

UQAC

Université du Québec
à Chicoutimi

Les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques utilisés en éducation plein air en contexte scolaire québécois : une étude exploratoire

par Camille Godue-Couture

Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M. A.) en éducation

Québec, Canada

© Camille Godue-Couture, 2024

RÉSUMÉ

La diversification pédagogique est encouragée en milieux scolaires afin de répondre aux besoins et aux caractéristiques uniques de chaque apprenant (MEQ, 2020; Raby et Viola, 2016). Pour y arriver, de plus en plus de personnes enseignantes se tournent vers l'éducation plein air (ÉPA). À la fois méthode d'apprentissage et objet d'enseignement (Quay et Seaman, 2013), l'ÉPA est définie par Donaldson et Donaldson (1958) comme une éducation *dans, à propos et pour* les milieux extérieurs. Ce mémoire fait état d'une étude documentant différents modèles d'enseignement et différentes formules pédagogiques utilisés en ÉPA à partir d'un cadre conceptuel issu des travaux de Raby et Viola (2016) et de Chamberland et al. (1995). L'étude visait également à mieux comprendre les raisons et les influences qui ont mené les personnes enseignantes vers ces choix pédagogiques. Pour répondre à ces deux objectifs, une recherche exploratoire qualitative a été menée auprès d'un échantillon de convenance de huit participants. Deux mouvements d'entretiens semi-dirigés individuels ont été réalisés. Le premier entretien visait à cerner la pratique générale des répondants en lien avec l'ÉPA, mais aussi à comprendre leurs motivations et leurs influences à pratiquer l'ÉPA. Le deuxième entretien a permis quant à lui de spécifier et de décrire davantage les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques décrits lors du premier temps de collecte. Il ressort des résultats de cette recherche que les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques priorisés à l'extérieur sont ceux qui permettraient aux élèves d'être en action et en interaction avec les autres ainsi que leur environnement. De plus, les personnes enseignantes combinent différentes méthodes d'enseignement afin d'introduire les élèves à de nouveaux concepts, les faire travailler ensemble, les motiver et enrichir les apprentissages au moyen de la communauté et des environnements fréquentés. En outre, les expériences personnelles et professionnelles antérieures exercent une influence importante dans la pratique des personnes enseignantes, de même que les formations suivies.

Mots clés : Éducation plein air, modèles d'enseignement, formules pédagogiques, pratiques enseignantes, recherche qualitative

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	II
TABLE DES MATIÈRES	III
LISTE DES TABLEAUX.....	V
LISTE DES FIGURES.....	VI
LISTE DES SIGLES.....	VII
REMERCIEMENTS.....	VIII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1.....	4
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 LA DIVERSIFICATION DES FORMULES PÉDAGOGIQUES POUR RÉPONDRE AUX BESOINS UNIQUES DES APPRENANTS.	4
1.2 L'ÉDUCATION PLEIN AIR	6
1.3 L'ÉDUCATION PLEIN AIR ET LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE.....	8
1.4 L'ÉDUCATION PLEIN AIR ET LES MILIEUX SCOLAIRES.....	11
1.5 LE PROBLÈME DE RECHERCHE	12
1.6 LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	14
CHAPITRE 2.....	15
CADRE CONCEPTUEL.....	15
2.1 L'ÉDUCATION PLEIN AIR	15
2.1.1 LA DÉFINITION DE L'ÉDUCATION PLEIN AIR.....	18
2.1.2 L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT (ÉRE)	24
2.1.3 L'ÉDUCATION EN CONTEXTE D'AVENTURE (ÉCA)	26
2.2 LES THÉORIES D'APPRENTISSAGE, LES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT ET LES FORMULES PÉDAGOGIQUES.....	28
2.2.1 LES THÉORIES D'APPRENTISSAGE ET LES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT	31
2.2.1.1 LE SOCIOCONSTRUCTIVISME.....	32
L'APPRENTISSAGE PAR PROJETS.....	33
L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF	34
L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÈME	36
L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL.....	37
2.2.1.2 LE COGNITIVISME	41
L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE STRATÉGIQUE.....	42
LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION	45
L'APPRENTISSAGE PAR DÉCOUVERTE	46
2.2.1.3 L'HUMANISME	48
LA PÉDAGOGIE OUVERTE	49
2.2.1.4 LE BÉHAVIORISME	51
L'ENSEIGNEMENT DIRECT.....	53
2.2.2 LES FORMULES PÉDAGOGIQUES	54
CHAPITRE 3.....	65
MÉTHODOLOGIE.....	65
3.1 LE TYPE DE RECHERCHE	65
3.2 LES RÉPONDANTS.....	66
3.3 LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE	68

3.4 LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES : DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS	71
3.5 LE MATÉRIEL.....	73
3.6 LA MÉTHODE D'ANALYSE ET DE TRAITEMENT DE DONNÉES	73
3.6.1 L'ANALYSE VERTICALE	74
3.6.2 L'ANALYSE HORIZONTALE	76
3.6.3 L'ANALYSE THÉORISANTE.....	76
CHAPITRE 4.....	78
RÉSULTATS	78
4.1 LE PORTRAIT DES RÉPONDANTS.....	78
4.2 LES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT ET LES FORMULES PÉDAGOGIQUES.....	86
4.2.1 L'ENSEIGNEMENT DIRECT	89
4.2.2 L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL	90
4.2.3 L'APPRENTISSAGE PAR PROJET	91
4.2.4 L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF ET LE TRAVAIL D'ÉQUIPE.....	93
4.2.5 L'APPRENTISSAGE PAR DÉCOUVERTE	93
4.2.6 L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÈME ET LA SIMULATION.....	94
4.2.7 LES RESSOURCES DU MILIEU	96
4.2.8 LE GROUPE DE DISCUSSION.....	97
4.2.9 LE JEU ET LE TOURNOI	98
4.2.10 LA DÉMONSTRATION	100
4.2.11 L'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS.....	101
4.3 LES RAISONS ET LES INFLUENCES QUI IMPACTENT LES CHOIX PÉDAGOGIQUES DES RÉPONDANTS	103
4.3.1 LES RAISONS QUI SOUS-TENDENT LES CHOIX PÉDAGOGIQUES DES PERSONNES ENSEIGNANTES	103
4.3.2 LES INFLUENCES QUI IMPACTENT LES CHOIX PÉDAGOGIQUES DES RÉPONDANTS	106
4.3.2.1 LES INFLUENCES ET LES MOTIVATIONS PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES.....	107
4.3.2.2 LES FORMATIONS.....	110
CHAPITRE 5.....	115
DISCUSSION.....	115
5.1 L'IDENTIFICATION ET LA DESCRIPTION DES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT ET DES FORMULES PÉDAGOGIQUES UTILISÉS EN ÉDUCATION PLEIN AIR.....	115
5.1.1 LES ÉLÉMENTS ÉMERGENTS	120
5.2 L'IDENTIFICATION DES RAISONS ET LES INFLUENCES DES CHOIX PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS EN CONTEXTE D'ÉDUCATION PLEIN AIR	123
5.2.1 LES ÉLÉMENTS ÉMERGENTS	125
5.3 LES LIMITES DE L'ÉTUDE	126
5.4 LES PISTES DE RECHERCHES ÉVENTUELLES.....	127
CONCLUSION	130
LISTE DE RÉFÉRENCES	132
CERTIFICATION ÉTHIQUE	141
ANNEXE 1- CANEVAS D'ENTRETIEN #1	142
ANNEXE 2- CANEVAS D'ENTRETIEN #2	145
ANNEXE 3- DOCUMENT SYNTHÈSE REMIS AUX RÉPONDANTS.....	158
ANNEXE 4- AFFICHE DE RECRUTEMENT.....	160
ANNEXE 5- FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	161

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 <i>STRUCTURE DE LA SECTION : THÉORIES D'APPRENTISSAGE ET MODÈLES D'ENSEIGNEMENT</i>	32
TABLEAU 2 <i>PORTRAIT DES RÉPONDANTS</i>	67
TABLEAU 3 <i>GRILLE D'ANALYSE PRÉLIMINAIRE</i>	75
TABLEAU 4 <i>RAISONS QUI SOUS-TENDENT LES CHOIX PÉDAGOGIQUES DES RÉPONDANTS</i>	106
TABLEAU 5 <i>STRUCTURE DE LA SECTION : LES INFLUENCES ET LES FORMATIONS QUI IMPACTENT LA PRATIQUE DES PERSONNES ENSEIGNANTES</i>	107

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 <i>THE OUTDOOR EDUCATION TREE</i>	21
FIGURE 2 <i>DÉFINITION DE L'ÉDUCATION PLEIN AIR</i>	24
FIGURE 3 <i>MODÈLE DE LA SITUATION PÉDAGOGIQUE</i>	29
FIGURE 4 <i>LES QUATRE PHASES DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL, SELON KOLB (1984)</i>	39
FIGURE 5 <i>SCHÉMA DE LA RECHERCHE</i>	70
FIGURE 6 <i>PORTRAIT DES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT MIS EN PLACE PAR LES RÉPONDANTS EN CONTEXTE D'ÉPA</i>	87
FIGURE 7 <i>PORTRAIT DES FORMULES PÉDAGOGIQUES MISES EN PLACE PAR LES RÉPONDANTS EN CONTEXTE D'ÉPA</i>	88

LISTE DES SIGLES

AQCEP : Association québécoise des centres de la petite enfance

CSS : Centre de services scolaire

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

ÉCA : Éducation en contexte d'aventure

ÉPA : Éducation plein air

ÉRE : Éducation relative à l'environnement

FÉÉPEQ : Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MEFP : Modèles d'enseignement et formules pédagogiques

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

URLS : Unités régionales de loisirs et de sports

REMERCIEMENTS

La maîtrise a pour moi été une aventure remplie de défis, mais également un projet qui m'a inspiré et qui a su me faire découvrir plusieurs aspects de ma personnalité. Quand je regarde tout le chemin que j'ai fait et les apprentissages réalisés, je suis fier d'avoir persévéré et de pouvoir présenter ce mémoire. Bien évidemment, je n'aurais pas terminé sans quelques personnes exceptionnelles qui m'ont accompagné dans cette belle aventure.

Mes premiers remerciements s'adressent à mon équipe de direction de recherche, Stéphane Allaire et Christian Mercure. Vous avez su me faire confiance et m'épauler dans ce processus qu'est la maîtrise. Je vous remercie pour votre présence attentive, votre bienveillance et vos nombreuses lectures et recommandations qui m'ont permis d'apprendre et de cheminer, et ce à chaque étape.

J'aimerais également reconnaître le support inconditionnel de mes amis, mais plus particulièrement de Vincent Turbide, Camille Leclair, Jessica Zajko et Monia Fiset. Merci pour votre écoute, votre support et merci plus que tout de croire en moi et de me faire rire.

Merci à ma famille et à ma belle-famille de me supporter depuis le début dans mon parcours scolaire, dans ma passion pour le plein air et les grands espaces en nature, sans savoir où ça va me mener. Merci de m'appuyer dans mes expéditions et à travers mes aventures qui m'ont parfois (souvent) amenée à être loin de vous. Vous me permettez de croire en moi et êtes des piliers importants dans ma vie.

Finalement, merci à toutes les personnes enseignantes qui ont participé à ce projet. Vous êtes des modèles inspirants et les élèves sont choyés de pouvoir vous côtoyer tous les jours. Merci pour votre partage et pour votre temps.

INTRODUCTION

Le système scolaire québécois a pour mission de faciliter la réussite de tous (Conseil supérieur de l'éducation, 2017; Gouvernement du Québec, 2017b). Par ailleurs, la majorité des enfants québécois fréquente les milieux scolaires puisque l'école est obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans. Chaque enfant a des caractéristiques et des besoins qui lui sont propres. Les caractéristiques uniques de chaque élève se traduisent au sein de la classe comme une diversité avec laquelle les personnes enseignantes doivent composer (CSE, 2017). Dans le but d'atteindre la réussite scolaire de tous, divers moyens sont mis en place pour favoriser cette réussite et engager les jeunes à l'école. Diversifier les méthodes d'enseignement et les environnements d'apprentissage peut avoir un impact sur les facteurs de réussite scolaire des élèves (Prud'homme, 2015).

L'éducation plein air (ÉPA) s'inscrit parmi les multiples approches choisies par les personnes enseignantes pour diversifier leurs pratiques. L'ÉPA est considérée comme étant une éducation *dans, pour et à propos* des milieux extérieurs (Donaldson et Donaldson, 1958; Legendre, 2005b). Bien que des initiatives structurées d'ÉPA ont été mises en place depuis la fin du 19^e siècle (Mercure, 2022) cette méthode d'enseignement semble présentement gagner en popularité au Québec. Utilisés dans divers domaines d'apprentissage et divers contextes scolaires (Ayotte-Beaudet et al., 2022; Sport et Loisir de l'île de Montréal, 2019), l'ÉPA et le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) semblent compatibles et permettent l'atteinte des objectifs ministériels (Gadais et al., 2019; Maziade et al., 2018; Mercure, 2009).

Plusieurs initiatives d'ÉPA sont présentes au Québec, mais le nombre d'études s'intéressant à plusieurs milieux à la fois est encore restreint. Bien que les études sur l'ÉPA soient de plus en plus nombreuses, peu d'études se sont intéressées d'une manière spécifique aux méthodes d'enseignement privilégiées en ÉPA. C'est en ce sens que la présente étude s'intéresse aux modèles d'enseignement et aux formules pédagogiques (MEFP) utilisés en contexte d'éducation plein air chez les personnes enseignantes du primaire et du secondaire de la province de Québec.

Les objectifs spécifiques de cette recherche sont : 1) Identifier et décrire les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques utilisés lors d'initiatives d'éducation plein air. 2) Identifier les raisons et les influences des choix pédagogiques des personnes enseignantes lors d'initiatives d'éducation plein air.

Afin de répondre à ces objectifs de recherche, nous avons décidé d'appuyer notre analyse en lien avec les MEFP sur les travaux de Raby et Viola (2016) qui présentent neuf modèles d'enseignement ainsi que ceux de Chamberland et al. (1995) qui détaillent 20 formules pédagogiques. L'ÉPA quant à elle a été définie avec une combinaison des définitions de Donaldson et Donaldson (1958), de Priest (1986) et de Quay et Seaman (2013). Elle est considérée comme une éducation *dans, pour et à propos* des milieux extérieurs (Donaldson et Donaldson, 1958) tout en étant à la fois méthode d'apprentissage et objet d'enseignement (Quay et Seaman, 2013). L'ÉPA valorise aussi différents types de relations qui permettront aux apprenants d'apprendre à se connaître, à travailler avec les autres, mais également d'en apprendre sur les milieux naturels et l'impact de l'humain sur ceux-ci (Priest, 1986).

Cette recherche qualitative s'inscrit dans un postulat épistémologique interprétatif puisque nous nous intéresserons aux propos des personnes enseignantes et du sens qu'elles donnent à leurs pratiques (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Cette recherche est également à caractère exploratoire puisque peu d'informations sont disponibles sur le sujet et que nous tenterons d'établir les repères, les balises de cette réalité (Trudel et al., 2006).

Les données ont été collectées à l'aide de huit personnes enseignantes provenant de huit centres de services scolaires (CSS) différents. Chaque répondant a participé à deux entretiens semi-dirigés. Ces personnes enseignantes devaient répondre aux critères d'inclusion liés à la participation à la recherche à savoir être une personne enseignante, offrir des activités d'ÉPA sur une base régulière et pratiquer de l'ÉPA depuis un minimum de trois

ans. Durant ces entretiens, les répondants ont pu décrire leurs pratiques en plus de faire des liens avec différents modèles d'enseignement et différentes formules pédagogiques.

En somme, cette étude a permis de brosser un portrait des choix pédagogiques des personnes enseignantes en contexte ÉPA. De plus, elle permet de décrire et d'exemplifier certaines pratiques de manière plus spécifique dans le but d'éventuellement pouvoir mieux comprendre la mise en place de l'ÉPA au Québec. Les résultats de cette étude combinés à plusieurs autres pourraient permettre de mieux outiller et former les personnes enseignantes voulant pratiquer de l'ÉPA en plus d'offrir de meilleurs programmes aux apprenants.

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE

1.1 LA DIVERSIFICATION DES FORMULES PÉDAGOGIQUES POUR RÉPONDRE AUX BESOINS UNIQUES DES APPRENANTS.

Avec la démocratisation de l'éducation au Québec, le système scolaire québécois intègre aujourd'hui la quasi-totalité des enfants jusqu'à l'âge de seize ans. À la suite de la commission Parent tenue dans les années 1960, le système d'éducation s'est démocratisé dans le but d'offrir une éducation de qualité à tous ses jeunes citoyens. L'un des objectifs du système d'éducation québécois est « de conduire tous les élèves vers la réussite en permettant à chacun de développer son plein potentiel » (CSE, 2017, p. 1). La population québécoise, comme ailleurs, est composée d'individus avec des besoins différents qui ont des problématiques, des comportements et des personnalités uniques. Cette diversité est reflétée dans le système d'éducation québécois et celle-ci s'impose comme une réalité avec laquelle les acteurs du milieu de l'éducation doivent composer. Ceux-ci sont de plus en plus conviés à considérer la diversité au sein de la classe comme un atout au lieu d'une difficulté. L'adaptation de l'école à cette diversité se construit différemment en fonction du contexte. Cette adaptation est toutefois nécessaire afin de favoriser la réussite scolaire de tous.

Par ailleurs, le taux de sorties sans diplôme ni qualification des jeunes, aussi appelé taux de décrochage, est un enjeu majeur au Québec. Bien que le taux de décrochage n'ait cessé de diminuer depuis les années 2000 passant de près de 21% à 13% (Gouvernement du Québec, 2021) on observe toutefois, depuis 2018, une tendance à la hausse. Le ministère de l'Éducation consacre d'importantes ressources financières et humaines afin de contrer le décrochage et favoriser la persévérance scolaire (Gouvernement du Québec, 2021). Considérant ce taux de décrochage élevé, il devient primordial de trouver des moyens de favoriser la réussite scolaire de tous.

De ce fait, l'école s'est fixée comme objectif de permettre une égalité des chances de réussite pour tous les élèves. Afin d'atteindre cet objectif, les acteurs des établissements scolaires sont tenus de concevoir et développer des moyens d'intervention susceptibles de favoriser les apprentissages

(Vacher, 2018). Dans cette optique, la prise en compte de la singularité et de la diversité des apprenants implique notamment de développer et appliquer des pratiques enseignantes inclusives qui répondent aux besoins et aux caractéristiques des élèves. La différenciation pédagogique est fréquemment présentée comme un élément central des pratiques inclusives. Elle se traduit par la création de situations d'enseignement apprentissage flexibles et variées permettant à tous les élèves d'être engagés et de progresser (Bergeron et Prud'homme, 2018). Diversifier les formules pédagogiques peut avoir une incidence sur le goût d'apprendre, la motivation, l'engagement et la persévérance des élèves (Meia et al., 2022; Raby et Viola, 2016; Tremblay-Wragg et al., 2018). Dans cette optique, recourir à une pluralité de modèles d'enseignement semble être pertinent, car aucune approche éducative à elle seule ne convient à des apprenants ayant des caractéristiques uniques et des besoins différents (Raby et Viola, 2016). De plus, aucun modèle d'enseignement, à lui seul, ne permet de développer chez les élèves l'ensemble des compétences et des savoirs essentiels visé par le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Raby et Viola, 2016). C'est pourquoi la personne enseignante doit être attentive aux besoins et aux caractéristiques de ses élèves afin de privilégier l'utilisation de plusieurs modèles éducatifs susceptibles de favoriser les apprentissages dans sa classe. De cette manière, non seulement la personne enseignante favorisera l'intégration des apprentissages, mais elle suscitera également la motivation chez les élèves (Raby et Viola, 2016). D'autres éléments peuvent également être mis en œuvre et encouragés afin de favoriser l'inclusion de tous au sein des institutions scolaires. Parmi ces éléments, on peut retrouver la participation sociale de chaque élèves, la culture collaborative au sein de l'école, le support aux acteurs scolaire et l'accessibilité aux ressources humaines, matérielles, etc. (Bergeron et Prud'homme, 2018). Bien que les orientations ministérielles encadrent l'ensemble du système scolaire, les moyens mis en œuvre doivent être pensés par ceux qui sont en interactions directes avec les élèves, car la diversité se manifeste différemment d'une classe à une autre (CSE, 2017). En ce sens, plusieurs initiatives ont vu le jour dans le but de favoriser la motivation des jeunes à l'école et de contrer le décrochage scolaire.

1.2 L'ÉDUCATION PLEIN AIR

Parmi les multiples approches éducatives choisies par les personnes enseignantes pour diversifier leurs pratiques et ainsi favoriser la réussite scolaire de tous, celle de sortir l'enseignement à l'extérieur des classes est de plus en plus populaire au Québec. Cette manière de faire permet certes de diversifier les pratiques pédagogiques, mais pourrait également favoriser la participation sociale des élèves ainsi que la collaboration étant donné que ce type d'approche valorise les interactions entre les élèves ainsi qu'avec leurs environnements (Priest, 1986). On réfère à ce type d'initiatives en utilisant différentes dénominations telles que : enseignement hors les murs, éducation à ciel ouvert, éducation en plein air, éducation à l'extérieur, etc. Dans le cadre de ce mémoire, c'est l'appellation éducation plein air (ÉPA) qui sera privilégiée. Ce choix sera expliqué plus bas dans le cadre conceptuel.

Il est présentement difficile de quantifier et de qualifier l'engouement pour l'ÉPA. Toutefois, différents facteurs indiquent qu'il y a un intérêt marqué pour l'ÉPA. Par exemple, l'augmentation du nombre de formations offertes par des organismes publics et privés constitue un indice d'intérêt accru (ex : Assoiffé de nature, programme d'écoéducation par la nature, formation Au grand Air, Fondation Monique Fitz-Back, Fédération des éducatrices et éducateurs physiques enseignants du Québec [FÉÉPEQ], etc.), de même que plusieurs articles de journaux portant sur diverses initiatives de personnes enseignantes (Cardinal, 2020; Grenier, 2021; Moffet, 2018; Ruby, 2018; Vrins, 2021, etc.), sans parler des nombreuses études s'intéressant à l'ÉPA en milieux scolaires au Québec (Ayotte-Beaudet, Berrigan, et al., 2023; Ayotte-Beaudet et al., 2014; Ayotte-Beaudet, Chastenay, et al., 2023; Ayotte-Beaudet et al., 2022; Beauchamp, 2022; Gargano, 2010; Gargano et Bergeron-Leclerc, 2012; Gargano et Turcotte, 2018; Maziade et al., 2018; Mercure, 2009; Rioux, 2022). De plus, il semble que le contexte de la pandémie de COVID-19 a permis de mettre en valeur les bienfaits de l'ÉPA et a par le fait même contribué à augmenter la visibilité de cette approche (Ayotte-Beaudet, Beaudry, Bisailon et Dubé, 2020; Ayotte-Beaudet et al., 2022; Université du Québec à Montréal, s.d).

Il n'est pas surprenant de constater un engouement pour l'ÉPA puisque l'exposition à la nature et la pratique des activités à l'extérieur semble apporter de nombreux bienfaits liés à l'apprentissage et au développement chez les enfants (Becker et al., 2017; Kuo et al., 2019). Cela permet entre autres d'augmenter la motivation, l'engagement et l'attention des jeunes à l'école (Becker et al., 2017; Dadvand et al., 2015; Kuo et al., 2019). Passer du temps en nature permet également de réduire le stress, d'améliorer le système immunitaire et d'améliorer les compétences en lien avec la résolution de problème (Kuo et al., 2019). De plus, la pratique d'activité à l'extérieur aide également à promouvoir un mode de vie physiquement actif (Álvarez-Bueno et al., 2017; Mygind et al., 2019; Santana et al., 2017).

Différentes approches et les divers mouvements ont contribué, au fil du temps, à définir et à faire grandir l'ÉPA (Mercure, 2022). L'ÉPA est de manière générale définie comme une éducation *dans, pour et à propos* des milieux extérieurs (Donaldson et Donaldson, 1958; Legendre, 2005b). Cette définition exprime bien les objectifs et le contexte éducatif visés en ÉPA. La période de développement d'initiatives structurées d'ÉPA est généralement située entre la seconde moitié du 19^e siècle et maintenant (Mercure, 2022). C'est tout d'abord dans le milieu des camps de vacances ainsi que d'autres regroupements et associations américaines, éventuellement influencées par les travaux de Dewey et d'autres penseurs du mouvement de l'éducation progressiste que l'ÉPA a peu à peu pris forme et s'est graduellement taillé une place dans le domaine de l'éducation en Amérique du Nord (Gargano, 2010; Mercure, 2009, 2022; Raiola et O'Keefe, 1999).

L'ÉPA est considérée comme un terme parapluie qui regroupe de nombreuses formes spécifiques d'ÉPA (Bisson, 1996). L'on reconnaît généralement deux grands sous-domaines à l'ÉPA. L'éducation en contexte d'aventure (ÉCA) qui met davantage l'accent sur les relations interpersonnelles et intrapersonnelles et l'éducation relative à l'environnement (ÉRE) qui se concentre quant à elle sur les relations écosystémiques et ékistique (Bisson, 1996; Ford, 1986; Priest, 1986). Ce sera donc à la personne enseignante de valoriser particulièrement l'une ou l'autre de ces relations. Ce faisant, cela permet de catégoriser l'approche choisie d'ÉCA ou d'ÉRE selon le type de

relation priorisé. Finalement, l'apprentissage expérientiel est considéré comme une composante essentielle et centrale en ÉPA, et ce, peu importe l'approche spécifique choisie (Priest, 1986). Ce concept sera approfondi davantage dans le cadre théorique.

1.3 L'ÉDUCATION PLEIN AIR ET LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE.

Puisque l'ÉPA est déployée dans les milieux scolaires québécois, il importe que son usage contribue à l'atteinte des objectifs et à la vision du programme mis en place par le gouvernement compte tenu qu'ils représentent les finalités du réseau scolaire. Le MEES a établi un cadre, le PFEQ, pour définir les objectifs et les savoirs de l'éducation préscolaire ainsi que de l'enseignement primaire et secondaire au Québec. Ce cadre a été conçu pour guider les enseignants dans leur pratique et assurer une cohérence dans l'ensemble de la province. Le PFEQ vise à former les citoyens de demain en développant les compétences et les savoir-faire adaptés aux conditions du XXI^e siècle (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2006). La mission de l'école est d'instruire, de qualifier et de socialiser (MEES, 2006). Comme le décrit le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2006), « Il importe que l'élève développe en même temps les compétences qui lui permettront d'utiliser ses connaissances pour mieux comprendre le monde dans lequel il vit, pour y construire son identité personnelle et pour interagir dans des situations variées » (p.4). Pour comprendre comment l'ÉPA peut être intégrée au système d'éducation québécois et contribuer à la formation des citoyens de demain, il est essentiel de présenter plus en détails les principaux fondements et les valeurs du programme de formation unique au Québec.

Afin de remplir sa mission et d'atteindre ses objectifs, le PFEQ divise les apprentissages jugés essentiels en différentes compétences. Selon le (MEES, 2006), la définition d'une compétence est : « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (p. 4). Les compétences mobilisent plusieurs ressources et s'appliquent dans des contextes variés et complexes contrairement aux savoir-faire qui s'appliquent à des situations isolées (MEES, 2006). Le PFEQ comporte des domaines généraux de formation qui incarnent les intentions éducatives du

programme : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias et vivre-ensemble et citoyenneté. Il regroupe également cinq domaines d'apprentissages : le domaine des langues, le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie, le domaine des arts, le domaine de l'univers social et le domaine du développement de la personne (Gouvernement du Québec, s.d). Il reconnaît également la nécessité de développer des compétences transversales chez les élèves : des compétences intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales et la capacité à communiquer (MEES, 2006). Ces compétences sont dites transversales puisqu'elles ne sont pas spécifiques à un seul domaine de formation (MEES, 2006).

Certains chercheurs québécois (Bellerose-Langlois, 2015; Gadais et al., 2019; Maziade et al., 2018; Mercure, 2009) se sont questionnés à savoir si le PFEQ et l'ÉPA étaient compatibles. Mercure (2009) mentionne que la dimension « compétence » mise en place par le PFEQ ouvre la porte à l'ÉPA. Tel que mentionné, le PFEQ s'articule autour de trois éléments : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissages. Chacun de ces éléments est constitué d'objectifs et de compétences. Les compétences vont permettre de mobiliser plusieurs savoirs et ressources afin de les transposer à des contextes complexes. Elles vont également favoriser le développement de la personne afin d'en faire un être responsable et capable de fonctionner dans notre société. L'approche par compétences amène une manière intéressante d'éduquer les jeunes, de les stimuler et de les motiver (Mercure, 2009). L'ÉPA apparaît efficace pour mobiliser les différentes compétences, car la portée de celle-ci ne se limite pas uniquement à un domaine d'apprentissage ou une discipline en particulier : elle permet d'interpeler l'individu dans son ensemble et offre des apprentissages transférables. Mercure (2009) affirme que « [...] les deux approches, l'utilisation d'activités de plein air d'aventure en milieu scolaire et le PFEQ, sont compatibles. Elles le sont par leur quête du développement, chez les individus, de compétences spécifiques nécessaires à la vie en société » p.38-39.

Selon Maziade et al. (2018), le PFEQ reconnaît que les activités de plein air permettent aux apprenants de réfléchir, de se responsabiliser et de prendre action en ce qui a trait aux

problématiques environnementales. L'ÉPA peut ainsi permettre aux apprenants de prendre conscience de notre responsabilité individuelle et collective envers l'environnement.

Dans son mémoire, Mercure (2009) présente quelques exemples sur les liens possibles entre les domaines généraux de formation et l'ÉPA. Il explique que l'élaboration d'un menu d'expédition, l'utilisation sécuritaire de matériaux et d'outils, la résolution de problèmes ainsi que l'adversité présentes lors de sorties en plein air favorisent des apprentissages visés par le PFEQ, notamment dans les domaines de la santé et du bien-être, dans celui de l'orientation professionnelle et de l'entrepreneuriat. Autrement dit, la mise en relation avec la nature et la découverte de différents écosystèmes par les apprenants, ainsi que les interactions et le travail d'équipe qu'exigent les sorties en plein air permettent d'atteindre les objectifs du PFEQ en matière de vivre-ensemble et de citoyenneté de même que celui de l'environnement et de la consommation (Mercure, 2009). Il évoque aussi un lien important entre les compétences transversales et l'ÉPA. Il semble donc que les activités de plein air puissent s'inscrire directement dans les visées du PFEQ en proposant un environnement propice aux apprentissages variés.

Plus spécifiquement, les activités de plein air ont, pour Gagnon (2010), un grand potentiel d'application concernant les éléments éthiques, mathématiques et scientifiques. Similairement, selon le rapport de recherche de Ayotte-Beaudet et al. (2022) les principales disciplines enseignées en ÉPA au primaire sont : l'éducation physique et à la santé, le français, la mathématique et les sciences et technologie. Tandis qu'au secondaire ce sont l'éducation physique, les sciences et technologie ainsi que les langues (Ayotte-Beaudet et al., 2022). Les heures en classe et les activités parascolaires sont les moments où l'ÉPA est privilégiée en milieu scolaire (Sport et Loisir de l'île de Montréal, 2019).

Ainsi, de manière générale, les différentes études liant l'ÉPA et le PFEQ semblent démontrer que l'ÉPA peut contribuer à l'atteinte de la finalité éducative visé par ce programme.

1.4 L'ÉDUCATION PLEIN AIR ET LES MILIEUX SCOLAIRES

La section précédente a permis de démontrer que l'ÉPA et le PFEQ peuvent être compatibles et que l'utilisation de l'ÉPA peut permettre de bien répondre aux objectifs de celui-ci. La présente section a pour but d'expliquer comment l'ÉPA s'articule dans les milieux scolaires au Québec.

L'utilisation d'activités de plein air dans les milieux scolaires est diversifiée. Ces activités sont parfois utilisées dans un but simplement récréatif et ludique alors qu'à d'autres moments elles sont utilisées de manière délibérée avec des objectifs précis. Les programmes et les initiatives d'ÉPA peuvent avoir différents buts : motiver les étudiants, diminuer la violence, favoriser les échanges interculturels, contrer le décrochage scolaire, faire la promotion de la santé physique, faciliter les apprentissages, etc. (Mercure, 2009).

Le plein air a progressivement été introduit dans les milieux scolaires et son utilisation est maintenant une pratique courante qui mérite d'être étudiée davantage. De nombreux programmes ou pratiques d'ÉPA semblent avoir été mis en place au Québec dans les milieux scolaires durant les dernières années permettant aux élèves d'être en contact avec les milieux naturels, et ce, de manière répétée et prolongée. À l'inverse, certaines pratiques restent davantage sporadiques et aléatoires.

Historiquement, les établissements scolaires et les personnes enseignantes utilisant cette approche ne recevaient que très peu de soutien (Mercure, 2009). On remarque toutefois une certaine amélioration à cet égard. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a publié un avis sur le plein air au Québec (2017). Ceci constitue un premier pas afin d'encourager la pratique d'ÉPA dans les écoles, mais également de reconnaître le potentiel éducatif de cette approche. De plus, la mesure 15023 *À l'école, on bouge au cube !* mise en place en 2019 accorde aux écoles des ressources financières afin de favoriser les activités extérieures et le temps consacré aux activités physiques et motrices (MEES, 2023). Le gouvernement du Québec supporte également divers organismes tels que la fondation Monique-Fitz-back et son programme *Enseigner Dehors* qui émet de la documentation ainsi que de l'aide financière aux différents établissements scolaires pratiquants

de l'ÉPA (Monique-Fitz-Back, 2018). Plus récemment, en 2022, la Chaire de recherche sur l'ÉPA (CRÉPA) a aussi vu le jour à l'Université de Sherbrooke. Elle a pour but de « faire progresser les connaissances et les pratiques dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage en plein air en contexte scolaire » (Chaire de recherche sur l'éducation en plein air, n.d). Tous ces moyens mis en place permettent d'offrir un certain soutien aux personnes enseignantes pratiquant de l'ÉPA.

L'ÉPA en milieu scolaire est une approche très diversifiée qui comporte de nombreuses possibilités. Des initiatives novatrices de personnes enseignantes et de directions d'école permettent à des milliers d'apprenants québécois d'être, chaque année en contact direct avec la nature et de réaliser des apprentissages durables et significatifs. De plus, l'utilisation d'ÉPA permet aux personnes enseignantes de diversifier leurs approches éducatives et peut aider à faciliter la réussite scolaire d'une plus grande diversité d'élèves. L'apport des différents organismes (fondation Monique-Fitz-Back, FEEPEQ, colloque Apprendre à ciel ouvert, institutions d'enseignement, etc.), les conclusions de différents rapports émis sur le plein air ainsi que les mesures de soutien du gouvernement outillent, encouragent et soutiennent le personnel enseignant dans la mise en place de cette pédagogie. Or, bien que la compatibilité de l'éducation plein air avec les orientations du PFEQ ait été démontrée, les personnes enseignantes ne disposent que de peu d'outils pédagogiques afin d'adapter leurs pratiques enseignantes à cet environnement dynamique qu'est le plein air.

1.5 LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Comme mentionné précédemment, il y a, depuis quelques années, un engouement au Québec autour de l'ÉPA. On observe plusieurs programmes et initiatives d'ÉPA en milieux scolaires, et plusieurs études ont été réalisées à ce sujet au Québec. Néanmoins, il est encore difficile de bien cerner les pratiques pédagogiques privilégiées dans ce contexte. Certaines études se sont intéressées aux pratiques enseignantes et aux apprentissages des élèves mais dans des domaines circonscrits notamment en sciences (Ayotte-Beaudet, Chastenay, et al., 2023; Ayotte-Beaudet et al., 2017) ainsi qu'en l'éducation physique et à la santé (Gadais et al., 2019; Gadais et al., 2023) Les

études se multiplie au fil des années, mais il s'agit généralement d'études de cas unique. Celles détaillant de façon précise l'ÉPA au sein d'une diversité d'institutions d'enseignement sont rares. Parmi celles-ci, le rapport de Ayotte-Beaudet et al. (2022), ainsi que celui de Sport et Loisir de l'île de Montréal (2019), nous permettent toutefois d'obtenir un portrait élargi sur la pratique de l'ÉPA au Québec. Aussi, bien que plusieurs études démontrent les bienfaits de l'ÉPA et de son potentiel sur les apprenants dans des contextes scolaires (Bergeron-Leclerc et al., 2013; Bergeron-Leclerc et al., 2012; Gadais et al., 2018; Gargano, 2010; Lessard, 2017), nous remarquons un manque d'études portant spécifiquement sur les méthodes d'enseignement utilisées en ÉPA au sein des établissements scolaires québécois. Beauchamp (2022) est l'une des rares à s'être intéressée de manière spécifique aux activités d'apprentissage en ÉPA en portant un regard circonscrit sur le préscolaire et le primaire. Dans un autre ordre d'idées, les études présentement disponibles fournissent bien peu d'information sur la réalité des personnes enseignantes québécoises, de leurs valeurs et des fondements de leurs choix pédagogiques en ÉPA. Certaines études (Ayotte-Beaudet, Berrigan, et al., 2023; Ayotte-Beaudet et al., 2022; Beauchamp, 2022) ont malgré tout identifié quelques facteurs motivationnels à la mise en place d'initiative d'ÉPA chez les personnes enseignantes au Québec sans toutefois réaliser des liens entre ceux-ci et les pratiques enseignantes en ÉPA. Parmi les facteurs motivationnels à la mise en place d'initiatives d'ÉPA, l'on retrouve le désir de connecter les jeunes à la nature, la possibilité de réaliser des apprentissages concrets pour les élèves, procurer aux élèves plus d'espace pour bouger ainsi que les impacts positifs sur les élèves et les personnes enseignantes (Ayotte-Beaudet, Berrigan, et al., 2023; Ayotte-Beaudet et al., 2022; Beauchamp, 2022; Rioux, 2022). Bien que plusieurs facteurs motivationnels aient été répertoriés, les raisons et les influences des choix pédagogiques réalisés par les personnes enseignantes en contexte d'ÉPA sont encore méconnues.

Cette étude vise en ce sens à identifier les méthodes d'enseignement privilégiées en ÉPA et ainsi de rendre compte de la réalité de ces personnes enseignantes. Cette étude permettra ainsi d'obtenir une vue élargie sur les pratiques pédagogiques de plusieurs personnes enseignantes à travers le Québec. Cela pourrait mener à mieux définir et décrire cette approche et son utilisation en

contexte québécois. De plus, les similitudes et les différences au sein des initiatives d'éducation plein air pourraient éventuellement permettre de mieux outiller et former les personnes enseignantes à cette approche en plus d'offrir de meilleurs programmes qui seront profitables aux apprenants.

Nous nous intéressons donc, dans le cadre de ce projet de recherche, aux personnes enseignantes pratiquant l'ÉPA et plus particulièrement aux différents modèles d'enseignement et formules pédagogiques (MEFP) utilisés dans ce contexte. Nous visons ainsi à mieux comprendre les fondements et les influences de leurs choix pédagogiques.

1.6 LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Ce projet porte sur les MEFP utilisés par les personnes enseignantes lors d'initiatives d'ÉPA. Il vise également à mieux comprendre les fondements et les influences pédagogiques des personnes enseignantes utilisant cette approche. En raison du peu d'études scientifiques visant les méthodes d'enseignement en ÉPA au Québec et du nombre limité d'études portant sur plus d'un programme à la fois, il apparaît pertinent d'identifier la diversité de MEFP utilisées en ÉPA, mais également les moyens mis en œuvre par les acteurs dans le cadre de cette approche éducative. Dans cette perspective, la question qui sera approfondie lors de cette recherche est la suivante :

Quels sont les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques utilisés par les personnes enseignantes lors d'initiatives d'éducation plein air ?

Afin de répondre à cette question, deux objectifs de recherche s'imposent :

- Identifier et décrire les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques utilisés lors d'initiatives d'éducation plein air
- Identifier les raisons et les influences des choix pédagogiques des personnes enseignantes lors d'initiatives d'éducation plein air.

CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL

Afin de bien saisir, délimiter et analyser les enjeux entourant cette recherche, il est essentiel de définir les concepts centraux s'y rattachant. Ce chapitre portera sur les concepts et les approches théoriques spécifiques à cette recherche. En premier lieu, l'ÉPA sera approfondie puisqu'il s'agit de l'élément central de cette étude. Une description des différentes approches et mouvements ayant influencé l'ÉPA au fil du temps sera effectuée dans le but d'offrir une définition conscrète. Par la suite, la présentation de deux approches principalement rattachées à l'ÉPA soit ÉRE et ÉCA sera exposée.

Dans un second temps, les différentes théories de l'apprentissage avec les modèles d'enseignement s'y rattachant selon la perspective de Raby et Viola (2016) seront présentées. Ensuite, différentes formules pédagogiques seront présentées selon l'ouvrage Chamberland et al. (1995). De ce fait, ces éléments sont au cœur de ce mémoire visant à comprendre l'utilisation des différents modèles d'enseignement et formules pédagogiques utilisés en éducation plein air. Au terme de ce chapitre, les assises théoriques fondamentales à cette recherche auront été précisées.

2.1 L'ÉDUCATION PLEIN AIR

Divers penseurs, mouvements et institutions sont à l'origine de l'ÉPA. Certains des fondements de l'ÉPA remontent ainsi à bien longtemps. Plusieurs auteurs (Gargano, 2010; Hunt, 1999; Jeffs, 2017; Mercure, 2022; Raiola et O'Keefe, 1999) retournent d'abord aux idées des philosophes grecs afin de démontrer que « le contexte de plein air ou certaines de ses dimensions (i.e. environnement naturel, aventure, activité physique) favorisent une expérience directe de ce qui doit être appris » (Mercure, 2022, p. 160). Pour Platon, par exemple, le meilleur moyen d'apprendre est l'expérience directe (Hunt, 1999). La sagesse, la bravoure, la tempérance et la justice sont, selon lui, des vertus essentielles à développer chez les jeunes (Hunt, 1999). Pour développer ces vertus, le jeune apprenant doit mener ses propres expériences et se mettre dans des positions qui peuvent comporter des risques afin qu'il puisse maîtriser ces vertus (Hunt, 1999).

