2000).
  - Verbaliser nos pensées, notre raisonnement ou l'incertitude dans nos propos (Oliveira et al., 2012 ; Lohse et al., 2022) afin de valoriser la création d'une culture de la pensée.
  - Prendre une voix distincte, utiliser un langage élaboré autour du thème choisi par les enfants ou de la situation, etc.
  - Poser des questions ouvertes aux enfants, en lien direct avec la situation (p. ex. le scénario), pour soutenir leur raisonnement et leur capacité à résoudre des problèmes.

- Documenter le jeu (verbatims, photographies ou extraits vidéo), afin d'y revenir avec les enfants par la suite.
- Au moment propice, faire un temps d'arrêt où les enfants sont invités à réfléchir à l'action, à ce qui s'est passé et à ce qui se prépare.

Après les explorations et le jeu

- Faire un retour avec les enfants, comme à partir de photos ou d'extraits vidéo : inviter les enfants à décrire et à expliquer ce qu'ils ont fait, vu, entendu, ressenti, etc.
  - Qu'avez-vous fait pendant le jeu ? Pourquoi ?
  - Comment avez-vous relevé le défi qui s'est présenté ?



Source : Marie-Pierre Lajoie/UMR Petite enfance, grandeur nature

- Quels étaient vos rôles ?
- Etc.

- Analyser avec eux les règles ou les balises qu'ils s'étaient données avant le jeu.
  - Les ont-ils appliquées ?
  - Ont-elles changé en cours de jeu ?
  - Etc.

- Leur proposer de planifier la prochaine séance de jeu ou d'anticiper une suite au jeu (Allard, 2024 ; QCA, 2000 ; Taggart et al., 2005).

Au sein de projets d'envergure

- Identifier le potentiel de certains centres d'intérêt ou questionnements des enfants afin qu'ils puissent évoluer et se transformer en un projet qui se déploie dans le temps.

- Se centrer sur la démarche et le processus, plutôt que sur le résultat ou l'aboutissement du projet en tant que tel. Être souple par rapport à l'objectif fixé au départ.

- Concevoir un projet comme un voyage dans lequel le chemin et la destination demeurent inconnus. Si l'aventure mobilise les enfants, y rechercher des occasions de soutien à la pensée, tout en acceptant que le projet vive des interruptions ou puisse s'essouffler.

- Valoriser l'étayage du moment présent sous l'angle du soutien au raisonnement (p. ex. faire des inférences et des déductions) et de la pensée créative des enfants (p. ex. faire appel à son imagination, à ses idées et à ses hypothèses ; QCA, 2000 ; Taggart et al., 2005).



Source : Marie-Pierre Lajoie/UMR Petite enfance, grandeur nature

- Régulièrement, inviter l'enfant à expliquer ses actions, à décrire les étapes précédentes parcourues ou celles à venir (QCA, 2000).
- Documenter les différentes étapes de réalisation d'un projet, comme au moyen de photos et de vidéos, afin de faire des récapitulations et rétroactions avec les enfants.
  - Que faisiez-vous à ce moment-là ?
  - Pourquoi l'avez-vous fait ?
  - Qu'avez-vous utilisé pour le faire ?
  - Que pourrait-on faire pour résoudre ce problème, *si les enfants ont vécu un problème pendant leur projet* ?

En tout temps

- Au fil des interactions avec les enfants, ajuster constamment son intention de soutien à la pensée et ses actions à celles des enfants et à leurs idées, à leurs points de vue, etc.
- Privilégier des interactions courtes, mais significatives. Un soutien qui se veut intentionnel, même bref, permet d'accompagner l'enfant sans diriger son action.
- Poser des questions ouvertes aux enfants, puis leur laisser le temps de réfléchir, de comprendre et de réagir avant de poursuivre la conversation.
  - Au besoin, reformuler la question ou poser une sous-question pour soutenir leur raisonnement.
- Se remémorer ce qu'est le soutien à la pensée.
  - Se rappeler, comme éducatrice ou éducateur, que le soutien à la pensée des jeunes enfants ne se limite pas à fournir de l'information pour accroître leurs connaissances. C'est beaucoup plus que cela. C'est avant tout de les accompagner dans le développement des habiletés de leur pensée (Allard, 2024 ; QCA, 2000 ; Taggart et al., 2005).
  - Soutenir le raisonnement de l'enfant ainsi que ses habiletés d'investigation, de traitement de l'information, d'évaluation et de pensée créative peut se faire à travers tout type de jeu ou d'exploration (Allard, 2024 ; QCA, 2000 ; Taggart et al., 2005).

