

L'intervention éducative en contexte de plein air comme objet de recherche et d'enseignement en milieu universitaire au Québec



Tegwen Gadais¹⁻², Yannick Lacoste¹⁻², Patrick Daigle¹⁻²,
Joanie Beaumont¹⁻² et Nicholas Bergeron¹⁻²

1. Université du Québec à Montréal.

2. Chaire UNESCO en développement curriculaire

RÉSUMÉ : Le domaine du plein air au Québec (Canada) se développe rapidement sous une variété de formes d'intervention ou d'approches. Des enjeux reliés à la protection de la nature mais également aux bénéfices de la nature pour la santé ou le développement amènent les acteurs du milieu à se questionner sur ces nouveaux enjeux. Les pratiques québécoises contemporaines sont influencées par une variété de mouvements internationaux qui nécessite un travail de clarification conceptuelle. Le présent article vise à 1) présenter l'approche de l'Université du Québec à Montréal (L'intervention éducative en contexte de plein air, IECPA) qui offre actuellement un développement professionnel et scientifique en lien avec l'utilisation du plein air comme contexte d'intervention, 2) présenter et définir certains des concepts sous-jacents à cette approche, notamment ses quatre logiques, 3) identifier les premiers éléments d'un agenda de la recherche sur les interventions en contexte de plein air au Québec. L'IECPA fait référence aux nombreuses formes d'éducation et aux possibilités variées d'intervention qui sont réalisées à l'extérieur, autour du concept de plein air. Le spectre se veut le plus large et le plus inclusif possible, car à l'UQAM, le PA commence simplement en allant dehors; en ayant un contact avec la nature.

MOTS CLÉS : PLEIN AIR, UQAM, INTERVENTION, ÉDUCATION, NATURE.

Tegwen GADAIS Ph.D

Professeur

Département des sciences de

l'activité physique

Université du Québec à Montréal

(UQAM), Pavillon SB

141, avenue du Président Kennedy

Montréal, Québec, Canada, H2X 1Y4

Tél : 514-987-3000 poste 3704

Fax : 514-987-6616

gadais.tegwen@uqam.ca

1. INTRODUCTION

Le secteur du plein air se développe rapidement au Québec (Canada) depuis plusieurs années sous une variété de formes d'intervention ou d'approches (e.g., éducation, développement, tourisme, entrepreneuriat, curatif). Ce phénomène est observable dans les milieux scolaires, communautaires, de la santé et des services sociaux et entrepreneuriaux (Chaire de tourisme Transat ESG UQAM, 2017; Gouvernement du Québec, 2017). En effet, les enjeux liés à la protection de la nature ou de l'environnement, mais aussi les bénéfices de la nature pour la santé ou pour le développement des jeunes amènent les praticiens ou chercheurs du milieu à se questionner sur ces nouveaux enjeux.

Au travers des années, la pratique du plein air (PA) au Québec a fortement été influencée par son patrimoine historique et culturel. Les traditions, usages et techniques associées à la colonisation du territoire, à la vie en forêt ou encore l'héritage des coureurs des bois et des Premières nations teintant significativement les approches actuelles (Bélec et Larue, 2016; Guay, 1981). Les pratiques québécoises contemporaines sont tout également influencées par les fondements et mouvements internationaux tels que les approches européennes francophones — Sports de plein air, activités physiques de pleine nature et sports de nature (Pociello, 2015), celles du Royaume-Uni – Forest Schools (Bradshaw, 2018; Maynard, 2007; Waite, Passy, Gilchrist, Hunt, et Blackwell, 2016), de la Scandinavie – Udeskole et Friluftsliv (Gelter, 2000; Pedersen Gurholt, 2008; Waite, Bølling, et Bentsen, 2016) ainsi que celles du monde anglo-saxon en général – Outdoor education, Adventure education, Adventure therapy (Jose, Patrick, et Moseley, 2017; Miles et Priest, 1999; Priest, 1986; Priest et Gass, 2018).

Dès lors, il est devenu important de s'appuyer sur des ancrages théoriques solides pour clarifier les nombreux fondements, approches, formes, ou même intentions que peut prendre le plein air en contexte québécois. Ce contexte a constitué le berceau de deux programmes universitaires québécois de 2e cycle en intervention en contexte de plein air qui sont nés en 2016 à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et à l'Université du Québec à Montréal. La pertinence de cette démarche réside dans deux observations : 1)

ces programmes sont relativement jeunes et peu de littérature québécoise existent autour des concepts employés par les universités. 2) il existe la nécessité d'ouvrir un dialogue entre les chercheurs des universités québécoises pour améliorer les pratiques et mieux situer leurs approches dans le contexte social. Le présent article est né d'une volonté de chercheurs québécois s'intéressant au PA comme objet de recherche et de formation de présenter les fondements théoriques de chaque programme afin de contribuer à structurer cette approche en émergence. Il est également souhaité que cette contribution permette de saisir et de définir les traits de cette identité du PA au Québec, et ce plus particulièrement en ce qui a trait aux différentes formes d'interventions présentement actualisées en contexte de plein air.

Spécifiquement, le présent article permettra de :

- Présenter l'approche de l'UQAM qui offrent actuellement un développement professionnel et scientifique en lien avec l'utilisation du plein air comme contexte d'intervention ;
- Présenter et définir certains des concepts sous-jacents à cette approche et ses logiques ;
- Identifier les premiers éléments d'un agenda de la recherche sur les interventions en contexte de plein air au Québec.

2. MÉTHODOLOGIE

Le présent article s'inscrit dans une démarche de recherche théorique tel que décrit par Raïche et Noël-Gaudreault (2008). Il vise principalement à présenter un cadre conceptuel et à en faire l'analyse. Un concept s'exprime généralement par un terme, mais est lié à un ensemble de connaissances (Office québécois de la langue française, 2008). La relative jeunesse du programme nous impose de porter notre attention dans le cadre de cet article à chacun des termes du libellé du programme : « Intervention éducative en contexte de plein air » que nous avons séparé en deux groupes : 1) Intervention éducative 2) Contexte de plein air.