Plusieurs penseurs et pédagogues associés au mouvement de l'éducation progressiste ou nouvelle, tel que Dewey, Freire, Montessori, Freinet, Freire, Rousseau, Pestalozzi et Decroly développeront des idées similaires à celles de Platon et contribueront au développement ainsi qu'à l'adhésion d'une pédagogie basée sur les expériences concrètes : l'apprentissage expérientiel (Mercure, 2022).

Historiquement, ce mouvement basé sur l'apprentissage à partir d'expériences directes arrive bien avant les premières initiatives d'ÉPA. Il a contribué à inspirer et influencer les diverses pratiques et initiatives en ÉPA. C'est pourquoi on considère que l'apprentissage expérientiel occupe une place prépondérante en ÉPA puisqu'il est à la base même de ce mouvement.

La mise en application d'initiatives d'ÉPA débute dans les années 1860 en Amérique du Nord avec l'implantation des premières initiatives structurées. Ces initiatives sont généralement associées aux camps de vacances (*organized camping*) avec l'implantation de ceux-ci aux États-Unis (Ewert et Garvey, 2007; Mercure, 2022; Raiola et O'Keefe, 1999). Ce mouvement prend forme dans le but de pallier aux problèmes physiques et moraux des jeunes confrontés à l'industrialisation et l'urbanisation. De jeunes Américains participent donc, durant les mois d'été, à des camps de vacances qui ont pour but de développer chez eux l'autonomie, la discipline, le caractère et le sens des responsabilités (Mercure, 2022).

Vers les années 1890, un autre mouvement se développe : l'étude de la nature (*nature study*) (Raiola et O'Keefe, 1999). Ce mouvement est né à la suite d'un mécontentement des apprenants et de leurs manques d'expériences en lien direct avec la nature. L'étude de la nature vise à permettre aux apprenants une expérience directe avec la nature tout en leur permettant de mieux comprendre et apprécier celle-ci (Jeffs, 2017; Raiola et O'Keefe, 1999).

Entre 1920 et 1930, plusieurs écoles publiques s'inspirent des initiatives en cours dans les différents camps de vacances et s'intéressent au développement de programmes en lien avec l'environnement naturel (Raiola et O'Keefe, 1999). L. B. Sharp est considéré comme l'un des premiers à s'intéresser à cette approche qu'il nommera tout d'abord éducation en contexte de camping (*camping education*). En 1944, Sharp commence à utiliser le mot éducation plein air (*outdoor education*) afin de décrire ce type de pratiques (Raiola et O'Keefe, 1999).

Par la suite, durant les années 1960 on constate un engouement important pour l'éducation en contexte de camping (*camping education*) et le terme éducation plein air est davantage accepté et utilisé. L'ÉPA est alors utilisée non seulement dans les camps de vacances, mais également dans les institutions publiques et privées et dans les domaines communautaires, et ce autant en petite enfance qu'à l'université (Raiola et O'Keefe, 1999).

L'avènement des écoles Outward Bound durant les années 1940 donnera naissance aux initiatives d'éducation en contexte d'aventure (ÉCA) (*adventure education*). À la suite de son emprisonnement par les nazis pour ses idées avant-gardistes, Kurt Hahn sera déporté en Angleterre où il formera les bases de ce qui deviendra les Outward Bound School (Mercure, 2009). En lien avec ses convictions, ce dernier créa un environnement académique où les étudiants se découvrent eux-mêmes et le monde qui les entoure à travers l'aventure liée aux expéditions en plein air ainsi que la compassion (Mercure, 2009). Hahn est considéré comme l'un des pionniers en matière d'ÉCA.

En manque d'instructeur qualifié pour les programmes d'Outward Bound, Paul Petzoldt, bâtit la National Outdoor Leadership School (NOLS) en 1965 qui est aujourd'hui reconnue comme un leader en matière d'ÉCA et de leadership en plein air (Raiola et O'Keefe, 1999).

La création des écoles Outward Bound et NOLS a permis de crédibiliser l'approche : ces organisations ont permis d'établir des normes et des balises concernant l'utilisation de l'aventure

dans le cadre de programme à visées éducatives (Gargano, 2010). Elles ont inspiré bon nombre d'éducateurs desquels différentes organisations et différentes initiatives ont vu le jour.

De 1980 à aujourd'hui, l'ÉPA incluant l'ÉCA connaît une croissance exponentielle. De nos jours, on utilise l'ÉPA à travers le monde et de nouvelles utilisations et ramifications se sont développées au fil du temps (Raiola et O'Keefe, 1999).

2.1.1 LA DÉFINITION DE L'ÉDUCATION PLEIN AIR

Au fil des années, le terme ÉPA a été défini de nombreuses fois par différents auteurs. Il semble important et pertinent d'énoncer quelques définitions émises au fil des années afin de bien comprendre les enjeux et les concepts entourant l'ÉPA.

L'un des premiers à décrire l'ÉPA est Julian W. Smith qui le décrit comme « un environnement d'apprentissage pour les choses qui peuvent être mieux apprises à l'extérieur » [traduction libre] (Smith, 1955, p. 9).

Donaldson et Donaldson (1958), influencé par Smith, proposeront une définition plus complète. Ils conçoivent l'ÉPA comme étant une éducation *dans, à propos et pour* les milieux extérieurs. Selon eux, ce type d'éducation doit principalement se dérouler en plein air et donc, le terme « dans » est une composante importante de leur définition. Ils considèrent que l'ÉPA est une éducation qui doit se faire « à propos » des milieux naturels : les sujets enseignés qui sont en lien avec les milieux naturels auraient avantage à être enseignés à l'extérieur puisqu'ils vont permettre aux apprenants des apprentissages ancrés dans la réalité. Finalement, l'ÉPA doit être réalisée « pour » les milieux naturels. C'est-à-dire que les interactions entre les apprenants et les milieux naturels doivent être bénéfiques et positives pour les deux parties. En enseignant à l'extérieur, on veut créer une relation positive avec le milieu naturel et aider les apprenants à développer les connaissances et les aptitudes nécessaires à bien évoluer dans ces milieux, mais également à protéger ces milieux.

Quay et Seaman (2013) clarifient la définition de Donaldson et Donaldson (1958) en mentionnant que l'ÉPA peut être à la fois méthode d'apprentissage et objet d'apprentissage.

Le « dans » fait référence à un environnement, à un contexte d'apprentissage : les milieux extérieurs. Ce contexte, dans lequel les activités d'apprentissages ont lieu, influencera et deviendra le processus ou la méthode d'apprentissage (Quay et Seaman, 2013).

Le « à propos » quant à lui fait davantage référence à l'objet d'apprentissage. C'est-à-dire que les notions abordées en ÉPA porteront sur les ressources du milieu naturel visité ainsi que sur les activités pratiquées en milieux naturels (Quay et Seaman, 2013).

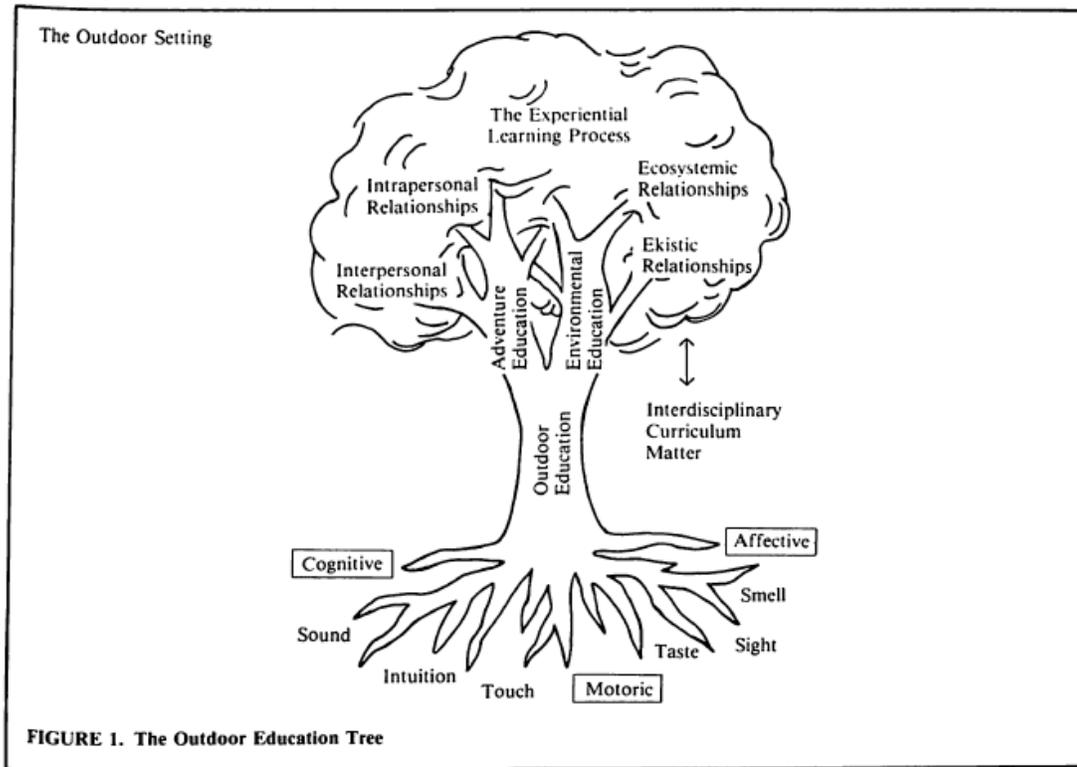
Pour finir, le « pour » peut être associé à la fois à la méthode d'apprentissage et à un objet d'apprentissage. Il peut être associé à une méthode puisque l'ÉPA consiste à fournir aux participants les outils nécessaires pour se préparer à des activités en plein air, mais également dans le but de développer les habiletés et les attitudes envers une pratique judicieuse avec les milieux extérieurs. Il peut aussi servir d'objet d'apprentissage puisqu'il vise aussi à développer des connaissances chez les apprenants qui les amèneront à être en mesure d'agir de manière responsable et durable sur les milieux extérieurs (Quay et Seaman, 2013). Ces perspectives évoquent que l'ÉPA permet aux participants de développer des compétences en lien avec la pratique d'activités en milieux naturels ainsi que de développer des connaissances en lien avec la conservation de ces milieux. Cela permet ainsi des bénéfices autant pour les participants que pour les milieux naturels (Quay et Seaman, 2013).

Un autre auteur, Priest (1986), définit l'ÉPA en apportant la notion de relation. Selon lui, l'ÉPA est « un processus expérientiel qui consiste à apprendre en faisant. Ce processus a lieu principalement à l'extérieur. En éducation plein air, l'accent est mis sur les relations, les relations concernant les personnes et les ressources naturelles » [traduction libre] (Priest, 1986, p. 13). Cette

définition se fonde sur six points d'ancrage. Premièrement, l'ÉPA est un environnement d'apprentissage, c'est-à-dire un environnement qui permet d'enseigner les choses qui peuvent être mieux apprises et intégrées à l'extérieur (Priest, 1986). Deuxièmement, le processus d'apprentissage est expérientiel, ce qui permet aux apprenants d'avoir des expériences significatives en lien avec les contenus d'apprentissage (Priest, 1986). Troisièmement, les apprentissages doivent avoir lieu principalement à l'extérieur, néanmoins quelques aspects peuvent se tenir à l'intérieur comme la planification, la logistique ou encore les notions de base, mais ce sont les milieux extérieurs qui apportent de la richesse et de l'inspiration aux apprentissages (Priest, 1986). Quatrièmement, l'apprentissage expérientiel doit permettre aux apprenants l'utilisation de tous leurs sens (la vue, l'ouïe, le toucher, le goût, l'odorat et l'intuition) de même que l'utilisation de leurs fonctions cognitives, motrices et affectives. L'apprentissage se réalise par la perception, l'observation et l'utilisation de tous ses sens et favorise des approches concrètes au lieu d'approches plus abstraites. Cinquièmement, l'ÉPA est basée sur un curriculum dit interdisciplinaire. L'ÉPA est une approche qui permet d'atteindre les objectifs généraux du programme d'enseignement, mais peut également en sortir et aborder diverses compétences non incluses à celui-ci (Priest, 1986). Finalement, l'apprentissage en plein air est une question de plusieurs relations : relation interpersonnelle, intrapersonnelle, écosystémique et ékistique, notions qui seront traitées dans les paragraphes suivants.

Deux approches se distinguent en ÉPA. L'éducation en contexte d'aventure (ÉCA) qui met l'accent sur les relations interpersonnelles et intrapersonnelles et l'éducation relative à l'environnement (ÉRE) qui se concentre davantage sur les relations écosystémiques et ékistique (Priest, 1986). Priest (1986), illustre l'ensemble des composantes de sa proposition de définition sous la forme d'un arbre (figure 1).

Figure 1
The Outdoor Education Tree



Note: Tiré de «Redefining Outdoor Education: A Matter of Many relationships» (p.15), par S. Priest, 1986, *The journal of Environmental education* 17(3), fig. [1] (<http://dx.doi.org/10.1080/00958964.1986.9941413>). © Taylor & Taylor & Francis Group. Reproduit avec permission.

Deux branches principales (ÉCA et ÉRE) se séparent du tronc (ÉPA) et se perdent peu à peu dans les feuilles. Le feuillage représente le processus d'éducation expérientiel, commun aux différentes approches. Cette définition permet de comprendre que l'ÉPA se sous-divise en deux approches qui mettent l'accent sur différents types de relations (interpersonnel, intrapersonnel, écosystémique et ékistique). Le processus expérientiel, lui, est donc une composante essentielle de l'ÉPA, et ce, peu importe l'approche choisie. C'est donc à la personne enseignante de mettre un accent particulier sur l'une ou l'autre de ces relations. Ce faisant, cela permet de catégoriser l'approche choisie d'ÉCA ou d'ÉRE selon le type de relation mis en priorité. Toutefois, il est important

de ne pas oublier que tous les types de relations seront présents, mais à différent niveau tout au long du processus. Il s'agit davantage d'un continuum que d'une dichotomie.

Ford (1986) s'inscrit dans une même logique et décrit l'ÉPA comme étant « une éducation à propos du plein air et de ses ramifications. Elle se pratique à l'extérieur et elle a pour but de développer des connaissances, des aptitudes et des attitudes qui concernent le monde dans lequel on vit » [traduction libre] p.3. Ford (1986) qualifie d'élément fondamental la présence de liens entre les interactions sociales et le respect des ressources naturelles. Les interrelations entre l'être humain et le milieu naturel devraient être, selon lui, le thème central de l'ÉPA avec comme but de réaliser que la nature ne nous appartient pas et que nos sociétés en dépendent.

Au fil des années, différentes appellations et différents programmes ont vu le jour, tous mettant en valeur différentes relations possibles comprises dans l'ÉPA. Autrement dit, un certain flou terminologique s'est installé à la suite de l'utilisation de diverses appellations faisant référence à diverses initiatives d'ÉPA (Bisson, 1996). Bisson (1996) propose une définition de l'ÉPA identique à celle de Priest (1986), mais agrémentée des nouvelles appellations présentes à l'époque. Il qualifie l'ÉPA de terme parapluie. L'ÉPA constitue la tige principale d'un parapluie. De cette tige, différentes formes spécifiques d'ÉPA émergent. Bisson (1996) a également voulu faire une distinction entre les méthodes qui proposent une approche davantage axée sur le développement de soi (à gauche du parapluie) et les méthodes qui mettent l'emphase sur les relations avec l'environnement (à droite du parapluie). Les méthodes à gauche sont plus axées sur les relations intrapersonnelles et interpersonnelles et se rapportent donc davantage à l'ÉCA si l'on se fie au modèle de Priest (1986). Tandis que les méthodes à droite se rapportent à l'ÉRE par les relations écosystémiques et ékistiques qu'ils prônent. L'éducation en contexte de camping est considérée par Bisson (1996) comme l'origine de l'ÉPA. Il va de soi que la tige principale du parapluie provient de la poignée qui a contribué à influencer l'ÉPA et ses ramifications.

Plus récemment, au Québec, Gadais et al. (2018) ont défini les activités d'enseignement en plein air en éducation physique et à la santé (EPS) en proposant quatre axes. Ils proposent la définition suivante : Enseigner des activités *de, en, par* et *pour* le plein air en EPS. Le « de » renvoie à la pratique d'activité qui se réalise en plein air. Le « en » fait référence au contexte d'intervention, c'est-à-dire le contexte naturel, en plein air. Le « par » se rapporte aux effets de l'utilisation du plein air et de la nature sur les apprenants. Enfin, le « pour » concerne l'objet d'apprentissage qui constitue la nature, sa préservation, son fonctionnement, etc. (Gadais et al., 2018). Toujours au Québec, une autre équipe de recherche a également récemment proposé une définition plus élargie de l'ÉPA. Pour eux, l'ÉPA « désigne toute situation d'apprentissage qui se déroule dehors, dans n'importe quel type de milieu, et dont l'objectif est de faire réaliser des apprentissages en fonction d'intentions pédagogiques préalablement définies » (Ayotte-Beaudet et al., 2022, p. 7).

Bien que différentes définitions aient été proposées et que le concept d'ÉPA est dynamique et ne cesse d'évoluer, il semble y avoir certaines similitudes entre les différentes définitions. La plupart des auteurs se sont inspirés les uns des autres et ont permis de faire évoluer le concept d'ÉPA. Puisque l'ÉPA est une pratique en émergence au Québec et que les récentes définitions ne font pas encore consensus ou qu'elles sont spécifiques à certains domaines, par exemple l'EPS, nous avons choisi d'utiliser les définitions qui ont longtemps guidé et ancré l'ÉPA en Amérique du Nord et qui sont toujours prédominantes dans la littérature scientifique. Donc, pour bien illustrer ce concept, nous retenons, dans le cadre de ce projet de recherche, la définition de Donaldson et Donaldson (1958) agrémentée des propos de Quay et Seaman (2013) pour qui l'éducation plein air est une éducation *dans, à propos* et *pour* les milieux extérieurs. En précisant que l'ÉPA peut à la fois être une méthode d'apprentissage qu'un objet d'enseignement. Nous retenons aussi les idées de Priest (1986) qui perçoit deux grandes approches en ÉPA selon les relations mises en valeur, soit les relations ékistiques et écosystémiques qui sont davantage reliées au concept d'ÉRE et les relations intrapersonnelles et interpersonnelles davantage présentes dans l'ÉCA. Nous concevons toutefois ces approches comme étant présentes sur un continuum et non une dichotomie (figure 2) puisque

l'expérience directe des apprenants avec la nature afin de favoriser la compréhension et l'appréciation des milieux naturels.

L'ÉRE a pour but d'aider les individus et les groupes sociaux à prendre conscience, à comprendre, à participer et à acquérir les compétences nécessaires à la protection de l'environnement, à la résolution de problèmes environnementaux, à la prise de la responsabilité et du rôle critique qui lui revient (Belgrade, 1975, cité dans Legendre, 2005c). L'ÉRE doit être perçue comme un outil de résolution de problèmes et de gestion de l'environnement. Elle est synonyme de changement social nécessaire à la protection de l'environnement. Elle a pour but d'influencer les valeurs, les attitudes et les comportements des apprenants afin de les orienter vers des choix de société durables et bénéfiques pour l'environnement (Sauvé, 1992, citée dans Legendre, 2005c). Bien que plusieurs formes d'interprétation existent, la structure de la théorie et de la pratique liée à l'ÉRE est, entre autres, issue des travaux de la chercheuse Lucie Sauvé, qui a grandement contribué au mouvement.

Aujourd'hui, les jeunes passent de plus en plus de temps à l'intérieur et les loisirs sont davantage sédentaires (Bellerose-Langlois, 2015). Pour y remédier, Gravel et Pruneau (2004) proposent d'augmenter les contacts des jeunes avec les milieux naturels. Certains auteurs ont également dénoté un déficit nature ou encore une rupture en lien avec le monde naturel dans nos sociétés (Louv, 2008; Suzuki, 2010). L'ÉRE semble donc être une solution adéquate pour favoriser le contact des jeunes avec la nature.

L'ÉRE prend généralement place à l'extérieur de la salle de classe sous forme d'activités sur les terrains de l'école ou à l'extérieur. Elles peuvent prendre la forme de sorties guidées au musée ou au jardin botanique ou encore de l'implantation d'un jardin à l'école.

2.1.3 L'ÉDUCATION EN CONTEXTE D'AVENTURE (ÉCA)

L'ÉCA, comme mentionné précédemment, met l'accent sur deux autres types de relations : les relations interpersonnelles et intrapersonnelles (Priest, 1986). Ce type de relations mise sur le développement de la communication, la coopération, la confiance, l'estime de soi, la responsabilité, l'autonomie, etc. (Hirsch, 1999).

Le mot aventure fait référence au terme latin *adventurus*, terme qui veut dire « qui est sur le point d'arriver » (Priest, 1999a). Avec le temps nos civilisations occidentales perçoivent le terme aventure comme contenant des éléments de risque ou de danger dans lequel la finalité de l'activité est incertaine (Ford, 1986; Horwood, 1999; Priest, 1999a). Pour Horwood (1999) l'ÉCA comporte nécessairement la notion d'aventure due au fait que les activités ont lieu à l'extérieur. Les apprenants seront donc entre autres exposés aux conséquences de la météo, ce qui aura un impact indéterminé sur l'activité et sur le groupe.

De nombreux auteurs s'entendent pour dire que la notion d'aventure comporte des éléments d'incertitude, d'excitation, de risque réel, de risque perçu et d'effort (Bailey, 1999; Ewert, 1989; Ford, 1986; Horwood, 1999; Miles et Priest, 1990; Priest, 1999a; Raiola et O'Keefe, 1999).

L'aventure est considérée par certains comme un besoin fondamental (Hirsch, 1999; Raiola et O'Keefe, 1999). Elle est selon eux une condition nécessaire au développement de l'humain et contribue au développement de différents aspects tels que la communication, la confiance et la coopération (Hirsch, 1999). Selon Raiola et O'Keefe (1999), l'aventure est « plus qu'un simple mot, l'aventure est une atmosphère, une attitude, une façon de penser » [traduction libre] p.45.

L'ÉCA se pratique souvent par l'entremise d'activités de plein air comme l'escalade, la randonnée, le kayak, le canot, etc. Toutefois, même si des notions techniques en lien avec l'activité seront apprises, l'ÉCA a tout d'abord pour but de permettre à « des changements survenir dans des groupes et chez les individus si ceux-ci sont exposés d'une manière directe et délibérée à des défis,

de l'aventure et de nouvelles expériences de croissance » [traduction libre] (Priest, 1999b, p. 112). La finalité des programmes d'ÉCA est de permettre aux apprenants de se développer et d'apprendre sur eux-mêmes (Priest, 1999b).

En bref, l'aventure constitue davantage un moyen qu'une finalité. La croissance personnelle et le développement des individus en sont le but ultime. Mercure (2009) l'exprime bien :

« En étant confrontés à des tâches qui semblent d'emblée insurmontables, les individus et les groupes apprennent à dépasser les perceptions (de leur capacité à réussir) qu'ils se sont eux-mêmes imposées. Ils arrivent ainsi à transformer leurs limites en capacités et ultimement finissent par apprendre beaucoup de choses sur eux-mêmes et sur leur manière d'être en relation avec les autres » p.60-61.

Le concept d'aventure est une dimension du concept de plein air (Mercure, 2022). Il se caractérise entre autres par la notion de risque qui est interreliée à la notion d'aventure. Prendre un risque signifie d'accepter le potentiel de perdre quelque chose soit sur le plan physique, sur le plan psychologique ou sur le plan social (Hirsch, 1999; Priest, 1999b), mais également, et c'est particulièrement important en ÉCA, de « gagner » quelque chose, par exemple de faire des apprentissages. Ainsi, les activités d'aventure vont permettre aux apprenants de sortir de leurs zones de confort, de dépasser leurs limites et finalement, d'apprendre sur eux-mêmes (Gargano, 2010).

En résumé, l'ÉPA est un terme général qui englobe une variété de programmes et d'approches ayant lieu *dans, à propos et pour* les milieux extérieurs. Ces ramifications peuvent avoir divers objectifs qui leur permettront de valoriser différentes relations. Selon le type de relation mis en priorité, on classifiera le programme ou l'initiative d'ÉRE si l'accent est mis sur la compréhension du monde naturel et l'impact de l'humain sur celui-ci ou d'ÉCA si l'accent est mis sur le développement de soi, des relations interpersonnelles et de l'acquisition de diverses habiletés.

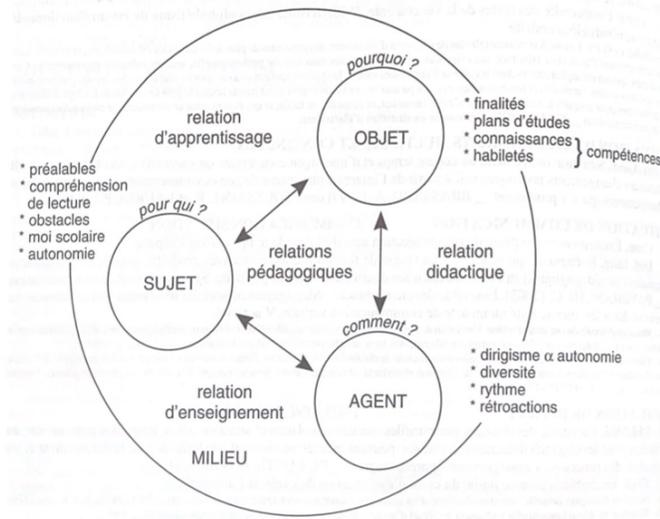
Dans ce qui suit, nous poursuivons notre réflexion en définissant et expliquant les concepts qui permettront d'identifier les différents modèles d'enseignement et formules pédagogiques vraisemblablement utilisés en enseignement plein air.

2.2 LES THÉORIES D'APPRENTISSAGE, LES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT ET LES FORMULES PÉDAGOGIQUES

Cette section rassemble les grandes définitions des différentes théories d'apprentissage, de différents modèles d'enseignement, ainsi qu'une variété de formules pédagogiques. Étant donné que cette recherche s'intéresse aux différents MEFP utilisés lors d'initiatives d'éducation plein air, il est impératif de bien définir et comprendre ces concepts. Ces concepts sont centraux au mémoire et nous permettront entre autres de donner du sens aux propos des personnes enseignantes lors de l'analyse de données.

Lors d'une situation pédagogique, un sujet s'approprie un objet d'apprentissage sous la responsabilité d'un agent qui utilise des méthodes d'enseignement en tenant compte des différents aspects du milieu. Il s'établit entre ces quatre composantes différents types de relations : relation d'apprentissage, relation d'enseignement, relation didactique, relation pédagogique (Legendre, 2005a) (Figure 3). La relation pédagogique est la relation entre l'objet et le sujet. Le développement du sujet est en fonction de l'objet et l'objet doit être en fonction du niveau de développement du sujet (Legendre, 2005d). La relation didactique quant à elle est la relation entre l'objet et l'agent. La nature de l'objet est dépendante des ressources de l'agent et l'agent se définit par rapport à l'identité de l'objet (Legendre, 2005f). Puis, la relation d'enseignement est la relation entre le sujet et l'agent. Le développement du sujet est en fonction des relations d'aide procurées par l'agent et cette assistance apporté par l'agent doit être en fonction du niveau de développement du sujet (Legendre, 2005e).

Figure 3
Modèle de la situation pédagogique



Note. Tiré du *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition) (p. 1240) par R. Legendre, 2005, Édition Guérin. © Guérin Éditeur Ltée. Reproduit avec permission.

Les différents modèles d'apprentissages accordent une importance plus ou moins grande aux différentes composantes du triangle pédagogique (objet, sujet, agent) ce qui détermine l'orientation générale du processus enseignement-apprentissage (Raby et Viola, 2016). Ces nombreuses relations renvoient à plusieurs termes : approche pédagogique, modèle d'apprentissage, modèle d'enseignement, modèle pédagogique et formule pédagogique. Il semble important de bien définir ces termes afin de les différencier et faire un choix éclairé pour notre recherche.

Théorie de l'apprentissage : « Ensemble cohérent de données fondamentales qui fournit une perspective particulière à travers laquelle on procède à l'analyse, à la planification, au déroulement, à l'évaluation et à la régulation d'apprentissage dans le cadre d'une situation pédagogique » (Legendre, 2005a, p. 1389).

Approche pédagogique: « manière particulière d'aborder la relation enseignement-apprentissage comme objet d'études et comme champ d'intervention » (Legendre, 2005a, p. 118) ou

encore « orientation qui guide l'organisation de la situation pédagogique pour atteindre une ou plusieurs finalités » (Legendre, 2005a, p. 118).

Modèle d'apprentissage: « modèle présentant en un agencement spécifique de certaines propriétés des éléments d'une situation pédagogique et constituant une représentation d'un type particulier de processus d'apprentissage » (Legendre, 2005a, p. 896).

Modèle d'enseignement: « guide ou plan qui peut être utilisé pour élaborer un programme d'études ou un cours, pour choisir le matériel pédagogique et pour guider l'enseignant dans sa tâche » (Legendre, 2005a, p. 896) ou encore « modèle qui présente un agencement spécifique d'activités et d'interventions, et constituant une représentation d'un type particulier d'enseignement; ensemble d'activités pédagogiques interreliées qui s'appuient sur une représentation de l'être humain, de l'apprentissage et de la société » (Legendre, 2005a, p. 896).

Modèle pédagogique : « ensemble de lignes directrices pour le design d'activités et d'environnements éducationnels » (Legendre, 2005a, p. 904).

Formule pédagogique : Le terme « formule » réfère, selon Legendre (2005a, p. 706), à un « énoncé succinct d'une série d'opérations visant l'atteinte d'un objectif précis; manière de faire, exprimée sous forme concise » et le terme « pédagogique » veut dire: « qui est conforme aux normes et aux qualités attendues d'un enseignement, d'un matériel, d'un agent ou d'un Milieu convenant à un Sujet en situation d'apprendre un Objet » (Legendre, 2005a, p. 1023). Le concept de « formule pédagogique » peut donc être défini comme étant une manière de faire qui permet à la personne enseignante de transmettre un objet d'apprentissage à des apprenants selon la situation pédagogique.

Bien que tous ces termes comportent des caractéristiques propres à chacun, il peut être difficile de bien cerner les nuances les différenciant. Ils sont parfois utilisés de manière interchangeable pour

décrire la planification et la mise en œuvre de l'activité d'enseignement. Messier (2014) énonce notamment un flou conceptuel en lien avec les mots utilisés pour décrire les méthodes que la personne enseignante utilise. Étant donné la multivocité qui règne autour de ces termes, différentes classifications sont employées pour expliquer la mise en œuvre de l'activité d'enseignement (Messier, 2014). Parmi celles-ci, on retrouve, outre autres celles de Chamberland et al. (1995), Goupil et Lusignan (1993), Paradis (2013), Joyce et al. (2014) et Raby et Viola (2016). Dans le cadre de ce mémoire, nous avons choisi d'adopter le modèle de Raby et Viola (2016) ainsi que celui de Chamberland et al. (1995). Ces deux modèles présentent des synthèses larges et complémentaires dans lesquelles certains concepts se regroupent, mais pas de manière importante. Les deux ouvrages retenus ont permis de bien ancrer les propos des participants en lien avec les MEFP. Compte tenu de cette limite définitionnelle et des ouvrages choisis, notre choix s'arrête sur les termes « théorie de l'apprentissage », « modèle d'enseignement » et « formule pédagogique ». Notre recherche s'intéresse, pour reprendre les mots de Legendre (2005a, p. 896) « aux agencements spécifiques d'activités et d'interventions » qui sont utilisées en contexte d'éducation plein air, mais aussi, plus spécifiquement, aux manières utilisées par les personnes enseignantes pour amener les apprenants à s'approprier des connaissances et développer des compétences en contexte d'éducation plein air.

2.2.1 LES THÉORIES D'APPRENTISSAGE ET LES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT

Dans cette section, les différentes théories de l'apprentissage ainsi que les modèles d'enseignement s'y rattachant seront abordés. Il semble pertinent d'identifier et de définir les différents modèles d'enseignement en les rattachant aux différentes théories d'apprentissage, car cela permet de mieux comprendre les fondements et les intentions des différentes théories d'apprentissage et leurs influences sur les différents modèles. Pour ce faire, nous avons retenu comme expliqué plus haut, la proposition de Raby et Viola (2016) intitulée *Modèle d'enseignement et théories d'apprentissage : pour diversifier son enseignement*. Ce volume présente plusieurs modèles d'enseignement en les reliant aux quatre grandes théories d'apprentissage. Les théories et les modèles d'enseignement seront présentés dans l'ordre proposé par Raby et Viola (2016) en

commençant par le socioconstructivisme, le cognitivisme, l'humanisme et le béhaviorisme (tableau 1).

Tableau 1

Structure de la section : Théories d'apprentissage et modèles d'enseignement

Théories d'apprentissage	Modèles d'enseignement
Socioconstructivisme	Apprentissage par projets
	Apprentissage coopératif
	Apprentissage par problèmes
	Apprentissage expérientiel
Cognitivisme	Enseignement et apprentissage stratégiques
	Traitement de l'information
	Apprentissage par découverte
Humanisme	Pédagogie ouverte
Béhaviorisme	Enseignement direct

2.2.1.1 LE SOCIOCONSTRUCTIVISME

Le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage qui prône le rôle actif des apprenants (Raby et Viola, 2016). Ceux-ci construisent leurs connaissances en s'appuyant sur leurs connaissances antérieures et en résolvant des conflits sociocognitifs en interactions avec les autres et leur environnement (Raby et Viola, 2016). Les expériences vécues avec les autres vont permettre à l'élève de remettre en question ses propres connaissances et de les transformer, les ajuster ou encore les intégrer à ses connaissances antérieures (Raby et Viola, 2016). Les travaux de Piaget ont grandement influencé cette théorie notamment avec sa description de différents stades de développement, sa théorie sur l'adaptation ainsi que le conflit cognitif présenté comme un déséquilibre qui survient lorsqu'un nouveau schème s'oppose à un schème ou situation antérieure (Raby et Viola, 2016). Un autre penseur qui a grandement influencé cette théorie de l'apprentissage est Vygotsky avec sa théorie sur la zone prochaine de développement qui fait référence à la zone d'apprentissage optimal chez l'élève (Raby et Viola, 2016). Il soutient que l'individu se développe grâce à ses interactions avec les pairs, notamment par imitation (Raby et Viola, 2016).

Raby et Viola (2016) considèrent qu'il y a trois grands principes et valeurs au socioconstructivisme : l'apprenant construit ses apprentissages ; il est actif dans son apprentissage et il apprend en interaction avec les autres et son environnement.

« Ainsi, dans l'approche socioconstructiviste, les interactions, les échanges et les conflits cognitifs sont au cœur de la dynamique de la classe. L'enseignante qui adopte une telle philosophie de l'apprentissage met en place et laisse émerger des situations permettant aux apprenants de coconstruire leurs savoirs. L'enseignante est un guide, une accompagnatrice et une médiatrice de ce processus de coconstruction, son principal outil d'intervention étant le questionnement ouvert » (Raby et Viola, 2016, p. 125).

En résumé, dans l'approche socioconstructiviste, c'est l'élève qui est en avant-plan, il est au cœur de ses apprentissages (Raby et Viola, 2016). Il construira ses connaissances en interactions avec ses pairs et son environnement (Raby et Viola, 2016). Pour ce faire, la personne enseignante peut mettre en place divers modèles d'enseignement favorisant les interactions.

Passons maintenant à la description de quatre modèles d'enseignement qui sont en lien avec le socioconstructivisme. Nous détaillerons l'apprentissage par projets, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par problèmes et l'apprentissage expérientiel.

L'apprentissage par projets

Lors de l'apprentissage par projet, les élèves se fixent un objectif commun, ils anticipent la démarche, les moyens et les opérations et ils évoluent progressivement vers une production ou une action (Raby et Viola, 2016). La personne enseignante est un médiateur. L'élève construit activement ses savoirs en interaction avec les autres élèves et l'environnement (Raby et Viola, 2016). Le projet est mené à terme en effectuant diverses étapes qui sont étalées dans le temps (Raby et Viola, 2016).

« L'apprentissage par projet est un modèle d'enseignement qui engage l'élève dans l'acquisition de connaissances, la construction de savoirs et le développement de compétences. L'élève est invité à se fixer un but et à avancer ; conjointement avec ses pairs, dans un temps déterminé et grâce à l'accompagnement de son enseignante, vers la réalisation d'une production concrète qui sera présentée, à la fin de la démarche, à un auditoire préalablement sélectionné » (Raby et Viola, 2016, p. 31).

Selon Raby et Viola (2016), l'apprentissage par projet repose sur six grands principes :

1. Le projet doit être significatif pour l'élève ;
2. Il demande la participation active de l'élève et celui-ci est responsable de ses apprentissages ;
3. C'est une démarche ouverte (laisser place à l'imprévisibilité) ;
4. Il implique une collaboration et la coopération des élèves ;
5. Il implique une réalisation concrète ;
6. Il permet le développement intégral de l'élève (savoirs essentiels, stratégie cognitive et métacognitive et développement de compétences).

Il existe différents modèles d'apprentissage par projet, mais tous comportent de manière générale trois grandes étapes : « la préparation du projet (élaboration ou planification) ; la réalisation du projet (mise en œuvre ou exécution) ; l'intégration du projet (communication, exploitation, restitution ou disposition) (Raby et Viola, 2016, p. 40) ».

Les projets permettent de développer l'autonomie des apprenants, de construire leurs apprentissages, de développer des compétences transversales et de vivre des situations authentiques (Raby et Viola, 2016). L'apprentissage par projet place l'élève au cœur de ses apprentissages offrant aux élèves une grande liberté tout en favorisant l'acquisition de savoirs.

Passons maintenant à l'apprentissage coopératif qui est lui aussi un modèle issu du socioconstructivisme.

L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif « s'intéresse à ce que l'élève fait pour apprendre en coopérant avec ses pairs » (Raby et Viola, 2016, p. 59). Selon Raby et Viola (2016) « l'apprentissage coopératif est considéré comme une forme d'organisation de l'apprentissage et du travail qui privilégie les interactions entre pairs et le travail d'équipe » p.59 . L'élève va construire ses apprentissages au fil des interactions avec ses pairs notamment en comparant et confrontant ses points de vue avec ceux des autres (Raby et Viola, 2016). Lors de l'apprentissage coopératif, les élèves travaillent ensemble, sous forme de groupes hétérogènes. Chaque membre du groupe doit contribuer afin d'atteindre des objectifs d'apprentissage communs (Raby et Viola, 2016).

L'apprentissage coopératif doit « permettre une contribution équitable de chaque membre de l'équipe et favoriser l'interdépendance positive, la responsabilisation et le développement d'habiletés sociales et cognitives. Il doit être mis en place de façon à ce qu'un élève à lui seul ne puisse pas réaliser les tâches demandées » (Raby et Viola, 2016, p. 78).

L'apprentissage coopératif comporte trois grandes étapes :

1. La préparation aux apprentissages : durant cette étape, il s'agit de présenter la situation, revenir sur les connaissances antérieures, expliquer la tâche à effectuer, faire les équipes et présenter les rôles possibles au sein de celles-ci (Raby et Viola, 2016).
2. La réalisation des apprentissages : les élèves effectuent les tâches en coopération en respectant les règles établies. La personne enseignante peut avoir recours à diverses techniques pour favoriser les apprentissages des apprenants (Raby et Viola, 2016).
3. L'intégration des apprentissages : les élèves et l'enseignant effectuent un retour sur les apprentissages, les difficultés rencontrées et les compétences visées. L'enseignant peut ensuite évaluer si désiré les compétences ciblées et proposer des activités de réinvestissement (Raby et Viola, 2016).

Il existe diverses méthodes d'apprentissage coopératif, celles-ci permettent de favoriser les apprentissages des apprenants. Il y a entre autres la méthode des travaux d'équipe/examen individuels (MTÉEI), la méthode des tournois en équipe (MTÉ), la méthode de découpage, la méthode « apprendre ensemble », les méthodes basées sur les projets de groupe et la méthode structurale (Raby et Viola, 2016).

L'apprentissage coopératif peut prendre plusieurs formes. Elle permet aux apprenants de favoriser l'acquisition de connaissances et de développer plusieurs compétences, notamment celle de coopérer.

Toujours en lien avec le socioconstructivisme, l'apprentissage par problème sera maintenant présenté.

L'apprentissage par problème

L'apprentissage par problème est une approche centrée sur les apprenants dans laquelle ceux-ci seront regroupés en équipe (Raby et Viola, 2016).

Lors de l'apprentissage par problème, « les élèves s'engagent dans une démarche de résolution de problèmes sans avoir préalablement étudié ou reçu une formation à son sujet. Le problème est présenté dans le cadre d'une situation problème qui sert à l'apprentissage de nouvelles connaissances et au développement d'habiletés et de comportements » (Raby et Viola, 2016, p. 81).

Dans ce modèle d'enseignement, les élèves doivent analyser un problème donné par la personne enseignante, émettre des hypothèses en se fondant sur leurs connaissances antérieures et tenter de trouver des ressources qui leur permettront de résoudre le problème proposé (Raby et Viola, 2016). Par la suite, les élèves sont amenés vers une démarche réflexive dans laquelle ils porteront un regard critique sur leur démarche de résolution de problème (Raby et Viola, 2016). Le rôle de la personne enseignante consiste alors à stimuler le questionnement, émettre des remarques et stimuler la participation des élèves (Raby et Viola, 2016). Il est toutefois primordial qu'elle respecte l'autonomie des membres de l'équipe (Raby et Viola, 2016).

