

Éducation plein air en milieu scolaire : une étude exploratoire sur les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques privilégiés par certaines personnes enseignantes

Camille Godue-Couture, Université du Québec à Chicoutimi, Canada

Stéphane Allaire, Université du Québec à Chicoutimi, Canada

Christian Mercure, Université du Québec à Chicoutimi, Canada

Résumé : L'éducation plein air (ÉPA) connaît une croissance notable au Québec, celle-ci étant appliquée dans différents milieux et contextes d'apprentissage. À ce jour, peu d'études ont documenté les pratiques enseignantes, et plus spécifiquement les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques (MEFP) privilégiées en ÉPA au Québec. Dans le cadre de cette recherche interprétative à caractère exploratoire, huit personnes enseignantes pratiquant l'ÉPA ont pris part à deux entretiens semi-dirigés. Ces personnes enseignantes déclarent utiliser divers MEFP, plus particulièrement des MEFP qui favorisent une posture active des personnes apprenantes ou qui stimulent les interactions des élèves avec leurs pairs et l'environnement. L'analyse des résultats présentés dans le cadre de cette publication permet d'identifier, de catégoriser et d'exemplifier différentes stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA en milieu scolaire. En plus de constituer une contribution à l'avancement des connaissances, ces résultats peuvent également informer les personnes enseignantes impliquées ou souhaitant s'impliquer en ÉPA.

Mots-clés : éducation plein air; pratiques enseignantes; modèles d'enseignement; formules pédagogiques; éducation à l'extérieur

Abstract: Outdoor education (OE) has seen significant growth in Quebec, being applied in a variety of learning environments and contexts. To date, few studies have documented teaching practices, specifically the preferred teaching models and pedagogical formulas (TMPF) used in OE in Quebec. In this exploratory, interpretive research, eight teachers practicing OE participated in two semi-structured interviews. These educators report using various TMPF, particularly those that encourage active student engagement or promote peer interaction and interaction with the environment. The analysis of the results presented in this study helps identify, categorize, and provide examples of the different teaching strategies employed in OE within the school setting. In addition to contributing to the advancement of knowledge, these results can inform the teachers currently involved or wishing to become involved in OE.

Keywords: outdoor education; teaching practices; teaching models; pedagogical formulas

Problématique

Afin de favoriser la réussite ainsi que le développement du plein potentiel de tous les élèves, les acteurs du milieu scolaire québécois sont appelés à différencier leurs pratiques pédagogiques (Bergeron et Prud'homme, 2018). Au Québec, de nombreuses initiatives d'éducation plein air ³(ÉPA), en milieux scolaires, semblent s'inscrire dans cette volonté d'ajuster et de diversifier les interventions ainsi que les contextes pédagogiques afin de permettre aux personnes apprenantes de « progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme [Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)] » (Gouvernement du Québec, 2021, p. 2). En transposant les situations d'enseignement-apprentissage dans un nouveau contexte pédagogique, soit en plein air, l'ÉPA favoriserait non seulement la différenciation pédagogique, mais permettrait également de stimuler la motivation, l'engagement et la participation active des élèves (Becker et al., 2017; Kuo et al., 2019). Terme polysémique, *plein air* peut faire référence, de manière générale, aux milieux extérieurs ouverts ou encore, de manière plus spécifique, à un ensemble d'activités physiques d'aventure pratiquées en nature (Mercure, 2021). En lien avec ces deux propositions, différentes approches éducatives réalisées en plein air peuvent être recensées, par exemple : l'apprentissage à l'extérieur de la salle de classe (*learning outside the classroom*), l'éducation en contexte d'aventure (*adventure education*), les *forest schools* et l'*udeskole* (Becker et al., 2017; Mercure, 2022). C'est sur ce type de pratiques qu'a porté la présente étude.

³ Comme de nombreux termes sont présentement utilisés lorsqu'il est question d'éducation et de plein air, et puisqu'il ne semble pas, pour le moment, exister de consensus, nous avons privilégié la dénomination *outdoor education*. Celle-ci est en effet prédominante dans la littérature scientifique, et ce, depuis la seconde moitié du 20^e siècle. Legendre (2005, p. 522) propose de traduire *outdoor education* par « éducation plein air ».

Bien que l'ÉPA soit une approche historiquement ancrée dans diverses théories, philosophies et mouvements pédagogiques (Mercure, 2022), son implantation dans les écoles primaires et secondaires québécoises est assez récente. Ce nouvel engouement autour de l'ÉPA s'explique, entre autres, par une certaine compatibilité entre celle-ci et le PFEQ, qui prône notamment le développement de compétences transversales et disciplinaires (Mercure, 2009; Maziade et al., 2018; Gadais et al., 2019). Particulièrement privilégié en ÉPA, l'apprentissage expérientiel comme « processus par lequel la personne transforme son expérience vécue en savoirs » (Legendre, 2005, p. 94), apparaît comme un moyen cohérent et efficace afin de favoriser le développement de telles compétences. En effet, l'ÉPA favorise l'utilisation de contextes d'apprentissage réels qui permettent aux élèves d'apprendre à s'adapter dans des situations variées afin de développer des savoirs mobilisables dans divers contextes. Malgré cet engouement récent autour de l'ÉPA en contexte scolaire québécois, sa mise en œuvre demeure un phénomène peu documenté par la recherche.