Cette démarche épistémologique tire les « ensembles de connaissances » de la littérature scientifique, mais aussi de l'histoire et la culture québécoise afin de mieux rendre intelligible des concepts fondamentaux. Ces connaissances ainsi recueillies forment

un tout à l'intérieur duquel les interactions seront analysées. Ces soupes d'interactions prennent la forme de ce que nous appelons des logiques. Le premier groupe de termes sera présenté sous la logique de la multidisciplinarité. Le deuxième groupe intégrera les logiques de la variété, de l'intention et de gradation.

3. APPROCHE DU PLEIN AIR À L'UQAM : L'INTERVENTION ÉDUCATIVE EN CONTEXTE DE PLEIN AIR

Au Québec depuis la Révolution tranquille, le PA est utilisé dans plusieurs milieux d'interventions, notamment les camps de vacances et les fédérations qui ont été précurseurs, suite à une forte influence des pratiques de France (Bélec et Larue, 2016). À l'UQAM, un premier programme de certificat en PA fut créé en 1983 et deux sites d'accès à la nature furent développés dans les années 80 dans les Laurentides et en Matawinie. La vision de l'époque était de démocratiser l'accès au milieu naturel et valoriser le contact avec la nature (UQAM, 2020a). Plus tard, l'Éducation Relative à l'Environnement (ERE) s'est développée au Centr'ERE (UQAM, 2020b) sous l'égide de Sauvé (1997). En 2016, un programme court de 2e cycle a été créé avec pour objectif d'enrichir la formation des professionnels du PA, notamment en éducation et en kinésiologie, sur les plans de la mise en œuvre de projets et la recherche scientifique. Les racines du PA développées à l'UQAM ont donc depuis longtemps privilégié des axes nombreux et variés qui se réaffirment actuellement à la croisée de plusieurs domaines scientifiques et de recherche (e.g., éducation, sociologie, physiologie, psychologie, management, didactique, intervention), notamment avec l'intervention éducative en contexte de plein air (IECPA).

L'IECPA fait référence aux nombreuses formes d'éducation (compris au sens large) et aux possibilités variées d'intervention qui sont réalisées à l'extérieur, autour du concept de PA. Le spectre se veut le plus inclusif possible, car selon nous, le PA commence simplement en allant dehors; en ayant un contact avec la nature. Dans cette optique, le PA ou les formes variées du PA sont envisagées pour considérer le maximum d'approches ou d'applications qui peuvent exister au Québec comme ailleurs. À l'UQAM, l'IECPA

peut se comprendre autour de quatre logiques pour caractériser le PA :

- Logique multidisciplinaire du PA;
- Logique de variété du PA;
- Logique d'intention et d'approches du PA;
- Logique de gradation du PA.

3.1 Logique multidisciplinaire du plein air

3.1.1 Éducation et intervention, des sciences multidisciplinaires

Dans notre contexte universitaire, l'IECPA est un champ multidisciplinaire ancré sur deux sciences (éducation et intervention) qui utilisent les logiques de deux disciplines scientifiques et professionnelles. L'éducation est entendue de manière holistique comme l'action de développer un ensemble de connaissances, de compétences et de valeurs morales, physiques, intellectuelles, scientifiques, etc., considérées comme essentielles pour atteindre le niveau de culture ou de connaissance souhaitée. Il s'agit du « développement harmonieux et dynamique chez l'être humain de l'ensemble de ses potentialités (e.g., affectives, morales, intellectuelles, physiques, spirituelles) » (Legendre, 2005). L'éducation se nourrit des développements de multiples champs scientifiques pour les mettre au service du développement de l'être humain dans une approche holistique et complexe (Morin, 2002, 2015).

La science de l'intervention est quant à elle aussi multidisciplinaire et suppose le développement d'une action (e.g., un programme, une pédagogie, un service, un produit, une politique) implantée et évaluée. Elle vise à prévenir ou régler un problème en modifiant l'activité, les croyances ou les attitudes d'une personne ou d'un groupe (Bentsen et al., 2019; Bowen et al., 2009). En sciences de l'activité physique, elle peut être associée aux sports, à la kinésiologie et à l'étude du mouvement humain plus globalement (Brunelle et al., 1988), ou dans sa relation à la nature notamment. Elle prend place aux côtés d'autres champs reconnus tels que la physiologie de l'exercice, la psychologie du sport et de l'activité physique, la biomécanique, etc., et peut recourir à deux ou plusieurs disciplines (Dunkin et Biddle, 1974).



Les recherches en éducation et en intervention visent entre autres à soutenir le participant dans son développement, quels que soient ses besoins, au moment où il le désire dans des contextes variés de pratique d'activités physiques ou de PA, et ce, tout au long de sa vie. L'intervention éducative inclut donc plusieurs domaines professionnels tels que l'éducation formelle, non formelle ou informelle, l'animation, l'entraînement, etc., et toutes les formes d'encadrement reliées aux activités réalisées en contexte de PA. L'IECPA englobe plusieurs disciplines scientifiques pour appuyer celui qui veut apprendre, pratiquer ou encadrer en PA.

