

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

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
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE :
MAITRISE EN KINANTHROPOLOGIE

PAR :
GAUDREAU, ZACHARY (GAUZ05079205)

SEPTEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	vii
RÉSUMÉ	viii
CHAPITRE I.....	1
PROBLÉMATIQUE.....	1
1.1 Le contexte général de l'éducation physique et à la santé	1
1.2 Le défi de répondre aux besoins des élèves présentant des difficultés de comportement.....	3
1.3 La mise en œuvre des pratiques éducatives recommandées par la recherche.....	5
1.4 Les retombées potentielles du recours à la nature et à l'aventure.....	9
1.5 Les objectifs de la recherche	19
1.6 Les contributions du projet à l'avancement des connaissances et aux pratiques enseignantes	20
CHAPITRE II	22
CADRE CONCEPTUEL	22
2.1 Les élèves présentant des difficultés de comportement	23
2.1.1 La définition et la prévalence des difficultés de comportement en milieu scolaire	23
2.1.2 Les manifestations associées aux difficultés comportementales	24
2.2 Les différentes pratiques de gestion de classe prévenant les difficultés comportementales.....	26

2.3 Les pratiques éducatives auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement.....	30
2.4 Le programme d'éducation physique et à la santé au Québec	33
2.4.1 Les activités de plein air	35
2.5 L'intervention éducative par la nature et l'aventure	36
2.6 L'émergence de programmes éducatifs qui recourent aux activités de plein air ..	41
.....	41
2.7 Les activités de plein air en milieu scolaire	42
 CHAPITRE III.....	 45
MÉTHODOLOGIE.....	45
4.1 Type de recherche	45
4.2 Participants.....	46
4.3 Procédures	47
4.4 Outils de collecte.....	49
4.6 Analyse des données	49
 CHAPITRE IV.....	 52
RÉSULTATS.....	52
5.1 La description du contexte d'enseignement.....	52
5.1.1 Les programmes de PA.....	53
5.1.2 Les principales difficultés comportementales des élèves perçues par les enseignants.....	54
5.1.3 Les principaux acteurs de soutien aux élèves présentant des difficultés comportementales	55
5.2 Pratiques mises en œuvre pour gérer les comportements difficiles	55
5.2.1 Les pratiques liées à l'établissement d'attentes claires auprès des élèves ..	56

5.2.2 Les pratiques liées à l'établissement de relations et d'un climat positif....	57
5.2.3 Les pratiques liées au maintien de l'engagement des élèves sur la tâche..	61
5.2.4 Les pratiques particulières pour soutenir les ÉPDC	64
5.3 Les relations avec les principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure.....	72
5.3.1 Le recours à des modalités et stratégies d'engagement dans l'expérience	73
5.3.2 La proposition d'une diversité de défis.....	76
5.3.3 La création d'une dynamique de groupe positive	79
5.3.4 L'émergence d'émotions suscitées par l'expérience	81
5.3.5 La mise en place d'opportunités de réflexions sur l'expérience vécue	84
5.4 Les apports et limites perçus par les enseignants quant à l'utilisation des d'activités de plein air en éducation physique et à la santé.....	87
5.4.1 Les apports des activités de plein air perçus par les enseignants.....	88
5.4.2 Les limites des activités de plein air perçues par les enseignants.....	92
CHAPITRE VI.....	98
DISCUSSION	98
6.1 Les pratiques éducatives des enseignants d'ÉPS lors des activités de plein air	99
6.1.1 Les pratiques liées à l'établissement d'attentes claires auprès des élèves	100
6.1.2 Les pratiques liées aux aspects relationnels.....	101
6.1.3 Les pratiques liées à l'engagement des élèves sur la tâche.....	103
6.1.4 Les pratiques spécifiques aux élèves qui présentent des difficultés comportementales	104
6.2 Les liens avec principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure.....	106
6.3 Les apports et les limites de l'utilisation des activités de plein air en éducation physique et à la santé.....	113
6.4 Les limites relatives à l'étude.....	116

6.5 Les perspectives d'action et de recherches futures	117
CHAPITRE VII	120
CONCLUSION.....	120
ANNEXE 1 - CANEVAS D'ENTREVUE TÉLÉPHONIQUE	124
ANNEXE 2 – CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE.....	131
BIBLIOGRAPHIE.....	132

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Résumé des principes directeurs de l'intervention par la nature et l'aventure avec des visées éducatives	40
5.1 Synthèse des pratiques éducatives proactives déclarées.....	71
5.2 Synthèse des pratiques éducatives réactives déclarées.....	72
5.3 Les principaux apports des activités de plein air	92
5.4 Les principales limites des activités de plein air	97

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

DAA	Difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
EHDA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ÉPDC	Élève présentant des difficultés de comportement
ÉPS	Éducation physique et à la santé
ÉPTC	Élève présentant des troubles du comportement
IÉNA	Intervention éducative par la nature et l'aventure
INA	Intervention par la nature et l'aventure
ITNA	Intervention thérapeutique par la nature et l'aventure
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec
PA	Plein air
PFEQ	Programme de Formation de l'École Québécoise
SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation

RÉSUMÉ

Cette étude a pour but de dresser un portrait des pratiques éducatives des enseignants d'éducation physique et à la santé utilisant les activités de plein air auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement (ÉPDC) dans les écoles secondaires du Québec. Les manifestations comportementales des ÉPDC sollicitent grandement les enseignants en regard de la gestion du temps, de la gestion des comportements perturbateurs et de la transmission des savoirs à l'ensemble de la classe. Elles seraient l'une des principales sources d'épuisement professionnel pour les enseignants et une grande source de perte de temps d'apprentissage pour les élèves. Parmi les différentes pratiques soutenues par la recherche, celles basées, entre autres sur les interventions éducatives et psychosociales ainsi que la mise en œuvre d'activités de plein air, semblent être favorables à la gestion des comportements perturbateurs des élèves.

Cette recherche qualitative interprétative s'appuie sur une perspective inductive. Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de huit enseignants. Trois thèmes ont été approfondis lors des entrevues : les pratiques éducatives d'enseignants d'éducation physique et à la santé auprès d'ÉPDC, les différentes caractéristiques de l'intervention éducative par la nature et l'aventure ainsi que les apports et les limites de l'utilisation des activités de plein air. L'analyse des données a été réalisée selon la méthode thématique mixte de l'Écuyer (1990).

Les principaux résultats démontrent que les enseignants utilisent différentes pratiques éducatives proactives afin de soutenir les ÉPDC. De plus, la relation entre les pratiques éducatives des participants et les principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure révèle plusieurs similarités et semblent très bénéfiques pour les ÉPDC. Les activités de plein air en éducation physique et à la santé favorisent l'acquisition de nouvelles connaissances et le développement des habiletés sociales des élèves. Par ailleurs, les enseignants rapportent certaines limites quant à l'utilisation des activités de plein air se référant à différents coûts relatifs à sa mise en œuvre, à la formation et l'adaptation nécessaire des enseignants et aux difficultés rencontrées par l'environnement extérieur.

Mots clés : Pratique éducative, difficulté de comportement, éducation physique et à la santé, plein air, intervention éducative par la nature et l'aventure.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Cette section vise à décrire le contexte général de l'éducation physique et à la santé au Québec, de présenter les défis spécifiques de l'enseignement aux d'élèves présentant des difficultés de comportement (ÉPDC), l'importance de mettre en œuvre des pratiques éducatives recommandées par la recherche, les potentiels du recours à la nature et à l'aventure comme approche d'intervention éducative ainsi que la pertinence sociale et scientifique de cette recherche.

1.1 Le contexte général de l'éducation physique et à la santé

Le milieu d'enseignement de l'éducation physique et à la santé (ÉPS) apporte son lot de défis aux enseignants qui doivent mettre en place des situations d'apprentissages authentiques, sécuritaires et qui permettent à l'ensemble des élèves de développer les compétences prévues au programme (Ministère de l'Enseignement et de l'Éducation Supérieur [MEES], 2011). Ces enseignants rencontrent hebdomadairement plus de 300 élèves présentant des caractéristiques diversifiées (Verret, Grenier, Massé et Bergeron, 2017). De plus, l'enseignement se déroule dans des environnements vastes et diversifiés comme le gymnase, la palestine ou les terrains extérieurs qui complexifient la gestion de classe (David, 2005). En effet, la pluralité des contextes d'enseignement

peut générer des défis d'ajustement importants pour l'enseignant sur le plan de la gestion du groupe dans les différents espaces de travail, de la gestion des risques, des moments de transitions ou du matériel particulier (Verret et al., 2017). Par exemple, un cours de badminton qui se déroule dans un endroit contrôlé comme un gymnase nécessite un encadrement différent d'un cours de ski alpin en station extérieure.

L'un des défis importants auquel font face tous les enseignants, dont ceux d'ÉPS, concerne l'intégration des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDDA). En effet, le système scolaire québécois préconise l'intégration des EHDAA en classe ordinaire, choix qui se traduit depuis plusieurs années à travers différents documents ministériels, dont la récente politique de la réussite éducative (MEES, 2017). Selon la Banque de données des statistiques officielles sur le Québec (2019), le dénombrement d'EHDAA intégré en classe ordinaire pour l'année scolaire 2017-2018 est estimé à près de 158 000. Cela représente environ 19% de l'ensemble des élèves au régulier (828 000). Dans ce contexte, l'enseignant a la responsabilité de soutenir l'apprentissage d'élèves dont les besoins peuvent être très différents. Parmi les élèves intégrés, on retrouve ceux qui présentent des comportements difficiles. C'est dernier font partie des 16,8% d'EHDAA qui présentent des difficultés au niveau de l'adaptation ou de l'apprentissage (MEES, 2015). Les ÉPDC représentent des élèves qui présentent des manifestations réactionnelles temporaires (désobéissance, chahut, retard, etc.) et qui surviennent dans un contexte particulier. Ces comportements peuvent être intériorisés ou extériorisés et l'intensité des difficultés comportementales peut varier selon le lieu, le moment ou l'enseignant (MEES, 2015).

Pour la majorité des enseignants québécois, l'inclusion des ÉPDC dans leur classe ordinaire engendre des perceptions négatives puisque les comportements difficiles de ces élèves affecteraient le climat de classe et la tâche de l'enseignant (Massé, Desbiens

et Lanaris, 2020). Le risque d'exclusion pour ces élèves demeure élevé surtout lorsque l'enseignant présente un sentiment d'efficacité personnelle faible de face à ces comportements (Gaudreau, Massé, Nadeau, Picher et Verret, 2018). Plus spécifiquement au regard de l'ÉPS, une étude qualitative menée en Turquie auprès de huit enseignants du primaire montre que les cours d'ÉPS seraient l'une des matières où l'on retrouve régulièrement des comportements difficiles chez les ÉPDC (Turnuklu et Galton, 2001). En effet, à l'aide d'observations lors de cours en classe ordinaire, de cours de musique et d'ÉPS ainsi que des entrevues individuelles auprès des enseignants, les résultats montrent que les cours d'ÉPS sont ceux dans lesquels on retrouve le plus de comportements difficiles. Au Québec, Desbiens, Lanoue, Spallanzani et Turcotte (2008) ont quantifié le nombre de comportements perturbateurs survenu durant des cours d'ÉPS au secondaire. Ils ont observé 38 séances de 75 minutes et comptabilisé une moyenne de 0,8 comportement perturbateur par minute. Les principaux comportements observés en ordre décroissant sont « résiste à la consigne », « se conduit dangereusement », « bavarde », « est distrait » et « déforme l'activité ». La gestion de ces comportements difficiles représente une charge de travail importante pour les enseignants.

1.2 Le défi de répondre aux besoins des élèves présentant des difficultés de comportement

La volonté du gouvernement d'inclure les ÉPDC en classe ordinaire constitue une approche prometteuse reconnue pour ces nombreux effets positifs potentiels sur leurs comportements, mais ces élèves sont ceux qui sont accueillis le moins positivement parmi les EHDAA (Kauffman et Landrum, 2009). Pour plusieurs enseignants, il semble en effet difficile de répondre aux besoins des ÉPDC (Fox et Avramidis, 2003). Il importe de reconnaître que cette situation exige une grande capacité d'adaptation de la part des enseignants, notamment chez ceux qui débutent la profession (Tsouloupas,

Carson, Matthews, Grawitch et Barber, 2010). En général, les enseignants ne se sentent pas outillés pour comprendre et gérer les comportements difficiles de ces élèves (Begeny et Martens, 2006).

Plusieurs travaux mettent en évidence que les comportements difficiles des élèves peuvent entraîner du stress chez les enseignants (Comité syndical européen de l'éducation, 2009; Genoud, Bordard et Reicherts, 2009; Jeffrey et Sun, 2006; Royer, Loiselle, Dussault, Cossette et Daudelin, 2001) et mener jusqu'à l'épuisement professionnel (Alvarez, 2007; Fernet et al., 2012; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006; Oliver et Reschly, 2007). La gestion des comportements perturbateurs serait l'une des principales sources d'épuisement professionnel pour les enseignants et une source de perte de temps d'apprentissage pour les élèves (Hodges Kulinna, 2008; Poulou et Norwich, 2000).

Par défaut de moyens, ils réagissent plus souvent au comportement une fois qu'il est fait par l'élève et risquent d'utiliser des pratiques réactives négatives comme la réprimande, les menaces, les punitions et l'expulsion (Bergeron, 2014). Or, les pratiques réactives négatives employées par les enseignants peuvent augmenter l'escalade et les rapports de force avec les ÉPDC (Lanaris, 2014). Cette confrontation est souvent à l'origine de l'aggravation des problèmes de comportement chez les ÉPDC (Sutherland et Wehby, 2016; Van Acker, Grant et Henry, 1996), alors que d'autres pratiques pourraient prévenir ces derniers.

1.3 La mise en œuvre des pratiques éducatives recommandées par la recherche

Différentes études (Beaulieu et Lessard, 2014; Beyda, Zentall, et Ferko, 2002; Cartledge et Milburn, 1995; Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008; Davidson, 2009; Pas et al. 2010) démontrent l'importance et l'influence de la nature des pratiques éducatives sur le comportement des ÉPDC. Tel que mentionné précédemment, l'enseignement aux ÉPDC représente un défi de taille pour les enseignants d'ÉPS, ces derniers recourant d'ailleurs parfois à des pratiques réactives négatives qui aggravent les comportements difficiles. Elles peuvent se référer à des pratiques telles que la confrontation, la punition ou la réprimande (Beyda, Zentall, et Ferko, 2002). À l'inverse, la mise en œuvre de pratiques éducatives proactives recommandées par la recherche pourrait permettre de réduire l'apparition et la gravité de certains comportements problématiques. Elles peuvent se référer à des pratiques qui sont mises en place avant que le comportement perturbateur ne survienne telles que le développement d'une relation positive avec les élèves ou l'utilisation de consignes claires et connues à l'avance (Massé, Desbiens et Lanaris, 2020). Donc, l'enseignant peut intervenir de façon préventive ou en réaction à un comportement difficile. Les pratiques réactives positives peuvent avoir une portée positive et éducative auprès des ÉPDC lorsqu'elles sont cohérentes et supportées par la recherche.

D'abord, l'utilisation de pratiques réactives négatives aurait un impact marqué sur l'émergence de comportements perturbateurs chez les ÉPDC, particulièrement lors des transitions, de travaux dirigés et de travaux individuels (Beyda et al., 2002). De plus, selon une étude quantitative fondée sur des observations, l'utilisation de pratiques réactives négatives comme la réprimande utilisée par les enseignants serait associée à des corrélations négatives sur la durée d'attention à la tâche des ÉPDC (Clunies-Ross et al., 2008). Tsouloupas et ses collaborateurs (2010) ont mené une étude qualitative s'appuyant sur un devis descriptif auprès de 610 enseignants américains. Les résultats de cette vaste recherche ont révélé que les deux plus grandes sources de stress des

enseignants sont la charge de travail et la gestion des troubles de comportements chez les élèves. D'autres auteurs ont montré que le stress vécu par les enseignants apporte un lot de problèmes sur la qualité de l'enseignement offert à l'ensemble des élèves. Les impacts négatifs vécus par les élèves ressortent davantage lorsque les enseignants utilisent des techniques réactives négatives afin de gérer rapidement les difficultés de comportement (Bergeron, 2019; Davidson, 2009; Pas et al., 2010).

De même, une étude qualitative ayant un devis descriptif menée auprès d'enseignants du primaire en Australie (Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008) relève qu'ils continuent d'utiliser des pratiques réactives négatives, car ils sont renforcés par la cessation temporaire des comportements perturbateurs de l'élève. Paradoxalement, plus les enseignants utilisent de pratiques réactives, plus leur niveau de stress est élevé. La recherche recommande des pratiques de nature proactives et préventive, elles réfèrent à des actions que l'enseignant fait avant qu'un comportement perturbateur survienne. Par exemple, les chercheurs Garrett (2014) et O'Neil et Stephenson (2011) montrent l'importance de développer une relation positive auprès de l'ensemble des élèves par l'enseignant afin de soutenir les élèves et de réduire l'apparition de certaines difficultés comportementales. De plus, le développement d'un climat de classe sain et positif est également supporté par la recherche comme pratique éducative proactive. Lorsque l'enseignant est en mesure de mettre en place un climat démocratique au sein du groupe, la communication et la régulation émotionnelle peuvent être améliorées chez les élèves (Massé, Desbiens et Lanaris, 2020).

D'autres chercheurs suggèrent d'établir des attentes claires avec des conséquences connues à l'avance par les élèves afin de les guider adéquatement et de les rassurer (Archambault et Chouinard, 2016). Également, la littérature actuelle suggère de mettre en place des stratégies proactives afin de maintenir l'engagement des élèves sur la tâche d'apprentissage. De cette façon, certaines études rapportent une diminution du temps

consacrer à la gestion des comportements perturbateurs par les enseignants et de meilleures chances de réussite et de conduite en classe pour les élèves (Hickey et Schafer, 2006; Ritz, Noltemeyer, Davis et Green, 2014)

Par la suite, afin de favoriser l'adoption de comportements appropriés chez les élèves, les interactions positives entre l'enseignant et les ÉPDC semblent être essentielles (Massé, Desbiens et Lanaris, 2020). Ainsi, dans une étude réalisée aux États-Unis auprès d'enseignants d'anglais du niveau secondaire, les chercheurs se sont intéressés à la relation possible entre la pratique éducative et le comportement d'élèves présentant des difficultés de comportement. À l'aide de grilles validées, ils ont fait de l'observation en classe afin de comprendre les comportements des ÉPDC (Beyda, Zentall, et Ferko, 2002). Leurs résultats démontrent que les pratiques éducatives réactives positives et proactives de l'enseignant telles que l'utilisation de rétroactions face aux bons comportements des ÉPDC, les interactions sociales positives et une attitude positive sont plus efficaces pour les maintenir engagés dans la tâche que l'utilisation de pratiques réactives négatives telle que la confrontation (Beyda, Zentall, et Ferko, 2002). Ces conclusions, corroborées par d'autres chercheurs, démontraient que les pratiques éducatives proactives et réactives positives sont associées à un plus grand engagement à la tâche, à de meilleurs résultats scolaires et à la diminution de comportements inappropriés chez ces élèves (Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008; Beaulieu et Lessard, 2014).

En écho à ces résultats, l'utilisation de pratiques éducatives réactives positives comme fournir du support auprès des ÉPDC à l'aide d'interactions sociales fréquentes et de renforcements positifs par l'enseignant semble bénéfique. L'étude descriptive de Beaulieu et Lessard (2014) a porté sur les pratiques éducatives enseignantes du niveau secondaire ayant au moins un élève ayant un trouble du comportement dans leurs classes. L'échantillon comptait 93 enseignants répartis sur une vingtaine d'écoles du

Québec qui ont répondu à une série de trois questionnaires portant sur les conditions sociodémographiques, sur l'impact de l'intégration des ÉPDC ainsi que sur l'indice de stress de ces derniers. L'utilisation d'une approche d'analyse quantitative a permis de faire ressortir ces résultats positifs auprès des ÉPDC. Les résultats montrent que les rétroactions positives de la part de l'enseignant à propos de comportements positifs de l'élève sont en lien avec des comportements d'attention à la tâche supérieurs, en particulier pour les ÉPDC, lors de travaux en petits groupes et individuel. Les différentes pratiques réactives positives ont aussi été étudiées par Goldstein et McGinnis (1997) qui ont mentionné qu'elles étaient en relation avec le développement des habiletés sociales des élèves. En effet, selon Cartledge et Milburn (1995) qui s'intéressent à l'enseignement des compétences sociales auprès des jeunes, les divers types de renforcement positif permettraient de favoriser le transfert d'habiletés sociales à long terme chez l'élève.

Pour conclure, les enseignants d'ÉPS sont confrontés régulièrement à la gestion de comportements difficiles dans leurs cours et cela risque d'influencer négativement le temps d'apprentissage de l'ensemble des élèves (Gaudreau, Fortin, Bergeron, Bonvin et Vienneau, 2016). Il a été montré que cette gestion peut apporter du stress chez les enseignants, occuper une grande proportion de leur énergie et mener jusqu'à l'épuisement professionnel. Dans ces conditions, les pratiques mobilisées par les enseignants peuvent se limiter aux pratiques réactives négatives et ne sont pas toujours celles reconnues dans écrits comme étant efficaces auprès des ÉPDC. Pourtant, il s'avère également important de mettre en place des pratiques éducatives proactives et réactives positives adaptées, car elles permettent de diminuer la charge de gestion des comportements de l'enseignant et ainsi, réduire leur stress et leur épuisement professionnel (Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008; Hodges Kulinna, 2008; Poulou et Norwich, 2000). En plus de ces pratiques, les écrits actuels mettent en évidence le potentiel d'une approche qui semble prometteuse pour soutenir les ÉPDC en contexte

éducatif. En effet plusieurs enseignants ou intervenants choisissent de recourir à la nature et l'aventure comme levier à leur travail éducatif.

1.4 Les retombées potentielles du recours à la nature et à l'aventure

De manière générale, on reconnaît de plus en plus que la présence d'éléments de la nature autour d'un individu aurait un impact majeur sur sa santé physique et mentale (Kuo, Bames et Jordan, 2019). Par exemple, certaines relèvent que la présence d'éléments de la nature favorise le développement des fonctions cognitives chez l'enfant en plus d'aider à la concentration. En plus des bénéfices cognitifs, les interactions avec la nature apportaient aussi des bénéfices d'ordres psychologiques, physiologiques, sociaux et spirituels (Berger et McLeod, 2006; Howell, Dopko, Passmore et Buro, 2011).

Une étude longitudinale menée aux États-Unis auprès de 17 enfants s'est intéressée aux rapports existants entre la présence d'un environnement composé de verdure autour de la maison et les capacités cognitives des sujets. Selon cette étude, la présence d'un tel environnement autour de la maison joue un rôle positif sur certains aspects des fonctions cognitives des enfants (Wells, 2000). L'étude s'est déroulée sur plusieurs mois en comparant deux lieux de résidence dont l'un avait très peu de nature et le second avait un environnement composé de plusieurs éléments de verdure. À l'aide d'une échelle objective sur la qualité de leur logement en lien avec la nature et d'une grille d'observation des comportements du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, la chercheuse a isolé différentes variables liées à l'environnement et le comportement des élèves. Les résultats démontrent que l'espace vert autour de la maison est associé à une augmentation de la capacité d'attention des enfants et une diminution du niveau d'hyperactivité-impulsivité (Wells, 2000). Une étude similaire

réalisée auprès de 169 familles a comparé la capacité de concentration d'enfants habitant dans des milieux ayant plus ou moins accès à la nature à l'aide d'entrevues réalisées au domicile des participants. Les résultats montrent que plus l'enfant a accès à la nature, plus il a de la facilité à se concentrer (Taylor, Kuo et Sullivan, 2001).

Si les travaux révèlent que la nature apporte des bénéfices en elle-même, tout un champ de recherche s'intéresse à l'utilisation de ce médium à des fins pédagogiques, développementales ou psychosociales. Dans le cadre de ce mémoire, l'appellation intervention éducative par la nature et l'aventure (IÉNA) a été choisie pour parler des différentes approches du recours à la nature et l'aventure. L'IÉNA constitue en effet un concept parapluie utilisé par Newes et Bandoroff (2004) pour regrouper différentes approches où la nature et l'aventure sont utilisées comme levier pour soutenir l'apprentissage et le développement individuel et de groupe. Les termes éducation par l'aventure, éducation en plein air, éducation en milieu naturel ou encore en anglais « outdoor education » ou « outdoor adventure » sont, à titre d'exemple, fréquemment utilisés et peuvent s'inscrire sous l'appellation générale IÉNA. L'IÉNA repose sur :

Une variété d'activités et d'expériences éducatives se déroulant en étroite interaction avec l'environnement naturel et expose la personne à des défis et des risques qui offriront des fenêtres d'occasion développementales (Rojo, Plante, Bilodeau et Tremblay, 2017)

S'appuyant sur des principes directeurs qui seront explicités plus loin, l'IÉNA peut prendre différentes formes et les visées poursuivies peuvent être multiples : pédagogiques, développementales ou encore psychosociales. Si les programmes d'IÉNA peuvent être bénéfiques pour tous, ce que nous expliciterons plus loin, ils peuvent également être mis en place pour aider des personnes présentant des besoins particuliers. Chacun de ces programmes a leur couleur propre. Par exemple, certains programmes vont centrer leur pratique autour de la composante aventure où les

expériences proposées présentent des défis importants le plan physique et psychologique, tandis que pour d'autres, l'aventure relèvera simplement du fait de vivre des expériences dans un environnement inhabituel. De plus, un programme peut comporter des expériences dans un milieu naturel sauvage tandis que d'autres programmes se réaliseront en milieu naturel urbain ou dans la cour de l'école.

En contexte éducatif, plusieurs travaux se sont intéressés au potentiel de la nature pour soutenir les processus d'enseignement et d'apprentissage. Keniger, Gaston, Irvine et Fuller (2013) rapportent dans une étude qualitative analysant 57 articles scientifiques, avec un devis descriptif, que l'environnement naturel ou un terrain de jeu extérieur sont des endroits où les conditions d'apprentissage sont optimales afin de permettre aux enfants d'être eux-mêmes, d'explorer, d'examiner, d'être actif et d'avoir l'opportunité d'agir librement. Lors de l'analyse de ces différentes études, ils ont divisé les bienfaits selon différentes catégories soit au niveau du bien-être psychologique, des capacités cognitives, physiologiques, sociales et spirituelles. Selon cette revue systématique, la proximité avec la nature permet une augmentation du bien-être psychologique et social des enfants.

En cohérence avec ces résultats, une étude avec un devis mixte menée au Royaume-Uni auprès de 451 élèves du primaire décrit plusieurs bienfaits quant à la mise en place d'un programme d'IÉNA ayant des visées pédagogiques (Amos, Reiss et Sheldrake, 2019). Les résultats de ce programme démontrent qu'il stimule la curiosité, la motivation et la confiance auprès des élèves. Les chercheurs exposent également une amélioration au niveau de leur bien-être, de leur connexion à la nature et de leurs valeurs pro-environnement. Ensuite, une étude quasi expérimentale menée au Danemark sur l'enseignement à l'extérieur de la classe rapporte des résultats prometteurs. Les chercheurs ont mis en place un programme d'un an auprès de 1054 élèves du primaire et du secondaire et comparé plusieurs composantes relatives à la

motivation scolaire. Les résultats démontrent une augmentation significative de leur motivation scolaire intrinsèque et de leur capacité à s'autoréguler. Ils interprètent ces résultats par l'augmentation du niveau de prise charge personnelle chez les élèves de face à l'exposition à la nature lors du programme (Bolling, Otte, Elsborg, Nielsen et Bentsen, 2018).

Qui plus est, cet environnement d'apprentissage favoriserait la réduction de la fréquence des comportements perturbateurs chez les élèves (Henniger 1994; Rivkin 1995; Zeece et Graul, 1993) et pourrait améliorer auprès de l'ensemble des élèves le degré d'attention, les relations interpersonnelles, la perception de soi, la création d'émotions positives et réduire le stress. Enfin, l'étude de Keniger et ses collaborateurs (2013) révélait plusieurs bienfaits au niveau de l'augmentation de l'estime de soi, de la réduction de la frustration et de l'anxiété, de l'amélioration des comportements, de la réduction de la fatigue mentale, de l'amélioration de la capacité de concentration, de l'amélioration de la productivité et des performances scolaires, de la réduction du stress, de la facilitation des interactions sociales, de la réduction de la violence, de l'augmentation de la cohésion et du support social ainsi que de l'inspiration chez les participants.

En plus de l'apport positif des programmes d'IÉNA en contexte scolaire sur la cohésion de groupe, ils sont propices au développement de certaines compétences personnelles tels que la résilience, la coopération, l'entraide et le dépassement de soi chez les jeunes en général. Effectivement, l'inconfort de l'environnement extérieur, la présence de défis physiques et mentaux, des activités techniques, la proximité avec les autres élèves, le travail d'équipe et la découverte de nouvelles expériences seraient bénéfiques au développement des habiletés sociales et personnelles des élèves (Atencio, Ching, Ho et Tan, 2015).

Cela rejoint les résultats d'un autre projet d'IÉNA mis en place dans le milieu scolaire collégial québécois, qui a démontré plusieurs retombées positives sur le plan des relations et du soutien social chez les étudiants (Gargano, 2010). Cette étude réalisée auprès de 45 étudiants et étudiantes âgés majoritairement entre 17 et 19 ans provenant de tous les milieux socioéconomiques et qui poursuivaient leur cheminement d'étude généralement dans les délais prévus évaluait la mise en place d'un programme d'IÉNA à visées pédagogiques en ÉPS. À l'aide d'entrevues, l'auteure a rapporté des résultats positifs sur le plan de la connaissance de soi, de la perception de soi, des stratégies d'adaptation adoptées dans un contexte non familial, du développement de l'autonomie, du sens des responsabilités et du sentiment d'efficacité personnel chez les étudiants. Cette étude démontre aussi que la mise en place d'un programme d'IÉNA a transformé la relation entre les étudiants et leur professeur. Dans les faits, les étudiants rapportent qu'un tel programme, utilisé en dehors du cadre scolaire traditionnel, peut les amener à développer une nouvelle perception de leur enseignant. À l'aide du programme d'IÉNA, les étudiants ont senti davantage le soutien de l'enseignant, ont perçu une augmentation de la qualité de l'enseignement et ont développé du respect et de l'admiration pour ce dernier.

D'autres bienfaits sur les plans sociaux sont aussi rapportés dans une étude de Davidson (2001) menée en Nouvelle-Zélande qui s'intéresse à l'utilisation d'un programme d'IÉNA à visées pédagogiques auprès d'élèves réguliers du secondaire. Les participants sont uniquement des garçons (n=10) et le projet se déroule sur une période de six semaines incluant des cours incluant des activités éducatives en PA. À l'aide d'une approche qualitative incluant des observations et des entrevues semi-dirigées en groupes, cette étude ayant un devis descriptif simple rapporte plusieurs bienfaits tels que l'augmentation du sentiment de compétence, le désir de relever des défis, se sentir bien face à soi-même, le désir de dépassement de soi et de persévérance, l'autonomie et l'optimisme chez les élèves. L'auteur interprète ces bienfaits par les succès vécus

chez les élèves quant aux différentes tâches et défis à réaliser dans les activités éducatives en PA. La satisfaction ressentie, le plaisir intrinsèque et le sentiment d'efficacité lors des activités semblent construire la confiance des élèves et augmenter les chances qu'ils se sentent bien.