En effet, bien que quelques études (Bergeron-Leclerc et al., 2012; Ayotte-Beaudet et al., 2017; Lessard, 2017; Maziade et al., 2018; Beauchamp, 2022) aient porté sur certains domaines spécifiques, on en sait encore peu sur les pratiques enseignantes déployées ainsi que sur ce qui guide les choix pédagogiques des personnes enseignantes. Dans une étude récente, Ayotte-Beaudet et al. (2022) se sont intéressés aux pratiques enseignantes en ÉPA en lien avec les différents domaines d'apprentissage du PFEQ. Aussi, dans un guide pédagogique, Ayotte-Beaudet et al. (2020) ont identifié cinq approches pédagogiques (approche coopérative, approche expérientielle, approche par problème, approche par projet et approche communautaire) qui semblent faciliter la mise en place de l'ÉPA en contexte universitaire. Certaines études se sont également intéressées aux pratiques enseignantes en ÉPA mais dans des domaines spécifiques tels que les sciences (Ayotte-Beaudet et al., 2023) ou encore l'éducation physique et à la santé (Maziade et al., 2018). Notre étude s'inscrit dans la foulée de ces travaux, en se concentrant toutefois sur les manières de faire en EPA au primaire et au secondaire, indistinctement d'un domaine disciplinaire en particulier.

Dans le but de mieux comprendre l'ÉPA et d'en faciliter l'usage, il apparaît pertinent de cerner plus en profondeur les pratiques présentement mises en œuvre sur le terrain. En ce sens, l'objectif de cette recherche était d'identifier et de décrire différents modèles d'enseignement et différentes formules pédagogiques (MEFP) présentement utilisés en ÉPA en contexte scolaire québécois. Nous nous sommes ainsi intéressés aux MEFP privilégiés par les personnes enseignantes pour amener les personnes apprenantes à s'approprier divers savoirs et développer des compétences en ÉPA.

En brossant un portrait de l'utilisation de certains MEFP en ÉPA, nous voulions approfondir ce qui se passe dans ce contexte, spécifiquement sur le plan pédagogique, ce qui, en plus de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'ÉPA en contexte scolaire, pourrait informer les personnes enseignantes sur les pratiques dans ce domaine.

Cadre conceptuel

Donaldson et Donaldson (1958) définissent l'ÉPA dès le milieu du 20^e siècle comme une éducation *dans, à propos et pour* l'environnement extérieur. Quay et Seaman (2013) précisent, en partant de la logique de Donaldson et Donaldson (1958), que l'ÉPA peut être à la fois méthode et objet d'enseignement-apprentissage. Elle constitue une méthode à travers les activités et les expériences vécues dans un contexte spécifique qu'est le plein air, ces activités et ces expériences influençant et devenant le processus. Elle peut également être un objet d'apprentissage étant donné que le contenu portera sur les activités et les ressources environnementales liées au contexte de plein air. Priest (1986), quant à lui, identifie deux sous-domaines à l'ÉPA, et ce, spécifiquement en fonction de quatre types spécifiques de relations qui seront développées : l'éducation relative à l'environnement (ÉRE) qui favorisera le développement de relations écosystémiques (relations entre les éléments d'un milieu naturel) et ékistiques (relation d'influences réciproques entre l'humain et son milieu) et l'éducation en contexte d'aventure (ÉCA) qui favorisera le développement de relations intrapersonnelles (relation à soi-même) et interpersonnelles (relations avec les autres). L'ÉRE vise ainsi à développer des compétences pour résoudre des problématiques environnementales et à favoriser l'adoption de comportements durables (Priest, 1986; Bisson, 1996; Priest, 1999; Mercure, 2022), tandis que l'objectif de l'ÉCA est davantage la croissance personnelle des personnes participantes (Priest, 1986; Hirsch, 1999). En somme, l'ÉPA est « Une méthode d'apprentissage expérientiel basée sur l'utilisation de tous les sens. Elle prend place principalement, mais non exclusivement, à travers l'exposition à un environnement

naturel. L'accent, en lien avec l'objet d'apprentissage, est mis sur les relations concernant les personnes et les ressources naturelles » [traduction libre] (Priest, 1999, p. 111). Plus récemment, différentes personnes autrices (Lee et al., 2022; Mann et al., 2022; Priest et al., 2024) se sont intéressées au concept d'éducation plein air, et ce, en fonction de différentes dénominations, pratiques, cultures ou formes d'éducation (p. ex. éducation formelle, non formelle ou informelle). Malgré l'existence de certaines distinctions, l'idée que l'« éducation plein air » soit envisagée comme un terme parapluie semble maintenant de plus en plus acceptée.

En contexte scolaire, l'ÉPA s'articule autour de situations pédagogiques. Ces situations pédagogiques, telles qu'elles sont illustrées par le modèle SOMA (sujet – objet – milieu – agent) de Legendre (2005) mettent en interaction des personnes apprenantes (sujet) qui s'approprient un objet d'apprentissage, sous la responsabilité d'une personne enseignante (agent) qui choisit, voire différencie ses pratiques pédagogiques en tenant compte des différents aspects du milieu. Les différents MEFP accordent une importance plus ou moins grande aux différentes composantes du modèle SOMA. Ce sont ces choix qui déterminent l'orientation générale du processus enseignement-apprentissage (Raby et Viola, 2016).