Le projet peut ne prendre que quelques heures, une journée ou encore plusieurs semaines voire une année complète (Raby et Viola, 2016). Bien qu'il existe de nombreux modèles de l'apprentissage par problème, ils partagent tous les mêmes caractéristiques :

- « Certaines étapes sont réalisées individuellement, et d'autres en équipe.
- La démarche n'est jamais linéaire. Des retours sont toujours possibles et souhaitables.
- Certaines étapes font appel à la pensée convergente (utiliser son raisonnement pour obtenir diverses solutions et n'en choisir qu'une seule), et d'autres à la pensée divergente (génération d'idées pour trouver des solutions).
- Le travail d'analyse et de synthèse est omniprésent au cours de la démarche (Raby et Viola, 2016, p. 83) ».

L'apprentissage par problème comporte de manière générale neuf étapes (Raby et Viola, 2016) :

1. Lecture de la situation problème
2. Définition du problème
3. Formulation des hypothèses
4. Organisation des hypothèses
5. Formulation des objectifs d'apprentissage
6. Recherche d'information
7. Analyse critique de l'information recueillie et résolution du problème
8. Approfondissement des notions
9. Bilan de chacun des membres de l'équipe

Les étapes six et neuf peuvent aussi bien être réalisées en équipe que de manière individuelle (Raby et Viola, 2016).

Lorsque la personne enseignante rédige une situation problème, elle peut partir d'une situation réelle ou fictive et doit s'assurer que celle-ci est adaptée aux élèves et qu'ils disposeront de suffisamment de temps pour la réaliser (Raby et Viola, 2016). Les élèves quant à eux peuvent se voir attribuer différents rôles durant la situation problème afin de faciliter son déroulement et le partage des tâches (Raby et Viola, 2016). L'apprentissage par problème est un modèle d'enseignement qui peut être utilisé dans toutes disciplines d'apprentissage (Raby et Viola, 2016).

Passons maintenant au dernier modèle d'enseignement présenté sous la théorie socioconstructivisme soit l'apprentissage expérientiel.

L'apprentissage expérientiel

Plusieurs penseurs se sont intéressés à l'apprentissage expérientiel dont Dewey et Piaget qui auront grandement influencé les travaux de Kolb (1984) dans (Raby et Viola, 2016). L'apprentissage expérientiel peut être présent en classe et à l'extérieur de la classe (Raby et Viola, 2016).

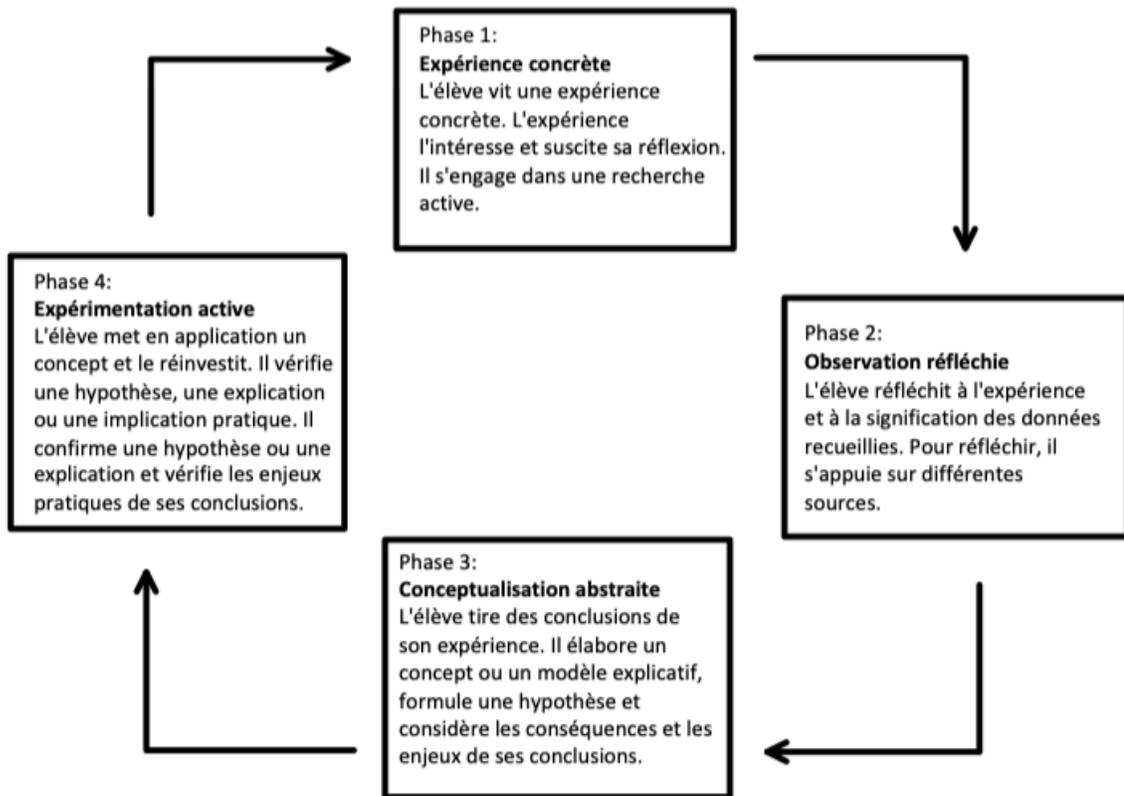
L'expérience est le point de départ du processus d'apprentissage, c'est apprendre à partir de l'expérience (Raby et Viola, 2016). Bien que le modèle de Kolb (1984) (figure 4) soit généralement accepté, plusieurs révisions ont été attribuées à celui-ci. Toutefois, on attribue généralement les caractéristiques suivantes à l'apprentissage expérientiel : « l'apprentissage expérientiel est centré sur la personne ; il résulte d'une démarche inductive dont l'expérience est le point de départ ; il s'intéresse au processus d'apprentissage ainsi qu'au produit de cet apprentissage» (Raby et Viola, 2016, p. 101).

« L'apprentissage expérientiel est une démarche de connaissance lucide, continue et progressive, qui associe étroitement la réflexion et l'action faisant d'eux des partenaires indissociables. L'action nourrit la réflexion et la réflexion guide l'action» (Raby et Viola, 2016, p. 102).

Deux principes fondamentaux guident l'apprentissage expérientiel (Raby et Viola, 2016, p. 102) :

1. Le principe de continuité : l'expérience présente s'appuie sur les expériences antérieures et modifie les expériences futures.
2. Principe d'interaction : L'élève est un organisme en interaction avec et dans l'environnement physique et biologique ou humain, social et culturel.

Figure 4
Les quatre phases de l'apprentissage expérientiel, selon Kolb (1984)



Note. Tiré du volume *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage* (2^e édition) (p.104), par C. Raby et S. Viola, 2016, Éditions CEC. © Éditions CEC Inc. Reproduit avec permission.

Bien que les différentes phases soient décrites dans la figure 5, voici quelques explications plus exhaustives propres à chacune d'entre elles.

Phase 1 : Expérience concrète

L'apprenant vit l'expérience et tente de faire des liens avec ses expériences et ses connaissances antérieures (Raby et Viola, 2016). L'expérience peut être vécue par l'élève dans le présent ou avoir été vécue dans le passé ou par d'autres personnes (Raby et Viola, 2016). L'élève doit se sentir interpellé par l'expérience et s'engager à la vivre de manière individuelle ou en groupe (Raby et Viola, 2016) .

Phase 2 : Observation réfléchie

L'apprenant à la suite de son expérience va retenir différentes observations, informations, éléments et émotions qui vont lui permettre d'adopter une position réflexive sur l'expérience vécue (Raby et Viola, 2016). Il doit alors relier les différents éléments retenus à ses connaissances antérieures (Raby et Viola, 2016). L'apprenant s'appuie aussi sur d'autres sources d'informations afin de réfléchir à l'expérience vécue (Raby et Viola, 2016). L'élève entre alors en mode réflexif, et ce tout au long du processus expérientiel (Raby et Viola, 2016). Afin de favoriser le processus réflexif, il est recommandé que les apprenants discutent ou écrivent leurs réflexions notamment dans un journal de bord (Raby et Viola, 2016).

Phase 3 : Conceptualisation abstraite

Lors de ses réflexions, l'apprenant établit des liens entre l'expérience qu'il a vécue et le sens qu'il a donné à celle-ci (Raby et Viola, 2016). L'élève élabore ensuite un concept, un modèle, une hypothèse et considère les conséquences ou les enjeux reliés aux conclusions qu'il a déterminées (Raby et Viola, 2016).

Phase 4 : Expérimentation active

Lors de cette phase, l'apprenant valide ou infirme les conclusions auxquelles il était arrivé (Raby et Viola, 2016). Cette validation ou invalidation devient alors un savoir qu'il pourra réinvestir dans d'autres situations et expérience futures (Raby et Viola, 2016).

L'apprentissage expérientiel favorise l'acquisition de connaissance par le biais d'expériences concrètes (Raby et Viola, 2016). Ce modèle d'enseignement permet entre autres aux apprenants de mettre en application des notions abstraites et complexes et de réinvestir les acquis à d'autres situations (Raby et Viola, 2016). L'expérience doit susciter l'engagement actif des élèves. La personne enseignante doit bien choisir et planifier les expériences à vivre (Raby et Viola, 2016). Il prendra alors un rôle d'accompagnateur, notamment en favorisant la réflexion chez les apprenants (Raby et Viola, 2016).

2.2.1.2 LE COGNITIVISME

Le cognitivisme s'intéresse au traitement de l'information (Raby et Viola, 2016). Il tente de comprendre les processus internes qui permettent à l'apprenant de s'approprier des connaissances (Raby et Viola, 2016). Il s'intéresse aux stratégies cognitives et métacognitives utilisées lors de l'apprentissage (Raby et Viola, 2016). Les stratégies cognitives sont des stratégies que l'élève va appliquer pour faciliter la résolution d'un problème (comparer, surligner, etc.). Les stratégies métacognitives renvoient à la prise de conscience de l'utilisation de ses propres stratégies cognitives. Les modèles d'enseignement qui découlent du cognitivisme sont soutenus par des modèles théoriques qui ont permis d'établir quelques-uns des principes de base du cognitivisme permettant de faciliter la planification et les interventions en classe (Raby et Viola, 2016). D'abord influencé par les théories psychocognitives de Piaget, le courant a grandement été influencé par des théoriciens qui se sont intéressés à l'organisation cognitive de la construction de connaissances (Raby et Viola, 2016). C'est notamment le cas avec la théorie de la Gestalt qui s'est particulièrement intéressée aux perceptions (Raby et Viola, 2016). Selon les gestaltistes « les perceptions sont organisées selon différents principes tels que la proximité, la similitude, la closure et la continuité » (Raby et Viola, 2016, p. 173). Les gestaltistes se sont aussi intéressés à la résolution de problème. D'autres chercheurs pour donner suite aux travaux des gestaltistes ont par la suite tenté de mieux comprendre comment un individu recueille, emmagasine et analyse l'information (Raby et Viola, 2016). Atkinson, Shiffrin et Gagné seront les principaux chercheurs qui ont influencé les acquis quant aux traitements de l'information (Raby et Viola, 2016). Atkinson et Shiffrin dénombrent trois registres de mémoire : la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme (Raby et Viola, 2016). Gagné lui ajoutera deux éléments qui selon lui agissent en amont de ces types de mémoire, soit l'environnement qui procure des stimuli et les récepteurs qui proviennent de nos cinq sens qui captent ces stimuli (Raby et Viola, 2016). Gagné, accompagné de divers chercheurs, établiront les huit phases de l'action d'apprendre soit la motivation, l'appréhension, l'acquisition, la rétention, le rappel, la généralisation, la performance et la rétroaction (Raby et Viola, 2016). Un autre théoricien ayant grandement influencé le cognitivisme est Bandura qui considère que l'apprenant peut apprendre par

observation et imitation (Raby et Viola, 2016). Bandura établira entre autres ce qu'on appelle l'apprentissage vicariant c'est-à-dire que l'apprenant observe le comportement modélisé et les conséquences de celui-ci (Raby et Viola, 2016). Ces observations du comportement et de la conséquence vont renforcer sa motivation à adopter ou non le comportement observé (Raby et Viola, 2016). Il ajoutera à ses recherches l'apprentissage par autorenforcement. Ce type d'apprentissage se réalise lorsque « les apprenants se récompensent eux-mêmes en fonction de leurs propres objectifs et de leurs critères de réussite ; ce processus favorise l'augmentation ou le maintien de leur comportement » (Raby et Viola, 2016, p. 180).

Dans le courant cognitiviste, l'apprentissage est un processus actif qui découle des connaissances que l'apprenant possède déjà (Raby et Viola, 2016). La personne enseignante doit mettre en place des situations qui favoriseront le partage, la confrontation et la construction des idées de manière à développer l'autonomie cognitive, affective et sociale de l'apprenant (Raby et Viola, 2016).

Nous explorerons différents modèles d'enseignement soit : l'enseignement et l'apprentissage stratégiques, le traitement de l'information et l'apprentissage par découverte. Ces modèles d'enseignement permettent aux apprenants d'intégrer des stratégies cognitives et métacognitives afin qu'ils soient en mesure de développer une autonomie cognitive, affective et sociale.

L'enseignement et l'apprentissage stratégique

Lorsqu'on utilise le terme « enseignement stratégique », on s'intéresse aux stratégies utilisées par la personne enseignante pour aider l'élève à devenir un apprenant stratégique (Raby et Viola, 2016). L'enseignement stratégique tient compte des actions et de la capacité à la personne enseignante à gérer, planifier et adopter des stratégies d'apprentissage selon le besoin des apprenants (Raby et Viola, 2016). La personne enseignante joue un rôle primordial. Cependant, lorsqu'on utilise le terme « apprentissage stratégique » on s'intéresse davantage à ce que l'apprenant

fait pour apprendre (Raby et Viola, 2016). Dans ce modèle d'enseignement, on met l'accent sur les stratégies cognitives, métacognitives, le traitement de l'information, la mémoire et l'utilisation de connaissances antérieures utilisées par l'élève (Raby et Viola, 2016). Ce modèle d'enseignement s'intéresse particulièrement à cinq aspects :

-Les connaissances antérieures : celles-ci sont les informations emmagasinées dans la mémoire de l'apprenant et ont une importance capitale en enseignement stratégique (Raby et Viola, 2016). La personne enseignante doit s'assurer que l'élève active régulièrement ses connaissances antérieures dans le but de réaliser de nouveaux apprentissages (Raby et Viola, 2016).

-Les variables affectives et la motivation à apprendre : Ces variables jouent un rôle important dans l'enseignement et l'apprentissage stratégique. Les facteurs de motivations sont regroupés en deux systèmes : le système de perception et le système de conception (Raby et Viola, 2016). Le système de perception s'intéresse au niveau d'engagement de l'élève (Raby et Viola, 2016). Cet engagement sera différent s'il reconnaît la pertinence de la tâche et son pouvoir face à celle-ci (Raby et Viola, 2016). Le système de conception quant à lui s'intéresse au but poursuivi par l'école (but d'apprentissage ou d'évaluation) ou encore à la conception de l'intelligence (stable ou évolutive) ce qui influencera l'élève dans ses objectifs et sa motivation à apprendre (Raby et Viola, 2016).

-Les types de connaissances : ce modèle accorde une importance aux différents types de connaissances soit les connaissances déclaratives (connaissance théorique que l'on peut apprendre par cœur (ex. : des règles, des lois, des faits, etc.)), procédurales (savoir-faire) et conditionnelles (capacité d'utiliser le contexte pour déterminer la réponse ou l'action à faire.) (Raby et Viola, 2016).

-L'enseignement explicite des stratégies : Il s'agit d'enseigner à l'élève différentes stratégies qui sont efficaces afin que ses apprentissages soient significatifs (Raby et Viola, 2016). Ces stratégies sont généralement divisées en quatre classes : les stratégies métacognitives, cognitives, affectives et de soutien (Raby et Viola, 2016).

-Le transfert des apprentissages : Les élèves doivent pouvoir utiliser les apprentissages, les connaissances acquises dans des contextes variés, notamment dans la vie quotidienne (Raby et Viola, 2016). Le transfert de connaissances a généralement lieu lorsque trois conditions sont respectées :

1. « On place l'élève dans un contexte particulier (contextualisation).
2. On le place ensuite dans des situations similaires dans d'autres contextes (décontextualisation).
3. On place l'élève dans une nouvelle situation d'apprentissage afin qu'il puisse en saisir le sens et la portée (recontextualisation) » (Raby et Viola, 2016, p. 132).

La personne enseignante qui pratique de l'enseignement stratégique assume un grand contrôle sur la planification des apprentissages, leur mise en œuvre et l'adaptation des activités choisies tout en tenant compte des processus cognitifs mis en place par l'élève (Raby et Viola, 2016).

Afin d'intégrer ce modèle d'enseignement à sa pratique, trois étapes devraient être suivies par la personne enseignante :

1. La préparation aux apprentissages : discussion des objectifs, survol du matériel, activation des connaissances antérieures et direction de l'attention et de l'intérêt (Raby et Viola, 2016).
2. La présentation des contenus : le traitement de l'information, l'intégration des connaissances et l'assimilation des connaissances (Raby et Viola, 2016).
3. L'application et le transfert des apprentissages : l'évaluation formative et sommative, l'organisation des connaissances et le transfert des connaissances (Raby et Viola, 2016).

L'enseignement et l'apprentissage stratégique permettent aux élèves d'acquérir et de développer des stratégies de travail variées et efficaces (Raby et Viola, 2016). Ce type de modèle d'enseignement peut être facilement combiné à d'autres modèles d'enseignement. Ce modèle

permet à l'élève de diriger sa pensée lorsqu'il effectue une tâche et de construire un sens à ses actions (Raby et Viola, 2016). Il permet à l'élève d'être autonome dans ses apprentissages.

Passons maintenant au traitement de l'information, un modèle d'enseignement qui se retrouve également sous la théorie d'apprentissage du cognitivisme.

Le traitement de l'information

Ce modèle pédagogique fait référence aux processus qu'utilise le cerveau pour traiter l'information (Raby et Viola, 2016). Il faut savoir que le cerveau est composé de trois parties distinctes : le cerveau reptilien responsable des fonctions essentielles, le cerveau limbique responsable des émotions et le néocortex responsable des sens et des actions (Raby et Viola, 2016). Le cerveau limbique et néocortex comportent des cellules qui encodent l'information (Raby et Viola, 2016). Ces informations peuvent être stockées dans trois types de mémoire : la mémoire sensorielle qui est de moins d'une seconde enregistre les informations recueillies par nos sens (Raby et Viola, 2016). La mémoire à court terme aussi appelée mémoire de travail enregistre les informations de manière temporaire (Raby et Viola, 2016). Puis il y a la mémoire à long terme qui permet d'emmagasiner et stocker l'information sur de longues périodes (Raby et Viola, 2016). La mémoire à long terme se divise en deux types de mémoire : la mémoire explicite qui enregistre les événements, leur contexte, les émotions associées et la mémoire implicite qui est une mémoire procédurale qui enregistre les savoir-faire et les habiletés (Raby et Viola, 2016).

Le traitement de l'information est un modèle d'enseignement dans lequel la personne enseignante prend conscience de la capacité cérébrale des élèves (Raby et Viola, 2016). La personne enseignante valorisera l'utilisation de moyens mnémoniques qui vont permettre à l'information enregistrée dans la mémoire de travail d'être acheminée dans la mémoire à long terme (Raby et Viola, 2016). Les moyens mnémoniques permettent d'emmagasiner et de récupérer de l'information notamment en ayant recours à des images, une routine, de la musique, etc. (Raby et

Viola, 2016). La personne enseignante pourra alors intégrer à son enseignement les trois principaux systèmes de représentation sensorielle, soit le visuel, l'auditif et le kinesthésique afin de favoriser la rétention d'information dans la mémoire à long terme des apprenants dépendamment des caractéristiques propres à chacun (Raby et Viola, 2016).

Passons maintenant à l'apprentissage par découverte, le dernier modèle d'enseignement présenté en lien avec le cognitivisme.

L'apprentissage par découverte

L'apprentissage par découverte est « un modèle d'enseignement-apprentissage socioconstructiviste qui s'inscrit dans le courant cognitiviste » (Raby et Viola, 2016, p. 160). Il est souvent utilisé dans les jeux d'enfants, des situations de découverte et des situations d'apprentissage non formelles (Raby et Viola, 2016). Ce modèle d'enseignement a comme but d'amener l'apprenant à construire ses connaissances de manière assurée, et de réinvestir celles-ci dans d'autres contextes (Raby et Viola, 2016).

L'apprentissage par découverte c'est « l'enseignement d'une association, d'un concept ou d'une règle impliquant la découverte de cette association, de ce concept ou de cette règle » (Glasser (1973) p.25 cité dans Raby et Viola, 2016, p. 161). La découverte laisse place à l'induction et laisse l'apprenant libre de construire sa propre structure (Raby et Viola, 2016). Dans cette démarche d'apprentissage inductive, les tâtonnements, les essais, les erreurs et les impasses sont permis (Raby et Viola, 2016). Selon Bruner, l'apprentissage par découverte comporte trois stades : le stade énonciatif basé sur les manipulations expérimentales, l'imitation et l'action ; le stade iconique basé sur les observations et l'interprétation d'images et le stade symbolique associé à l'association de phénomènes à des concepts (Raby et Viola, 2016). C'est grâce à la manipulation et à la découverte que les élèves, accompagnés de la personne enseignante, seront amenés à découvrir des associations, des concepts, des règles, des solutions ou encore des principes (Raby et Viola, 2016).

L'apprentissage par découverte comporte quatre étapes :

1. L'étude collective d'une situation problème et le questionnement : Cette situation problème doit pouvoir être résolue rapidement, proposer plusieurs réponses possibles, favoriser les divers points de vue des apprenants et permettre la manipulation (Raby et Viola, 2016). Durant cette étape, la personne enseignante anime la discussion et pose des questions aux apprenants : la personne enseignante explique la situation problème au groupe (Raby et Viola, 2016).
2. L'élaboration et la confrontation d'hypothèses : En sous-groupe, les élèves manipulent les objets, discutent et échangent leurs points de vue (Raby et Viola, 2016). Ils proposent des hypothèses. Durant cette étape, les élèves réfléchissent, se confrontent et discutent (Raby et Viola, 2016).
3. La collecte de l'information pertinente et la vérification d'hypothèses : La personne enseignante prévoit le matériel nécessaire afin de permettre aux élèves de tester leurs hypothèses (Raby et Viola, 2016). Les élèves effectuent les manipulations nécessaires afin de confirmer ou infirmer leurs hypothèses (Raby et Viola, 2016). La personne enseignante les guide et reste non directive, elle s'assure que les manipulations sont réalisées de manière sécuritaire (Raby et Viola, 2016).
4. L'analyse de l'information et l'élaboration de solution : Les apprenants analysent les résultats de leurs expérimentations, ils partagent leurs questionnements (Raby et Viola, 2016). Par la suite leurs résultats seront présentés à un auditoire prédéterminé (Raby et Viola, 2016). La personne enseignante peut alors initier des concepts, des règles ou des associations en lien avec la découverte réalisée (Raby et Viola, 2016).

En bref, « L'apprentissage par découverte est un processus d'enseignement-apprentissage qui part d'une situation problème, donne lieu à une enquête, à la formulation d'hypothèses, à l'élaboration et à l'évaluation de solutions » (Raby et Viola, 2016, p. 161). Ce modèle d'enseignement favorise le développement de l'autonomie des apprenants, la confiance en soi, améliore les relations élèves enseignants et suscite notamment le désir d'apprendre.

2.2.1.3 L'HUMANISME

L'humanisme est une théorie d'apprentissage axé sur le développement de la compréhension de l'autre, le respect des différences et le partage d'idées (Raby et Viola, 2016). Le courant humaniste adopte une vision globale centrée sur l'élève, ses besoins et ses intérêts (Raby et Viola, 2016). Les modèles éducatifs qui découlent du courant humaniste préconisent la responsabilisation de chacun à la recherche d'harmonie avec ses pairs et son environnement (Raby et Viola, 2016). Cette théorie d'apprentissage tient compte des diversités personnelles, culturelles et sociales des apprenants (Raby et Viola, 2016). L'humanisme se centre sur l'apprenant, il considère que celui-ci est un individu à part entière qui a des aspirations et des besoins qui doivent être reconnus par les différents acteurs qui l'accompagnent dans son développement (Raby et Viola, 2016). Les modèles d'apprentissage qui découlent de l'humanisme misent sur « la dimension personnelle, le développement affectif, la valorisation des relations humaines, le respect de soi, l'acceptation inconditionnelle de l'autre, l'expression personnelle et la créativité » (Raby et Viola, 2016, p. 195).

Maslow et Carl R. Rogers sont deux psychologues humanistes qui ont grandement contribué à cette théorie d'apprentissage (Raby et Viola, 2016). Maslow a contribué au mouvement notamment avec la conception que l'être humain a la capacité d'autodétermination. Par le fait même, le besoin de développement de l'humain le pousse à s'actualiser et s'épanouir (Raby et Viola, 2016). Cette capacité naturelle de l'être humain lui permet de se développer selon ses propres intérêts (Raby et Viola, 2016). Rogers quant à lui affirme que c'est à l'individu de prendre en charge la responsabilité de son existence, d'assurer sa croissance personnelle et son développement global (Raby et Viola,

2016). Selon lui, toute personne a conscience de ses propres capacités et sait comment apprendre. Cette personne pourra alors s'investir dans une démarche continue lui permettant de réaliser des apprentissages (Raby et Viola, 2016).

Cette théorie de l'apprentissage cherche à former des citoyens démocratiques, ancrés dans leur culture, ouverts sur le monde tout en exerçant une pensée critique (Raby et Viola, 2016). L'engagement personnel est à la base de tout apprentissage, les apprentissages deviennent significatifs lorsque l'élève perçoit la pertinence d'acquérir certaines connaissances (Raby et Viola, 2016). L'humanisme est à la base de différents modèles d'enseignement qui se basent sur les principes de la pédagogie ouverte.

La pédagogie ouverte

La pédagogie ouverte est considérée davantage comme un modèle éducatif (Raby et Viola, 2016). « Elle vise à favoriser les apprentissages par une démarche authentique de croissance personnelle et par un processus d'autodéveloppement » (Raby et Viola, 2016, p. 185). Cette pédagogie valorise l'enfant et l'environnement. En accordant une attention particulière à l'environnement d'apprentissage, les événements de la vie et de la classe sont transformés en opportunités d'apprentissage (Raby et Viola, 2016). Ce modèle a pour but de soutenir l'élève dans ses besoins, ses intérêts et ses motivations qui sont considérés comme étant les moteurs de ses apprentissages (Raby et Viola, 2016). Raby et Viola (2016) énoncent bien l'objectif de ce modèle :

« Les stratégies pédagogiques utilisées dans le cadre de ce modèle visent à assurer le développement global de chaque élève et à faire du savoir, du savoir-faire et du savoir-être des réalités intégrées aux plans physique, mental et spirituel. Cet objectif suppose une démarche d'apprentissage qui privilégie l'accroissement de l'autonomie » (p.185).

Afin de favoriser sa mise en pratique, la pédagogie ouverte se fonde sur quatre principes (Raby et Viola, 2016, p. 187-188) :

1. Permettre à l'élève de développer des talents multiples en respectant son rythme et son style d'apprentissage.
2. Permettre que les habiletés de chaque élève soient utilisées de façon constante dans un environnement riche et stimulant.
3. Permettre à l'élève de rendre ses apprentissages significatifs.
4. Permettre à l'élève d'utiliser des stratégies et des moyens diversifiés afin qu'il puisse développer tous les aspects de sa personne.

Quatre grands axes guident également la pédagogie ouverte (Raby et Viola, 2016, p. 188-190) : (1) aménagement flexible de l'espace, du temps et du groupe ; (2) activités d'apprentissage ouvertes ; (3) interventions informelles de l'intervenant ; (4) évaluation ouverte et participative.

En pédagogie ouverte, autant les personnes enseignantes que les élèves contribuent à l'aménagement de l'espace (1), celui-ci doit être facilement modifiable et offrir de multiples possibilités (Raby et Viola, 2016). De plus, l'horaire est bâti conjointement ensemble, élèves et enseignant planifient leurs journées et s'assurent de garder une flexibilité afin d'ajouter des activités individuelles ou en équipes (Raby et Viola, 2016). On favorise également le choix d'activité ouvert (2), c'est-à-dire des activités avec une part d'imprévu dans lesquelles le résultat final peut varier et n'est pas connu d'avance (Raby et Viola, 2016). Ces activités d'apprentissage ouvertes découlent d'une mise en situation ou un problème à résoudre. Par le fait même, la personne enseignante peut proposer plusieurs activités à réaliser et les élèves sont invités à faire des choix sur les moyens et le moment choisi, afin de compléter celles-ci (Raby et Viola, 2016). Les différents intervenants (personnes enseignantes et parents) interviennent de manière informelle (3) dans le but de soutenir, outiller et confronter les apprenants dans leurs démarches d'apprentissage (Raby et Viola, 2016). Ils guident, accompagnent, proposent et aident l'élève dans ses apprentissages (Raby et Viola, 2016). De plus, dans ce type de pédagogie, l'évaluation s'intéresse au processus et au produit (4). C'est conjointement que l'élève et la personne enseignante prennent des décisions pour la suite (Raby et Viola, 2016). Le bulletin est donc à la fois informatif puisqu'il communique des informations sur le

déroulement des apprentissages et formatif puisqu'il permet d'avoir un regard éclairé sur les apprentissages encore à réaliser (Raby et Viola, 2016).

Cette pédagogie place l'élève au cœur de ses apprentissages et mise sur leurs capacités d'autodétermination afin d'acquérir de multiples connaissances selon leurs propres processus d'apprentissages, leurs intérêts, leurs besoins et leurs caractères uniques (Raby et Viola, 2016).

2.2.1.4 LE BÉHAVIORISME

Le béhaviorisme s'appuie sur une construction mécaniste de l'apprentissage. Cette théorie a recours au façonnement du comportement (Raby et Viola, 2016). Issue au départ d'expériences scientifiques conduites en laboratoire, elle se fonde sur les changements observables au niveau du comportement : le comportement visé doit être répété jusqu'à ce qu'il devienne automatique (Raby et Viola, 2016). Enseigner quelque chose, c'est inviter l'élève à s'engager dans de nouvelles formes de comportement (Raby et Viola, 2016). Il met l'accent sur les comportements observables et mesurables (Raby et Viola, 2016). Selon cette philosophie, les comportements sont issus des influences biologiques et environnementales vécues par les apprenants. Les béhavioristes croient que l'on peut intervenir dans le processus d'enseignement sur les événements qui se passent en classe. On aura alors recours à plusieurs types de renforçateurs : matériels, sociaux et liés à la tâche (Raby et Viola, 2016). La personne enseignante doit donc intervenir avec des méthodes éprouvées, elle doit observer et colliger ses observations en plus de réguler son enseignement en fonction des apprentissages des élèves (Raby et Viola, 2016). La personne enseignante détermine la progression des apprentissages et évalue de manière systématique et exacte les acquisitions de savoirs des élèves (Raby et Viola, 2016). La personne enseignante doit s'ajuster aux comportements de l'élève, c'est-à-dire des changements observables et mesurables qui surviennent dans son comportement (Raby et Viola, 2016).

Selon les behavioristes, les apprentissages peuvent s'effectuer de deux façons : le conditionnement répondant et le conditionnement opérant (Raby et Viola, 2016). Le conditionnement répondant s'intéresse à l'apprentissage qui résulte de l'association stimuli-réponse (Raby et Viola, 2016). C'est-à-dire qu'il vise à déclencher une réponse qui est conditionnelle à un réflexe. L'apprentissage avec le conditionnement répondant est involontaire (Raby et Viola, 2016). Par contre, dans le conditionnement opérant, ce sont les actions de l'individu qui permettent une réaction de l'environnement (Raby et Viola, 2016). Autrement dit, les conséquences que le comportement aura sur l'environnement immédiat de la personne. Ainsi Raby et Viola (2016), l'expliquent bien :

« Lorsque la conduite n'a pas encore été conditionnée par l'environnement, elle est pour ainsi dire soumise à toutes les réactions possibles de l'environnement : c'est par cette sélection qu'effectue l'environnement que les comportements s'intègrent peu à peu au répertoire de l'individu » (p.226).

Lorsque la fréquence d'un comportement augmente, c'est qu'il est associé à une conséquence positive de l'environnement et lorsque la fréquence d'un comportement diminue c'est qu'il est associé à une conséquence négative de l'environnement (Raby et Viola, 2016). Si le comportement n'obtient aucune réaction de l'environnement, celui-ci disparaîtra éventuellement (Raby et Viola, 2016). On dénombre quatre types de contingences qui peuvent contribuer à modifier le comportement : le renforcement par addition, le renforcement par soustraction, la punition par addition et la punition par soustraction (Raby et Viola, 2016). Ses actions vont permettre d'augmenter ou de diminuer le comportement observé. Cette dynamique implique trois concepts: ce qui précède le comportement (antécédent), le comportement (réponse) et ce qui suit immédiatement le comportement (conséquence) (Raby et Viola, 2016).

Pour résumer, le behaviorisme est une théorie qui s'intéresse à la science du comportement et qui étudie les interactions de l'apprenant avec son environnement (Raby et Viola, 2016). L'enseignement direct est un modèle d'enseignement propre à cette théorie de l'apprentissage.

L'enseignement direct

L'enseignement direct est un type d'enseignement très organisé, tous les aspects de la planification, de la prestation et de l'évaluation sont préparés avec soins (Raby et Viola, 2016). L'enseignement direct utilise une organisation spécifique du contenu et des méthodes telles que l'enseignement explicite, la pratique guidée ou le tutorat auxquels s'ajoute une réponse à voix haute de tout le groupe (Raby et Viola, 2016). Le but de l'enseignement direct est que l'ensemble du groupe soit en mesure de maîtriser le contenu des apprentissages le plus rapidement possible et que les connaissances acquises puissent être appliquées dans le plus grand nombre de contextes possible (Raby et Viola, 2016). Les résultats de ces apprentissages doivent être observables, mesurables et durables (Raby et Viola, 2016). L'enseignement direct est construit étape par étape selon la progression des apprentissages et la complexité des concepts (Raby et Viola, 2016). Il s'effectue de manière générale devant toute la classe. Chaque leçon respectera les différentes phases soit : une initiation aux contenus, une présentation d'exemples avec une pratique guidée par la personne enseignante et une phase de pratique individuelle (Raby et Viola, 2016). Pour toute leçon d'enseignement, on se basera sur l'enseignement de l'exemple critique en introduisant des exemples et des contre-exemples. Une attention sera également portée sur les moments de transition qui modulent les apprentissages (Raby et Viola, 2016).

Cette manière d'enseigner ne laisse pas de place à l'improvisation, l'enseignement doit être planifié et orchestré de manière précise afin d'être en mesure de soutenir les apprentissages des élèves (Raby et Viola, 2016).

Différents modèles d'enseignement associés aux quatre grandes théories d'apprentissage vous ont été présentés selon la proposition de Raby et Viola (2016). Ces modèles représentent des guides qui aident les personnes enseignantes à faire des choix sur les activités d'apprentissage qu'elles utiliseront. Toutefois, de nombreuses formules pédagogiques peuvent également être associées aux théories de l'apprentissage et ainsi qu'aux différents modèles d'enseignement. Certaines d'entre elles sont présentées dans les paragraphes suivants.

2.2.2 LES FORMULES PÉDAGOGIQUES

Pour donner suite à la présentation des différentes théories d'apprentissage et des différents modèles d'enseignement, il semble important de documenter également certaines formules pédagogiques puisqu'elles seront mises en œuvre lors de l'utilisation de différents modèles d'enseignement. Les formules pédagogiques désignent la forme que prend une activité d'apprentissage. Cela permet entre autres de planifier les besoins relatifs à l'environnement, en matériel ainsi que la disposition des étudiants. Bien qu'il existe une multitude de formules pédagogiques, celles proposées par Chamberland et al. (1995) dans leur ouvrage intitulé *20 formules pédagogiques* ont été retenues pour les besoins de cette recherche afin de baliser les orientations de notre cadre conceptuel. Chamberland et al. (1995) définissent une formule pédagogique comme étant « la manière de s'y prendre pour favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences » p.35. Dans l'ouvrage intitulé *20 Formules pédagogiques*, Chamberland et al. (1995) décrivent vingt formules pédagogiques susceptibles d'être utilisées en enseignement. L'ouvrage décrit une diversité de formules variant sur le continuum du paradigme de l'enseignement et de l'apprentissage, c'est-à-dire à l'importance et l'action qu'elles accordent à l'Agent d'apprentissage comparativement au Sujet d'apprentissage. Ces vingt formules sont décrites et présentées ci-dessous dans l'ordre choisi par Chamberland et al. (1995).

L'exposé

L'exposé est une présentation orale effectuée avec ou sans l'intervention des élèves et de moyens audiovisuels (Chamberland et al., 1995). L'exposé est sous le contrôle de la personne enseignante (Chamberland et al., 1995). Si la personne enseignante utilise des médiums audiovisuels, ils ne substituent pas celle-ci, mais lui sert d'appui à la communication (Chamberland et al., 1995). On appelle aussi cette façon d'enseigner de « méthode traditionnelle » (Chamberland et al., 1995). La personne enseignante est placée en avant de la classe et explique. Les élèves

prennent des notes (Chamberland et al., 1995). L'exposé peut aussi être interrompu par des questions des apprenants. On peut voir l'exposé magistral comme un type de conférence (Chamberland et al., 1995). Généralement, cette forme d'enseignement s'impose plus la taille du groupe augmente (Chamberland et al., 1995).

La démonstration

La démonstration consiste à faire une exécution d'actions ou d'opérations devant des apprenants (Chamberland et al., 1995). Dans celle-ci, c'est la personne enseignante qui a le contrôle et qui détermine ce qu'elle fera, comment elle le fera, dans quel ordre et avec quel degré de précision (Chamberland et al., 1995). Celle-ci peut s'adresser à un individu ou à un groupe. Cette façon de faire permet de montrer comment s'exécute une action, comment fonctionne un instrument ou encore comment s'explique un principe. (Chamberland et al., 1995).

La démonstration a pour but de faire voir et comprendre des étapes, un ordre de réalisation ou des caractéristiques qui seraient difficilement explicables à l'oral (Chamberland et al., 1995). La démonstration s'accompagne d'explications afin de la rendre efficace (Chamberland et al., 1995). Les explications complètent le support visuel (Chamberland et al., 1995). La démonstration est davantage utilisée pour l'enseignement d'apprentissage moteur (Chamberland et al., 1995). Elle est souvent complétée par des exercices prévus pour les apprenants (Chamberland et al., 1995).

Bien que le contrôle appartienne en quasi-totalité à l'enseignant, celui-ci peut aller chercher l'interaction des apprenants en posant des questions, en incitant à la reformulation, etc. (Chamberland et al., 1995). Selon Chamberland et al. (1995) « La démonstration peut servir à illustrer ce qu'il ne faut pas faire ou encore les conséquences d'une action mal posée » p.47.

L'enseignement programmé

La définition de l'enseignement programmé selon Chamberland et al. (1995) est « un texte écrit de façon micro-graduée, incluant une multitude de questions et dont les réponses sont accompagnées de renforcements au fur et à mesure de la progression de l'apprentissage » p.49.

L'enseignement programmé est sous le contrôle de la personne enseignante puisqu'il est responsable de la conception du cheminement de l'unité d'apprentissage (Chamberland et al., 1995). Les apprenants travaillent de manière individuelle (Chamberland et al., 1995). L'enseignement programmé est un bon exemple de situations de types *stimulus-réponse*. Habituellement, ce type d'enseignement prend la forme d'un document dans lequel les informations sont présentées en étape (Chamberland et al., 1995). Dans la grande majorité des cas, des questions sont posées afin de vérifier si l'apprenant a bien compris l'information à la fin de chaque étape (Chamberland et al., 1995).

L'enseignement modulaire

L'enseignement modulaire c'est la division et la présentation d'unités appelées modules qui forme un tout autonome (Chamberland et al., 1995). Ce type d'enseignement est plutôt magistral, car « c'est le concepteur du module qui contrôle toute la démarche des apprenants » (Chamberland et al., 1995, p. 55). Ce type d'enseignement est magistrocentré puisque c'est la personne enseignante qui est la conceptrice des modules et qui contrôle la progression des apprenants à travers ceux-ci (Chamberland et al., 1995). De manière générale, les modules sont constitués de quatre éléments : un prétest, des objectifs à atteindre, des activités d'apprentissage et un post-test (Chamberland et al., 1995).

Le protocole

La définition d'un protocole selon Chamberland et al. (1995) est un « enregistrement oral, écrit ou visuel d'une situation réelle pour fins d'analyse et de critique » p.59. Dans cette formule, l'apprenant a un certain contrôle sur ses apprentissages puisqu'il décide de suivre le protocole comme il le veut (Chamberland et al., 1995). Le protocole est un enregistrement oral, écrit ou visuel qui présente un reflet brut de la réalité (Chamberland et al., 1995). Celui-ci servira ultimement à l'analyse et à la critique d'une performance (Chamberland et al., 1995). Celui-ci peut être utilisé de deux manières différentes. La première consiste « à présenter un enregistrement à l'apprenant d'une performance qui servira de modèle et sera étudiée, analysée et critiquée» (Chamberland et al., 1995, p. 61). La deuxième consiste « à enregistrer directement la performance de l'apprenant pour ensuite l'analyser, la critiquer et la corriger» (Chamberland et al., 1995, p. 61).

Le jeu

Le jeu est défini comme une activité à caractère artificiel, dans laquelle les apprenants sont soumis à des règles et dirigés vers l'atteinte d'un but (Chamberland et al., 1995). Un bon jeu pédagogique comporte un équilibre entre les aspects ludiques et éducatifs (Chamberland et al., 1995). Le jeu peut prendre des formes variées allant du jeu individuel au jeu de groupe (Chamberland et al., 1995). L'apprenant est l'acteur principal du jeu faisant de cette formule, une formule pédocentrée (Chamberland et al., 1995).

Le jeu de rôle

Durant le jeu de rôle, l'apprenant sera mis dans une situation hypothétique et devra interpréter le rôle d'un personnage afin de mieux comprendre les motivations qui justifient les comportements du personnage (Chamberland et al., 1995). Les apprenants se voient alors confier deux rôles, soit ils

sont les acteurs et actent les différents personnages, soit ils sont observateurs. Selon Chamberland et al. (1995) :

« Le jeu de rôle se distingue de la simulation par le caractère subjectif de la vision qu'on propose de la réalité. L'apprenant interprète un rôle de façon spontanée et a une grande liberté d'action quant à la manière d'interpréter ce rôle » p.72.