3.1.2 Ancrage théorique en éducation : Modèle SOMA

Le premier ancrage qui est utilisé pour guider l'IECPA est issu de la recherche en éducation : Modèle SOMA (figure 1) (Legendre, 2005). Il vise notamment à éclairer la relation éducative dans de nombreux contextes (e.g., apprentissage, guidage, coaching, accompagnement) entre un agent (e.g., intervenant, enseignant, entraîneur, animateur, moniteur, guide) et un sujet/participant (e.g., élève, apprenant, athlète, client), mais aussi avec un objet (e.g., contenu, connaissance, compétence, savoir, savoir-faire, savoir-agir, savoir-être). Cette relation se caractérise par le désir de soutenir le développement d'un individu en prenant en compte ses besoins quel que soit le contexte : scolaire, sportif, loisir ou communautaire, etc. Cette articulation des éléments qui font l'éducation, mais aussi l'intervention s'inspire du modèle Sujet/Objet/Milieu/Agent (SOMA) de Legendre (2005), et peuvent très bien s'appliquer aux contextes variés des interventions en PA et même servir de tremplin pour amener la réflexion plus loin.

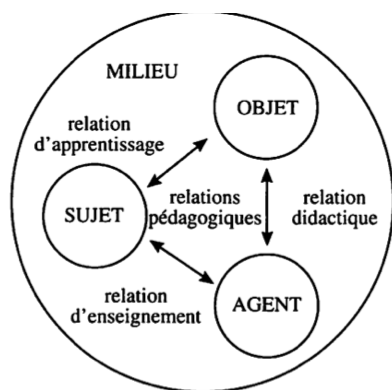


Figure 1. Modèle SOMA (Legendre, 2005)

Les éléments de la situation pédagogique ou du modèle SOMA sont (inspirés de Legendre):

- Le sujet (S) : la personne qui apprend. Il peut s'agir d'un seul apprenant ou d'un groupe d'apprenants (e.g., élève, apprenant, athlète, client). Le sujet peut être considéré dans l'ensemble de ses multiples dimensions, ou selon une dimension plus particulière (e.g., physique, cognitive, sociale, morale).
- L'objet (O) : toute réalité ou contenu avec laquelle le sujet interagit en vue d'un apprentissage. L'objet peut être précisé par l'énoncé d'un ensemble d'objectifs d'apprentissage (e.g., technique liée à une activité ; habileté pour les premiers soins en région isolée, gestion de groupe)
- L'agent (A) : ensemble des ressources humaines (e.g., enseignant, guide, animateur), techniques, pédagogiques et matérielles (e.g., méthode, manuel, appareil) vouées à l'intégration de l'objet par le sujet, c'est-à-dire à l'apprentissage.
- Le milieu (M) : infrastructure humaine, matérielle ou autre (naturelle) qui constitue le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage (Legendre, 2005).

Le modèle SOMA inclut aussi quatre types de relations qui s'influencent réciproquement : relation didactique (entre Agent et Objet) (Amade-Escot, 2007; Amade-Escot et Marsenach, 1995; Amade-Escot et Venturini, 2009), relation d'enseignement (entre Agent et Sujet), relation d'apprentissage (entre Sujet et Objet) et relation pédagogique (Houssaye, 1988) de manière plus globale au modèle. Il pourrait aussi être pensé une relation entre chacun des pôles et le contexte. Ce modèle, au centre duquel on trouve un triangle pédagogique ou didactique (Gundem, 2011; Houssaye, 1988), est donc applicable à toutes situations où se déroulent notamment des processus d'enseignement, d'apprentissage et d'intervention, ce qui est le cas pour l'IECPA. Les idées de ce modèle pourraient aller plus loin que le cadre éducatif au sens formel, car elles répondent avant tout aux besoins des sujets dans leur développement. Il envisage donc aussi l'éducation non formelle et informelle. Ces besoins s'expriment généralement par des objets d'apprentissages ou de développement de compétences/connaissances/tech-

niques qui varient selon les domaines professionnels (e.g., scolaire, communautaire, tourisme) (Boudreault, 2017) et l'on peut aller d'une pratique encadrée à une pratique autonome du PA. Le tableau 1 illustre plusieurs domaines professionnels et disciplines scientifiques qui peuvent utiliser l'IECPA.

Tableau 1. Illustrations de l'IECPA dans plusieurs domaines professionnels

Intervention éducative en contexte de plein air					
Milieux Domaines	Formelle	Non formelle			Informelle
	École, scolaire	Communautaire	Récréatif, sportif	Développementale	Loisirs, tourisme
Intentions Relations	Qualifier, instruire et socialiser Éduquer Apprendre	Animer Apprendre	Se divertir Apprendre S'entraîner Se perfectionner	Éduquer Développer la personne Se développer Apprendre	Se divertir Voyager
Agent	Enseignant Professeur	Animateur Moniteur Éducateur	Animateur Entraîneur	Éducateur spécialisé Psychoéducateur Travailleur social	Guide Moniteur
Sujet Participant	Élève Étudiant	Participant, campeur, louveteau, scout	Athlète	Participant Client	Client
Objet	Programme d'étude, cours avec objectifs et évaluation, certification	Jeux, divertissement, apprentissage non-formel, éducation citoyenne	Apprentissages et perfectionnement de techniques	Apprentissages et développement de techniques, d'attitudes, de comportements positifs	Découverte, divertissement, vivre une expérience
Illustrations en IECPA	Programmation de PA dans une école, cours d'Éducation physique	Programme Scouts Canada Club des 4H, camp de vacances	Programme École sportive d'escalade	Programme d'intervention développemental ou éducative par le plein air. Ex. Camp fixe avec plusieurs activités d'aventure	Expédition de randonnée pédestre au Québec ou à l'international

Inspiré de : (Joigneaux, 2006; UNESCO, 1993). Notons que les concepts d'éducation formelle, non formelle et informelle, ne font pas consensus dans la littérature. Cette classification est basée sur les propositions de Joigneaux et de l'UNESCO et impliquent deux nuances importantes : l'éducation formelle mène à la certification des apprentissages et l'éducation informelle se réalise en dehors du cadre scolaire structuré et organisé.