Au cours des dernières années, l'apparition de programmes d'éducation alternatifs dans plusieurs pays et états tels que les États-Unis, l'Angleterre, Singapour, l'Australie ou la Nouvelle-Zélande a mené à la construction de programmes s'apparentant à l'IÉNA visant à apporter des bénéfices non seulement pour tous les élèves, mais aussi spécifiquement les ÉPDC (Atencio, Ching, Ho et Tan, 2015; Bowen et Neill, 2016; Davidson, 2001; Williams et Wainwright, 2015). En effet, le recours à des approches d'IÉNA semble présenter un potentiel particulier pour soutenir les jeunes présentant des difficultés comportementales. À l'heure actuelle, de plus en plus de travaux de recherche relatent les retombées positives de programmes d'IÉNA conçus et mis en œuvre par des équipes incluant différents intervenants, et ce, autour d'objectifs bien définis (Bowen et Neill, 2016; Fox et Avramidis, 2003; Price, 2015; Rojo et Bergeron, 2017). Les retombées sont observées sur différents plans, par exemple sur la perception de soi de l'élève, tel que le sentiment de compétence, l'estime de soi ou la perception de contrôle, ainsi que sur le développement de compétences interpersonnelles et sociales (Rojo, Bergeron, Jeanson, Massé, 2019; Bergeron-Leclerc, Mercure, Gargano, Bilodeau et Dessureault-Pelletier, 2012; Bowen et Neill, 2016; Fox et Avramidis, 2003; Price, 2015; Russell et Allen Walsh, 2011; White, 2012). Globalement, les programmes d'IÉNA peuvent être des outils puissants permettant de promouvoir une approche inclusive envers les ÉPDC en réduisant le risque d'exclusion pour ce groupe vulnérable (Fox et Avramidis, 2003). Voyons plus spécifiquement les résultats de différentes études d'IÉNA qui impliquent des ÉPDC.

L'une des recherches importantes dans ce champ est celle de Fox et Avramidis (2003) qui a mené un projet dans une école secondaire en Angleterre auprès d'ÉPDC. Ils ont implanté un programme d'IÉNA à visées pédagogiques au sein de classes au secondaire ayant plusieurs ÉPDC. Dans ce programme, les matières abordées telles que les mathématiques, la géographie, les sciences et la biologie étaient directement en lien avec la nature et l'aventure tout en se référant plus largement au programme de formation en vigueur. À l'aide d'observations systématiques sur les comportements et les résultats académiques, d'entrevues semi-dirigées et des notes prises lors du programme d'IÉNA, les chercheurs ont documenté plusieurs impacts positifs principalement sur le plan affectif. Précisément, les résultats auprès des 32 élèves de 11 à 16 ans montraient une augmentation significative de la relation positive entre les pairs, de la cohésion de groupe, de l'estime de soi et de la confiance envers l'accomplissement de tâches d'apprentissage.

Dans le même sens, une étude quantitative menée au Royaume-Uni auprès de 48 élèves du secondaire ayant des difficultés sur le plan social et émotionnel du secondaire suggère qu'un programme d'IÉNA à visées psychosociales est efficace pour améliorer le concept de soi chez les élèves (White, 2012). Le projet impliquait des objectifs d'éducation en plein air avec la moitié d'entre eux qui participaient au programme d'IÉNA tandis que l'autre moitié était dans un groupe contrôle. Les participants ont rapporté plusieurs résultats positifs : 86 % des participants indiquaient une amélioration de leur confiance en soi, 78 % des participants rapportaient l'augmentation de leur habileté à persévérer malgré la frustration, 64 % des participants mentionnaient être plus conscients des besoins des autres, 88 % des participants énonçaient une augmentation de leur capacité à réguler leurs émotions et 100 % des participants rapportaient une augmentation de leur confiance envers les autres (White, 2012). Cette étude impliquait un groupe restreint d'élèves et visait spécifiquement le développement de la personne à l'aide de technique de facilitation (Priest, Gass et Gillis, 2000). Le

programme proposait également des activités de confiance en soi et aux autres, des défis de groupe, des activités de développement de la communication efficace et des expéditions en milieu sauvage.

Au niveau d'EHDAA, certaines recherches montrent les retombées de programmes d'IÉNA. Par exemple l'étude de Breunig, O'Connell, Todd, Young, Anderson et Anderson (2008) ayant un devis descriptif mixte, réalisée aux États-Unis, implique 23 élèves ayant redoublé au moins une année scolaire. Durant l'étude, ils ont mis en place une expédition de 6 jours impliquant des activités de plein air (PA) ainsi que de l'aventure. Elle avait pour objectif de développer des relations interpersonnelles et des expériences positives au sein du groupe. Les participants devaient répondre à deux questionnaires validés pré et post expédition portant sur le sentiment de communauté ainsi que sur leur sentiment de cohésion de groupe. Les résultats démontrent une augmentation significative de leur perception de cohésion entre les membres du groupe et l'augmentation de leur vision positive au sein de la communauté. Selon les entrevues de groupe réalisées après les questionnaires, les participants attribuent ces changements à plusieurs éléments : les adaptations requises aux écarts de température ou la nourriture, à l'interprétation de l'environnement, aux activités de groupe, aux défis physiques, aux retours sur la journée, au fait de déroger de la routine habituelle ou celui de partager plusieurs objectifs communs dans le groupe.

Une étude récente faite par Bowen et Neill (2016) en Australie sur les effets d'un programme d'IÉNA à visées psychosociales relevait que la présence de risque lors de ce programme aurait des impacts positifs sur le bien-être d'adolescents PDC. Le projet impliquait 15 jours d'activités de PA sur une période de 10 à 12 semaines et il était chapeauté en partenariat avec la police locale. Environ 60 % des adolescents de cette étude longitudinale rapportaient une augmentation de leur sentiment d'efficacité personnelle après le programme d'IÉNA : ils auraient développé leur résilience, la

maîtrise de leurs émotions, leur confiance en soi, leur estime de soi, leur motivation à travailler, ils seraient plus optimistes avec leur perspective d'avenir et finalement développer des compétences sociales telles que la communication, la coopération et une relation d'équipe.

En plus des aspects psychologiques et sociaux, les programmes en IÉNA semblent aussi susceptibles de jouer un rôle sur l'engagement scolaire et la motivation des élèves. Ainsi, une étude menée au Québec auprès de 23 élèves vulnérables présentant un haut niveau d'absentéisme s'est intéressée à évaluer l'implantation d'un programme d'IÉNA à visées psychosociales dans une école alternative au secondaire sur la motivation des participants à fréquenter l'école (Bergeron-Leclerc, Mercure, Gargano, Bilodeau et Dessureault-Pelletier, 2012). Sur le plan individuel, les auteurs notaient des gains au niveau de la découverte de soi et des capacités personnelles et leur vision d'eux-mêmes, sur l'augmentation du nombre d'interactions avec les autres, sur la solidification des liens entre eux et sur la capacité à surmonter leurs peurs pour la majorité des activités. Sur le plan scolaire, l'étude avait pour objectif d'augmenter la motivation des élèves à être présents en classe durant les cours le vendredi. Tous les élèves mentionnaient que le programme a augmenté leur intérêt et leur motivation à fréquenter l'école. Sur le plan de l'aspect social du programme, les résultats montraient que durant le projet, il y a eu plusieurs rapprochements entre les élèves et cela leur a permis de connaître de nouvelles personnes et de créer de nouveaux liens entre eux. L'interaction entre les participants a aussi été favorisée et cela a contribué à solidifier les liens entre les participants (Bergeron-Leclerc et al., 2012).

Toujours au Québec, une programmation d'IÉNA à visées psychosociales de deux ans a été mise en œuvre par une équipe interdisciplinaire auprès de 12 élèves présentant d'importantes difficultés émotionnelles et comportementales, regroupés dans une classe spécialisée du secondaire. Le projet s'appuie sur une alternance entre des

journées d'accompagnement auprès des intervenants scolaires et la mise en œuvre d'une programmation d'activités de nature et d'aventure. Ces activités ont lieu à raison d'une demi-journée (au début du processus) ou d'une journée complète par mois pendant toute l'année scolaire, auxquelles s'ajoutent une préexpédition de deux jours et une expédition finale annuelle de quatre jours. Les données qualitatives issues des entrevues individuelles réalisées avec les élèves ainsi que des entretiens de groupe effectués avec l'équipe scolaire révèlent plusieurs retombées positives (Rojo, Bergeron, Jeanson et Massé, 2019), notamment relatives : 1) aux liens à soi (meilleure connaissance de soi, le développement de stratégies d'autorégulation); 2) aux liens aux autres (amélioration du sentiment d'appartenance au groupe et des relations entre les élèves); 3) aux liens à la nature (appréciation plus grande de la nature, augmentation du temps passé en nature) et 4) aux liens à l'école (diminution des comportements non productifs et perturbateurs en classe, augmentation de la motivation et de l'engagement).

Finalement, l'implantation d'un programme d'IÉNA auprès d'ÉPDC dans une école secondaire en Angleterre a permis d'influencer positivement la fréquentation scolaire. En effet, une étude qualitative interprétative menée auprès de 35 élèves présentant des difficultés sociales, émotionnelles ou de comportement à l'école a permis l'implantation d'un programme d'IÉNA à visées pédagogiques à l'aide de groupes restreints d'environ dix personnes. Les résultats récoltés à partir d'observations et d'entrevues auprès des élèves démontraient que s'ils étaient motivés à participer au programme, leur fréquentation scolaire était augmentée en étant plus ponctuel en classe et que leur motivation à venir davantage à l'école était augmentée lorsqu'il y a une activité de PA proposer à l'école (Price, 2015).

En résumé, plusieurs recherches mettent en évidence les retombées positives que l'intervention éducative par nature et l'aventure peuvent engendrer sur les ÉPDC. Au

Québec, plusieurs enseignants d'ÉPS choisissent le plein air pour soutenir le développement des compétences de leurs élèves. Qui plus est, de nombreuses écoles du Québec offrent des programmes de concentration PA. Si l'on sait que les enseignants d'ÉPS vont en nature avec leurs élèves, on sait peu sur leurs façons de faire et sur le potentiel de telles initiatives pour les ÉPDC. Or, pour que les retombées de ces expériences éducatives soient optimales auprès de ces élèves, la littérature révèle que certains principes directeurs propres à ces approches gagnent à être respectés. En s'appuyant sur les prémisses des bienfaits potentiels du contact avec la nature et de l'approche de l'IÉNA, il devient intéressant d'explorer et de documenter les pratiques mobilisées par les enseignants d'ÉPS qui œuvrent auprès d'ÉPDC en dehors des murs de l'école.

1.5 Les objectifs de la recherche

Cette recherche a pour objectif de décrire la nature des pratiques éducatives mises en œuvre lors des activités de PA par les enseignants d'ÉPS auprès des ÉPDC inclus en classe ordinaire. Elle poursuit aussi l'objectif secondaire d'explorer, dans les pratiques déclarées des enseignants d'ÉPS utilisant des activités de PA celles qui sont cohérentes avec les principes de l'IÉNA et celles qui s'associent aux pratiques efficaces auprès des ÉPDC. Finalement, elle poursuit l'objectif tertiaire de décrire les apports et les limites perçues par les enseignants d'ÉPS sur l'utilisation des activités de PA auprès des ÉPDC.

1.6 Les contributions du projet à l'avancement des connaissances et aux pratiques enseignantes

Au regard de la pertinence scientifique, le projet permet de documenter les pratiques éducatives déclarées par les enseignants québécois du secondaire à l'égard des ÉPDC en classe ordinaire dans un contexte de cours d'ÉPS recourant aux activités de PA. À ce jour, nous ne connaissons pas les pratiques éducatives spécifiques au contexte d'ÉPS ainsi qu'auprès des EHDAA (Archambault et Chouinard, 2016). Cette recherche permet aussi de faire émerger les rapports entre les pratiques éducatives reconnues dans la littérature pour leurs apports auprès des ÉPDC avec celles déclarées par les enseignants d'ÉPS québécois utilisant des activités de PA. De plus, elle permet de décrire la manière dont les enseignants recourent aux activités de PA, c'est-à-dire leurs pratiques éducatives, pour soutenir l'apprentissage et le développement des jeunes ayant des difficultés inclus en classe ordinaire. Aussi, elle permet d'explorer les liens entre les activités de PA et les principes directeurs de l'ÉNA, de manière à identifier les forces et limites de leurs pratiques. À notre connaissance, aucune étude québécoise ne s'est intéressée à ces objectifs spécifiques.

D'un autre côté, cette étude apporte aussi une pertinence sociale pour la pratique des enseignants. À partir des résultats, il est possible de voir les forces actuelles des enseignants et voir ce qui peut être amélioré afin de soutenir toujours davantage les ÉPDC. Il sera possible de proposer aux enseignants d'ÉPS différents ajustements leur permettant de gérer plus efficacement les comportements perturbateurs et d'augmenter le bénéfice potentiel des activités de PA. Également, l'apport du projet permet de mieux comprendre les approches à privilégier auprès de cette clientèle et fournir les bases pour de futures études sur le sujet. De cette façon, la contribution de l'étude permet de soutenir la gestion des comportements perturbateurs, ce qui est l'une des principales sources d'épuisement professionnel pour les enseignants. Finalement, le choix d'explorer un modèle d'intervention qui provient d'un milieu externe à l'ÉPS permet

d'avoir une perspective nouvelle sur la profession et sur les retombées auprès des
ÉPDC.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Cette section présente d'abord les caractéristiques des élèves qui font l'objet de l'étude et les impacts des difficultés comportementales dans différents domaines de leur développement. Par la suite, le cadre de référence d'une gestion de classe efficace est présenté et l'accent est mis sur la présentation des aspects éducatifs de l'enseignement auprès des élèves présentant des difficultés de comportement (ÉPDC). La mise en place d'un contexte inclusif et l'utilisation des pratiques spécifiques proposées pour répondre aux besoins des ÉPDC seront abordées. Ensuite, le contexte particulier de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé (ÉPS) est décrit avec les différents programmes qui recourent aux activités de plein air (PA). Finalement, l'utilisation tout au long du projet de concepts spécifiques relatifs à l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IÉNA) impose une description détaillée des notions abordées.

2.1 Les élèves présentant des difficultés de comportement

2.1.1 La définition et la prévalence des difficultés de comportement en milieu scolaire

L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) regroupe différentes problématiques basées en fonction d'évaluations diagnostiques, des limitations et difficultés, ainsi que des manifestations comportementales des élèves (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec [MELS], 2006). Parmi l'ensemble des élèves québécois, on retrouve près de 16,8% d'entre eux qui présentent des difficultés au niveau de l'adaptation ou de l'apprentissage (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MEES], 2015). Les élèves qui présentent des troubles du comportement (ÉPTC) sont inclus dans cette catégorie, mais la littérature actuelle ne permet pas de distinguer la proportion exacte de leur prévalence (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec [CDPDJQ], 2018).

Pour les besoins de la présente recherche, une distinction doit être faite entre les élèves présentant des troubles de comportements (ÉPTC) et les élèves présentant des difficultés de comportements (ÉPDC). Pour les ÉPTC, ils ont tous un plan d'intervention établi selon les procédures attendues, ainsi que des manifestations comportementales d'un niveau de gravité et de persistance élevé quant aux comportements perturbateurs (MELS, 2006). Ces ÉPTC sont plus souvent scolarisés en classe spéciale (MEES, 2015). De façon générale, les EPDC sont inclus en classe ordinaire. Ils présentent des manifestations réactionnelles temporaires d'un trouble du comportement (désobéissance, chahut, retard, etc.) ou que ces manifestations surviennent généralement dans un contexte particulier (MEES, 2015). Ces comportements peuvent être intériorisés ou extériorisés et l'intensité des difficultés

comportementales peut varier selon le lieu, le moment ou l'enseignant (Bégin, Couture, Massé, Plouffe et Rousseau, 2019).

Pour cette étude, il n'est pas nécessaire de limiter la recherche des problématiques vécues par les enseignants aux élèves qui ont un ÉPTC puisqu'ils ne sont pas souvent intégrés en classe ordinaire (CDPDJQ, 2018). En conséquence, seulement les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage inclus en classe ordinaire et les autres élèves qui présentent des difficultés de comportement lors des cours d'ÉPS sont inclus dans cette étude. En ce sens, l'utilisation du terme élève présentant des difficultés de comportement (ÉPDC) est préconisée dans le présent document et réfère à l'ensemble de ces difficultés comportementales.

Quelques données permettent d'illustrer la grande prévalence des élèves présentant des difficultés comportementales dans les milieux scolaires. Ainsi, la commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (2018) rapporte que la prévalence des EHDAA a augmenté de 71,8% entre 2001 et 2016. Cette augmentation soulève la proportion d'EHDAA dans l'effectif scolaire à près de 20,4% de l'ensemble des élèves du primaire et du secondaire. Parmi ces EHDAA, près de 74% d'entre eux sont inclus en classe ordinaire (2015-2016). De plus, la majorité s'agit d'élèves présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Sans distinction quant à la cause, ils représentent 79,2% de tous les EHDAA (2015-2016).

2.1.2 Les manifestations associées aux difficultés comportementales

Les difficultés de comportement présentes chez les élèves sont souvent associées à des sources telles que des difficultés de l'attention, de l'impulsivité, de l'hyperactivité, des comportements d'opposition et d'agressivité, de l'anxiété ou du stress de performance

(Massé, Desbiens et Lanaris, 2020). Cette section aborde les principales manifestations fréquemment associées aux difficultés comportementales et leurs conséquences générales sur les différentes sphères de vie des élèves. Les catégories de trouble et de difficulté de comportement sont fréquemment utilisées pour définir la nature des manifestations et intervenir plus spécifiquement. Par ailleurs, les comportements des élèves ne cadrent pas toujours avec les définitions de ces dernières et les manifestations peuvent prendre différentes formes et différentes intensités (Massé, Desbiens et Lanaris, 2020).

Premièrement, l'ÉPDC peut présenter des manifestations s'apparentant au trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité qui se caractérise par un problème de l'attention, de l'impulsivité ou de l'hyperactivité chez l'élève. Concrètement, le problème d'attention peut se référer à une difficulté à maintenir son attention, une difficulté à sélectionner les informations importantes, une difficulté à se mettre au travail, une difficulté à s'organiser ou une difficulté à s'adapter aux changements (Kibby et Cohen, 2008 ; Massé et al., 2014 ; Zentall, 2005b). Ensuite, l'impulsivité peut se référer à une difficulté d'autocontrôle, une faible inhibition comportementale, une faible tolérance au délai de gratification et des prises de décisions rapides sans réflexion (Barkley, 2006). Finalement, l'hyperactivité peut se référer à un niveau excessif d'activités motrices ou verbales chez l'élève de façon incontrôlée (Owens, 2009).

Deuxièmement, l'ÉPDC peut présenter des manifestations de comportements oppositionnels et de provocation envers l'enseignant, ses pairs ou les biens matériels environnants. Ces difficultés se caractérisent par des conduites opposantes et agressives. L'agression peut se définir de façon générale comme un comportement dont l'objectif est de causer préjudice à autrui (Petit Robert, 2011). Cette définition englobe l'ensemble des comportements agressifs faits par un élève tels que les gestes moteurs

pouvant provoquer des blessures physiques et l'ensemble des actions sans contact physique comme des signes belliqueux et des paroles désobligeantes envers autrui (Gendreau, Archer, 2005; Massé et al., 2014).

Troisièmement, l'ÉPDC peut montrer des manifestations internalisées qui s'apparentent à de l'anxiété et du stress de performance. Elles se caractérisent par des comportements anxigènes et par un niveau excessif de stress et d'anxiété relatif à leur performance. Tout d'abord, il importe de distinguer la peur, le stress et l'anxiété, car ces concepts peuvent sembler, à première vue, similaires, mais leur définition respective diffère. La peur peut se définir comme une émotion primitive saine découlant de l'état d'alarme engendré par l'évolution cognitive d'une menace (Barlow et Craske, 2007). Cette réaction sert à informer l'humain d'une menace imminente et prépare le corps à entreprendre une réaction défensive. Cependant, chez certaines personnes, elle survient lors de situations où il n'existe pas de risque réel et l'individu interprète l'évènement comme un danger imminent ou une menace pour sa vie. Par la suite, le résultat de cette réaction défensive se réfère au stress où le corps sécrète des hormones d'adrénaline et de cortisol. Le stress peut être défini comme une « réaction normale de l'organisme devant un danger, une menace, une contrainte ou un défi » (Seyle, 1975). Finalement, l'anxiété peut être définie comme une émotion typique et normale qui découle du stress (Servant, 2007). De plus, l'anxiété peut se vivre comme un envahissement émotif où l'individu sera dans l'incapacité d'agir efficacement sur son environnement (Bailly, 2007).

2.2 Les différentes pratiques de gestion de classe prévenant les difficultés comportementales

L'utilisation de pratiques éducatives auprès des ÉPDC semble essentielle afin de gérer adéquatement les problématiques comportementales rencontrées et d'assurer le bon

fonctionnement des cours d'ÉPS. En amont, les pratiques proactives préviennent certaines difficultés comportementales et aident à réduire la charge de travail pour l'enseignant tout en assurant un climat favorable à l'apprentissage (Massé, Desbiens, Lanaris, 2020). Par ailleurs, l'hétérogénéité des caractéristiques et des besoins spécifiques des élèves dans un même groupe a pour effet d'augmenter les défis reliés à la gestion de classe pour l'enseignant (Bergeron, 2014, Ramel et Benoit, 2011). Afin de prévenir et de réduire l'apparition de situations complexes en ÉPS, il doit mobiliser plusieurs compétences, dont celles liées à la gestion de classe. Ce concept peut se définir comme :

L'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement (Archambault et Chouinard, 2016).

Dans cette section, l'utilisation de quatre des domaines clés de la gestion de classe définis par Garrett (2014) et O'Neil et Stephenson (2011) sera mise de l'avant en abordant la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement de relations positives ainsi que le maintien de l'attention et de l'engagement des élèves sur la tâche. Le dernier domaine clé, soit la gestion des comportements perturbateurs, sera traité dans une section plus loin qui concerne les pratiques réactives positives lorsque les enseignants sont confrontés à des comportements perturbateurs.

D'abord, les enseignants d'ÉPS mettent en place une diversité de situations d'apprentissage et d'évaluation se déroulant dans divers contextes d'enseignement. Par exemple, le contexte d'un cours de volleyball dans un gymnase sera très différent d'un cours de soccer extérieur. À ce moment, l'enseignant doit être en mesure d'adapter sa planification, son organisation ainsi que de gérer adéquatement le temps, l'espace et le matériel disponibles (Prud'Homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau, 2016). Cette

gestion des ressources permet de soutenir les autres domaines clés de la gestion de classe en ayant un impact positif auprès de l'ensemble des élèves, dont les ÉPDC. Elle doit également permettre des mesures d'adaptation particulières auprès des ÉPDC afin de leur offrir un milieu d'apprentissage favorable.

Ensuite, le rôle de l'enseignant quant à l'établissement d'attentes claires auprès de ses groupes est primordial dans la prévention des difficultés comportementales. Lorsque les attentes sont définies préalablement et qu'elles sont compréhensibles, cela peut jouer un rôle décisif sur le comportement que les élèves adoptent (McKevitt et Braaksma, 2008). Pour ce faire, l'enseignant doit élaborer des règles de conduite et les faire respecter, instaurer des routines et enseigner les procédures spécifiques aux activités pratiquées (Wubbels, 2011). De plus, les élèves ont besoin de savoir ce que l'enseignant attend d'eux afin de s'ajuster aux exigences. Ces dernières doivent être claires et constantes pour créer un environnement prévisible et sécurisant (Wong et Wong 2009). L'enseignant doit aussi présenter les conséquences liées au fait de répondre ou non à ces exigences (Klem et Connell 2004). Selon Archambault et Chouinard (2016), le choix et l'élaboration des règles et des procédures de classe doivent être réfléchis préalablement par l'enseignant afin de les mettre en place en début d'année scolaire. Les premiers cours d'ÉPS doivent inclure l'enseignement des règles de conduite, des routines ainsi que des procédures afin d'informer adéquatement les élèves sur les comportements attendus. Ensuite, l'adoption d'une supervision active auprès des élèves doit être mise en place par l'enseignant en instaurant des interventions cohérentes et constantes. Finalement, les règles de classes établies doivent être perçues comme raisonnables par les élèves afin de créer un climat de classe démocratique (Woolfolk Hoy et Weinstein, 2006)

Puis, les relations développées entre les élèves et leur enseignant constituent un concept clé dans la mise en place d'un climat de classe favorable à la gestion des difficultés

comportementales. Lorsque l'enseignant est en mesure de développer des relations fortes et positives avec ses élèves, plusieurs recherches démontrent que cela contribue à leur réussite et à leur motivation scolaire (Walker, 2010; Woolfolk Hoy et Weinstein, 2006). Par ailleurs, les mauvaises relations élève-enseignant peuvent entraîner des difficultés comportementales chez les élèves en ayant une participation réduite dans le groupe et de moins bons résultats scolaires (Doomen, Verschueren, Buyse, Germeijs, Luyckx et Soenens, 2008). De plus, les enseignants qui portent un jugement négatif auprès de certains élèves adoptent également des comportements plus négatifs envers eux et cela contribue à l'établissement d'un climat de classe difficile. (Prud'Homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau, 2016). À ce moment, la récurrence des difficultés comportementales peut être augmentée et contribuer à la perte de temps d'apprentissage pour les élèves et à l'épuisement de l'enseignant.

Afin de contrer cette problématique, l'enseignant doit être en mesure d'investir du temps et des efforts dans le développement d'une relation positive auprès de ses élèves. Pour ce faire, les qualités préconisées par les élèves pour décrire un bon enseignant impliquent qu'il soit à l'écoute, qu'il traite l'ensemble des élèves de façon équitable et stricte ainsi qu'il ait le sens de l'humour (Prud'Homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau, 2016). Finalement, les stratégies d'apprentissage coopératif sont priorisées lorsque l'objectif est de soutenir le développement de relations positives et l'adoption de comportements positifs en classe (Smitta Dibapile, 2012).

Pour finir, l'enseignement des tâches d'apprentissage est un élément central dans le travail d'un enseignant d'ÉPS. Lorsqu'il est en mesure de capter l'attention et l'engagement des élèves sur cette tâche, ils ont de meilleures chances de réussite et leur conduite en classe est meilleure (Hickey et Schafer, 2006; Ritz, Noltemeyer, Davis et Green, 2014). La composition des activités d'apprentissage doit tenir compte des besoins, des aptitudes et des caractéristiques des élèves dans le but de fournir un

apprentissage optimal, une participation sociale accrue ainsi qu'en prévenant les difficultés comportementales (Ainscow, 2003; Gaudreau, 2011). Dans la littérature, les stratégies d'enseignement exploitées par l'enseignant sont également importantes pour favoriser l'engagement des élèves. Entre autres, celles basées sur un processus d'apprentissage individualisé et qui recourt à des stratégies d'enseignement et d'évaluation variées semblent être bénéfiques aux ÉPDC en s'adaptant à leurs caractéristiques (Falvey et Givner, 2005; Mitchell, 2008; Paré et Trépanier, 2010; Vienneau, 2002).

De plus, le maintien du rythme dans les activités, leur chevauchement et la gestion des transitions jouent un rôle majeur sur l'attention et l'engagement des élèves. Lorsque les activités d'apprentissage se succèdent en douceur et qu'elles respectent un ordre logique, la période de transition se déroule mieux et le nombre de comportements inappropriés peut être réduit. L'enseignant doit observer activement le niveau d'attention des élèves afin de déterminer le rythme adéquat dans les activités (Archambault et Chouinard, 2016). Finalement, l'enseignant qui encourage ses élèves à fournir des efforts et qui les félicite régulièrement est en mesure d'établir des relations plus positives avec ses élèves et permet de soutenir l'engagement des élèves dans la tâche (Roache et Lewis, 2011b).

2.3 Les pratiques éducatives auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement

L'enseignant doit mettre en œuvre des pratiques éducatives positives afin de permettre à l'ÉPDC de développer son plein potentiel (MEES, 2015). Les pratiques éducatives se définissent comme un « ensemble d'interventions que l'enseignant utilise pour gérer sa classe sur le plan des apprentissages et sur le plan disciplinaire » (Massé et al., 2014, p. 254). Selon une des catégorisations des pratiques éducatives utilisées par les

enseignants afin de gérer les comportements des élèves, on peut les classer en deux groupes : les pratiques réactives et les pratiques proactives (Archambault et Chouinard, 2016 ; Massé et al., 2014).

Tout d'abord, les pratiques considérées comme réactives réfèrent à « une action posée à la suite d'un comportement adopté par l'élève, qu'il soit positif ou négatif » (Massé et al., 2014, p. 167). L'enseignant utilise une pratique réactive négative lorsqu'il intervient directement à la suite du comportement difficile en visant l'élimination du problème à court terme. Par exemple, exiger d'un élève qu'il marche sur le côté de la rivière, car il a parlé lors des explications, plutôt que de descendre un rapide en canot peut être considéré comme pratique réactive négative. Ce type d'intervention n'est pas bénéfique pour les ÉPDC. Il permet à l'enseignant d'arrêter le comportement non désiré à court terme, mais renforce aussi ce comportement à plus long terme, car l'élève reçoit de l'attention de la part de l'enseignant (Couture et Nadeau, 2014). Par contre, il vaut mieux intervenir pour cesser le comportement difficile plutôt que de ne rien faire. Les pratiques laxistes, permissives ou non interventionnistes sont aussi néfastes auprès des ÉPDC. L'utilisation de pratiques d'interventions négatives en réaction aux comportements dérangeants des élèves augmente la charge de gestion, peut être associée à une augmentation du stress chez l'enseignant et à une diminution des comportements d'attention à la tâche chez les ÉPDC (Clunies-Ross et al., 2008; Leflot, Lier, Onghena et Colpin, 2010).

À l'opposé, une pratique réactive peut être utilisée par l'enseignant de façon positive et cela peut transformer la portée éducative de l'intervention. Ainsi, les pratiques considérées comme réactives positives visent à renforcer un comportement adéquat immédiatement après qu'il survienne. Par exemple, encourager les bons comportements des élèves qui respectent la nature lors des cours à l'extérieur ou de féliciter la réussite de défis tels que d'avoir réussi à grimper un mur d'escalade est

considéré comme des pratiques réactives positives (Beaulieu et Lessard, 2014). Ces pratiques sont considérées comme une approche inclusive envers les ÉPDC et cela permet de garder un niveau d'attention à la tâche plus longtemps chez les ÉPDC (Beaulieu et Lessard, 2014).