Le jeu de rôle peut s'organiser de différente manière, mais les apprenants conservent toujours les deux potentiels mêmes rôles, soit celui d'acteur ou d'observateur (Chamberland et al., 1995).

La simulation

La simulation est une reproduction juste de manière simplifiée d'une situation qui est représentative d'une réalité (Chamberland et al., 1995). Elle se distingue du jeu de rôle par sa perception objective de cette réalité (Chamberland et al., 1995). L'apprenant est au cœur de cette formule pédagogique. Il sera placé en interaction avec un modèle qui représente la réalité le plus justement possible (Chamberland et al., 1995). Une bonne simulation est constituée seulement des éléments essentiels de la situation étudiée (Chamberland et al., 1995). La simulation se distingue du jeu de rôle notamment, car « l'objectif premier de la simulation est de permettre une compréhension objective de la réalité » (Chamberland et al., 1995, p. 82).

Le tournoi

Le tournoi est défini par Chamberland et al. (1995) comme une « organisation du groupe et des tâches d'apprentissage de sorte que les apprenants entrent en compétition » p. 87. Lors de l'utilisation de cette formule, la personne enseignante demande généralement aux élèves d'étudier une certaine matière, puis il y a la formation d'équipe et enfin la réalisation du tournoi (Chamberland et al., 1995). Celui-ci peut avoir lieu en plusieurs petits groupes ou encore en deux grands groupes (Chamberland et al., 1995). Durant le tournoi, les apprenants peuvent se voir répondre à des questions, réaliser un jeu ou encore un exercice particulier (Chamberland et al., 1995). Le but du

tournoi est de développer des apprentissages tout en sollicitant un grand intérêt des apprenants et une participation active de chacun (Chamberland et al., 1995).

L'étude de cas

L'étude de cas est une proposition d'un problème fictif ou réel dans le but que les apprenants établissent un diagnostic, proposent des solutions et comprennent des règles ou des principes applicables à des situations similaires (Chamberland et al., 1995). Cette formule valorise la coconstruction de savoirs puisque les points de vue des autres apprenants sont une partie importante de la dynamique de l'étude de cas (Chamberland et al., 1995). L'étude de cas a pour but de faire vivre une démarche de résolution de problème aux apprenants à travers une situation, un cas qui leur est soumis (Chamberland et al., 1995).

L'enseignement par les pairs

L'enseignement par les pairs c'est le « jumelage d'un apprenant (tuteur) à un ou quelques autres apprenants (tuteurés) » (Chamberland et al., 1995, p. 97). Cette formule pédagogique permet d'individualiser les techniques d'apprentissage et permet aussi d'utiliser les relations entre les apprenants présents dans le groupe (Chamberland et al., 1995). Quelle que soit l'organisation de cette formule pédagogique, des élèves enseigneront à d'autres élèves (Chamberland et al., 1995). On peut percevoir cette formule comme une relation d'aide entre les élèves, ceux ayant le plus de facilité dans un domaine iront aider d'autres élèves qui ont de la difficulté (Chamberland et al., 1995). La personne enseignante doit donc bien connaître son groupe et cibler ceux ayant le plus de facilités et de difficultés (Chamberland et al., 1995). Cette formule peut se réaliser de manière individuelle, c'est-à-dire un à un ou encore en petit groupe (Chamberland et al., 1995).

Le travail en équipes

Le travail d'équipe est défini comme une « réunion d'un petit groupe d'apprenants (3 à 8) pour réaliser une tâche précise dans un temps déterminé » (Chamberland et al., 1995, p. 103). Cette formule est centrée sur les relations et les interactions entre les apprenants (Chamberland et al., 1995). L'idée du travail d'équipe est d'exploiter les savoirs et les ressources que possèdent les autres apprenants de la classe (Chamberland et al., 1995). La différence entre le travail d'équipe et l'enseignement par les pairs c'est que dans le travail d'équipe, il n'y a pas de tuteur, tous ont le même statut social et le même rôle au sein du groupe (Chamberland et al., 1995). Avant le travail d'équipe, la personne enseignante explique les consignes et la tâche à effectuer (Chamberland et al., 1995). Le groupe doit ensuite créer les équipes et réaliser la tâche (Chamberland et al., 1995). La personne enseignante doit demeurer présente pour répondre aux questions et superviser le groupe (Chamberland et al., 1995).

Le projet

Réaliser un projet c'est réaliser une œuvre qui permet l'application et l'intégration d'un ensemble de connaissances et d'habiletés (Chamberland et al., 1995). Le projet incite à la collaboration à l'intérieur de l'équipe et laisse une place importante aux intérêts des apprenants (Chamberland et al., 1995). L'une des caractéristiques principales du projet est la création d'une œuvre, par exemple une maquette. Le but du projet est l'intégration des matières vues précédemment (Chamberland et al., 1995). La forme du projet peut varier et s'étaler sur plusieurs heures à de nombreuses séances (Chamberland et al., 1995). C'est lorsque l'on veut consolider des apprentissages que l'utilisation d'une formule pédagogique comme le projet peut s'avérer pertinente (Chamberland et al., 1995). Les projets peuvent être réalisés seul ou encore en équipe. De plus le projet peut être choisi par la personne enseignante ou encore par les apprenants (Chamberland et al., 1995).

Le laboratoire

Le laboratoire comme formule pédagogique est défini par Chamberland et al. (1995) comme étant une « situation dans laquelle les apprenants, sous le contrôle d'un enseignant, étudient les causes, les effets, la nature ou les propriétés d'objets ou de phénomènes par la manipulation et l'expérimentation » p.117. L'apprenant est à ce moment-là en majorité responsable de ses apprentissages à l'intérieur du cadre déterminé par la personne enseignante (Chamberland et al., 1995). Il peut arriver que les apprenants soient mis en équipe ou encore qu'ils réalisent le laboratoire de manière individuelle (Chamberland et al., 1995). Lorsque l'on pense au laboratoire, on se fait souvent l'image de laboratoire en science, par contre, « cette formule correspond plutôt à une activité d'apprentissage supervisée et vécue par des apprenants qui étudient un sujet ou une théorie en procédant par une application pratique et en passant par les stades d'observation, de l'expérimentation et de la recherche » (Chamberland et al., 1995, p. 118).

L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif correspond davantage à un mode d'apprentissage qu'à une formule pédagogique (Chamberland et al., 1995). Il est défini comme étant une approche interactive dans laquelle les élèves et la personne enseignante apprennent des uns et des autres ainsi que du monde qui les entoure (Chamberland et al., 1995). Dans l'apprentissage coopératif, le groupe est centré sur une tâche à réaliser et l'entraide est beaucoup valorisée (Chamberland et al., 1995). L'individualisme et la compétition n'ont pas lieu d'être. L'implication de chacun est valorisée et capitale (Chamberland et al., 1995).

Le groupe de discussion

Le groupe de discussion consiste en un échange de propos sur un sujet donné dans un temps prédéfini (Chamberland et al., 1995). La personne enseignante supervise cet échange. Cette formule pédagogique mise sur le groupe pour développer des apprentissages (Chamberland et al., 1995). Dans le groupe de discussion, la parole est donnée avant tout aux apprenants (Chamberland et al., 1995). La personne enseignante peut indiquer un thème ou des pistes de réflexion et agit à titre de médiateur (Chamberland et al., 1995). Le groupe de discussion peut prendre plusieurs formes, il peut s'effectuer en grand groupe de même qu'en sous-groupes, ce qui réduit le nombre de participants, mais augmente le temps d'interaction par participant (Chamberland et al., 1995).

Les ressources du milieu

Selon Chamberland et al. (1995) la définition des ressources du milieu comme formule pédagogique est : « utilisation et exploitation des sources possibles d'apprentissage qu'offre le milieu » p.139. Les ressources du milieu font ici référence aux personnes, à la diversité et aux trouvailles contenues dans l'environnement (Chamberland et al., 1995). Elles sont considérées comme toutes ressources non traditionnelles que la personne enseignante peut utiliser et exploiter à des fins pédagogiques (Chamberland et al., 1995). De ce fait, comme le nomme Chamberland et al. (1995), un cours d'eau, un spécialiste, un commerce, une usine, une forêt, des plantes, un sentier pédestre sont tous considérés comme des ressources du milieu (Chamberland et al., 1995). Les ressources sont illimitées et varient en complexité et en accessibilité (Chamberland et al., 1995). Ces ressources vont permettre de varier la source d'informations que reçoivent les apprenants et de découvrir le potentiel de leur milieu (Chamberland et al., 1995). Ceci étant dit, ce type de pédagogie doit être préparée et prévue afin d'être possiblement jumelée à d'autres formules pédagogiques telles que l'exposé, un exercice ou une discussion (Chamberland et al., 1995).

Les exercices répétitifs

Les exercices répétitifs se définissent par la « répétition systématique de notions (oralement ou par écrit) de gestes ou de mouvements dans le but de fixer l'information» (Chamberland et al., 1995, p. 143). L'objectif de cette formule est de rendre l'apprentissage d'une action fluide voir automatique (Chamberland et al., 1995). Comme le dit Chamberland et al. (1995) « c'est d'ailleurs l'unique fonction de cette formule : automatiser la précision et la rapidité d'une performance dans un domaine donné » p.144. On peut également dire que cette formule est une forme de programmation que l'on utilise notamment pour l'apprentissage des verbes, des mathématiques, le maniement de ciseaux, d'une scie, etc. (Chamberland et al., 1995). L'utilisation des exercices répétitifs doit se faire avec parcimonie afin d'éviter de créer de la monotonie (Chamberland et al., 1995).

La recherche guidée

La recherche guidée est une « démarche de découverte personnelle impliquant l'apprenant dans l'observation, l'analyse, la vérification et la généralisation de concepts, de notions ou de règles » (Chamberland et al., 1995, p. 147). La personne enseignante détermine le problème et les apprenants doivent observer et utiliser les informations qu'ils ont pour résoudre le problème de différentes façons selon la discipline (Chamberland et al., 1995).

L'interview

L'interview est un « entretien au cours duquel un apprenant interroge une personne pour connaître ses opinions, ses sentiments ou ses attitudes ; l'interview se fait généralement à partir de questions préparées à l'avance et dans le but d'en rendre compte » (Chamberland et al., 1995, p. 151). L'interview permet de recueillir de l'information selon le sujet d'intérêt de l'apprenant (Chamberland et al., 1995). Elle permet aussi de catégoriser l'information ou encore de la comparer

(Chamberland et al., 1995). Finalement, elle exige un grand engagement de la part de l'apprenant (Chamberland et al., 1995).

Sans prétendre à l'exhaustivité, la pluralité et la diversité des MEFP présentés devraient nous permettre de porter un regard sur l'objet de recherche défini. Nous concevons les différents concepts présentés comme des bases référentielles qui guideront nos intentions, nos outils de collecte de données et l'analyse de nos résultats qui seront présentés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE

Dans la problématique, nous avons fait état de la manière dont l'éducation plein air se déploie dans les milieux d'enseignement québécois, ce qui a mené à constater qu'il était pertinent d'étudier les MEFP privilégiés par les personnes enseignantes s'engageant dans de telles pratiques. Par la suite, le cadre conceptuel a permis de détailler les concepts centraux associés au projet de recherche. Le présent chapitre est, quant à lui, consacré à la démarche méthodologique utilisée. Il traitera plus spécifiquement du type de recherche retenu, du contexte dans lequel l'étude s'inscrit et, finalement, des techniques de recueil de données utilisées ainsi que du traitement des données recueillies.

3.1 LE TYPE DE RECHERCHE

Le type de recherche envisagé pour cette étude s'inscrit dans un postulat épistémologique interprétatif. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2018), les recherches qui s'inscrivent dans le courant interprétatif s'enracinent dans le point de vue des participants, en tenant compte de leurs contextes et de leurs dynamiques organisationnelles, culturelles et sociales. Elles cherchent à mieux comprendre « le sens qu'une personne donne à son expérience » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 192). La finalité des recherches à caractère interprétatif est de comprendre un phénomène. Notre recherche est de type interprétative/qualitative. Les recherches de type qualitatives sont selon Karsenti et Savoie-Zajc (2018) « des formes de recherche qui mettent en évidence la complexité des pratiques et les limites réelles que rencontrent les praticiens dans l'exercice de leurs tâches » p.193. Elles permettent donc aux résultats d'être ancrés dans la réalité des praticiens et de leurs milieux (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). C'est précisément ce qui est visé ; comprendre et interpréter l'expérience des personnes enseignantes pratiquant l'ÉPA en contexte scolaire. C'est plus précisément une recherche de type qualitative/interprétative à caractère exploratoire qui a été menée puisque les objectifs de cette recherche ciblent la découverte et la

compréhension des différents types de MEFP privilégiés. La recherche exploratoire est souvent utilisée lorsqu'il y a peu d'études ou d'informations disponibles sur un sujet (Trudel et al., 2006). Elle permet de combler un vide et ainsi déterminer les limites et les repères d'une réalité à étudier (Trudel et al., 2006). De ce fait, dans le contexte de cette recherche, il s'agissait d'explorer les pratiques pédagogiques privilégiées en ÉPA, telles que décrites par les personnes enseignantes, dans le but de comprendre et découvrir quels modèles et quelles formules sont utilisés dans ce contexte d'enseignement particulier.

3.2 LES RÉPONDANTS

La recherche en question fut menée dans la province de Québec. Plus précisément, elle s'est déroulée dans huit centres de services scolaires différents. L'échantillonnage adopté afin de procéder à la sélection des répondants/répondantes est de type intentionnel, car des critères furent préalablement établis en fonction du contexte de la recherche, soit celui de l'enseignement en contexte d'ÉPA. L'échantillon était composé de répondants qui étaient volontaires, disponibles et qui répondaient aux critères d'inclusion suivants : être enseignant/enseignante à temps plein, avoir un minimum de trois ans d'expérience en enseignement en contexte d'ÉPA et offrir des activités d'éducation plein air à ses élèves sur une base régulière durant l'année scolaire. Nous avons délibérément choisi des critères d'inclusion ouverts puisque les méthodes d'enseignement en ÉPA sont encore peu documentées. De ce fait, des critères ouverts nous permettent la participation d'un plus grand nombre de répondants. Nous avons pu commencer le recrutement des répondants une fois l'approbation du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAC obtenue (No de dossier : 2023-1105). Nous avons fait la promotion de notre étude via les médias sociaux (Facebook) à partir d'un texte présentant sommairement l'orientation de l'étude. Une fois le contact établi avec un répondant, nous lui avons présenté en détail les objectifs de la recherche afin qu'il soit en mesure de prendre une décision libre et éclairée sur sa participation à l'étude. Un formulaire d'information et de consentement (Annexe 5) envoyé à chaque

répondant lui expliquant les buts de cette étude, ses droits et les mesures prises pour protéger son anonymat. Ce formulaire a par la suite été résumé au début du premier entretien. À la suite de ce résumé, les répondants ont énoncé leur consentement de manière verbale. De ce fait, l'identité des répondants a été préservée grâce à des pseudonymes permettant de référer aux répondants lors de la production du matériel empirique. Au total huit personnes enseignantes ont accepté de prendre part à cette étude. Le tableau 2 permet d'obtenir un portrait global des répondants de cette étude.

Tableau 2
Portrait des répondants

Pseudonyme	Genre	Tranche d'âge	Nombre d'années d'expérience en enseignement	Nombre d'années d'expérience en ÉPA	Matières enseignées	Ordre d'enseignement	Région administrative
Chloé	Femme	45-50	22	4	Français et programme de concentration plein air	Secondaire	Lanaudière
Léo	Homme	50-55	32	25	Éducation physique et concentration plein air	Secondaire	Montréal
Daniel	Homme	35-40	5	4	Science, mathématique, PPO, option plein air	Secondaire	Abitibi-Témiscamingue
Mathéo	Homme	25-30	6	6	Mathématique, science, concentration hockey et plein air	Secondaire	Capitale-Nationale
Marie	Femme	55-60	25	3	Titulaire de classe	Préscolaire	Mauricie
Denis	Homme	45-50	21	10	Science et éducation physique et concentration plein air	Secondaire	Outaouais
Lynda	Femme	25-30	8	3	Français	Primaire	Saguenay-Lac-Saint-Jean
Laurie	Femme	25-30	7	3	Éducation physique	Primaire et secondaire	Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine

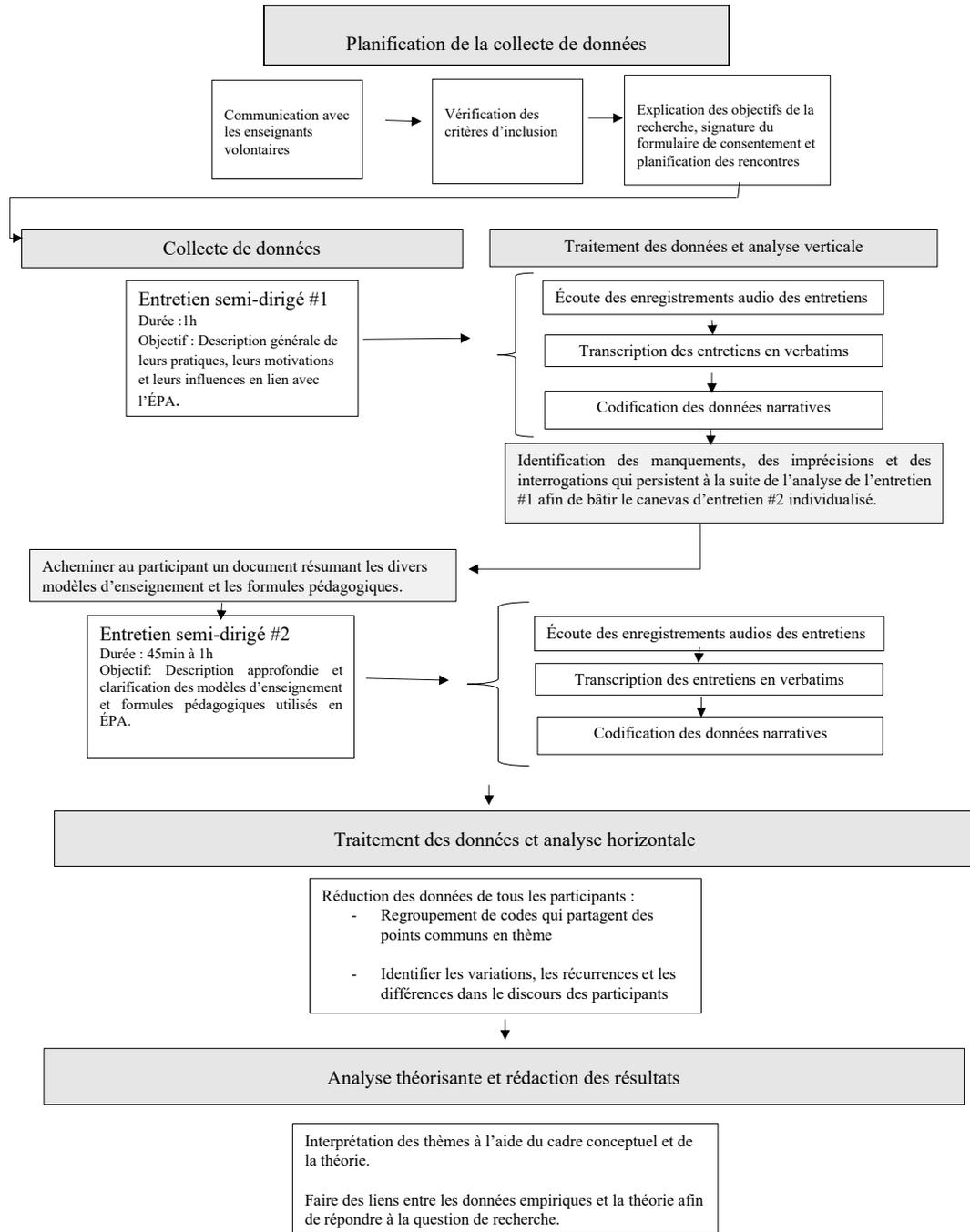
3.3 LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

Cette section permet de rendre compte de chacune des étapes nécessaires à cette recherche afin de répondre aux objectifs ciblés : identifier et décrire les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques utilisés en contexte d'éducation plein air ainsi qu'identifier les raisons et les influences des choix pédagogiques des personnes enseignantes en contexte d'éducation plein air. Elle permet de fournir une vue d'ensemble des étapes de cette recherche ainsi que de chaque élément la constituant. Chaque élément sera ensuite détaillé de manière approfondie dans les sections qui suivent.

Cette recherche a débuté par la publication d'une affiche de recrutement (Annexe 4) dans divers groupes en lien avec l'éducation et l'éducation à l'extérieur sur Facebook. À la suite de ces publications, des personnes enseignantes volontaires ont pris contact avec la chercheuse. Les objectifs de l'étude et le formulaire d'information et de consentement ont été présentés et expliqués. Ensuite, les personnes enseignantes désirant participer à l'étude ont été convoquées individuellement à participer à deux temps de collecte de données qui ont eu lieu sous forme d'entretiens semi-dirigés. Le premier temps de collecte de données a porté plus spécifiquement sur la description générale de la pratique des participants, de leurs motivations et de leurs influences à pratiquer de l'ÉPA. Le traitement et l'analyse de ce premier entretien ont été effectués directement après dans le but de rendre compte de leur pratique, mais également afin de cibler des aspects à approfondir dans le cadre du second mouvement d'entretiens. Partant des réponses du premier mouvement, un deuxième canevas d'entretien individualisé a été bâti afin de procéder au deuxième temps de collecte de données. Le deuxième temps de collecte de données visait quant à lui à entrer davantage dans les détails des pratiques afin de comprendre de manière plus précise les divers MEFP décrits lors du premier temps de collecte. Pour permettre aux participants de se familiariser avec les différents MEFP ainsi que de stimuler leurs réflexions par rapport à leurs propres pratiques, un document résumant les divers modèles d'enseignement et formules pédagogiques a été acheminé aux participants entre le premier entretien et le deuxième. Par la suite, le traitement et l'analyse

des données ont été effectués pour le deuxième temps de collecte. L'analyse et les traitements des données ont été divisés en trois types d'analyse. En premier lieu, une analyse verticale de chaque entrevue individuelle a été réalisée pour chaque participant après le premier et le deuxième entretien afin de considérer les propos du participant de manière intégrale et dans son contexte (Gaudet et Robert, 2018). C'est-à-dire en cherchant à comprendre « de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé » p. 193 (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Une fois l'analyse verticale terminée, une analyse horizontale a eu lieu. Ce type d'analyse permet de comparer les entretiens les uns aux autres afin de discerner les propriétés communes et les traits distinctifs de chaque participant (Gaudet et Robert, 2018). Pour finir, une analyse théorisante a finalement été effectuée dans le but d'interpréter les données extraites, de les relier entre elles et de répondre à la question de recherche (Gaudet et Robert, 2018). Pour ce faire, le traitement et l'analyse des données ont été effectués de manière inductive, mais également déductive puisqu'une grille d'analyse nous a permis au cours des trois périodes d'analyse, d'analyser le discours des personnes enseignantes en faisant référence aux modèles d'enseignement et formules pédagogiques élaborés dans le cadre conceptuel. Une fois les trois types d'analyse effectués, cela nous a permis de rendre compte des résultats de cette recherche. La figure 5 rend compte des étapes de cette recherche.

Figure 5
Schéma de la recherche



L'élaboration de l'outil de collecte de données, de la grille d'analyse, du document synthèse et la méthode d'analyse et de traitement des données seront maintenant approfondies.

3.4 LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES : DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS

Étant donné que les objectifs de cette recherche ont une portée exploratoire, l'entrevue semi-dirigée a été choisie comme outil de collecte de données. Rappelons que les objectifs étaient d'identifier et de décrire les MEFP mis en place par les personnes enseignantes durant diverses initiatives d'ÉPA, mais aussi d'identifier les raisons et les influences de ces choix pédagogiques. L'entretien est un outil de collecte de données dans lequel un chercheur collige de l'information auprès d'un ou plusieurs participants. Le but est de recueillir de l'information sur leurs idées, leurs actes, leurs projets, leurs opinions ou encore sur des faits ou sur des représentations (Ketele et Roegiers, 1996). Il existe plusieurs formes d'entretien qui se situent sur un continuum par rapport au niveau de contrôle qu'exercent l'intervieweur et la rigidité du guide d'entretien (Gaudet et Robert, 2018). Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'utiliser l'entretien semi-dirigé, car il permet de garantir que les thèmes importants à l'objet de recherche soient abordés tout en laissant place à de nouveaux thèmes non anticipés d'émerger (Gaudet et Robert, 2018). Dans ce type d'entretien, l'intervieweur est un facilitateur, il doit guider le participant et l'amener à se raconter notamment par la formulation de relances qui pourraient permettre aux participants d'approfondir davantage leurs propos (Gaudet et Robert, 2018). Selon Sauvayre (2013, p. 9) l'entretien semi-dirigé permet « d'approfondir un domaine spécifique et circonscrit, explorer des hypothèses sans qu'elles soient toutes définitives, et inviter l'enquêté à s'exprimer librement dans un cadre défini par l'enquêteur ». Pour répondre à nos objectifs de recherche, deux entretiens individuels ont été réalisés auprès de chaque participant. Des entretiens semi-dirigés individuels ont été choisis comme outils de collecte, car nous cherchions à comprendre comment l'ÉPA se met en œuvre de manière concrète selon le milieu et la réalité de chaque personne enseignante. De plus, cette étude s'intéressait également aux motifs qui ont amené les personnes enseignantes à s'intéresser et à pratiquer l'ÉPA. Les entretiens individuels semblaient mieux répondre à nos objectifs puisque ceux-ci comportaient des aspects plus personnels et propres à chaque personne enseignante, ce qui méritait donc un passage en individuel. Les entretiens ont tous été enregistrés afin d'être

réécoutés et retranscrits. Tous les entretiens ont eu lieu par vidéoconférence à l'aide de la plateforme Zoom.

Les deux entretiens étaient d'une durée d'environ une heure chacun. Le canevas d'entretien pour le premier temps de collecte de données est disponible à l'annexe 1. Celui-ci visait à décrire la pratique générale du participant en ÉPA, mais aussi à comprendre ses motivations et ses influences. Il a été bâti en fonction des objectifs de cette recherche, mais également des critères établis par Raby et Viola (2016) des différents modèles d'enseignement ainsi que de la description des formules pédagogiques décrites Chamberland et al. (1995). Les questions permettent aux participants de partager leur pratique de manière générale, mais permettent aussi de mettre l'accent sur des éléments clés de leur pratique qui nous permettront d'associer les propos des participants à la théorie. Il contenait une trentaine de questions réparties en quatre blocs thématiques : l'inspiration et la motivation à pratiquer l'ÉPA ; les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques utilisés en ÉPA ; les formations et les ressources utilisées et finalement les reformulations conclusives. Le canevas d'entretien pour le deuxième temps de collecte de données avait pour objectif de comprendre et décrire plus précisément les MEFP décrits lors du premier entretien. Ainsi, à la suite de l'analyse du premier entretien, des aspects à approfondir ont été ciblés par la chercheuse dans le but de personnaliser le canevas d'entretien pour le deuxième temps de collecte de données. De ce fait, cela a permis d'obtenir une description plus approfondie de la pratique du participant ainsi que des modèles d'enseignement et formules pédagogiques utilisés par celui-ci en ÉPA. Le canevas d'entretien a donc été créé de manière individuelle en fonction de chaque participant et des informations obtenues lors du premier entretien. Les questions portaient spécifiquement sur les MEFP utilisés pour comprendre leur mise en œuvre de façon la plus précise possible.

(Annexe 2)

3.5 LE MATÉRIEL

Comme mentionné précédemment, un document synthèse (Annexe 3) résumant les divers modèles d'enseignement et les diverses formules pédagogiques a été acheminé aux participants entre le premier et le deuxième entretien. Ce document a été remis aux participants dans le but que : 1) ils se familiarisent avec l'objet de recherche ; 2) ils comprennent les différents modèles d'enseignement et les différentes formules pédagogiques ; 3) ils étayent leurs pratiques à la lumière des MEFP liés à l'ÉPA. Une version électronique du document a été acheminée par courriel aux participants au minimum une semaine avant leur deuxième entretien. Celui-ci comportait de courtes définitions des différents MEFP contenus dans le cadre théorique.

3.6 LA MÉTHODE D'ANALYSE ET DE TRAITEMENT DE DONNÉES

L'analyse de données permet d'attribuer un sens aux données recueillies et de répondre à notre question et nos objectifs de recherche. Cette recherche étant inscrite dans un paradigme interprétatif, l'analyse et le traitement des données s'intéressaient donc la profondeur et la qualité du discours des personnes enseignantes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018) « ces qualités se traduisent par des mots pour comprendre l'ampleur d'un phénomène, son histoire, sa temporalité, ses caractéristiques, sa variation, son évolution, sa gravité, son efficacité, etc. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 318). En réalisant une analyse qualitative, on peut engager plusieurs processus comme la synthèse, la catégorisation, la découverte de patron, etc. (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Elle constitue une logique de va-et-vient entre l'induction analytique et l'abduction, c'est-à-dire qu'elle permet de trouver des éléments non anticipés au départ ainsi que de faire des liens avec les concepts étudiés et les données empiriques (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Pour cette recherche, l'analyse et le traitement des données ont été séparés en trois différentes étapes : l'analyse verticale, l'analyse horizontale et l'analyse théorisante. Étant donné le chevauchement de certains MEFP les données ont été codées selon la dominante narrative des propos des répondants.

3.6.1 L'ANALYSE VERTICALE

Durant l'analyse verticale, les entretiens sont considérés dans leur intégralité, un à la fois, tels qu'ils sont accordés (Gaudet et Robert, 2018).

Analyse verticale - Premier entretien

Une fois le premier entretien semi-dirigé réalisé auprès de chaque participant, la première étape a consisté à se familiariser avec les données de chacun d'entre eux. Pour ce faire, les entretiens ont été écoutés à plusieurs reprises. Ensuite, la transcription des entretiens a été effectuée mot à mot pour créer des verbatims. Les nombreuses écoutes des données recueillies ainsi que les lectures multiples des transcriptions ont permis à la chercheuse de dégager le sens général des idées des répondants. Par la suite, les transcriptions ont été acheminées vers le logiciel NVivo 12 pour effectuer un codage. Le codage permet de regrouper les données et de leur donner un sens. La codification des données narratives a permis de diviser et d'identifier des catégories préliminaires reliées aux objectifs de cette recherche à savoir : les modèles d'enseignement, les formules pédagogiques, la motivation des personnes enseignantes à pratiquer de l'ÉPA et leurs influences. Ces catégories sont des idées ou des concepts qui ont émergé du discours des participants et qui permettent une compréhension préliminaire de leurs discours en lien avec notre objet de recherche. Ces catégories formant des codes ont émergé d'une analyse inductive, qui consiste en une recherche de sens du discours des participants (Blais et Martineau, 2006; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018) ainsi qu'une analyse déductive qui se réfère aux concepts identifiés au préalable par la chercheuse (Blais et Martineau, 2006). Ainsi, l'analyse inductive a permis de mettre en valeur la description de la pratique enseignante, du contexte dans lequel elle se déroule et des adaptations propres à celui-ci. L'analyse déductive, quant à elle, a reposé sur une grille d'analyse préliminaire élaborée à l'aide du cadre conceptuel et nous a permis de rendre compte de critères bien précis dans la pratique de chaque personne enseignante. Sur cette grille, on retrouvait les modèles d'enseignement établis par Raby et Viola (2016), les formules pédagogiques décrites

par Chamberland et al. (1995), une catégorie raisons et influences ainsi qu'une catégorie reliée aux thèmes émergents non anticipés.

Tableau 3
Grille d'analyse préliminaire

1. Modèles d'enseignement	2. Formules pédagogiques
1.1 Apprentissage par projets 1.2 Apprentissage coopératif 1.3 Apprentissage par problèmes 1.4 Apprentissage expérientiel 1.5 Enseignement et apprentissage stratégiques 1.6 Traitement de l'information 1.7 Apprentissage par découverte 1.8 Pédagogie ouverte 1.9 Enseignement direct	2.1 Le projet 2.2 Le tournoi 2.3 Le travail en équipe 2.4 L'enseignement par les pairs 2.5 L'apprentissage coopératif 2.6 Le groupe de discussion 2.7 Le jeu 2.8 Le jeu de rôle 2.9 L'interview 2.10 Le Protocole 2.11 L'étude de cas 2.12 La démonstration 2.13 La recherche guidée 2.14 La simulation 2.15 Le laboratoire 2.16 Les ressources du milieu 2.17 Les exercices répétitifs 2.18 L'exposé 2.19 L'enseignement programmé 2.20 L'enseignement modulaire
3. Thèmes émergents	4. Raisons et influences

À la suite de ce premier entretien et de son analyse, la chercheure a ciblé des points qui méritaient d'être approfondis dans le discours des répondants. Pour ce faire, elle a repéré des idées mentionnées par le répondant sur lequel celui-ci pourrait fournir plus de détails ou encore être plus exhaustif dans sa description des modèles et des formules mis en œuvre en ÉPA. Elle a également cherché à clarifier certains propos mentionnés lors du premier entretien. Aussi, elle a repéré les aspects de la pratique qui n'avaient pas été mentionnés et qui pouvaient sembler pertinents afin d'avoir un portrait clair et complet des modèles d'enseignement et des formules pédagogiques en ÉPA. Elle a ensuite bâti un canevas d'entretien individualisé pour chaque participant en fonction des points à approfondir lors du premier entretien.

Analyse verticale - Deuxième entretien

L'analyse du deuxième entretien a été effectuée de manière similaire au premier. Pour commencer, les entretiens ont été écoutés à plusieurs reprises. Par la suite, une transcription mot à mot des entretiens en verbatims a été effectuée par la chercheuse. Finalement, les verbatims ont été acheminés vers le logiciel NVivo pour entamer la codification des données narratives. Les verbatims ont été codés de manière inductive et déductive tel que décrit plus haut en fonction des idées et des concepts permettant une compréhension du discours des participants en rapport aux objectifs de recherche.

3.6.2 L'ANALYSE HORIZONTALE

Cette étape consiste à comparer les analyses verticales les unes aux autres afin de dégager une interprétation de l'ensemble du matériel. Pour ce faire, « il s'agit de comparer, de regrouper, de renommer et de redéfinir les répertoires interprétatifs, ainsi que leurs fonctions, tel qu'ils ont été produits lors de l'analyse verticale de chaque source » (Gaudet et Robert, 2018, p. 183). Pour y parvenir, la chercheuse a identifié des éléments sémantiques récurrents dans le discours des participants (Gaudet et Robert, 2018). Ensuite, une réduction des données a été réalisée. Celle-ci consiste à rassembler plusieurs codes qui partagent des points communs en thème (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Les thèmes sont des concepts qui correspondent soit à des éléments récurrents ou encore à un ensemble de données qui traite d'un aspect important de la question de recherche (Gaudet et Robert, 2018; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Cette étape a été effectuée en identifiant les variations, les récurrences et les différences dans le discours des participants (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018) ce qui a permis de conceptualiser chaque thème.

3.6.3 L'ANALYSE THÉORISANTE

L'analyse théorisante « consiste à classifier des éléments complexes et à les relier entre eux afin de répondre à notre question de recherche » (Gaudet et Robert, 2018, p. 199). Pour

ce faire, il fallait créer une synthèse des éléments de réponses afin de présenter une interprétation solide de l'abstraction des données : des liens établis entre le matériel empirique et la théorie. Cela a permis de répondre à nos objectifs de recherche. Nous avons identifié et organisé les thèmes afin de leur donner une signification et ainsi développer notre argumentaire analytique. L'analyse a permis de trouver des ramifications aux différents thèmes et créer des unités qui permettent de bien rendre compte de la pratique et de l'utilisation des différents MEFP en l'ÉPA. Les résultats de cette analyse seront présentés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4 RÉSULTATS

Ce chapitre fait état des résultats de cette recherche. Une première partie sera consacrée à la présentation des résultats liés à chacun des participants afin de comprendre le contexte unique de leurs pratiques respectives. La deuxième partie portera sur les différents MEFP qui sont privilégiés par les répondants en contexte d'éducation plein air. Enfin, la troisième partie nous informera sur les diverses influences qui impactent les répondants dans leurs pratiques.

Nous tenons à préciser que les extraits présentés sont identifiés à l'aide de pseudonymes afin de préserver l'identité des participants. Lorsque le thème est noté plus petit que 8 ($n < 8$), cela correspond au nombre de participants ayant participé à ce thème. Il est à noter aussi que certains tics de langages (tsé, ouin, etc.) ont été retirés des extraits des entrevues présentées afin de rendre la lecture plus fluide.

4.1 LE PORTRAIT DES RÉPONDANTS

Afin de mieux comprendre le contexte des résultats de cette recherche, nous débutons avec une présentation détaillée de chaque répondant. Cela permet de mieux saisir la diversité des pratiques en contexte d'éducation plein air et de faire des liens avec les modèles d'enseignement et formules pédagogiques qui seront présentés plus bas. L'échantillon total est de huit répondants ($n=8$).

Chloé

Chloé est dans la quarantaine. Elle est passionnée de plein air, de voyage et de cueillette de champignons. Elle enseigne le français au secondaire depuis une vingtaine d'années. Elle œuvre présentement dans un centre de services scolaires situé dans la région administrative de Lanaudière. Depuis quatre ans, elle enseigne aussi l'option plein air et

éducation à l'environnement destiné au premier, deuxième et troisième secondaire. En plus de l'offrir au quatrième secondaire en parascolaire. Dans le cadre de cette option, les élèves de premier et de deuxième secondaire ont deux périodes de plein air et éducation à l'environnement par cycle et ceux de troisièmes secondaires en ont trois.

L'école dispose d'une classe extérieure qu'elle utilise parfois lors de ses cours de français ainsi que dans l'option plein air et éducation à l'environnement. C'est après sept à huit ans d'enseignement que Chloé a intégré progressivement l'éducation plein air en milieu scolaire. En début de carrière, elle travaillait avec des élèves de cinquième secondaire. Ils réalisaient une sortie de canot-camping à la fin de l'année en plus d'une sortie en yourte l'hiver. Elle a tout de suite reconnu les bienfaits et les apprentissages que ces sorties apportaient à ses groupes. Ses intérêts personnels et ses expériences professionnelles l'ont par la suite amenée à bâtir et enseigner dans l'option plein air et éducation à l'environnement.

Cette option est majoritairement centrée sur des valeurs de développement durable et d'écoresponsabilité. Elle y fait différents projets comme la plantation d'arbres, un verger pédagogique, de l'agroalimentaire, de l'entrepreneuriat écologique, etc. Elle coopère énormément avec des acteurs de milieux variés. Les élèves vont visiter différents lieux dans lesquels ils rencontrent des spécialistes (horticulteur, biologiste, etc.). Les élèves ont l'occasion de participer à différents projets accompagnés par ces spécialistes que ce soit sur le terrain de l'école ou lors de leurs sorties. Elle explique que les élèves sont très impliqués et motivés et qu'ils ont développé une très bonne cohésion de groupe.

Léo

Léo est dans la cinquantaine. Il est enseignant depuis plus de trente ans. C'est en début de carrière qu'il a décidé de commencer à donner ses cours d'éducation physique à l'extérieur. Il trouvait que cela permettait aux élèves d'être davantage en action et en mouvement en plus d'offrir un contexte plus varié par rapport au gymnase. Léo a toujours été bien à l'extérieur, ses expériences personnelles comme athlète et comme coach de même que l'influence et la vision

des Premières Nations l'ont beaucoup guidé dans sa pratique. Selon lui, le plein air répond aux différents besoins des élèves, particulièrement ceux qui sont moins compétitifs et moins orientés vers la performance. Il trouve aussi que le plein air permet de créer une communauté dans laquelle les élèves prennent soin les uns des autres.

Léo enseigne l'éducation physique, les options de concentration plein air offertes à son école ainsi qu'un cours optionnel de nutrition. Les cours de concentration sont offerts à raison de quatre périodes par cycle. Il offre également un club plein air au parascolaire dans lequel il réalise des expéditions en plein air. Le club plein air permet entre autres aux élèves qui ne sont pas en concentration plein air de s'initier à ce type d'activité. Il travaille actuellement dans un centre de services scolaires de la région administrative de Montréal.

En concentration plein air, chaque niveau a une intention différente. Au premier secondaire, le cours de concentration plein air a pour objectif de permettre aux élèves de réaliser de l'éducation physique, mais en contexte extérieur. Au deuxième secondaire, le cours de concentration plein air met en valeur les relations et le travail d'équipe. Au troisième secondaire en concentration plein air, les élèves se voient proposer différentes situations qui peuvent constituer certains défis physiques ou psychologiques dans lesquels la persévérance et la confiance en soi sont mises de l'avant. Au quatrième et cinquième secondaire, le cours de concentration plein air met l'accent sur le leadership. Les élèves seront alors confrontés à diverses situations dans lesquelles ils devront évaluer leur rôle au sein d'une équipe ainsi que les processus de prise de décisions.

Léo met de l'avant l'aspect communautaire et l'importance de prendre soin les uns des autres. Pour lui, connaître ses élèves et bâtir avec eux une relation de confiance sont très importants. Cela lui permet d'être un meilleur enseignant et de mieux répondre aux besoins des élèves.

Daniel

Daniel est dans la trentaine. Il a un baccalauréat en géographie. Il est enseignant non-qualifié et enseigne depuis moins de dix ans. Il intègre parfois des sorties en plein air lorsqu'il enseigne les sciences. Néanmoins, c'est lors des cours de plein air qu'il enseigne depuis trois ans qu'il réalise le plus de sorties en milieux naturels. C'est dans la région où il a fait ses études que Daniel a commencé à s'initier aux activités de plein air de même que par ses nombreux voyages. Il aime beaucoup intégrer le plein air à son quotidien comme utiliser le vélo pour se déplacer. Il s'est récemment initié à la chasse et à la pêche. Selon lui, les activités de plein air à l'école s'ancrent dans une vision d'une éducation qui prend en compte l'aspect communautaire et social de l'éducation.