Les choix pédagogiques sous-tendent différentes théories de l'apprentissage, approches pédagogiques, modèles d'apprentissage, modèles d'enseignement, modèles pédagogiques et formules pédagogiques, chacun ayant des définitions spécifiques (Legendre, 2005). Bien que chacun de ces termes ait ses caractéristiques, Messier (2014) indique qu'il est difficile de distinguer les frontières qui s'établissent entre eux. Étant donné les multiples sens attachés à ces termes, différentes classifications sont disponibles pour expliquer la mise en œuvre de l'activité d'enseignement (Messier, 2014). Parmi celles-ci, on retrouve, entre autres, celles de Chamberland et al. (1995), Goupil et Lusignan (1993), Joyce et al. (2014), Paradis (2013) et Raby et Viola (2016).

Compte tenu de cette limite définitionnelle et des ouvrages consultés, notre choix se limite, dans le cadre de cette étude, aux termes « théorie de l'apprentissage », « modèle d'enseignement » et « formule pédagogique ». Plus spécifiquement, nous retenons les propositions de Raby et Viola (2016) ainsi que celles de Chamberland et al. (1995). Ces deux typologies, qui proposent des synthèses larges et complémentaires, sont préconisées, car elles permettent de porter un regard panoramique sur l'ensemble des actions pédagogiques déployées dans le cadre d'ÉPA.

L'ouvrage de Raby et Viola (2016), intitulé *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : pour diversifier son enseignement*, présente plusieurs modèles d'enseignement en les reliant aux quatre grandes théories de l'apprentissage.

Tableau 1 : Structure du volume *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : pour diversifier son enseignement*, Raby et Viola (2016).

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

Source : Adapté de l'ouvrage de Raby et Viola (2016).

L'ouvrage de (Chamberland et al., 1995), intitulé *20 formules pédagogiques*, a également été retenu pour les besoins de cette recherche. Les formules pédagogiques sont présentées à partir d'un continuum allant du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Du fait du manque d'espace pour détailler chaque formule, nous les énumérons : l'exposé, la démonstration, l'enseignement programmé, l'enseignement

modulaire, le protocole, le jeu, le jeu de rôle, la simulation, le tournoi, l'étude de cas, l'enseignement par les pairs, le travail en équipe, le projet, le laboratoire, l'apprentissage coopératif, le groupe de discussion, les ressources du milieu, les exercices répétitifs, la recherche guidée et l'interview.

Sans prétendre à l'exhaustivité, la diversité des MEFP présentés dans les deux ouvrages a permis de répondre à l'objectif de recherche. Les différents concepts exposés ont notamment servi de bases référentielles pour orienter les intentions poursuivies, les outils de collecte de données ainsi que leur analyse.

Méthodologie

Méthode de recherche

Une recherche interprétative à caractère exploratoire a été privilégiée, compte tenu du peu d'études sur le sujet. Ce type de recherche prend en compte le point de vue des personnes répondantes tout en considérant leurs contextes, permettant ainsi de mieux comprendre un phénomène et d'ancrer les résultats dans la réalité des personnes praticiennes et de leur milieu (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). C'est précisément ce qui était visé dans le cadre de cette étude.

Deux entretiens semi-dirigés d'une durée d'environ une heure ont été réalisés et enregistrés à distance à l'aide de l'application Zoom avec chaque personne répondante. Durant le premier entretien, les personnes répondantes étaient amenées à décrire de manière générale les MEFP privilégiés dans le cadre de leur pratique en ÉPA ainsi que leurs motivations et leurs influences. À la suite de l'analyse du premier entretien, un deuxième canevas d'entretien personnalisé a été développé à partir des réponses soumises au premier entretien. Cette démarche avait pour objectif d'approfondir les divers MEFP décrits lors du premier temps de collecte. Pour permettre aux personnes répondantes de se familiariser avec les différents MEFP ainsi que de soutenir la réflexion par rapport à leurs manières de faire, les personnes répondantes devaient préalablement au second entretien prendre connaissance du document résumant divers MEFP. Durant le deuxième entretien, les personnes répondantes ont été invitées à décrire les pratiques les plus couramment mises en œuvre en ÉPA durant leur carrière à partir d'exemples, tout en établissant des liens avec le contenu du document fourni.

L'analyse et le traitement des données ont été réalisés en trois temps. Une analyse verticale des deux premiers entretiens a été menée afin de comprendre les propos des personnes de manière intégrale, en tenant compte de leur contexte (Gaudet et Robert, 2018). L'analyse verticale se concentre sur chaque entretien de manière individuelle. Par la suite, une analyse horizontale a été effectuée. L'objectif était de comparer les entretiens les uns aux autres dans le but de cerner les points de convergence et de divergence (Gaudet et Robert, 2018). Pour finir, une analyse théorisante a 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). Cette analyse a permis de créer une synthèse des éléments de réponses afin de présenter une interprétation solide des liens établis entre le matériel empirique et la théorie. Les données ont été codées à l'aide du Logiciel Nvivo 12. Les codes ont émergé à la suite d'une analyse déductive des concepts définis dans le cadre théorique doublé d'une analyse inductive qui consiste en une recherche de sens provenant du discours des personnes répondantes.