Les pratiques considérées comme proactives réfèrent à des actions que l'enseignant pose de manière préventive en planifiant préalablement, en concertation avec les élèves, les comportements attendus et ceux à proscrire. L'objectif de ces interventions est de stimuler les comportements positifs et diminuer le nombre de situations problématiques (Massé et al., 2014). Par exemple, l'utilisation de démonstrations est en soi une bonne pratique pour bien montrer la tâche pédagogique à réaliser. Le fait de cibler un élève présentant de l'hyperactivité pour le faire permet un maintien élevé du niveau d'attention chez cet élève. Aussi, une pratique proactive permet de développer une meilleure qualité dans la relation entre l'élève et l'enseignant. Ce qui joue un rôle important pour la réussite scolaire et l'adaptation des ÉPDC en classe ordinaire (Baker, Grant et Morlock, 2008). Finalement, ce type d'intervention « favorise l'engagement des élèves dans la tâche d'apprentissage puisque l'enseignant insiste sur les aspects positifs du comportement de l'élève » (Massé, Desbiens, Lanaris, 2014, p. 136).

Les pratiques proactives et réactives positives recommandées pour soutenir les ÉPDC incluent l'entraînement aux habiletés sociales, le renforcement et l'utilisation de directives efficace, la gestion du stress, le soutien à la motivation scolaire, l'entraînement à la responsabilité, différentes interventions comportementales telles que le renforcement et un système d'émulation, différentes interventions cognitivo-comportementales telles que l'autorégulation émotionnelle ou la résolution de problèmes et les interventions proactives (Massé, Desbiens et Lanaris, 2020). Toutefois, elles seraient moins souvent utilisées par ces derniers que les pratiques réactives négatives puisque ces dernières surviennent immédiatement après le

comportement difficile et peuvent permettre l'arrêt temporaire du comportement difficile (Clunies-Ross, Little, et Kienhuis, 2008). Ces pratiques éducatives visent à stimuler les comportements positifs chez les ÉPDC afin de réduire la fréquence des situations problématiques en classe (Lanaris, 2006). Finalement, certaines de ces pratiques telles que l'entraînement aux habiletés sociales par l'enseignant font partie des recommandations pour les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage particulièrement chez ceux qui présentent des difficultés de comportement (MEES, 2015).

2.4 Le programme d'éducation physique et à la santé au Québec

L'éducation physique et à la santé au Québec est présente dans le curriculum des élèves à partir du début de l'enseignement du primaire jusqu'à la fin du collégial (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [MELS], 2006). Selon la loi sur l'instruction publique, il est prescrit que les élèves reçoivent minimalement deux heures d'ÉPS par semaine au primaire, 100 heures par année pour le premier cycle du secondaire et 50 heures par année pour le deuxième cycle du secondaire (Gouvernement du Québec, 2015).

Selon le Programme de Formation de l'École Québécoise (PFEQ), le programme d'ÉPS se retrouve dans le domaine d'apprentissage du développement de la personne (MELS, 2006). Ce programme se déploie autour de trois compétences à faire développer chez les élèves : agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques, interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques et adopter un mode de vie sain et actif. En se référant à la progression des apprentissages prescrite par le MEES (2011), le rôle des enseignants d'ÉPS est de développer ces compétences en s'appuyant sur des éléments d'apprentissage comme les principes d'actions

motrices, les stratégies tactiques, les éléments de connaissance des savoir-faire, savoir être et des savoirs en lien avec la pratique d'activité physique et l'adoption d'un mode de vie sain et actif.

Plusieurs paramètres permettent de baliser la progression des apprentissages en cours d'année et d'une année à l'autre. Ils se rattachent aux situations et aux tâches, au contexte de pratique, à la nature de la production attendue et au degré d'autonomie laissé aux élèves dans la démarche. Pour chacun de ces paramètres, il est possible d'établir une ligne de progression, qui va du plus simple ou plus familier au plus complexe ou moins familier (MEQ, 2006, p.13)

L'enseignant doit construire et piloter des situations d'apprentissage et d'évaluation ciblant plusieurs éléments d'apprentissage à l'aide de moyens d'action de son choix. Par exemple, pour la compétence « Agir » pour un groupe de 3^e année du secondaire, l'enseignant peut proposer une progression d'atelier de cirque sur six périodes afin de développer l'équilibre sur un monocycle en s'appuyant sur le principe d'équilibre dynamique. Pour cette même compétence, le professeur pourrait viser les mêmes apprentissages en utilisant le canot où la slackline¹. Il est donc possible à ce moment d'utiliser les activités de PA afin de développer une ou plusieurs compétences en ÉPS.

L'enseignant doit proposer aux élèves de nombreuses occasions d'interagir, de coopérer et de maintenir des comportements sociaux adéquats (MEES, 2011). « Afin de stimuler les élèves et les soutenir dans leurs apprentissages, il doit les inciter à relever des défis qui ont du sens pour eux et les inviter à s'appuyer sur leurs forces et à tirer profit de leurs erreurs » (MELS, 2007). À travers les situations d'apprentissage

¹ Slackline : Sport relativement nouveau effectué sur une sangle souple et dynamique faite de nylon, fixée entre deux points d'ancrage où l'objectif est de se tenir en équilibre, se déplacer ou faire des figures (Slacklining Canada, 2017)

et d'évaluation, l'enseignant peut choisir par exemple le développement d'habiletés sociales en utilisant plusieurs éléments déjà présents dans la progression d'apprentissage en ÉPS tels que la relaxation et la gestion du stress, les principes de communications, les éléments du savoir-être liés à l'éthique, au respect des pairs, à la valorisation du dépassement de soi, à l'équité, à l'honnêteté et à la maîtrise de soi. Les moyens d'action à utiliser pour développer ces compétences n'ont pas été spécifiés par le MEES (2011). Le choix est du ressort de l'enseignant qui peut mettre en place des situations d'apprentissage et d'évaluation dans un environnement d'ÉPS traditionnel comme le gymnase autant qu'à l'extérieur lors d'activités de PA.

2.4.1 Les activités de plein air

L'appellation « plein air » peut se définir comme une activité à caractère sportive se déroulant dans un cadre de PA, indépendamment du caractère du lieu, du degré de risque ou de la durée de l'activité (Bureau des normes du Québec, 2004). Dans la littérature, les appellations « pleine nature » et « activité de plein air » sont généralement utilisées comme synonymes. Par contre, il existe une distinction à faire entre les activités « en » PA et les activités « de » PA (Donalson et Donalson, 1958). D'un côté, les activités « en » PA font référence à l'emplacement de l'activité (la proximité de l'activité avec un environnement naturel) (Grenier et Quenneville, 1987; Observatoire québécois du loisir, 2007). Par exemple, cela pourrait être une partie de soccer sur un terrain à proximité d'une école.

De l'autre côté, il y a les activités « de » PA qui sont des sports de pleine nature pratiqués dans des milieux naturels ayant une part de risque et d'imprévu, en relation dynamique avec les éléments de la nature et sans compétition officielle (Conseil québécois du loisir, 2004). Il est important de noter que selon la définition anglaise, les

activités de PA n'incluent pas les sports motorisés tels que la motoneige ou même les activités utilisant des animaux comme l'équitation (Miles et Priest, 1999). En effet, selon cette définition, les activités de PA doivent être mues uniquement par l'énergie humaine.

Les activités de PA ont lieu dans l'un des trois cadres suivant : la pratique autonome, la pratique encadrée par un professionnel dans un cadre touristique et la pratique encadrée en contexte scolaire (Loisir Québec, 2006). La pratique autonome d'activités de PA fait référence à des groupes comme les clubs de PA, les groupes scouts, entre groupes d'amis et les organismes communautaires. Elle s'adresse particulièrement à ceux qui possèdent préalablement la formation, les compétences et les connaissances nécessaires, pour s'engager dans l'activité sans encadrement. (Loisir Québec, 2010). Ensuite, la pratique du tourisme de PA fait référence à un groupe de personnes qui sollicitent une entreprise de services spécialisés en activité de PA et qui offrent de l'encadrement par un professionnel. Finalement, celui qui nous intéresse le plus est la pratique encadrée d'activités de PA dans un contexte scolaire qui se réfère aux activités de PA organisées et prises en charge par les enseignants durant les cours d'éducation physique et à la santé (Fédération de plein air, 2005).

2.5 L'intervention éducative par la nature et l'aventure

L'intervention éducative par la nature et l'aventure (IÉNA) constitue un concept parapluie utilisé par Newes et Bandoroff (2004) pouvant s'associer à plusieurs approches où la nature et l'aventure sont utilisées comme levier à l'apprentissage. À titre d'exemple, les termes éducation par l'aventure, éducation en plein air, éducation en milieu naturel ou encore en anglais « outdoor education » ou « outdoor adventure » sont fréquemment utilisés pour décrire le recours à la nature et l'aventure.

De manière générale, on observe que les approches recourant à la nature et l'aventure reposent sur des éléments d'excitation, d'engagement, d'incertitude, d'effort, de risque réel ou perçu et d'interactions avec l'environnement naturel (Rojo, Plante, Bilodeau et Tremblay, 2017). Ils peuvent s'actualiser autour de différentes visées : récréatives, pédagogiques, développementales ou encore psychosociales. Pour cette, recherche, les visées récréatives ne seront pas considérées, car elles poursuivent un objectif purement de plaisir et de découverte ce qui ne traduit pas les intentions d'apprentissage déployées au sein des cours d'ÉPS et des d'activités de PA. Notons que certains programmes d'intervention par la nature et l'aventure se déploient à travers des visées thérapeutiques. Selon la typologie de Newes et Bandorof (2004), les approches ayant des visées thérapeutiques sont regroupées sous l'appellation intervention thérapeutique par la nature et l'aventure (ITNA) et se distinguent de l'IEÉNA tel que nous l'explicitons plus loin. Revenons pour le moment à l'IEÉNA.

Lorsque l'IEÉNA embrasse des visées pédagogiques, l'objectif est l'acquisition de nouvelles connaissances et de compétences en contexte d'aventure et de nature (Gargano, 2010). Par exemple, il peut s'agir de recourir à des activités de PA dans une SAÉ en ÉPS comme la slackline où la compétence « Agir dans divers contextes de pratique d'activités » est développée à l'aide de composantes de la progression d'apprentissage telles que l'apprentissage de gestes techniques d'équilibration ou le coup en « J » et le coup « circulaire » pour diriger un canot (MEES, 2011). Lorsqu'il s'agit d'un programme d'intervention éducative à visées développementales et psychosociales, on poursuit un objectif de développement humain par exemple sur le plan personnel et interpersonnel. En ÉPS, un enseignant peut combiner différentes compétences de la progression des apprentissages afin de poursuivre une visée développementale. Par exemple, avec la compétence « interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques » et celle « adopter un mode de vie sain et actif », l'enseignant est en mesure d'utiliser des éléments tels que la relaxation et la gestion du

stress, les principes de communications, les éléments du savoir-être liés à l'éthique, au respect des pairs, à la valorisation du dépassement de soi, à l'équité, à l'honnêteté et à la maîtrise de soi (MEES, 2011; Gargano, 2010). On constate donc qu'en ÉPS, l'ÉNA pourrait simultanément poursuivre des visées pédagogiques et développementales.

Le potentiel de l'ÉNA repose sur plusieurs principes directeurs tels que résumés par Rojo et al. (2017). Cinq d'entre eux semblent davantage compatibles avec la mise en œuvre d'activité de PA en ÉPS et constituent un cadre intéressant pour soutenir la poursuite de cette recherche.

Susciter des émotions :

Premièrement, « les activités de PA doivent susciter chez le participant des émotions à l'aide d'expériences concrètes et de réflexions proposées par l'enseignant, et ce, dans le but de favoriser le développement de nouvelles connaissances et d'habiletés chez la personne » (Rojo et al., 2017, p. 55). Elles constituent un médium de développement humain reconnu et utilisé par plusieurs experts du domaine de l'ÉNA (Gargano, 2010) en situant les émotions comme une composante essentielle à ces programmes (Horwood, 1999; Priest et Gass, 1997; Raiola et O'Keefe, 1999).

Permettre un certain niveau d'inconfort :

Deuxièmement, les activités proposées « doivent permettre un certain niveau d'inconfort afin d'atteindre un niveau de déséquilibre nécessaire au changement » et les conséquences naturelles doivent aussi être présentes (Rojo et al., 2017, p. 58). Ces activités mises en place doivent proposer aux participants un défi adapté à leur capacité. Concrètement, il existe un niveau de risque réel et perçu par le participant qui se confronte à son sentiment de compétence personnel. L'enseignant doit proposer un défi avec un niveau risque perçu contrôlé qui amènera un engagement et un sentiment de compétence chez les participants. Il est essentiel que l'expérience vécue soit positive

et que l'atteinte des objectifs éducatifs soit réaliste par les participants (Rojo et al., 2017).

Proposer un engagement actif :

Troisièmement, l'enseignant doit proposer des activités de PA qui engagent activement les participants dans l'expérience et dans un processus de changement et d'apprentissage. En effet, l'expérience proposée doit permettre à l'élève d'être en action, de ressentir, de choisir, d'expérimenter, de réfléchir, de bouger et d'interagir tout au long de l'activité. Les apprentissages doivent être tangibles et leur utilisation devrait être possible immédiatement ou dans le futur. « L'approche éducative doit permettre d'initier une réflexion sur l'expérience vécue et d'en amorcer d'autres à la suite des prochaines expériences » (Rojo et al., 2017, p. 58). Par exemple, l'enseignant peut demander aux participants de faire un choix quant aux différentes manœuvres à apprendre en canot et ils devront faire une auto-évaluation à la fin du cours afin de consolider leur acquis des apprentissages choisis et d'exprimer comment ils pourront l'utiliser dans le futur.

Favoriser une dynamique de groupe :

Quatrièmement, les activités proposées doivent soutenir des interactions soutenues et une dynamique de groupe positive favorable à l'apprentissage et au développement des élèves. Lorsqu'une dynamique constructive est installée, elle permet de créer un contexte d'entraide qui contribue à multiplier les interactions au sein du groupe. De cette façon, il est possible de contribuer positivement à des changements psychologiques, à l'augmentation de la cohésion de groupe et de l'engagement à la tâche chez les ÉPDC (Rojo et al., 2017).

Initier la réflexion :

Cinquièmement, les activités de PA proposées doivent soutenir la réflexion et la mise en sens de l'expérience vécue pour la transformer en apprentissage. L'engagement de l'élève dans sa réflexion doit lui permettre d'en initier de nouvelles lors de futures expériences similaires.

Tableau 2.1 Résumé des principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure

- **Principe 1** : L'intervention éducative doit stimuler les émotions de la personne par l'entremise de l'expérience directe.
- **Principe 2** : Le niveau de convenance du défi doit être adapté à la capacité de la personne, l'intervention éducative doit permettre un certain niveau d'inconfort afin d'atteindre un niveau de déséquilibre nécessaire au changement et les conséquences naturelles sont présentes dans le cadre de l'aventure proposée.
- **Principe 3** : La personne est au centre même de son processus de changement, elle doit être engagée activement dans l'expérience et les apprentissages effectués doivent permettre leur utilisation immédiate et future.
- **Principe 4** : Des groupes restreints (8 à 15 personnes) sont préconisés afin d'impulser des dynamiques de groupe appropriées aux activités d'aventure.
- **Principe 5** : L'intervention éducative doit permettre d'initier une réflexion sur l'expérience vécue et d'en amorcer d'autres à la suite des prochaines expériences.

L'ITNA, quant à elle, provient majoritairement du domaine de l'intervention psychosociale et se réfère à des programmes d'aventure thérapeutique et/ou de thérapie par l'aventure et la nature (Gargano, 2010). Elle peut être définie comme une modalité thérapeutique de groupe utilisant des activités de PA comme moyens d'intervention et agents de changement (Newes et Bandoroff, 2004). L'intervention thérapeutique vise une clientèle spécifique vivant des problématiques similaires telles que l'anorexie, la boulimie, la délinquance sexuelle, la dépression ou certaines maladies graves comme le cancer (Rojo et al., 2017). Il importe de préciser que dans le cadre de programmes d'intervention thérapeutique, l'utilisation d'expérience d'aventure est plus souvent prescrite par des professionnels de l'intervention tel que des psychoéducateurs et ils sont pilotés en partenariat avec des guides certifiés en tourisme d'aventure (Gass, Gillis, et Russel, 2012). Pour cette étude, l'intervention thérapeutique ne sera pas l'approche mise de l'avant, car les visées et les populations ciblées sont très différentes de la réalité des enseignants lors des cours d'ÉPS.

2.6 L'émergence de programmes éducatifs qui recourent aux activités de plein air

L'apparition de programmes éducatifs qui mettent en œuvre des activités de PA est survenue dans plusieurs pays à travers divers mouvements qui trouvent leur origine principalement au Royaume-Uni. Au début du 20^e siècle, les premiers projets éducatifs lors d'activités de PA s'associent au programme des « scouts », de l'« Outward Bound » et de « Duke of Edinburg Award Schème » (Nicol, 2002).

La plupart des projets d'ÉNA développés ont été grandement influencés par ces programmes d'« outdoor education » (Bergeron-Leclerc, Mercure, Gargano, Bilodeau et Dessureault-Pelletier, 2012; Bowen et Neill, 2016; Sutherland et Legge, 2016). Depuis plusieurs années, les programmes éducatifs lors d'activités de PA font

également leur apparition dans les écoles à travers le monde. Certains pays ou états comme Singapour (Atencio, Ching, Ho et Tan 2015), la Nouvelle-Zélande (Irwin et Stracker, 2015) et le Royaume-Uni (Williams et Wainwright, 2015) ont même récemment intégré des visées éducatives d'activités de PA à leur curriculum scolaire. D'autres pays tels que la Norvège et la Suède (Dahle, 2007; Gelter, 1999) recourent au milieu naturel extérieur afin d'enseigner les différentes matières scolaires en présentant ce milieu comme étant favorable à l'apprentissage des élèves. Ensuite, le Canada (Bergeron-Leclerc, Mercure, Gargano, Bilodeau et Dessureault-Pelletier, 2012; Gargano, 2010; Mercure, 2009 ; Rojo et Bergeron, 2017) et les États-Unis (Sutherland et Legge, 2016) utilisent des activités de PA dans certaines écoles, et ce, en ayant des visées éducatives et développementales propres à l'IEANA sans que le PA ne soit officiellement intégré au programme.

2.7 Les activités de plein air en milieu scolaire

Au Québec, l'IEANA, en tant qu'approche éducative, n'est pas intégrée explicitement au curriculum scolaire prévu par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec (2011). Toutefois, plusieurs programmes de sports études de PA et les options PA sont présentes dans certaines écoles québécoises et en ÉPS. Différentes initiatives paragouvernementales telles que « 100 degrés », et d'autres, gouvernementales, telles que « Santé globale » constituent également des leviers pour inciter les enseignants à sortir à l'extérieur avec les élèves.

Par exemple, l'organisme « Québec en forme » a été créé en 2002 en partenariat avec le gouvernement du Québec avec la mission de promouvoir la bonne forme physique auprès des enfants de 4 à 12 ans issus d'un milieu défavorisé. Cet organisme, maintenant nommé « M361 », souhaite augmenter l'activité physique des jeunes en

utilisant différents moyens, dont les activités de PA. Il présente les activités libres de PA comme un élément indispensable au développement des jeunes (Boire, 2019). Il encourage les élèves à passer plus de temps à l'extérieur afin de contrer celui passé devant les écrans. De cette façon, ce programme cherche à développer, chez les jeunes, une pratique d'activités de PA qui sera transférable dans leurs habitudes de vie personnelles en constituant une alternative aux jeux vidéo.

Dans le milieu scolaire, des initiatives privées d'organismes à but non lucratif font la promotion des activités de PA dans des programmes spécialisés. Ainsi, le programme « Santé globale » s'intègre au curriculum scolaire d'ÉPS des écoles participantes. La fondation « Santé globale » existe depuis 1998 et vise le développement de saines habitudes de vie en développant la pratique régulière d'activités physiques axées principalement sur le PA. Concrètement, ce programme offre aux élèves deux périodes supplémentaires d'ÉPS à leur horaire, deux périodes supplémentaires d'activités en PA ainsi que deux périodes supplémentaires d'activités de PA. Il offre également plus de 50 heures annualisées pour les sorties et camps de PA.

Bien que ces programmes ne soient pas planifiés à partir des cadres de l'IEANA, il présente plusieurs similitudes notamment en ce qui a trait à certaines retombées visées : dépassement personnel des élèves, à l'augmentation de l'estime de soi, de la réussite scolaire, du sens de la responsabilité, de l'autonomie et du développement du sens de la communauté en exploitant la notion de plaisir, de respect et de sécurité (Santé globale, 2016). Le programme Santé globale se concrétise dans le curriculum scolaire de l'école avec l'augmentation significative du nombre de périodes et du temps consacré à l'ÉPS par semaine en l'augmentant à un minimum de 300 minutes au primaire (soit environ cinq périodes de 60 minutes) et une augmentation à huit ou neuf périodes d'ÉPS par cycle de neuf jours au secondaire avec un minimum de deux demi-

journées de cours axées sur le PA. Près de 26 écoles québécoises de niveaux primaire et secondaire ont pris part à ce programme en 2016 (Santé globale, 2016).

Finalement, plusieurs écoles du Québec ont des programmes de concentration PA développés dans leur école, mais il est très difficile de documenter l'ensemble des pratiques enseignantes quant à l'utilisation du PA, car chaque programme est différent et qu'il n'y a pas d'études récentes faisant état de l'ampleur et de la description de ces programmes et surtout des pratiques éducatives qui y sont mobilisées. Il existe enfin différents programmes sports-études visant les activités de PA comme celui du ski alpin implanté dans au moins 10 écoles québécoises où l'utilisation de la nature et de l'aventure n'est pas explicitement décrite (Ski Québec Alpin, 2016). En somme, on observe donc qu'en ÉPS, différents programmes permettent aux enseignants d'œuvrer en contexte de nature.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

L'objectif principal de l'étude est de décrire la nature des pratiques éducatives mises en œuvre lors d'activités de plein air (PA) par les enseignants d'éducation physique et à la santé (ÉPS) auprès des élèves présentant des difficultés de comportement (ÉPDC) qui évoluent en classe ordinaire. Elle poursuit aussi l'objectif secondaire d'explorer, dans les pratiques déclarées des enseignants d'ÉPS utilisant des activités de PA celles qui sont caractéristiques de l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IÉNA) et celles qui s'associent aux pratiques éducatives efficaces recommandées par la recherche auprès des ÉPDC. Finalement, l'objectif tertiaire est de décrire les apports et les limites perçus par les enseignants d'ÉPS sur l'utilisation du contexte d'activité de PA auprès des ÉPDC. Ce chapitre, consacré à la méthodologie, a pour objectif de présenter le type de recherche, la méthode de collecte et d'analyse des données, ainsi que les considérations déontologiques.

4.1 Type de recherche

Cette recherche propose une démarche qualitative/interprétative avec une perspective inductive. La démarche proposée se situe dans l'interprétation et la compréhension de déclarations verbales d'acteurs d'influence dans le contexte d'enseignement étudié

(Aubin-Auger, Mercier, Baumann, Lehr-Drylewicz, Imbert, Letriliart et al., 2008). L'approche qualitative interprétative est privilégiée, car elle permet d'évaluer un processus (Savoie-Zajc, 2011), tel que les pratiques éducatives déclarées des enseignants en ÉPS auprès d'ÉPDC, leurs explications à partir d'exemples concrets vécus durant les cours d'ÉPS ou leurs perceptions des façons dont l'environnement d'apprentissage peut favoriser l'adaptation et l'apprentissage des ÉPDC. Cette étude porte une visée exploratoire en insistant sur différents aspects centraux de la pratique des enseignants. Dans une logique inductive, nous avons cherché à décrire les pratiques des enseignants ainsi que les apports et limites du PA sans recours à une grille d'analyse préétabli (objectif un et trois). En ce qui concerne l'objectif deux, nous avons utilisé une approche semi-inductive où nous avons fait des parallèles entre les pratiques des enseignants et quelques catégories préétablies s'associant aux principes directeurs de l'IÉNA, tout en restant ouvert à l'émergence d'autres catégories.

4.2 Participants

Les huit participants de l'étude sont des enseignants d'ÉPS qui font vivre des activités de PA de façon régulière ou occasionnelle à leurs élèves du secondaire. Les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant doivent respecter la progression régulière d'une situation d'apprentissage et d'évaluation proposée par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES, 2011). Elles doivent également cibler des activités de PA. Pour ce faire, les enseignants doivent avoir enseigné au minimum une situation d'apprentissage et d'évaluation pendant au moins six cours, se déroulant lors d'activités de PA, au cours des cinq dernières années. Cette étude exclut les enseignants qui proposent des cours isolés d'activités de PA afin d'assurer qu'ils ont un volume minimum d'expériences auprès des ÉPDC en PA et d'assurer une diversité dans leurs milieux d'enseignement d'activités de PA. L'étude oblige également d'avoir au minimum cinq ans d'expérience en enseignement afin

d'éviter la phase d'insertion professionnelle qui exige déjà beaucoup d'adaptation et d'apprentissage sur différents plans pour les enseignants.

Un total de huit enseignants d'ÉPS ont été recrutés afin de permettre la création d'un portrait global de la situation et d'atteindre la saturation des données (Gainer, 1995). Les enseignants proviennent de six commissions scolaires du Québec. Le canevas d'entrevue utilisé pour le projet permet d'obtenir plusieurs informations sur leur situation sociodémographique. L'étendue des années d'expérience se situe entre cinq et dix ans ($n=2$), dix et 20 ans ($n=2$) et plus de 20 ans d'expérience ($n=4$). La majorité des participants ont plus de dix ans d'expérience spécifiques à l'enseignement des activités de PA. Finalement, six enseignants proviennent du secteur public. Les deux autres enseignants proviennent du secteur privé et œuvrent auprès d'une clientèle issue d'un milieu socioéconomique aisé.

4.3 Procédures

Après avoir obtenu le consentement du comité d'éthique et de la recherche pour les projets étudiants de l'UQAM, le chercheur principal a fait la sollicitation des participants lors des colloques en ÉPS sur le PA, organisés par la Fédération des Éducateurs, Éducatrices Physiques Enseignants du Québec entre 2015 et 2018 et dans son réseau professionnel. Il a distribué une lettre d'information et de consentement sous forme papier ou par courriel, expliquant le but de l'étude, le mode de sélection des sujets (volontaire), les critères d'inclusion, la nature de la participation, les avantages et inconvénients ainsi que les procédures de confidentialité. Par la suite, il a demandé le numéro de téléphone et leur courriel aux participants intéressés afin de pouvoir les contacter ultérieurement pour conduire l'entrevue. Les participants ont pris connaissance des modalités de participation et ont pris le temps voulu pour donner leur

accord. Lorsque le formulaire d'information et de consentement a été signé et retourné par la poste à l'aide d'une enveloppe affranchie ou d'une copie numérisée, le chercheur a procédé à l'appel. Les participants ont été appelés à être dans un lieu calme où ils n'étaient pas dérangés pour l'entrevue au moment qui leur convient. La durée moyenne des entrevues a été d'environ 60 minutes afin d'aborder l'ensemble des thématiques.

En début d'entrevue, le chercheur a résumé à nouveau le but de l'étude, le mode de sélection des sujets, la confidentialité et la possibilité de se retirer de l'étude à tout moment sans préjudice. Par la suite, il a réalisé l'entrevue semi-dirigée selon le canevas préétabli (voir annexe 1). L'entrevue était individuelle afin de permettre une plus grande liberté de parole pour chacun des sujets et permettre au chercheur de poser des questions plus précises sur le contexte d'enseignement de chacun des participants. Le choix de contacter les enseignants par téléphone pour faire l'entrevue a pour objectif de faciliter le contact avec ces derniers puisque les sujets proviennent de partout au Québec.

L'utilisation du logiciel Skype téléphonie a été privilégiée pour permettre au chercheur d'enregistrer l'entrevue pour ensuite réaliser le verbatim. Toutes les entrevues ont été codifiées et enregistrées de façon confidentielle dans un ordinateur ayant un mot de passe. De plus, l'ensemble des considérations éthiques sur la confidentialité et sur la conservation des données a été respecté tel que soumis dans le protocole du comité d'éthique et de la recherche pour les projets étudiants de l'UQAM. Le projet a reçu le certificat d'éthique du CERPE plurifacultaire de l'UQAM.

4.4 Outils de collecte

Le canevas d'entrevue comporte une série de questions posées aux participants de façon méthodique afin de faciliter la systématisation des données. Le choix de ce type de prise de données permet de gagner en profondeur en laissant la place aux participants pour explorer des sujets qui n'ont pas été abordés préalablement (Weill-Barais, 1997). Le canevas d'entrevue permet au chercheur d'aborder l'ensemble des objectifs sans oublier des aspects essentiels et de pouvoir suivre une logique précise avec le sujet pour lui permettre la meilleure guidance (Dowling, Fitzgerald et Flintoff, 2012). Plus précisément, le canevas est divisé en trois sections inspirées des objectifs du projet de recherche. La première section vise à connaître la situation d'enseignement et le contexte de travail de l'enseignant. La deuxième section vise à connaître les pratiques éducatives de l'enseignant auprès des ÉPDC selon différents déterminants. Elle aborde plus précisément les activités de PA et a pour objectif d'identifier, dans les pratiques déclarées de l'enseignant, celles qui sont caractéristiques de l'ÉNA et celles qui s'associent aux pratiques éducatives efficaces auprès des ÉPDC. La dernière section aborde les remerciements, les questions et les commentaires sur l'entrevue. Finalement, le canevas d'entrevue a été validé au préalable avec deux entrevues pilotes auprès d'enseignants en ÉPS et certaines modifications ont été apportées dans la formulation des questions avant de commencer les entrevues réelles.

4.6 Analyse des données

L'ensemble des entrevues a été transcrit intégralement afin de procéder à l'analyse de contenu qui est proposé comme une méthode de traitement des données efficace en lien avec la recherche qualitative (Boutin, 2006; Dépelteau, 2000; L'Écuyer, 1990). Le chercheur a fait un examen systématique et méthodique de l'ensemble des informations amassées. Il a utilisé les objectifs prédéfinis et leurs caractéristiques ainsi que certains

thèmes émergents des entrevues afin de faire un portrait au plus près de la réalité sur la pratique éducative des enseignants d'ÉPS lors des activités de PA et lors des cours réguliers. L'analyse de contenu a été effectuée en cinq étapes (Dépelteau, 2000). Le logiciel NVivo a été utilisé pour la codification.