Il enseigne actuellement en sciences au deuxième et quatrième secondaire en plus d'enseigner les mathématiques et le cours de projet personnel d'orientation au troisième secondaire. Il enseigne aussi le cours d'éthique et culture religieuse au quatrième secondaire et enfin les cours de plein air qui sont intégrés à l'horaire de tous à son école. Daniel travaille actuellement dans un centre de services scolaires de la région administrative de l'Abitibi-Témiscamingue. Selon ses dires, les élèves pratiquent souvent déjà la chasse, la pêche et le trappage. Ces activités comptent parmi les mœurs de la région. Les cours de plein air font partie intégrante du programme éducatif de l'école, ils ont été mis en place pour garder les jeunes accrochés et motivés à l'école. Il y a deux périodes de plein air à l'horaire par cycle de dix jours en plus de cinq journées complètes durant l'année scolaire. Les journées complètes sont mises en place afin de pouvoir réaliser des sorties de plus grande envergure. Durant leurs parcours, les élèves sont initiés à plusieurs activités comme la randonnée, le vélo, l'orientation, l'escalade, le ski-raquette, la raquette et bien plus. Ils utilisent les parcs et les espaces verts avoisinant les terrains de l'école. L'objectif est principalement de faire découvrir et de faire aimer le plein air aux élèves tout en leur apprenant certaines compétences. Daniel veut que les élèves soient en mesure d'être confortables et de se débrouiller en plein air. Il veut

principalement que les élèves vivent des moments positifs en plein air, qu'ils s'amuse et qu'ils soient motivés à retourner à l'école chaque jour.

Mathéo

Mathéo est dans la trentaine et il est enseignant depuis un peu moins de dix ans. Mathéo a principalement été introduit au plein lors de ses voyages. Des expériences professionnelles, des rencontres avec des gens expérimentés ainsi que des expériences personnelles ont façonné le pratiquant plein air qu'il est aujourd'hui. Il enseigne la mathématique au quatrième secondaire, les sciences au troisième secondaire, la concentration hockey au premier, quatrième et cinquième secondaire ainsi que l'option plein air au premier secondaire. Il enseigne l'option plein air depuis trois ans.

Il œuvre dans une école secondaire privée de la région administrative de la Capitale-Nationale. Cette école offre des concentrations dans différents sports. Les élèves fréquentant le programme régulier peuvent choisir de participer à un programme interscolaire mis en place à l'école. Ce programme s'étend sur une durée de cinq ans. Il permet aux élèves d'acquérir plusieurs connaissances au niveau du plein air, des sciences, de la culture et des langues en plus d'offrir un projet intégrateur. C'est au premier secondaire que les élèves vont pouvoir développer leurs connaissances et leurs habiletés en plein air.

Selon Mathéo, les cours en plein air permettent aux élèves de développer des compétences telles que la débrouillardise et la persévérance. L'un de ses objectifs dans le cadre de ce cours est que les élèves soient en mesure de comprendre les composantes techniques du matériel et des équipements nécessaires à la pratique de différentes activités de plein air. Les élèves s'initieront au géocaching, à l'escalade, à la spéléologie, aux habiletés de base pour être autonomes en plein air (montage de bâches, filtration de l'eau, cuisine sur brûleur, habillement, etc.), à la cartographie et bien plus.

Marie

Marie est dans la cinquantaine. Elle est enseignante depuis plus de 25 ans. Elle enseigne à la maternelle en plus d'être chargée de cours dans le département des sciences de l'éducation dans une université du Québec. Marie a commencé à pratiquer des activités de plein air très jeune puisqu'elle était membre des scouts. Au début de sa carrière en enseignement, elle travaille avec la communauté autochtone Cris et utilise le territoire pour transmettre des apprentissages. Cette expérience de même que ses nombreuses lectures ont beaucoup influencé sa pratique. Néanmoins, ce sont ses études supérieures qui l'ont menée à changer plus considérablement sa pratique. La conclusion de son essai lui a permis de comprendre que pour atteindre ses objectifs en matière d'éducation à l'environnement, elle devait amener les élèves chaque jour à l'extérieur. Elle utilise l'éducation plein air chaque jour avec ses groupes de maternelle depuis trois ans. Elle travaille actuellement dans un centre de services scolaires de la région administrative de la Mauricie.

Dans sa pratique, Marie valorise les apprentissages qui émergent des interactions entre les élèves et leur environnement de même que les interactions élèves à élèves et enseignants à élèves. Pour elle, l'éducation plein air c'est d'avoir confiance en la vie, en soi et en ses élèves. Selon elle, nous devons accepter que l'on ne détienne pas toutes les connaissances et nous engager dans des démarches de recherches avec nos élèves. Elle valorise beaucoup l'apport de la communauté dans son approche en impliquant notamment de manière importante les parents.

Denis

Denis est dans la quarantaine. Il enseigne depuis une vingtaine d'années. Le plein air a toujours fait partie de son enseignement, peu importe le domaine d'apprentissage enseigné. Enseignant de sciences en début de carrière, il enseigne maintenant l'éducation physique depuis plus d'une dizaine d'années. Il travaille actuellement dans un centre de services scolaire de la région administrative de l'Outaouais.

L'école dans laquelle il travaille a plusieurs projets-écoles. L'un d'entre eux est un programme de plein air sur deux ans qui s'adresse au premier et deuxième secondaire. Tous les élèves qui veulent y participer peuvent le faire. L'école veut que celui-ci soit inclusif et accessible à tous. Plus récemment, l'école a aussi mis en place un programme de plein air au troisième, quatrième et cinquième secondaire. Les élèves qui participent aux programmes de plein air ont trois périodes de plein air par cycle de dix jours. Durant leurs parcours, les élèves seront initiés à diverses activités comme la construction de feu, la randonnée, la raquette, le ski de fond, le canot, le vélo, le camping. Denis utilise beaucoup les milieux naturels proches de l'école de même que les parcs avoisinants. Le programme propose des après-midi complets et des expéditions en plein air.

Denis adore être à l'extérieur et aime faire vivre des expériences variées à ses élèves. Il ressentait également le besoin de sortir de sa classe et de passer plus de temps à l'extérieur, un besoin partagé par les élèves. Selon lui, le plein air répond aux besoins des élèves qui ont davantage besoin de bouger et d'être en action. La nature est très présente dans cette région et les jeunes fréquentent souvent les divers milieux naturels avoisinants. Au fil de ses interactions avec les élèves, il s'est rendu compte qu'en dépit de leur contact avec la nature, les jeunes avaient une méconnaissance de celle-ci. C'est à partir de ce moment-là qu'il a commencé à aller plus souvent à l'extérieur. Son objectif personnel est de faire aimer le plein air aux élèves en plus de les faire rêver de voyages et d'aventures. Il veut aussi qu'ils développent des habiletés qui pourraient leur permettre d'être embauchés au sein de divers organismes et compagnies qui œuvrent en plein air dans la région.

Lynda

Lynda est dans la trentaine et elle est enseignante depuis plus de dix ans. Elle enseigne le français en deuxième année du primaire en plus d'être responsable pédagogique. Elle enseigne dans une école primaire privée d'une centaine d'élèves de la région du

Saguenay–Lac-Saint-Jean. Grande passionnée d'écologie, elle a toujours eu comme rêve d'utiliser la nature avec ses groupes afin de leur transmettre l'amour et le respect de la nature.

Dans son entourage le plein air occupe une place importante. Avant la pandémie, Lynda sortait à l'occasion dehors pour vivre des situations d'apprentissage avec ses élèves. Ce sont ses lectures et ses expériences personnelles avec ses enfants qui l'ont convaincu d'augmenter la fréquence de ses activités en nature. Depuis maintenant deux ans, elle essaie d'y aller au moins une fois par semaine. Elle utilise la forêt qui borde le terrain de l'école. On y retrouve quelques bancs et tables à pique-nique en plus d'une tente en canevas chauffée en saison hivernale.

Selon elle, le plein air apporte plusieurs bienfaits au niveau mental autant pour elle que pour les élèves. Lynda utilise fréquemment la littérature jeunesse comme amorce à ses activités. Elle propose des jeux, des défis ou des problématiques à relever en nature. Elle a pour objectif que les élèves soient actifs dans leurs apprentissages, mais aussi physiquement afin qu'ils n'aient pas froid. Selon elle, les apprentissages en plein air permettent aux élèves de mieux retenir les connaissances acquises puisqu'elles sont reliées à des expériences concrètes.

Laurie

Laurie est dans la trentaine et elle est enseignante depuis une dizaine d'années. Depuis ses débuts en enseignement, elle utilise l'éducation plein air. Durant son enfance, le plein air a fait partie de son quotidien. Sa mère, enseignante, l'a beaucoup influencée. Ses mentors, son entourage ainsi qu'un cours en plein air durant son parcours universitaire l'ont influencé et lui ont permis de s'outiller pour enseigner à l'extérieur. De plus, Laurie est allée chercher plusieurs formations dans le domaine du plein air, ce qui l'a amené à être guide et instructeur. Ses expériences professionnelles combinées à ses expériences personnelles lui permettent

d'avoir davantage de confiance et de connaissances lorsqu'elle amène les jeunes en milieu scolaire à l'extérieur.

Elle est enseignante d'éducation physique pour une école primaire et secondaire faisant partie d'un centre des services scolaire de la région administrative de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine. Son école a implanté depuis trois ans un programme de plein air pour le secondaire. Au primaire elle introduit également les jeunes aux activités de plein air dans le cadre de leurs cours en éducation physique.

Son objectif est de diversifier les apprentissages des jeunes et de les initier à différentes activités en plein air. Les diverses expériences qu'elle propose en plein air permettent selon elle de rejoindre les élèves moins sportifs et moins compétitifs. Elle initie les élèves à diverses activités telles que le snowboard, la raquette, la construction de cabane, le géocaching et bien plus.

Bien que le tableau 2 présenté dans le chapitre méthodologique nous permette d'avoir une vue d'ensemble sur le profil des répondants de cette étude, la présentation plus détaillée de chaque répondant nous a permis de rendre compte de manière plus spécifique de la grande variété de programmes et de contextes qui ont permis aux enseignants de pratiquer l'éducation plein air. Leurs pratiques, quoiqu'uniques à leur contexte, comportent toutefois des éléments similaires. La prochaine partie présente les intentions qui guident les choix pédagogiques des enseignants en plus d'identifier et d'exemplifier différents modèles d'enseignement et des formules pédagogiques mis en place dans leur milieu.

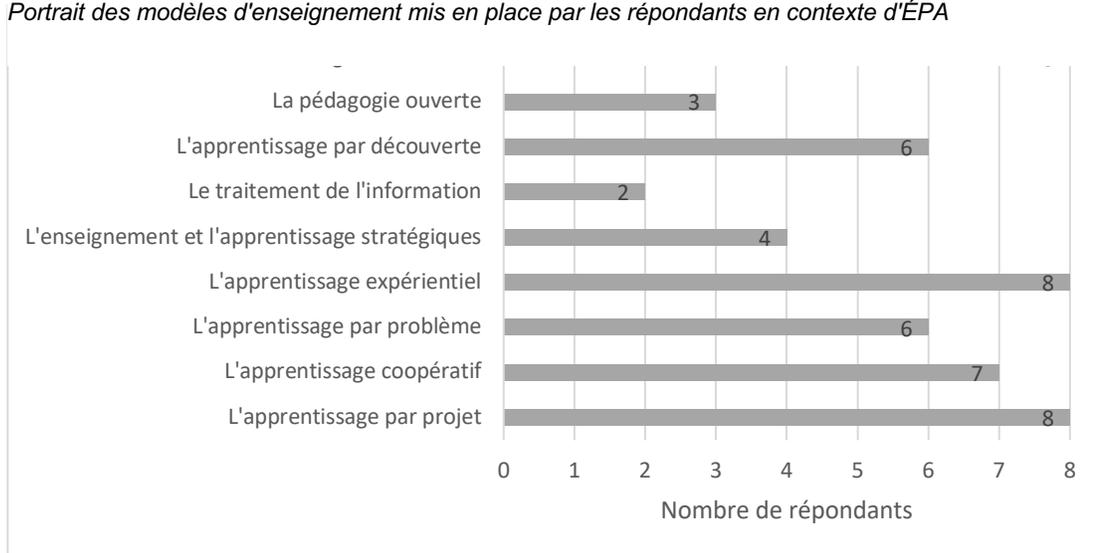
4.2 LES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT ET LES FORMULES PÉDAGOGIQUES

L'analyse de nos données a permis d'obtenir un portrait de l'utilisation des MEFP en contexte d'ÉPA en plus de permettre de mieux comprendre les différents MEFP privilégiés par

les répondants dans ce contexte. Le portrait de l'utilisation de MEFP est présenté dans les figures 6 et 7. Rappelons que les données ont été codées selon les thèmes dominants qui émergeaient des propos des répondants en fonction de notre cadre théorique.

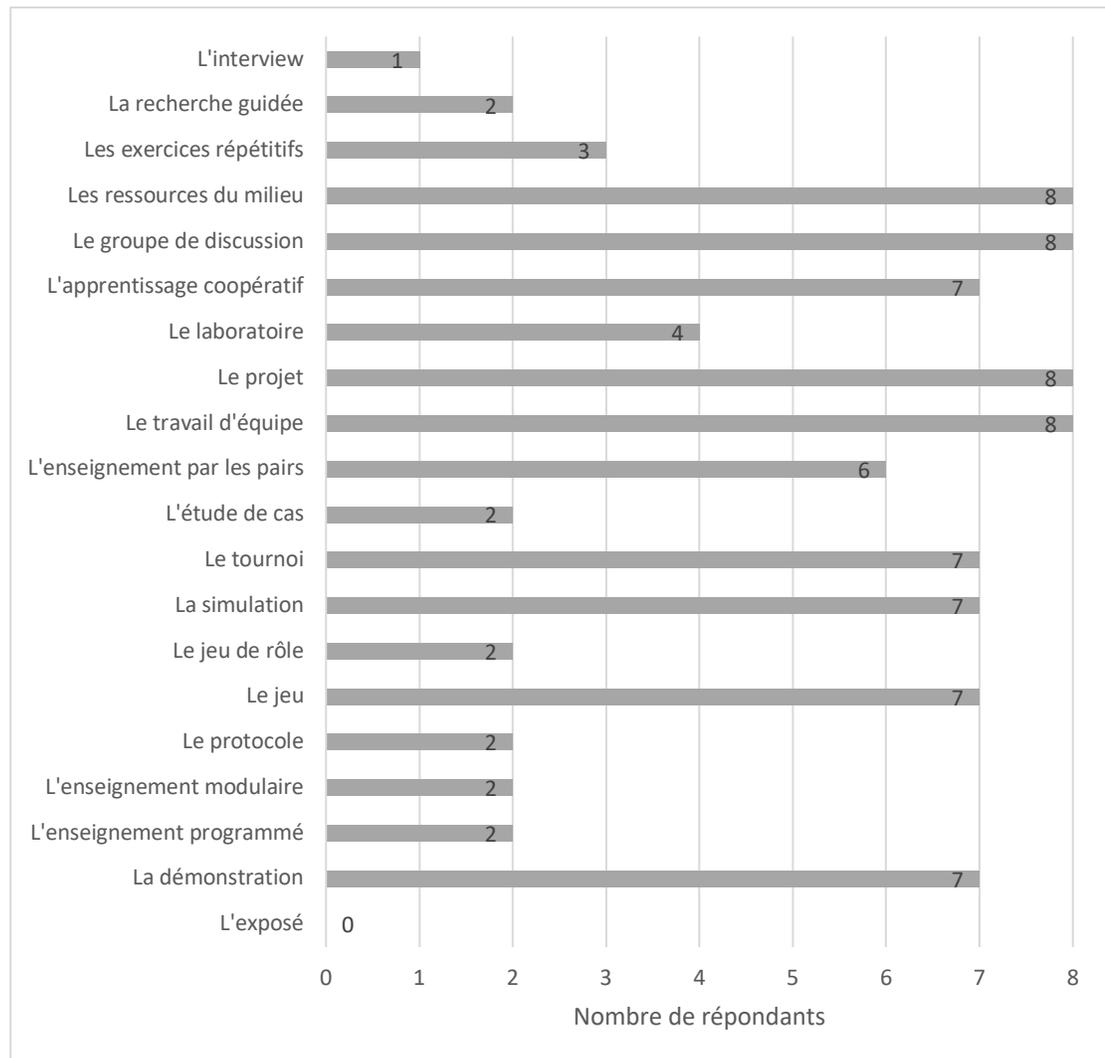
Figure 6

Portrait des modèles d'enseignement mis en place par les répondants en contexte d'ÉPA



Selon notre analyse, on remarque que l'enseignement direct, l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage par projet, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par découverte ainsi que l'apprentissage par problème sont les modèles d'enseignement privilégiés par les répondants en contexte d'ÉPA. La figure 7 présente le portrait des formules pédagogiques utilisées par les répondants en contexte d'ÉPA. Notons que certains concepts se retrouvent à la fois dans les modèles d'enseignement et dans les formules pédagogiques.

Figure 7
Portrait des formules pédagogiques mises en place par les répondants en contexte d'ÉPA



Les formules pédagogiques qui semblent être privilégiées par les répondants de cette étude sont les ressources du milieu, le groupe de discussion, le projet, le travail d'équipe, l'apprentissage coopératif, le tournoi, la simulation, le jeu, la démonstration et l'enseignement par les pairs.

Puisque notre étude a pour but d'identifier et d'exemplifier les MEFP privilégiés en ÉPA, nous avons choisi de centrer l'exemplification des MEFP qui semblent être privilégiés par plus de la moitié des répondants ($n > 4$), soit : l'enseignement direct, l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage par projet, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par découverte ainsi que

l'apprentissage par problème, les ressources du milieu, le groupe de discussion, le travail d'équipe, le tournoi, la simulation, le jeu, la démonstration et l'enseignement par les pairs. Ces MEFP permettent de présenter un portrait réaliste de la pratique des personnes enseignantes en contexte d'ÉPA.

4.2.1 L'ENSEIGNEMENT DIRECT

Les répondants de cette étude semblent introduire de nouvelles notions à l'aide de l'enseignement direct (n=8). Lorsque l'enseignement direct est utilisé, les notions peuvent être partagées à l'intérieur comme à l'extérieur. Divers supports visuels peuvent être utilisés. À la suite de l'enseignement direct, les élèves semblent être amenés à être en action à l'extérieur et travailler avec leurs pairs.

« Généralement [la théorie] avec des exemples au tableau, des PowerPoint, de quoi du genre. Avec des fois des petits modèles, des spécimens [...]. Pour que ça ne soit pas nouveau [une fois dehors] parce que quand c'est nouveau, c'est déjà trop d'informations je trouve. En plus de tout ce qui se passe, j'ai quelque chose à assimiler » (Chloé).

« J'ai déjà fait que j'avais comme une grande feuille, mettons tout ça là. Faque je l'ai déjà fait, mais je ne le fais pas énormément. À la limite, je vais faire ces étapes-là juste avant, après ça, on sort dehors. Donc je le fais à l'intérieur, c'est une question de mobilier, là c'est juste ça » (Lynda).

« Tout dépendant de l'activité, bien on va souvent avoir un 15, 20, 30 minutes en classe avec soit un PowerPoint ou d'autres trucs comme ça. Expliquer un peu comment ça va se passer. Puis bien des fois je vais juste dire bon, on s'habille, on s'en va dehors. Puis si je peux faire mon enseignement dehors, je le fais dehors. C'est sûr. Mais si j'ai le gout de leurs montrer des vidéos, bien je ne vais pas le faire dehors parce que souvent, ce n'est pas super efficace. Donc les 15, 20 premières minutes on va jaser un peu à l'intérieur, expliquer les nouveautés puis on va aller à l'extérieur » (Laurie).

Comme mentionné dans les extraits précédents, l'enseignement direct va fréquemment être utilisé à l'intérieur avant de sortir dehors et de mettre les jeunes en action. Cette façon de faire permet entre autres l'utilisation de support visuel en plus de préparer les élèves aux nouvelles notions avant de se mettre en action. Néanmoins, certaines personnes enseignantes vont tout de même choisir de le faire à l'extérieur en utilisant leurs classes extérieures.

« Ça dépend, la plupart du temps [la théorie], c'est à l'extérieur, on a l'éco-classe qui est à l'extérieur. J'essaie de passer moins de temps à l'intérieur possible, mais des fois, pour les besoins de la cause, j'ai besoin de visuels mettons vidéos, et cetera, je vais faire plus à l'intérieur. Mais je te dirais c'est 10% du temps à l'intérieur le reste du temps, c'est tout à l'extérieur » (Denis).

« Nous ce sont des chaises flexibles qu'on déplace avec un tableau qu'on se déplace avec [...] Donc c'est vrai que c'est pour faire de la magistrale dès que je le fais, que je prends la classe nature » (Daniel).

Bien que l'enseignement direct soit utilisé, il n'est pas au cœur de l'éducation plein air et des apprentissages.

« Mon but c'est de les amener rapidement à l'extérieur, les amener rapidement en action, en résolution. Moins de théories possibles, mais des fois il y en a du théorique, il n'y a pas de doute là-dessus » (Denis).

« Ça arrive, mais ce n'est pas, ce n'est pas ce qui arrive le plus souvent, mais ça arrive. » (Marie).

L'enseignement direct sera davantage utilisé pour présenter l'activité et les concepts clés en lien avec celle-ci afin que les élèves soient en mesure de la réaliser de manière autonome.

4.2.2 L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

L'ÉPA permet aussi selon les répondants d'utiliser l'apprentissage expérientiel (n=6). Puisque les élèves sont en interactions directes avec l'environnement extérieur, cela permet de vivre des expériences concrètes, d'observer et de conceptualiser différents concepts à la suite de celles-ci. Les exemples ci-dessous démontrent que les expériences concrètes en nature peuvent mener à des apprentissages par le biais de l'apprentissage expérientiel.

« Tu sais à l'hiver, là c'est vraiment chouette pour travailler les états de l'eau. Alors là je te le dis qu'ils en font des observations de ce temps-ci parce qu'avec la température qui fluctue. Puis cette année on s'est équipé de, on doit avoir une quarantaine de pneus qu'on a réussi à corder pour que ça ait l'air pas trop fou dans la cour d'école. Alors, on doit avoir une quarantaine de pneus, puis là, bien l'eau s'accumule à l'intérieur des pneus. Aille mon Dieu qu'ils en font des parallèles là, puis des compréhensions, puis des... Puis jouer aussi à l'extérieur, les journées où la neige est mouillante, puis là on a des enfants qui ont commencé à sortir les « jumpsuits » imperméables par-dessus leurs vêtements. Puis pourquoi aujourd'hui c'est intéressant d'avoir ça ? Puis là, la température aussi, qui sont capables de faire les parallèles parce qu'on a un gros thermomètre à

l'extérieur, qui nous permet de l'observer. Alors aussi les bonnes conditions de la neige pour faire des bonhommes de neige. Puis alors je trouve que toute cette réflexion sur l'état de l'eau là bien c'est wow là en classe extérieur de ce temps-ci. Je trouve que ça me fait penser à ça. On est pas mal là-dedans là » (Marie).

En contact avec les éléments de la nature, les élèves vont acquérir des connaissances. Il semble que l'éducation plein air puisqu'elle se pratique à l'extérieur est propice à l'éducation expérientielle. Étant un environnement dynamique et changeant, elle offre la possibilité d'utiliser tous ses sens.

« En fait j'espère qu'ils vont apprendre de leurs expériences, parce qu'il faut qu'ils réfléchissent, faut qu'ils regardent autour d'eux. Puis je pense que ça se prête bien mieux en plein air que dans une classe là [...] Parce que l'environnement change. Parce que dans une classe tu sais, c'est quand même relativement statique. Là on va plus partir d'expérience papier. Ce qui est pas mal moins le fun que d'apprendre dehors. Tandis que si on est sur le terrain, puis quand on voit des choses puis qu'on peut pousser notre réflexion un peu plus loin parce que l'environnement va changer » (Chloé).

« Ils apprennent avec plusieurs de leurs sens. Ils apprennent en bougeant aussi je trouve [...]. En étant dans les 5 sens parce qu'ils ont besoin de toucher, ils vont utiliser ce qu'ils ont dans la forêt, puis ils vont être en mouvement aussi » (Lynda).

4.2.3 L'APPRENTISSAGE PAR PROJET

L'apprentissage par projet semble être un modèle d'enseignement valorisé en éducation plein air (n=8) et permet la co-construction de savoir et le travail d'équipe. Certains projets peuvent s'échelonner sur plusieurs semaines alors que d'autres sont plus courts. Lors de ces projets, les élèves vont parfois avoir à s'attribuer des rôles précis. Dans l'extrait suivant, Mathéo parle d'un projet de cartographie qui s'échelonne sur plusieurs semaines dans lequel les tâches étaient divisées de manière précise entre les élèves.

« Ils doivent faire une carte, comme la foresterie. Prendre des pentes, des déclinaisons, des courants de l'eau, les zones dangereuses alors, j'ai plein de critères que j'ai donné des rôles aux élèves. Donc, il y a un cartographe, il y a une gestion du temps, il y a une personne qui est l'aventurier qui sort des sentiers battus pour aller prendre l'information, qui ramène ça au cartographe qui est sur le vrai chemin. Donc avec ça il collabore beaucoup, beaucoup » (Mathéo).

Dans cet autre extrait, les étudiants choisissent un savoir essentiel en lien avec le plein air qu'ils doivent par la suite présenter au groupe. Cela implique également l'enseignement par les pairs puisque les élèves deviennent « expert » d'un sujet et partagent ensuite leurs connaissances aux autres élèves. L'apprentissage par les pairs sera exemplifié un peu plus bas dans ce chapitre.

« Apprentissage par projet. Je vais te donner un exemple, en 3e secondaire on fait les savoirs essentiels de plein air en actions. Donc ils sont en équipe de trois, ils choisissent un sujet et ils se préparent [...]. Ils doivent s'occuper d'un cours au complet. Puis ils doivent faire un dépliant qu'ils m'envoient par courriel. Donc on utilise les TIC, puis le dépliant c'est un petit peu leur théorie du début du cours : « Aujourd'hui, on va parler du feu, il y a les 3 composantes du feu ». Puis après on est en action, on va dehors ensemble, puis on fait des feux » (Daniel).

Bien que certains projets soient réalisés uniquement avec la personne enseignante et les élèves de la classe, certains projets peuvent être partagés avec la communauté. Dans l'extrait suivant, les élèves ont été initiés aux haïkus, un type de poème. Les élèves ont appris comment écrire des haïkus et ils ont par la suite participé à plusieurs événements afin de partager leurs poèmes. Ils les ont partagés dans leurs communautés, aux parents et par leurs propres initiatives ont fini par vouloir faire un recueil qu'ils ont publié.

L'année passée, on les avait initiés en début d'année à la poésie haïku [...]. Ce sont de très très courts poèmes qui font appel au sens parce qu'on écrit toujours quelque chose qu'on a vu, qu'on a senti, qu'on a touché. On les avait initiés à ça parce qu'à Trois-Rivières, en début d'octobre on a le Festival international de la poésie [...]. On participe à une activité qui s'appelle les poètes itinérants, alors on circule dans notre communauté et on partage de la poésie aux gens qui veulent bien nous entendre. Des fois, c'est dans des petits commerces locaux, mais mes élèves avaient composé suffisamment de petits haïkus lors de l'initiation qu'on leur avait fait faire pour en faire un petit spectacle aux parents. Ça aurait pu s'arrêter là. Mais, toute l'année, ils ont tellement aimé la forme des haïkus, puis à l'extérieur, ça me plaît tellement. Leur capacité à en composer à tout moment. Je te donne un exemple, c'est mon haïku préféré qu'ils ont composé : Entendre les outardes, les voir aussi. Ah, zut trop tard, elles sont parties. Puis là, à un moment donné, les enfants ont dit : si on en faisait cent, on pourrait en faire un livre nous aussi, parce qu'on avait reçu une auteure à l'école qui nous avait expliqué comment on faisait des livres. Puis les enfants ont dit : nous aussi on veut faire un livre. Alors ils en ont fait un vrai recueil » (Marie).

Comme nous avons pu le voir dans ces extraits, l'apprentissage par projet peut prendre des formes variées et intégrer diverses compétences. L'apprentissage par projet semble

permettre d'initier les élèves à des activités en plein air ou encore ils peuvent émerger de la pratique d'activités en plein air tout en travaillant d'autres domaines d'apprentissage.

4.2.4 L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF ET LE TRAVAIL D'ÉQUIPE

Nous avons choisi de présenter l'apprentissage coopératif et le travail d'équipe dans une même section puisque l'apprentissage coopératif « est considéré comme une forme d'organisation de l'apprentissage et du travail qui privilégie les interactions entre pairs et le travail d'équipe» (Raby et Viola, 2016, p. 59). Sans parfois être le MEFP nommé explicitement par les participants, l'apprentissage coopératif (n=7) et le travail d'équipe (n=8) semblent être fréquemment valorisés en éducation plein air.

« Ce n'est jamais quelque chose qui se fait tout seul les projets ou l'expérientiel, c'est quelque chose qui se fait ensemble, puis y a des échanges entre eux, donc ce n'est pas juste « top down », c'est aussi latéral. Entre eux, ils font des échanges, puis les apprentissages se font de même aussi » (Daniel).

Pour moi, l'enseignement extérieur, c'est un moment qui me permet de travailler la communication entre eux, puis aussi le travail d'équipe qui est plus des compétences transversales [...] Je les laisse être en conflit. Je les accompagne quand je sens qu'ils ont besoin parce que ça tourne en rond, mais je les laisse arriver à des problèmes parce qu'ils ont de la misère à exprimer leurs idées ou que ce n'est jamais leur idée, c'est tout le temps l'idée des autres. Puis je les laisse essayer de gérer ça » (Lynda).

L'apprentissage coopératif et le travail d'équipe peuvent prendre plusieurs formes et diverses méthodes d'apprentissage vont permettre aux apprenants d'apprendre en coopérant et en partageant leurs idées. Les répondants semblent combiner l'apprentissage coopératif et le travail d'équipe avec plusieurs MEFP. Nous exemplifions ces propos en abordant les prochains MEFP privilégiés par les répondants.

4.2.5 L'APPRENTISSAGE PAR DÉCOUVERTE

Rappelons que l'apprentissage par découverte selon Raby et Viola (2016) émerge fréquemment de situations d'apprentissage non formelles. L'extrait suivant exemplifie une

situation d'apprentissage par découverte. L'enseignante saisit ce qui émerge des questionnements et des observations des élèves pour poser une situation-problème dans lequel tous seront impliqués. Elle fait participer les parents ou des spécialistes au besoin et supporte les élèves en fournissant différents ouvrages afin qu'ils soient en mesure de trouver leurs réponses.

« Moi non plus là je ne les connais pas toutes les sortes d'arbres. On a perdu ça, hein, avec le temps, alors moi non plus je ne sais pas ça. Alors on va recueillir les feuilles, on va photographier le tronc, on va regarder les fruits et les graines de l'arbre on va fouiller dans nos livres d'identification, puis on va le trouver. Alors puis si on ne le trouve pas dans les nôtres, bien on va partir tous en recherche, puis on va impliquer nos familles, puis on va partir, approcher des spécialistes, peut-être aussi, parce que ça aussi, c'est très chouette là. Ça nous permet de rencontrer des gens très savants dans ces domaines qu'on ne maîtrise plus [...] Ce que j'aime, c'est que on n'a rien à... je n'ai pas, moi, à monter des grandes situations initiales. Parce que tout se présente là sur place. Alors on fait juste saisir, puis c'est merveilleux avec eux. Puis s'engager dans la recherche, dans l'observation d'abord, puis après ça, dans nos intérêts, dans les questions, la formulation de questions. Puis après ça dans le : Qu'est-ce qu'on va faire pour trouver les réponses à toutes ces questions ? » (Marie).

Comme l'extrait plus haut exemplifiait, les questionnements qui émergent des interactions des élèves avec leurs environnements peuvent être l'élément déclencheur de nouvelles activités. Cela est alors propice à l'apprentissage par découverte (n=7). La personne enseignante peut alors fournir des outils aux élèves afin que ceux-ci puissent répondre à leurs questionnements et vérifier leurs hypothèses.

4.2.6 L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÈME ET LA SIMULATION

Nous avons choisi de jumeler l'apprentissage par problème et la simulation puisque la simulation semble parfois être utilisée comme situation-problème en contexte d'ÉPA. Les répondants vont parfois choisir de proposer des situations problèmes ou encore des défis à leurs élèves (n=6). En équipe, ils s'engageront alors dans une démarche de résolution de problème.

« Mettons un exemple que tu as sûrement déjà vu. Il y a une corde à une certaine hauteur [si quelqu'un touche la corde, tout le monde doit recommencer]. Là, faut faire traverser toute la classe, mais c'est un

problème de passer par-dessus. Puis on a des jeunes un petit peu plus colosses maintenant faque là hoppelaye, OK faut trouver une solution. Puis je leur dis tout le temps dans cette activité-là, vous avez le droit d'innover. Donc ils vont trouver un bac de récupération pour monter dessus » (Léo).

« Donner un défi de groupe, de dire aujourd'hui ce qu'on va travailler dans notre façon de travailler en équipe, ça va être d'avant de commencer, bien d'avoir un plan, [...] il faisait la civière. Je leur avais dit les étapes. En premier, vous ne venez pas tout de suite chercher rien. Je veux que vous pensiez à comment vous allez faire, vous en discutez, après ça, vous irez chercher du matériel, puis ensuite vous viendrez chercher la corde. Donc je les guide un peu dans les étapes pour pas que ça tombe tout de suite dans le... sinon, ils ne sont pas structurés s'en va n'importe comment » (Lynda).

Les répondants vont donc proposer un défi, une situation problème à leurs élèves. Ceux-ci devront donc travailler ensemble, formuler des hypothèses et essayer de résoudre le problème en devant parfois recommencer certaines étapes. La situation-problème proposée peut également être une simulation d'une situation qui pourrait arriver en plein air. Comme les deux extraits suivants l'illustrent, la simulation (n=7) peut être utilisée comme amorce à l'apprentissage par problème.

« Je vais leur donner une tente à monter, mais il manque les bâtons. Il faut qu'ils figurent, comment la monter. Ils viennent me voir et ils me disent :
« Monsieur, il manque des bâtons ».
« Ouin et puis... ».
« Mais eux autres là-bas il ne manque pas de bâtons ».
« Mais vous autres il en manque. Qu'est-ce qu'on fait ? En passant il va faire noir dans une heure. Go ! ».
Ce sont des situations comme ça » (Denis).

« Vous êtes perdu dans le bois, vous devez passer la nuit-là, trouver un moyen, vous avez 4h pour fabriquer un abri, puis avoir du feu, et cetera. » (Daniel).

La simulation d'une situation réelle permet aux élèves de contextualiser leurs apprentissages en fonction d'une réalité. L'apprentissage par problème permet aux élèves d'échanger leurs idées, de se remettre en question et de prendre différents rôles selon les diverses situations.

4.2.7 LES RESSOURCES DU MILIEU

Les ressources du milieu c'est-à-dire les personnes et les environnements fréquentés sont souvent utilisées à des fins pédagogiques (n=8) et contribuent à enrichir les apprentissages. Inviter ou aller à la rencontre des spécialistes propres à certains domaines est l'une des façons de varier les sources d'informations.

« On fait affaire avec des biologistes qui sont nos guides accompagnateurs. Nous avons aussi une entente avec une fiducie de conservation pi nous allons travailler sur un des terrains qu'il protège dans la ville où j'enseigne. Donc nous plantons des arbres, on est dehors. Les élèves sont en interactions avec des spécialistes. Ils sont alors très curieux et posent leurs questions » (Chloé).

« On a des petits modules de trappage, on a des modules de comment identifier les arbres, des modules sur identifier les traces de la faune, et cetera. Moi je peux en faire beaucoup, mais j'aime ça quand il y a des gens qui viennent justement partager leurs connaissances là-dedans » (Denis).

En plus des spécialistes qui peuvent être invités à partager leurs savoirs, certains vont choisir de faire participer des personnes proches de leurs communautés ou celles des élèves.

« Il faut aussi travailler avec tes collègues dans ton département. Puis après tu sors du département, puis on va aller chercher des parents aussi, tu sais, tes collègues, des collègues de d'autres matières, des parents, des anciens, tes élèves, des élèves que ce n'est pas tes élèves, mais qui viennent aider. Des amis que tu peux engager, du monde » (Léo).

Outre les connaissances partagées par les personnes invitées, les environnements et les objets disponibles dans la nature sont aussi utilisés de manière créative par les enseignants.

« Mais on les écrit aussi régulièrement dans la neige, sur le mur de l'école, dans la bouette. Ça, ça va être très le fun quand ça va arriver, ou même avec des pinces, puis de l'eau sur le ciment » (Marie).

« Selon moi là, faut que tu sois capable de tout faire avec tout. Des sacs de chips, ça peut être utilisé pour déplacer de l'eau, puis trainer des affaires. Tu sais, tu le coupes de la bonne manière. Parce que ça c'est, je pense que c'est, c'est ce point-là qu'il faut être capable de faire comprendre aux élèves » (Mathéo).

« Dans les ressources du milieu les activités qu'on va faire, il y a le livre de devinette au début de l'année, il fallait vraiment qu'ils trouvent 27, on était 27, 27 items différents dans la nature. Parce que là souvent il arrivait puis Ah non, il y a déjà une feuille. Il faut que tu trouves autre chose. Donc ça

avait quand même été difficile de trouver 27 éléments différents, mais après ça d'écrire une devinette en lien avec ça pour décrire l'élément » (Lynda).

Afin de réaliser de l'éducation plein air, les personnes enseignantes vont maximiser l'utilisation des objets ou les éléments que la nature peut offrir. En utilisant la forêt à proximité de l'école ou les différents parcs accessibles à pied ou en autobus, ils vont utiliser les potentiels de ces endroits pour enrichir les expériences des élèves. L'environnement diversifié combiné parfois aux partages de connaissances des invités et des spécialistes rend les apprentissages variés et permet aux apprenants de découvrir la richesse de leur milieu.

4.2.8 LE GROUPE DE DISCUSSION

Afin de clarifier les attentes et revenir sur les apprentissages, le groupe de discussion semble aussi être utilisé en contexte d'éducation plein air. Les participants semblent réaliser des groupes de discussion en grand groupe avant leurs activités dans le but de clarifier les attentes des élèves et après les activités dans le but de revenir sur les apprentissages.

« Souvent, c'est comme avant, puis après. Pas tout un cours nécessairement non plus. Mais avant, on s'attend à quelque chose, on peut le verbaliser. Puis là, il y en a qui vont dire : « Ouais, moi, je pense ça, ça ça ». Puis à la fin, moi à la fin je trouve ça important de revenir sur les apprentissages. Mais je trouve ça aussi important pour savoir comment les jeunes ont trouvé ça. Faque c'est leur place pour s'exprimer » (Chloé).

« Groupe de discussion, c'est les retours réflexifs. C'est le début de chaque cours. Salut, Comment ça va ? Avez-vous quelque chose à me dire ? Là, j'ai manqué cette semaine [...] Donc j'arrive, je sens qu'ils auraient aimé que je sois là. Il voulait savoir pourquoi je n'étais pas là. Donc, le groupe de discussion, il est important. Il faut les laisser nous parler [...]. À la fin, c'est un autre type de discussion. C'est plus un retour sur comment ils l'ont vécu. Puis on se prépare pour le prochain cours » (Léo).

Comme on peut le voir dans ces extraits, le groupe de discussion est utilisé pour clarifier les attentes, discuter des objectifs ou de diverses inquiétudes et problématiques lorsqu'il est mis en place au début du cours. Lorsqu'il a lieu vers la fin du cours, il est davantage utilisé pour consolider les apprentissages. En plus de ces deux manières de mettre en place le

groupe de discussion, les sorties en plein air permettent parfois de réaliser des discussions davantage philosophiques ou encore d'échanger sur des réalités communes.

« Mais il y a des moments où j'ai fait de la philo pour enfants. On était assis en cercle, on posait une question, puis là chacun leur tour, puis ils se passaient le bâton de la parole finalement pour répondre à cette question-là. Je trouve que c'est le fun à faire dehors aussi. Je ne sais pas pourquoi ça peut être en dedans aussi. Mais tu sais, il y a des fois aussi que comme j'y vais régulièrement, il y a des fois que j'ai comme pas d'idée en lien avec ce que j'ai prévu à enseigner, faut que je pige dans une banque d'idées qui n'a pas rapport partout avec mon projet du mois ou le français finalement. Alors je me dis bon, on va aller faire ça, groupe de discussion. Parce que je veux aller dehors, donc il faut que je trouve des affaires à faire dehors. Donc ce n'est pas toujours en lien avec le programme finalement. Mais en même temps, je me dis, on est en train d'apprendre comment discuter en groupe, comment dialoguer, comment écouter les autres, puis renchérir, puis partager notre opinion quand notre opinion diffère des autres » (Lynda).

« Des fois la discussion elle ne va pas nécessairement être autour de du plein air en soi aussi. Par exemple, hier, on a fini notre activité vraiment tôt, là on a fini à 02h00. Tu sais, moi c'est la première fois que je faisais cette activité-là. Donc c'est sûr que des fois j'ai un petit peu de temps mort, mais tu sais ce n'est pas bien grave, il faisait 25° puis on était à la plage. On en a profité. Mais justement là, c'est essayer de partir de la discussion, parler de leur projet de vie. Tu sais que ce n'est pas nécessairement en lien avec le plein air, mais ça se fait en plein air » (Laurie).

Dans les deux extraits précédents, on remarque que les enseignantes ont mis en place diverses discussions qui ont pris place en plein air sans toutefois que celles-ci aient un lien direct avec des notions de plein air ou encore le programme de formation.

