

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT UTILISÉES EN ÉDUCATION EN PLEIN AIR PAR  
DES PERSONNES ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE AU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ARIANE DUPUIS

FÉVRIER 2026

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.12-2023). 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

REMERCIEMENTS .....	v
DÉDICACE.....	vii
AVANT-PROPOS .....	viii
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xi
RÉSUMÉ.....	xii
ABSTRACT .....	xiii
INTRODUCTION.....	xiv
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE .....	16
<b>1.1 L'intérêt grandissant envers l'éducation en plein air .....</b>	<b>16</b>
1.1.1 Le mouvement à l'international .....	16
1.1.2 Le mouvement au Québec.....	18
<b>1.2 La méconnaissance des stratégies d'enseignement utilisées en éducation en plein air ..</b>	<b>20</b>
<b>1.3 La question générale de recherche.....</b>	<b>25</b>
<b>1.4 La pertinence scientifique .....</b>	<b>25</b>
<b>1.5 La pertinence sociale .....</b>	<b>26</b>
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL.....	28
<b>2.1 L'éducation en plein air .....</b>	<b>28</b>
2.1.1 L'éducation en plein air en milieu scolaire .....	29
2.1.2 La synthèse du concept d'éducation en plein air de cette étude.....	32
<b>2.2 Les stratégies d'enseignement .....</b>	<b>32</b>
2.2.1 La définition des stratégies d'enseignement .....	32
2.2.2 Les classifications des stratégies d'enseignement.....	34
2.2.3 Les stratégies d'enseignement retenues pour cette étude.....	41
<b>2.3 Les objectifs spécifiques .....</b>	<b>48</b>
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE .....	49
<b>3.1 Le type de recherche.....</b>	<b>49</b>
<b>3.2 Le déroulement de la recherche .....</b>	<b>49</b>

<b>3.3 L'échantillonnage</b> .....	51
3.3.1 Les critères d'inclusion et d'exclusion des personnes participantes .....	51
3.3.2 Les stratégies d'échantillonnage .....	52
3.3.3 Les modes de recrutement.....	53
3.3.4 Les caractéristiques des personnes participantes .....	56
<b>3.4 Les instruments de collecte de données</b> .....	58
3.4.1 L'instrument de collecte pour le volet quantitatif : le questionnaire STRAT .....	58
3.4.2 L'instrument de collecte pour le volet qualitatif : l'entrevue semi-dirigée.....	59
<b>3.5 Le traitement des données</b> .....	60
3.5.1 L'analyse des données quantitatives .....	60
3.5.2 L'analyse des données qualitatives .....	61
3.5.3 Les critères de scientificité.....	62
<b>3.6 Les considérations éthiques</b> .....	63
<b>CHAPITRE 4 : RÉSULTATS</b> .....	65
<b>4.1 Les résultats du portrait des stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA</b> .....	65
4.1.1 Le portrait des personnes enseignantes participantes effectuant de l'ÉPA .....	65
4.1.2 Le portrait des stratégies d'enseignement autorapportées en ÉPA .....	69
4.1.3 Les contextes d'enseignement et l'utilisation des stratégies d'enseignement .....	73
4.1.4 La stratégie d'enseignement à explorer plus précisément .....	76
<b>4.2 Les résultats sur la manière dont des personnes enseignantes du primaire utilisent l'apprentissage par la découverte en ÉPA</b> .....	78
4.2.1 L'utilisation partielle de l'apprentissage par la découverte.....	79
4.2.2 Le principe d'apprentissage.....	82
4.2.3 Le principe d'expérience .....	86
4.2.4 Le principe d'inclusion.....	88
4.2.5 Le principe d'accessibilité .....	89
4.2.6 Le principe de lieu .....	91
4.2.7 Le principe d'interrelation .....	92
<b>CHAPITRE 5 : DISCUSSION</b> .....	94
<b>5.1 La discussion du portrait des stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA</b> .....	94
<b>5.2 La discussion des résultats sur la manière dont des personnes enseignantes du primaire disent utiliser l'apprentissage par la découverte en ÉPA</b> .....	98
<b>5.3 Les limites de cette étude</b> .....	102
<b>5.4 Les pistes de recherches futures et les retombées de cette étude</b> .....	104
<b>CONCLUSION</b> .....	107
<b>ANNEXE A [LE QUESTIONNAIRE STRAT]</b> .....	109
<b>ANNEXE B [LE COURRIEL DE RECRUTEMENT]</b> .....	164