3.1.3 Ancrage théorique en intervention : variables du processus d'intervention de l'IECPA

Pour compléter, des chercheurs en pédagogie ont étudié les dimensions du processus d'intervention et d'enseignement-apprentissage dans différents contextes éducatifs et sportifs ((Brunelle et al., 1988) en s'appuyant et en adaptant le modèle de Dunkin et Biddle (1974). Leur modèle peut être compris comme notre ancrage de la science de l'intervention (figure 2). Il comprend cinq groupes de variables qui ont été adaptées avec l'ajout notamment de la variable de programme afin d'analyser la nature du contenu proposé et son influence sur le processus d'intervention-enseignement-apprentissage (Brunelle et al., 1988) :

- Les variables de présage correspondent à diverses caractéristiques de l'agent et des sujets. Elles sont retenues en raison de leur influence possible sur le processus d'interaction qui se déroule en contexte de PA;

- Les variables de contexte ont trait à l'ensemble des ressources matérielles, financières, humaines et environnementales sur lesquelles s'appuient la réalisation et le déroulement de l'intervention ou du programme;
- Les variables de programme correspondent à l'ensemble des facteurs qui permettent de caractériser le ou les documents qui constituent un programme ou une intervention donnée : objectifs d'apprentissage visés, nature du contenu, directives pédagogiques, etc. ;
- Les variables de processus sont constituées de l'ensemble des comportements et perceptions des intervenants (agent) et des participants (sujet) pendant qu'ils sont en interaction;
- Les variables de produit correspondent aux divers comportements, attitudes ou apprentissages des participants qui sont supposés être modifiés à la suite de leur exposition au programme ou intervention : gains en apprentissage, niveau de satisfaction, etc.

En IECPA, il est possible de l'adapter de nouveau pour comprendre les mécanismes sous-jacents à l'utilisation d'une intervention ou d'un programme en contexte de PA.

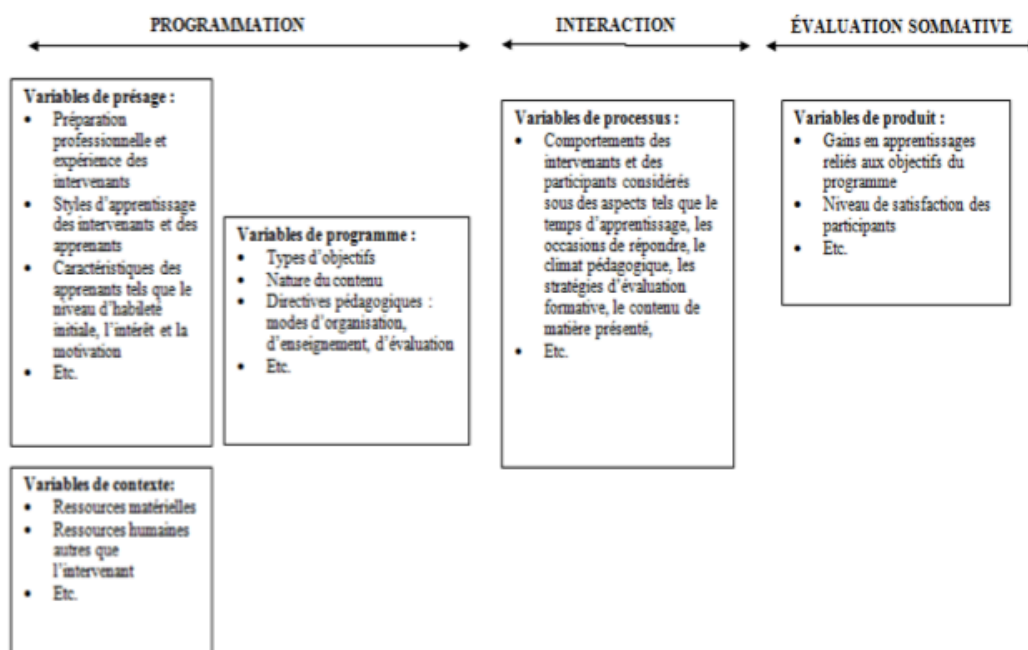


Figure 2. Ancrage de la science de l'intervention : variables associées aux trois dimensions des conditions d'enseignement-apprentissage (inspiré de Brunelle et al., 1988)

3.2 Logique de variété du plein air

3.2.1 Contextes

Le PA peut aussi être compris comme un contexte (milieu) où se déroulent des interventions diversifiées en lien avec différents domaines qui l'utilisent, et ce à plusieurs niveaux. Sur un premier niveau, le PA prend place dans différents milieux tels que le milieu scolaire (e.g., écoles primaires, secondaires, collégial, universités), le milieu de la santé (e.g., hôpitaux, centres intégrés de services sociaux et de santé), le milieu communautaire (e.g., OBNL, instituts ou organisations privés), le milieu du sport et du loisir (e.g., clubs, fédérations, réseaux) et le milieu touristique (e.g., agences de voyages, entreprises privées). Sur un autre niveau, il est aussi possible de penser les contextes de PA en fonction des espaces variés de pratique qui peuvent aller d'un espace vert, au parc urbain jusqu'à la pleine nature, l'arrière-pays en passant par les parcs régionaux et nationaux (e.g. parc

régional de la Matawinie, SEPAQ ou Parcs Canada). Enfin, sur un dernier niveau, le contexte de PA peut aussi être pensé selon une notion d'éloignement et de durée de sortie, pour aller d'une demi-journée dans la cour d'école jusqu'à une expédition en région éloignée avec plusieurs nuitées (Beames, Higgins, et Nicol, 2012). Ces niveaux illustrent la grande variété des contextes de PA mais également les multiples manières de les catégoriser.