La première étape a été de « recueillir, préparer et classer le matériel à analyser ». Pour ce faire, le chercheur a réalisé les entrevues les a transcrites sous forme de verbatim électronique, puis il a inventorié et numéroté chaque information. La seconde étape a constitué à faire les « lectures préliminaires ». Cette étape a permis au chercheur de se faire une idée globale de l'information et d'identifier les tendances principales. La troisième étape a été de faire le « choix et la définition des codes ». À l'aide du verbatim, le chercheur a dû cibler toute l'information relative aux pratiques des enseignants d'ÉPS auprès des ÉPDC qui a été regroupée par catégories selon les objectifs définis et certaines catégories émergentes. La fidélité de cette étape a été assurée lors de quatre rencontres de validation par consensus entre le chercheur principal et deux chercheurs membres de l'équipe de recherche afin de faire le choix d'énoncés. Suite à ces regroupements, une analyse inductive de modèle ouvert a été réalisée (L'Écuyer, 1990). Elle a permis de créer des catégories principales et des sous-catégories. La quatrième étape a été le « processus de codage ». À cette étape, les énoncés codés ont été classés dans les grandes catégories et les sous-catégories. À ce moment, différentes catégories ont émergé et ces dernières ont été classées selon les principaux objectifs de la recherche. Par ailleurs, il y a eu une démarche de validation du codage par un processus de confrontations des interprétations sur l'ensemble du corpus. À ce moment, le chercheur principal a présenté aux directrices du projet son processus de codification, son arbre thématique et les différentes catégories émergentes avec environ six rencontres de travail. Durant cette démarche, les chercheurs avaient pour objectif de remettre en question la plausibilité des interprétations des entrevues faites précédemment par le chercheur principal (Savoie-Zajc, 2011). Cette stratégie de

codage est appuyée par la recherche comme étant une stratégie bénéfique pour interroger et valider graduellement la codification des résultats (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Finalement, la cinquième et dernière étape a été « l'analyse et l'interprétation des résultats ». À ce moment, l'objectif a été de faire un travail final de synthèse pour ensuite analyser les catégories et les sous-catégories émergentes afin de répondre aux buts de la recherche.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus à la suite des différentes étapes d'analyse des entrevues réalisées avec les participants. Au total, 750 unités de sens ont été codifiées dans le but de répondre aux différents objectifs de la recherche. La description du contexte d'enseignement des participants sera abordée en premier lieu, pour ensuite présenter les résultats de chacun des objectifs spécifiques poursuivis. Enfin, un tableau synthèse résumera les points saillants de la section en guise de conclusion.

5.1 La description du contexte d'enseignement

Afin de situer contextuellement les résultats spécifiques aux objectifs de cette recherche, il est important d'avoir une représentation globale des milieux d'enseignement des participants afin de mettre en perspective les facteurs pouvant influencer certaines pratiques éducatives. Pour ce faire, cette section présente la description des programmes de PA, les principales difficultés comportementales perçues par les enseignants et les principaux acteurs de soutien aux ÉPDC.

5.1.1 Les programmes de PA

Selon les témoignages des huit enseignants d'ÉPS, les programmes de plein air mis en place dans les écoles secondaires sont assez variés et offrent une grande diversité d'activités proposées et de sorties organisées pour les élèves. Notamment, plus de 34 types d'activités sont proposées dans leurs programmes. Les activités les plus fréquentes proposées par ces enseignants dans leurs cours sont : le canot, le vélo, la randonnée pédestre, la raquette, le ski de fond, l'orientation, le géocaching, le ski alpin et la planche à neige ainsi que la vie en forêt.

Leurs milieux d'enseignement diffèrent grandement selon la localisation de l'école. Cela influence la programmation, car les enseignants mentionnent devoir s'adapter et exploiter l'environnement disponible pour l'élaboration de cours d'ÉPS comportant des activités de PA. Voici quelques exemples d'emplacements mentionnés par la majorité des participants qui favorise l'exploitation des activités de PA dans leur milieu d'enseignement : un espace de pleine nature à proximité de l'école comme un boisé, un parc, un parc national ou une montagne, l'accès à des pistes cyclables, aux champs dans les milieux ruraux ou à une patinoire.

Dans le cadre de ces programmes, les enseignants mettent en place une diversité d'activités permettant à leurs élèves de développer plusieurs compétences disciplinaires et des connaissances spécifiques au PA. Selon leurs propos, le savoir-être est au centre de l'apprentissage de l'élève avec comme valeurs : l'entraide, la coopération, la solidarité, le dépassement de soi et la vie en communauté. Ils mentionnent également développer la conscience environnementale, la capacité d'organisation et d'adaptation ainsi que certaines connaissances interdisciplinaires étant essentielles à l'inclusion des ÉPDC.

Les programmes de PA pilotés dans les écoles présentent différents critères d'admission bien que la moitié des enseignants mentionnent n'avoir aucun critère lors de la sélection des élèves. Ainsi, certains milieux exigent de bonnes performances académiques sans mention d'échec au bulletin, un comportement sécuritaire de la part de l'élève ou la recommandation des enseignants des années antérieures pour faire la sélection.

5.1.2 Les principales difficultés comportementales des élèves perçues par les enseignants

Cette section aborde les perceptions générales des enseignants d'ÉPS sur l'ensemble des élèves quant aux difficultés comportementales rencontrées ainsi que celles relatives spécifiquement aux ÉPDC. D'abord, la composition des groupes est rapportée comme étant assez homogène en ce qui a trait aux différentes manifestations des difficultés comportementales observées chez les élèves de leurs groupes. L'immaturation chez les élèves en général qui sont plus jeunes au secondaire apporte aussi son lot de défis, car cela exigerait plusieurs adaptations de l'enseignant. Ils mentionnent aussi que plusieurs élèves présentent des difficultés au regard de l'attention ou manifestent des symptômes d'hyperactivité ou d'anxiété.

Ensuite, les enseignants déclarent aussi observer chez leurs ÉPDC des difficultés sur le plan psychologique qui s'expriment par une faible confiance en soi ou une faible estime personnelle. Quelques enseignants décrivent par ailleurs des difficultés sur le plan social, car certains ÉPDC vivent des difficultés d'intégration. Finalement, la majorité des enseignants rapportent des conduites opposantes de la part de certains ÉPDC qui se présentent sous la forme d'un manque de respect, de confrontations envers l'autorité ou d'un faible engagement dans la tâche demandée.

5.1.3 Les principaux acteurs de soutien aux élèves présentant des difficultés comportementales

Afin de mieux soutenir les ÉPDC, les enseignants mentionnent avoir recours à différentes ressources. Pour ce faire, la majorité indique collaborer avec d'autres enseignants de l'école qui acceptent d'accompagner leur groupe durant les sorties afin de les aider dans la gestion de classe et d'assurer un ratio adéquat pour le type d'activités pratiqué. De plus, la direction est fréquemment mentionnée par les participants comme une ressource importante pour les soutenir dans le suivi auprès des élèves présentant des comportements difficiles. Cela permet une bonne communication et coopération dans le milieu scolaire. Finalement, la majorité des enseignants insiste sur la collaboration nécessaire avec les différents intervenants de l'école. Selon eux, la collaboration avec les éducateurs spécialisés semble indispensable au soutien du programme de PA, car ils assurent un suivi étroit entre les ÉPDC et l'enseignant.

5.2 Pratiques mises en œuvre pour gérer les comportements difficiles

Le premier objectif du mémoire est de décrire la nature des pratiques éducatives mises en œuvre lors des activités de PA par les enseignants d'ÉPS auprès des ÉPDC en classe ordinaire. Cette section présente un portrait des pratiques éducatives catégorisées à l'aide des 200 unités de sens classifiées dans des catégories émergentes. Afin de faciliter la compréhension des résultats, les différentes pratiques déclarées par les enseignants ont été regroupées en deux grandes catégories soient les pratiques mobilisées pour réguler les comportements de l'ensemble des élèves qui se décline en trois sous-catégories, ainsi que les pratiques mobilisées spécifiquement pour les ÉPDC.

5.2.1 Les pratiques liées à l'établissement d'attentes claires auprès des élèves

La majorité des participants abordent plusieurs aspects relatifs à l'établissement d'attentes claires pour mieux gérer les comportements difficiles. Ces pratiques s'adressent à de l'ensemble des élèves en ÉPS. Selon leurs propos, les principales pratiques utilisées sont proactives et réfèrent notamment aux attentes, règles et routines ainsi qu'au fait d'informer préalablement les élèves des conséquences logiques en cas de manquement. Par ailleurs, les comportements difficiles mobilisant les pratiques liés aux attentes et routines sont principalement associés à la gestion du stress et de l'anxiété chez les élèves en général.

Pour établir des attentes claires, les participants ont recours à différentes règles de conduite énoncées aux élèves dès le début de l'année. Aussi, quelques enseignants annoncent le but particulier de la leçon, les consignes de sécurité et le déroulement spécifique de l'activité pratiquée au début du cours. Cette pratique permet de réduire l'inconnu et l'anxiété pour les élèves qui ont une réticence à s'engager dans l'activité proposée. « [de] dédramatiser les inquiétudes, de montrer que c'est possible, de rappeler que ça se fait par du monde » (H1) ou « si on leur donne plus d'informations, je pense que ça aide beaucoup à gérer ce genre de problématique là » (H2).

Par ailleurs, les enseignants mentionnent qu'il est important d'informer adéquatement les élèves en début de séance sans toutefois donner l'ensemble des détails pour ne pas faire émerger de l'anxiété. Ils suggèrent donc de le faire au moment opportun. « Rendus dans l'action, là, il faut leur donner vraiment le décorum de comment ça va se passer dans le détail [...] ça va les sécuriser et que se rendre compte que l'aide est là et elle est disponible » (F1).

Ensuite, plusieurs enseignants expliquent l'importance d'établir des routines d'organisation en début d'année scolaire avec leurs. Ces pratiques proactives se réfèrent principalement à l'accueil du groupe, à la structure des déplacements nécessaires aux activités de PA et au moment opportun pour transmettre l'information à la classe. Ces routines simples créent une habitude et un sentiment de sécurité chez l'élève puisqu'il connaît préalablement le déroulement du cours et les attentes de l'enseignant.

Rencontre en début de cours toujours dans la palestine. Ils sont assis là et je prends mes présences. Un moment donné, ils sont toujours assis à la même place. Tu sais exactement où il va se rassoir [...] l'activité est peut-être différente, mais le début et la fin de cours sont toujours pareils (H6)

Plusieurs enseignants présentent les conséquences prévues dès le début d'année scolaire dans l'objectif d'être le plus équitable et transparent envers leurs élèves. Selon eux, un accord mutuel doit être réalisé afin de définir les règles à respecter dans leurs classes. Selon les participants, les conséquences prévues devraient être administrées de façon constante avec une progression logique relative à la gravité de l'action posée et « d'être au courant et quand tu fais quelque chose, ce n'est rien de personnel. C'est en fonction du comportement » (H6).

5.2.2 Les pratiques liées à l'établissement de relations et d'un climat positif

Les enseignants déclarent utiliser une variété de pratiques proactives et réactives positives relatives aux aspects relationnels et au climat. D'abord, dans l'optique de prévenir l'apparition de certaines problématiques, la presque totalité des enseignants met de l'avant des pratiques visant spécifiquement à prévenir l'apparition de problèmes de comportement. Selon eux, l'établissement de relations positives et d'un climat de

classe favorable est guidé par différentes considérations, dont la stabilité et la confiance entre les élèves et l'enseignant :

Si le climat est agréable, ils vont vouloir participer, ils vont vouloir s'améliorer, ils vont être bien [...] il savait qu'il avait de l'écoute et qu'il y avait une ouverture [de la part du groupe] (H4).

Selon eux, les périodes de préparation précédant les activités de PA semblent être propices pour établir une discussion avec les élèves qui présente une difficulté émotionnelle. Effectivement, ce même participant mentionne que cette période d'écoute et d'observation de la part de l'enseignant permet de mieux connaître les élèves et ainsi, soutenir l'établissement d'un lien de confiance comme en témoignent ces extraits :

Si je vois qu'il y en a un qui ne feel pas depuis quelques cours ou cette journée-là, je lui demande de venir m'aider, donc ça fait du un à un, on peut jaser. « As-tu mangé ce matin? », « Non, ok, je vais t'apporter une pomme », « Comment ça va? », « Comment c'était en maths ? ». Tout ça en sortant les canots, ils ne s'en rendent pas compte, mais on parlait d'apprendre à les connaître (H4)

À ce moment, il est en mesure de récolter des informations importantes quant à la disponibilité émotionnelle de l'élève et ainsi, prévenir une possible réaction négative lors du cours. De plus, l'adoption de stratégies favorisant la gestion émotionnelle et des principes de communication respectueuse et structurée doit être mise en place très tôt dans l'année selon eux. Par exemple, les élèves ont une période réservée pour discuter et exprimer leur point de vue sur l'activité d'apprentissage réalisée et sur leurs émotions vécues :

Je valorise beaucoup l'esprit critique. Je suis content qu'un élève lève la main pour me contredire ou en tout cas amener un nouvel argument et qu'on en

discute. Ça permet de cibler les incompréhensions (...) et de créer un climat de confiance dans la classe aussi (H1).

À ce moment, la gestion émotionnelle des élèves peut être régulée en diminuant l'accumulation d'émotions négatives et permettre aux élèves de les exprimer plus facilement.

Quelques enseignants mentionnent que le climat de classe doit être construit en fonction des besoins spécifiques de l'ensemble des élèves sur le plan social. Par exemple, l'utilisation d'activités telles que la course d'orientation, la construction d'abris de survie, l'aménagement d'un site de campement de groupe, etc., pour favoriser l'intégration sociale de tous les élèves, sont fréquemment utilisées pour développer des relations positives dans leurs groupes. Le contexte particulier de l'ÉPS permet d'exploiter une variété d'environnements qui favorisent le développement des relations entre les élèves en créant davantage de liens entre eux :

On a des activités pendant l'année qui sont plus axées sur le social [...] pour permettre aux jeunes de socialiser dans un environnement différent, peut-être créer des liens avec des personnes qui normalement il y aurait moins eu de rapprochements, disons (H1)

Ensuite, la personnalité de chaque élève nécessite une approche différenciée et personnalisée de la part de l'enseignant en l'obligeant au préalable à obtenir des informations sur l'élève. Les activités de PA sont fréquemment mentionnées comme étant favorable à cette condition puisqu'elles permettent de prendre plus de temps qu'en classe d'ÉPS traditionnel pour échanger et discuter. Certains enseignants affirment qu'ils développent une connaissance significative de leurs élèves lorsqu'ils utilisent ces activités de PA :

Le contexte de plein air aide énormément à ça. On va le pousser d'une façon encore plus, quand on part en expédition, on a des soupers, on a une nuit de camping et un déjeuner le lendemain. C'est beaucoup d'heures. Plus on passe de temps avec les élèves, plus on apprend à les connaître et plus ils apprennent à nous connaître, plus on devient significatif pour eux (H4)

Afin d'engendrer une dynamique de groupe collaborative et d'apprendre à connaître leurs élèves, certains participants utilisent diverses activités pédagogiques qui nécessitent une bonne capacité d'adaptation et d'organisation de la part des élèves pour réussir la tâche demandée. Les enseignants déclarent y penser en amont afin de maximiser les bienfaits potentiels. En étant confronté à ces défis adaptés lors d'une multitude d'activités de PA, l'enseignant est en mesure d'observer comment les élèves interagissent entre eux, comment ils réagissent face à l'adversité et comment ils gèrent leurs émotions :

C'est à force de faire des interventions, des activités, de les mettre dans des situations ou est-ce qu'ils doivent s'adapter, s'organiser. C'est là qu'on commence à les connaître (H4).

Ensuite, le système de communication collaboratif au sein du groupe permet à l'élève d'exprimer son mécontentement et ses incompréhensions. Cela peut permettre de stabiliser la gestion émotionnelle des élèves.

Ça permet de créer un climat de confiance dans la classe aussi. Je pense que ça aide les élèves justement à gérer leurs émotions parce qu'ils ne vont pas trop accumuler de sentiments négatifs, ils sont capables de les exprimer (H1)

En résumé, les enseignants utilisent une variété de pratiques éducatives visant le développement de relations positives ainsi que la communication et la collaboration au sein du groupe. La qualité du climat de classe est importante pour eux. Elle est notamment guidée par différentes valeurs qui visent la stabilité, la sécurité et

l'établissement d'un climat de confiance entre les élèves et l'enseignant. Selon leurs témoignages, le contexte particulier des activités de PA permet d'avoir plus de temps avec les élèves pour les connaître et d'exploiter une variété d'environnements qui développent les relations entre les élèves en créant davantage de liens entre eux.

5.2.3 Les pratiques liées au maintien de l'engagement des élèves sur la tâche

Selon l'environnement et l'activité pratiquée, les enseignants rapportent différentes problématiques comme de l'opposition, un refus de participer à la tâche ou de l'anxiété face à l'envergure du défi à relever ce qui limite l'engagement des élèves sur la tâche proposée. En addition, plusieurs activités nécessitent que les élèves travaillent en équipe. Ces aspects exigent un effort de planification de la part de l'enseignant pour favoriser un engagement optimal. Les participants abordent particulièrement certaines stratégies dont : la formation des équipes, l'utilisation d'une supervision active, la planification différenciée des activités d'apprentissages et les rétroactions à donner aux élèves.

D'abord, ils utilisent une variété de méthodes de formation d'équipes adaptées à l'objectif pédagogique poursuivi. Certains optent pour la création de groupes homogènes sur le plan des habiletés enseignées ainsi que sur le jumelage des élèves selon les affinités positives : « s'ils avaient des amis qui se retrouvaient tout seuls dans un groupe soit plus fort ou plus faible, ben là je m'arrangerais pour les mettre ensemble quand même » (H5). D'autres prennent aussi en considération l'affinité des élèves entre eux afin de maximiser la progression, de favoriser la coopération dans les sous-groupes et ainsi, augmenter les probabilités que les élèves souhaitent s'engager dans la tâche : « en leur demandant de se placer en équipe avec des gens avec qui ils savent avec qui ils vont bien travailler » (F1)

De plus, les enseignants mettent en place des stratégies de supervision active afin de rester à l'écoute des besoins et des sentiments vécus ponctuellement par les élèves : garder une observation constante serait « beaucoup plus importante [...] en contexte de plein air je pense. Pour justement prévenir, la prévention des situations problématiques » (H1). Ces stratégies d'observation permettent de prévenir et réduire l'apparition des difficultés comportementales des élèves en plus de soutenir son engagement dans la tâche, car l'enseignant prend « le temps d'aller le voir [d'] essayer qu'il m'explique qu'il me dise ce qui ne va pas » (H4).

Lors de l'élaboration des activités d'apprentissages, plusieurs enseignants s'appuient sur une progression des apprentissages différenciée et sur des activités stimulantes afin de soutenir l'intérêt et de créer des expériences stimulantes pour les élèves. De cette façon, les enseignants observent un engagement accru de la part de la majorité de leurs élèves, ce qui facilite la gestion des difficultés comportementales :

Un programme extrêmement motivant. Les jeunes sont contents d'en faire partie, j'essaie qu'ils aient du plaisir à être là [...] Le fait qu'on aille des activités dynamiques, motivantes, originales, ça leur donne le goût d'être là, donc [...] ça réduit l'appréhension de gestion de comportements (H1)

La progression dans ces activités doit être accessible à la majorité des élèves et proposer une diversité de variantes en fonction des capacités des élèves. De plus, les tâches d'apprentissages doivent être dynamiques, motivantes, ludiques et originales. Les éléments les plus importants mentionnés par les enseignants sont d'offrir une diversité de choix et de s'assurer que la tâche proposée ait une portée éducative optimale, en concordance avec le plein potentiel des élèves : c'est-à-dire que si ;

Un élève est capable de m'en donner plus, je vais lui en demander plus. Par contre, si un autre sa limite est plus basse, ben je veux au moins qu'il s'optimise, que ce soit de façon optimale, selon leurs capacités (H2). Je ne vais pas prendre un élève et le forcer à sauter du tremplin de trois mètres, mais je vais l'amener à le faire, je ne le lâcherai pas de cours en cours. Je vais lui faire une progression, je vais lui donner confiance (H4)

En cohérence, certains enseignants mentionnent qu'ils ajustent les tâches à réaliser en fonction de la capacité d'apprentissage des élèves, de leurs connaissances antérieures et de leur expérience spécifique en PA ;

On est capable assez facilement d'ajouter des exercices en fonction des capacités de l'élève [...] on se donne nos intentions d'apprentissage avant de partir parce qu'on se base sur nos expériences de ce qu'on s'attend qu'ils soient capables de faire (H1).

Cependant, le contexte d'apprentissage peut varier grandement selon l'activité de PA poursuivie. Malgré l'expérience avancée des enseignants, l'environnement physique de la classe et l'évaluation des différents niveaux d'habileté des élèves peuvent être difficiles à prévoir pour ces derniers. À cet égard, la différenciation pédagogique est alors essentielle afin de répondre aux situations hétérogènes.

Selon les participants, les rétroactions positives données régulièrement aux élèves soutiennent l'engagement des élèves dans la tâche d'apprentissage. Selon les témoignages, les enseignants insistent sur les bons comportements des élèves, leur engagement et leur progression dans la tâche à réaliser. Cela leur permet de valoriser leur engagement actif lors des cours :

S'ils font de bons coups, ben de les intégrer et de les féliciter. Pas nécessairement plus que les autres, mais juste remarquer qu'il y a de bons coups, tu sais (H3).

En sommes, les moyens mis en œuvre par les enseignants afin de maintenir l'engagement des élèves à la tâche reposent sur quatre aspects fondamentaux : la formation des équipes, la supervision active, la planification de tâches d'apprentissage différenciée et les rétroactions aux élèves.

5.2.4 Les pratiques particulières pour soutenir les ÉPDC

Sur l'ensemble des pratiques déclarées par les enseignants, plusieurs visent l'ensemble des élèves de la classe, mais certaines distinctions sont faites pour les ÉPDC. Pour commencer, les enseignants responsabilisent les ÉPDC sur les conséquences de leurs actions problématiques particulièrement en ce qui concerne la sécurité personnelle et celle du reste du groupe. Ils le font à l'aide de stratégies d'autorégulation comme de conscientiser l'élève sur la responsabilité de ses gestes perturbateurs.

Quand ils ont des difficultés de comportement, je vais ramener ça à leur choix.
« C'est correct, c'est ton choix, je n'ai pas de problème avec ça, mais le choix que tu fais là amène telle conséquence » (H4).

Par exemple, lors d'une sortie de canot-camping en région isolée, si un élève ne respecte pas la consigne d'arrêter son embarcation avant un rapide, plusieurs conséquences peuvent en découler allant d'une perte de canot jusqu'à des blessures graves pour l'équipage. Ces conséquences peuvent exiger d'organiser une évacuation d'urgence et d'arrêter la sortie pour l'ensemble du groupe. Elles peuvent également avoir des répercussions concrètes sur l'ÉPDC en l'obligeant à porter la responsabilité de la restructuration de l'expédition. Cette nouvelle réalité peut influencer positivement l'entraînement à la responsabilité des ÉPDC puisqu'ils vivent rapidement la réalité de leur geste.

Toujours dans l'optique de responsabiliser leurs élèves certains enseignants impliquent régulièrement les ÉPDC dans diverses tâches connexes afin de les inciter à la responsabilisation. Il est possible d'« impliquer les jeunes avec moi pour sortir le matériel, l'organiser, parce que ça fait partie des valeurs que je veux qu'ils fassent en plein air » (H4).

Lorsqu'un élève présente un comportement perturbateur, la majorité des enseignants déclarent retirer l'élève du groupe temporairement pour lui permettre de faire un retour au calme et de réaliser une réflexion sur l'événement. Finalement, l'élève doit réintégrer le groupe après avoir discuté à nouveau avec l'enseignant. À ce moment, l'enseignant doit garder une supervision constante auprès de l'élève afin de s'assurer que les mesures disciplinaires mises en place soient respectées. Différents participants mentionnent que ces deux principales étapes de l'intervention devraient être accompagnées par un suivi complet permettant à l'élève de prendre connaissance de leurs actes et leurs impacts sur le groupe.

Ça peut être aussi j'arrête un élève qui fait quelque chose de pas correct, je vais le voir, je discute avec, je lui explique. Ensuite, ça pourrait être que j'arrête le groupe au complet, ou ce serait le jeune qui a un moment de réflexion, qui doit se retirer (H4). Retirer l'élève cinq minutes le temps qu'il se calme pour lui parler. C'est toutes des façons qui peuvent être utile pour ça, mais comme je dis toujours, c'est une gradation (H6)

Ensuite, certaines activités proposées visent également à développer la capacité d'adaptation et de concentration des élèves. Spécifiquement auprès des ÉPDC, les activités extérieures appuyées sur des objectifs d'apprentissage précis et atteignables sont favorables au calme, à la concentration et la motivation de ces élèves.

Ça fait réfléchir les moyens d'action qu'on choisit et le fait d'être dehors versus à l'intérieur, ça aussi. Je te le dis ils sont calmes, ils sont concentrés parce qu'ils

veulent atteindre la cible. Donc, encore une fois, c'est un sentiment de compétence « Je suis capable de tenir mon arc, de viser comme il faut et d'atteindre la cible ». Tout ça c'est très très motivant » (H4)

Toutefois, certaines activités de PA nécessitent un seuil minimal d'autonomie chez les élèves. Établir un encadrement de proximité pour l'ensemble du groupe peut être difficile lors d'activités comme une randonnée pédestre où les élèves n'ont pas le même rythme de marche et l'enseignant est seul pour encadrer le groupe entier. Cela oblige les enseignants à développer un système de supervision adaptée et à établir des procédures de déroulement spécifiques à chaque activité de PA en portant une attention particulière aux ÉPDC avant d'expérimenter ces activités.

Il n'y a personne qui va pouvoir les aider à réaliser les défis proposés [...] je le vois plus en question de survie que de réalisation d'une activité parce que s'il y en a un qui se blesse ou qui fait une folie, ça met en péril le groupe et l'activité au complet (H7)

Puis, une majorité d'enseignants déclarent être soucieux de l'intégration sociale des ÉPDC. Ils valorisent le respect et de l'entraide au sein de la classe. L'attitude à adopter entre eux doit inclure une collaboration implicite avec l'ensemble des élèves et de l'enseignant pour soutenir la réussite et les efforts de chacun. Toutes les formes de discrimination sur la diversité ou sur le jugement des différentes problématiques rencontrées par des élèves lors des cours d'ÉPS ne sont pas tolérées au sein de la classe :

J'ai quatre élèves du troisième secondaire que j'ai intégré dans des gangs de quatrième secondaire et c'est de l'intégration à 100%. Ils sont respectés et les élèves les aident à réussir. Quand ils font des crises, il me laisse intervenir. Chacun a son rôle à jouer. Ils n'ont pas de jugement porté et c'est comme ça (H7)

L'une des interventions efficaces pour encourager le maintien des comportements attendus pour l'ÉPDC consiste à adopter un mode de communication collaboratif et de proximité avec l'élève vivant une situation difficile :

Entre autres, à travers la création d'une relation positive dès le départ, puis aussi, en restant à l'écoute des besoins des élèves, des sentiments des élèves pendant les sorties pour prévenir justement une crise, ben c'est vraiment important parce qu'on va devoir la gérer la crise si elle est revenue (H1)

Quelques fois, certains élèves démontrent de la difficulté sur le plan de la régulation émotionnelle, car ils anticipent négativement la tâche de coopération. Lors de ces moments, ils utilisent diverses méthodes d'auto sabotage en agissant volontairement de façon inappropriée afin d'éviter leur intégration sociale. Un participant donne l'exemple d'une situation où un élève se désorganisait volontairement en présentant des conduites opposantes envers l'enseignant, car il avait l'objectif délibéré de ne pas s'intégrer à l'activité. À ce moment, l'enseignant a insisté sur le choix de la tâche qu'il a fait et lui a expliqué les raisons de ce choix :

Tu as les autres qui sont effacés, qui ne vont pas bien, qu'ils vivent des choses et qui n'ont pas le goût de s'intégrer. Ils sont rigides ou ils sont violents verbalement envers les autres [...]. Ils vont se rejeter volontairement. C'est de les ramener par rapport à la tâche. Je te demande d'être en équipe pour favoriser l'intégration (F1)

D'autres pratiques déclarées par les participants liées aux aspects relationnels sont de nature réactive. Les enseignants tentent de maintenir des relations positives auprès de l'ensemble de leurs élèves en maintenant une attention particulière envers les besoins spécifiques des ÉPDC et en discutant régulièrement avec ces élèves. Pour résoudre les situations problématiques, la majorité des enseignants déclarent prendre l'ÉPDC à

l'écart lors de leur cours de PA afin de mieux comprendre ce qu'il vit et de lui suggérer des solutions qui répondent à ses besoins socioaffectifs :

Au niveau de la peur de l'inconnu, c'est souvent en prenant l'élève à part, en ayant une discussion avec l'élève. Donc, en dehors du groupe, parler, essayer de comprendre c'est quoi les raisons qui entraînent cette anxiété-là (H1).

De plus, en discutant avec l'élève, ils cherchent à comprendre l'élément déclencheur du comportement difficile vécu lors du cours :

Une fois qu'il a dit ce qu'il avait à dire et qu'on lui a fait reformuler et qu'on a tout compris c'est quoi le problème, ben là c'est essayer de rattacher à qu'est-ce qui a déclenché cette situation-là (H1).

En discutant individuellement avec l'ÉPDC, un enseignant déclare adopter une attitude d'ouverture qui démontre sa sensibilité et son soutien constants afin de respecter leur disponibilité émotionnelle du moment. Étroitement liée à cette sensibilité relationnelle, l'adaptation au quotidien des exigences de l'enseignant envers l'ÉPDC permettrait de maintenir une relation positive au sein de la classe en insistant davantage sur leurs besoins ponctuels plutôt que d'opter pour la rigidité dans l'application des règles de classe. Par ailleurs, le choix spécifique de l'intervention par l'enseignant quant à la problématique vécue par l'élève diffère aussi selon les besoins de l'élève ou de la situation.

D'être sensible, des fois, l'élève arrive, ça ne fonctionne pas bien [...] ça va être un cours plus facile pour toi [...] journée ou est-ce que tu dois tenir ton bout avec cet élève. Il vit quelque chose de difficile et il faut le respecter (H6). Ça dépend c'est qui, ça dépend on est rendu où dans l'année. Je vais dédramatiser, je vais utiliser beaucoup l'humour. Je vais rire dans ce temps-là. « Tu n'es pas capable, attends un peu, je vais te passer mon téléphone, appelle ta mère ! ». Là ils te regardent en voulant dire « Ouin ok, ça n'a pas de bon sens » (H4)

Lorsque le climat d'apprentissage est agréable pour l'ensemble du groupe, les ÉPDC trouvent une stabilité qui favorise leur état de bien-être. À ce moment, les enseignants déclarent que les élèves sont plus susceptibles de s'engager dans l'apprentissage et observent une réduction des comportements perturbateurs chez les élèves lorsqu'ils sont heureux dès leur arrivée en classe :

C'est le climat d'apprentissage et le climat de classe qui sont vraiment importants. Parce qu'après tu peux leur faire faire n'importe quoi. Surtout un jeune en difficulté. S'il se sent bien, s'ils sont heureux, quand ils arrivent (H4).