Les personnes répondantes

Un échantillon de type intentionnel a été privilégié afin de procéder à la sélection des personnes répondantes, après obtention d'un certificat éthique (dossier 2023-1105 à l'UQAC). Le recrutement a été réalisé via les médias sociaux (Facebook). Huit personnes ont manifesté leur intérêt. Elles répondraient toutes aux critères d'inclusion suivants : être une personne enseignante au primaire ou au secondaire, avoir un minimum de trois ans d'expérience en ÉPA et offrir des activités d'ÉPA à ses élèves sur une base régulière durant l'année scolaire. Des critères ouverts ont été privilégiés pour favoriser la participation d'un plus grand nombre de personnes répondantes, compte tenu du fait que les MEFP en ÉPA au Québec sont encore peu documentées. Un portrait global des personnes répondantes est présenté au Tableau 2.

Tableau 2:Portrait des personnes répondantes

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	Homm e	50-55	32	25	Éducation physique et concentration plein air	Secondaire	Montréal
Daniel	Homm e	35-40	5	4	Science, mathématique, PPO, option plein air	Secondaire	Abitibi-Témiscamingue
Mathéo	Homm e	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	Homm e	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

Résultats

L'analyse des données a permis d'obtenir un portrait de l'utilisation des MEFP en ÉPA. Les figures 1 et 2 présentent les MEFP privilégiés par les personnes répondantes dans le contexte de cette étude selon qu'il s'agit des modèles d'enseignement privilégiés (figure 1) ou des formules pédagogiques privilégiées (figure 2). Pour les deux figures, sur chaque bande est indiqué le nombre de personnes ayant évoqué le MEFP en question.

La figure 1 met en évidence 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 les plus utilisés par les personnes répondantes.

La figure 2 expose les formules pédagogiques les plus utilisées par les personnes répondantes. Notons que certains concepts se retrouvent à la fois dans les modèles d'enseignement et dans les formules pédagogiques. Les formules pédagogiques qui semblent être davantage privilégiées par les personnes répondantes 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.

Figure 1 : Modèles d'enseignement mis en place par les personnes répondantes en ÉPA

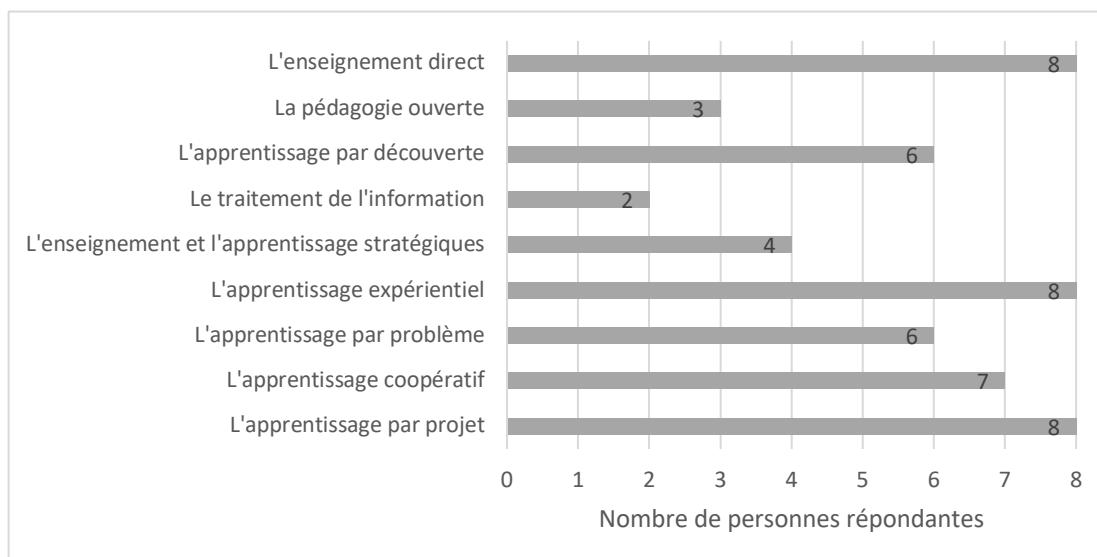
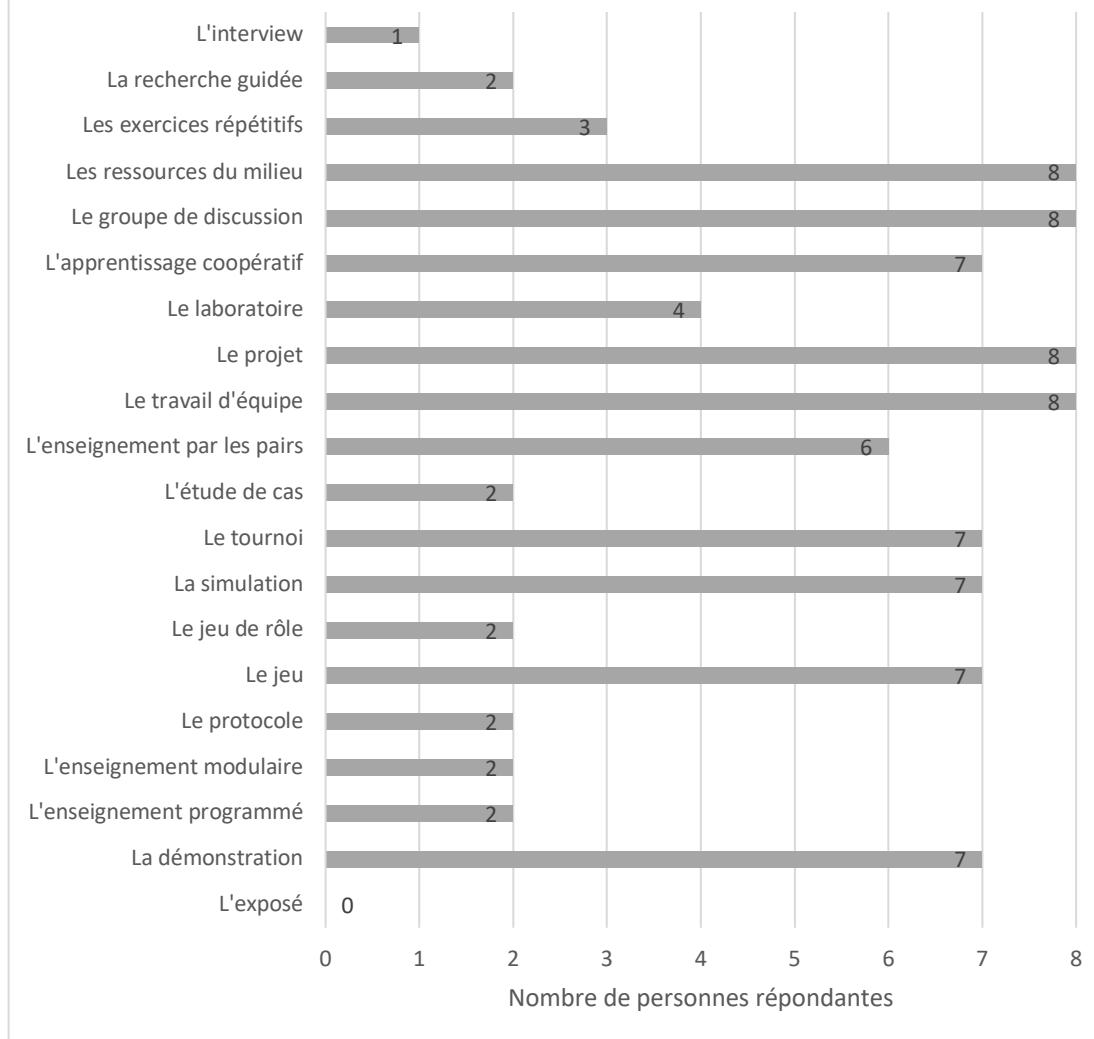