4.2.9 LE JEU ET LE TOURNOI

Nous avons décidé de présenter le jeu (n=7) et le tournoi (n=7) sous la même catégorie puisque les répondants semblent faire entrer les élèves en compétition de temps à autre au travers de différents jeux proposés aux élèves.

« Aussitôt qu'on met la notion de plaisir. Ils embarquent. Puis, aussitôt qu'on joue, il va y avoir du plaisir, en partant, ça c'est sûr. Puis je te donne un exemple en première secondaire, on s'entraîne pour le cross-country. Puis quand on a fini, on fait des jeux de poursuite [...]. Puis, bien là, il y a un but, on s'entraîne, on fait des essais de l'intervalle, on fait des sprints, on s'entraîne d'une autre façon parce que le cross-country est fini. Mais ils ont du plaisir. Puis ils courent tellement là. À la fin du cours des fois ils sont

assis à terre, puis ils boivent de l'eau. Vous êtes fatigué ? Ah, on est brûlé. Bien, c'est ça, c'est ça que le jeu a fait aujourd'hui » (Léo).

« Il aime ça jouer, on essaie de pas toujours faire ça sérieux. [...] on veut leur faire aimer ce qu'ils ont fait. [...] Pour alléger la chose aussi, puis leur faire aimer le plein air, c'est ça le but en bout de ligne. On a des buts officiels, pédagogiques, et cetera, mais nous autres, les profs de plein air, si on croise un élève dans 10 ans, puis il me dit : je fais encore du plein air. Good c'est ça qu'on voulait. C'est ça notre but » (Daniel).

« Bien, mettons si j'étais en carte et boussoles ont fait mettons des parcours d'orientering, mes élèves, ils trouvent ça ben plate le parcours d'aller prendre des lettres, des choses comme ça. Faque des fois on fait des genres de jeux, un peu de mix de différents jeux. Comme le jeu du chasseur où ils doivent trouver des... ou jeux d'aller capturer le drapeau à l'autre. J'arrive avec des cartes des fois. Tu sais il y a un élément jeu là-dedans. Un peu compétition à travers tout ça pour aller les accrocher parce que pour eux autres carte et boussole c'est bien loin du téléphone » (Denis).

À la lecture de ces extraits, il semble que le jeu est mis en place dans le but de motiver et d'engager les élèves dans les activités proposées. Le tournoi peut parfois apporter l'aspect compétitif et être jumelé aux jeux, l'aspect compétitif ne semble pas être régulièrement priorisé lors des sorties en plein air.

« Bien on essaie d'éviter les compétitions, mais par exemple quand on était parti en chasse justement aux vivants et aux non-vivants, on avait un sac de papier dans lequel on les rassemblait. Puis bien oui, pour stimuler l'envie d'en ramasser, puis d'en chercher et d'en trouver. Bon, c'est l'équipe qui en trouve le plus. Mais on ne faisait pas de... Au final, on ne vérifie pas ça. Ouais c'était juste comme pour inciter et avoir envie d'en trouver » (Marie).

« On n'est pas très sur la compétition, puis on le sait qu'il y en a que ce n'est pas leur chose préférée le plein air. Faque...puis on ne veut pas faire des machines sportives, on veut juste qu'il ait du fun encore une fois. Faque si on faisait de la compétition, il y en a qui serait tout le temps les derniers, puis ils n'aimeraient pas ça. On a en fait de temps en temps, mais ce n'est pas...c'est, c'est plus compétition comme contre eux-mêmes, on va le dire de même, là, c'est plus compétition contre toi-même. Dépasse-toi toi-même à la place des autres » (Daniel).

Au primaire, il semble que le jeu est intégré davantage aux notions et permet de créer des expériences concrètes et de faire bouger les élèves. Les élèves sont alors engagés dans leurs apprentissages.

« Le jeu, ça, s'il y en a souvent, mais c'est des fois ça, je vais, je vais dire que c'est un jeu, mais ce n'est pas vraiment un jeu, mais comme des cartes à tâches que là faut qu'ils remplissent. Il faut qu'ils se promènent d'une

chose à l'autre qu'ils répondent à des questions. Mais je trouve que ça, c'est ça qui ressemble le plus finalement, le jeu. Mais sinon, ça peut être de trouver des noms communs. Donc là, il faut qu'ils se promènent, puis qu'ils essaient de nommer que ce qu'ils voient, mais à l'aide de nom commun ou des adjectifs pour décrire les noms communs » (Lynda).

« C'est parce que quand je vais dans la forêt j'essaie de faire quelque chose de différent. Je ne leur ferais pas faire quelque chose d'assis, parce que sinon, tant qu'à ça, je l'aurais fait dans la classe. Je me dis, si je vais dans la forêt, bien premièrement je ne veux pas qu'ils aient froid, donc faut que je trouve quelque chose qui va les faire bouger » (Lynda).

« Parce qu'avant de se lancer dans des projets, faut comprendre notre sujet. Puis, à partir du moment où on a intégré notre sujet. Bien il s'actualise dans les jeux absolument. Alors tous nos jeux libres, nos jeux symboliques. On joue à la préhistoire, on joue à l'artiste, on joue aux astronautes dans l'espace. » (Marie).

Dans le dernier extrait, on mentionne le jeu libre qui sera discuté dans la discussion puisqu'il ne fait pas partie du cadre conceptuel, mais qui semble être un élément important au primaire.

Le jeu permet aux personnes enseignantes de pratiquer l'éducation plein air dans le plaisir. Les élèves seront engagés et actifs dans les jeux proposés. À travers les jeux, un esprit de compétition peut parfois avoir lieu pour motiver davantage les élèves à participer. La notion de compétition n'est pas fréquemment mise de l'avant puisqu'on valorise davantage des valeurs de collaboration.

4.2.10 LA DÉMONSTRATION

Outre l'enseignement direct, les répondants utilisent aussi la démonstration (n=8) en éducation plein air. Elle va particulièrement être utilisée lorsqu'il y a des gestes précis à réaliser ou lors de l'apprentissage d'un savoir-faire nouveau.

« C'est quand qu'il y a des gestes précis à faire qu'ils n'ont jamais été faits avant. [...] Quand c'est quelque chose de nouveau finalement, puis c'est un de nos buts nous autres, c'est de faire découvrir de nouvelles choses. On les a amenés faire du canot. Ils n'avaient jamais fait ça, il fallait leur montrer comment pagayer, comment faire leurs coups en J cetera. C'est sûr que quand c'est du nouveau finalement, de nouvelles choses. Puis bien aussi, comme tout ce qui est lié à la sécurité, c'est important de montrer aussi les choses pour que ça soit bien fait » (Daniel).

« Les «strickers» [allume-feu en pierre de magnésium], comment tenir pour vraiment que le silex fonctionne. Encore une fois, c'est de la démonstration, ça facilite. Sans faire ça, on se complexifie la vie » (Mathéo).

« Bien il y a la démonstration parce que si je leur demande de faire quelque chose, ça se peut que je démontre c'est quoi mes attentes finalement, avant » (Lynda).

La démonstration peut être réalisée par la personne enseignante, mais elle peut également être réalisée par les pairs (n=2). Bien que cette façon de faire n'a pas été mentionnée de tous les répondants, elle fait un lien avec l'apprentissage par les pairs qui sera exemplifié plus en profondeur un peu plus bas dans ce chapitre.

« Des fois je vais faire une démo, quand on enseigne le canot, la fédé nous demandait, nous, de faire les démonstrations, mais moi des fois, j'aime ça que ça soit quelqu'un qui le fasse, puis là je peux expliquer ce qui est en train de faire, regarder, regarder juste, mettons, ça main du bas. Parce que quand tu fais la démo, faut que tu le fasses, puis, il faut expliquer en même temps. Puis le truc de faire les démos, c'est que les élèves ils veulent qu'on soit bons, ils veulent qu'on soit performants, qu'on soit les meilleurs, mais ce n'est pas vrai ça, on ne peut pas toujours être le meilleur ou la meilleure puis c'est correct. Il y a des élèves qui sont meilleurs que moi dans plein d'affaires. Ça ne me dérange pas, je n'ai pas besoin d'être le meilleur au monde. J'ai besoin d'être le meilleur prof par exemple. Je peux faire des démos, je peux demander à des jeunes » (Léo).

« Ce n'est peut-être pas moi qui vais faire des démonstrations, mais ça va être plus les autres, les enfants qui vont dire Ah Ben nous, on a joué à telle chose. À ouais ? Comment vous faisiez ça ? Ça, ça se peut. Mais ce n'est pas moi, qui fait des démonstrations tellement » (Marie).

En réalisant les démonstrations de cette manière, les personnes enseignantes utilisent les forces de leurs groupes pour démontrer une action ou expliquer un principe. Comme nous avons pu le remarquer, la démonstration est utilisée davantage lorsqu'il y a des manipulations précises à réaliser ou encore lorsqu'il y a des gestes techniques à apprendre.

4.2.11 L'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS

L'apprentissage par les pairs semble être également une formule pédagogique qui est utilisée en éducation plein air (n=7). Nous avons déjà énoncé quelques exemples dans les extraits plus haut, mais cette section permettra de l'exemplifier davantage. L'extrait suivant illustre bien l'intention qui peut guider cette pratique.

« Je peux demander à une autre personne de l'expliquer, à un ancien, mais je peux aussi demander aux jeunes de s'aider entre eux. C'est beaucoup influencé aussi par les aînés, les Inuits, les Premières Nations, le multigénération. J'aime beaucoup, ça. Alors oui, c'est moi qui est en charge. Mais ce n'est pas juste moi qui ai les connaissances, les façons de faire, c'est le groupe, c'est la famille » (Léo).

L'enseignement par les pairs semble particulièrement prendre place lorsque les personnes enseignantes forment de manière intentionnelle les équipes. Ils jumèlent les élèves ayant plus de facilité à ceux ayant plus de difficulté.

« Quand on fait les équipes nous-mêmes. On le sait qu'il y en a qui sont nos leaders, c'est qui nos personnes qui sont capables d'amener l'équipe quelque part. On les met un par équipe, puis ceux qui ont plus de misère, bien on va les jumeler dans des équipes avec des personnes qui sont capables de les aider. Des fois, on leur laisse faire leurs équipes, puis on sait à quoi l'on va faire face parce que ça va être complètement déséquilibré. Mais quand nous on fait des équipes, on a ça en tête de faire en sorte que certains vont pouvoir aider d'autres » (Daniel).

« Au début, c'est tout individuel, je leur montre comment ça fonctionne, une boussole. Là après ça, bien si je vois que j'ai un élève qui a plus de difficultés pour faire l'atelier de cartes et boussoles, bien, je vais le mettre avec un qui a plus de facilité pour que l'autre puisse vraiment l'aider à apprendre. Donc ils apprennent beaucoup par les pairs » (Laurie).

D'autre part, à certaines reprises, l'enseignement par les pairs peut arriver de manière implicite et naturelle selon les différentes forces des élèves dans le groupe.

« Moi il n'y a rien que j'aime plus que quand quelqu'un tombe en ski de fond puis que là, il y a un élève qui arrête à côté puis donne un coup de main en lui expliquant comment se lever » (Denis).

Comme démontré dans les extraits présentés, l'apprentissage par les pairs peut être utilisé dans diverses situations d'apprentissage. Celui-ci est de manière générale planifié et organisé par la personne enseignante, mais peut également émerger selon les situations auxquelles les élèves peuvent être confrontés.

Cette section des résultats a permis d'identifier et d'exemplifier les différents MEFP utilisés en contexte d'ÉPA au sein de divers milieux scolaires québécois, ce qui répond à notre premier objectif de recherche. Passons maintenant à notre deuxième objectif de recherche soit

d'identifier les raisons et les influences des choix pédagogiques des personnes enseignantes pratiquant de l'ÉPA.

4.3 LES RAISONS ET LES INFLUENCES QUI IMPACTENT LES CHOIX PÉDAGOGIQUES DES RÉPONDANTS

Cette section sera présentée en deux parties en s'intéressant d'abord aux raisons qui sous-tendent les choix pédagogiques des personnes enseignantes puis en présentant les différentes influences de ces choix pédagogiques.

4.3.1 LES RAISONS QUI SOUS-TENDENT LES CHOIX PÉDAGOGIQUES DES PERSONNES ENSEIGNANTES

À la lumière de l'identification et de l'exemplification des MEFP privilégiés par les répondants, nous remarquons que certains thèmes récurrents ressortent du discours des répondants. En effet, il semble possible de catégoriser les MEFP en fonction de certaines raisons sous-jacentes à la mise en place de ceux-ci.

Tout d'abord, l'ÉPA semble naturellement multiplier les interactions et favoriser la collaboration. C'est pourquoi plusieurs MEFP valorisant ceci sont mis en œuvre. En effet, pour les répondants, le plein air est propice à la collaboration et ne se pratique pas souvent de manière individuelle. Cela se reflète dans leurs pratiques puisqu'ils vont choisir de mettre en place divers MEFP qui vont permettre aux élèves de travailler ensemble. Cela va permettre aux élèves d'acquérir des connaissances en échangeant, en se confrontant, en collaborant et en s'entraînant. Parmi les répondants, tous utilisent différentes formes de MEFP qui valorisent le travail avec les pairs (n=8).

Ce contexte éducatif semble être opportun au travail avec les pairs puisque la plupart des activités de plein air impliquent un certain niveau d'interdépendance. Il semble que selon les répondants, il est naturel de ne pas être seul lorsque l'on pratique des activités en plein air.

« On dirait que d'emblée, c'est quelque chose qui ne se fait pas tout seul, on dirait que même en plein air, c'est sûr qu'on peut partir en randonnée tout seul, mais c'est tout le temps quelque chose qu'on fait avec des amis, de la famille ou peu importe. Même si ce n'est pas des sports d'équipe, peu importe, c'est quelque chose qui se fait, qui ne se fait pas tout seul. C'est vraiment, bien on dirait juste que c'est naturel de faire ça avec du monde » (Daniel).

« Bien pour moi justement, généralement le plein air se fait avec d'autres. Oui, on peut faire beaucoup de « trips » seul, et cetera. Mais à la base l'avantage de le faire avec d'autres...en anglais on appelle ça le « buddy system ». Tu sais, on t'emmène en escalade et ton ami regarde ton équipement, et cetera. Parce que toi, tu ne vois pas tout toi-même » (Denis).

« Pour moi, plein air égal coopération, inclusion, entraide, puis plaisir, sourire. On est bien plus fort. Si je le fais tout seul, ça va aller vite, mais si on le fait ensemble, en groupe, on va aller bien plus loin. Ça, ça teinte ce qu'on fait » (Léo).

Puisque les activités en plein air semblent être des moments opportuns au travail avec les pairs, les répondants qui ont participé à cette étude semblent mettre en place divers MEFP qui valorisent les échanges, la collaboration et le partage d'idées en contexte d'éducation plein air. Parmi ceux-ci, on peut retrouver : l'apprentissage coopératif, le travail d'équipe, le projet, l'enseignement par les pairs, l'apprentissage par problème, la simulation et le groupe de discussion.

Ensuite, certains MEFP semblent davantage utilisés pour introduire les élèves à de nouveaux concepts. Les répondants de cette étude semblent introduire de nouvelles notions à l'aide de l'enseignement direct (n=8) et de la démonstration (n=8). Comme nous avons pu le constater lors de l'identification et l'exemplification des MEFP en contexte d'ÉPA, lorsque l'enseignement direct est mis en place, les notions peuvent être partagées à l'intérieur comme à l'extérieur et divers supports visuels peuvent être employés. La démonstration est aussi utilisée dans cette optique. Cependant, celle-ci est davantage mise en place lorsqu'il y a des

gestes précis à réaliser ou encore lors de l'apprentissage de savoir-faire qui sont nouveaux pour les élèves.

Puis, la notion de plaisir semble être un élément important pour les répondants. Ils veulent que les élèves éprouvent du plaisir tout en apprenant et en étant dans l'action. Le jeu permet aux élèves d'être engagés et motivés dans leurs apprentissages. Le jeu permet aux élèves de pratiquer l'ÉPA dans le plaisir. Les élèves seront engagés et actifs dans les jeux proposés. À travers les jeux, un esprit de compétition peut parfois avoir lieu pour motiver davantage les élèves à participer. La notion de compétition n'est pas fréquemment mise de l'avant puisqu'on valorise davantage des valeurs de collaboration. Il semble donc que le jeu et le tournoi soient particulièrement mis en place pour augmenter la motivation et l'engagement des élèves.

Finalement, les répondants de cette étude semblent utiliser les gens et les environnements qui les entourent pour enrichir les possibilités d'apprentissage. En effet, dans le cadre de cette étude, plusieurs répondants mentionnent utiliser des personnes de la communauté (parents, biologiste, archéologue, vendeur, etc.) et des milieux avoisinant l'école (parcs, forêts, organismes). En valorisant la communauté et les milieux à proximité de l'école, les personnes enseignantes vont permettre aux élèves de vivre des expériences concrètes en nature. De celles-ci émergeront des questionnements et des apprentissages. Différents modèles d'enseignement et formules pédagogiques sont donc mis de l'avant : l'apprentissage par découverte, l'apprentissage expérientiel et les ressources du milieu.

Tableau 4*Raisons qui sous-tendent les choix pédagogiques des répondants*

Raisons qui sous-tendent les choix pédagogiques des personnes enseignantes	Modèles d'enseignement et formules pédagogiques
Multiplier les interactions et favoriser la collaboration	Le travail d'équipe L'apprentissage collaboratif L'enseignement par les pairs Le groupe de discussion L'apprentissage par projet L'apprentissage par problème
Introduire de nouveaux concepts	L'enseignement direct La démonstration
Augmenter la motivation des élèves	Le jeu Le tournoi
Utiliser les gens et les environnements qui nous entourent pour enrichir les apprentissages	Les ressources du milieu L'apprentissage expérientiel L'apprentissage par découverte

4.3.2 LES INFLUENCES QUI IMPACTENT LES CHOIX PÉDAGOGIQUES DES RÉPONDANTS

Un de nos objectifs de recherche était d'identifier les influences des choix pédagogiques des personnes enseignantes en éducation plein air. Pourquoi ces personnes enseignantes choisissent-elles de pratiquer l'éducation plein air ? Quelles sont les personnes, quels sont les éléments ou quelles sont les formations qui impactent leurs pratiques ?

À la suite des entretiens réalisés avec les répondants, nous distinguons deux principales sources d'influence : les influences et les motivations personnelles des personnes enseignantes ainsi que les formations suivies.

Ces deux différentes sources comportent chacune différentes sous-catégories. Les influences et les motivations personnelles des personnes enseignantes prennent généralement trois formes : les influences d'une personne mentor, les expériences personnelles reliées au plein air et les impacts de l'éducation plein air sur les élèves et eux-mêmes. Les formations suivies quant à elles se divisent généralement en deux sous-catégories soit : la formation initiale et la formation continue.

Tableau 5

Structure de la section : Les influences et les formations qui impactent la pratique des personnes enseignantes

Influences et motivations personnelles et professionnelles	Les influences d'une personne mentor Les expériences personnelles en plein air Les impacts de l'éducation plein air sur les élèves et eux-mêmes
Formations	Formation initiale Formation continue

4.3.2.1 LES INFLUENCES ET LES MOTIVATIONS PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES

Cette section s'intéressera aux influences et aux motivations personnelles des personnes enseignantes à pratiquer l'éducation plein air. Selon notre recherche, les influences d'une personne mentore, les expériences personnelles en plein air ainsi que l'impact de l'ÉPA sur les élèves et sur eux-mêmes à titre de personnes enseignantes sont au cœur des influences et des motivations.

D'abord, les influences d'une personne-ressource, d'une personne mentor a été mentionné à quelques reprises durant nos entretiens (n=4). Ces personnes ont su outiller et inspirer nos répondants dans leurs pratiques et influencent leurs pratiques encore aujourd'hui.

« J'ai eu la chance d'avoir des mentors qui m'ont donné beaucoup de matériel, comme vraiment beaucoup de matériel monté » (Laurie).

« À l'époque [...] qui était mon mentor. On a travaillé ensemble une quinzaine d'années, puis, il a pris sa retraite. Ça l'a pris 4 ans avant qu'il me dise, est-ce que tu peux venir m'aider en canot-camping ? Oui, ça fait 4 ans que j'attends, je suis prêt. Je savais que tu me demanderais un jour, puis c'était son idée, le leadership. Je n'étais pas super d'accord au début, mais de donner des notions, des situations, des simulations où est-ce qu'on travaille le leadership, c'est extraordinaire à cet âge-là » (Léo).

Certaines des idées et des activités partagées ont exercé une grande influence sur les personnes enseignantes qui continuent de s'inspirer dans leur pratique de ces mentors qui ont su les guider et les inspirer.

Ensuite, les expériences personnelles et professionnelles des répondants ont permis de les initier à des activités de plein air ou encore les ont inspirés afin de l'introduire dans leurs milieux actuels (n=8).

« Je suis une fille de plein air. D'abord, je suis une scoute, alors moi le plein air ça m'a toujours allumé, depuis toujours. Alors, sachant ça, en ayant été travailler à la Baie-James, chez les Cris. J'ai eu à aborder l'enseignement à l'extérieur parce que nos élèves en classe, ce n'étaient pas gagnant. C'est eux qui m'ont comme amené à être dehors, puis je me suis rendu compte au fil de mon parcours, parce que j'ai débuté ma carrière chez les Cris, mais ça ne fait pas si longtemps que j'ai réalisé qu'ils avaient vraiment eu un impact sur mon cheminement. Parce que l'enseignement à l'extérieur, c'est toujours un peu resté dans ma tête parce qu'on la faisait beaucoup là-bas » (Marie).

« J'ai commencé tous mes projets, mes idées, avec les connaissances que j'avais. Quand je travaillais chez [magasin de sport] parce que moi, comme je te disais, j'avais des connaissances que je voulais transmettre, théorique. Moi je voulais que tu saches un manteau pourquoi qu'il est Goretex, pourquoi il est imperméable. Ça c'est le savoir que je voulais transmettre. Je suis parti de ça, pour après ça, rentrer justement des activités que moi Je connaissais : géocaching, une randonnée, une marche, cartographie [...] Puis c'est vraiment, c'est du bouche-à-oreille, d'expérience en expérience, au fil du temps que je me suis ramassé avec beaucoup de bagages » (Mathéo).

Comme ce répondant le mentionne, le bouche-à-oreille et les échanges sur les différents groupes Facebook ou en personne avec d'autres personnes enseignantes contribuent à influencer les personnes enseignantes dans leurs pratiques.

Pour certain, le plein air fait partie intégrante de leur vie depuis l'enfance, alors que d'autres se sont initiés à ce type d'activité à l'âge adulte. Leurs expériences personnelles et professionnelles antérieures influencent leurs pratiques et les guident dans leurs choix pédagogiques. Comme mentionné dans les extraits précédents, les personnes enseignantes vont être portées à s'inspirer de leurs expériences personnelles et professionnelles dans la mise en pratique de l'éducation plein air dans leurs milieux.

Finalement, un autre aspect qui motive et influence les personnes enseignantes est les retombées de l'éducation plein air sur les élèves et eux-mêmes. En effet, plusieurs mentionnent observer des retombées positives variées sur leurs élèves (n=8).

« Au début de ma carrière, je trouvais que l'éducation physique répondait pas nécessairement aux besoins de nos filles. Pis là, mon idée de partir en plein air, c'était ça. On va les faire bouger, on va les faire apprendre, on va travailler en équipe, en groupe ou d'une autre manière dans laquelle est-ce qu'il y a moins de compétitions, moins de performances. » (Léo).

Ici, le répondant mentionne que les activités en plein air, selon lui, aide les filles à trouver leurs places en contexte d'éducation physique. Il trouve que le plein air procure un environnement moins compétitif et qui répond bien aux besoins des filles. Pour d'autres, l'éducation plein air motive les jeunes à l'école et leur fait vivre des réussites.

« C'est certain que la chasse, la pêche, la trappe ça fait partie des mœurs de tous nos élèves. Bien une grande partie quand même, donc c'est déjà une clientèle qui est enclin à faire du plein air. Donc les cours de plein air, ça aide vraiment à ce moment-là, puis ça les accroché à l'école, donc on utilise ça vraiment pour les accrocher à l'école aussi » (Daniel).

« Souvent, c'est ça, souvent les petits gars ils me disaient qu'en classe ils n'y avaient pas leur place, ils avaient besoin de bouger, et cetera. Je me posais la question : Est-ce qu'ils peuvent apprendre sans nécessairement être dans le contexte de l'école qu'on connaît aujourd'hui ? [...] Puis moi j'en voyais déjà les bienfaits, j'ai des jeunes qui avaient énormément de difficulté à garder leur attention, ils ne prennent pas leurs médicaments et ils étaient médicamenté ou pas. On allait faire juste des cours...Par exemple, nos cours de science à l'extérieur puis il me dit : Monsieur, je n'ai jamais autant travaillé. J'ai des élèves qui n'ont jamais réussi à un examen ou presque, mais là ils ont décidé qu'ils grimpaient dans un arbre pour faire un examen, puis câline, il passe, c'est le premier qu'ils ont réussi. Il y a beaucoup de belles choses comme ça, qui à travers les années, qu'on a pu voir justement, qui se manifestaient » (Denis).

Selon ces deux répondants, l'éducation peut avoir un impact positif sur la motivation à fréquenter l'école. En plus des impacts variés sur les élèves, l'éducation plein air peut également avoir un impact positif sur les personnes enseignantes. En effet, certains répondants mentionnent leurs besoins et les bienfaits sur leurs pratiques de sortir à l'extérieur.

« Moi, j'avais un besoin personnel de sortir de ma classe, puis c'est de passer plus de temps en plein air parce quelque chose que j'aime beaucoup. Et puis en même temps, mais les jeunes avaient aussi le même besoin » (Denis).

« C'est beaucoup pour la santé mentale en réalité là. Puis aussi, je trouve que, moi pour moi, aller dehors, ça me fait du bien aussi à moi, comme enseignant, on dirait que je me sens moins tout le temps en train de faire de la discipline, puis de ...parle moins fort. Parce qu'en classe, c'est plus bruyant. Puis, à un moment donné, faut comme tempérer. Mais là, dans la forêt. C'est sûr que je préférerais qu'ils soient en symbiose avec la nature et toute calme, mais en même temps je me dis... Ils ont l'occasion de bouger, de parler fort, puis d'être un peu moins avec un adulte tout le temps sur leur dos, à les avertir. Puis je trouve que ça peut leur permettre d'être plus eux-mêmes » (Lynda).

« Puis pour moi aussi, c'est important de pouvoir continuer à en faire pour ma santé mentale et mon plaisir personnel de travailler dans ce milieu-là » (Laurie).

Les retombées positives motivent les personnes enseignantes à la pratique de l'éducation plein air. Il semble que l'influence d'une personne-ressource, les expériences personnelles et professionnelles antérieures ainsi que les impacts positifs sur les élèves et sur eux-mêmes motivent et influencent les personnes enseignantes dans la pratique de l'éducation plein air. Ensemble, ces trois facteurs vont permettre aux personnes enseignantes d'adapter leurs pratiques selon leurs connaissances techniques en plein air, leurs valeurs et la réalité de leurs milieux. Cette adaptation et cette différenciation des pratiques, selon les influences personnelles de chacun, permettent à chaque programme d'être unique.

4.3.2.2 LES FORMATIONS

En plus des expériences personnelles et professionnelles qui influencent les personnes enseignantes dans leurs pratiques en éducation plein air, un autre élément semble influencer les personnes enseignantes : les formations.

La majorité des répondants ont (n=7) réalisé un baccalauréat leur permettant d'obtenir leur brevet d'enseignant il y a de cela quelques années. Selon eux (n=6) leur baccalauréat qualifiant ne leur a pas permis de s'outiller à la pratique de l'éducation plein air. Les répondants mentionnent qu'une bonne connaissance du programme est nécessaire pour avoir confiance en eux et être en mesure d'adapter leurs enseignements et saisir les occasions d'apprentissage en éducation plein air.

Au fil de leur parcours, plusieurs (n=8) vont choisir de se former de manières diverses afin d'enrichir leurs connaissances en éducation plein air : lectures personnelles, participation à des conférences ou à des colloques, formations scolaires et privées.

L'une des manières dont les personnes enseignantes vont s'outiller c'est notamment en réalisant des recherches et des lectures personnelles.

« C'est beaucoup mes lectures personnelles parce que comme je te disais, je suis pas mal de la première garde. Donc qu'il fallait que je me nourrisse de ce que je pouvais. Alors ce qui se passe ailleurs aussi dans les pays d'Europe, scandinave, et Norvège. Alors, je lisais beaucoup » (Marie).

« J'ai lu un peu là-dessus, puis c'est le livre Perdu sans la nature de François, je pense quelque chose qui m'a comme vraiment marqué [...]. J'avais trouvé des livres aussi qu'avec plein d'idées d'activités, puis des sites internet aussi. Là que t'as plein d'activités un peu clé en main, que tu lis, puis tu te dis Ah OK, ça je pourrais le faire » (Lynda).

Outre les livres, la Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec (FÉÉPEQ) de même que la fondation Monique-Fitz-Back avec le site Enseigner Dehors semblent permettre aux personnes enseignantes de trouver une multitude d'informations et d'idées en lien avec la pratique de l'éducation plein air. Leurs sites internet ont été mentionnés comme étant des ressources fréquemment utilisées par les personnes enseignantes.

« J'ai vu aussi à la FÉÉPEQ il y a quand même des documents intéressants. Et puis avec [la revue] Cent Degrés, avec [la fondation] Monique-Fitz-Back, tout ça ils ont créé justement du tout cuit pour aider les gens » (Denis).

« C'est eux [la FÉÉPEQ] qui est peut-être la meilleure source là. Il y a tout le temps des sources incroyables pour être à jour dans le plein air. C'est à date la seule référence qui a pris de l'ampleur » (Mathéo).

« [Le site] Enseigner dehors parce qu'il y a une section, il y a en fait y a des sections vraiment intéressantes quand tu commences parce que là, il y a s'outiller, il y a avec comme toutes les affaires, le matériel qui peut être utile, puis ça m'a aidé à, mais je m'y réfère plus vraiment souvent. Tu sais, ça m'a servi au début, vraiment juste pour me décoller. Puis avec les idées d'activité qu'il y a dedans » (Lynda).

Le colloque Apprendre à ciel ouvert organisé par la FÉÉPEQ et la fondation Monique-Fitz-Back est un endroit fréquenté par les personnes enseignantes (n=6) et plusieurs mentionnent s'enrichir des échanges avec les autres pratiquants.

« Je m'inscris comme formatrice dans des colloques, celui de la classe à ciel ouvert avec la Fondation-Monique-Fitz-Back pour les éducateurs. Oui, je participe à un atelier, mais je vais me nourrir des ateliers des autres aussi. Parce que quand on participe à ces ateliers-là, on en anime un, mais on a le droit d'aller entendre les autres aussi, alors je me nourris des idées, des autres évidemment » (Marie).

« Bien souvent, quand moi je vais dans ces formations-là, ces congrès-là, c'est un peu comme parler à ceux qui sont déjà convaincus. Des fois ça me redonne un petit peu d'énergie, ça me redonne quelques idées. Ça va me redonner admettons le goût d'essayer différentes choses aussi. Des fois, je vais voler des idées d'ailleurs, je trouve ça vraiment cool, mais des fois, c'est juste comme un regain. Parce que souvent on commence à des tables, puis on discute, on parle de nos projets, puis à un moment donné, il y a du monde qu'ils vont me regarder, pi ils vont dire : wow ce que tu fais c'est vraiment cool, je vais essayer de faire la même chose aussi » (Denis).

Bien que le colloque Apprendre à ciel ouvert semble celui le plus fréquenté par les répondants, d'autres conférences et colloques en lien avec l'éducation plein air peuvent aussi être un lieu de rencontre et d'apprentissage. En plus des conférences, différentes formations scolaires ou privées peuvent être suivies par les personnes enseignantes pour enrichir leurs pratiques.

Certaines personnes enseignantes, à la suite de leur brevet en enseignement et quelques années d'expérience, ont choisi de retourner sur les bancs d'école dans divers programmes qui peuvent les aider et les outiller en contexte d'éducation plein air. Certains ont choisi de s'inscrire dans des attestations d'études collégiales (n=2) ou encore de réaliser des diplômes d'études supérieurs (n=2) en lien avec leur pratique en ÉPA.

Divers organismes vont également offrir des activités, du support et des formations en lien avec l'éducation plein air. Plusieurs répondants affirment avoir eu recours à ce genre de services afin de s'outiller davantage (n=7).

« J'ai suivi quelques formations parce que gestion du risque, j'ai toujours planifié des sorties, fait des choses en plein air avec les élèves avant cette options-là. Canot-camping c'est affaire là et je calculais les risques sans le

savoir, là je suis plus outillé je dirais. [...]. J'ai fait différentes formations, j'ai suivi un cours complet, je suis cueilleur professionnel donc j'ai suivi le cours de TFNL de 400 heures dans ma région. Mycologie, petits fruits nordiques, noix nordique, des arbres, il fallait connaître plein de choses, donc que ça, ça m'apporte beaucoup dans mon bagage personnel » (Chloé).

« J'ai fait 28 formations de canot. Pour enseigner en plein air, il faut continuer de se former. Toutes les formations de secourisme en région éloignée. Je pense, j'en ai fait 16 formations. Tu sais, dans un contexte comme à l'école, bien on a un budget pour se former, donc, il faut l'utiliser ça » (Léo).

« Il y a le camp des profs et ils donnent des cours admettons pour outiller les enseignants, surtout du primaire, sur comment aller dehors. [...]. On a l'unité régionale de sports et loisirs de l'Outaouais qui eux on prit le côté éducation plein air comme étant justement une de leur priorité. Ils offrent du matériel à prêter aux écoles, ils sont allés rechercher des sous pour ça, on appelle ça des caravanes plein air. On peut emprunter du matériel de camping, des choses comme ça. C'est eux qui ont comme initié le camp des profs. Ils sont allés voir des camps de jours de plein air, sont allés chercher leur directeur, puis eux font des formations pour outiller les profs qui voudraient aller à l'extérieur. » (Denis).

« J'ai fait appel à Au Grand Air. Pour que quelqu'un vienne puis pour faire des activités, parce que je ne me sentais peut-être pas encore à 100% créative, puis je n'avais pas encore vu toute la portée de ce que ça on pouvait faire, puis là bien ça m'a aidé (Lynda).

« J'ai vraiment suivi assidument la communauté de pratique Mission plein air. Donc ça a été... Quand je ne pouvais pas je le réécoutais par après fait que c'était comme plein de monde, super intéressés. Il y en a qui ont de l'expérience, y en a d'autres que non. Puis des fois y a des experts, fait que j'ai vraiment trouvé ça super pertinent » (Lynda).

« Je me suis beaucoup impliquée pour ma formation dans le plein air en général, donc j'ai été chercher mes formations d'eau vive. J'ai été chercher mes formations dans le fond, je suis niveau 1 professionnel technicien en avalanche, puis vers le niveau deux (Laurie).

De nombreuses formations semblent être disponibles aux Québec. Certaines mettent davantage l'accent sur des aspects techniques (gestion des risques, canot, avalanche, premiers soins) alors que d'autres sont plus généralisées et ont pour objectif d'outiller les personnes enseignantes à l'éducation plein air.

Nous avons constaté lors de ce chapitre que les personnes enseignantes mettent en place divers MEFP en éducation plein air. Il semble que l'éducation plein air permet aux personnes enseignantes de faire travailler les élèves entre eux en interactions avec les gens

et les environnements avoisinants, de les introduire à de nouvelles notions en plus de les motiver à l'école. Les expériences personnelles et professionnelles des personnes enseignantes en plus des formations suivies permettent aux répondants de se sentir outillés à pratiquer de l'ÉPA. Grâce à leur parcours unique influencé de manières variées, les personnes enseignantes participant à cette étude contribuent à diversifier les pratiques en milieux scolaires et, espérons-le, à répondre à l'unicité des apprenants.

Poursuivons maintenant avec la discussion des résultats. Celle-ci permettra d'interpréter les résultats de cette étude en faisant des liens avec le contexte et les écrits scientifiques.

CHAPITRE 5 DISCUSSION

Ce chapitre présente une discussion des résultats obtenus dans le cadre de la présente étude à partir de la littérature scientifique existante et du contexte théorique dominant. Ainsi, une analyse sera réalisée pour comparer les résultats obtenus avec les résultats d'études antérieures réalisées sur ce sujet. Les résultats seront également comparés avec les écrits identifiés dans la problématique ou dans le cadre théorique. En premier lieu, le premier objectif de recherche sera abordé à savoir l'identification et la description des modèles d'enseignement et des formules pédagogiques. En deuxième lieu, le deuxième objectif sera discuté, soit les raisons et les influences des choix pédagogiques des personnes enseignantes. Finalement, les limites de la présente étude ainsi que diverses pistes de recherche potentiellement intéressantes seront présentées.

5.1 L'IDENTIFICATION ET LA DESCRIPTION DES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT ET DES FORMULES PÉDAGOGIQUES UTILISÉS EN ÉDUCATION PLEIN AIR

Notre étude portait spécifiquement sur les MEFP choisis par les personnes enseignantes en contexte d'éducation plein air dans les écoles primaires et secondaires québécoises. À notre connaissance, il s'agit de l'une des premières études portant spécifiquement sur ce sujet au niveau du secondaire et du primaire. Beauchamp (2022) s'est également intéressée aux activités d'apprentissage en ÉPA en portant toutefois son attention sur le préscolaire et le primaire. Notre recherche a permis non seulement de décrire plusieurs moyens mis en œuvre par les personnes enseignantes du primaire et du secondaire, mais également de préciser et de décrire différentes méthodes d'enseignement utilisées en contexte d'ÉPA.

À la lumière des résultats obtenus, nous remarquons d'abord que les personnes enseignantes accordent une grande importance aux échanges et aux partages entre les élèves en utilisant particulièrement des modèles d'enseignement et des formules pédagogiques qui valorisent le travail d'équipe, les échanges, la coopération et la confrontation d'idées. Cette façon de faire est en lien avec la définition de l'ÉPA selon Priest (1986) qui stipule que l'ÉPA met l'accent sur quatre types de relations, dont celles interpersonnelles.

Priest (1986), ancre sa définition de l'ÉPA sur six points d'ancrage. Pour lui, l'ÉPA est un (1) environnement d'apprentissage, (2) le processus d'apprentissage doit être expérientiel, (3) les apprentissages doivent avoir lieu principalement à l'extérieur, (4) l'apprentissage doit permettre l'utilisation des cinq sens et des fonctions cognitives, affectives et motrices, (5) l'ÉPA est basée sur un programme interdisciplinaire et (6) est une question de plusieurs relations (interpersonnelle, intrapersonnelle, écosystémique et ékistique). Nos résultats s'arriment à ces six points d'ancrage à la différence que la pratique des personnes enseignantes bien que valorisant l'éducation expérientielle est davantage diversifiée. De ce fait, les personnes enseignantes vont proposer différents modèles d'enseignement et différentes formules pédagogiques (ex : projet, apprentissage par problème, apprentissage coopératif, apprentissage expérientiel) qui vont permettre aux élèves d'être en relation avec les autres ainsi qu'avec leurs environnements.

Nous constatons également que les participants de cette étude faisaient appel de manière importante aux parents ou encore aux divers acteurs issus de la communauté et les invitent à partager leurs connaissances avec les élèves. La participation parentale telle que l'accompagnement durant les sorties ou encore le partage de connaissances avec les élèves favorise la collaboration entre l'école et la famille et peut avoir des répercussions positives en regard à la réussite scolaire (Deslandes et Bertrand, 2001). La participation des parents pourrait être favorable sur le sentiment de fierté des enfants, sur leur niveau de motivation et leur niveau d'estime personnelle (Blanchette, 2020). Aussi, lorsque les parents et les

personnes enseignantes partagent la même vision et les mêmes objectifs, l'atteinte des objectifs scolaires peut en être facilitée, car les enfants ressentent la cohésion des acteurs qui les entourent (Blanchette, 2020).

Aussi, plusieurs personnes enseignantes vont choisir d'utiliser divers milieux naturels à proximité de l'école. L'utilisation des divers milieux avoisinant l'école semble être une pratique courante en ÉPA comme le mentionne le rapport publié par Ayotte-Beaudet et al. (2022). Nous avons défini l'ÉPA comme une éducation *dans, à propos et pour* les milieux naturels (Donaldson et Donaldson, 1958; Quay et Seaman, 2013). Les environnements extérieurs utilisés font donc référence au « dans » de la définition de Quay et Seaman (2013) puisque ceux-ci influenceront les activités qui seront pratiquées en plein air selon les possibilités offertes par les milieux visités, mais également le processus d'apprentissage. En effet, le milieu, composante importante d'une situation pédagogique selon le modèle SOMA (Sujet, Objet, Milieu, Agent) de Legendre peut influencer les relations pédagogiques (Legendre, 2005a; Raby et Viola, 2016). Le partage et la participation des parents ainsi que de divers acteurs issus de la communauté en conjonction avec l'utilisation de divers milieux à proximité des écoles permettent de faire des liens avec le principe de collaboration école-famille-communauté. Cela contribue à enrichir les occasions d'apprentissage des élèves, de les mobiliser face à divers enjeux en plus de les sensibiliser aux valeurs et aux normes qui régissent notre société (Deslandes et Bertrand, 2001). De plus, en utilisant l'environnement local comme milieu éducatif jumelé à la participation de divers acteurs, cela peut favoriser l'attachement et l'engagement des élèves envers leur communauté. Cette pratique peut alors s'ancrer dans les principes de l'apprentissage ancré dans le milieu aussi connu sous l'appellation anglophone « place-based education » qui réfère à une pratique pédagogique qui valorise l'éducation expérientielle en s'appuyant sur la communauté (les acteurs et l'environnement) pour réaliser des apprentissages en lien avec la culture, la communauté et l'environnement (Yemini et al., 2023). À cet égard, les personnes enseignantes de cette étude œuvrant dans des écoles situées en région éloignée comportaient moins d'élèves et

semblaient plus proches de divers milieux naturels. Ceci a semblé faciliter la relation de proximité avec les élèves, leurs parents ainsi que divers acteurs communautaires.