3.2.2 Publics

Les publics de l'IECPA sont aussi extrêmement variés, allant des populations de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte et les aînés. Plusieurs autres publics spécifiques sont aussi à considérer en IECPA. Il y a par exemple le PA interculturel qui se réalise avec des personnes issues de l'immigration ou des nouveaux arrivants (Blattel, 2011), ou qui impliquent parfois les communautés des Premières nations (Henderson et Potter, 2001; Potter et Henderson, 2004; Ritchie et al., 2010). L'IECPA peut s'adresser aussi à des citoyens, des touristes ou des pratiquants réguliers qui vont réaliser des activités de découverte ou de loisirs. Enfin, la pratique du PA est aussi offerte à de nombreuses autres clientèles comme par exemple des centres jeunesse (Armour et Sandford, 2013), les aînés (Chasseigne, Giraudeau et Musielak, 2017; Neale et al., 2017), les personnes en situation de handicaps (Lebat, 2019; Reichhart et de Léséleuc, 2020) ou les populations à besoins particuliers (Gaudreault, 2020; Zhong, Zhao, Han, Liu et Guo, 2020). Comme ces exemples le montrent, les publics sont aussi nombreux que les contextes et les besoins le sont.

3.2.3 Types d'intervention

Enfin, il est possible de recenser de nombreux types d'interventions autour du PA. Nommons seulement ici quelques exemples comme les formes variées de l'Outdoor education (Ford, 1986), de l'Outdoor learning (Bilton, 2010), des Forests Schools (Maynard, 2007), de l'Éducation Relative à l'Environnement (Sauvé, Orellana, Villemagne, et Bader, 2017), des approches variées scandinaves telles que l'Udeskole, le Friluftsliv (Bentsen et Jensen, 2012; Waite et al., 2016) ou enfin les interventions en contexte de nature et d'aventure (Gargano et Turcotte, 2018; Mercure, 2009).

3.3 Logique d'intentions et d'approches du plein air

À l'UQAM, et en revisitant plusieurs auteurs de l'éducation PA (Beames, Higgins, et Nicol, 2012; Donaldson et Donaldson, 1958; Ford, 1986), nous pensons que le PA peut aussi être caractérisé en fonction de l'intention qui est visée par l'intervention de PA (Gadais et al., 2018). Le PA peut être considéré comme un type d'activité physique ou sportive qui devient alors un contenu d'enseignement ou d'apprentissage – DE (escalade, ski, vélo), mais aussi comme un moyen par ou de l'action – PAR (support ou ingrédient actif à l'enseignement ou à l'intervention), comme une finalité ou un objet d'apprentissage – POUR (apprendre sur l'environnement ou sur l'écologie) et enfin, comme un contexte d'intervention – EN (forêt, parc urbain, espace vert) avec ses propres spécificités environnementales (Gadais, Lacoste, Daigle, et Beaumont, soumis). Il faut aussi mentionner que ces quatre modalités d'intentions visent à préciser l'usage du PA et peuvent se combiner selon les besoins et objectifs visés par l'intervenant (figure 3). Notons finalement que le PAR, POUR et DE, peuvent se réaliser sans être nécessairement EN PA, lors de la préparation des différentes activités, par exemple.



Figure 3. Intentions d'utilisation du plein air selon l'IECPA

3.4 Logique de gradation du PA

Finalement, une dernière manière de caractériser l'IECPA, peut être de la concevoir sur un continuum qui permet de « graduer » le PA (Gadais, Lacoste, et Daigle, 2019). Pour illustrer notre propos, nous prendrons l'exemple de six continuums, mais d'autres axes peuvent être utilisés (tableau 2). Pour un continuum de l'éloignement, l'IECPA peut être gradué d'un milieu dit urbain jusqu'à une région éloignée ou isolée. Sur le continuum de la biodiversité, l'IECPA peut osciller entre un milieu complètement artificiel de PA (e.g., mur d'escalade artificiel), jusqu'à un milieu très dense en termes de biodiversité (forêt boréale primaire). Enfin, le continuum de l'incertitude, un contexte d'IECPA peut passer d'un milieu connu de PA (cour d'école, parc urbain) jusqu'à un milieu que l'on fréquente pour la première fois ou dont les éléments impliquent beaucoup d'incertitude (e.g., région sauvage inexplorée, avalanche, rapides en rivière).

Tableau 2. Axes de gradation du plein air

	Niveau de gradation			
	Faible	Intermédiaire		Fort
Éloignement	Proche (Ex : Course d'orientation dans la cour de l'école)	Environs proches/ Parc, terrain vague (Ex : Prendre une marche dans les sentiers d'un parc dans la ville de Québec)	Environs éloignés/ Parc nature (Ex : Parc d'environnement naturel de la municipalité de Sutton)	Région éloignée/ Forêt (Ex : Canot camping dans le parc national de la Mauricie)
Structure	Artificielle (Ex : Mur escalade intérieur)	Semi-artificielle (Ex : Blocs d'escalade extérieurs sur structure naturelle)	Semi-naturelle (Ex : Paroi d'escalade avec ancrages préinstallés)	Naturelle (Ex : Paroi d'escalade naturelle sans installation)
Type de pratique	Encadrée (Ex : Participation à un groupe classe (L'enseignant est responsable de tout))	Semi-encadrée (Ex : Les participants gèrent 25-50% éléments de l'activité. (L'enseignant est guide qui délègue des tâches))	Semi-autonome (Ex : Les participants gèrent 75% éléments de l'activité. (L'enseignant est un guide-conseiller))	Autonome (Ex : Les participants gèrent 100% éléments de l'activité. (L'enseignant est un conseiller-mentor))
Heures de pratique	Débutant (0-10h) (Ex : Course d'orientation par 3 en suivant des lignes remarquables simples)	Intermédiaire (10-20h) (Ex : Course d'orientation par 2 avec parcours en papillon (chercher 2-3 balises et revenir au départ))	Avancé (20-30h) (Ex : Course d'orientation solo, forêt connue, stratégie de déplacement à établir)	Confirmé (+ 30h) (Ex : Course d'orientation solo, au temps dans une nouvelle forêt jamais explorée)
Biodiversité	Faible biodiversité Faible écosystème Peu de variété en faune et en flore (Ex : Esplanade verte dans une ville)	Biodiversité intermédiaire Écosystème très riche Quelques variétés en faune et flore (Ex : Parc nature)	Forte biodiversité Écosystème riche Bonnes variétés de faune et flore (Ex : Parc Canada, Parc SEPAQ, Forêt secondaire, un peu transformée par l'être humain)	Biodiversité importante Écosystème très riche (Ex : Forêt boréale primaire (non touchée par l'être humain))
Incertain	Certitude (Ex : Cour d'école, stade de football)	(Ex : Boisé proche de l'école)	(Ex : Parc semi-connu (grands axes connus) en région éloignée)	Incertain (Ex : Nouvelle forêt, nouvelle rivière non connue)