2.4 Quelques rétroactions des éducatrices et éducateurs participant au projet de recherche

Pour conclure cette deuxième partie de la démarche d'accompagnement, la participation des éducatrices et éducateurs au dispositif de développement professionnel misant sur l'analyse de leur activité professionnelle et de celle d'autrui dans le cadre du projet de recherche a suscité différents sentiments. À cet égard, une participante témoigne à propos de l'analyse de sa pratique captée sur vidéo :

« Tu remarques tellement de choses… il y a plein de choses qu'on fait, qu'on ne se rend pas compte qu'on fait. Quand on se voit, on fait comme : ah, je fais ça ! [Il] faut que j'arrête de faire ça. […] D'en prendre conscience, c'est riche […] J'avais une réticence. Ça ne me tente pas de me voir en vidéo ; je n'ai pas le goût de m'entendre, je vais être gênée. Puis, non. La gêne s'enlève après le premier vidéo. Ça, j'ai apprécié de le vivre. »

— Une éducatrice ayant participé au dispositif

L'analyse vidéo de l'activité permet à la praticienne ou au praticien de prendre du recul et de réfléchir à ses actions de soutien à la pensée des jeunes enfants. Une participante au projet en fait le constat :

« J'effectue un lâcher-prise sur "Donner la bonne réponse à tout prix". Tu soutiens l'exercice d'apprendre, tu ne soutiens pas la réponse, tu ne soutiens pas la connaissance. […] On fait travailler le raisonnement. Ça a fait un déclic avec le deuxième atelier [du dispositif]. J'ai fait : ok ouin, il faut que je fasse un lâcher-prise. Ce n'est pas grave si tu ne la connais pas la réponse ».

— Une éducatrice ayant participé au dispositif

À vous maintenant d'essayer en vous laissant guider par la partie 3 !



Source : Marie-Pierre Lajoie/UMR Petite enfance, grandeur nature



Source : Marie-Pierre Lajoie/UMR Petite enfance, grandeur nature



ANALYSER ET CONSTRUIRE SA PROPRE PRATIQUE COMME ÉDUCATRICE OU ÉDUCATEUR, SOUS L'ANGLE DU SOUTIEN À LA PENSÉE DES JEUNES ENFANTS

PARTIE 3

3.1 Objectifs de la partie 3

La partie 3 de cette démarche d'accompagnement vise les objectifs suivants.

- Développer une pratique réflexive quant au soutien à la pensée des jeunes enfants, par une démarche d'analyse de son activité professionnelle.
- Expérimenter une boucle d'analyse de sa pratique professionnelle, sous la forme de questions liées au soutien à la pensée des jeunes enfants.
- Pour les leadeuses et leadeurs pédagogiques, concevoir un accompagnement pour leur équipe, orienté vers l'analyse de leurs pratiques de soutien à la pensée des jeunes enfants.
- Pour les leadeuses et leadeurs pédagogiques, se familiariser avec des pistes d'accompagnement quant à l'analyse de la pratique des éducatrices et éducateurs.

Rappelons que soutenir la pensée des enfants est un aspect complexe de la pratique des éducatrices et éducateurs à la petite enfance (Duval et al., 2020 ; Parent, 2025 ; Perlman et al., 2016 ; Roy-Vallières et al., 2024 ; Slot et al., 2018).