À la suite de notre analyse et de l'interprétation de nos résultats, nous constatons que certaines situations d'enseignement-apprentissage émergent des interactions entre les élèves et des interactions entre les élèves et les environnements fréquentés sans que la personne enseignante ait planifié ces situations. Par ailleurs, lorsque les situations d'enseignement-apprentissage sont planifiées, il semble se dégager une séquence d'enseignement de la pratique des personnes enseignantes en contexte ÉPA :

- 1) Une phase de préparation aux apprentissages. Cette phase peut se réaliser à l'intérieur ou à l'extérieur. L'intérieur semble offrir un environnement plus contrôlé puisqu'il permet de ne pas être exposé à la pluie, au vent, aux bruits qui peuvent provenir des milieux extérieurs qui pourraient constituer des distractions pour les élèves. L'intérieur permet également à la personne enseignante d'utiliser divers supports visuels (Vidéo, PowerPoint, tableau, etc.) pour transmettre de nouvelles connaissances aux élèves ou encore donner ses explications en lien avec l'activité qui sera réalisée à l'extérieur.

Comme le mentionne Priest (1986) dans ses six points d'ancrage de l'ÉPA, quelques aspects peuvent avoir lieu à l'intérieur. Néanmoins, les apprentissages doivent principalement avoir lieu à l'extérieur puisque ce sont les milieux extérieurs qui vont apporter de la richesse aux apprentissages. Lors de cette phase de préparation, les personnes enseignantes semblent valoriser des modèles d'enseignement et des formules pédagogiques qui sont davantage magistrocentrés. C'est-à-dire que la personne enseignante dirigera davantage les apprentissages par un enseignement qui se veut un peu plus directif (Chamberland et al., 1995). Ces façons de faire permettent aux personnes

enseignantes de partager les notions de base et celles préparatoires aux activités qui seront réalisées à l'extérieur.

- 2) À la suite de la phase de préparation vient la phase de réalisation. Les personnes enseignantes semblent utiliser divers MEFP qui permettent aux apprenants d'être en action et en relation avec les autres et les milieux naturels. Pour ce faire, les personnes enseignantes proposeront diverses situations problèmes, des simulations, des défis à relever, des jeux ou encore des projets à réaliser qui vont permettre aux élèves de réaliser et de concrétiser des apprentissages. Ces apprentissages semblent souvent être interdisciplinaires selon ce qu'en ont dit les personnes enseignantes. Ceux-ci vont permettre aux élèves de bonifier leurs connaissances en lien avec les éléments naturels en plus de développer des habiletés et des compétences dans différentes activités de plein air selon les environnements fréquentés. Ceci fait référence au « à propos » et au « pour » de la définition de l'ÉPA par Quay et Seaman (2013). En effet, les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques choisis permettront aux élèves de développer les connaissances nécessaires pour être bien préparées à la réalisation de diverses activités en plein air en plus de développer des connaissances qui les amèneront à avoir une meilleure compréhension du monde naturel et ainsi adopter des comportements respectueux envers l'environnement.

- 3) Enfin, un retour peut être effectué à l'intérieur ou à l'extérieur afin de revenir sur les divers apprentissages réalisés. Ce retour semble davantage prendre la forme de groupe de discussion ou encore d'une réflexion individuelle qui pourrait être réalisée à l'oral ou à l'écrit. Cette façon de faire peut également faire des liens avec la phase de la conceptualisation abstraite du cycle de l'apprentissage expérientiel. En effet, un moment réflexif peut permettre à l'élève de faire des liens entre les

expériences qu'il a vécues, le sens qu'il donne à celles-ci et aux apprentissages réalisés (Raby et Viola, 2016).

Lors de l'analyse de nos résultats, nous avons remarqué qu'un nombre important de MEFP ont été utilisés. Notre recherche s'intéressait à savoir si certaines didactiques spécifiques sont plus propices d'utilisation en ÉPA. Comme le mentionnent Raby et Viola (2016) « les didactiques spécifiques s'intéressent à la planification de l'enseignement d'une discipline particulière » p.16. Nous en concluons que les MEFP qui privilégient une posture active de l'apprenant dans ses apprentissages et qui valorisent les interactions avec les autres et son environnement semblent être davantage utilisés lorsque les apprentissages se réalisent à l'extérieur. Le courant socioconstructiviste semble donc être davantage au cœur de l'ÉPA avec la mise en pratique de MEFP tel que l'apprentissage par projet, l'apprentissage coopératif, le travail d'équipe, le groupe de discussion, l'apprentissage par problème et l'apprentissage expérientiel. Cependant, à certains moments, d'autres théories d'apprentissage peuvent être mises davantage de l'avant tel que le béhaviorisme (enseignement direct, la démonstration) et le cognitivisme (apprentissage par découverte). L'intégration de divers modèles d'enseignement et formules pédagogiques au sein d'une même démarche permet d'enrichir les apprentissages et peut permettre l'intégration des apprentissages chez les élèves (Raby et Viola, 2016).

5.1.1 LES ÉLÉMENTS ÉMERGENTS

À la suite de notre analyse, certains éléments non anticipés ont émergé de nos résultats en lien avec les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques identifiés et décrits.

Tout d'abord, le jeu libre a été un élément mentionné par les personnes enseignantes œuvrant au préscolaire et au primaire. Il permet aux enfants de découvrir leur environnement

et d'interagir avec celui-ci et les autres élèves (Coates et Pimlott-Wilson, 2019). Le jeu libre semble approprié en ÉPA puisque l'environnement naturel va permettre aux élèves de s'engager activement dans leurs apprentissages à l'aide de leurs créativité (Coates et Pimlott-Wilson, 2019). Celui-ci est d'ailleurs encouragé par plusieurs études et prescrit par le ministère de l'Éducation (Association canadienne de santé publique (ACSP), 2019; Gouvernement du Québec, 2017a); Gouvernement du Québec (2018).

Ensuite, un autre élément ayant émergé de nos entretiens est l'utilisation des technologies d'information et de communication (TIC) en conjonction avec les pratiques d'ÉPA. Différents outils technologiques semblent être utilisés en ÉPA tels que le cellulaire et les tablettes. Les personnes enseignantes ont comme objectif d'éduquer les élèves à l'utilisation appropriée de ces outils en lien avec leurs pratiques en plein air. Ils vont par exemple se servir d'applications de géopositionnement (GPS, boussole électronique, etc.) ainsi que d'applications permettant la facilitation de diverses activités telles que le géocaching, la randonnée, etc. De plus, il semble que l'utilisation de l'appareil photo inclus à même ces appareils est courante. Les personnes enseignantes vont mettre en œuvre des activités telles que les rallyes photo afin d'évaluer certains apprentissages ou encore identifier divers éléments de la faune et de la flore à l'aide des photos prises par les étudiants. L'utilisation des TIC en plein air est un élément intéressant puisque le programme de formation encourage l'utilisation des TIC à l'école, la perspective de jumeler l'ÉPA et les TIC semble être une avenue potentiellement intéressante. McGlynn-Stewart et al. (2020) se sont intéressés à l'utilisation des tablettes par les élèves en plein air. Les tablettes ont notamment permis aux élèves de réinvestir leurs apprentissages faits à l'extérieur à l'intérieur, de connecter avec l'environnement et de démontrer leurs créativité. Ponti (2023) stipulent notamment que certaines applications peuvent favoriser l'activité physique en encourageant l'exploration des milieux extérieurs. L'utilisation des TIC semble pouvoir apporter certains avantages, mais également certains inconvénients. Par exemple, l'utilisation des technologies en plein air peut

parfois distraire l'apprenant et empêcher les expériences directes et holistiques avec les milieux naturels (Hills et Thomas, 2020; Van Kraalingen, 2023).

D'autres thèmes ayant émergé de cette étude sont davantage en lien avec le milieu éducationnel ainsi qu'à la relation d'enseignement selon le modèle de la situation pédagogique SOMA de Legendre (2005a).

En effet, un élément ayant émergé de nos résultats est l'utilisation d'une classe extérieure comme environnement d'apprentissage. Les classes extérieures sont considérées comme étant des endroits aménagés à l'extérieur à proximité de l'école et contiennent généralement des places pour s'asseoir et travailler ainsi qu'un tableau. Certaines classes extérieures sont considérées comme « flexibles » et peuvent être déplacées facilement par les élèves et la personne enseignante à différents endroits. Ce type d'aménagement semble pouvoir être un facteur facilitant la pratique de l'ÉPA selon Ayotte-Beaudet et al. (2022). De plus, plusieurs répondants de notre étude mentionnent avoir une classe extérieure et l'utilisent de manière régulière en contexte ÉPA. Ayotte-Beaudet, Beaudry, Bisailon et Cordeau (2020) émettent plusieurs recommandations à l'implantation de ces classes extérieures en enseignement supérieur. Ces recommandations peuvent toutefois, selon nous, s'appliquer en partie au milieu scolaire au niveau du primaire et du secondaire.

Pour finir, les relations entre les personnes enseignantes et les élèves semblent être plus égalitaires et positives. Selon les personnes enseignantes de cette étude, l'ÉPA permet d'établir une relation authentique et positive avec les élèves en permettant notamment de diminuer l'aspect hiérarchique, ce qui a notamment été observé par Bergeron-Leclerc et al. (2013), (Coates et Pimlott-Wilson, 2019) et Mercure (2009). L'ÉPA va permettre aux élèves de côtoyer leur enseignant dans des situations où celui-ci peut être vulnérable (avoir froid, tomber, etc.) et semble favoriser une relation de confiance et des liens plus solides avec les élèves. Comme le mentionne Rioux (2022), les relations avec les élèves sont améliorées en contexte

d'ÉPA ce qui facilite l'harmonie du groupe et les interventions posées par la personne enseignante.

5.2 L'IDENTIFICATION DES RAISONS ET LES INFLUENCES DES CHOIX PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS EN CONTEXTE D'ÉDUCATION PLEIN AIR

Notre recherche avait aussi pour objectif d'identifier les raisons et les influences des choix pédagogiques des personnes enseignantes en contexte d'éducation plein air.

Dans un premier temps, nous cherchions à savoir pour quelles raisons les personnes enseignantes choisissaient certains MEFP parmi tant d'autres. Différentes études démontrent que les personnes enseignantes pratiquant de l'ÉPA choisissent de le faire pour trois principales raisons : 1) connecter les enfants à la nature ; 2) réaliser des apprentissages concrets et 3) avoir davantage d'espace pour bouger et se déplacer (Ayotte-Beaudet, Berrigan, et al., 2023; Ayotte-Beaudet et al., 2022; Beauchamp, 2022). Nos résultats corroborent ces trois raisons principales en ce qui a trait à la pratique de l'ÉPA. Plusieurs répondants à notre étude ajoutent toutefois les impacts positifs de l'ÉPA sur eux-mêmes comme étant l'une des raisons qui les incitent à pratiquer l'ÉPA. Ces résultats vont de pair avec l'étude de Rioux (2022) qui démontre que l'ÉPA peut avoir des effets positifs sur l'environnement de travail des personnes enseignantes ainsi que sur leurs relations avec les élèves. Certaines personnes enseignantes nomment aussi les impacts positifs sur leurs élèves comme l'une des raisons à pratiquer l'ÉPA. En effet, l'ÉPA peut être bénéfique pour les élèves en ce qui concerne l'attention (Dadvand et al., 2015), la motivation à apprendre, l'engagement scolaire (Becker et al., 2017) et l'activité physique (Ayotte-Beaudet, Berrigan, et al., 2023; Gadais et al., 2023; Mygind et al., 2019). Ces impacts positifs sur les élèves sont entre autres partagés par plusieurs autres personnes enseignantes utilisant l'ÉPA comme le démontre le rapport de Ayotte-Beaudet et al. (2022).

Néanmoins tel qu'énoncé dans les résultats, en thématissant les propos des personnes enseignantes, quatre grands thèmes semblent regrouper les raisons qui sous-tendent en partie

les choix pédagogiques des personnes enseignantes. Il s'avère en effet que les environnements extérieurs et les activités de plein air semblent, selon les répondants de notre étude, naturellement se pratiquer en collaboration avec les autres, ce qui explique l'utilisation de plusieurs méthodes d'enseignement socioconstructivistes. Aussi, l'intégration des divers acteurs et l'utilisation d'environnements extérieurs variés permettraient d'enrichir les apprentissages puisque les interactions avec les ressources du milieu vont susciter des expériences concrètes et des démarches d'apprentissage davantage inductives. De plus, des formules pédagogiques tel que le jeu seront mises en place afin que les élèves apprennent dans le plaisir et soient motivés à continuer de fréquenter le milieu scolaire. Finalement, des méthodes davantage magistrocentrées seront mises en œuvre lorsque la personne enseignante voudra introduire de nouvelles notions.

En ce qui a trait aux différents facteurs d'influence, les personnes enseignantes semblent se baser d'abord sur leurs expériences personnelles. Elles vont, en début de carrière en ÉPA, majoritairement choisir comme objet d'apprentissage différentes activités avec lesquelles elles sont déjà confortables. Leurs expériences antérieures ainsi que les personnes ayant eu un rôle de mentor auprès d'elles vont façonner leurs visions de l'éducation plein air et impacter leurs pratiques.

De plus, selon les répondants, il semble que la formation initiale en enseignement ne leur a pas permis de se préparer à enseigner spécifiquement en contexte d'éducation plein air. L'ÉPA étant une approche en émergence au Québec, les personnes enseignantes ont mentionné l'importance d'enrichir leur formation initiale et vont décider de se former de manière continue au cours de leur carrière en participant notamment à des conférences, des colloques ainsi qu'au moyen de différentes formations offertes par des organismes privés ou publics. Ces résultats en lien avec les formations vont dans le même sens que ceux obtenus par Ayotte-Beudet et al. (2022). Les différentes méthodes de formation aideront les personnes enseignantes dans leurs pratiques et semblent permettre d'acquérir différentes connaissances

techniques reliées aux activités en plein air, différents savoirs en lien avec les environnements naturels ou encore différents outils de planifications et de gestion de groupe en contexte d'éducation plein air. Comme le mentionnent Gadais et al. (2023) dans le chapitre portant sur l'enseignement de l'éducation physique en contexte de plein air, certaines formations et qualifications peuvent être recommandées et doivent regrouper diverses habilités telles que le développement de compétences techniques, de compétences interpersonnelles et des compétences relatives au jugement et à la prise de décision.

Les personnes enseignantes semblent modifier et adapter leurs pratiques selon les différentes formations reçues. Il est difficile de qualifier l'impact de ces méthodes de formation sur la pratique des personnes enseignantes puisque celles-ci varient énormément d'une région à l'autre. Il semble néanmoins que la formation continue a une grande importance chez les personnes enseignantes utilisant l'ÉPA et que celle-ci impacte les pratiques des personnes enseignantes. Quelques acteurs principaux ont été nommés tels que les unités régionales de loisirs et de sports (URLS), la documentation disponible sur les sites internet et les colloques organisés par la FÉÉPEQ et la fondation Monique-Fitz-Back. De plus, les échanges et les partages entre les diverses personnes enseignantes pratiquant de l'ÉPA que ce soit sur les réseaux sociaux ou lors de colloques semblent être une pratique inspirante pour celles-ci.

5.2.1 LES ÉLÉMENTS ÉMERGENTS

Plusieurs recommandations ont été formulées par les personnes enseignantes en ce qui a trait aux différentes méthodes à préconiser afin d'outiller les personnes enseignantes à la pratique de l'ÉPA. Plusieurs mentionnent la pertinence de mettre sur pied une communauté de pratique, un réseau de partage dans lequel des personnes enseignantes « expertes » pourraient mentorer, guider des personnes enseignantes voulant s'initier à l'ÉPA. En plus de partager des activités ainsi que des ressources pour les accompagner dans leurs pratiques.

Un facteur qui semble également influencer les choix pédagogiques des personnes enseignantes est la vision de leurs rôles en contexte d'ÉPA. Cette vision du rôle varie entre : un chef d'orchestre, un guide, un modèle, un entraîneur, un transmetteur de savoir, un encadreur, un gestionnaire de risques et de conflits, un co-élève. Par exemple, une personne enseignante qui se voit davantage comme un transmetteur de connaissances semble avoir une pratique plus structurée avec des objectifs et une progression bien définis alors que celui qui se voit en co-élève utilisera davantage ce qui émerge des questionnements des élèves. Les différentes postures des personnes enseignantes peuvent impacter les pratiques et la structure des leurs enseignements. Une similarité qui a été évoquée est celle de la sécurité. Les personnes enseignantes se considèrent responsables de la sécurité des élèves et de leurs groupes. Ils assurent une gestion des risques en transmettant des balises claires en ce qui a trait à la sécurité en contexte d'ÉPA.

Les personnes enseignantes ont également mentionné diverses problématiques à la mise en œuvre d'initiatives ÉPA. Notamment le manque de temps de planification, la disponibilité du matériel, le financement accordé aux projets d'ÉPA, la collaboration parfois difficile avec les collègues de travail et les directions d'école, l'augmentation d'élèves à besoin particulier et le support disponible ainsi que l'accessibilité aux différentes formations. Certains de ces défis ont également été mentionnés par Ayotte-Beaudet et al. (2017), Ayotte-Beaudet et al. (2022) et Sport et Loisir de l'île de Montréal (2019). Ces facteurs semblent poser divers obstacles à la mise en pratique de l'ÉPA dans les écoles québécoises. Un facteur facilitant a émergé des écoles ayant moins d'élèves. Les personnes enseignantes œuvrant dans ces écoles semblent avoir une meilleure relation avec leurs directions et leurs autres collègues, ce qui facilite la mise en place de programme ÉPA.

5.3 LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Il est essentiel d'interpréter les résultats de notre étude en fonction de certaines limites qui doivent être clairement énoncées. D'abord, la section du cadre conceptuel concernant les

modèles d'enseignement et les formules pédagogiques est basée sur deux ouvrages de référence. Certaines frontières entre certains modèles d'enseignement et certaines formules pédagogiques ne sont pas totalement étanches, ce qui a compliqué le codage des données puisque les catégories de MEFP n'étaient pas mutuellement exclusives.

Ensuite, notre échantillon était constitué de participants volontaires ayant autodéclaré pratiquer de l'ÉPA et respecter les critères d'inclusion de cette recherche. Nos résultats sont basés sur les propos des personnes enseignantes que nous considérons toutefois comme authentiques et véridiques. Néanmoins, aucune observation terrain n'a été réalisée ce qui n'a pas permis la triangulation des données.

De plus, notre échantillon était constitué davantage de répondants œuvrant au secondaire et enseignant dans un programme de concentration plein air. Bien que plusieurs d'entre eux enseignaient également dans un autre domaine d'apprentissage, leurs propos concernaient davantage leurs pratiques au sein de leur programme de concentration plein air. Cela a pu avoir une incidence sur la nature des résultats puisque l'organisation scolaire des établissements primaire et secondaire est différente et comporte des particularités propres à ces environnements. De plus, les pratiques en ÉPA pourraient être différentes selon les domaines d'apprentissage ainsi que les niveaux scolaires. La distinction entre ces éléments n'a pas été prise en compte lors de notre étude.

5.4 LES PISTES DE RECHERCHES ÉVENTUELLES

À la lumière des résultats présentés et de cette discussion, différentes pistes de recherche éventuelle semblent possibles afin de compléter les résultats obtenus.

Premièrement, nous pensons que d'autres études de plus grandes envergures, avec davantage de participants seraient pertinentes afin de dégager des tendances plus

statistiquement représentatives en termes de MEFP. Dans le même ordre d'idée, l'apprentissage expérientiel est considéré comme faisant partie intégrante de l'ÉPA dans la littérature. Notre étude a démontré que les pratiques enseignantes et que les MEFP utilisées en contexte d'ÉPA sont très diversifiées et que l'apprentissage expérientiel n'est pas toujours utilisé. Il serait pertinent d'approfondir la question et de possiblement revoir la place de l'éducation expérientielle au sein d'initiative d'ÉPA. La réalisation d'études avec davantage de répondants permettrait de confirmer ou d'infirmer cette observation.

Deuxièmement, il pourrait être intéressant d'étudier davantage les variations des méthodes pédagogiques selon les domaines d'enseignement et les niveaux scolaires des élèves. En effet, des études plus spécifiques portant sur l'enseignement en contexte d'ÉPA en lien avec divers domaines d'apprentissage pourraient permettre d'aider et d'ouiller de manière plus tangible les pratiquants en ÉPA. Dans cette optique, il pourrait être intéressant de se pencher sur des domaines d'enseignement moins étudiés en contexte d'ÉPA jusqu'à maintenant comme l'univers social, la mathématique, les langues, la musique, la physique et la chimie. Aussi, il semble pertinent de réaliser des études portant sur la différenciation des méthodes d'enseignement en contexte d'ÉPA selon les niveaux scolaires des élèves. En effet, nous avons noté une variation des pratiques entre les personnes enseignantes du primaire et du secondaire. Plus de données sont nécessaires afin de qualifier et quantifier les différentes pratiques en ÉPA selon les niveaux scolaires. Cela permettra de cibler les pratiques efficaces et potentiellement émettre des recommandations pour les personnes enseignantes voulant s'adonner à l'ÉPA.

Troisièmement, nous pensons que des études sur le jumelage de divers éléments (les TIC, les parents, la communauté, l'enseignement co-modal) en contexte d'ÉPA pourraient amener des éléments intéressants qui pourraient contribuer à enrichir les pratiques dans ce contexte. Les répercussions de ces associations sur les apprentissages ainsi que sur la motivation des élèves sont encore mal documentées. C'est pourquoi des études qui

s'intéresseraient à la combinaison de l'ÉPA avec d'autres modalités d'enseignement ou approches pourraient être des avenues intéressantes à explorer davantage.

Finalement, nous pensons que répertorier et analyser les formations disponibles et suivies par les personnes enseignantes pourraient être judicieux. En réalisant une étude portant sur le contenu des formations disponibles en ÉPA cela nous permettrait de dresser un portrait des différentes écoles de pensée, des différentes méthodes enseignées ainsi que de documenter les pratiques encouragées. Ce faisant, il serait potentiellement possible d'uniformiser les pratiques ou encore bâtir une progression des savoirs à acquérir en contexte d'ÉPA.

En conclusion, les personnes enseignantes en ÉPA utilisent un grand éventail de modèles d'enseignement et de formules pédagogiques en ayant pour objectif principal de faire interagir les élèves avec les environnements extérieurs et avec les pairs. Diverses raisons et divers facteurs influencent leurs choix pédagogiques, en particulier les expériences antérieures et les formations suivies.

CONCLUSION

Cette recherche a permis de mieux comprendre comment l'ÉPA est mise en place dans les milieux scolaires québécois. De manière plus précise, elle a permis de décrire et d'exemplifier divers MEFP utilisés par les personnes enseignantes pratiquant l'ÉPA. Elle a aussi permis de mieux saisir ce qui influence leurs choix pédagogiques et leurs pratiques en contexte d'ÉPA.

Dans un premier temps, les MEFP mis en place par les personnes enseignantes en contexte d'ÉPA partagent de façon importante des orientations de la théorie d'apprentissage socioconstructiviste. C'est-à-dire qu'elles visent un rôle actif chez l'apprenant et valorisent les interactions avec l'élève et l'environnement extérieur ou encore les interactions des élèves avec la personne enseignante et ses pairs. Ces interactions vont permettre aux élèves de développer leurs connaissances par le moyen d'expérience concrète réalisée en contexte extérieur. Néanmoins, comme stipulé dans la problématique, une diversité d'approche est nécessaire pour répondre au programme scolaire et aux caractéristiques des apprenants. Cela se reflète en ÉPA par la mise en pratique de méthodes socioconstructivistes, mais également de MEFP qui appartiennent au cognitivisme et au béhaviorisme. Mise en place en conjoncture, cette étude a permis de dégager une possible séquence d'apprentissages. La phase de préparation aux apprentissages comportant des méthodes d'enseignement davantage magistrocentré semble être réalisée parfois à l'intérieur et parfois à l'extérieur en utilisant des méthodes appartenant davantage au béhaviorisme. Une fois à l'extérieur, les élèves sont alors mis en action en interaction avec leurs pairs et leurs environnements. Une fois l'activité complétée, un retour peut parfois être réalisé pour consolider les apprentissages. L'exploration de l'environnement et les interactions avec celui-ci font aussi parfois émerger des découvertes et des apprentissages sans que ceux-ci soient planifiés. Cela démontre la richesse et les possibilités d'apprentissage en contexte d'ÉPA.

Dans un second temps, en identifiant les raisons et les influences des choix pédagogiques des personnes enseignantes cela a permis de mieux comprendre l'impact de leurs expériences antérieures sur les activités proposées, mais également l'importance de la formation continue chez ces enseignants. En effet, plusieurs personnes enseignantes semblent avoir recours à la formation continue afin de compléter leur formation initiale. Puisque l'ÉPA est une façon de faire relativement nouvelle au Québec, la formation initiale n'a pas nécessairement permis aux personnes enseignantes de développer des connaissances et des aptitudes spécifiques en lien avec la pratique de l'ÉPA. Les offres de formations se font de plus en plus nombreuses, mais on remarque toutefois quelques acteurs plus importants tel que la fondation Monique-Fitz-Back, la FÉÉPEQ ainsi que les URLS. Le partage de ressources et d'idées entre les personnes enseignantes pratiquant l'ÉPA semble également être important. C'est pourquoi les groupes Facebook ou les colloques sont des endroits appréciés qui influencent les personnes enseignantes dans la mise en place de l'ÉPA dans leurs milieux.

Au terme de cette recherche, nous comprenons davantage comment l'ÉPA s'articule dans les milieux scolaires au Québec. Cette recherche permet d'obtenir un portrait plus précis des méthodes d'enseignement et formules pédagogiques employées en contexte d'ÉPA et pourrait servir à mieux outiller les personnes enseignantes qui pratiquent ou qui veulent débiter l'enseignement en contexte d'ÉPA. Enrichir nos connaissances sur l'enseignement en contexte d'ÉPA permettra ultimement aux élèves d'avoir accès à des programmes de qualité qui sont engageants et motivants afin de soutenir leur réussite scolaire.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Cavero-Redondo, I., Sánchez-López, M., Garrido-Miguel, M. et Martínez-Vizcaíno, V. (2017). Academic Achievement and Physical Activity: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 140(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2017-1498>
- Association canadienne de santé publique (ACSP). (2019). *Énoncé de position: Le jeu libre des enfants*. <https://www.cpha.ca/fr/le-jeu-libre-des-enfants>
- Ayotte-Beaudet, J.-P., Beaudry, M.-C., Bisailon, V. et Cordeau, P. (2020). *Classes extérieures dans l'enseignement supérieur en contexte de COVID-19 au Canada: Guide pour appuyer les directions lors des premières étapes d'implantation* [Guide PDF]. Université de Sherbrooke.
- Ayotte-Beaudet, J.-P., Beaudry, M.-C., Bisailon, V. et Dubé, M. (2020). *Pédagogie en plein air dans l'enseignement supérieur en contexte de COVID-19 au Canada, Guide pédagogique pour appuyer les personnes enseignantes* [Guide PDF]. Université de Sherbrooke.
<https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/17257/Guide%20Plein%20air%20VF.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Ayotte-Beaudet, J.-P., Berrigan, F., Deschamps, A., L'Heureux, K., Beaudry, M.-C. et Turcotte, S. (2023). K-11 teachers' school-based outdoor education practices in the province of Québec, Canada: from local initiatives to a grassroots movement. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-14.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2164787>
- Ayotte-Beaudet, J.-P., Charland, P. et Potvin, P. (2014). *Favoriser l'intérêt au sujet des sciences au moyen de l'éducation dans et par l'environnement* [Document PDF]. Université du Québec à Montréal. https://centrere.uqam.ca/wp-content/uploads/2014/10/5e_sem_JPAB.pdf
- Ayotte-Beaudet, J.-P., Chastenay, P., Beaudry, M.-C., L'Heureux, K., Giamellaro, M., Smith, J., Desjarlais, E. et Paquette, A. (2023). Exploring the impacts of contextualised outdoor science education on learning: the case of primary school students learning about ecosystem relationships. *Journal of Biological Education*, 57(2), 277-294.
<https://doi.org/10.1080/00219266.2021.1909634>
- Ayotte-Beaudet, J.-P., Potvin, P., Lapierre, H. G. et Glackin, M. (2017). Teaching and learning science outdoors in schools' immediate surroundings at K-12 levels: A meta-synthesis. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 5343-5363. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00833a>
- Ayotte-Beaudet, J.-P., Vinuesa, V., Turcotte, S. et Berrigan, F. (2022). *Pratiques enseignantes en plein air en contexte scolaire au Québec: au-delà de la pandémie de COVID-19*. https://www.usherbrooke.ca/crepa/fileadmin/sites/crepa/Rapports/Pratiques_E_PA_Rapport_final.pdf
- Bailey, J. (1999). A world of adventure education. Dans J. C. Miles et S. Priest (dir.), *Adventure programming* (p. 39-42). Venture publishing.

- Beauchamp, A.-A. (2022). *L'intégration du plein air en enseignement préscolaire et primaire: pistes de réflexion et d'action* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/16284/1/M17917.pdf>
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. et Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485. <https://www.mdpi.com/1660-4601/14/5/485>
- Bellerose-Langlois, A. (2015). *Lutter contre le déficit nature grâce à l'éducation formelle: recommandations aux acteurs décisionnels de l'éducation primaire québécoise* [Essai de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. <https://core.ac.uk/reader/51339750>
- Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1054158ar>
- Bergeron-Leclerc, C., Gargano, V., Dessureault-Pelletier, M., Mercure, C. et Bilodeau, M. (2013). L'éducation par l'aventure comme outil de transformation du lien social. *Intervention*, 139(2), 63-74.
- Bergeron-Leclerc, C., Mercure, C., Gargano, V., Bilodeau, M. et Dessureault-Pelletier, M. (2012). Quand passion rime avec transformation: les retombées d'un programme d'éducation par l'aventure au sein d'une école secondaire alternative. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(4), 62-91.
- Bisson, C. (1996). The outdoor education umbrella: a metaphoric model to conceptualize outdoor experiential learning methods. Dans B. Baker (dir.), *Spawning new ideas: a cycle of discovery* (p. 42-46). Association for Experiential Education.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanchette, A. (2020). *Collaboration famille-école: une vision bioécologique de la collaboration famille-école à partir du point de vue de parents d'élèves et d'enseignants de niveau primaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. https://constellation-uqac.ca.sbiiproxy.uqac.ca/id/eprint/5436/1/Blanchette_uqac_0862N_10642.pdf
- Cardinal, M.-J. (2020). Les petits miracles de la pédagogie en plein air pour les enfants à besoin particulier. *cent degres*. <https://centdegres.ca/magazine/sante-et-societe/miracles-pedagogie-plein-air-enfants-besoins-particuliers/>
- Chaire de recherche sur l'éducation en plein air. (n.d). *Objectifs*. Université de Sherbrooke. <https://www.usherbrooke.ca/crepa/fr/presentation/objectifs>
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.

- Coates, J. K. et Pimlott-Wilson, H. (2019). Learning while playing: Children's Forest School experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 45(1), 21-40. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/berj.3491>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves: S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e années du secondaire* [Avis PDF]. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/01/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M. J., Esnaola, M., Forn, J., Basagaña, X., Alvarez-Pedrerol, M., Rivas, I., López-Vicente, M., De Castro Pascual, M., Su, J., Jerrett, M., Querol, X. et Sunyer, J. (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(26), 7937-7942. <https://doi.org/doi:10.1073/pnas.1503402112>
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève: une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés* [Rapport PDF]. Québec: Université Laval.
- Donaldson, G. W. et Donaldson, L. E. (1958, 1958/06/01). Outdoor Education a Definition. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 29(5), 17-63. <https://doi.org/10.1080/00221473.1958.10630353>
- Ewert, A. et Garvey, D. (2007). Philosophy and theory of adventure education. Dans D. Prouty, J. Panicucci et R. Collinson (dir.), *Adventure Education. Theory and Applications* (p. 19-32). Human Kinetics.
- Ewert, A. W. (1989). *Outdoor adventure pursuits*. Pub. Horizons.
- Ford, P. (1986). *Outdoor Education: Definition and Philosophy* [Document PDF]. Office of Educational Research and Improvement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267941.pdf>
- Gadais, T., Daigle, P., Lacoste, Y., Beaumont, J., Laforest, É. et Sauriol, C. (2018). Enseigner des activités DE, EN, PAR et POUR le plein air en EPS. *Journal Propulsion*, 31(2), 30-34. https://www.researchgate.net/publication/333489540_Enseigner_des_activites_DE_EN_PAR_et_POUR_le_Plein_air_en_EPS
- Gadais, T., Lacoste, Y. et Daigle, P. (2019). Didactiser ses activités de plein air en éducation physique et à la santé: La notion de gradient de plein air. *Journal Propulsion*, 32(2), 35-39. https://www.researchgate.net/publication/337113597_Didactiser_ses_activites_de_plein_air_en_education_physique_et_a_la_sante_La_notion_de_gradient_de_plein_air
- Gadais, T., Lacoste, Y., Daigle, P., Beaumont, J., Quidu, M. et Favier-Ambrosini, B. (2023). Enseignement de l'éducation physique en contexte de plein air : contenus et applications. Dans S. Turcotte, J.-F. Desbiens, C. Borges, J. Grenier et D. Pasco (dir.), *Enseigner l'éducation physique en contexte scolaire*. Éditions JFD.

- Gagnon, J. (2010). *Introduction d'une séquence d'aventure au programme de formation de l'école québécoise comme outil d'éducation à la santé, au troisième cycle du primaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. <https://constellation-ugac-ca.sbioproxy.ugac.ca/id/eprint/283/1/030145757.pdf>
- Gargano, V. (2010). *Les retombées du cours collégial «plein air expérientiel» aux plans personnel et interpersonnel* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. <https://constellation-ugac-ca.sbioproxy.ugac.ca/id/eprint/115/1/030125897.pdf>
- Gargano, V. et Bergeron-Leclerc, C. (2012). Apprendre autrement: les effets d'un programme d'éducation par l'aventure au plan du développement personnel et social. *Revue pour la recherche en éducation*, 2, 32-49. https://www.researchgate.net/publication/334680608_Apprendre_autrement_les_effets_d%27un_programme_collégial_d%27éducation_par_l%27aventure_au_plan_du_developpement_personnel_et_social
- Gargano, V. et Turcotte, D. (2018). L'intervention en contexte de nature et d'aventure: différences et similitudes entre les programmes éducatifs et les programmes thérapeutiques. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 194-222. https://www.researchgate.net/publication/334680751_L%27intervention_en_contexte_de_nature_et_d%27aventure_Différences_et_similitudes_entre_les_programmes_éducatifs_et_les_programmes_thérapeutiques
- Gaudet, S. et Robert, D. (dir.). (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. G. Morin.
- Gouvernement du Québec. (2017a). *À nous de jouer! Jeu actif et jeu libre pour le développement de l'enfant* [Document PDF]. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532166>
- Gouvernement du Québec. (2017b). *Politique de la réussite éducative: le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* [Document PDF]. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Gouvernement du Québec. (2018). *À nous de jouer ! L'extérieur, un terrain de jeu complet* [Document PDF]. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532524>
- Gouvernement du Québec. (2021). *le taux de sorties sans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes: méthodologie*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Methodologie-2018-2019.pdf
- Gouvernement du Québec. (s.d). *Programme de formation de l'école québécoise; éducation préscolaire et enseignement primaire* [Tableau synthèse, document PDF]. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ-tableau-synthese-presco-primaire-2018.pdf

- Gravel, H. et Pruneau, D. (2004). Une étude de la réceptivité à l'environnement chez les adolescents. *Revue de l'université de Moncton*, 35(1), 165-187. <https://doi.org/https://doi-org.sbioproxy.ugac.ca/10.7202/008767ar>
- Grenier, F. (2021). Des abeilles pour enseigner les sciences et l'écocitoyenneté. *cent degrés*. <https://centdegres.ca/magazine/sante-et-societe/des-abeilles-pour-enseigner-les-sciences-et-le-citoyennete/>
- Hills, D. et Thomas, G. (2020). Digital technology and outdoor experiential learning. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 20(2), 155-169. <https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1604244>
- Hirsch, J. (1999). Developmental adventure programs. Dans J. C. Miles et S. Priest (dir.), *Adventure programming* (p. 13-27). Venture publishing.
- Horwood, B. (1999). Educational adventure and schooling. Dans J. C. Miles et S. Priest (dir.), *Adventure programming* (p. 9-12). Venture Publishing.
- Hunt, J. S. (1999). Philosophy of Adventure Education. Dans J. C. Miles et S. Priest (dir.), *Adventure programming* (p. 115-122). Venture publishing.
- Jeffs, T. (2017). Origins of Outdoor and Adventure Education. Dans T. Jeffs et J. Ord (dir.), *Rethinking Outdoor, Experiential and Informal Education: Beyond the Confines* (p. 1-24). Routledge.
- Joyce, B., Weil, M. et Calhoun, E. (2014). *Models of Teaching* (9^e éd.). Person.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. (4^e éd.). Presse de l'Université de Montréal.
- Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents* (3^e éd.). De Boeck-Wesmael.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kuo, M., Barnes, M. et Jordan, C. (2019, 2019-February-19). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship [Mini Review]. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Legendre, R. (2005a). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Legendre, R. (2005b). Éducation plein air. Dans *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd., p. 522). Guérin.
- Legendre, R. (2005c). Éducation relative à l'environnement. Dans *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd., p. 525-529). Guérin.

- Legendre, R. (2005d). Relation d'apprentissage. Dans *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd., p. 1172). Guérin.
- Legendre, R. (2005e). Relation d'enseignement. Dans *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd., p. 1172). Guérin.
- Legendre, R. (2005f). Relation didactique. Dans *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd., p. 1172). Guérin.
- Lessard, A. (2017). Recherche-action en contexte de projet plein air interdisciplinaire au primaire: nature des savoirs développés par les praticiens et réflexions méthodologiques. *Revue hybride de l'éducation*, 1(1), 90-111. <https://doi.org/https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.1522/rhe.v1i1.11>
- Louv. (2008). *Last child in the woods*. Algonquin Books of Chapel Hill.
- Maziade, C. H., Thériault, G., Berryman, T. et Gadais, T. (2018). L'intégration du plein air en enseignement de l'éducation physique et à la santé : trois études de cas. *Staps*, 4(122), 45-71. <https://doi.org/10.3917/sta.122.0045>
- McGlynn-Stewart, M., Maguire, N. et Mogyorodi, E. (2020). Taking It Outside: Engaging in Active, creative, Outdoor Play with Digital Technology. *Canadian Journal of Environmental Education*, 23(2), 31-45. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1277723.pdf>
- Meia, J.-S., Carron, P., Dominé, K., Gremion, F. o. et Zappella, D. (2022). *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier : des propositions pour les degrés secondaires*. HEP-BEJUNE.
- Mercure, C. (2009). *La programmation d'aventure en milieu scolaire au secondaire : une étude de cas réalisée au Saguenay* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. <https://constellation-uqac-ca.sbioproxy.uqac.ca/id/eprint/159/1/030112994.pdf>
- Mercure, C. (2022). Éducation et plein air. Dans D. Auger, R. Roult et J.-M. Adjizian (dir.), *Plein air: Manuel réflexif et pratique*. Hermann.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que le dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [Thèse de Doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf>
- Miles, J. C. et Priest, S. (1990). *Adventure Education*. Venture Publishing Inc.
- ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles: Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf

- ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Au Québec, on bouge en plein air : Avis sur le plein air* [Document PDF]. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/loisir-sport/Avis-plein-air.pdf
- ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2023). *Mesure 15023: À l'école, on bouge!* [Document d'information complémentaire, PDF]. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/loisir-sport/Doc_info_mesure_15023.pdf
- Moffet, J. (2018). Jardins pédagogiques: plus de 20 opportunités d'apprentissage à expérimenter. *cent degres*. <https://centdegres.ca/magazine/sante-et-societe/jardins-pedagogiques-20-opportunites-dapprentissage/>
- Monique-Fitz-Back, F. (2018). *Les initiatives d'éducation extérieure et de classes extérieures: Rapport d'analyse d'un sondage Web mené auprès des intervenants du milieu de l'éducation du Québec*. [Rapport]. Leger. https://fondationmf.ca/wp-content/uploads/2018/10/rapport-final_sondage-enseigner-dehors_avril-2018.pdf
- Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bølling, M. et Bentsen, P. (2019, 2019/07/01). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review and quality assessment of the evidence. *Health & Place*, 58(102136). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2019.05.014>
- Paradis, P. (2013). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage* (2^e éd.). Lidec.
- Ponti, M. (2023). Le temps d'écran et les enfants d'âge préscolaire: la promotion de la santé et du développement dans un monde numérique. *Paediatrics & Child Health*, 28(3), 193-202. <https://doi.org/https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.1093/pch/pxac126>
- Priest, S. (1986, 1986/04/01). Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. *The Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15. <https://doi.org/10.1080/00958964.1986.9941413>
- Priest, S. (1999a). Introduction. Dans J. Miles et S. Priest (dir.), *Adventure Programming* (p. XIII-XIV). Venture publishing.
- Priest, S. (1999b). The semantics of adventure programming. Dans J. C. Miles et S. Priest (dir.), *Adventure programming* (p. 111-114). Venture Publishing.