ANNEXE C [LE PROTOCOLE D'ENTREVUE] ..... 165

ANNEXE D [LA GRILLE DE CODAGE] ..... 167

ANNEXE E [LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT] ..... 169

RÉFÉRENCES ..... 172

## REMERCIEMENTS

Il n'y aurait pas assez de mots pour exprimer toute ma gratitude envers mon comité de direction qui a su porter ce projet jusqu'au bout. Un immense merci à ma directrice de recherche, Pr Émilie Tremblay-Wragg, qui m'accompagne avec tant de bienveillance, d'écoute et de confiance depuis le tout début de ce parcours. Sa capacité à voir le potentiel là où il germe à peine m'a donné l'envie d'apprendre, de réfléchir et de m'investir. Un tout aussi grand merci à mon co-directeur, Pr Jean-Philippe Ayotte-Beaudet, dont la rigueur et le souci du détail m'ont profondément marquée et guidée dans le développement de ma posture de chercheuse. Vos nombreuses opportunités et la richesse de nos échanges ont nourri la personne chercheuse que je deviens et je vous en remercie énormément. Au-delà de vos rôles respectifs, vous êtes des êtres réellement inspirants. Je tiens également à remercier chaleureusement les membres de mon jury pour leur temps et la pertinence de leurs commentaires.

Un autre merci tout particulier aux personnes qui ont spécifiquement permis que cette recherche voie le jour : l'équipe de recherche STRAT. Geneviève, le simple fait de te côtoyer me rend meilleure, merci d'être si accueillante. Kathy, que serait un début de maîtrise sans tes conseils d'organisation? Merci d'avoir pris continuellement le temps de m'expliquer tout ce qui semblait finalement si évident. Xavier, tu as été un phare dans cette découverte des méthodes quantitatives. Merci pour tous tes partages!

Je tiens aussi à souligner des accompagnements non négligeables dans le cadre de ce parcours. D'abord, merci à mes collègues étudiants avec qui tout a commencé : Marie-Ève, Tristan et Xavier. Merci à Laure pour ta présence et ton soutien précieux. J'apprécie apprendre à tes côtés et il me fait plaisir de penser que ce n'est que le début et que de belles occasions de collaboration nous attendent. Merci à Élisabeth, parce qu'en plus d'être inspirante, tu as su me donner les clés du milieu de la recherche universitaire par tes conseils et toutes tes offres. Merci à Floriane et Daphné, pour l'équipe de femmes que nous sommes et qui a permis de me redonner des élans considérables. Merci à Isabelle, toujours prête pour tout, ma vie sociale n'aurait pas été la même sans toi, merci tellement! Un géant merci à toute l'équipe de la CRÉPA : Sylvie, Annie, Marie-Claude, Charlotte, Gabriela, Estelle, Yannick et toutes les autres personnes incroyables qui travaillent avec tellement

de passion. Finalement, un grand merci également à toute l'équipe de RUSE pour tous ces matins de rédaction et ces moments de partage que toutes personnes étudiantes devraient vivre.

Plus personnellement, merci à Bastien, qui, jour après jour me permet de mettre les pieds sous la table et de déguster des repas de chef en plus d'être le plus grand soutien émotionnel dans toute cette aventure. Merci mon amoureux de me soutenir dans mes découvertes! Merci à ma famille qui me soutient dans mes projets sans toujours savoir dans quoi je m'embarque. Papa, merci de m'avoir transmis cet amour de la nature et cette curiosité insatiable. Maman, merci de m'avoir toujours encouragée dans mon plaisir d'écrire et de m'avoir transmis cet amour pour les enfants. Mon frère, merci de me ramener sur terre et de m'aimer dans toute mon intensité. Merci à mes amies, que vous soyez à Montréal, sur la Rive-Sud ou au fin fond du Yukon, vous avez, à votre façon, permis que je sente votre présence. Merci à ma grande sœur de cœur, Nadège Gendron Granger, parce que c'est la vie!