Néanmoins, chaque personne peut entreprendre une démarche pour analyser sa pratique professionnelle. Cette démarche peut être facilitée par l'accompagnement de la personne en situation de leadership pédagogique en milieux éducatifs. Cet accompagnement est même déterminant pour relever les défis rapportés dans la pratique, surtout lorsqu'il mise sur un apprentissage actif des éducatrices et des éducateurs, comme par l'entremise de l'analyse de leur propre pratique quotidienne (Markussen-Brown et al., 2017 ; Williford et al., 2017). Pour ce faire, le canevas d'analyse de la pratique présenté ci-dessous peut être privilégié.

3.2 Outil 4. Canevas d'analyse de sa propre pratique de soutien à la pensée des jeunes enfants

Le canevas d'analyse de sa propre pratique au regard du soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature, comme son nom l'indique, permet d'expérimenter la boucle d'analyse de l'activité présentée dans la section 2.2, au regard de sa propre pratique (voir Parent et al., 2026). En d'autres mots, ce canevas permet d'analyser sa propre pratique, plutôt que celles d'autres éducatrices ou éducateurs, comme c'était le cas dans la partie 2. Ainsi, son utilisation se fait à partir de ses propres traces de l'activité (p. ex. des photographies prises dans son groupe ou des captations vidéo d'interactions).

Cette démarche d'analyse de sa propre pratique liée au soutien à la pensée peut se faire de manière individuelle, à deux ou en équipe de travail. Elle peut être utilisée par une éducatrice ou un éducateur ou par une personne leadeuse pédagogique avec son équipe. Les questions faisant partie de cette démarche sont présentées dans le canevas ci-dessous. D'autres questions ou sous-questions pourraient être envisagées et émerger en cours de processus.

Le canevas d'analyse de sa propre pratique

Penser tout haut !

Il est accessible via le matériel complémentaire.
Cliquer ici pour y accéder ou utiliser le code QR.

Rappel !

L'analyse de sa propre pratique est centrée sur des traces des actions éducatives, voire de l'activité réelle de l'éducatrice ou l'éducateur dans son milieu éducatif.

Le choix de ces traces, comme des extraits vidéo ou des photographies des enfants en action ou d'interactions avec eux, des prises de notes ou des outils de planification, est une étape préalable importante à cette analyse ! Chaque personne est invitée à sélectionner ces traces selon ce qui lui semble significatif ou ce qui suscite chez elle un questionnement.

3.3 Quelques pistes pour les leadeuses et leadeurs pédagogiques : accompagner son équipe dans une réflexion sur ses pratiques, sous l'angle du soutien à la pensée des jeunes enfants

Alors que les autres sections de la démarche s'adressent principalement aux éducatrices et éducateurs en milieux éducatifs de la petite enfance, celle-ci est précisément destinée aux personnes leadeuses ou celles conseillères pédagogiques qui les accompagnent.

Outre les éléments déjà mentionnés, voici quelques pistes suggérées par les personnes leadeuses pédagogiques impliquées dans le projet de recherche qui invitent à réfléchir, à planifier et à organiser un accompagnement des éducatrices et éducateurs.

- Encourager la captation vidéo dans tous les contextes de vie et en faire valoir les avantages ;
- Documenter, puis afficher des moments de soutien à la pensée des jeunes enfants dans les corridors, la salle du personnel (ou publier dans un groupe virtuel fermé), à l'image de la documentation pédagogique réalisée auprès d'eux et en s'inspirant des cartes *Penser tout haut !* ;
- En tant que personne leadeuse pédagogique, devenir un modèle de soutien à la pensée dans ses interactions avec les enfants ou même avec les éducatrices et éducateurs, par exemple en soutenant leur raisonnement pour les amener à décrire leurs actions et les expliquer (QCA, 2000) ;