Par ailleurs, d'autres enseignants reconnaissent que certains défis proposés dans le contexte de PA peuvent faire émerger des difficultés comportementales liées à de l'anxiété ou à du stress. Selon eux, le contexte spécifique d'activités de PA apporte son lot de défis et oblige les élèves à sortir de leur zone de confort. À ce moment, certains élèves peuvent présenter de l'anxiété, du stress ou une réticence à faire la tâche proposée. Après avoir discuté individuellement avec cet élève sur son besoin, quelques enseignants proposent différents ajustements permettant de cibler la zone proximale de développement en gardant l'objectif pédagogique en premier plan et en ajustant le contenu, les processus d'enseignement et d'apprentissage, les productions escomptées ou le climat d'apprentissage tel que proposé selon les principes de la différenciation pédagogique.

On sort pendant le milieu de la nuit puis on fait marcher les élèves [... ils] vivent cette expérience-là sans lampe frontale, tout seul et pour la première fois de [leur] vie [...] la plupart l'essaient, mais il y en a qui ne sont justes pas prêts pour ça et c'est correct. On a des ajustements [...] on va leur permettre d'être en équipe de deux, ou on va leur permettre de le faire seul, mais avec une lampe frontale. Ou bien, on leur permet, sans être à deux, de marcher un peu plus proche de la personne qui fait le parcours avant... (H1)

Les enseignants doivent donc utiliser leurs connaissances spécifiques de l'activité de PA afin d'expliquer clairement le déroulement de l'activité et les séquences des différentes étapes de réalisation. Il doit également guider les élèves sur l'auto-observation de leurs capacités physiques et émotionnelles leur permettant d'accomplir l'activité. Ces mesures sont efficaces auprès de l'ensemble de ses élèves, mais elles aident particulièrement les ÉPDC.

En résumé, des enseignants développent des compétences spécifiques à la gestion des comportements des ÉPDC. Selon les propos recueillis, pour soutenir ces élèves, les pratiques à privilégier sur le plan proactif se réfèrent aux principes de l'entraînement à la responsabilité et au développement de l'autonomie de l'élève ainsi qu'à leurs capacités d'autocontrôle et de gestion émotionnelle. Ils portent aussi une importance à l'intégration sociale et la confiance envers l'élève. Toutefois, ils mentionnent également avoir recours à certaines pratiques réactives, telles que le retrait temporaire, inscrites dans une démarche de résolution de problème pour encadrer efficacement ces élèves. Ces pratiques ciblent l'ensemble des élèves de leurs classes, mais les huit participants de cette étude rapportent leur importance pour les ÉPDC. Ces pratiques sont liées à une posture plutôt réactive, car plusieurs participants vont les adopter en réaction à un comportement difficile des ÉPDC. Selon eux, cela favorise une prise de décision adéquate et les responsabilise sur l'impact des gestes non souhaités au moment opportun. Par exemple, l'enseignant peut rappeler des exemples de comportements difficiles vécus dans le passé dans un cours de PA où l'activité a dû être annulée à cause du comportement de l'élève.

Les deux prochains tableaux présentent une synthèse des principales pratiques proactives (tableau 5.1) et réactives (tableau 5.2) déclarées par les enseignants de cette étude. Les énoncés en italique signifient que c'est une pratique déclarée spécifiquement pour les ÉPDC.

Tableau 5.1 Synthèse des pratiques éducatives proactives déclarées

Catégories conceptuelles	Pratiques proactives
Établissement d'attentes claires	<ul style="list-style-type: none"> • Établir des règles de conduite • Annoncer le but de la leçon • Établir une routine de fonctionnement • Utiliser des conséquences logiques et connues à l'avance
Aspects relationnels	<ul style="list-style-type: none"> • Développer une relation de confiance et de proximité • Entretenir un climat de classe stable et démocratique • Connaître les besoins des élèves • Créer une dynamique de groupe positive • Adopter des stratégies favorisant la gestion émotionnelle • Planifier des activités de socialisation variées • Développer les compétences du savoir-être • Développer les habiletés d'adaptation et d'organisation
Engagement des élèves sur la tâche	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser et gérer la formation des équipes • Planifier une progression différenciée et stimulante • Superviser activement • Donner fréquemment des rétroactions constructives
Pratiques pour les ÉPDC	<ul style="list-style-type: none"> • Entraîner à la responsabilité et à l'autonomie • Soutenir l'intégration sociale des ÉPDC • Soutenir la régulation émotionnelle • Rendre les élèves compétents et sécuritaires dans leur pratique d'activités • Favoriser leur implication • Démontrer de la confiance envers l'ÉPDC en le respectant dans son intégralité • Utiliser des stratégies d'observation active permettant de rester à l'écoute des besoins ponctuels des ÉPDC

Tableau 5.2 Synthèse des pratiques éducatives réactives déclarées

Catégories conceptuelles	Pratiques proactives
1 - Pratiques liées aux aspects relationnels	<ul style="list-style-type: none"> • Maintenir une ouverture d'esprit face à la critique • <i>Dialoguer et adopter une écoute active</i> • <i>Comprendre ce qui a déclenché ces réactions</i> • <i>Respecter la disponibilité émotionnelle ponctuelle</i> • <i>Expliquer le déroulement de l'activité pour rassurer</i> • <i>Dédramatiser les situations problématiques</i>
2 – Pratiques liées au maintien de l'engagement des élèves à la tâche	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des rétroactions positives • Ajuster par la différenciation pédagogique • Établir un suivi personnalisé sur l'avancement des tâches à réaliser • Adapter l'activité en cours à la zone proximale de développement • <i>Différencier en ajustant les tâches à réaliser</i>
3 – Pratiques liées à la gestion des comportements perturbateurs	<ul style="list-style-type: none"> • Rappeler aux élèves les comportements attendus • Favoriser l'intégration sociale • <i>Suivi permettant la prise de connaissance de leur geste</i> • <i>Retrait temporaire de l'ÉPDC</i>

Note : Les énoncés en italique signifient que c'est une pratique déclarée spécifiquement pour les ÉPDC

5.3 Les relations avec les principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure

Cette section vise à répondre au deuxième objectif du mémoire. Elle permet d'explorer de manière semi-inductive les pratiques qui sont reliées aux principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IÉNA) parmi les différentes pratiques éducatives déclarées des enseignants.

Un premier constat important est que le contenu des propos qui émergent des participants peut être relié aux cinq principes directeurs de l'IEANA résumés par Rojo, Plante, Bilodeau et Tremblay, 2017, p. 58). En effet, les propos ont été regroupés en cinq catégories, qui sont somme toute assez similaires à ces principes : l'émergence d'émotions chez les élèves au regard de l'expérience vécue, le recours à des modalités et stratégies l'engagement des élèves dans l'expérience, la proposition d'une diversité de défis, la création d'une dynamique de groupe positive ainsi que les la mise en place d'opportunités de réflexions sur l'expérience vécue.

Selon les déclarations des enseignants, près de 130 énoncés ont été divisés dans ces cinq catégories. Trois catégories sont particulièrement nommées par les enseignants soit : le recours à des modalités et stratégies d'engagement dans l'expérience, l'utilisation de défis auprès de leurs groupes ainsi que la mise en place d'opportunités de réflexions sur l'expérience vécue lors des cours de PA. Les sections suivantes décrivent le contenu de ces catégories en mettant en évidence leur mise en place en contexte d'ÉPS selon l'ordre décroissant de leur fréquence dans le corpus.

5.3.1 Le recours à des modalités et stratégies d'engagement dans l'expérience

L'importance de l'engagement des élèves est un thème qui ressort fréquemment des propos. Selon les enseignants, lorsque les modalités et stratégies d'apprentissages mises en place sont planifiées en fonction des capacités, ils observent une réduction des difficultés comportementales au sein du groupe et un engagement accru. Cette caractéristique peut se référer au troisième principe directeur de l'IEANA qui propose que ;

La personne [soit] au centre même de son processus de changement, elle doit être engagée activement dans l'expérience et les apprentissages effectués

doivent permettre leur utilisation immédiate et future (Rojo, Plante, Bilodeau et Tremblay, 2017, p. 70-71).

Selon les enseignants, il est essentiel de soutenir l'engagement actif, puisque si la volonté d'engagement de l'élève est réduite, l'environnement d'apprentissage peut être difficile et négatif et conduire à une augmentation des difficultés comportementales : « Il n'a pas le goût d'être là et en plus [...] Il va être plus problématique et il va exploser plus facilement » (F1).

Lors des entrevues, les répondants insistent aussi sur le respect de la décision prise par les élèves de s'engager ou non dans l'activité proposée. De cette façon, ils favorisent une expérience positive en gardant une ambiance de respect mutuel au sein du groupe. Toujours en cohérence avec le deuxième principe directeur, il s'agit de mettre la personne au centre même de son processus de changement où l'engagement des élèves est priorisé plutôt que d'insister sur leurs performances. Les enseignants rapportent également qu'il est possible pour les élèves d'adapter le défi à réaliser sans qu'il n'y ait de conséquence :

Ce n'est pas un cours de performance pour moi. C'est un cours d'apprentissage et de résultats. Que tu fasses la rivière en canot en deux heures ou en cinq heures [...] Ça ne me dérange pas. Tu l'as fait et tu as respecté ça et tu auras tes points. Je vais plus dans la tâche qui est réussie au-delà de la performance (F1)

Pour certains des participants, l'accompagnement des élèves dans les premiers pas de l'activité semble être un levier efficace à l'engagement de ces derniers. Il s'agit de fournir des outils et des moyens comme des consignes sur les étapes de réalisation ou par l'utilisation de supports visuels sur les techniques à utiliser. De cette façon, il est possible de favoriser la réussite de la tâche d'apprentissage proposée ainsi que d'établir un suivi qui respecte la zone de confort de chaque élève. Un enseignant mentionne

utiliser diverses stratégies pour susciter la curiosité et le questionnement chez ses élèves dans l'optique d'assurer un engagement significatif :

Je veux qu'ils s'investissent, qu'ils soient curieux, qu'ils posent des questions, puis qu'ils s'investissent dans la tâche. Pas juste genre, on a deux heures, on le fait pis après c'est fini (H3).

De plus, quelques enseignants insistent pour varier les défis proposés dans leurs groupes à l'aide d'activités stimulantes afin de motiver l'ensemble des élèves à s'engager selon leurs intérêts diversifiés. Le contexte d'activités de PA propose une multitude de moyens d'action se pratiquant dans plusieurs environnements distincts :

Peu importe l'activité qu'on fait, il y en a qui plaisent plus que d'autres pour chacun c'est certain. Il faut se dire que lorsqu'on n'aime pas une activité, il y en aura une autre par la suite (H6).

D'un autre côté, un enseignant exprime que l'utilisation des activités de PA impose à l'ensemble du groupe de faire face à l'adversité de l'environnement et aux conditions météorologiques du moment pouvant être inhospitalières. Ce concept d'engagement inévitable à faire face aux conditions difficiles peut influencer positivement certains élèves à s'engager minimalement dans l'activité de PA proposée afin de se réchauffer, et ce, malgré leur réticence initiale à participer :

Ben parce qu'il fait plus froid. Donc si tu es en action et tu bouges, tu vas avoir moins froid. Donc ceux qui ont des problèmes d'attitude, ils marchent, ils gèlent, ils chialent. Moi je suis en arrière et je pousse. « Vas-y, allez, un petit jogging, vas-y, cours, tu vas voir ça va faire du bien ». Donc ils réalisent l'importance de bouger quand il fait froid (H4)

5.3.2 La proposition d'une diversité de défis

Les défis proposés par les enseignants prennent une place prépondérante dans la planification et le pilotage d'activités de PA. Selon les participants, les défis doivent comporter une part de risque perçu, un certain niveau d'inconfort, de la nouveauté, de l'adaptation et des succès pour les élèves. Cela peut référer au principe deux stipulant que « le niveau de convenance du défi doit être adapté à la capacité de la personne, l'intervention éducative doit permettre un certain niveau d'inconfort afin d'atteindre un niveau de déséquilibre nécessaire au changement et les conséquences naturelles sont présentes dans le cadre de l'aventure proposée » (Rojo et al., 2017, p. 58).

Ainsi, selon les témoignages, l'élaboration du défi doit permettre un niveau de risque perçu contrôlé et amener un sentiment de compétence chez les participants. Les défis sont décrits par les participants comme des occasions d'apprendre et de développer des habiletés. Avec des activités qui nécessitent de la communication, de la résolution de problèmes et la découverte de soi, un des enseignants propose à ses élèves un cadre d'apprentissage motivant où chacun doit coopérer et s'engager collectivement afin de réussir les défis proposés :

On leur présente une situation problème. On les met dans le trouble et ils doivent trouver des solutions. C'est excellent pour leur permettre d'apprendre à chercher des solutions, proposer des solutions, écouter les solutions des autres, choisir une solution, mettre une solution en place et jouer son rôle (H1)

Ensuite, la pratique d'activités de PA comporte une part d'inconnu et de nouveauté. Cela repousse la zone de confort des élèves puisque la majorité d'entre eux vivent des expériences nouvelles, ce qui par ailleurs peut favoriser d'autres principes de l'IÉNA tels que leur engagement et l'émergence d'émotions par l'entremise du défi à relever. L'émergence des émotions s'aligne avec les déclarations d'une majorité d'enseignants

qui créent et utilisent l'incertitude lors de l'élaboration ainsi que de l'exécution des défis engendrés en PA.

En ce sens, les activités doivent proposer un certain niveau d'inconfort où le risque perçu est présent sur le plan humain ou technique par les élèves. Ils ;

Sont déjà prêts à se compromettre plus et à faire plus d'effort et à aller chercher justement le dépassement de soi à travers [...] c'est ça de plus grosses aventures, d'expériences plus compromettantes tant humainement que techniquement (F1).

La majorité des enseignants déclarent sortir leurs élèves de leurs zones de confort : « la fameuse délicieuse incertitude. Dans le contexte de plein air, je pense que ce qui fait qu'on aime ça c'est qu'on sort d'une zone de confort » (H1). Le cadre de référence du confort chez les élèves est fréquemment repoussé par l'obligation de s'adapter à un environnement changeant : « sortir un petit peu je dirais de leur confort de la ville. Ou si on part quatre jours ben là tu es dans la tente beau temps mauvais temps » (H2).

Néanmoins, les enseignants mentionnent qu'il est important d'adapter les défis selon les conditions environnementales du moment. Lorsque les groupes sortent à l'extérieur pour aller « dans le bois, selon l'humidité du terrain ou bien donc comment c'est sec ou parce qu'il y a de la neige, ben à ce moment-là, tout est changeant » (H2). Ainsi, certaines conditions vont avoir un impact majeur sur la difficulté de l'activité pratiquée.

De plus, selon les enseignants, le niveau du défi doit également être adapté aux besoins des élèves et cet aspect influence largement la réussite ou de l'échec de l'ensemble des élèves lors des cours proposant des activités de PA. Si ce niveau de défi n'est pas respecté, la majorité des participants observent l'apparition de différentes difficultés

comportementales principalement liées à de l'anxiété et à un refus d'engagement chez certains ÉPDC. La majorité des enseignants balise ces pratiques différenciant la planification des activités d'apprentissage et en ciblant un niveau atteignable et diversifié afin d'optimiser l'apprentissage de tous. L'expérience de l'enseignant quant aux connaissances spécifiques de l'activité de PA est primordiale afin de cibler adéquatement les niveaux anticipés de chaque groupe :

J'essaie avec l'expérience, puis avec les années, ben on peut voir là avec essais-erreurs du début quand j'ai commencé à enseigner que ça, c'était trop facile, alors on passe à quelque chose de plus difficile un peu au niveau des défis qu'on leur donne (H2)

Par la suite, les défis proposés aux élèves doivent permettre de vivre plusieurs petits succès afin de les garder motivés et impliqués à la tâche. De cette façon, les enseignants insistent pour que le niveau du défi « soit direct sur la cible parce que sinon ils se désengagent super rapidement » (H3). Pour cibler un niveau de défi convenable, les enseignants doivent s'appuyer sur une bonne connaissance de leurs élèves pour permettre l'ajustement en fonction des niveaux techniques et des caractéristiques de chacun :

Ça fait partie de mes forces comme enseignante, d'être capable de pouvoir faire ça et de donner un défi à la bonne hauteur à chaque élève pour être capable de pas nécessairement avoir des élèves qui s'ennuie [...] ni d'avoir des élèves trop anxieux non plus (F1)

En somme, selon les enseignants, les activités de PA doivent proposer aux élèves un défi adapté à leur capacité, et ce dans le but de développer des compétences. Certaines particularités des défis semblent importantes lors de l'utilisation des activités de PA : la présence d'une part d'inconnu, de nouveauté ou d'un certain niveau d'inconfort ainsi que le niveau de convenance adapté aux besoins de chacun sont priorités. Leurs propos

correspondent explicitement au principe directeur de l'ÉNA d'établir un niveau de défi convenable pour tous tel que décrit par Rojo et ses collaborateurs (2017, p. 58).

5.3.3 La création d'une dynamique de groupe positive

Selon les propos analysés, la cohésion et la dynamique de groupe développée lors des cours d'activités de PA sont importantes au développement et au maintien d'un climat de classe positif. Cette catégorie peut s'associer au principe quatre de l'ÉNA qui insiste pour mettre en place « des groupes restreints [...] afin d'impulser des dynamiques de groupe appropriées aux activités d'aventure » (Rojo et al., 2017, p. 58).

En écho, différents moyens sont mis en place par les participants afin d'engendrer cette dynamique souhaitée. Lors des activités de PA, ils cherchent à développer des valeurs telles que la solidarité et la coopération qui supportent le développement des compétences sociales. Certains enseignants témoignent que le contexte spécifique du PA est facilitateur à l'établissement d'une interdépendance positive et motivante entre les élèves. Ils expliquent ce constat par l'obligation qu'ont les élèves de s'adapter au rythme de progression en fonction de celui le plus lent. En PA, les élèves développent davantage une dynamique de collaboration plutôt que celle de la compétition fréquemment présente dans les cours traditionnels en gymnase.

C'est sûr qu'en plein air, il y a une espèce d'esprit de coopération qui est intrinsèque, parce que quand on vit un déplacement en groupe, on n'est pas plus vite que la personne qui est la moins rapide du groupe [...] est peut-être moins présente dans le gymnase parce que le gymnase est souvent basé sur la compétition (H1)

En soutien à cette coopération, la formation des équipes est également un aspect fréquemment mentionné par les enseignants. Les stratégies de formations des équipes exploitées par ces derniers doivent tenir compte des forces et des difficultés des élèves. De plus, les enseignants insistent pour établir des équipes avec un nombre juste d'élèves pour l'activité proposée. Selon eux, un nombre trop petit d'élèves peut ralentir la progression, tandis qu'un nombre trop élevé d'élèves dans une équipe peut entraîner du flânage et une répartition inégale des tâches.

D'arriver à un produit qui est intéressant, à ce moment-là à cinq ils sont assez pour faire... ça va progresser plus rapidement la construction. Puis s'ils étaient plus, ben là à ce moment-là ça ne travaille pas parce qu'à un moment donné il y en a trop qui n'ont pas de travail qui peuvent faire. Puis, s'ils sont moins, la progression est trop lente (H2)

Dans cette même perspective, quelques enseignants mentionnent qu'il est avantageux d'organiser les sous-groupes en fonction du niveau de compétence et de la condition physique de leurs élèves. En effet, il peut être difficile de proposer des variantes dans certains moyens d'action en raison des contraintes que l'activité impose à la structure du cours. Cependant, certains enseignants vont organiser l'environnement de travail en élaborant des sous-groupes de niveaux distincts.

Mes groupes, à ce moment-là, j'y allais surtout, car avant ça on avait eu l'occasion de tester un petit peu la chose [...] Là, je voyais les niveaux des marcheurs. Il y en a qu'évidemment ça marche moins vite que d'autres et je les divisais comme ça (H5)

Par ailleurs, quelques enseignants se sentent limités quant aux ressources de soutien auprès des sous-groupes pour favoriser une dynamique positive. Certains enseignants manifestent qu'ils n'ont pas toujours accès à des accompagnateurs pour encadrer les différents sous-groupes lors de leurs activités de PA. Pour des raisons de sécurité, ils

doivent opter pour de plus grandes équipes et doivent parfois s'organiser en groupe entier. À ce moment, ils décident de prioriser la sécurité du groupe par manque de ressources :

Enseigner à l'extérieur c'est plus difficile [...] partir avec 35 élèves exemple en ski de fond, tu es soit à l'avant soit à l'arrière et là, il y a une côte. Pour descendre la côte, on les arrête. Lorsque tu es dans un gymnase, c'est plat donc il y a moins de risques et d'accidents (F1). Dans une sortie de plein air, quand ton groupe est éloigné sur 500 mètres ben, tu le vois peut-être un peu moins (H1)

En somme, la dynamique de groupe développée lors des cours d'activités de PA doit proposer aux élèves des occasions de coopérer. Les enseignants cherchent à soutenir des valeurs telles que la solidarité et la coopération qui appuient le développement des compétences sociales. Ils insistent également pour mettre en place une dynamique de collaboration au sein du groupe plutôt que celle de la compétition fréquemment présente dans les cours en gymnase. Pour ce faire, les participants déclarent utiliser des stratégies de formations des équipes qui tiennent compte des forces et des difficultés des élèves, de viser un nombre juste d'élèves et d'organiser les sous-groupes en fonction du niveau de compétence et de la condition physique de leurs élèves. Leur propos correspond explicitement au principe directeur trois de l'IÉNA, soit d'établir un niveau de défi convenable pour tous tel que décrit par Rojo et ses collaborateurs (2017, p. 58).

5.3.4 L'émergence d'émotions suscitées par l'expérience

Plusieurs des propos relatés par les participants portent sur les aspects émotionnels générés par les activités de PA. Ceci peut être mis en parallèle avec le premier principe directeur: « L'intervention éducative doit stimuler les émotions de la personne » (Rojo

et al., 2017, p.58). Les participants constatent que les activités de PA suscitent une diversité d'émotions chez l'ensemble de leurs élèves. De plus, certains utilisent ces émotions, qu'elles soient positives ou négatives, pour amener l'élève à se découvrir, à se développer et à se dépasser.

D'une part, l'expérience immersive proposée avec les activités de PA éveille différentes émotions « positives ». Ils observent chez la majorité de leurs élèves de la curiosité, un sentiment de compétence ou d'étonnement, de l'émerveillement, du courage ou un élan de confiance en eux lorsque l'environnement d'apprentissage est adéquat. Par exemple, les élèves semblent fiers lorsque l'enseignant présente l'ampleur de leur réalisation et qu'il donne des rétroactions positives : « ils veulent être à la hauteur et ils veulent être bien et ils veulent que je sois fier d'eux aussi » (H4). Les réussites dans les activités proposées suscitent cette fierté : « de réussir des activités qu'ils n'avaient jamais pensé faire... Ils reviennent toujours avec le grand sourire que je l'ai fait et c'était cool » (H7).

D'autre part, ils observent aussi que les défis proposés peuvent déstabiliser certains élèves sur le plan émotionnel et ainsi, entraîner l'apparition de réactions comportementales négatives. Selon les participants, la zone de confort des élèves est fréquemment repoussée en raison de l'environnement en perpétuel changement et du large spectre d'activités de PA. Certains enseignants mentionnent que les élèves doivent vivre dans l'adversité de la nature. À ce moment, un enseignant rapporte que certains ÉPDC se démarquent positivement en démontrant de la résilience face à l'adversité et en devenant des atouts dans le groupe malgré leurs difficultés comportementales :

C'est dans les moments difficiles, les plus tough, que ceux qui ont des difficultés de comportement [...] qu'ils deviennent mes meilleurs atouts. On

dirait que plus l'adversité, on parle d'environnement, plus elle devient complexe, plus c'est difficile, on dirait que [...]c 'est comme dans leur deuxième nature (H5)

Par ailleurs, quelques enseignants rapportent que des ÉPDC vivent une réticence à s'engager en raison de la peur du jugement des autres. Ils mentionnent que cela peut survenir aussi bien en gymnase qu'en PA, mais qu'ils ont « de [la] difficulté à se compromettre, à se dévoiler, à essayer par peur du ridicule, par peur du jugement » (F1). Un autre enseignant donne l'exemple que « si on fait un truc de groupe et qu'il y a quelqu'un qui ne se sent pas à l'aise d'y aller, les autres vont réagir. Ils vont dire des commentaires, ça ne marchera pas » (H4). On constate donc que certaines émotions sont perçues comme des freins pour les enseignants.

Certains des élèves semblent vivre de l'incertitude, un phénomène normal dans ce contexte, et d'autres peuvent même vivre de la peur ou du stress. Selon un enseignant, cette instabilité émotionnelle peut être contrôlée par une prise de conscience :

Qu'ils avaient peur d'avoir peur et d'apprendre à se faire confiance, de se donner du temps pour apprendre. Ensuite, ils sont capables de faire n'importe quoi, mais ce n'est pas toujours facile (H4).

Les autres principales émotions négatives observées chez leurs élèves sont d'être craintif face aux différentes problématiques rencontrées, un sentiment de panique ou être impressionné par les défis à résoudre. Afin d'utiliser ces émotions négatives comme levier à l'apprentissage des ÉPDC, les enseignants déclarent devoir les accompagner individuellement et devoir établir une relation positive avec ces derniers. Cela permet d'aider les ÉPDC à franchir les obstacles émotionnels et maintenir leur engagement dans l'expérience. De plus, les enseignants préfèrent rendre l'expérience positive pour tous leurs élèves. En effet, la moitié d'entre eux insistent sur l'importance

d'une approche axée sur le plaisir en expliquant que cela peut réduire l'apparition de certaines difficultés comportementales. Ils préfèrent garder une ambiance agréable et positive où « L'élève qui est content d'être là est heureux. En général, son comportement est plus facile » (F1). Lorsque la volonté d'engagement de l'élève est réduite et que l'environnement d'apprentissage est plus difficile et négatif : « Il n'a pas le goût d'être là et en plus [...] Il va être plus problématique et il va exploser plus facilement » (F1).

Enfin, les activités de PA suscitent une diversité d'émotions chez l'ensemble de leurs élèves. De plus, certains enseignants utilisent ces émotions, qu'elles soient positives ou négatives, pour amener l'élève à se découvrir, à se développer et à se dépasser. L'expérience immersive et les défis proposés peuvent déstabiliser certains élèves sur le plan émotionnel et entraîner l'apparition de réactions comportementales négatives. Certains élèves peuvent également vivre une réticence à s'engager dans l'activité en raison de la peur du jugement des autres. Les enseignants insistent pour utiliser ces émotions négatives comme levier à l'apprentissage des ÉPDC. Pour réduire ces problématiques, ils les accompagnent individuellement et s'investissent dans l'établissement d'une relation positive avec ces élèves.

5.3.5 La mise en place d'opportunités de réflexions sur l'expérience vécue

Aux yeux des enseignants d'ÉPS, le retour réflexif est un élément central lors du pilotage d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Il s'agit d'ailleurs du principe directeur cinq de l'IÉNA qui suggère que « l'approche éducative de l'enseignant doit permettre d'initier une réflexion sur l'expérience vécue et d'en amorcer d'autres à la suite des prochaines expériences » (Rojo et al., 2017, p. 58). Ce principe prévaut pour toutes les situations d'apprentissage et d'évaluation utilisées en ÉPS autant dans les gymnases que lors d'activités de PA. Toutefois, les participants apportent plusieurs

nuances lors des activités de PA qui renvoient aux principes de l'IÉNA. Spécifiquement, les propos exposent les différents moments où le retour en groupe est utilisé, les procédures favorables pour y parvenir, l'objet des réflexions suscité ainsi que certains bienfaits en résultant.

D'abord, les enseignants mettent en place des retours réflexifs constructifs à différents moments durant les cours de PA. Lorsque l'activité se déroule à proximité de l'école, ils l'utilisent majoritairement à la fin de la période avant de retourner à l'intérieur lorsque les conditions météorologiques sont clémentes ou à l'intérieur si elles sont défavorables au maintien de l'attention des élèves. Ils peuvent aussi réguler l'apprentissage durant l'activité afin de diriger les apprentissages à venir.

Selon la majorité des enseignants, les sorties d'activités de PA qui incluent au moins une nuitée sont des moments privilégiés pour mettre en place des activités réflexives puisque souvent, le climat de classe et la cohésion sociale facilitent l'ouverture et l'engagement de tous les élèves. Un enseignant explique qu'en expédition « on le fait à chaque soir et à chaque matin », mais considère également la disponibilité émotionnelle de ses élèves avant de réaliser la réflexion. Il n'hésite pas à l'annuler si nécessaire :

Est-ce que ça peut être long, est-ce que c'est un retour de table, tout le monde parle, aussi les volontaires ? Ça dépend tout le temps de ce que je vois du groupe, comment ils sont (H4).

Deuxièmement, les enseignants déclarent utiliser diverses procédures pour susciter la réflexion de leurs élèves dans leurs cours de PA. Celle qui est la plus fréquemment mentionnée est d'utiliser le questionnement en rassemblant le groupe entier. Certains enseignants élaborent préalablement des questions relatives au moyen d'action et aux

activités d'apprentissage réalisées. Ils expliquent aussi devoir ajuster leurs questions en fonction des difficultés rencontrées sur le terrain : « J'ai tout le temps une question de planifiée, mais elle peut changer selon ce qui s'est passé dans le cours, ou je peux ajouter une autre question » (H4).

D'autres enseignants utilisent un journal de bord pour développer la réflexion chez leurs élèves. Par exemple, une enseignante exprime utiliser cette procédure à chaque cours afin de bien saisir.

Ce qu'ils ont vécu, ce qu'ils ont appris, ce qu'ils en retirent pis comment le transférer dans la vie de tous les jours. C'est toujours le même questionnaire, puis moi je reçois ça en ligne (F1).

Elle décrit cet outil comme étant efficace pour « faire un meilleur diagnostic aussi des activités qui s'en viennent après ou de faire un suivi ou [...] de comprendre pourquoi un élève n'était tout simplement pas dedans » (F1). Un autre avantage mentionné par les enseignants est que l'utilisation d'un journal de bord facilite le suivi auprès d'un nombre élevé d'élèves.

Troisièmement, l'ensemble des témoignages illustre la variété des objets de réflexion et la pluralité de sujets pertinents au raisonnement à propos de l'expérience vécue. Les principaux sujets abordés sont en lien avec les apprentissages effectués, le partage des notes prises lors du cours, la pertinence et le déroulement de l'activité à l'aide de critiques constructives proposant des modifications pour l'année suivante ainsi que différents concepts relatifs à l'introspection des élèves. Toujours avec l'intention de susciter la réflexion chez leurs élèves, certains enseignants présentent le résultat exceptionnel d'un sous-groupe et l'analyse en discutant autour de leur réalisation comme la construction d'un abri de survie. L'enseignant échange avec l'ensemble du

groupe en insistant sur des aspects tels que le respect des points techniques lors de la construction, la relation au sein du sous-groupe tels que la coopération, l'entraide ou l'effort collectif :

À la fin de la période, on fait un rassemblement parfois sur si j'ai des choses à leur montrer par rapport à une équipe qui a fait un travail exceptionnel. Alors là je vais regrouper le groupe alentour de trucs, sur les retours que je veux faire (H2)

En somme, la réflexion sur l'expérience est cœur de l'approche des enseignants lorsqu'ils utilisent des activités de PA. Les différents moyens mis en place par les enseignants pour susciter la réflexion semblent engendrer plusieurs bénéfices auprès de leurs élèves. Ceux qui sont les plus révélateurs sont de développer leur sens critique au sein du groupe, de permettre la découverte de leurs limites personnelles et les moyens pour les repousser progressivement ainsi que de bien saisir les aptitudes qu'ils ont acquises au courant de l'activité de PA.