Cette logique de gradation souhaite donc rendre compte de l'ensemble des possibilités de faire de l'IECPA, selon les contextes, les publics, les compétences de l'éducateur/intervenant.

Dans le cadre du programme court de 2e cycle en intervention en contexte de PA de l'UQAM, plusieurs projets de mise en œuvre (pratique) et de recherche (scientifique) ont été ou sont développés et les profils des diplômés du programme sont variés (Tableau 3). À titre d'illustration, les projets de mise en œuvre ont vu le développement de programmations de PA en milieu scolaire¹, le développement d'une entreprise de recherche et sauvetage en PA² ou encore l'accompagnement d'un projet de développement humain au travers du PA auprès de la communauté des premières nations de Kawawachikamach ou d'Opitciwan³. Du côté scientifique, on peut mentionner des projets de recherche qui visent à dresser un état des lieux du PA dans le milieu collégial (Gadais, Daigle, et Grenier, 2019), à mesurer l'impact d'un programme de PA à l'école primaire avec des jeunes issus de l'immigration (Lacoste, 2016, 2019), à l'impact des bains de forêt (Shirin Yoku) auprès des jeunes et des femmes enceintes (Mathias et al., 2020), au portrait des femmes intervenant en contexte de PA au Québec (Beaumont, 2019) ou encore aux facteurs qui aident ou limitent l'intégration du PA en milieu scolaire (Maziade, Thériault, Berryman, et Gadais, 2018).

Tableau 3. Profil et nombre des diplômés du programme court de 2e cycle de l'UQAM (2016-2020)

Domaine	Profession	Nombre
Éducation (garderie, maternelle, primaire, secondaire, collégial, universitaire)	Éducation physique et à la santé	(15)
	Enseignement	(6)
	Éducation Petite enfance	(3)
	Conseiller pédagogique	(1)
	Adaptation scolaire	(1)
Relation d'aide	Psychoéducation	(3)
	Travail social	(1)
	Éducation spécialisée	(1)
Santé	Kinésiologie	(1)
	Physiologie	(1)
	Sciences infirmières	(1)
Gestion et entrepreneuriat	Technologies et numérique	(1)
	Management et gestion	(1)
	Entreprenariat	(1)
Loisir et tourisme	Tourisme d'aventure / Guide en plein air	(3)
Environnement	Environnement	(1)
Autres	Communautés autochtones	(2)
	Arts	(2)

¹ <https://www.actualites.uqam.ca/2018/classes-plein-air-ecoles>

² <http://quebecsecours.org/>

³ <https://www.actualites.uqam.ca/2018/plein-air-autochtone>

4. ILLUSTRATIONS D'APPLICATION DE L'IECPA

Cette section propose une courte illustration d'application de l'IECPA à partir de l'exemple de trois étudiants de l'UQAM qui ont d'abord suivi le programme de 2e cycle de l'UQAM en 2016-2017.

D'abord, ils ont intégré les concepts sous-jacents à l'IECPA dans le cadre du programme de l'UQAM. Puis, ils ont intégré le modèle SOMA en modifiant le milieu (M), pour générer des effets sur les élèves (ou sujets S) en conservant les caractéristiques de ces élèves (issus de l'immigration) et le contenu d'enseignement (savoir ou S) comme les mathématiques, le français ou l'éducation physique. Les étudiants qui étaient trois enseignants (agent ou A) d'une école primaire de Montréal. Deux étaient des professeurs d'EPS et un était un titulaire de classe.

Ensuite, deux d'entre eux ont développé une programmation de plein air en milieu scolaire nommé le « PACE⁴ » qui propose à chaque deux semaines, une journée d'enseignement complet à l'extérieur. Ils ont joué sur les variables de présage et de contexte pour proposer ce programme PACE (variable de processus) et atteindre des résultats (variable de produit) en l'occurrence : augmenter l'activité physique des élèves par la journée en plein air.

En complément, ils ont élaboré un programme d'éducation plein air inspiré de l'approche Udeskole qui se situe entre le EN et le PAR du modèle des intentions. Leur programme mobilise aussi la logique de plein air de proximité en contexte urbain principalement, en référence à la logique de gradation.

Enfin, le troisième étudiant a réalisé un projet de recherche pour évaluer le processus et le produit (variable de processus et de produit) en termes scientifiques. Ses ancrages étaient multidisciplinaires entre la pratique d'activité physique, les élèves issus de l'immigration et l'éducation plein air (Lacoste, Needham-Dancause, Gosselin-Gagne & Gadais, T., 2020).

5. CONCLUSION

Pour conclure, l'IECPA fait référence aux nombreuses formes d'éducation (compris au sens large) et aux possibilités variées d'interventions éducatives qui sont réalisées à l'extérieur, autour du

concept de PA. Nous avons tenté d'illustrer que le spectre se veut le plus inclusif possible. Nous avons donc présenté quatre logiques (multidisciplinaire, de variété, d'intention, d'approches et de gradation du PA) pour réfléchir et orienter les multiples interventions de PA. Chacun peut développer une expertise unique en combinant son savoir professionnel (e.g., enseignant, travailleur social, psychoéducateur, guide, directeur), à des approches variées (e.g., scandinave, américaine, française), en fonction de leur clientèle et de leurs besoins uniques dans des milieux pluriels. Cette démarche permettra nous l'espérons de guider l'action des divers professionnels qui interviennent en PA.