Figure 2 : Formules pédagogiques mises en place par les personnes répondantes en ÉPA



Cette étude ayant pour but d'identifier et d'exemplifier les MEFP privilégiés en ÉPA, nous nous concentrerons ici sur les MEFP identifiés dans le discours de l'ensemble des personnes répondantes ($n=8$)⁴. Les MEFP prépondérants dans le cadre de cette étude sont donc : l'enseignement direct, l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage par projet, les ressources du milieu, le groupe de discussion, le travail d'équipe.

L'enseignement direct

Les personnes répondantes déclarent utiliser l'enseignement direct ($n=8$) pour introduire de nouvelles notions, particulièrement en début de cours, à l'intérieur comme à l'extérieur. Cette approche permet notamment d'utiliser une variété de supports visuels pour expliquer les concepts qui devront être réinvestis. Les élèves seront alors amenés à être en action à l'extérieur et travailler avec leurs pairs.

[O]n 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. [...] Mais si j'ai le goût de leur montrer des vidéos, bien je ne vais pas le faire dehors parce que souvent, ce n'est pas super

⁴ Les personnes intéressées par les résultats associés aux autres MEFP sont invitées à consulter le mémoire de maîtrise de Godue-Couture (2024) : https://constellation.uqac.ca/id/eprint/9868/1/GodueCouture_uqac_0862N_11154.pdf

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)

Bien que l'enseignement direct semble fréquemment utilisé à l'intérieur avant de sortir à l'extérieur, certaines personnes enseignantes vont également le faire à l'extérieur en utilisant par exemple une « classe extérieure ». Il faut toutefois noter que l'enseignement direct n'est pas l'élément central de l'ÉPA. Il sert principalement à présenter les activités d'apprentissage et les concepts rattachés permettant aux élèves d'être autonomes par la suite.

L'apprentissage expérientiel

Les personnes répondantes affirment utiliser l'apprentissage expérientiel en ÉPA (n=8). Les interactions directes avec l'environnement extérieur permettent aux élèves de vivre des expériences concrètes, d'observer et de conceptualiser différents concepts (Beaudry et Ayotte-Beaudet, 2023).

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 parallèles [...]. 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 [...] 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. [...] Puis alors, je trouve que toute cette réflexion sur l'état de l'eau là, bien c'est wow là en classe extérieure de ce temps-ci. (Marie)

Cet environnement dynamique encourage l'utilisation de tous les sens pour explorer et apprendre. L'ÉPA, selon les propos des personnes répondantes, favorise l'apprentissage expérientiel en offrant des opportunités d'apprentissage directes et significatives dans un environnement stimulant. Cela permet aux élèves de développer une compréhension approfondie des concepts étudiés et de développer des compétences pratiques tout en explorant leur environnement.