- En tant que personne leadeuse pédagogique, accompagner une personne éducatrice dans son groupe et, avec son accord, poser des actions de soutien à la pensée auprès des enfants tout en expliquant, à voix haute, ce que l'on fait et pourquoi on le fait ainsi ;
- Utiliser la boucle d'analyse de la pratique présentée dans la partie 2 lors de moments informels, comme lors d'une visite dans le groupe, lors d'une discussion de fin de journée pour développer une pratique réflexive ;
- Accompagner les éducatrices et éducateurs à analyser leur pratique à l'aide de ces captations vidéo lors des temps pédagogiques individuels ou en sous-groupes (aussi appelés temps de planification) et avec la boucle d'analyse de la pratique à la partie 2 ;
- Planifier et réaliser des ateliers de développement professionnel dans lesquels les éducatrices et éducateurs sont amenés à créer des situations de soutien à la pensée des jeunes enfants (en s'inspirant des capsules vidéo ou des cartes pédagogiques *Penser tout haut !*), puis à les mettre en scène (jeu de rôles) ;
- Créer un comité de travail composé d'éducatrices et éducateurs et de la personne leadeuse pédagogique, afin de déterminer des stratégies de développement professionnel lié au soutien à la pensée ;
- Favoriser l'observation et le soutien mutuels entre collègues autour du soutien à la pensée des jeunes enfants, comme par le jumelage, l'observation entre collègues, l'établissement de défis hebdomadaires ou mensuels ;
- Animer des rencontres, communautés de pratique ou espaces de discussion centrés sur l'analyse de l'activité, sous l'angle du soutien à la pensée des jeunes enfants.



Source : Marie-Pierre Lajoie/UMR Petite enfance, grandeur nature

Conclusion

Ce document d'accompagnement, et les quatre outils qui en font partie, est le fruit d'un travail effectué sur plusieurs années dans le cadre de la thèse doctorale d'Anne-Sophie Parent intitulée « *Développement professionnel des éducatrices et éducateurs à la petite enfance au Québec : retombées d'un dispositif sur l'activité professionnelle et la qualité en matière du soutien à l'apprentissage* », ainsi que dans le cadre du projet de recherche *Soutien à l'apprentissage, grandeur nature de l'Unité mixte de recherche* (UMR) *Petite enfance, grandeur nature*, dirigée par Caroline Bouchard. Rappelons que ce projet de recherche a été réalisé en partenariat avec l'AQCPE.

La démarche d'accompagnement présentée dans ce document est structurée en trois parties. La première partie, « Connaître et comprendre le soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature », intègre les cartes et les capsules vidéo *Penser tout haut !*. Ces deux premiers outils permettent d'illustrer des situations de soutien à la pensée des enfants et d'identifier les actions éducatives définissant un tel soutien. Puis, la deuxième partie est intitulée « Analyser des pratiques d'éducatrices et d'éducateurs au regard du soutien à la pensée en éducation par la nature ». Elle invite à une réflexion autour de préoccupations vécues par des éducatrices et des éducateurs, à partir d'un troisième outil, les boucles d'analyse *Penser tout haut !*. Enfin, la dernière partie, « Analyser et construire sa propre pratique comme éducatrice ou éducateur, sous l'angle du soutien à la pensée des jeunes enfants », présente un quatrième outil. Il s'agit d'un canevas d'analyse autour de questions destinées à des éducatrices ou des éducateurs sur leur propre pratique.

Cette démarche et ces outils peuvent être intégrés au parcours de développement professionnel dans lequel peut s'engager une éducatrice ou un éducateur accompagné ou non par une personne leadeuse ou conseillère pédagogique en services de garde éducatifs. Chaque outil peut aussi être utilisé de façon autonome. Bien que les situations présentées dans cette démarche et ces outils se déroulent en centres de la petite enfance, rappelons que l'ensemble du contenu peut également s'appliquer à d'autres personnels en milieux éducatifs de la petite enfance (p. ex. enseignant à l'éducation préscolaire), y compris lorsque la pratique ne s'inscrit pas spécifiquement en éducation par la nature.

En se centrant sur des situations vécues par du personnel éducateur en CPE œuvrant auprès d'enfants de 4 à 6 ans en éducation par la nature, cette démarche d'accompagnement vise à aborder des préoccupations vécues actuellement en milieux éducatifs, puis à contribuer à les résoudre. Ultimement, il est souhaité que ce document et les quatre outils permettent de relever le défi du soutien à la pensée des jeunes enfants. Comme l'indiquent deux éducatrices ayant participé au projet, il s'agit notamment de « mettre ses lunettes d'enfants pour écouter leurs idées », de manière à s'y appuyer pour « faire runner leur cerveau ».