5.4 Les apports et limites perçus par les enseignants quant à l'utilisation des d'activités de plein air en éducation physique et à la santé

Cette section présente les différents apports et limites perçus par les enseignants d'ÉPS relativement à l'utilisation des activités de PA. Elle vient répondre à ce dernier objectif en s'appuyant sur près de 140 unités de sens qui ont été classifiées dans des catégories émergentes. Afin de faire un portrait global de la situation, la section est divisée en deux catégories et regroupe d'abord les apports et ensuite les limites.

5.4.1 Les apports des activités de plein air perçus par les enseignants

L'ensemble des enseignants abordent une multitude de bienfaits lorsqu'ils utilisent des activités de PA dans leur milieu d'enseignement. Ils portent entre autres sur influence positive du milieu naturel auprès des ÉPDC, sur le développement personnel et social des élèves et sur le cadre scolaire moins traditionnel. Dans la section suivante, les déclarations ont été rassemblées selon les bénéfices qui ont été rapportés auprès des ÉPDC.

Plusieurs des propos relatés par les participants portent sur l'influence positive du milieu naturel lors des activités de PA auprès des ÉPDC. Notamment, la grande diversité des milieux extérieurs apporte un aspect de nouveauté pour l'ensemble des élèves. À ce moment, ils sortent ;

D'un milieu fermé, donc on arrive dans un milieu qui est ouvert avec plein de stimuli, avec un air différent, un air de qualité, des surfaces différentes, des moyens d'action qu'on ne pourrait pas faire à l'intérieur (H4).

Grâce à ces nouveaux environnements, les enseignants perçoivent une opportunité d'exploiter cette diversité de stimulations sensorielles et kinesthésiques pour solliciter la capacité d'attention des ÉPDC et ainsi, recentrer leur intérêt sur le moment présent et la beauté de la nature. Selon les participants, cette opportunité n'est pas nécessairement liée à une augmentation au niveau de l'intensité des stimuli, mais plutôt par une augmentation de la diversité des stimulations sensorielles et par la présence constante d'éléments nouveaux comparativement au contexte d'ÉPS traditionnel.

De plus, les activités de PA peuvent avoir une influence positive auprès des ÉPDC en exigeant une adaptation constante face à la nouveauté et à l'adversité de la nature.

Certains enseignants rapportent qu'il est possible de créer des défis adaptés à la capacité des ÉPDC avec des éléments de la nature ;

Qu'on est dans la nature et que c'est la base de la vie. D'écouter le silence, c'est toute une épreuve pour eux. C'est un défi de ne pas faire de bruit pour écouter le silence. Coucher dans le noir au sol. Marcher avec une lampe frontale la nuit en raquette. Pour eux, c'est extraordinaire (H7)

Par la suite, les activités de PA sont également présentées comme un milieu favorable au développement personnel et social des ÉPDC. D'abord, au niveau personnel, certains enseignants mentionnent qu'ils ciblent volontairement des caractéristiques fréquemment déficitaires chez les ÉPDC tels que l'autonomie et l'autocontrôle :

La gestion personnelle qu'on n'a pas dans un contexte de gymnase qu'on va retrouver dans une activité de plein air moi, je trouve que c'est ça qui fait la richesse d'une intervention comme ça (H3).

La découverte de soi est aussi rapportée par les enseignants comme un élément développé chez les ÉPDC lors d'activités de PA. Selon eux, ils apprennent à être sensibles à leurs besoins par leur gestion personnelle quant à leur habillement, leur niveau d'énergie, en développant la confiance en leurs moyens et en anticipant leurs limites. Le flot constant de défis, l'environnement changeant et l'autonomie, engendrés par le contexte extérieur appuient la découverte de soi chez les élèves.

Tu crées des défis pour eux autres qu'ils ont rarement vus parce qu'ils sont de plus en plus à l'intérieur dans un environnement hyper contrôlé. Bien, d'arriver à l'extérieur, ils vont découvrir au travers de ça [leurs] forces qu'ils ont qui étaient souvent insoupçonnées (H2)

Dans le même ordre d'idées, l'environnement d'apprentissage lors des activités de PA serait également favorable à la socialisation et à l'intégration des ÉPDC. En exploitant des situations d'apprentissage exigeant la coopération et la résolution de problème entre les élèves, les enseignants perçoivent :

Une espèce d'esprit de coopération qui est intrinsèque, parce que quand on vit un déplacement en groupe, on n'est pas plus vite que la personne qui est la moins rapide du groupe [...] et] le fait d'avoir à travailler en équipe pour résoudre des problèmes. Oui, on le vit un peu en gymnase quand même, mais pas de façon aussi... Qui a autant de sens, je dirais (H1)

Par ailleurs, certaines activités de PA semblent diminuer le niveau de compétition au sein du groupe comparativement aux classes régulières en gymnase. Selon les participants, cet élément est important pour créer un contexte favorable à l'intégration des ÉPDC. Ils mentionnent que les élèves sont ;

Plus cool, c'est plus friendly. Quand qu'il n'y a pas de compétition, quand qu'il ne s'agit pas d'être meilleur que l'autre, je trouve que ça crée un climat complètement différent (H5)

À ce moment, le contexte extérieur peut favoriser la création d'un sentiment d'appartenance au sein du groupe en partageant leurs accomplissements conjoints et en développant des relations positives et de proximités entre les élèves.

Le jeune, je trouve qu'il ne se sent pas mis de côté [...] il n'y a pas de questions « Ben là, tu as manqué ta passe, tu as échappé le ballon » [...] c'est plus valorisant pour un jeune dans ce contexte-là que de se retrouver dans des sports d'équipe, où il voit bien qu'il est faible (H5)

Puis, les enseignants exploitent une grande diversité d'activités de PA se déroulant majoritairement à l'extérieur des limites de l'établissement scolaire. Ce constat

s'applique autant lors de sorties journalières près de l'école que lors d'expéditions en région éloignée. Cet éloignement amène les élèves à découvrir une nouvelle perspective du cadre scolaire traditionnel et apporte différents bienfaits auprès des ÉPDC. Certains enseignants voient « un impact du plein air, de travailler dehors sur leur comportement, sur leur façon d'être en classe. Un impact positif » (H4). Certains observent des améliorations significatives auprès des ÉPDC lors de leur intégration dans un programme d'ÉPS proposant des activités de PA. Par exemple, un enseignant précise que ces activités peuvent développer leur autonomie et de l'autocontrôle face à leurs difficultés comportementales :

C'est la gestion du soi. C'est vraiment ça que je trouve que ça apporte de plus les activités de plein air [...] ils sont plus autonomes donc là ils sont plus ouverts. C'est comme si c'était une coche de plus qu'on ne peut pas retrouver en gymnase (H3)

Finalement, plusieurs enseignants rapportent qu'un contact privilégié avec la nature et l'éloignement en milieu naturel favorise une prise de conscience environnementale pour l'ensemble de leurs élèves.

Quand tu es dans la nature, il faut qu'ils coupent une branche et ils écorchent un arbre, la survie de l'arbre dans la nature, il ne voit pas ça du même œil que si tu es dans la cour d'école et que tu enlèves des épines de sapin (H7)

En synthèse, le tableau 5.3 rassemble les principaux bienfaits rapportés par les enseignants quant à l'utilisation du contexte d'activités de PA. Ils sont divisés en trois catégories principales soit l'influence positive du milieu naturel, le développement personnel et social ainsi que l'utilisation d'un cadre scolaire original.

Tableau 5.3 Les principaux apports des activités de plein air pour les ÉPDC

Les principaux apports des activités de plein air
L'influence positive du milieu naturel auprès des ÉPDC :
<ul style="list-style-type: none"> - Induit une stimulation sensorielle et kinesthésique - Permet la découverte constante d'éléments nouveaux - Sollicite l'adaptation positive face à l'adversité et à la nouveauté de la nature - Sollicite la capacité d'attention - Recentre l'attention sur le moment présent et sur la beauté de la nature - Réponse à des défis adaptés aux capacités des ÉPDC avec des éléments de la nature
Favorable au développement personnel et social de l'ÉPDC :
<ul style="list-style-type: none"> - Développe l'autonomie et favorise l'autocontrôle - Favorise la découverte de soi, de leurs capacités et de leurs limites - Propose un environnement favorable à la coopération et à la résolution de problème - Diminution de la compétition et augmentation du sentiment d'appartenance
Sortir les élèves du cadre scolaire traditionnel :
<ul style="list-style-type: none"> - Découvre une nouvelle perspective du cadre scolaire - Favorise l'intégration sociale des ÉPDC lorsqu'un programme d'ÉPS propose des activités de PA - Favorise une prise de conscience environnementale

5.4.2 Les limites des activités de plein air perçues par les enseignants

Malgré les apports notés, les activités PA peuvent également comporter certaines difficultés contrairement à l'environnement plus traditionnel du gymnase. Les enseignants perçoivent différentes limites autant dans leur tâche d'enseignement que pour leurs élèves, notamment sur les différents coûts relatifs aux ressources matérielles

et physiques nécessaires, la formation et l'adaptation nécessaire de l'enseignant ainsi que l'environnement extérieur et ses impondérables.

D'abord, l'enseignement d'activités de PA peut entraîner des dépenses considérables qui nécessitent de planifier adéquatement le budget afin d'obtenir l'ensemble des ressources matérielles et physiques nécessaires. L'obstacle qui est le plus fréquemment cité par les participants concerne l'organisation du transport lorsque l'activité est éloignée. Comme il a été mentionné précédemment, les activités de PA se déroulent rarement sur le territoire de l'école et plusieurs d'entre elles exigent l'organisation d'un déplacement. Aussi, certaines commissions scolaires obligent les enseignants à utiliser uniquement le transport scolaire en autobus plutôt que les automobiles personnelles ou des parents pour les déplacements de leurs élèves. En effet, un enseignant mentionne que ce moyen :

Ça coûte une fortune. Si je prends un exemple, moi je partais de Deux-Montagnes, j'allais dans le parc du Mont-Tremblant dans la journée aller-retour puis juste de transport, ça me coûtait 550-600\$ (H5).

Ensuite, les enseignants rapportent des coûts reliés directement à l'activité. Certains vont opter pour une soumission auprès de compagnies établies dans le domaine du PA dans une formule « tout-inclus ». De cette façon, l'enseignant s'assure que les élèves auront une expérience sécuritaire avec du matériel adéquat. Cependant, cette formule peut également engendrer des coûts plus élevés. D'autres enseignants ayant une expertise dans l'activité de PA choisissent d'opter pour l'organisation complète de l'activité. À ce moment, l'achat ou la location de matériel et l'embauche de guide certifié sont des coûts substantiels relevés par ces derniers. Un enseignant exprime qu'« au niveau de l'équipement, surtout maintenant. C'est rendu qu'il faut tout payer » (H5).

Par ailleurs, certains des coûts peuvent être partagés entre les familles et l'école. Après avoir analysé les déclarations des enseignants, il existe cependant une grande disparité quant à la proportion des coûts que l'école assume pour les activités de PA. Par exemple, un enseignant déclare que l'école assume les frais « au niveau des libérations plus du prof, mais par contre au niveau des coûts qui sont reliés directement [à l'activité et au transport,] l'école ne défraie pas » (H2). Un autre enseignant ne reçoit aucune aide financière de l'école et dès qu'« il faut que je me fasse remplacer. Ben, il fallait que j'inclue dans le budget, dans le montant que ça coûte pour la sortie, mes suppléances » (H5). Finalement, dans une école privée, près de « 75% du coût est pris par l'école. Pis 25 % du coût est pris par les élèves » (F1).

Dans un autre ordre d'idées, l'enseignement des activités de PA nécessite des adaptations considérables chez les enseignants quant à leur planification et le pilotage des activités comparativement au contexte traditionnel. D'abord, la planification des cours en contexte d'activités de PA exige une charge supplémentaire de travail puisqu'ils doivent prendre en considération « d'avoir tout ton matériel et d'anticiper tout ce que tu vas avoir de besoin parce que tu ne peux pas juste retourner dans le dépôt chercher ce qui te manquait là » (H2). Lors de l'activité de PA, certains enseignants mentionnent devoir adapter leur supervision selon l'activité en gardant une attention soutenue pour assurer la sécurité de tous. Un enseignant donne l'exemple que c'est ;

Un plateau plus grand qui change beaucoup, qui change tout le temps. Les limites, partir à 34 sur une rivière, versus 34 en interagir en badminton, ce n'est pas la même gestion au niveau de la sécurité, de la gestion des risques (H4)

Par la suite, l'environnement extérieur apporte son lot de défis pour les enseignants. L'imprévisibilité des conditions météorologiques et les multiples situations émergentes peuvent solliciter davantage les capacités des enseignants. Un enseignant mentionne

que l'environnement intérieur d'un gymnase est plus facilement contrôlable comparativement à celui extérieur :

C'est toujours une nouvelle aventure. En gymnase, c'est toujours pareil, toujours contrôlé, parfois le groupe varie, les éléments sont facilement contrôlables relativement à ce que tu peux avoir à l'extérieur. Ça, les élèves en sont conscients. C'est le plus beau défi des enseignants, mais en même temps, moi c'est ce que j'aime le plus, je hais la routine. Personnellement, c'est ce qui me garde motivé dans ma profession (F1)

Ensuite, il peut être difficile pour un enseignant de standardiser certaines évaluations lorsque les conditions météorologiques varient drastiquement entre les groupes. Par exemple, un enseignant déclare que ;

C'est dur parce que si j'ai une météo de 25 degrés Celsius et un beau soleil pour mon évaluation de canot et que le groupe d'après il fait 5 degrés et qu'il y a du gros vent, c'est dur de garder les mêmes critères d'évaluation. C'est une problématique qu'on vit assez régulièrement (H1)

De plus, ces conditions météorologiques peuvent être changeantes et difficilement prévisibles surtout lors des transitions de saisons pour les enseignants. Certains participants mentionnent que cette réalité exige une flexibilité dans leur horaire et auprès de l'ensemble de l'équipe-école afin que l'activité ait lieu : Ce n'est ;

Pas possible de sortir quand il annonce des orages électriques, ou une température vraiment trop froide. [...] Donc on essaie de la reporter à une autre journée, mais là ça veut dire changer l'horaire de plusieurs autres profs de l'école (H1).

Aussi, lorsque les conditions météorologiques sont difficiles à l'extérieur, la capacité d'attention des élèves peut réduire assez rapidement s'ils n'ont pas l'habillement adéquat. La pluie et les températures froides semblent être les deux caractéristiques les

plus récurrentes pouvant influencer négativement l'attention des élèves : « On voit novembre, décembre rentrer, avec le froid, la pluie, la neige, donc ça augmente les difficultés » (H4). S'ils ne respectent pas les consignes de l'enseignant sur l'habillement nécessaire, certains enseignants rapportent que l'attention des élèves va être portée sur leur besoin primaire de se réchauffer plutôt que sur les activités d'apprentissage proposées parce que « dehors [...] le froid fait qu'ils écoutent moins. Leur attention va être sur leurs pieds qui ont froid ou sur la tuque qu'ils n'ont pas mise » (H4). Il est donc possible qu'il y ait une augmentation des difficultés comportementales au sein du groupe lorsque les conditions météorologiques ne sont pas favorables. À ce moment, l'établissement de règles de conduite claires quant à la gestion personnelle des élèves semble essentielle pour les enseignants en contexte de PA puisque « la gestion personnelle [...] est plus difficile à gérer en plein air qu'en gymnase » (H3). Un enseignant donne l'exemple qu' ;

En gymnase, [s']il a son linge, c'est fini, mais en plein air, [s']il n'a pas son imperméable ou [s']il n'a pas un manteau adéquat et [qu']il fait moins 20 dehors, ben il faut quand même le gérer lui (H3).

Le tableau 5.4 rassemble les principales limites rapportées par les enseignants quant à l'utilisation d'activités de PA en éducation physique et à la santé. Ils sont divisés en trois catégories principales soit les différentes ressources matérielles et physiques nécessaires, la formation et l'adaptation nécessaire de l'enseignant ainsi que l'environnement extérieur et ses impondérables.

Tableau 5.4 Les principales limites des activités de plein air en éducation physique et à la santé

Les principales limites des activités de plein air en éducation physique et à la santé
Les ressources matérielles et physiques nécessaires
<ul style="list-style-type: none">- Le transport vers le lieu de réalisation de l'activité- Les différents coûts reliés directement à l'activité- La location ou l'achat de matériel spécialisé- L'embauche de guide accrédité- La libération de l'enseignant
La formation et l'adaptation nécessaire de l'enseignant
<ul style="list-style-type: none">- La charge supplémentaire de travail quant à la planification- La nécessité d'une supervision constante et adaptée à l'activité de PA- La nécessité de formations spécifiques à l'activité afin d'assurer une gestion des risques adéquate
L'environnement extérieur et ses impondérables
<ul style="list-style-type: none">- L'environnement extérieur est plus difficilement contrôlable- L'enseignant présente des difficultés à standardiser certaines évaluations lorsque les conditions météorologiques varient- Exige une flexibilité dans leur horaire et auprès de l'ensemble de l'équipe-école- La capacité d'attention des élèves peut réduire assez rapidement lorsque les conditions météorologiques sont difficiles à l'extérieur

CHAPITRE VI

DISCUSSION

La richesse des résultats présentés dans les sections précédentes permet de cibler les constats paraissant les plus pertinents en regard des objectifs poursuivis. Ce chapitre de discussion met en parallèle ces résultats avec les travaux scientifiques antérieurs afin de préciser en quoi les objectifs poursuivis dans cette étude contribuent au développement des connaissances. Cette section aborde les trois objectifs de façon distincte. D'abord, les résultats permettent de mieux comprendre les pratiques éducatives d'enseignants d'éducation physique et à la santé (ÉPS) auprès des élèves présentant des difficultés de comportement (ÉPDC) par la mise en œuvre d'activités de plein air (PA) en classe ordinaire. Ensuite, en s'appuyant sur une démarche semi-inductive exploratoire, la discussion trace un parallèle entre les pratiques déclarées des enseignants d'ÉPS et celles qui sont caractéristiques de l'intervention éducative par la nature et l'aventure (IÉNA). Finalement, elle décrit les apports et les limites perçues de l'utilisation des activités de PA auprès des ÉPDC. Elle se termine par une présentation des limites de l'étude ainsi que des prospectives de recherche.

6.1 Les pratiques éducatives des enseignants d'ÉPS lors des activités de plein air

Le processus d'analyse a permis de relever une grande variété de pratiques éducatives mises en œuvre par les enseignants lors d'activités de PA afin de mieux comprendre leur démarche auprès des ÉPDC. Cela permet de répondre à l'objectif un et de faire un premier portrait global de la situation actuelle, de décrire les outils et les moyens perçus comme efficaces quant à la gestion des difficultés comportementales dans les cours d'ÉPS qui utilisent des activités de PA. Cela permet également d'exposer les particularités qu'exige le contexte d'activités de PA sur ces pratiques. De façon générale, les résultats montrent que les enseignants mettent plus souvent en œuvre des pratiques universelles et proactives afin de gérer les comportements difficiles de l'ensemble des élèves aussi bien des ÉPDC. Ainsi, en cohérence avec les pratiques recommandées pour gérer la classe (Garett, 2014; Archambault et Chouinard, 2016), les enseignants d'ÉPS déclarent recourir à des pratiques de prévention de l'apparition de difficultés comportementales en établissant des attentes claires auprès des élèves, en soutenant le développement des relations positives en classe et en favorisant l'engagement des élèves dans la tâche. Cela s'accorde avec les principes de gestion de classe efficace ainsi que les interventions éducatives et psychosociales de gestion des comportements difficiles recommandées en milieu scolaire (Massé, Desbiens et Lanaris, 2020; Archambault et Chouinard, 2016).

En ce qui concerne spécifiquement les ÉPDC, les résultats supportent que les enseignants d'ÉPS ciblent certaines pratiques afin de les soutenir adéquatement dans leurs cours. Ces pratiques s'associent avec des approches soutenues par la recherche pour ces élèves telles que l'entraînement à la responsabilité et à l'autonomie, au soutien de la régulation émotionnelle et aux comportements sécuritaires ainsi qu'à leur implication au sein du groupe. De plus, les enseignants soulignent l'importance de manifester de la confiance et du respect envers les ÉPDC et d'utiliser des stratégies d'observations actives des besoins ponctuels chez ces élèves.

6.1.1 Les pratiques liées à l'établissement d'attentes claires auprès des élèves

Le contexte d'enseignement particulier à la discipline de l'ÉPS apporte son lot de défis pour les enseignants. En effet, les plateaux d'enseignement vastes et diversifiés comme la patinoire, la piscine ou le gymnase, influence tant le climat d'apprentissage qui peut être changeant ou imprévisible que les interactions sociales entre les élèves (Morley et al., 2005). Ces défis se présentent autant lors des cours plus traditionnels en gymnase que lors d'activités de PA. En cohérence avec ces défis, un des constats de la présente étude est que les difficultés comportementales peuvent survenir à tout moment et cela exige une gestion de classe flexible de la part des enseignants. Les études de Turcotte et collègues (2008) ou de Desbiens et collègues (2008) montrent qu'il y a environ un comportement d'indiscipline par minute dans les cours d'ÉPS au primaire et au secondaire. Ces constats alimentent l'idée de la complexité des règles de fonctionnement à mettre en œuvre dans les activités de PA pour guider les apprentissages des élèves dans cette discipline.

Les enseignants insistent sur le fait qu'il est important d'établir des attentes claires auprès de l'ensemble des élèves et d'appliquer les règles de façon constante sans distinction pour les ÉPDC. Pour ce faire, ils établissent des règles de conduite logiques au sein du groupe en insistant sur les routines de fonctionnement comme l'accueil du groupe et les déplacements nécessaires aux activités de PA. De plus, ils annoncent le but de la leçon en début de période, ils choisissent le moment opportun pour transmettre l'information à la classe et ils utilisent des conséquences logiques et connues à l'avance. Ces constats concordent avec l'étude de Wong et Wong (2009) qui ajoute que ces attentes doivent être jumelées avec des interventions cohérentes et une supervision active auprès de tous les élèves. De plus, selon les participants, des attentes claires et connues aideraient à l'établissement d'un climat de classe démocratique au sein du groupe et ils n'hésitent pas à impliquer fréquemment leurs élèves dans la prise en charge de certains aspects des routines lors des activités de PA lorsque c'est possible.

L'établissement d'un climat de classe démocratique est particulièrement bénéfique pour développer l'autonomie et la responsabilisation auprès des élèves du secondaire comme l'indique l'étude de Marsolais (2001).

6.1.2 Les pratiques liées aux aspects relationnels

En cohérence avec les nombreux ouvrages sur la gestion de classe, le développement d'une relation positive et de confiance entre l'enseignant et les élèves est un deuxième résultat émergent de cette étude. Afin de prévenir l'apparition de difficultés comportementales et d'établir un climat de stabilité prévisible et sécurisant, les enseignants vont opter pour des pratiques liées aux aspects relationnels, dont la plupart sont mises en œuvre dans une perspective proactive. Elles sont en accord avec les conceptions de chercheurs entourant les pratiques de gestion de classe efficace qui valorisent l'utilisation de stratégies de communication respectueuses et structurées. (Archambault et Chouinard, 2016; Gaudreau, Fortier, Bergeron et Bonvin, 2016). Ainsi, dans une perspective préventive pour l'ensemble des élèves, le climat de classe établi doit être stable et basé sur la confiance selon les enseignants de cette étude qui ajoutent que cela permet de contrer l'émergence de difficultés comportementales. Les témoignages soutiennent que maintien de l'ouverture de l'enseignant face à la critique, l'utilisation de stratégies de communication respectueuses ainsi que l'adoption d'un dialogue favorisant l'écoute active au sein du groupe semblent être bénéfiques pour promouvoir la gestion émotionnelle des besoins de l'ensemble des élèves de la classe.

Par contre, les enseignants expliquent qu'il peut être difficile d'apprendre à connaître rapidement leurs élèves et de répondre efficacement à l'ensemble de leurs besoins hétérogènes. En effet, au Québec, les enseignants d'ÉPS rencontrent hebdomadairement plus de 300 élèves présentant des caractéristiques diversifiées

(Verret, Grenier, Massé et Bergeron, 2017). Les moyens adoptés pour mieux connaître les élèves et d'être en mesure de développer de bonnes relations au sein du groupe sont donc primordiaux. De façon encourageante, les résultats révèlent que les participants à l'étude mobilisent plusieurs de ces moyens. Par exemple, ils prévoient des activités visant à connaître les élèves ou ils s'intéressent à la vie personnelle des élèves en discutant avec eux et en les questionnant. Toutefois, la littérature montre que ces pratiques peuvent prendre plus de temps à s'implanter parce qu'ils enseignent à un nombre élevé d'élèves hebdomadairement (Garrett, 2014; Reinke et al., 2011; Wubbels, 2011).

Les résultats révèlent également que les enseignants accordent une grande importance à la création d'une dynamique de groupe positive basée sur le respect mutuel, la coopération et l'entraide au sein du groupe. L'ensemble des enseignants soulignent le rôle décisif que la dynamique de groupe joue sur le plan des relations interpersonnelles. Ils expliquent qu'un moyen efficace pour y parvenir est notamment de proposer des activités sollicitant la coopération plutôt que la compétition. Selon eux, cela favorise la socialisation et le savoir-être entre les élèves. Une communication de qualité et la collaboration avec les élèves concordent à la création d'un climat de classe démocratique au sein de la classe ordinaire et soutiennent la réponse aux besoins de l'ensemble des élèves (Massé, Desbiens et Lanaris, 2020). Plus précisément, selon les participants de cette étude, les moments privilégiés tels que le début du cours ou la fin de cours d'activités de PA qui permettent de rassembler le groupe entier soutiennent la communication lors des cours d'ÉPS. Malgré que certaines activités de PA obligent une distanciation plus élevée entre l'enseignant et les sous-groupes, les enseignants ne rapportent pas de difficulté particulière quant à la communication au sein de leur groupe.

6.1.3 Les pratiques liées à l'engagement des élèves sur la tâche

Les pratiques éducatives qui soutiennent l'engagement des élèves dans la tâche d'apprentissage proposée sont fréquemment abordées par les enseignants de cette étude. Elles permettent, selon eux, de favoriser l'implication de l'ensemble des élèves et ainsi, réduire l'apparition de certaines difficultés comportementales. La première stratégie employée par les enseignants consiste à organiser et gérer adéquatement la formation des équipes lorsque les activités sont collectives. Ils suggèrent de créer des groupes qui respectent les affinités des élèves et qui sont homogènes dans leur niveau de progression technique dans l'activité de PA pratiquée. Cela est en cohérence avec les visées de l'interdépendance positive recherchées dans le modèle d'enseignement en coopération (Metzler, 2011). De même, cette planification des équipes correspond au dispositif d'organisation différenciée de la tâche d'apprentissage, ce qui permet d'offrir un défi proche de la zone proximale de développement de l'élève et de soutenir sa réussite (Caron, 2003). De cette façon, l'engagement de l'ensemble des élèves semble être favorisé en démontrant une motivation accrue.

En amont de l'organisation des équipes, la planification de situation d'apprentissage et d'évaluation différenciées semble prometteuse pour soutenir l'engagement de tous les élèves. Selon les participants, lorsqu'ils offrent une progression différenciée et stimulante pour leurs élèves, ils observent une augmentation de leur implication dans l'activité avec des efforts soutenus sur la tâche à accomplir. Selon d'autres chercheurs qui proposent une perspective préventive, les informations sur l'élève permettent de cibler les actions différenciées à poser qui répondent aux besoins spécifiques de chaque élève (Leroux et Paré, 2016) et de prévenir les difficultés de comportement en assurant un plus grand engagement des élèves à besoins particuliers (Gaudreau, 2011).

Enfin, en continuité avec la différenciation pédagogique, les enseignants insistent pour ajuster la tâche d'apprentissage en cours de réalisation. Ils déclarent que l'engagement des élèves peut changer assez rapidement et qu'il est primordial de prévoir des variantes aux activités proposées afin de réduire l'apparition des difficultés comportementales comme le soutient le travail de Massé, Desbiens et Lanaris (2020). Les participants de l'étude optent aussi pour une supervision active lors de la réalisation des activités en adaptant régulièrement les objectifs et en guidant les élèves. Cette pratique éducative proactive est soutenue par la recherche pour soutenir l'ensemble des élèves dans leurs besoins ponctuels et ainsi, réduire l'apparition des difficultés comportementales (Archambault et Chouinard, 2016). Selon les participants, ces difficultés d'engagement qui font obstacle aux comportements attendus peuvent également être atténuées en informant préalablement les élèves sur l'étendue de la tâche à accomplir et en les encourageant à se faire confiance malgré les défis complexes.

6.1.4 Les pratiques spécifiques aux élèves qui présentent des difficultés comportementales

Malgré la mise en place de pratiques éducatives préventives au sein de leur groupe, les enseignants déclarent que la gestion de l'indiscipline occupe toujours une proportion élevée de leur temps d'enseignement. Cela rejoint les propos du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec (2015) et de chercheurs experts dans le domaine (Gaudreau, Fortier, Bergeron et Bonvin, 2016). La nécessité de la gestion de l'indiscipline est fréquemment abordée dans les propos des participants qui enseignent des activités de PA au secondaire. Spécifiquement, leurs témoignages permettent de comprendre qu'ils agissent principalement en amont de l'apparition des comportements difficiles, mais qu'ils adoptent également une posture réactive éducative au moment opportun afin de soutenir les ÉPDC.

Ces pratiques peuvent se référer à l'entraînement à la responsabilité et à l'autonomie, au soutien de la régulation émotionnelle, à l'observation active des besoins ponctuels des ÉPDC et au respect de ces derniers malgré leurs défis. Cela converge avec des études descriptives évaluatives réalisées au Québec qui montrent que les pratiques proactives sont les plus mises en œuvre par les enseignants du primaire et du secondaire pour enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales (Gaudreau, Verret, Massé, Nadeau et Picher, 2018; Massé, Nadeau, Gaudreau, Verret, Lagacé-Leblanc et Bernier, 2019). Cela vient aussi contraster les résultats d'études qui avancent que les approches punitives sont encore largement utilisées dans les contextes d'enseignement en milieux sportifs comme les cours d'ÉPS (Richardson, Rosenthal et Burak, 2012).