Je suis reconnaissante d'avoir eu la chance d'être si bien entourée par des personnes chercheuses et une institution qu'est l'UQAM, et ce, depuis le début de mes études universitaires. Je suis tout aussi reconnaissante d'avoir eu la chance d'écrire certains passages dans le confort de Montréal, mais aussi un peu partout dans de belles régions du Québec et également au bord de la mer dans le sud de la France (merci aux beaux-parents au passage).

Finalement, merci à toutes les personnes enseignantes ayant participé à cette étude, vous bâtissez notre avenir! Que chaque personne lisant ces écrits découvre un tant soit peu tout ce que le Québec et ses personnes enseignantes ont à nous enseigner!

## DÉDICACE

*À Romane et Flavie,  
parce que la simple évocation de votre prénom  
éveille en moi le désir de protéger l'avenir.*

## AVANT-PROPOS

« C'est juste une question de poser des questions à l'élève : "Comment tu pourrais trouver ta réponse ?" Se positionner comme chercheur. Je suis allée à un congrès de sciences récemment où quelqu'un essayait de définir ce qu'est la science, et j'ai fini par lever la main pour dire : n'importe quel enfant est un scientifique. Il se pose une question, il essaie de voir comment y répondre, il valide, il fait une conclusion. Et parfois, il veut aller plus loin. C'est pas un processus qu'on peut contrôler, c'est un processus qu'on accueille. Quand un enfant me parle de quelque chose, je lui dis : "Vas-y, explore ça."» (Djamila)

## LISTE DES FIGURES

Figure 3.1 Le déroulement de la recherche (inspirée de Fortin et Gagnon, 2016a, p. 250).....	50
Figure 4.1 Les stratégies d'enseignement utilisées en classe et en ÉPA.....	74

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Les principes de l'ÉPA en milieu scolaire (Ayotte-Beaudet <i>et al.</i> , 2025) .....	31
Tableau 2.2 Les familles et modèles d'enseignement de Joyce et Calhoun (2024) .....	36
Tableau 2.3 La classification de Vienneau (2017) .....	38
Tableau 2.4 La classification de Raby et Viola (2022) .....	39
Tableau 3.1 Les critères d'inclusion et d'exclusion .....	52
Tableau 3.2 Le respect des critères d'inclusion .....	55
Tableau 3.3 Tableau des caractéristiques des personnes participantes du volet qualitatif .....	57
Tableau 4.1 Région du Québec où enseignent les personnes enseignantes participantes ( $n = 187$ ) .....	66
Tableau 4.2 Années d'expérience en enseignement et en ÉPA des personnes enseignantes ( $n = 187$ ) .....	67
Tableau 4.3 Niveau d'enseignement des personnes enseignantes participantes ( $n = 187$ ) .....	68
Tableau 4.4 Fréquence d'utilisation de l'ÉPA dans l'année scolaire 2023-2024 .....	69
Tableau 4.5 Nombre de personnes enseignantes ayant mentionné utiliser les stratégies d'enseignement en ÉPA ( $n = 187$ ) .....	70
Tableau 4.6 Année d'expérience en ÉPA et stratégies d'enseignement choisies .....	71
Tableau 4.7 Fréquence d'utilisation de l'ÉPA en fonction des stratégies d'enseignement .....	72
Tableau 4.8 Ordonnement des stratégies utilisées en fonction du contexte .....	75
Tableau 4.9 Résultats des scores $Z$ .....	77
Tableau 4.10 Les étapes de l'apprentissage par la découverte .....	78
Tableau 4.11 Les étapes de l'apprentissage par la découverte et les personnes qui leur ont fait référence .....	79
Tableau 4.12 Les autres stratégies d'enseignement décrites par les personnes enseignantes .....	80
Tableau 4.13 Lieux utilisés en ÉPA par les personnes participantes ( $n = 8$ ) .....	91

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ANEX	Année d'expérience
CCQ	Culture et citoyenneté québécoise
CERPE	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants
CIEREH	Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains
CS	Commission scolaire
CSS	Centre de services scolaire
ÉP	École privée
ÉPA	Éducation en plein air
FRQSC	Fonds de recherche du Québec - Société et culture
PDA	Progression des apprentissages
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
UQAM	Université du Québec à Montréal