L'apprentissage par projet

L'apprentissage par projet est un modèle d'enseignement valorisé par les personnes répondantes (n=8) puisqu'elle offrirait la possibilité de coconstruire des connaissances et de travailler en équipe. Les projets peuvent varier en durée, certains s'étendent sur plusieurs semaines alors que d'autres sont plus courts et axés sur des activités spécifiques.

Dans cet extrait, ce répondant 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. [...] 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 [...]. Donc avec ça, ils collaborent beaucoup, beaucoup. (Mathéo)

L'apprentissage par projet peut prendre diverses formes et intégrer divers savoirs (Raby, 2016). Il semble permettre aux élèves de s'initier à des activités de plein air ou d'enrichir leurs connaissances en lien avec d'autres domaines d'apprentissage. En intégrant ce modèle, les élèves ont l'opportunité de s'engager dans des activités pratiques tout en développant des compétences variées (Raby, 2016), explorant et appliquant leurs connaissances dans un contexte réel et significatif.

Le travail d'équipe

Bien que ce ne soit pas toujours nommé explicitement, l'analyse de verbatims laisse entendre que les personnes répondantes déclarent utiliser le travail d'équipe (n=8) en ÉPA.

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. (Lynda)

Le travail d'équipe peut prendre plusieurs formes et être utilisé dans diverses situations d'enseignement-apprentissage (Chamberland et al., 1995; Raby et Viola, 2016). Les personnes répondantes semblent combiner le travail d'équipe avec plusieurs MEFP pour favoriser la collaboration, la communication et le partage d'idées entre les élèves. Cela permet de développer non seulement des compétences académiques, mais aussi des compétences sociales et émotionnelles importantes pour leur réussite future (Chamberland et al., 1995).

Les ressources du milieu

Les ressources du milieu (n=8), c'est-à-dire les ressources liées aux individus et aux environnements fréquentés, sont souvent utilisées à des fins pédagogiques. L'une des manières de diversifier les sources d'information est par exemple d'inviter des spécialistes propres à certains domaines ou d'aller à leur rencontre.

On fait affaire avec des biologistes qui sont nos guides accompagnateurs. Nous avons aussi une entente avec une fiducie de conservation pis 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)

Les personnes enseignantes disent également utiliser de manière créative les environnements naturels et les objets qui s'y trouvent.

Mais on les écrit [les mots] 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 pinceaux, puis de l'eau sur le ciment. (Marie)

Afin de mettre en œuvre l'ÉPA, les personnes enseignantes affirment maximiser l'utilisation des objets et des éléments que la nature offre. Elles exploitent les potentialités des environnements avoisinant l'école, des différents parcs accessibles à pied ou en autobus pour enrichir les expériences éducatives. L'utilisation de cette diversité d'environnement d'apprentissage combinée parfois aux connaissances partagées par les invités et les spécialistes rend les apprentissages variés et permet aux personnes apprenantes de découvrir la richesse de leur milieu (Chamberland et al., 1995).

Le groupe de discussion

En ÉPA, les groupes de discussion (n=8) semblent jouer un rôle important pour clarifier les attentes et faire un retour sur les apprentissages selon les personnes répondantes. Avant les activités, le groupe de discussion permet de se réunir en grand groupe pour discuter et clarifier les attentes des élèves. Après les activités, ces groupes se réunissent à nouveau pour revisiter les expériences vécues et les apprentissages réalisés.

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. (Chloé)

Lorsqu'il est mis en place au début du cours, le groupe de discussion est utilisé pour clarifier les attentes, discuter des objectifs ou de diverses inquiétudes et problématiques. Lorsqu'il a lieu vers la fin du cours, il est davantage utilisé pour consolider les apprentissages. En plus de ces deux manières, les sorties en plein air permettent parfois de réaliser des discussions davantage philosophiques ou encore d'échanger sur des réalités

communes sans que celles-ci aient un lien direct avec des notions de plein air ou encore le programme de formation.

Discussion

Ayotte-Beaudet et al. (2022) décrivent certaines pratiques enseignantes utilisées en ÉPA en les liant aux domaines d'apprentissage au primaire ainsi qu'au secondaire. Leur rapport décrit les principales pratiques rapportées par les personnes enseignantes au regard des apprentissages des élèves dans le domaine des arts, de l'éducation physique et à la santé, du français, de la mathématique, -des sciences et technologies ainsi que de l'univers social. Ainsi, les résultats présentés par Ayotte-Beaudet et al. (2022) permettent de mieux comprendre comment les personnes enseignantes s'y prennent en fonction de différents domaines d'apprentissage. Les résultats sont basés sur ce qui a émergé du discours des personnes répondantes en faisant des liens avec les compétences à travailler dans chaque domaine d'apprentissage.