Toujours sur le plan de la réponse aux besoins spécifiques des ÉPDC, il s'avère que les enseignants déploient des efforts importants pour soutenir le développement des capacités de régulation émotionnelle chez ces élèves. La mise en place de ces pratiques éducatives auprès d'ÉPDC permet de réduire considérablement l'apparition de comportements difficiles dans les cours d'ÉPS selon les témoignages des enseignants. Ce résultat est très encourageant compte tenu des difficultés que ces jeunes vivent sur ce plan (Eisenberg et al., 2005) et de la nécessité de les accompagner en ce sens (Blaustein et Kinninburgh, 2010; Rojo, Bergeron, Jeanson et Massé, 2019; Verret et Massé, 2017).

Pour les ÉPDC, les enseignants insistent sur l'impact positif de la dynamique de groupe sur la diminution de la fréquence des difficultés comportementales lors des cours proposant des activités de PA. Afin d'être en mesure de créer cette dynamique positive, les enseignants déclarent qu'il faut favoriser l'implication sociale des ÉPDC et démontrer de la confiance et du respect envers eux. Ils insistent également pour soutenir les sentiments de compétence et de sécurité dans la pratique d'activités de PA afin de

favoriser la responsabilité et l'autonomie des ÉPDC. L'étude de Petrie (2014) s'aligne avec ces propositions. Ainsi, le développement de relations positives entre l'enseignant et les élèves de la classe favorise les comportements responsables chez ces derniers. La responsabilisation est d'autant plus importante que les résultats la présente étude montrent que la sécurité des élèves peut être compromise lorsqu'un ÉPDC présente des comportements inadéquats dans les activités de PA. De plus, les témoignages des enseignants au regard de l'établissement de routines et d'un climat sécurisant coïncident avec certains travaux qui relatent le rôle préventif du sentiment de confiance et de bienveillance pour certains jeunes présentant des difficultés émotionnelles (Blaustein et Kinniburgh, 2010).

6.2 Les liens avec principes directeurs de l'intervention éducative par la nature et l'aventure

Le deuxième constat d'importance de la présente étude est que plusieurs des pratiques éducatives rapportées par les enseignants d'ÉPS concordent, sur différents plans, avec les principes directeurs de l'IEÉNA. Ce constat émerge de la démarche exploratoire mise en œuvre pour répondre au 2^e objectif du mémoire. Ainsi, en se basant sur les analyses semi-inductives guidées par les principes directeurs de l'IEÉNA, plusieurs des pratiques éducatives déclarées par les participants peuvent y être liées, et ce, même s'ils ne connaissaient pas explicitement ce cadre théorique. Ces résultats sont encourageants, car ces principes constituent en quelque sorte les ingrédients actifs de l'IEÉNA, en ce sens qu'ils jouent un rôle de catalyseur dans la perspective de générer des retombées optimales pour les jeunes.

Premièrement, les enseignants font référence à des aspects et des pratiques qui sont liées au premier principe directeur de l'IEÉNA dans lequel « L'intervention éducative

doit stimuler les émotions de la personne par l'entremise de l'expérience directe » (Rojo, Plante, Bilodeau et Tremblay, 2017, p.58). En effet, les enseignants mettent en place des expériences positives, qui favorisent le dépassement de soi et qui sont axées sur le plaisir. Selon les participants de cette étude, la grande diversité du milieu extérieur apporte un aspect de nouveauté pour les élèves, ce qui stimule positivement leur engagement. Dans cette optique, les enseignants préfèrent rendre l'expérience positive et accessible pour tous en offrant différentes options aux élèves. Les participants visent une ambiance agréable et positive et ils insistent sur le respect de la décision prise par les élèves de s'engager ou non dans l'activité proposée. La moitié d'entre eux appuient l'importance de l'apprentissage axé sur le plaisir et la nouveauté en expliquant que cela peut réduire l'apparition de certaines difficultés comportementales ainsi qu'en générant des émotions positives comme de la curiosité et de l'étonnement. Ceci est en cohérence avec des études mobilisant un cadre conceptuel sur la motivation des élèves qui avancent que la présence de nouveautés, de défis, mais surtout de celle du plaisir instantané, favorisent l'engagement des élèves dans la tâche d'apprentissage en ÉPS (Roure, 2018).

Qui plus est, la moitié d'entre eux appuient l'importance de l'apprentissage axé sur le plaisir que favorisent les activités de plein air en expliquant que cela peut réduire l'apparition de certaines difficultés comportementales. D'autre part, les enseignants indiquent que les élèves, dont les ÉPDC, relèvent des défis importants lors des activités de plein air et que le fait de vivre des réussites contribue à générer des émotions positives et au développement d'un sentiment de compétences.

D'autres travaux réalisés auprès de jeunes vivant des difficultés comportementales importantes, ont montré que les expériences de nature et d'aventure les amenaient réaliser des accomplissements qu'ils ne pensaient être en mesure de faire et ainsi à (re) découvrir leur potentialité et à vivre de la fierté personnelle (Rojo, Bergeron, Jeanson,

Massé (2019). Comme l'indique LeBreton (2019), de telles expériences positives de réussite ainsi que les émotions qui y sont associées, contribuent à ce que les jeunes qui vivent de grandes difficultés développent une image plus positive d'eux-mêmes. Cet auteur précise que ce vécu émotionnel positif peut devenir un ancrage fort important au moment retourner dans le quotidien. Par contre, les enseignants indiquent qu'un défi réside dans le fait que certains élèves manifestent de l'incertitude et des craintes à s'engager dans les activités, parfois par peur du jugement. Considérant ce manque de confiance qu'on souvent les jeunes vivant des difficultés comportementales (Chouinard, Plouffe et Roy, 2004) et, parallèlement, l'importance de leur faire vivre des réussites, il importe que les enseignants recourent à des stratégies pour soutenir leur engagement lors des activités de PA. À cet égard, les résultats reliés aux 2^e principes montrent des pistes intéressantes.

Deuxièmement, les enseignants adoptent aussi des pratiques en cohérence avec le 2^e principe directeur de l'ÉNA dans lequel il est précisé que :

Le niveau de convenance du défi doit être adapté à la capacité de la personne, l'intervention éducative doit permettre un certain niveau d'inconfort afin d'atteindre un niveau de déséquilibre nécessaire au changement et les conséquences naturelles sont présentes dans le cadre de l'aventure proposée (Rojo et al., 2017, p.58)

Les données révèlent que les enseignants sont conscients de l'importance de proposer des défis adaptés, qu'ils mobilisent différents moyens pour adapter leurs activités de PA aux capacités de chacun de leurs élèves et qu'ils portent une attention particulière à celles des ÉPDC. Spécifiquement, lorsqu'ils ont une bonne connaissance du niveau technique de leurs élèves, les enseignants sont en mesure d'ajuster la tâche d'apprentissage aux différentes capacités de chacun. Par ailleurs, malgré l'expérience avancée des enseignants, ils trouvent cela difficile d'anticiper et d'évaluer le bon

niveau d'habileté chez leurs élèves, ce qui est pourtant nécessaire si on veut un défi adapté qui permet de s'engager et de développer ses habiletés. Il est donc important de mettre en place de la formation initiale et continue sur la différenciation pédagogique et les moyens concrets pour mieux cerner les besoins des élèves dans ce contexte où l'hétérogénéité est accrue.

Dans une optique de favoriser le bon fonctionnement et de stimuler l'engagement de l'ensemble des élèves lors de l'activité de PA, les participants proposent des défis en cohérence avec la zone proximale de développement. Cette conclusion s'accorde avec les prescriptions des programmes ministériels (MELS, 2007) qui veulent que les enseignants proposent « des défis qui ont du sens pour les élèves et les inviter à s'appuyer sur leurs forces et à tirer profit de leurs erreurs ».

Ces résultats sont dans le même sens que différentes études (Gass, Gillis et Russell, 2012; Kyriakopoulos, 2011; Voight et Ewert, 2015) portant sur l'ÉNA ou qui exploitent les activités de PA qui montrent l'importance de concevoir un défi qui n'est ni trop facile, ni trop complexe. Cela dans le but de motiver la personne et de stimuler la mobilisation de ses capacités ou de soutenir le développement de nouvelles habiletés. Il s'agit de redéfinir et de repousser graduellement la zone de confort des ÉPDC. De cette façon, selon les participants, la réussite à ces activités permet de soutenir leur engagement dans de futurs défis proposant un certain niveau d'inconfort et un niveau technique plus élevé.

Selon les enseignants, un des éléments positifs des activités de PA est qu'elles fournissent des conséquences naturelles et directes qui favorisent la responsabilisation des élèves. En effet, l'environnement extérieur apporte un lot important de stimulations et de défis pour les élèves notamment en raison du milieu ouvert, des surfaces différentes, de l'exposition variable à la météo et de la possibilité d'utiliser une grande

diversité de moyens d'action. Lors des activités de PA, les enseignants exploitent ces entrées sensorielles et kinesthésiques pour solliciter la capacité d'attention des ÉPDC. Ce constat s'aligne avec la portée du principe directeur en proposant des conséquences naturelles majoritairement positives aux élèves. Tout comme d'autres travaux (Bergeron et al., 2017, p.200), nos participants trouvent que cela favorise l'engagement des ÉPDC dans « la poursuite de leurs propres buts d'apprentissage ou de changement » lors des défis proposés.

Troisièmement, les participants abordent fréquemment des pratiques qui s'apparentent au 3^e principe directeur de l'ÉNA où :

La personne est au centre même de son processus de changement, elle doit être engagée activement dans l'expérience et les apprentissages effectués doivent permettre leur utilisation immédiate et future (Rojo et al., 2017, p.58).

Selon les participants, le maintien de l'engagement actif des ÉPDC dans la tâche d'apprentissage semble essentiel pour soutenir leurs comportements dans les activités de PA. Pour y arriver, la différenciation pédagogique et la création d'une dynamique de groupe stimulante sont au cœur des pratiques éducatives exploitées. Dans le même sens que ces témoignages, des travaux montrent que le maintien de l'engagement est corrélé positivement avec la qualité de la conduite des élèves en classe (Davis et Green, 2014) et favorise une dynamique de groupe positive (Archambault et Chouinard, 2016).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, certains élèves semblent vivre de l'incertitude lors des cours de PA, un phénomène normal dans ce contexte, ce qui peut limiter l'engagement de ces derniers. À ce moment, les enseignants déclarent utiliser différents ajustements pédagogiques dans la tâche d'apprentissage afin de l'adapter aux capacités de chacun des élèves rejoignant ainsi les conclusions de Gaudreau (2011) qui

rappellent que ces pratiques réactives positives permettent de réduire considérablement l'apparition des difficultés comportementales chez les ÉPDC. De plus, les participants sont conscients de l'importance de créer un climat de sécurité, ce dernier étant essentiel à leur engagement. Ce constat est fort intéressant puisque certains chercheurs du champ de l'IÉNA insistent sur la création de ce climat de sécurité en déclarant qu'il peut contribuer à faire baisser les défenses des élèves tout en augmentant leur capacité d'engagement (News et Bandoroff, 2004). De plus, les enseignants proposent un suivi adapté auprès de l'élève afin de favoriser un engagement volontaire et respectueux du choix de ce dernier. Ces observations concordent également avec le principe de « challenge by choice » évoqué régulièrement dans l'IÉNA où l'enseignant respecte la décision de l'élève de s'engager ou non dans le défi par lui-même (Lyons Chase, 2009).

Quatrièmement, les défis proposés par les enseignants impliquent fréquemment la collaboration et l'entraide entre les élèves. Le développement des relations significatives dans le groupe est au cœur de leurs propos et rejoint le 4^e principe directeur de l'IÉNA où « des groupes restreints sont préconisés afin d'impulser des dynamiques de groupe appropriées aux activités d'aventure » (Rojo et al., 2017, p.58). Les participants observent l'émergence de relations de proximité entre les élèves lors des activités de PA avec des groupes restreints. Cela se traduit par des attitudes positives, le partage des tâches à réaliser et de l'entraide au sein des sous-groupes. Ce constat est en cohérence avec les recherches qui soutiennent que l'IÉNA est efficace pour développer les relations et les compétences sociales (Atencio, Ching, Ho et Tan 2015; Breunig, O'Connell, Todd, Young, Anderson et Anderson, 2008; Keniger, Gaston, Irvine et Fuller, 2013; Mercure, 2009; Priest, Gass et Gillis, 2000). Grâce à cette dynamique coopérative lors des activités de PA, ils rapportent une augmentation de la capacité d'adaptation, d'organisation et de gestion émotionnelle chez leurs élèves. Selon les enseignants, cela permet également de soutenir davantage les ÉPDC en offrant un cadre d'apprentissage et social propice à leur inclusion, à la coopération et à

l'entraide. Ces bienfaits supportent l'implantation d'une approche inclusive envers les ÉPDC (Bergeron, 2018) et cadrent avec les conclusions de l'étude de Fox et Avramidis (2003) qui présente l'utilisation de l'IÉNA comme un outil puissant qui permet de promouvoir une approche inclusive envers les ÉPDC en réduisant le risque d'exclusion pour ce groupe vulnérable.

Cependant, certains enseignants mentionnent le défi relatif à la gestion des sous-groupes et qu'il serait pertinent de renforcer la formation des enseignants sur les stratégies pédagogiques et de gestion de groupe afin de les aider à faire face à ce défi. De plus, ils se sentent limités quant aux ressources de soutien auprès des sous-groupes pour favoriser une dynamique positive. Outre que de rajouter une ressource humaine, il y a des stratégies qui permettent de favoriser une dynamique positive dans chaque groupe. Par exemple accorder des responsabilités à chacun des membres du sous-groupe, amener les sous-groupes évaluer la qualité de leur coopération, se servir d'un élève qui a plus de compétences spécifiques par rapport à l'activité de PA. Peut-être qu'il y aurait lieu de former davantage les enseignants sur ce défi.

Cinquièmement, on constate l'importance accordée à la réflexion par les enseignants afin de soutenir les apprentissages et le développement personnel des élèves. Cela concorde avec le principe directeur de l'IÉNA où « l'intervention éducative doit permettre d'initier une réflexion sur l'expérience vécue et d'en amorcer d'autres à la suite des prochaines expériences » (Rojo et al., 2017, p.58). Cela est d'autant plus important que certains auteurs soulignent le caractère essentiel du travail visant à « soutenir l'élaboration du sens donné par la personne aux expériences significatives et aux événements critiques » (Bergeron, Rojo, Fournier-Chouinard, Bergeron et l'Heureux, 2017). Les rétroactions, que les participants indiquent faire à plusieurs moments durant leurs cours de PA, contribuent, elles aussi, à soutenir le processus de réflexion et d'apprentissage des élèves.

En résumé, le deuxième objectif était d'explorer, les pratiques éducatives des enseignants qui sont cohérentes avec les principes de l'ÉNA. D'après les perceptions des participants, ces résultats novateurs sont très positifs et relèvent qu'ils mobilisent plusieurs pratiques recommandées dans le champ de l'ÉNA. Ceci est une piste de recherche à poursuivre, car un programme d'activités de PA planifié et balisé par des pratiques positives visant la socialisation et la responsabilisant, notamment à travers la coopération, encourage les élèves à s'investir dans l'amélioration de leur comportement (Nadler, 2003). Par contre, dans l'optique d'aider les enseignants à proposer des défis adaptés aux élèves, il serait important de renforcer certaines pratiques reliées à la reconnaissance rapide et efficace des différents besoins et caractéristiques des élèves dans un contexte d'hétérogénéité accru où l'enseignant œuvre auprès d'un grand nombre d'élèves. La différenciation pédagogique pourrait être une piste de formation intéressante à renforcer en ÉPS. (Verret, Bergeron, Duhamel, 2016). Qui plus est, il y aurait lieu de les soutenir relativement à la mise en œuvre de stratégies de gestion et d'accompagnement des sous-groupes dans l'optique de soutenir leur engagement et le maintien d'une dynamique positive.

6.3 Les apports et les limites de l'utilisation des activités de plein air en éducation physique et à la santé

Le dernier objectif du mémoire visait à décrire les apports et les limites perçues par les enseignants d'ÉPS sur l'utilisation des activités de PA auprès des ÉPDC. Les enseignants sont unanimes quant aux bienfaits potentiels des activités de PA au sein de leur groupe. Ils abordent l'influence positive du milieu naturel auprès des ÉPDC, les répercussions favorables au niveau du développement personnel et social de l'ÉPDC ainsi que les avantages de sortir tous les élèves du cadre scolaire traditionnel. En nuance quant aux bénéfices soulevés dans les objectifs précédents, les résultats en lien avec cet objectif mettent aussi en lumière les contraintes et les difficultés générées par

l'utilisation des activités de PA. Ces difficultés concernent notamment les ressources matérielles et physiques nécessaires à la mise en place d'activités de PA, à la formation et l'adaptation nécessaire de l'enseignant ainsi qu'à l'environnement extérieur et ses impondérables.

D'abord, les résultats démontrent qu'il existe un consensus au sein des participants quant aux bienfaits des activités de PA pour les ÉPDC. En effet, ces derniers disent que cela permet aux ÉPDC de vivre des activités nouvelles, multisensorielles qui ont pour effet de les stimuler et de favoriser leur engagement dans les tâches d'apprentissage. Elles leur permettent d'apprendre à se connaître et développer leur confiance de par les succès qu'ils vivent. Les activités de PA comportent également de nombreuses opportunités pour qu'ils développent leurs habiletés sociales et de coopération, leur autonomie et leur autocontrôle. Selon les participants de l'étude, il paraît plus facile de mettre en place les conditions propices à la coopération et l'entraide lors des activités de PA qu'en gymnase, en raison de la nature même de la structure du cours. Lors des activités de PA, les enseignants observent un meilleur soutien à l'inclusion des ÉPDC se traduisant par de l'entraide, un soutien par les pairs et par un sentiment d'appartenance au sein du groupe. De plus, ces résultats s'orientent avec celles favorisant le développement de relations positives (Garrett, 2014; Reinke et al., 2011; Wubbels, 2011).

Par la suite, dans la lignée de l'étude de Fox et Avramidis (2003), il demeure difficile de répondre à l'ensemble des besoins des ÉPDC dans les différents contextes d'enseignement de l'ÉPS. En considérant que les difficultés comportementales des élèves exigent une grande capacité d'adaptation de la part des enseignants, il est essentiel que ces derniers soient préparés adéquatement lorsqu'ils s'aventurent en activités de PA (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch et Barber, 2010). Spécifiquement, les résultats montrent que les principales difficultés rencontrées par

les enseignants lors des activités de PA sont liées aux exigences de la supervision constante, de l'adaptation de l'activité ainsi que de la nécessité de s'appuyer sur des formations spécifiques afin d'assurer une gestion des risques adéquate. Malgré les connaissances techniques avancées de certains participants sur les activités de PA, une majorité se sent limitée lors de la création des sous-groupes, car ils se retrouvent avec un ratio très élevé d'élèves. À ce moment, il préfère opter pour de plus grands sous-groupes afin d'assurer la sécurité de tous malgré que cela nuit à l'établissement d'une dynamique de groupe positive. Cette problématique pourrait constituer une piste de formation initiale et continue à privilégier.

De plus, selon les participants, la mise en œuvre et l'organisation d'activités de PA dans leur école secondaire augmentent leur charge de travail comparativement à celles des cours en gymnase. De plus, ils déclarent que l'utilisation des activités de PA sollicite d'autant plus leurs capacités d'adaptation puisque l'environnement d'apprentissage peut être changeant et imprévisible. Donc, en lien avec cette charge de travail, les enseignants n'ont pas le choix d'investir une quantité significative de temps à la préparation de l'activité afin d'assurer son bon déroulement et la sécurité des élèves. Cette situation semble être préoccupante pour les enseignants puisque la charge de travail perçue dans les cours d'ÉPS traditionnel est déjà élevée (Feggin et al., 2005).

En ce qui concerne les ressources matérielles et humaines, les participants de cette étude insistent sur la gestion ardue des coûts relatifs aux ressources matérielles et physiques nécessaires à la planification des activités de PA. Afin de réduire cette problématique, certains chercheurs déclarent que la direction doit encourager et soutenir les membres du personnel dans leur démarche éducative inclusive (Thibodeau, Gelinias Proulx, St-Vincent, Leclerc, Labelle et Ramel, 2016). D'autres mentionnent qu'il est important que la direction d'école travaille en collaboration avec les enseignants d'ÉPS afin de les appuyer dans cette gestion des coûts relatifs et ainsi,

donner une impulsion à l'inclusion des ÉPDC dans les cours de PA (Bélangier et Duchesne, 2010).

Finalement, lorsqu'un élève présente une importante difficulté comportementale, il peut être difficile pour l'enseignant de répondre adéquatement à ses besoins dans le contexte d'un environnement hostile comme des activités sous la pluie ou une température froide. Face à cette limite environnementale, les enseignants déclarent qu'il est possible de la réduire en apportant le matériel adéquat à l'extérieur. Pour les cours en PA, le fait d'apporter des vêtements chauds pour la construction d'un igloo ou d'apporter une toile abris lorsqu'il pleut peut grandement aider un ÉPDC à adopter le comportement approprié puisque ses besoins physiologiques sont comblés.

6.4 Les limites relatives à l'étude

Bien que l'étude ait permis de documenter les perceptions quant aux pratiques éducatives exploitées par des enseignants en ÉPS déployées lors d'activités de PA, certaines limites doivent être soulevées afin de nuancer la portée des résultats. Premièrement, lors de la phase de recrutement des participants, le souci d'obtenir un groupe de participants diversifié a été mis de l'avant. Toutefois, il a été difficile de recruter des enseignantes d'ÉPS de niveau secondaire qui remplissaient les critères de sélection qui étaient d'avoir enseigné au minimum une situation d'apprentissage et d'évaluation pendant au moins six cours d'activités de PA lors des cinq dernières années ainsi que d'avoir au minimum cinq ans d'expérience en enseignement. Le groupe de participants actuel représente majoritairement des enseignants expérimentés dans l'enseignement des activités de PA et les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des enseignants.

Aussi, les pratiques éducatives sont déclarées et émergent d'une seule source d'information. Il n'est donc pas possible de confirmer leur mise en place réelle puisque la méthodologie choisie n'inclut pas d'observations ou de triangulation avec d'autres acteurs. Par contre, la méthode d'entrevue mobilisée est une pratique fréquente et appuyée par la recherche (Savoie-Zajc, 2011). Dans la perspective exploratoire qualitative interprétative qui est déployée dans ce mémoire, cela permet de documenter en profondeur le point de vue des acteurs visés. Leurs témoignages sont donc pertinents au regard des objectifs poursuivis. Encore du point de vue méthodologique, le gabarit des questions utilisé lors des entrevues insiste davantage sur les pratiques positives. Il faut donc interpréter les pratiques déclarées proactives et réactives positives avec prudence puisque les questions ont pu orienter les réponses. Finalement, la désirabilité sociale pourrait avoir influencé les enseignants à parler uniquement de leurs pratiques positives en occultant les punitions ou les pratiques d'intimidation ou de coercition pour mobiliser les élèves. Ces perspectives devront être confirmées lors de prochaines études. Enfin, les apports de l'utilisation des activités de PA auprès des ÉPDC présentent une diversité de retombées positives sur plusieurs domaines, dont l'ÉNA, mais s'appuient sur le point de vue des enseignants qui ne sont pas familiers avec ce concept et devront être validés auprès des élèves dans de futures études.

6.5 Les perspectives d'action et de recherches futures

Lorsque les conditions d'apprentissage sont favorables pour l'enseignant et ses élèves, les activités de PA présentent une liste impressionnante de bienfaits auprès de l'ensemble des élèves, mais particulièrement auprès des ÉPDC. En écho aux écrits dans le domaine, ces activités présentent un grand potentiel éducatif au regard de l'acquisition de nouvelles connaissances et du développement de soi (Rojo et al., 2017). Les participants mentionnent qu'il est primordial d'avoir un bagage suffisant de connaissances spécifiques à l'activité d'apprentissage pratiquée afin de cibler

adéquatement le niveau de chaque groupe et de faciliter les ajustements proposés à chaque élève. De plus, ce constat est d'autant plus important lors des activités de PA puisque ce contexte propose une grande diversité d'environnement d'enseignement et qu'il peut être difficile de transférer les connaissances entre chaque type d'activités.

Dans les déclarations des participants, la principale méthode mise en œuvre pour développer leurs connaissances spécifiques aux activités de PA s'aligne avec la formule d'« essai-erreur » en se perfectionnant au cours des années. Il serait donc important de renforcer l'offre des formations initiales et continues auprès des enseignants voulant implanter de nouvelles activités de PA afin de soutenir la mise en place de pratiques exemplaires. En ce sens, la Fédération des Éducateurs et Éducatrices Physiques Enseignants du Québec organise annuellement des colloques professionnels ciblant spécifiquement la formation d'enseignants d'ÉPS aux activités de PA depuis quelques années. Cette formation constitue donc un bon levier dans la promotion et la formation des enseignants aux pratiques enseignantes en PA et pourrait faire l'objet de recherches ultérieures.

Il serait également intéressant de cibler les principales connaissances à développer en fonction des activités de PA les plus exploitées en ÉPS. Spécifiquement, l'enjeu de la sécurité des élèves est primordial pour les enseignants. D'une part pour mettre en place des activités de PA stimulantes. D'autre part pour respecter les recommandations en matière de gestion de risque proposées dans le référentiel en gestion de risques en enseignement en contexte de PA (Fédération des Éducateurs et Éducatrices Physiques Enseignants du Québec, 2016). Afin d'assurer une gestion des risques adéquate auprès des élèves, l'enseignement de certaines de ces activités nécessite des formations spécifiques auprès des fédérations de plein air du Québec. Ces formations peuvent se référer à des compétences techniques spécifiques à l'encadrement, aux différents gestes moteurs ou à des techniques de premiers soins en région éloignée. Les principes

directeurs de l'ÉNA pourraient aussi faire partie des objets de formation. De cette façon, il est possible de mettre en place les conditions favorables à l'apprentissage des élèves ainsi que de proposer des défis adaptés à leurs capacités individuelles et collectives (Bergeron et al., 2017).

CHAPITRE VII

CONCLUSION

Une approche qualitative a été adoptée afin de répondre aux trois objectifs de cette recherche qui étaient de : 1) décrire la nature des pratiques éducatives mises en œuvre lors des activités de plein air (PA) par les enseignants d'éducation physique et à la santé (ÉPS) auprès des élèves présentant des difficultés de comportement (ÉPDC) inclus en classe ordinaire ; 2) d'identifier, dans les pratiques déclarées des enseignants d'ÉPS utilisant des activités de PA celles qui sont cohérentes avec les principes de l'intervention par la nature et l'aventure (IÉNA) et celles qui s'associent aux pratiques efficaces auprès des ÉPDC ; 3) décrire les apports et les limites perçus par les enseignants. Des entrevues semi-dirigées ont été conduites auprès de huit enseignants d'ÉPS. Trois thèmes ont été abordés lors des entrevues : la pratique éducative d'enseignant d'ÉPS auprès d'ÉPDC, les différentes caractéristiques de l'IÉNA ainsi que les apports et limites de l'utilisation des activités de PA.

D'abord, les ÉPDC en classe ordinaire peuvent grandement solliciter les enseignants d'ÉPS quant à leur gestion du temps, à la gestion des comportements difficiles et aux interférences dans les activités d'apprentissage avec l'ensemble de la classe. Il est donc important pour eux de mettre en place des pratiques éducatives qui permettent de prévenir et d'intervenir de façon efficace auprès des ÉPDC. Malgré une littérature étoffée quant aux différentes pratiques éducatives efficaces auprès de cette clientèle,

très peu d'études se sont intéressées à celles spécifiques au contexte de l'enseignement en ÉPS. L'environnement d'un gymnase ou des autres plateaux dans lesquels se déroulent les cours de cette discipline (piscine, palestres, salle d'arts martiaux) nécessite des pratiques éducatives adaptées aux contraintes du milieu.

En ce qui a trait au premier objectif de cette recherche, les résultats montrent que les pratiques éducatives mises en œuvre par les enseignants se réfèrent à des pratiques recommandées par la recherche auprès de ces élèves. Les résultats exposent principalement qu'ils utilisent des pratiques éducatives proactives et réactives positives. Avant d'opter pour des pratiques coercitives, les résultats montrent que les enseignants agissent en amont de l'apparition des comportements difficiles. Le contexte d'activités de PA influence leur pratique positivement, car il exige l'établissement d'attentes claires auprès des élèves, il favorise le développement de meilleurs liens avec leurs élèves et ainsi, soutienne l'adoption de pratiques positives et constructives lorsqu'ils doivent gérer des comportements difficiles.

Pour le deuxième objectif, la comparaison entre les différentes pratiques déclarées par les enseignants et les principes directeurs de l'IÉNA est encourageante. Effectivement, selon les propos analysés, les enseignants mobilisent plusieurs pratiques qui s'apparentent aux principes et ingrédients actifs des programmes spécifiques d'intervention éducative par la nature et l'aventure. Les participants mettent en place des stratégies d'engagement efficaces pour les élèves qui favorisent une expérience positive et permettent un respect mutuel au sein du groupe. De plus, ils proposent des défis différenciés à leurs élèves en s'appuyant sur un niveau de risque perçu contrôlé et en consolidant un sentiment de compétence chez ces derniers. Ils accordent une grande importance à la dynamique de groupe qui doit être positive et favoriser la coopération et la communication. Également, ils dirigent fréquemment des activités de réflexions afin de soutenir les apprentissages en utilisant des outils et des procédures

favorables pour y parvenir. Finalement, ils portent une attention particulière à l'objet des réflexions.

Concernant le troisième objectif, les apports perçus par les enseignants sont nombreux et s'articulent principalement autour des relations et du soutien social chez les élèves. De plus, le contact avec la nature peut permettre une augmentation du bien-être psychologique et social des élèves tout en améliorant les relations interpersonnelles auprès du groupe. Ils présentent également le contexte d'activité de PA comme étant favorable à la gestion et la prévention de l'apparition des comportements difficiles. En général, l'utilisation d'activités de PA en ÉPS apporte plusieurs bienfaits auprès des ÉPDC se traduisant par de l'entraide, un soutien par les pairs et par un sentiment d'appartenance au sein du groupe. Il constitue une avenue prometteuse dans l'inclusion sociale de ces derniers dans cette discipline. Lorsque les élèves sont engagés dans la tâche de PA, les enseignants d'ÉPS observent qu'ils acquièrent de nouvelles connaissances techniques et qu'ils développent davantage leurs relations sociales qu'en contexte de gymnase. En favorisant la résolution de problème et la gestion de leur prise de risque, les activités de PA semblent bénéfiques pour les ÉPDC.

Cependant, ce contexte présente également certaines limites pour les enseignants. Selon eux, l'exploitation des activités de PA exige d'avoir une expérience préalable et une préparation structurée. La gestion des différents coûts et l'organisation nécessaire auprès de l'équipe-école peuvent être exigeantes. De plus, la sécurité des élèves reste un enjeu majeur à l'implantation des activités de PA dans les cours d'ÉPS du secondaire. Pour minimiser l'influence négative auprès des élèves et d'assurer la sécurité de tous, une progression échelonnée quant au choix de l'activité de PA ainsi que l'éloignement du milieu de pratique doivent guider le choix des enseignants qui veulent mettre en place des activités de PA dans leurs écoles. L'embauche de guide certifié pour assister l'enseignant dans certains contextes de PA pourrait être

recommandée, mais cela peut être difficilement réalisable dans l'ensemble des écoles pratiquant des activités de PA en ÉPS. Finalement, la formation lors de la préparation initiale ou en cours de services devrait être priorisée, notamment par des formations auprès des fédérations de plein air du Québec et par des colloques professionnels ciblant le PA.