Cet article ouvre également plusieurs pistes de recherche et réflexion pour le PA au Québec. Ce nouvel agenda de recherche porte entre autres sur des éléments épistémologiques en lien avec les concepts de plein air et d'intervention. Il porte également sur des aspects biologiques en lien avec les mécanismes et caractéristiques du plein air qui permettent de générer des impacts positifs pour la santé et le développement des êtres humains. L'agenda doit aussi porter sur des réflexions pédagogiques et didactiques pour adapter le plein air aux besoins des participants et proposer des contenus pertinents en lien avec le savoir savant. Il porte enfin sur des préoccupations environnementales en lien avec les changements climatiques et la préservation ou la protection de la nature.

Finalement, nous espérons que cet article permettra de contribuer à amorcer un dialogue entre des chercheurs et intervenants québécois sur les approches et les concepts, en lien avec l'intervention en contexte de PA, présentement étudiés et enseignés dans différents milieux universitaires au Québec. Nous espérons surtout que ce travail permettra de joindre les efforts des acteurs du PA pour répondre efficacement aux préoccupations alarmantes concernant la protection de l'environnement et de la nature.



⁴ [https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1077056/ecole-dehors-
eleves-6e-annee-bois-de-liesse](https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1077056/ecole-dehors-eleves-6e-annee-bois-de-liesse)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Paris : Revue EPS.
- Amade-Escot, C., et Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive. Questions théoriques et méthodologies*. Paris : INRP.
- Amade-Escot, C., et Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, 3(1), 7-43.
- Armour, K., et Sandford, R. (2013). Positive youth development through an outdoor physical activity programme: Evidence from a four-year evaluation. *Educational review*, 65(1), 85-108.
- Beames, S., Higgins, P., et Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom : Theory and guidelines for practice*. Florence, KY : Routledge.
- Beaumont, J. (2019, octobre). Les femmes en plein air au Québec. Symposium international francophone de recherche sur le plein air. Chicoutimi, Québec, Canada.
- Bélec, P., et Larue, P. (2016). *Le Québec en plein air*. Montréal : Québec Amérique.
- Bentsen, P., et Jensen, F. S. (2012). The nature of udeskole : outdoor learning theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education et Outdoor Learning*, 12(3), 199-219.
- Bentsen, P., Nielsen, G., Bølling, M., Mygind, L., Stevenson, M. P., et Mygind, E. (2019). Greening education : education outside the classroom in natural settings as a school-based health promotion approach for child and youth populations. Dans A. A. Donnelly, et T. E. MacIntyre (dir.), *Physical activity in natural settings : Green and Blue Exercise* (p. 256-275). New York : Routledge.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation*. New York: Routledge.
- Blattel, A. (2011). Using outdoor recreation to foster intercultural understanding and the integration of new immigrants in Montreal. *Pathways : The Ontario Journal of Outdoor Education*, 23(4), 10-13.
- Boudreault, H. (2017). Interpréter et représenter les savoir-être professionnels pour pouvoir concevoir des environnements didactiques pour les faire développer. Conférence présentée à Didactique Professionnelle - Quatrième Colloque International - Entre pressions institutionnelles et autonomie du sujet : quelles analyses de l'activité en situation de travail en didactique professionnelle?, Université de Lille - Sciences et Technologies, France.
- Bowen, D. J., Kreuter, M., Spring, B., Cofta-Woerpel, L., Linnan, L., Weiner, D., . . . Fabrizio, C. (2009). How we design feasibility studies. *American journal of preventive medicine*, 36(5), 452-457.
- Bradshaw, M. (2018). Natural connections : forest schools, art education, and playful practices. *Art Education*, 71(4), 30-35.
- Brunelle, Godbout, Drouin et Tousignant (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Chaire de tourisme Transat ESG UQAM. (2017). *Étude des clientèles, des lieux de pratique et des retombées économiques et sociales des activités physiques de plein air*. Rapport final. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Chasseigne, G., Giraudeau, C., et Musielak, C. (2017). De la prescription du contact avec la nature pour les personnes âgées. Dans G. Chasseigne et C. Giraudeau (dir.), *Regards sur les personnes âgées, leur corps, leurs environnements*. Connaissances et savoirs : Saint Denis, p.37-51.
- Donaldson, G., et Donaldson, L. (1958). Outdoor education : A definition. *Journal of Physical Education, Recreation et Dance*, 29(17), 17 et 63.
- Dunkin, M. J., et Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- Ford, P. (1986). *Outdoor education: definition and philosophy*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Gadais, T., Daigle, P., et Grenier, J. (2019). Développement du plein air dans le milieu scolaire : Avenues de soutien pour le milieu scolaire au plan des ressources humaines et matérielles disponibles dans le réseau collégial. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gadais, T., Daigle, P., Lacoste, Y., Beaumont, J., Laforest, E., et Sauriol, C. (2018). Enseigner des activités DE, EN, PAR et POUR le plein air en EPS. *Propulsion*, 31(2), 30-35.
- 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. *Propulsion*, 32(2), 35-39.
- Gadais, T., Lacoste, Y., Daigle, P., et Beaumont J. (Soumis). Vers un modèle actualisé de l'intervention éducative en contexte de plein air au Québec.
- 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. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 194-222.
- Gaudreault, Z. (2020) Les pratiques éducatives d'enseignants d'éducation physique et à la santé et les élèves présentant des difficultés de comportement en classe ordinaire : regard exploratoire sur l'enseignement des activités de plein air. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec).
- Gelter, H. (2000). Friluftsliv : the Scandinavian philosophy of outdoor life. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 5(1), 77-92.