## RÉSUMÉ

Ce mémoire avait comme objectifs de dresser un portrait des stratégies d'enseignement utilisées en éducation en plein air par des personnes enseignantes du primaire ainsi que d'identifier les manières de mettre en place la stratégie la plus autorapportée dans ce même contexte. Pour répondre à ces objectifs, le questionnaire STRAT a été utilisé rejoignant 187 personnes enseignantes du primaire réalisant des situations d'apprentissage en éducation en plein air de rarement à presque toujours dans l'année scolaire 2023-2024. Dans le cadre d'un devis séquentiel mixte, une première phase quantitative d'analyses des fréquences à l'aide du logiciel SPSS29 a été réalisée. De ces analyses quantitatives, les résultats témoignent que les stratégies les plus autorapportées en éducation en plein air s'inscrivent dans le courant socioconstructiviste et que des disparités avec celles utilisées en classe apparaissent. De plus, les résultats mettent en lumière que la stratégie la plus autorapportée en éducation en plein air par les personnes enseignantes du primaire enseignant des matières de base ( $n = 108$ ) est l'apprentissage par la découverte. Une deuxième phase qualitative s'est réalisée avec des entrevues semi-dirigées menées auprès de huit personnes enseignantes titulaires. À l'aide de six principes de l'éducation en plein air en milieu scolaire (Ayotte-Beaudet *et al.*, 2025), des analyses déductives de contenu dans le logiciel Nvivo15 ont été effectuées. Les résultats mettent en lumière, entre autres, que les sciences, les mathématiques et le français langue d'enseignement sont les principales disciplines choisies pour effectuer des situations d'apprentissage par la découverte en éducation en plein air. Enfin, les résultats font aussi ressortir que l'apprentissage par la découverte en éducation en plein air contextualise et concrétise les notions à apprendre en plus d'offrir davantage d'espace aux élèves.

**MOTS-CLÉS :** éducation en plein air, stratégies d'enseignement, personnes enseignantes du primaire, méthodologie mixte, questionnaire STRAT

## ABSTRACT

The objectives of this project were to provide an overview of the teaching strategies used in school-based outdoor education by primary school teachers and to identify ways to implement the most commonly reported strategy in this context. To meet these objectives, the questionnaire STRAT was used to survey 187 teachers who conducted school-based outdoor education learning activities rarely to almost always during the 2023-2024 school year. As part of a mixed sequential design, an initial quantitative phase of frequency analysis was carried out using SPSS29 software. The results of these quantitative analyses show that the most commonly reported strategies in school-based outdoor education are in line with the socioconstructivist approach and that there are disparities with those used in the classroom. In addition, the results highlight that the most self-reported strategy in school-based outdoor education by primary school teachers teaching core subjects ( $n = 108$ ) is discovery learning. A second qualitative phase was conducted with semi-structured interviews with eight primary school teachers. Using six principles of school-based outdoor education (Ayotte-Beaudet et al., 2025) deductive content analyses were performed using Nvivo15 software. The results highlight, among other things, that science, mathematics, and french as a language of instruction are the subjects chosen for discovery-based learning situations in school-based outdoor education. Finally, the results also show that discovery learning in school-based outdoor education contextualizes and concretizes the concepts to be learned, in addition to offering more space to students.

**KEYWORDS :** school-based outdoor education, teaching strategies, primary school teacher, mixed methodology, questionnaire STRAT

## INTRODUCTION

Les personnes enseignantes du primaire sont, il est nécessaire de le souligner, des modèles de premier plan dans la vie des élèves. Elles ont un grand rôle à jouer dans le développement des futures générations et peuvent influencer l'avenir de la société de par leurs choix pédagogiques. En effet, ce qu'elles proposent dans leur classe, et même à l'extérieur de leur classe, semble d'une importance cruciale autant pour les apprentissages scolaires que le développement affectif et social des élèves (Lenoir, 2007). Le rôle majeur que détient la personne enseignante dans la vie de l'élève se traduit, entre autres, par ce qu'elle enseigne et sa manière de le proposer à ses élèves (Lenoir et Vanhulle, 2006). En effet, les stratégies d'enseignement choisies par les personnes enseignantes sont une des raisons pour lesquelles les élèves peuvent décrocher et être désengagés (Bernard et Michaut, 2021). Inversement, une personne enseignante qui se soucie de la qualité de son enseignement engagera l'élève dans ses apprentissages (Messier, 2014) en choisissant des stratégies d'enseignement qui rendent les activités intéressantes, pertinentes, authentiques et engageantes (Vanpee *et al.*, 2008).