Dans un autre ordre d'idées, plusieurs auteurs (Ayotte-Beaudet et al., 2020; Ayotte-Beaudet et al., 2022; Gilbertson et al., 2023; Robertson, 2023) font référence à des pratiques pédagogiques qui, en ÉPA, favorisent une posture active des personnes apprenantes. Bien que la présente étude permette également d'établir de tels liens, elle se distingue par l'identification spécifique de stratégies d'enseignement additionnelles qui sont mises en place en ÉPA. Les pratiques déclarées par les personnes répondantes dans le cadre de cette étude ont été catégorisées à l'aide de leurs mises en relation avec les classifications de Raby et Viola (2016) et Chamberland et al. (1995). Cette manière de faire a permis d'identifier une diversité de MEFP pouvant potentiellement être mobilisés en ÉPA, notamment des approches plus traditionnelles. Ce constat est intéressant, puisque c'est, de manière assez systématique, l'apprentissage expérientiel qui est généralement mis de l'avant en ÉPA (Priest, 1986).

Aussi, lorsque les situations d'enseignement-apprentissage en ÉPA sont planifiées par les personnes répondantes de cette étude, une séquence d'enseignement semble se dégager :

- 1) **La phase de préparation aux apprentissages.** Cette phase peut se dérouler à l'intérieur ou à l'extérieur. L'intérieur permet à la personne enseignante d'utiliser divers supports visuels (Vidéo, PowerPoint, tableau, etc.) pour transmettre de nouvelles connaissances aux élèves ou encore expliquer l'activité qui sera réalisée à l'extérieur. De plus, 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 facteurs de distraction. Lors de cette phase de préparation, les personnes enseignantes semblent valoriser des modèles d'enseignement et des formules pédagogiques qui sont davantage magistrocentrés.
- 2) **La phase de réalisation.** Lors de cette phase, les personnes enseignantes semblent utiliser divers MEFP pour permettre aux personnes apprenantes d'être en action et en relation avec les autres et les milieux naturels. Les personnes enseignantes proposent diverses situations problèmes, simulations, défis à relever, jeux ou des projets à réaliser, ce qui permet aux élèves de réaliser et de concrétiser des apprentissages. 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 qui sont également transférables à d'autres matières du cursus scolaire.
- 3) **La phase de retour.** À la fin des activités, 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 permettre de 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 (Ménard, 2016).

Pour finir, la participation d'invités semble au cœur des initiatives explorées. En lien avec la formule pédagogique « les ressources du milieu », les personnes répondantes ont fréquemment mentionné solliciter

des parents et des acteurs communautaires pour partager leurs connaissances avec les élèves, notamment lors de sorties ou en classe. Cette participation favorise la collaboration entre l'école et la famille et peut avoir des retombées positives sur la réussite scolaire des élèves (Deslandes et Bertrand, 2001). Elle renforce également le sentiment de fierté, la motivation et l'estime personnelle des enfants (Blanchette, 2020). Lorsque parents et personnes enseignantes partagent les mêmes objectifs, cela facilite l'atteinte des objectifs scolaires, car les enfants perçoivent la cohérence des acteurs qui les entourent (Blanchette, 2020).

Toujours en lien avec la formule pédagogique « les ressources du milieu », de nombreuses personnes enseignantes affirment utiliser divers milieux naturels à proximité de l'école, une pratique courante en ÉPA, comme l'indique le rapport publié par Ayotte-Beaudet et al. (2022). Les environnements extérieurs utilisés font donc référence au « dans » de la définition de Donaldson et Donaldson (1958) 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.

Le partage et la participation des parents ainsi que de la communauté combinée avec l'utilisation de divers milieux à proximité des écoles permettent également de faire des liens avec le principe de collaboration école-famille-communauté. Cette approche enrichit les occasions d'apprentissage des élèves, les mobilise face à divers enjeux et les sensibilise aux valeurs et aux normes qui régissent notre société (Deslandes et Bertrand, 2001). En utilisant l'environnement local comme milieu éducatif et en impliquant la communauté, on renforce l'attachement et l'engagement des élèves envers celle-ci. Cette pratique s'inscrit dans les principes de l'apprentissage ancré dans le milieu (place-based education) qui réfère à une pratique pédagogique qui valorise l'éducation expérientielle en utilisant 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).

Cette étude visait à explorer l'utilisation de certains MEFP en ÉPA. Malgré certaines avancées, beaucoup de travail reste à faire afin de mieux cerner les conditions de réussite de ces pratiques. Il pourrait notamment être pertinent de s'intéresser aux stratégies d'enseignement les plus efficaces en ÉPA en fonction des domaines d'enseignement et de l'âge des élèves. Explorer comment les personnes enseignantes sont préparées à adapter leurs pratiques au contexte et aux défis spécifiques rencontrés en ÉPA pourrait également être une piste d'étude intéressante.

Limites de l'étude

Les résultats de notre étude doivent d'être interprétés en fonction de certaines limites. Tout d'abord, la section du cadre conceptuel portant sur les MEFP repose uniquement sur deux ouvrages de référence. Il est également important de reconnaître que les frontières entre certains modèles d'enseignement et certaines formules pédagogiques ne sont pas totalement étanches, ce qui a parfois compliqué le codage des données puisque les catégories de MEFP n'étaient pas mutuellement exclusives. Les cas ambigus ont été discutés entre la personne étudiante et son comité de direction.

Ensuite, notre échantillon était constitué de personnes répondantes volontaires ayant autodéclaré pratiquer de l'ÉPA et répondre aux critères d'inclusion de cette recherche. Nos résultats, basés sur les propos de huit personnes enseignantes, ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble des personnes enseignantes faisant de l'ÉPA. Aussi, l'absence d'observation sur le terrain a limité notre capacité à trianguler les données.