- Prud'homme, L. (2015). Se former à un enseignement pour tous les élèves. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 345-374). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35dsz.21>
- Quay, J. et Seaman, J. (2013). *John Dewey and education outdoors. Making sense of the « educational situation » through more than a century of progressive reforms*. Sense Publishers.
- Raby, C. et Viola, S. (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissages: pour diversifier son enseignement*. Éditions CEC.
- Raiola, E. et O'Keefe, M. (1999). Philosophy in practice: a history of adventure programming. Dans J. C. Miles et S. Priest (dir.), *Adventure programming* (p. 45-53). Venture Publishing.
- Rioux, C. A. (2022). *Les effets de l'intervention éducative en contexte de plein air sur la santé psychologique au travail des enseignantes et des enseignants* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/2073/1/Charles_Antoine_Rioux_mars2022.pdf
- Ruby, F. (2018). 26 ados en activité parascolaire d'hiver: la folle idée du « Shack à Réal et Éric ». *cent degres*. <https://centdegres.ca/magazine/activite-physique/26-ados-pleine-nature-hiver-folle-magnifique-idee-shack-a-real-eric/>
- Santana, C. C. A., Azevedo, L. B., Cattuzzo, M. T., Hill, J. O., Andrade, L. P. et Prado, W. L. (2017). Physical fitness and academic performance in youth: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 27(6), 579-603. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/sms.12773>
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.
- Smith, J. W. (1955, 1955/06/01). Adventure in Outdoor Education. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 26(5), 8-18. <https://doi.org/10.1080/00221473.1955.10628949>
- Sport et Loisir de l'île de Montréal. (2019). *Portrait de la pratique du plein air en milieu scolaire sur l'île de Montréal-2018* [Rapport, PDF]. https://www.sportloisirmontreal.ca/site/assets/files/6014/slim_portrait-pratique-plein-air-scolaire-mtl_2018.pdf
- Suzuki. (2010). *Ma dernière conférence*. Éditions Boréal.
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C. et Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants? Étude d'un cas particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1). <https://doi.org/https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.4000/ripes.1288>
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? Dans. *Recherches qualitatives : Collection hors série « Les actes»*, Université McGill, Montréal.

https://www.researchgate.net/publication/237504691_Comment_peut-on_construire_un_echantillonnage_scientifiquement_valide#page=41

Université du Québec à Montréal. (s.d). *Enseignement en plein air et Covid-19: Stratégies pour assurer la sécurité, la santé et le bien-être des élèves et des intervenants du milieu scolaire* [Guide PDF]. <https://enseignerdehors.ca/wp-content/uploads/2020/05/enseignement-plein-air-covid-19-uqam-f.pdf>

Vacher, Y. (2018). *Diversifier ses pratiques d'enseignement : de la maternelle à l'université*. Dunod.

Van Kraalingen, I. (2023). A systematized review of the use of mobile technology in outdoor learning. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 23(3), 203-221. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1984963>

Vrins, M. (2021). Écoles enracinées et moi: la petite histoire derrière un grand projet. *cent degres*. <https://centdegres.ca/magazine/sante-et-societe/ecoles-enracinees-et-moi-petite-histoire-grand-projet/>

Yemini, M., Engel, L. et Ben Simon, A. (2023). Place-based education – a systematic review of literature. *Educational Review*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>

CERTIFICATION ÉTHIQUE

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC. Le numéro du certificat est 2023-1105.

ANNEXE 1- CANEVAS D'ENTRETIEN #1

Protocole d'entretien pour le premier temps de collecte de données à l'intention des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire

1.0 La prise de contact

- 1.1 Accueil du participant
- 1.2 Rappel du but de l'entretien
- 1.3 Présentation du déroulement de l'entretien
- 1.4 Demande d'autorisation pour l'enregistrement de l'entretien
- 1.5 Rappel des droits du participant et des principales précautions éthiques
- 1.6 Remplir le formulaire de consentement et remettre une copie au participant

2.0 Début de l'entretien semi-dirigé

Fiche d'entretien	
Information sur l'entretien	
Date :	Lieu :
Heure :	Durée :
Technique de rapportage :	
Informations sociodémographiques sur le participant	
Pseudonyme :	Âge :
Genre :	Années/ mois d'expérience en ÉPA :
Matière enseignée :	Niveau enseigné :
Années d'expérience :	Région administrative :
Question principale : Quelles sont les approches pédagogiques que vous utilisez lorsque vous pratiquez de l'éducation plein air ?	

2.1 Thèmes centraux

L'inspiration et la motivation à l'utilisation de l'éducation plein air

Dans quelles circonstances avez-vous commencé à considérer le plein air, la nature comme contexte d'apprentissage ?

Est-ce qu'il y a un élément déclencheur, une personne d'influence ou un événement qui vous a motivé/ influencé à utiliser l'éducation plein air ?

Quelles sont vos motivations à pratiquer l'éducation plein air ?

Les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques en éducation plein air

Comment expliqueriez-vous à un non-initié ce qu'est l'éducation plein air ?

Décrivez-nous comment vous pratiquez de l'éducation plein air dans votre milieu ?

De quelle manière vos élèves apprennent-ils lorsqu'ils sont dehors ?

Quels éléments contribuent, selon vous, aux apprentissages ?

Comment planifiez-vous vos situations d'enseignement et d'apprentissage en éducation plein air ?

Quels sont vos objectifs d'apprentissage lors de vos sorties ? Sont-ils définis à l'avance ?

Quelle est l'importance du processus d'apprentissage VS le produit pour vous ?

De quelle manière les intérêts des élèves sont-ils pris en considération durant vos sorties ?

De quelle manière coopèrent les élèves durant les sorties ?

Les apprentissages des élèves ciblent-ils une seule matière ? Si non, lesquelles ?

Que faites-vous des questionnements ou interrogations des élèves ?

Quel est votre rôle durant vos sorties en plein air ?

Comment décririez-vous l'implication des élèves durant les sorties ?

Pourriez-vous décrire une sortie type ? Routine, activités, pause, endroit, etc.

Les formations et les ressources utilisées

Comment votre formation à l'enseignement vous prépare-t-elle à la pratique de l'éducation plein air ?

Connaissez-vous ou avez-vous consulté des ressources (site web, colloque, guide, etc.) qui vous ont permis de vous former à l'approche ?

Avez-vous suivi d'autres formations ? Si oui, quelles autres formations avez-vous suivies ?

Pourquoi avez-vous senti le besoin de vous former ou de vous outiller ?

Quels outils ou ressources pédagogiques utilisez-vous pour planifier ou réaliser vos sorties en plein air ?

Sentez-vous que les formations et ressources disponibles sont suffisantes ? Que manque-t-il ? Vous permettent-elles de pratiquer de l'éducation plein air de manière informée et sécuritaire ?

Est-ce qu'il y a des aspects sur lesquels vous aimeriez être formé pour lesquels vous n'avez pas trouvé de formation adéquate ?

Les formations suivies influencent-elles vos choix pédagogiques en ÉPA ?

Reformulation conclusive

Avez-vous autre chose à ajouter ?

Avez-vous trouvé les questions pertinentes ?

Est-ce qu'il y a des questions qui pourraient être reformulées plus clairement ?

Les questions sont-elles redondantes ?

Est-ce qu'il y a des questions qui pourraient être ajoutées pour mieux rendre compte de la pratique d'ÉPA ?

Est-ce qu'il y a des aspects ou des informations qui vous semblent pertinents et que nous n'avons pas abordés ?

3.0 Fin de l'entretien

- 3.1 Remercier le participant
- 3.2 Rappeler ce que sa participation apporte à la recherche
- 3.3 Disponibilité pour répondre à toutes autres questions ultérieures.

ANNEXE 2- CANEVAS D'ENTRETIEN #2

Protocole d'entretien pour le deuxième temps de collecte de données aux enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire

Participant 1

1.0 La prise de contact

- 1.1 Accueil du participant
- 1.2 Rappel du but de l'entretien
- 1.3 Présentation du déroulement de l'entretien
- 1.4 Demande d'autorisation pour l'enregistrement de l'entretien
- 1.5 Rappel des droits du participant et des principales précautions éthiques

2.0 Début de l'entretien semi-dirigé

Fiche d'entretien	
Information sur l'entretien	
Date :	Lieu :
Heure :	Durée :
Technique de rapportage :	
Question principale : Quels sont les formules pédagogiques et les modèles d'enseignement que vous utilisez lorsque vous pratiquez de l'éducation plein air ?	

2.1 Thème central

Retour sur le document synthèse

-À la suite de la lecture du document résumant diverses formules pédagogiques et divers modèles d'enseignement, lesquels utilisez-vous le plus en contexte d'éducation plein air ?

-Pourriez-vous me donner des exemples de leurs mises en pratique ?

-À la suite de cette lecture, est-ce qu'il y a certains aspects de votre pratique que vous n'aviez pas partagés la dernière fois qui vous viennent en tête maintenant et que vous aimeriez partager ?

Clarification de la pratique

-Lors de notre dernier entretien, vous avez parlé d'une classe extérieure aménagée à l'école. Lors de l'utilisation de celle-ci, quels modèles d'enseignement et quelles formules pédagogiques sont le plus utilisés ? Que choisissez-vous d'enseigner dans la classe extérieure ? Pourquoi le faire comme ça ?

-Vous avez mentionné la plantation d'arbres fruitiers, l'instauration d'un verger pédagogique et de plates-bandes comestibles. Lors de ces projets, selon quels modèles d'enseignement ou selon quelles formules pédagogiques ces activités sont-elles bâties ?

-Vous avez mentionné avoir un module théorique avant d'aller sur le terrain pour le module pratique. Selon vous à quels modèles d'apprentissage ou à quelles approches pédagogiques énumérés dans le document synthèse se rapportent les modules théoriques enseignés ? Sont-ils réalisés à l'intérieur ou à l'extérieur ?

-Vous avez mentionné faire beaucoup d'enseignement par rapport à la faune et la flore de même que l'ornithologie. Comment est-ce que ces connaissances sont transmises ? Quels modèles d'enseignement ou quelles approches pédagogiques sont utilisés ?

-Vous avez mentionné aller à l'extérieur dans la cadre du cours de français en lien avec la poésie et la culture autochtone. Quels modèles ou quelles approches énumérées dans le document synthèse se réfèrent le plus à ce contexte-là ?

-Vous avez communiqué que les élèves avaient une belle cohésion de groupe, qu'ils étaient impliqués et qu'ils croyaient en leur capacité. Selon vous est-ce propre au programme plein air ? Pourquoi ?

-Vous avez mentionné avoir suivi des formations en gestion des risques. Quelles formations avez-vous suivies ? Comment ont-elles influencé votre pratique par la suite ?

3.0 Fin de l'entretien

3.1 Remercier le participant

3.2 Rappeler ce que sa participation apporte à la recherche

3.3 Disponibilité pour répondre à toutes autres questions ultérieures.

Participant 2

1.0 La prise de contact

- 1.6 Accueil du participant
- 1.7 Rappel du but de l'entretien
- 1.8 Présentation du déroulement de l'entretien
- 1.9 Demande d'autorisation pour l'enregistrement de l'entretien
- 1.10 Rappel des droits du participant et des principales précautions éthiques

2.0 Début de l'entretien semi-dirigé

Fiche d'entretien	
Information sur l'entretien	
Date :	Lieu :
Heure :	Durée :
Technique de rapportage :	
Question principale : Quels sont les formules pédagogiques et les modèles d'enseignement que vous utilisez lorsque vous pratiquez de l'éducation plein air ?	

2.1 Thème central

Retour sur le document synthèse

-À la suite de la lecture du document résumant diverses formules pédagogiques et divers modèles d'enseignement, lesquels utilisez-vous le plus en contexte d'éducation plein air ?

-Pourriez-vous me donner des exemples de leurs mises en pratique ?

-À la suite de cette lecture, est-ce qu'il y a certains aspects de votre pratique que vous n'aviez pas partagés la dernière fois qui vous viennent en tête maintenant et que vous aimeriez partager ?

Clarification de la pratique

-Vous avez mentionné qu'en secondaire 4-5 vous réalisiez beaucoup de jeux de groupe sous forme d'ateliers et de défis afin de démontrer l'importance de se donner une structure, des rôles. Pourriez-vous me donner un exemple ? Lors de la réalisation de ces défis/activités, quels modèles d'enseignement ou formules pédagogiques sont utilisés ? Pourquoi ?

-Comment les notions de cartes et boussoles sont-elles partagées ? À quels modèles d'enseignement ou à quelles formules pédagogiques cela correspond-il selon vous ?

-Vous avez mentionné faire des retours réflexifs. Quelles formes peuvent-ils prendre ? Quels modèles d'enseignement ou quelles formules pédagogiques peuvent être utilisés pour ces retours ? Pourquoi réalisez-vous des retours ?

3.0 Fin de l'entretien

- 3.4 Remercier le participant
- 3.5 Rappeler ce que sa participation apporte à la recherche
- 3.6 Disponibilité pour répondre à toutes autres questions ultérieures.

Participant 3

1.0 La prise de contact

- 1.11 Accueil du participant
- 1.12 Rappel du but de l'entretien
- 1.13 Présentation du déroulement de l'entretien
- 1.14 Demande d'autorisation pour l'enregistrement de l'entretien
- 1.15 Rappel des droits du participant et des principales précautions éthiques

2.0 Début de l'entretien semi-dirigé

Fiche d'entretien	
Information sur l'entretien	
Date :	Lieu :
Heure :	Durée :
Technique de rapportage :	
Question principale : Quels sont les formules pédagogiques et les modèles d'enseignement que vous utilisez lorsque vous pratiquez de l'éducation plein air ?	

2.1 Thème central

Retour sur le document synthèse

-À la suite de la lecture du document résumant diverses formules pédagogiques et divers modèles d'enseignement, lesquels utilisez-vous le plus en contexte d'éducation plein air ?

-Pourriez-vous me donner des exemples de leurs mises en pratique ?

-À la suite de cette lecture, est-ce qu'il y a certains aspects de votre pratique que vous n'aviez pas partagés la dernière fois qui vous viennent en tête maintenant et que vous aimeriez partager ?

Clarification de la pratique

-Lorsque vous pratiquez des activités d'orientation, quelles formules pédagogiques ou quels modèles d'enseignement utilisez-vous pour faciliter cette activité et les apprentissages qui en découlent ? Pourquoi choisir cette façon de faire ?

-Lorsque vous vous rendez au parc faire du vélo ou de la raquette, est-ce que le but de la sortie est simplement de bouger ? Y a-t-il des notions qui sont transmises à ces moments-là ?

-Lors des rallyes photos au parc, quelles formules pédagogiques ou quels modèles d'enseignement sont utilisés ? Pourquoi ?

-Vous avez mentionné que l'un des objectifs du programme était de motiver les élèves à l'école, qu'ils aient du plaisir, mais aussi qu'ils sachent se débrouiller, s'habiller adéquatement, etc. Comment ces notions sont-elles enseignées ? Quels modèles ou formules sont utilisés le plus souvent pour transmettre ces connaissances ? Pourquoi ?

-Lors de la construction de cabanes dans le bois, quelles formules pédagogiques ou modèles d'enseignement utilisez-vous ?

-Vous avez mentionné qu'il peut y avoir des portions théoriques à certaines activités. De quelle manière les notions sont-elles transmises ? Quels modèles ou quelles formules sont utilisés à ce moment-là ? Pourquoi choisir de le faire comme ça ?

-Vous avez mentionné qu'un certain débriefing était fait à la fin des sorties plein air dans l'autobus par exemple. Sous quelle forme ont lieu les débriefings ?

3.0 Fin de l'entretien

3.7 Remercier le participant

3.8 Rappeler ce que sa participation apporte à la recherche

3.9 Disponibilité pour répondre à toutes autres questions ultérieures.

Participant 4

1.0 La prise de contact

- 1.16 Accueil du participant
- 1.17 Rappel du but de l'entretien
- 1.18 Présentation du déroulement de l'entretien
- 1.19 Demande d'autorisation pour l'enregistrement de l'entretien
- 1.20 Rappel des droits du participant et des principales précautions éthiques

2.0 Début de l'entretien semi-dirigé

Fiche d'entretien	
Information sur l'entretien	
Date :	Lieu :
Heure :	Durée :
Technique de rapportage :	
Question principale : Quels sont les formules pédagogiques et les modèles d'enseignement que vous utilisez lorsque vous pratiquez de l'éducation plein air ?	

2.1 Thème central

Retour sur le document synthèse

-À la suite de la lecture du document résumant diverses formules pédagogiques et divers modèles d'enseignement, lesquels utilisez-vous le plus en contexte d'éducation plein air ?

-Pourriez-vous me donner des exemples de leurs mises en pratique ?

-À la suite de cette lecture, est-ce qu'il y a certains aspects de votre pratique que vous n'aviez pas partagés la dernière fois qui vous viennent en tête maintenant et que vous aimeriez partager ?

Clarification de la pratique

-Lors de notre dernier entretien, vous avez parlé d'une classe nature aménagée à l'école. Lors de l'utilisation de celle-ci, quels modèles d'enseignement et quelles formules pédagogiques sont le plus utilisés ? Que choisissez-vous d'enseigner dans la classe extérieure ? Pourquoi ?

-Vous m'avez parlé d'activité de géocaching en option plein air, mais également en collaboration avec l'enseignant.e d'histoire. Lors de l'activité de Géocaching quels modèles d'enseignement ou quelles formules pédagogiques sont utilisés ? Pourquoi le faire comme cela ?

-Vous avez mentionné fréquemment lors de notre dernier entretien l'importance que les élèves comprennent les propriétés techniques de divers équipements de plein air. Comment celles-ci sont-elles apportées aux élèves ? Quels modèles ou quelles formules sont utilisés pour transmettre vos connaissances ?

-Vous m'avez donné quelques exemples de moments durant lesquels les élèves travaillent ensemble. Est-ce qu'il y a des situations dans lesquelles les élèves sont amenés à travailler seuls ? Lesquels ? Pourquoi ?

-Vous avez mentionné brièvement la confection de mitaines avec vos élèves, voudriez-vous me décrire davantage cette activité ? Quelles formules pédagogiques ou quels modèles d'enseignement sont utilisés selon vous pour cette activité ?

-Vous avez mentionné brièvement la confection d'abri avec vos élèves, voudriez-vous me décrire davantage cette activité ? Quelles formules pédagogiques ou quels modèles d'enseignement sont utilisés lors de la réalisation de cette activité ?

-Lors du dernier entretien, vous m'avez parlé de la FÉÉPEQ et de l'importance de cette ressource pour vous. Comment celle-ci a-t-elle influencé votre enseignement en contexte de plein air ? Comment vous servez-vous de cette ressource ?

3.0 Fin de l'entretien

3.10 Remercier le participant

3.11 Rappeler ce que sa participation apporte à la recherche

3.12 Disponibilité pour répondre à toutes autres questions ultérieures.

Participant 5

1.0 La prise de contact

- 1.21 Accueil du participant
- 1.22 Rappel du but de l'entretien
- 1.23 Présentation du déroulement de l'entretien
- 1.24 Demande d'autorisation pour l'enregistrement de l'entretien
- 1.25 Rappel des droits du participant et des principales précautions éthiques

2.0 Début de l'entretien semi-dirigé

Fiche d'entretien	
Information sur l'entretien	
Date :	Lieu :
Heure :	Durée :
Technique de rapportage :	
Question principale : Quelles sont les formules pédagogiques et les modèles d'enseignement que vous utilisez lorsque vous pratiquez de l'éducation plein air ?	

2.1 Thème central

Retour sur le document synthèse

-À la suite de la lecture du document résumant diverses formules pédagogiques et divers modèles d'enseignement, lesquels utilisez-vous le plus en contexte d'éducation plein air ?

-Pourriez-vous me donner des exemples de leurs mises en pratique ?

-À la suite de cette lecture, est-ce qu'il y a certains aspects de votre pratique que vous n'aviez pas partagés la dernière fois qui vous viennent en tête maintenant et que vous aimeriez partager ?

Clarification de la pratique

Lorsqu'il y a une information que vous ne connaissiez pas (ex : voulez savoir un type d'arbre, vous ramassez les feuilles, prenez des photos, regardez les fruits, fouillez dans les livres, faites appel aux parents ou spécialistes) à quels modèles d'enseignement ou formules pédagogiques cette façon de faire correspond selon vous ? Pourquoi avez-vous choisi d'inclure les parents ?

-Vous mentionniez que lors de vos sorties sur le terrain de l'école c'était du jeu libre pour les premières heures et que vous vous dirigiez par la suite vers la classe nature pour réaliser des activités d'éveil (sors notre chevalet, nos feuilles, etc). Lors des activités d'éveil, quelles formules pédagogiques ou quels modèles d'enseignement peuvent être utilisés ? Pouvez-vous donner des exemples ?

-Vous aviez mentionné par exemple faire l'alphabet avec des branches trouvées dans la nature. Quels modèles d'enseignements ou quelles formules pédagogiques sont utilisés ? Pourquoi choisir de le faire comme ça ?

-Lorsque vous lancez des défis aux enfants (trouver des objets de la nature de manière à les placer en une suite logique ou ordre croissant) selon vous cela correspond à quels modèles d'enseignement ou à quelles formules pédagogiques ?

-Vous aviez parlé de partage de connaissances entre les élèves, est-ce que cela prend parfois la forme de groupe de discussion, ou enseignement par les pairs ?

-Vous avez mentionné utiliser beaucoup la pédagogie par projet et vous m'aviez donné l'exemple des haïkus, avez-vous d'autres exemples de projets que vous mettez en place ?

3.0 Fin de l'entretien

3.13 Remercier le participant

3.14 Rappeler ce que sa participation apporte à la recherche

3.15 Disponibilité pour répondre à toutes autres questions ultérieures.

Participant 6

1.0 La prise de contact

- 1.26 Accueil du participant
- 1.27 Rappel du but de l'entretien
- 1.28 Présentation du déroulement de l'entretien
- 1.29 Demande d'autorisation pour l'enregistrement de l'entretien
- 1.30 Rappel des droits du participant et des principales précautions éthiques

2.0 Début de l'entretien semi-dirigé

Fiche d'entretien	
Information sur l'entretien	
Date :	Lieu :
Heure :	Durée :
Technique de rapportage :	
Question principale : Quelles sont les formules pédagogiques et les modèles d'enseignement que vous utilisez lorsque vous pratiquez de l'éducation plein air ?	

2.1 Thème central

Retour sur le document synthèse

-À la suite de la lecture du document résumant diverses formules pédagogiques et divers modèles d'enseignement, lesquels utilisez-vous le plus en contexte d'éducation plein air ?

-Pourriez-vous me donner des exemples de leurs mises en pratique ?

-À la suite de cette lecture, est-ce qu'il y a certains aspects de votre pratique que vous n'aviez pas partagés la dernière fois qui vous viennent en tête maintenant et que vous aimeriez partager ?

Clarification de la pratique

Vous avez mentionné l'aménagement d'une éco-classe, d'une classe extérieure. Dans quels contextes l'utilisez-vous ? Quels sont les modèles d'enseignement ou quelles formules pédagogiques utilisés lors de l'utilisation de celle-ci ? Pourquoi choisir de le faire ainsi ?

Vous avez mentionné pratiquer le vélo, le canot et la randonnée. Quels formules pédagogiques ou modèles d'enseignement sont utilisés pour enseigner les notions techniques de ces activités ?

Vous mentionniez que vous utilisez souvent les périodes d'une heure pour réaliser la théorie. Voudriez-vous me donner des exemples des manières choisies pour transmettre les notions théoriques ? Quels modèles d'enseignement ou formules pédagogiques sont utilisés durant les cours théoriques ? Pourquoi choisir de le faire comme ça ? Est-ce que c'est fait à l'intérieur ou à l'extérieur ?

Selon vous, à quels types de modèles d'enseignement ou à quels types de formules pédagogiques les rallyes photos peuvent-ils être associés ?

3.0 Fin de l'entretien

- 3.16 Remercier le participant
- 3.17 Rappeler ce que sa participation apporte à la recherche
- 3.18 Disponibilité pour répondre à toutes autres questions ultérieures.

Participant 7

1.0 La prise de contact

- 1.31 Accueil du participant
- 1.32 Rappel du but de l'entretien
- 1.33 Présentation du déroulement de l'entretien
- 1.34 Demande d'autorisation pour l'enregistrement de l'entretien
- 1.35 Rappel des droits du participant et des principales précautions éthiques

2.0 Début de l'entretien semi-dirigé

Fiche d'entretien	
Information sur l'entretien	
Date :	Lieu :
Heure :	Durée :
Technique de rapportage :	
Question principale : Quelles sont les formules pédagogiques et les modèles d'enseignement que vous utilisez lorsque vous pratiquez de l'éducation plein air ?	

2.1 Thème central

Retour sur le document synthèse

-À la suite de la lecture du document résumant diverses formules pédagogiques et divers modèles d'enseignement, lesquels utilisez-vous le plus en contexte d'éducation plein air ?

-Pourriez-vous me donner des exemples de leurs mises en pratique ?

-À la suite de cette lecture, est-ce qu'il y a certains aspects de votre pratique que vous n'aviez pas partagés la dernière fois qui vous viennent en tête maintenant et que vous aimeriez partager ?

Clarification de la pratique

Selon vous, à quels modèles d'enseignement ou à quelles formules pédagogiques l'activité dans laquelle les élèves cachaient des glaçons de couleurs peut-elle être associée ?

L'activité durant laquelle les élèves se promenaient du point A au point B en marchant les yeux bandés tout en recevant les directives de leurs collègues correspond-elle à un modèle d'enseignement ou une formule pédagogique nommé plus tôt ? Si oui lequel ou laquelle ? Pourquoi ?

Selon vous, l'activité de reproduction des traces d'animaux dans la neige avec les règles à mesurer correspond à quels modèles d'enseignement ou à quelles formules pédagogiques ?

3.0 Fin de l'entretien

- 3.19 Remercier le participant
- 3.20 Rappeler ce que sa participation apporte à la recherche
- 3.21 Disponibilité pour répondre à toutes autres questions ultérieures.

Participant 8

1.0 La prise de contact

- 1.36 Accueil du participant
- 1.37 Rappel du but de l'entretien
- 1.38 Présentation du déroulement de l'entretien
- 1.39 Demande d'autorisation pour l'enregistrement de l'entretien
- 1.40 Rappel des droits du participant et des principales précautions éthiques

2.0 Début de l'entretien semi-dirigé

Fiche d'entretien	
Information sur l'entretien	
Date :	Lieu :
Heure :	Durée :
Technique de rapportage :	
Question principale : Quelles sont les formules pédagogiques et les modèles d'enseignement que vous utilisez lorsque vous pratiquez de l'éducation plein air ?	

2.1 Thème central

Retour sur le document synthèse

-À la suite de la lecture du document résumant diverses formules pédagogiques et divers modèles d'enseignement, lesquels utilisez-vous le plus en contexte d'éducation plein air ?

-Pourriez-vous me donner des exemples de leurs mises en pratique ?

-À la suite de cette lecture, est-ce qu'il y a certains aspects de votre pratique que vous n'aviez pas partagés la dernière fois qui vous viennent en tête maintenant et que vous aimeriez partager ?

Clarification de la pratique

Lorsque les élèves apprennent des activités techniques telles que le paddleboard, le ski alpin, la randonnée, etc., quels modèles d'enseignement ou quelles formules pédagogiques sont utilisés pour transmettre les connaissances techniques du sport ?

Lors des activités de géocaching, quels modèles d'enseignement ou quelles formules pédagogiques sont utilisés ?

Selon vous, quels modèles d'enseignement ou quelles formules pédagogiques sont utilisés lors des activités de chasse au trésor (carte et boussole) ? Pourquoi ?

Selon vous, quels modèles d'enseignement ou quelles formules pédagogiques sont utilisés lors de l'enseignement de l'utilisation de brûleurs ? Lors de l'enseignement des nœuds ? Pourquoi choisir de le faire ainsi ?

Vous avez mentionné que les élèves apprennent beaucoup avec leurs sens, pourriez-vous décrire davantage votre idée ?

Vous avez mentionné à plusieurs reprises que les élèves de secondaire 5 créaient des activités pour les élèves du primaire. Selon vous, quels modèles d'enseignement ou quelles formules pédagogiques sont utilisés lors de ces activités ? Pourquoi choisir de faire ce type d'activité ?

3.0 Fin de l'entretien

- 3.22 Remercier le participant
- 3.23 Rappeler ce que sa participation apporte à la recherche
- 3.24 Disponibilité pour répondre à toutes autres questions ultérieures.

ANNEXE 3- DOCUMENT SYNTHÈSE REMIS AUX RÉPONDANTS

Document synthèse résumant les divers modèles d'enseignement et les diverses formules pédagogiques.

Dans le but de vous familiariser avec l'objet de la recherche, de bien comprendre divers modèles d'enseignement et diverses formules pédagogiques ainsi que de favoriser vos réflexions en lien avec votre pratique en éducation plein air, le présent document décrit divers modèles d'enseignement et formules pédagogiques.

Les modèles d'enseignement : Les modèles d'enseignement sont considérés comme un guide ou un plan qui peut être utilisé pour élaborer un programme d'études ou un cours, pour choisir le matériel pédagogique et pour guider l'enseignant dans sa tâche. En voici quelques-uns :

L'apprentissage par projet : L'élève est invité à se fixer un but et à avancer avec ses pairs, dans un temps déterminé vers la réalisation d'une production concrète.

L'apprentissage coopératif : Ce que l'élève fait pour apprendre en coopérant avec ses pairs. L'élève discute, compare, confronte ses points de vue avec ceux des autres. Il construit ses apprentissages en interactions avec les autres.

L'apprentissage par problème : Les élèves doivent analyser un problème donné, émettre des hypothèses et trouver les ressources qui leur permettront de résoudre le problème proposé.

L'apprentissage expérientiel : Apprendre à partir d'une expérience concrète. L'action nourrit la réflexion et la réflexion guide l'action.

L'enseignement et l'apprentissage stratégiques : Les stratégies utilisées par l'enseignant pour que les élèves apprennent et l'apprenant pour apprendre : stratégies cognitives, métacognitives, traitement de l'information, la mémoire et l'utilisation de ses connaissances antérieures.

Le traitement de l'information : Processus qu'utilise le cerveau pour traiter l'information. L'enseignant valorise l'utilisation de moyens mnémoniques qui vont permettre à l'information d'être retenue.

L'apprentissage par découverte : L'enseignement d'un concept impliquant la découverte de ce concept. C'est grâce à la manipulation et à la découverte que l'élève sera amené à découvrir de nouveaux concepts.

La pédagogie ouverte : Favorise les apprentissages authentiques de croissance personnelle par un processus d'autodéveloppement. Transforme les événements de la vie en occasion d'apprentissage. Ce modèle a pour but de soutenir l'élève dans ses besoins, ses intérêts et ses motivations.

L'enseignement direct : Enseignement construit étape par étape dans lequel chaque aspect de la planification, de la prestation et de l'évaluation est préparé avec soins. Enseignement magistral devant toute la classe.

Les formules pédagogiques : Les formules pédagogiques sont définies comme une manière de faire qui permet à l'enseignant de transmettre un objet d'apprentissage à des apprenants selon la situation. En voici quelques-unes :

L'exposé :	Présentation orale, utilisation de moyen audiovisuel possible.
La démonstration :	Exécution d'actions ou d'opérations devant les apprenants.
L'enseignement programmé :	Document dans lequel les informations sont découpées en étape. Des questions sont posées à la fin de chaque étape pour vérifier si l'élève a compris l'information.
L'enseignement modulaire :	Division de la matière en unité.
Le protocole :	Un enregistrement oral, écrit ou visuel qui présente une situation réelle pour des fins d'analyse et de critique.
Le jeu :	Activité individuelle ou de groupe à caractère artificiel dans laquelle les élèves sont soumis à des règles et dirigés vers un but.
Le jeu de rôle :	Situation hypothétique dans laquelle les apprenants devront interpréter un rôle.
La simulation :	Reproduction simplifiée d'une situation qui est représentative d'une réalité.
Le tournoi :	Organisation du groupe et des tâches d'apprentissage qui a pour but que les élèves entrent en compétition.
L'étude de cas :	Proposition d'un problème fictif ou réel dans le but que les élèves établissent un diagnostic, proposent des solutions, comprennent des principes applicables à des situations similaires.
L'enseignement par les pairs :	Jumelage d'un élève à un ou plusieurs autres élèves.
Le travail d'équipe :	Réunion d'un petit groupe d'élève pour réaliser une tâche précise dans un temps déterminé.
Le projet :	Réalisation d'une œuvre qui permet l'application et l'intégration d'un ensemble de connaissances et habiletés.
Le laboratoire :	Situation dans laquelle les apprenants étudient les causes, les effets, la nature ou les propriétés d'objets ou de phénomènes par la manipulation et l'expérimentation.
L'apprentissage coopératif :	Les élèves apprennent les uns des autres ainsi que du monde qui les entoure.
Le groupe de discussion :	Échange de propos sur un sujet donné dans un temps déterminé.
Les ressources du milieu :	L'utilisation et l'exploitation des sources possibles d'apprentissages qu'offre le milieu. Ex : personnes, richesses de l'environnement, artefacts, etc.
Les exercices répétitifs :	Répétition systématique de manière orale ou écrite de gestes ou de mouvements dans le but de fixer l'information.
La recherche guidée :	Démarche de découverte personnelle impliquant l'observation, l'analyse, la vérification et la généralisation de concepts. Les élèves doivent observer et utiliser les informations disponibles pour résoudre le problème proposé par l'enseignant.
L'interview :	Entretien dans lequel l'élève interroge une personne pour connaître ses opinions, ses sentiments ou ses attitudes.

ANNEXE 4- AFFICHE DE RECRUTEMENT

PARTICIPANT(E)S RECHERCHÉ(E)S

TITRE DU PROJET :

Les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques utilisés en éducation plein air en contexte scolaire québécois : une étude exploratoire

RESPONSABLE(S) DU PROJET :

Camille Godue-Couture, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation, UQAC sous la direction de :

Stéphane Allaire, directeur de recherche, Département des sciences de l'éducation

Christian Mercure, codirecteur de recherche, Département des sciences humaines et sociales

Nous sommes présentement à la recherche d'enseignant(e)s intéressé(e)s à participer à une étude portant sur les pratiques pédagogiques en éducation plein air. Plus précisément, la participation à ce projet de recherche consiste principalement en deux entrevues : la première d'une durée approximative de 1h30 et la deuxième d'une durée d'environ de 30 minutes. Avant la tenue de la seconde entrevue, vous devrez lire un document portant sur les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques. Cette lecture vous prendra environ 15 minutes. Ainsi, au total, la participation à ce projet nécessitera environ 2h15.

Les résultats de notre recherche permettront de mieux décrire et comprendre les pratiques pédagogiques des enseignant(e)s choisissant d'intégrer l'éducation plein air dans leur milieu. Ils permettront aussi d'identifier les influences qui guident leurs actions pédagogiques.

Pour participer à cette recherche vous devez respecter les critères d'inclusion qui suivent :

- Être enseignant(e) au primaire ou au secondaire;
- Avoir un minimum de trois ans d'expérience en enseignement en contexte d'éducation plein air;
- Offrir des activités d'éducation plein air à ses élèves sur une base régulière durant l'année scolaire (minimum de 10 sorties/année scolaire);
- Parler français.

Si vous êtes intéressé(e) à participer à cette étude ou si vous avez des questions, veuillez contacter Camille Godue-Couture, la responsable du projet.

- Par courriel : camille.godue-couture1@uqac.ca
- Par téléphone : 819-347-7592

Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à la recherche et espérons vous compter parmi nos participant(e)s!

ANNEXE 5- FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT VERBAL CONCERNANT LA PARTICIPATION

Ce formulaire d'information et de consentement vous est envoyé par courriel. Ainsi, vous pouvez en faire une lecture préalable avant d'y consentir verbalement lors de la rencontre en visioconférence

1 TITRE DU PROJET

Les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques utilisés en éducation plein air en contexte scolaire québécois : une étude exploratoire.

2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable

Camille Godue-Couture, étudiante à la maîtrise en éducation, Département des sciences de l'éducation, UQAC

2.2 Direction de recherche

Stéphane Allaire, directeur de recherche, Département des sciences de l'éducation
Christian Mercure, codirecteur de recherche, Département des sciences humaines et sociales

3 FINANCEMENT

Ce projet n'est pas financé.

4 PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair à un membre de l'équipe de recherche. Ce dernier prendra le temps de lire avec vous le présent document. Enfin, si vous désirez participer à ce projet, votre consentement verbal sera recueilli et retranscrit dans le verbatim de l'entrevue.

5 NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

5.1 Description du projet de recherche

Le présent projet de recherche est mené par Camille Godue-Couture, étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAC. Le projet de recherche permettra de mieux décrire et comprendre les pratiques pédagogiques des enseignant(e)s du primaire et du secondaire choisissant d'intégrer l'éducation plein air dans leur milieu. Nous sollicitons par le présent formulaire votre participation à ce projet.

5.2 Objectif(s) spécifique(s)

La présente recherche poursuit deux objectifs spécifiques :

- Identifier et décrire les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques utilisés lors d'initiative d'éducation plein air.
- Identifier les raisons et les influences des choix pédagogiques des enseignants lors d'initiative d'éducation plein air.

5.3 Déroulement

Ce projet de recherche se tiendra à l'automne 2022, principalement par l'entremise de deux entrevues individuelles qui se dérouleront à partir du système de visioconférence sécurisé de l'UQAC (Zoom). Les entrevues seront enregistrées (audio et vidéo) et une transcription écrite de l'audio sera ensuite effectuée à des fins d'analyse. Dès que la transcription écrite aura été complétée, l'enregistrement de l'entrevue sera détruit de façon sécuritaire.

Plus précisément, votre participation impliquera les modalités suivantes :

- Une première entrevue d'une durée approximative de 1h30, qui visera à décrire et comprendre votre pratique en éducation plein air. Cette entrevue se déroulera en vidéoconférence et sera enregistrée.
- À la suite de la première entrevue, vous recevrez, par courriel, deux semaines avant la deuxième entrevue, un document PDF résumant différents modèles d'enseignement et différentes formules pédagogiques. Ce document devra être lu avant la deuxième entrevue. Il permettra de vous familiariser avec divers concepts qui pourraient aider à décrire votre pratique de manière plus spécifique. Cette lecture vous prendra environ 15 minutes.
- Une deuxième entrevue d'environ 30 minutes servira à clarifier et identifier de manière plus précise les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques utilisés lors de vos sorties en plein air. Cette entrevue se déroulera en vidéoconférence et sera enregistrée.

6 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour le participant, hors d'avoir à consacrer le temps nécessaire pour participer à ce projet. Il est possible que les propos partagés lors des entrevues vous amènent à réfléchir sur votre pratique d'éducation par le plein air. Le cas échéant, une telle réflexion sera semblable à ce qui est attendu dans le Référentiel de compétences de la profession enseignante (MEQ, 2020).

Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche, mais on ne peut vous l'assurer.

Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans ce domaine et permettront de faire connaître l'éducation par le plein air, une pratique éducative encore peu connue.

7 CONFIDENTIALITÉ, DIFFUSION ET CONSERVATION

7.1 Confidentialité

Les données collectées dans le cadre de ce projet de recherche seront rendues anonymes par codage afin que vous ne puissiez pas être identifié par quiconque, à l'exception de la responsable du projet.

7.2 Diffusion

Aucune information permettant de vous identifier ne sera mentionnée dans les productions visant à diffuser les résultats de la recherche. Les résultats paraîtront dans le mémoire de maîtrise de la responsable du projet. Ils pourront aussi faire l'objet d'articles et de communications scientifiques et professionnels. Les données de recherche ne seront utilisées à d'autres fins que celle de l'actuelle recherche. Les résultats de la recherche vous seront accessibles par l'entremise du dépôt institutionnel Constellation de l'UQAC (<https://constellation.uqac.ca>) lorsque le mémoire de maîtrise de la responsable du projet aura été complété. Par ailleurs, vous pourrez consulter les transcriptions de vos entrevues sur demande à la chercheuse responsable. Les transcriptions vous seront alors acheminées par courriel et elles auront été anonymisées. Vous pourrez faire une telle demande à la chercheuse responsable jusqu'à la publication du mémoire.

7.3 Conservation

Les enregistrements audios et vidéos seront conservés sur l'ordinateur de la responsable du projet, qui est sécurisé par mot de passe. Ces enregistrements seront détruits de façon sécuritaire dès que les transcriptions écrites seront terminées.

La clé de codes (pseudonymes) permettant d'associer vos entrevues sera détruite après la publication du mémoire de maîtrise.

Les autres données collectées dans le cadre de la recherche seront conservées, dans des conditions sécuritaires (ordinateur accessible par mot de passe), pendant 7 ans. Ces données seront donc détruites au plus tard le 31 décembre 2029.

8 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la chercheuse responsable du projet, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. Toutefois, dès que l'analyse des données aura débuté, il ne sera plus possible de demander le retrait de vos données. Enfin, toute nouvelle connaissance acquise durant le déroulement du projet qui pourrait affecter votre décision de continuer d'y participer vous sera communiquée sans délai par courriel.

9 INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune indemnité (incitatif, rémunération ou compensation) n'est offerte pour la participation à cette recherche.

10 PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec l'équipe de recherche aux coordonnées suivantes :

Camille Godue-Couture, B.sc, étudiante
Université du Québec à Chicoutimi, Saguenay
Québec, G7H 2B1
Téléphone : 819-347-7592
Courriel électronique : camille.godue-couture1@uqac.ca

Stéphane Allaire, Ph.D, professeur
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi, Saguenay
Québec, G7H 2B1
Téléphone : 418-545-5011, poste 5327
Bureau H3-1240
Courriel électronique : Stephane.Allaire@uqac.ca

Christian Mercure, M.A, professeur
Département des sciences humaines et sociales
Université de Québec à Chicoutimi
Québec, G7H 2B1
Téléphone : 418-545-5011, poste 5090
Bureau H4-1230
Courriel électronique : christian_mercure@uqac.ca

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche (418-545-5011 poste 4704 ou la ligne sans frais : 1-800-463-9880 poste 4704 ou cer@uqac.ca).

11 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Dans le cadre du projet intitulé *Les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques utilisés en éducation plein air en contexte scolaire québécois : une étude exploratoire*, votre consentement verbal sera enregistré et retranscrit dans le verbatim de l'entrevue. Votre acceptation à participer à ce projet de recherche implique que vous avez pris connaissance du formulaire d'information et de consentement, avez obtenu les réponses à vos questions, s'il y a lieu, et comprenez suffisamment bien le projet pour que votre consentement soit éclairé. Également, vous comprenez que vous êtes libre d'accepter de participer et que vous pourrez vous retirer de la recherche, sans aucun préjudice ni justification de votre part jusqu'à ce que les données aient été anonymisées.

Consentez-vous à participer à ce projet de recherche aux conditions qui sont énoncées dans le présent formulaire d'information et de consentement