Références

Allard, E. (2024). *Intervention visant à favoriser le soutien à l'apprentissage offert par l'enseignant.e à l'éducation préscolaire 4 ans et le développement de la pensée des enfants en situation de jeu de construction accompagné* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. https://doi.org/20.500.11794/143444

Bigras, N., Parent, A.-S., C., Paquette, A., Bentein, K., Fortin, G., Bernard, E., et Proulx, N. (2025). Les contextes et les conditions propices à la qualité éducative des services de garde éducatifs à la petite enfance. Dans Bigras, N. et Lemay, L. (dir.) *Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance*. (pp. 265-301). Presses de l'Université du Québec.

Bouchard, C., Parent, A.-S., Leboeuf, M., Couttet, J. et McKinnon-Côté, E. (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

Bouchard, C., Duval, S., Parent, A.-S., Robert-Mazaye, C. et Bigras, N. (2021). Lien entre l'engagement des enfants âgés de 4-5 ans dans leurs apprentissages et des profils de la qualité des interactions en centre de la petite enfance. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 44*(2), 337-370. https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4623

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), 273-301.

Durand, M., de Saint-Georges, I. et Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée activité ». Dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz, F. (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 185-202). De Boeck Supérieur.

Durand, M., Saury, J. et Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. Dans J. M. Barbier et M. Durand (éds.), *Sujets, activités, environnements* (pp. 61-83). Presses universitaires de France.

Duval, S., Bouchard, C., Lemay, L. et Cantin, G. (2020). Examination of the quality of interactions as observed in childcare centers and reported by early childhood educators. *SAGE Open, 10*(2). https://doi.org/10.1177/21582440209329

Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation, 39*(3), 1-27. https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2286

Fusco, E. (2012). *Effective questioning strategies in the classroom : a step-by-step approach to engaged thinking and learning, K-8*. Teachers College Press.

Gaudreau, N. (2025). *La gestion de classe sur le bout des doigts !* Les Presses de l'Université du Québec.

Girolametto, L. et Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 33*(4), 268–281. https://doi-org/10.1044/0161-1461(2002/022)

Hamel, C., Desmeules, A., Boutin, P.-A. et Falardeau, É. (2021, avril). *Fondements et apports d'un modèle de supervision par la vidéo qui n'a rien à voir avec la pandémie, mais qui a tout pour se plier à ses contraintes* [communication orale]. 8e Colloque international en éducation (CRIFPE), virtuel.

Joo, Y., Hong, S.-Y. et Burton, A. (2020). Teacher questioning practices in early childhood science activities. *Early Childhood Education Journal, 49*(3), 375–384. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01075-z

Inönü, G. N. et Demircan, H. Ö. (2023). Questioning as an instructional method : Exploring beliefs and reported practices of early childhood educators. *Teaching and Teacher Education, 135*. https://doi-org/10.1016/j.tate.2023.104351

Leboeuf, M., Nault, S. et Pronovost, J. (2025). *Alex. Cadre de référence L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance*. Association québécoise des centres de la petite enfance.

Leboeuf, M. et Pronovost, J. (2020). *Alex. Cadre de référence. L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance.* Association québécoise des centres de la petite enfance.

Leroy, S., Bergeron-Morin, L., Desmottes, L., Bouchard, C. et Maillart, C. (2017). Observer et évaluer la qualité des interactions enseignant-enfants à l'école maternelle en Belgique pour soutenir le développement langagier des enfants de 4 ans : une étude exploratoire. *Travaux neuchâtelois de linguistique, 66*, 69-87.

Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño E. et Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development, 86*(3), 781–99. https://doi.org/10.1111/cdev.12342

Levickis, P., Cloney, D., Roy-Vallières, M. et Eadie, P. (2023). Associations of specific indicators of adult–child interaction quality and child language outcomes : What teaching practices influence language ? *Early Education and Development, 35*(4), 647–666. https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2193857

Lohse, K., Hildebrandt, A. et Hildebrandt, F. (2022). Hypotheses in adult-child interactions stimulate children's reasoning and verbalizations. *Early Childhood Research Quarterly, 58*, 254–263. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.09.014

Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A. et Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children : A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly, 38*, 97-115. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002

Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance : programmes éducatifs pour les services de garde du Québec*. Gouvernement du Québec.

Oliveira, A. W., Akerson, V. L., Colak, H., Pongsanon, K., et Genel, A. (2012). The Implicit Communication of Nature of Science and Epistemology during Inquiry Discussion. *Science Education, 96*(4), 652–684.

Parent, A.-S. (2025). *Développement professionnel des éducatrices et éducateurs à la petite enfance au Québec : retombées d'un dispositif sur l'activité professionnelle et la qualité du soutien à l'apprentissage offert aux enfants* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. https://hdl.handle.net/20.500.11794/171583

Parent, A.-S., Bouchard, C., Hamel, C. et Leboeuf, M. (2023, mai). *Soutien à l'apprentissage en éducation par la nature : regard posé sur sa qualité et l'activité du personnel éducateur* [communication orale]. 90e congrès de l'Association francophone pour le savoir, Montréal, Canada.

Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A. et Lerkkanen, M. K. (2022). The quality of teacher child interactions and teachers' occupational well-being in finnish kindergartens : A person-centered approach. *Early Education and Development, 34*(7), 1506–1527. https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2139549

Perlman, M., Falenchuk, O., Fletchet, B., McMullen, E., Beyen, J. et Shah, P. S. (2016). A systematic review and meta-analysis of a measure of staff/child interaction quality (the Classroom Assessment Scoring System) in early childhood education and care settings and child outcomes. *PLoS One, 11*(12). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167660

Pianta, R. C., Burchinal, M., Jamil, F. M., Sabol, T., Grimm, K., Hamre, B. K., Downer, J., LoCasale-Crouch, J., et Howes, C. (2014). A cross-lag analysis of longitudinal associations between preschool teachers' instructional support identification skills and observed behavior. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(2), 144–154. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.006

Pianta, R.C., La Paro, K.M. et Hamre, B.K. (2008). *Classroom assessment scoring system-CLASS*. Paul H. Brookes.

Qualifications and Curriculum authority (2000). *English : the National Curriculum for England, Key Stages 1–4*. Department for Education.

Ria, L. et Lussi Borer, V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au 21ème siècle : Établissement formateur et vidéoformation* (pp. 101-117). De Boeck.

Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités, 08*. https://doi.org/10.4000/activites.2618

Roy-Vallières, M., Charron, A., Bigras, N. et Lemay, L. (2024). Measuring quality in two early childhood education contexts : Centre-based childcare and four-year-old preschool. *Journal of Education and Learning, 13*(1), 32-50. https://doi.org/10.5539/jel.v13n1p32

Sabol, T.J., Chor, E., Sommer, T.E., Tighe, L.A., Chase-Lansdale, P.L., Morris, A.S., Brooks-Gunn, J., Yoshikawa, H. et King, C. (2024). Does adding parent education and workforce training to Head Start promote or interfere with children's development ? *Child Development, 95*(6), 2102–2118. https://doi.org/10.1111/cdev.14141

Salmon, A. K. et Barrera, M. X. (2021). Intentional questioning to promote thinking and learning. *Thinking Skills and Creativity, 40*. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100822

Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J. et Højen, A. (2018). Structural and process quality of danish preschools : Direct and indirect associations with children's growth in language and preliteracy Skills. *Early Education and Development, 29*(4), 581-602. https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494

Taggart, G., Ridley, K., Rudd, P. et Benefield, P. (2005). *Thinking skills in the early years : a literature review*. National Foundation for Educational Research (NFER).

van der Wilt, F., van der Veen, C. et Michaels, S. (2022). The relation between the questions Teachers ask and children's language competence. *Journal of Educational Research, 115*(1), 64–74. https://doi.org/10.1080/00220671.2022.2029806

Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation* (8e éd.). ESF Éditeur.