De plus, notre échantillon comptait davantage de personnes œuvrant au secondaire et enseignant dans un programme de concentration plein air. Bien que plusieurs enseignaient également dans un autre domaine d'apprentissage, leurs propos concernaient davantage leurs pratiques au sein de leur programme de concentration plein air. Cette prédominance pourrait avoir influencé la nature des résultats, étant donné que l'organisation et les particularités des établissements primaires et secondaires diffèrent. 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 et pourrait faire l'objet d'une piste de recherche éventuelle.

Conclusion

Cette recherche permet de mettre en évidence qu'un nombre important de MEFP peuvent être utilisés en ÉPA. Les résultats ont mis en évidence la prépondérance des MEFP qui sont axés sur une posture active de l'apprenant ou qui valorisent les interactions avec les autres et l'environnement dans les manières de faire rapportées par les personnes répondantes lorsque les apprentissages se réalisent à l'extérieur. Le socioconstructivisme semble prépondérant avec la mise en pratique de MEFP tels 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 telles que le behaviorisme et le cognitivisme peuvent être mises de l'avant. L'intégration de divers MEFP 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). Cette recherche clarifie la manière dont l'ÉPA peut s'articuler dans des milieux scolaires au Québec, offrant un portrait plus précis des MFEP pouvant être employés. Elle pourrait également, par son apport descriptif, servir à informer et aiguiller les personnes enseignantes qui pratiquent ou souhaitent pratiquer l'ÉPA en contexte scolaire. Enrichir nos connaissances sur l'ÉPA permettra ultimement aux élèves d'avoir accès à des programmes de qualité qui sont diversifiés et engageants afin de soutenir leur réussite scolaire.

RÉFÉRENCES

- Ayotte-Beaudet, J.-P., Beaudry, M.-C., Bisaillon, 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., 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
- 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]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/16284/1/M17917.pdf>
- Beaudry, M.-C. et Ayotte-Beaudet, J.-P. (2023). La contextualisation des apprentissages scientifiques en plein air à proximité de l'école. *Éducation relative à l'environnement*, 18.2. <https://doi.org/https://doi-org.sbjproxy.uqac.ca/10.4000/127bj>
- 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>
- 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., 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.
- Blanchette, A. (2020). *Collaboration famille-école : une vision bioéologique 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.sipiproxy.uqac.ca/id/eprint/5436/1/Blanchette_uqac_0862N_10642.pdf
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- 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). Outdoor Education a Definition. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 29(5), 17-63. <https://doi.org/10.1080/00221473.1958.10630353>
- 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
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gilbertson, K., Ewert, A., Siklander, P. et Bates, T. (2023). *Outdoor Education: Methods and Strategies* (2^e éd.). Humain Kinetics.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. G. Morin.
- Gouvernement du Québec. (2021). *Définition Pédagogique : soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative* [Document PDF]. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfq/ressources-pedagogiques/Differentiation-pedagogique.pdf>
- Hirsch, J. (1999). Developmental adventure programs. Dans J. C. Miles et S. Priest (dir.), *Adventure programming* (p. 13-27). Venture publishing.
- 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.
- Kuo, M., Barnes, M. et Jordan, C. (2019). 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>
- Lee, E.-Y., de Lannoy, L., Li, L. et al. (2022). Play, Learn, and Teach Outdoors—Network (PLaTO-Net): terminology, taxonomy, and ontology. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 19(1), 66. <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01294-0>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). 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.sbjproxy.uqac.ca/10.1522/rhe.v1i1.11>
- Mann, J., Gray, T. et Truong, S. (2022). Rediscovering the Potential of Outdoor Learning for Developing 21st Century Competencies. Dans R. Jucker et J. von Au (dir.), *High-Quality Outdoor Learning: Evidence-based Education Outside the Classroom for Children, Teachers and Society* (p. 211-229). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_12
- 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>
- Ménard, L. (2016). Apprentissage expérientiel. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : pour diversifier son enseignement* (2^e éd., p. 100-110). Éditions CEC.
- 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]. Constellation. <https://constellation-uqac-ca.sbjproxy.uqac.ca/id/eprint/159/1/030112994.pdf>
- Mercure, C. (2021). Le concept de plein air au Québec : Enjeux épistémologiques et terminologiques. *Nature et récréation*, (10).
- 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]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf>
- Paradis, P. (2013). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage* (2^e éd.). Lidec.
- Priest, S. (1986). 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. (1999). The semantics of adventure programming. Dans J. C. Miles et S. Priest (dir.), *Adventure programming* (p. 111-114). Venture Publishing.
- Priest, S., Ritchie, S. D., Stephen, B. et Scott, D. (2024). Outdoor Learning in Canada. *Library and Archives, Laurentian University*. <https://openlibrary-repo.ecampusontario.ca/jspui/handle/123456789/2102>
- 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. (2016). Apprentissage par projets. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : pour diversifier son enseignement* (2^e éd., p. 29-57). Éditions CEC.
- Raby, C. et Viola, S. (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissages : pour diversifier son enseignement* (2^e éd.). Éditions CEC.
- Robertson, R. (2023). *L'éducation en plein air : apprendre et enseigner dehors en tous lieux et en toutes saisons* (traduit par J.-P. Ayotte-Beaudet). Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2014).
- 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>