ANNEXE 1 - CANEVAS D'ENTREVUE TÉLÉPHONIQUE

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

Introduction

Explication du déroulement de l'entrevue : bonjour, mon nom est Zachary Gaudreault de l'Université du Québec à Montréal. Je te contacte aujourd'hui tel que prévu pour une entrevue téléphonique qui se déroule dans le cadre de l'étude sur les pratiques éducatives auprès des élèves présentant des difficultés de comportement en contexte d'activité de plein air. Je voudrais tout d'abord te remercier de participer à cette étude. Le contexte d'activité de plein air désigne des activités de pleine nature se déroulant dans un environnement naturel. Mon étude s'intéresse plus particulièrement aux élèves présentant des difficultés de comportement. Pour cette étude, ce terme ne représente pas les élèves ayant une côte spécifique, mais plutôt n'importe quel élève qui présente des difficultés de comportement.

L'entrevue d'aujourd'hui abordera des éléments de ta pratique éducative tels que le contexte d'enseignement, la pratique auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement et les possibles apports et les limites du plein air auprès de cette clientèle en classe ordinaire. Les pratiques éducatives se définissent comme un ensemble d'interventions que l'enseignant utilise pour gérer sa classe sur le plan des apprentissages et sur le plan disciplinaire. Nous aborderons aussi certaines caractéristiques de l'intervention par la nature. L'entrevue est d'une durée d'environ 45 minutes et comporte trois sections qui aborderont la situation professionnelle, les activités de PA et les pratiques éducatives. Je te rappelle que tu es libre de répondre ou non aux questions qui te seront posées. L'entrevue est enregistrée sur support audio pour nous permettre de bien saisir toutes les informations et d'en faciliter la transcription. Les informations recueillies lors de l'entrevue resteront strictement confidentielles et ne permettront pas de t'identifier. Réponds au mieux de tes connaissances. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Est-ce que tu as des questions avant de commencer? Merci

** Préparer un dossier papier avec les notes d'entrevues et le courriel d'acceptation pour le consentement.*

Important: S'assurer de bien identifier le nom de l'éducateur physique qui fait l'entrevue

1) Il y aura d'abord une tête section vous permettant de décrire votre situation professionnelle

Intention	Question	Éléments à vérifier	Commentaires
Connaître sa situation d'enseignant, le contexte où il œuvre.	<p>1.1 Depuis combien d'années êtes-vous enseignant en éducation physique et à la santé?</p> <p>1.2 Depuis combien d'années utilisez-vous le contexte d'activités de plein air?</p> <p>1.3 Êtes-vous seul ou en team-teaching?</p> <p>1.4 Combien d'élèves avez-vous par groupe? À quel niveau enseignez-vous?</p> <p>1.5 Est-ce qu'il y a des critères d'admission pour s'inscrire dans vos classes proposant des activités de PA? (Profil PA, concentration sport, résultats scolaires attendus...)</p> <p>1.6 Est-ce qu'il y a des coûts reliés aux activités de PA, à la location d'équipement, au transport, au camping ou toutes autres dépenses prises en charge par les élèves ou l'école?</p> <p>1.7 Combien d'élèves présentent des difficultés de comportement en moyenne par groupe?</p> <p>1.8 Quelles sont les principales manifestations des difficultés de comportement chez les élèves de vos groupes?</p>		

	<p>1.9 À votre connaissance, parmi les élèves présentant des difficultés de comportement, combien ont un plan d'intervention?</p> <p>1.10 Est-ce qu'ils sont en lien avec les difficultés comportementales?</p> <p>1.11 Connaissez-vous les objectifs et les moyens à mettre en place pour chacun de ses élèves?</p> <p>1.12 Dans quelle mesure pensez-vous que ces informations vous sont utiles?</p>		
--	--	--	--

2) Voici maintenant une 2e section sur les activités de plein air et les caractéristiques de l'intervention par la nature et l'aventure.

Intention	Question	Éléments à vérifier	Commentaires
<p>Identifier, dans les pratiques déclarées de l'enseignant lors d'activités de PA, celles qui sont caractéristiques de l'ENNA</p>	<p>2.1 Quels types d'activités de plein air utilisez-vous durant vos cours d'ÉPS ou durant les sorties?</p> <p>2.2 Décrivez-moi le déroulement d'un cours de plein air habituel.</p> <p>2.4 Quels sont les principaux savoirs, savoir-être, savoir-faire et compétences transversales développées dans vos cours de PA? En lien avec les EPDC, est-ce qu'il y a des particularités dans ces aspects développés?</p> <p>2.5 Y a-t-il une différence entre le PA et le gymnase sur le plan des aptitudes, des habiletés, des compétences ou des connaissances qui peuvent être développées chez vos élèves ? Auprès des EPDC, est-ce qu'il y a une différence entre ces deux contextes?</p>		

	<p>2.6 En contexte de PA, comment organisez-vous la formation des équipes? Comment tenez-vous compte des ÉPDC?</p> <p>2.7 Quelle est la grosseur moyenne des sous-groupes? Est-ce qu'elle diffère selon le type d'activité de PA? Pouvez-vous me donner des exemples?</p> <p>2.8 Selon votre expérience, est-ce que certaines activités de PA provoquent un certain niveau d'inconfort chez les élèves?</p> <p>2.9 Si oui, qu'est-ce qui génère ces inconforts? Est-ce que vous cherchez à provoquer ces inconforts? En quoi sert-il ou non à l'apprentissage? Et l'apprentissage des ÉPDC?</p> <p>2.10 Quel est le niveau de difficulté des défis que vous proposez aux élèves lors des cours de PA? Comment déterminez-vous ce niveau de défi? (Zone proximale de développement ou niveau de convenance)</p> <p>2.11 Est-ce le niveau de difficulté des défis varient selon les différentes caractéristiques des élèves? De quelle façon? Qui en est-il pour les ÉPDC? (Sportif vs. anxieux vs. conduite opposante vs. hyperactivité?)</p> <p>2.12 Quel type d'engagement attendez-vous de vos élèves? Quelles sont les attentes? Auprès des ÉPDC?</p> <p>2.13 Selon vos observations, quelle place prennent les émotions de vos élèves lors des activités de PA? Et pour les ÉPDC?</p> <p>2.14 Quelle place accordez-vous à la réflexion de l'élève lors d'activité de plein air? À quel moment serait-il favorable de mettre en place ce type de réflexion? Est-ce qu'il y a une distinction auprès des ÉPDC?</p>		
--	---	--	--

	<p>2.15 Faites-vous des efforts pour que les élèves entrent en relation avec la nature ou l'environnement extérieur? Comment mettez-vous les élèves en relation avec la nature?</p> <p>Quels seraient les apports ou les limites du contact avec la nature?</p> <p>2.16 L'environnement naturel est un milieu qui peut être imprévisible. Comment cette imprévisibilité se manifeste-t-elle lors des activités de PA ? Comment composez-vous avec cette imprévisibilité? Comment les ÉPDC composent avec cette imprévisibilité?</p> <p>2.17. Globalement, décrivez-moi les apports que vous percevez des activités de PA en comparaison avec celles en gymnase.</p> <p>2.18 Voyez-vous certaines limites particulières à l'utilisation du contexte d'activités de PA en comparaison avec celui du gymnase?</p> <p>2.19 Voyez-vous certains apports ou limites particuliers au contexte de PA? Auprès des ÉPDC?</p>		
--	--	--	--

3) Enfin, une 3e section sur la nature des pratiques éducatives auprès des ÉPTC.

Intention	Question	Éléments à vérifier	Commentaires
Faire un portrait des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant entre celles employées lors d'activités de PA et celles utilisées en classe traditionnelle auprès des ÉPDC.	<p>3.1 De manière générale, quelles sont vos actions pour gérer les différents comportements perturbateurs de vos élèves? Pouvez-vous me donner un exemple concret?</p> <p>3.2 Quel aspect est le plus difficile à gérer pour vous auprès de vos ÉPDC en contexte d'activités de PA? Est-ce que c'est le même en gymnase?</p>		

	<p>3.3 Mettez-vous des choses en place avant que les difficultés comportementales surviennent?</p> <p>3.5 Dans vos SAE, est-ce qu'il y a des visées propres à l'entraînement à la responsabilité, à l'autocontrôle ou l'autonomie pour les élèves? De quelle façon? Différent pour les EPDC?</p> <p>3.6 Décrivez-moi votre gestion des comportements perturbateurs lorsqu'ils surviennent? Avez-vous des exemples en particulier? Est-ce en lien avec le PA?</p> <p>3.7 Quelles sont les ressources à votre disposition pour vous aider à gérer les comportements difficiles des élèves? En PA?</p> <p>3.8 Est-ce que les élèves perturbateurs sont amenés à prendre connaissance de leur acte? De quelle façon? Est-ce que vous utilisez ce type de pratique davantage en plein air ou en gymnase?</p> <p>3.9 Comment soutenir l'intégration sociale des EPDC dans vos classes en plein air et en gymnase?</p>		
--	---	--	--

4) Fin de l'entretien

Intention	Question	Éléments à vérifier	Commentaires
Remercier, donner une dernière possibilité d'ajouter des informations	<p>4.1 C'est ici que se termine notre entrevue, avez-vous des questions ou autres commentaires à ajouter en rapport avec le sujet de cette entrevue?</p> <p>4.2 Connaissez-vous d'autres enseignants en éducation physique et à la santé qui pratiquent l'enseignement des activités de plein air?</p>		
Vérifier sa confiance vis-à-vis la qualité de son entretien, s'il a pu réellement dire ce qu'il pensait	<p>4.3 Est-ce que vous trouvez que l'entrevue reflète assez bien votre perception concernant les pratiques auprès des ÉPDC en contexte de PA?</p> <p>4.4 Êtes-vous toujours en accord pour que je puisse utiliser ces informations pour ma recherche de manière confidentielle?</p>		
Lui rappeler de la confidentialité du processus	4.5 Je vous remercie de votre collaboration à ce projet de recherche. Je vous rappelle que nous allons retranscrire l'entrevue et que la confidentialité sera assurée par l'utilisation de pseudonyme. Les résultats de l'étude te parviendront par courriel à la fin du processus de mémoire dans les prochains mois.		

ANNEXE 2 – CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE
RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet: Les pratiques éducatives d'enseignants d'ÉPS et les élèves présentant des difficultés de comportement en classe ordinaire : Regard exploratoire sur l'enseignement des activités de plein air

Nom de l'étudiant: Zachary GAUDREAU

Programme d'études: Maîtrise en kinanthropologie

Direction de recherche: Claudia VERRET

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

BIBLIOGRAPHIE

- Ainscow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices. Dans T. Booth, K. Nes et M. Stromstad (Dir). *Developing Inclusive Teacher education*, RoutledgeFalmer, 182 p.
- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126.
- Amos, R., Reiss, M. et Sheldrake, R. (2019). Children and Nature: A research for the Wildlife Trusts. *The Wildlife Trust*, ULC Institute of Education, 81p.
- Archambault, J. et Choinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe*. Chenelière Éducation (4^e éd.). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.
- Atencio, M., Yuen Sze, M. T., Ho, S. et Ting Ching, C. (2015). The Strawberry Generation... They Are Too Pampered? Pre-Service Physical Education Teachers', Perspectives on Outdoor Education in Singapore. *European Physical Education Review*, 21(1), 31-50.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A-M., Imbert, P., Letriliart, L. et al. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer : La revue française de médecine générale*, 84(19), 142-145.
- Bailly, D. (2007). Aspects biologiques du stress et de l'adaptation : vers une nouvelle approche de l'anxiété. Dans Graziani, P., Hautète, M., Rusinek, S. et Servant, D. (dir), *Stress, anxiété et trouble de l'adaptation*, Paris, France : Masson, 29-50.
- Baker, J. A., Grant, S. et Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems, *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15.

- Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. (2019). Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, *Québec*, de 2012-2013 à 2017-2018
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3e éd.). New York, NY: Guilford Press.
- Barlow, D. H. et Craske, M. G. (2007). *Mastery of your anxiety and panic. Workbook* (4e éd.). Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- Begeny, J. C. et Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 262-285.
- Bégin, J-Y., Couture, C., Massé, L., Plouffe, T. et Rousseau, M. (2019). Intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental : Liens entre attitude des enseignants, stress et qualité de la relation enseignant-élève. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 177-199.
- Bélangier, N. et Duchesne, H. (2010a). *Des écoles en mouvement : inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Ottawa, Ontario : Presses de l'Université d'Ottawa, 1-16.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. Nîmes : Champ social editions, 404 p.
- Bergeron, G. (2018). L'inclusion au secondaire : miser sur un enseignement de qualité pour soutenir l'adoption de comportements positifs. *La Foucade*, 18(2), 30-35.
- Bergeron, G., Rojo, S., Fournier-Chouinard, E., Bergeron, L. et L'heureux, C. (2017). Par-delà ce Sommet : esquisse d'une définition de l'IPNA et repères d'intervention. Dans S. Rojo et G. Bergeron (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : fondements, processus et pistes d'action* (p. 199-210). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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.

- Beaulieu Lessard, M. (2014). L'attitude, le stress et les pratiques des enseignants du secondaire ayant un élève en trouble du comportement intégré, (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de <http://depothe.uqtr.ca/7378/>.
- Beyda, S. D., Zentall, S. S. et Ferko, D. J. K. (2002). The relationship between teacher practices and the task-appropriate and social behavior of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 27(3), 236-255.
- Blaustein M., Kinniburgh KM. 2010. *Treating traumatic stress in children and adolescents: How to foster resilience through attachment, self-régulation, and compéteNCY*. Guilford Press : New York, NY US.
- Bolling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen G. et Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 89, 22-35.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bowen, D. J. et Neill J. T. (2016) Effects of the PCYC catalyst outdoor adventure intervention program on youths' life skills, mental health and delinquent behaviour. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(1), 34-55.
- Breunig, M., O'Connell, T., Todd, S., Anderson, Y., Anderson, L. et Anderson, D. (2008). Psychological sense of community and group cohesion on wilderness trip. *Journal of Experiential Education*, 30(3), 258-261.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, Chenelière, 608 p.
- Cartledge, G. et Milburn, J. F. (1995). Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches (3^e éd.). *Boston, MA: Allyn and Bacon*, 130-135.
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 143-162.
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.

- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (2018). Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systématique. *Montréal, Québec : Cat. 2.120-12.61.1*
- Comité syndical européen de l'éducation (2009). *Le stress des enseignants au travail : mise en œuvre du Plan d'action du CSEE et de l'Accord-cadre autonome européen sur le stress au travail*. Bruxelles, Belgique.
- Couture, C. et Nadeau, M.-F. (2014). Les méthodes d'intervention comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (2^e éd.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*. Gaëtan Morin éditeur : Chenelière éducation. 177-193.
- Dahle, B. (2007). Norwegian friluftsliv: A lifelong communal process. Dans B. Henderson et Vikander, N. (Eds.). *Nature first: Outdoor life the friluftsliv way*. Library and Archives Canada Cataloguing in Publication. 321 p.
- David, M. (2005). Inclusive Physical Education: teachers views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review, 11*(1), 84-107.
- Davidson, L. (2001). Qualitative research and making meaning from adventure: A case study of boys' experiences of outdoor education at school. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 1*(2), 11-20.
- Davidson, K. V. (2009). Challenges contributing to teacher stress and burnout. *Southeastern Teacher Education Journal, 2*(2), 47-56.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Canada: De Boeck.
- Desbiens, J-F., Lanoue, S., Spallanzani, C., Tourigny, J-S. et Turcotte S. (2008). Perception de la fréquence d'apparition des comportements perturbateurs par des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 12*(2), 179-193.
- Donalson, G. E., et Donalson, L. E. (1958). Outdoor education: A definition. *Journal of Health, Physical Education and Recreation, 29*(17), 63.
- Doomen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijis, V., Luyckx, K. et Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive

behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 588-599.

Dowling, F., Fitzgerald, H. et Flintoff, A. (2012). *Equity and difference in physical education, youth sport and health a narrative approach*. USA: Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport. 208 p.

Eisenberg, N. Sadovsky, A., et Shepard, S.A. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: Concurrent relations and prediction of change. *Developmental Psychology*, 41(1), 193-211.

Fédération de plein air. (2005). *Guide de pratique et d'encadrement sécuritaire d'activités de plein air*. Québec : Récupéré de <http://www.loisirquebec.com>.

Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec. (2016). *Référentiel en gestion de risques en enseignement en contexte de plein air*. Québec, 63 p.

Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec (2013). *Référentiel pour le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves ayant des besoins particuliers - élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)*, bibliothèque et archives nationales du Québec.

Falvey, M. A. et Givner, C. C. (2005). What is an inclusive school. Dans R. A. Villa, J. S. Thousand (dir.). *Creating an inclusive school*, Alexandria VA, 1-26.

Fernet, C., Guay, F., Sénécal, C. et Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factor. *Teacher and Teaching Education*, 28(4), 514-525.

Fox, P. et Avramidis, E. (2003). An Evaluation of an Outdoor Education Programme for Students with Emotional and Behavioural Difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(4), 267-283.

Gainer, B. (1995). Ritual and relationships: interpersonal influences on shared consumption. *Journal of Business Research*, 32(2), 253-260.

Garett, R. (2014). *Building Good Relationships, Second Edition: Tools for positive relationship*. Kearney, NE : Morris Publishing, 132 p.

- Gargano, V. (2010). Les retombées du cours collégial « Plein air expérientiel » aux plans personnel et interpersonnel. Université du Québec à Chicoutimi. Récupéré de Constellation, l'archive de publications électronique de UQAC, <http://constellation.uqac.ca/115/>.
- Gass, M., Gillis, H. L. et Russell, K. C. (2012). *Adventure Therapy: Theory, Research, and practice*. New York, NY : Routledge. 357 p.
- Gaudreau, L., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gaudreau, N., Fortier, M-P., Bergeron, G., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). Pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'Homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire et ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur, 139-152.
- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.F. et Picher, M.J. (2018, juillet). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 41(2), 554-583.
- Gelter, H. (1999). Fritluftsliv : The Scandanavian philosophy of outdoor life. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5, 77-90.
- Gendreau, P. L. et Aecher, J. (2005). Subtypes of aggression in humans and animals. Dans R. E. Tremblay, W. H. Hartup et J. Archer (dir.). *Developmental origins of aggression*, New York, NY : Guilford Press. 25-46.
- Genoud, P. A., Brodard, F. et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 59(1), 37-45.
- Goldstein, A. P. et McGinnis, E. (1997). *Skillstreaming the adolescent: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Champaign, IL : Research Press.
- Gouvernement du Québec. (2015). *Loi sur l'instruction publique*. Chapitre I-13.3. Récupéré de <http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2015/04/Loi-instruction-publique.pdf>

- Grenier, J. et Quenneville, G. (1987). *Long sentier -- petits portages : les fondements du plein air*. North Hatley: Éditions C. et C.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. et Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(1), 495-513.
- Henniger, M. L. (1994). Planning for outdoor play. *Young Children 49*(4), 10-15.
- Hickey, D. T. et Schafer, N. J. (2006). Design-Based, participation-centered approaches to classroom management. Dans C. Evertson et C. Weinstein (dir.), *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 887-908.
- Hodges Kulinna, P. (2008). Teachers' Attributions and strategies for student misbehaviour. *Journal of Classroom Interaction, 42*(2), 21-30.
- Howell, A. J., Dopko, R. L., Passmore, H. A. et Buro, K. (2011). Nature connectedness: Associations with well-being and mindfulness, *Personality and Individual Differences, 51*(1), 166-171.
- Horwood, B. (1999). Educational adventure and schooling, dans Miles, J. C. et Priest, S. (dir.), *Adventure programming*, State College, Venture Publishing, 9-12.
- Irwin, D. et Straker, J. (2015). Tenuous affair: Environmental and outdoor education in Aotearoa New Zealand. *Australian Journal of Environmental Education, 30*(2), 151-166.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality, 17*(4), 177-188.
- Keniger, L. E., Gaston, K. J., Irvine, K. N. et Fuller R. A. (2013). What are the Benefits of Interacting with Nature ? *International Journal of Environmental Research and Public Health, 10*(1), 913-935.
- Kibby, M. Y. et Cohen, M. J. (2008). Memory functioning in children with reading disabilities and/or attention deficit/hyperactivity disorder : a clinical investigation of their working memory and long-term memory functioning. *Child Neuropsychology : a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence, 14*(6), 525-546.

- Klem, A. M. et Connell, J. P. (2004). Relationships Matter : Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(2), 262-273.
- Kuo, M., Barnes, M. et Jordan C (2019). Do Experiences With Natures Promote Learning ? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship, *Frontiers in Psychology*. 10:305.
- Lanaris, C. (2014). Les interventions proactives et l'encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. (2^e éd., pp. 165-184), Montréal : Gaëtan Morin.
- L'Écuyer, R. (1990). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans Deslauriers, J.-P. (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P. et Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869-882.
- Leroux, M., & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière éducation.
- Loisir Québec (2006). *Guide de pratique et d'encadrement sécuritaire d'activités de plein air*, Québec, consulté à l'adresse http://www.loisirquebec.com/plein_air.asp?id=24.
- Lyons Chase, D. (2009). Exploring challenge by choice in an adventure setting. University of Northern Colorado. Récupéré de « University Libraries », l'archive de publications électroniques, <https://digscholarship.unco.edu/dissertations/92/>.
- Boire, M. (2019). Québec en forme devient M361. *Santé et société*, 1, 1-3.
- Marsolais, A. (2001). Dynamiques de gestion de classe au secondaire. *Vie Pédagogique*, 119, 36-38.

- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.). Gaëtan Morin éditeur : Chenelière éducation, 394 p.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2020). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (3^e éd.). Gaëtan Morin éditeur : Chenelière éducation, 408 p.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (2019). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science /Revue canadienne des sciences du comportement*.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education. Scottsdale. Arizona: Holcomb Hathaway.*
- McKevitt, B. C. et Braaksma, A. D. (2008). Best practices in developing a positive behavior support system at the school level. Dans A. Thomas et J. Grimes (dir), *Best practices in school psychology* (5e éd., p.735-747). Bethesda, MD: National Association of school Psychologists.
- Mercure, C. (2009). La programmation d'aventure en milieu scolaire au secondaire : une étude de cas réalisée au Saguenay. Université du Québec à Chicoutimi. Récupéré de Constellation. L'archive de publications électroniques de l'UQAC, <http://constellation.uqac.ca/159/>.
- Miles, J. C. et Priest, S. (1999). *Adventure programming* (2^e éd.). PA: Venture. 499 p.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du Québec. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du Québec. (2011) *La progression des apprentissages en éducation physique et à la santé*. Récupéré en ligne le 28-03-2017 : <http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/educationPhysique/> et http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_developpement_personne/educationPhysique/index.asp.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, domaine du développement personnel*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Mitchell, W. (2008). The integrated Children's System and disabled children. *Child and family social work, 13*(3), 274-285.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005, February 1, 2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review, 11*(1), 84-107.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : Pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives, 26*(1), 110-138.
- Newes, S. et Bandoroff, S. (2004). « What is adventure therapy? », dans Newes, S. et Bandoroff, S. (dir.), *Coming of Age. The Evolving Field of Adventure Therapy*, Boulder, Association for Experiential Education, 1-30.
- Nicol, R. (2002). Outdoor education: Research topic of universal value? Part One. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 2*(2), 85-89.
- Oliver, R. M., et Reschly, D., J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality, 21p.
- O'Neil, S. C. et Stephenson, J. (2011). The Measurement of Classroom Management Self-Efficacy : A Review of Measurement Instrument Development and Influences. *Educational Psychology, 31*(3), 261-299.
- Owens, J. A. (2009). A clinical overview of sleep and attention-deficit/hyperactivity disorder in child and adolescents. *Journal of Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 18*, 92-102.

- Paré, M. et Trépanier, N. S. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, Presse de l'Université du Québec, 384 p.
- Poulou, M. et Norwich, B. (2000). Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 171-187.
- Priest, S., Gass, M. et Gillis, L. (2000). *Essential Elements of Facilitation: Skills for enhancing client Learning and Change*. Tarrak Publication, USA: New Hampshire, 164 p.
- Price, A. (2015). Improving school attendance: can participation in outdoor learning influence attendance for youth people with social, emotional and behavioral difficulties? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(2), 110-122.
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (1^{ère} éd.), Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur, 224 p.
- Québec en forme (2013). Le point sur le jeu libre extérieur et le plein air. http://www.quebecenforme.org/media/206014/qef_fiche_thematique_plein_air_2013.pdf.
- Raiola, E. et O'Keefe, M. (1999). Philosophy in Practice: A history of Adventure Programming. Dans Miles, J. C. & Priest, S. (1999). *Adventure programming* (2^e éd.). PA : Venture, 45-52.
- Ramel, S. et Benoit, V. (2011). *Intégration et inclusion scolaire : quelles conséquences pour le personnel enseignant*. La santé psychosociale des enseignants et enseignantes, Presses de l'Université du Québec, 202-223.
- Reinke, W., Stormont, M., Herman, K., Puri, R. et Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools : Teacher perceptions of needs, roles and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26, 1-13.
- Richardson, K., Rosenthal, M. et Burak, L. (2012). Exercise as Punishment ; An Application of the Theory of Planned Behavior. *American Journal of Health Education*, 43(6), 356-365.

- Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis, D. et Green, J. (2014). Behavior management in preschool classrooms: Insights revealed through systematic observation and interview. *Psychology in schools*, 51(2), 181-197.
- Rivkin, M. S. (1995). *The great outdoors: Restoring children's right to play outside*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Roache, J. et Lewis, R. (2011b). Teachers' Views on the Impact of Classroom Management on Student Responsibility. *Australian Journal of Education*, 55(2), 132-146.
- Rojo, S. et Bergeron, G. (2017). *L'intervention psychosociale par la nature et l'Aventure : Fondements, processus et pistes d'action*, Québec, QC : Presses de l'Université de Québec, 215 p.
- Rojo, S., Bergeron, B., Jeanson, C. et Massé, L. (2019). *Le développement de l'autorégulation émotionnelle chez des élèves présentant des troubles du comportement : le choix de l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure*. Symposium international francophone de recherche sur le plein air, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Québec.
- Roure, C. et Pasco, D. (2017). Impact de la conception d'une situation d'apprentissage en badminton sur l'intérêt en situation d'élèves du secondaire, *eJRIEPS*, 42, 28-48.
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Daudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie Pédagogique*, 119(1), 5-8.
- Russell, K. C. et Walsh, M. A. (2011). An Exploratory Study of a Wilderness Adventure Program for Young Offenders. *Journal of Experiential Education*, 33(4), 398-401.
- Santé globale (2016). Le programme Santé globale. Récupéré de <http://www.fondationsanteglobale.com/fr/programme-sante-globale.htm>.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. (dir), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.123-151). Sherbrooke : CRP.
- Servant, D. (2007). *Gestion du stress et de l'anxiété* (2^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson SAS.

- Ski Québec Alpin (2016). Programmes sports-études. Récupéré le 15-01-2017 de <https://www.skiquebec.qc.ca/fr/formations-et-programmes/programmes/sports-etudes/>.
- Slacklining Canada. [s.d.]. *Information générale sur le slackline*. Récupéré le 12 février 2017 de <https://français.slacklining.ca/>.
- Smitta Dibapile, W. T. (2012). A Review Of Literature On Teacher Efficacy And Classroom Management. *Journal of College Teaching and Learning*, 9(2), 79-92.
- Sutherland, S. et Legge, M. F. (2016). The possibilities of “Doing” Outdoor and/or Adventure Education in Physical Education/ Teaching Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 299-312.
- Taylor, A. F., Kuo F. E. et Sullivan, W. C. (2001). Views of nature and self-discipline: evidence from inner city children. *Journal of Environmental Psychology*, 21(1), 1-16.
- Thibodeau, S., Gelinias-Proulx, A., St-Vincent, L-A., Leclerc, M., Labelle, J. et Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'Homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire et ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 57-70). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Tsouloupas C. N., Russell, C. L., Matthews, R., Grawitch M. J. et Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
- Turcotte, S., Desbiens, J. F., Spallanzani, C., Roy, M., Brunelle, J. P., & Tourigny, J. S. (2008). Portrait des comportements perturbateurs adoptés par des élèves du niveau primaire en éducation physique et à la santé. *eJRIEPS*, 2(13), 57.
- Turnuklu, A. et Galton, M. (2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 27(1), 291-305.
- Van A., R., Grant, S. H., et Henry, D. (1996). Teacher and student behavior as a function of risk for aggression. *Education & Treatment of Children*, 19(3), 316-334.

- Verret, C., Bergeron, G. et Duhamel, L. (2016). La différenciation pédagogique : une voie à privilégier pour répondre à la diversité des besoins des élèves en EPS. *Revue Propulsions*, 29(1), 38-41
- Verret, C., Grenier, J., Massé, L. et Bergeron, G. (2017, 8 mai). *Description du contexte d'inclusion des élèves en éducation physique et à la santé*. Communication orale présentée dans le cadre du colloque Les comportements difficiles en classe : croyances, pratiques et vécu des acteurs, 85^e congrès de l'ACFAS, Montréal, Canada
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. Dans R. Landry, C. Ferrer et R. Vienneau (dir), *La pédagogie actualisante*. Éducation et francophonie, XXX(2), 257-286.
- Voight, A. et Ewert A. (2015). Integrating theory with practice: Applications in adventure therapy. Dans C. L. Norton, C. Carpenter et A. Pryor, *Adventure therapy around the globe*, Champaign, Common Ground Publishing, 243-251.
- Walker, C. (2010). Experiencing Flow: Is Doing it Together Better Than Doing it Alone. *The Journal of Positive*, 5(1), 3-11.
- Wells, N. M. (2000). At home with nature: The effects of nearby nature on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), 775-795.
- White, R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(1), 13-23.
- Williams A. et Wainwright N. (2015). A new pedagogical model for adventure in the curriculum: part one – advocating for the model, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(5), 481-500.
- Williams A. et Wainwright N. (2015). A new pedagogical model for adventure in the curriculum: part two – outlining the model, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 589-602.
- Wong, P. T. P. et Wong, L. C. J. (2009). Multicultural Supervision Competencies Questionnaire. Dans J. M. Bernard et R. K. Goodyear (Eds.), *Fundamentals of clinical supervision*, Boston, MA: Allyn et Bacon, 349p.
- Woolfolk Hoy, A. et Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management, dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management*, 181-219.

- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management : What should prospective teachers Learn? *Teaching Education*, 22, 113-131.
- Zeece, P. et Graul, S. (1993). Grounds for play: Sound, safe, and sensational. *Day Care and Early Education*, 20(4), 237-252.
- Zentall, S. S. (2005b). Theory and evidence-based strategies for children with attentional problems. *Psychology in the schools*, 42(8), 821-836.