Von Suchodoletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, C. et Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(4), 509–519. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010

Williford, A.P., LoCasale-Crouch, J., Whittaker, J.V., DeCoster, J., Hartz, K.A., Carter, L.M., Wolcott, C. S. et Hatfield, B. E. (2017). Changing teacher-child dyadic interactions to improve preschool children's externalizing behaviors. *Child Development, 88*(5), 1544-1553. https://doi.org/10.1111/cdev.12703

Yvon, F. et Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Presses de l'Université Laval.

Zheng, Q., Zheng, X., Liu, N. et Zhao, Y. (2023). A meta-analysis of teacher–child interaction and early child outcomes from the perspective of CLASS. *Early Child Development and Care, 193*(15016), 1620-1651. https://doi.org/10.1080/03004430.2023.227378

Notices biographiques

Anne-Sophie Parent a rédigé ce document comme doctorante en psychopédagogie (Université Laval) et lors d'un stage effectué à l'Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPE) à l'été 2023. La réalisation de ce stage doctoral a été rendue possible grâce au financement de l'AQCPE, de l'organisme MITACS et du Fonds de recherche du Québec (Programme Accélération). Au moment de sa finalisation et de sa publication, Anne-Sophie Parent est professeure adjointe au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Caroline Bouchard est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, psychologue du développement de l'enfant en contextes éducatifs de la petite enfance et directrice de l'Unité mixte de recherche (UMR) *Petite enfance, grandeur nature*.

Michèle Leboeuf est professionnelle de recherche à l'UMR P*etite enfance, grandeur nature* à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Dès 2017, elle s'est engagée dans des projets en éducation par la nature, dont *Grandir en forêt*, puis dans le projet Alex de l'AQCPE. Elle était d'ailleurs conseillère en éducation par la nature à l'AQCPE au début du projet duquel découle ce document.

Collaboration à la rédaction

Martine Asselin, professionnelle de recherche, UMR *Petite enfance, grandeur nature*
Émilie McKinnon-Côté, chargée de cours, département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, et auxiliaire de recherche, UMR *Petite enfance, grandeur nature*
Marie-Maude Sabourin-Laflamme, auxiliaire de recherche, UMR *Petite enfance, grandeur nature*
L'équipe du Service éducatif de l'AQCPE, dont Véronique Pelletier, Isabelle Dubois et Nancy Savoie

Organismes subventionnaires ayant permis la réalisation du projet

Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPE)
Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH)
MITACS et Fonds de recherche du Québec (FRQ)
Université Laval (UL)



COLLECTION
Éducation à la petite enfance

Collection sous la direction de **Caroline BOUCHARD, Lise LEMAY et Nathalie BIGRAS**

Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance
Sous la direction de Nathalie Bigras et Lise Lemay
2025, ISBN 978-2-7605-6094-9, 416 pages

Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs, 2e édition
Sous la direction de Caroline Bouchard
2022, ISBN 978-2-7605-5478-8, 444 pages

L'éducation préscolaire au Québec
Fondements théoriques et pédagogiques
Sous la direction de Annie Charron, Joanne Lehrer, Monica Boudreau et Elisabeth Jacob
2021, ISBN 978-2-7605-5127-5, 320 pages

La recherche en éducation à la petite enfance
Origines, méthodes et applications
Sous la direction de Joanne Lehrer, Nathalie Bigras, Annie Charron et Isabelle Laurin
2021, ISBN 978-2-7605-5336-1, 768 pages

Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs, 2e édition
Sous la direction de Caroline Bouchard
2019, ISBN 978-2-7605-4891-6, 516 pages

L'étayage : agir comme guide pour soutenir l'autonomie
Pour un enfant à son plein potentiel
Sonia Cloutier
2012, ISBN 978-2-7605-3445-2, 216 pages

Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants
États des connaissances
Sous la direction de Nathalie Bigras et Lise Lemay, avec la collaboration de Mélissa Tremblay
2012, ISBN 978-2-7605-3348-6, 432 pages