- Gouvernement du Québec (2017). Au Québec, On bouge en plein air ! Avis sur le plein air. Québec : Gouvernement du Québec.
- Guay, D. (1981). L'histoire de l'éducation physique au Québec. Conceptions et événements (1830-1980). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk Didaktikk: Tenkning og Viten*. Oslo : Universitetsforl.
- Henderson, B., et Potter, T. G. (2001). Outdoor adventure education in Canada : seeking the country way. *Canadian Journal of Environmental Education*, 6, 225-242.
- Houssaye, J. (1988). Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Berne : Peter Lang.
- Joigneaux, C. (2006). Les formes de l'éducation: variété et variations. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155, 164-166.
- Jose, S., Patrick, P. G., et Moseley, C. (2017). Experiential learning theory : the importance of outdoor classrooms in environmental education. *International Journal of Science Education, Part B*, 7(3), 269-284.
- Lacoste, Y. (2016). Un programme intéressant mijote en ce moment à l'école primaire Laurentide. *Propulsion*, 29(2), 44-47.
- Lacoste, Y. (2019, octobre). Mesure des effets d'un programme Udeskole sur la pratique de l'activité physique des élèves de niveau primaire en contexte de diversité au Québec. Symposium international francophone de recherche sur le plein air. Chicoutimi, Québec, Canada.
- Lacoste, Y., Needham-Dancause, K., Gosselin-Gagne, J., & Gadais, T. (2020). Physical Activity Among Immigrant Children: A Systematic Review. *Journal of Physical Activity and Health*, 17(10), 1047-1058.
- Lebat, C. (2019). Enjeux, contraintes et réalités de l'accueil des personnes en situation de handicap dans les espaces d'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement* 15(1). DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.3470>
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation (2e éd.). Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Mathias, S., Daigle, P., Dancause, K. N., et Gadais, T. (2020). Forest bathing: a narrative review of the effects on health for outdoor and environmental education use in Canada. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s42322-020-00058-3>
- Maynard, T. (2007). Forest Schools in Great Britain : an initial exploration. *Contemporary issues in early childhood*, 8(4), 320-331.
- 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. *Revue STAPS*, 122, 45-71.
- 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.
- Miles, J.C., et Priest, S. (1999). *Adventure programming*. State College, PA : Venture Publishing.
- Morin, E. (2002). *Seven complex lessons in education for the future*. Paris : UNESCO.
- Morin, E. (2015). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Le Seuil.
- Neale, C., Aspinall, P., Roe, J., Tilley, S., Mavros, P., Cinderby, S., ... et Thompson, C. W. (2017). The aging urban brain : analyzing outdoor physical activity using the emotiv affectiv suite in older people. *Journal of Urban Health*, 94(6), 869-880.
- Nilsson, K., Bentsen, P., Grahn, P., et Mygind, L. (2019). De quelles preuves scientifiques disposons-nous concernant les effets des forêts et des arbres sur la santé et le bien-être humains ? [What is the scientific evidence with regard to the effects of forests, trees on human health and well-being?]. *Santé Publique*, S1(HS), 219-240. doi:10.3917/spub.190.0219
- Office québécois de la langue française. (2008). Concept : fiche du Grand dictionnaire terminologique. In *Fiche terminologique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Pedersen Gurholt, K. (2008). Norwegian friluftsliv and ideals of becoming an 'educated man'. *Journal of Adventure Education et Outdoor Learning*, 8(1), 55-70.
- Pociello, C. (2015). «Nouvelles pratiques, nouvelles valeurs»: essai sur la transformation de quelques «milieux de culture» sportifs après les années 1980. *STAPS* (1), 13-31.
- Potter, T. G., et Henderson, B. (2004). Canadian outdoor adventure education: hear the challenge—Learn the lessons. *Journal of Adventure Education et Outdoor Learning*, 4(1), 69-87.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education : a matter of many relationships. *The Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.
- Priest, S., et Gass, M. A. (2018). *Effective leadership in adventure programming* (3e éd.). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Raïche, G., & Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 485-490. doi:<https://doi.org/10.7202/019691ar>
- Reichhart, F. et de Léséleuc, E. (2020). Tourisme et handicap, une réalité en construction. *Nature et récréation*, 8, 5-9.
- Ritchie, S. D., Wabano, M. J., Young, N., Schinke, R., Peltier, D., Battochio, R., et Russell, K. (2010). Developing a culturally relevant outdoor leadership training program for Aboriginal youth. *Journal of experiential education*, 32(3), 300-304.

- Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement: origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 169-187.
- Sauvé, L., Orellana, I., Villemagne, C., et Bader, B. (2017). *Éducation, environnement, écocitoyenneté : repères contemporains*. Montréal : PUQ.
- UNESCO. (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle: implications pour la formation des enseignants*. Repéré à : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000100125_fre
- Université du Québec à Montréal. (2020a). Centre de plein air de l'UQAM. Repéré à : <https://sports.uqam.ca/centre-dacces-a-la-nature/>
- Université du Québec à Montréal. (2020b). Le Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté. Mission. Repéré à : <https://centrere.uqam.ca/mission/>
- Waite, S., Bølling, M., et Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears?: a conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest schools and Danish Udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868-892.
- Waite, S., Passy, R., Gilchrist, M., Hunt, A., et Blackwell, I. (2016). *Natural Connections Demonstration Project, 2012-2016. Natural Connections Demonstration Project, 2012-2016. Final Report*.
- Zhong, J., Zhao, S., Han, X., Liu, Y., et Guo, K. (2020). Research on Indoor and Outdoor Positioning System for Special Population. *Materials Science and Engineering*, 719(1).