Les outils de la pensée
L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance
Elena Bodrova et Deborah J. Leong
2012, ISBN 978-2-7605-3009-6, 358 pages

L'échange de connaissances en petite enfance
Comment mettre à profit les expertises des chercheurs et des praticiens
Sous la direction de Nathalie Bigras et Caroline Bouchard
2011, ISBN 978-2-7605-3069-0, 240 pages

Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs
Sous la direction de Caroline Bouchard et Nathalie Fréchette
2010, ISBN 978-2-7605-2444-6, 582 pages

Le projet 1, 2, 3, GO ! Place au dialogue
Quinze ans de mobilisation autour des tout-petits et de leur famille
Sous la direction de Manon Théolis, Nathalie Bigras, Mireille Desrochers, Liesette Brunson, Mario Régis et Pierre Prévost
2010, ISBN 978-2-7605-2637-2, 304 pages

Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité
La coéducation est-elle possible ?
Sous la direction de Gilles Cantin, Nathalie Bigras et Liesette Brunson
2010, ISBN 978-2-7605-2527-6, 276 pages

Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif
Sous la direction de Annie Charron, Caroline Bouchard et Gilles Cantin
2009, ISBN 978-2-7605-2350-0, 222 pages

Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs
Caroline Bouchard, avec la collaboration de Nathalie Fréchette
2008, ISBN 978-2-7605-1550-5, 486 pages

Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec
Recherches, réflexions et pratiques
Sous la direction de Nathalie Bigras et Gilles Cantin
2008, ISBN 978-2-7605-1548-2, 254 pages

La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance
La définir – La comprendre – La soutenir
Sous la direction de Nathalie Bigras et Christa Japel
2007, ISBN 978-2-7605-1495-9, 210 pages

Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance
Micheline Lalonde-Graton
2003, ISBN 2-7605-1264-1, 246 pages



Collection sous la direction de
Caroline BOUCHARD
Lise LEMAY
Nathalie BIGRAS

COLLECTION
Éducation à la petite enfance

Observer, questionner, imaginer et raisonner : la pensée des jeunes enfants se construit au fil de leurs explorations du monde. En tant qu'adulte, saisir ces moments et accompagner les enfants dans leurs explorations permet de soutenir leur pensée.

Cet ouvrage, issu d'un projet mené dans des centres de la petite enfance du Québec, en partenariat avec l'Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPE), propose une démarche concrète pour soutenir la pensée des enfants jusqu'à 6 ans, particulièrement en éducation par la nature. Il a été conçu pour les éducatrices et éducateurs en petite enfance, les enseignantes et enseignants à l'éducation préscolaire, et les responsables de l'accompagnement pédagogique.

Structuré en trois parties, il invite d'abord à comprendre les fondements du soutien à la pensée, puis à analyser des situations authentiques avant de réfléchir à sa propre pratique comme adulte œuvrant auprès des enfants. Cartes pédagogiques, capsules vidéo, boucles d'analyse et canevas réflexifs accompagnent chaque étape de la démarche.

À la fois accessible, rigoureux et ancré dans le quotidien des milieux éducatifs, cet ouvrage offre des repères pour faire de chaque découverte et de chaque question une occasion de nourrir la pensée des jeunes enfants.

Anne-Sophie Parent est professeure adjointe à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Caroline Bouchard est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, psychologue du développement de l'enfant en contextes éducatifs et directrice de l'Unité mixte de recherche (UMR) *Petite enfance, grandeur nature*.

Michèle Leboeuf est professionnelle de recherche à l'UMR *Petite enfance, grandeur nature* et agente de soutien pédagogique au CPE Passe-Partout.

Ont collaboré à cet ouvrage

Martine Asselin, Émilie McKinnon-Côté, Marie-Maude Sabourin-Laflamme de l'UMR *Petite enfance, grandeur nature* et l'équipe du Service éducatif de l'AQCPE, dont Véronique Pelletier, Isabelle Dubois et Nancy Savoie.