Pour un contexte d'enseignement comme l'éducation en plein air, il existe des perspectives méconnues dans la littérature scientifique quant aux stratégies d'enseignement qui permettraient de comprendre leur mise en œuvre en concordance avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) et ses différentes disciplines. Pourtant, l'éducation en plein air, en plus de faciliter l'utilisation d'une diversité de stratégies d'enseignement (Barford et Myging, 2022), favorise la réussite éducative étant donné la contextualisation des apprentissages et l'engagement qu'elle procure (Kuo *et al.*, 2019). D'autant plus que les personnes actrices en éducation qui l'exploitent au quotidien perçoivent les bienfaits et sont convaincues de la pertinence de l'intégration de ce contexte dans leur pratique (Gilbert et Bergeron-Leclerc, 2023).

Il semble donc important de porter une attention scientifique particulière face aux stratégies d'enseignement choisies par les personnes enseignantes du primaire lorsqu'elles utilisent l'éducation en plein air avec leurs élèves. S'intéresser aux situations d'apprentissage réalisées dans ce contexte permettra de dresser le portrait des stratégies d'enseignement utilisées et d'identifier les manières de mettre en place l'éducation en plein air dans les milieux éducatifs du Québec en fonction d'une stratégie d'enseignement.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, la problématique de recherche sera posée. D'abord, l'intérêt croissant de l'éducation en plein air comme mouvement populaire à l'international et au Québec sera mis de l'avant. Puis, la méconnaissance des stratégies d'enseignement utilisées par des personnes enseignantes du primaire en éducation en plein air sera exposée. Dans le deuxième chapitre, le cadre conceptuel faisant état du concept d'éducation en plein air en milieu scolaire et définissant les stratégies d'enseignement en justifiant les choix retenus pour notre étude sera présenté. Dans le troisième chapitre, la méthodologie mixte s'inscrivant dans un devis séquentiel sera expliquée. Les analyses quantitatives et qualitatives réalisées seront également détaillées. Dans le quatrième chapitre, les résultats de notre étude seront mis en lumière en lien avec les objectifs spécifiques de la recherche. Pour terminer, dans le cinquième chapitre, la discussion permettra d'interpréter les résultats de cette recherche en les reliant aux deux objectifs de l'étude.

## CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre présente la problématique de ce projet de recherche. En premier lieu, nous aborderons l'intérêt grandissant envers l'éducation en plein air à l'international et au Québec dans les milieux scolaires. Puis, nous nous attarderons à la méconnaissance des stratégies d'enseignement utilisées en éducation en plein air dans les milieux scolaires du primaire au Québec. La question générale de recherche sera ensuite exposée. Ce chapitre se conclura avec les pertinences scientifique et sociale du projet de recherche.

### 1.1 L'intérêt grandissant envers l'éducation en plein air

L'éducation en plein air (ÉPA) est de plus en plus courante dans les milieux scolaires à travers le monde. Le Québec, qui est le contexte de notre étude, n'en fait pas exception. Cette section présente l'intérêt pour l'ÉPA dans les milieux scolaires à l'international et au Québec.

#### 1.1.1 Le mouvement à l'international

Depuis les deux derniers siècles, des initiatives reliant l'éducation et le plein air sont mises en place à travers le monde (Mercure, 2020). Le mouvement de l'ÉPA s'est amorcé, entre autres, aux États-Unis avec la création des camps de vacances (Mercure, 2020) et en Angleterre avec le développement du scoutisme et des écoles en forêt (Bélec et Larue, 2016). Les pays scandinaves et leur philosophie d'une vie en plein air ont aussi contribué à l'émergence et au développement de l'ÉPA (Gelter, 1999). Plus récemment, l'ÉPA a connu une popularité auprès d'un bassin plus large de personnes enseignantes pendant la pandémie puisque certaines recommandations comme celle d'aller enseigner dehors pour diminuer les contacts ont été proposées (Yemini *et al.*, 2023).

L'intérêt pour l'ÉPA dans les milieux scolaires est donc en croissance et occupe une place importante dans plusieurs régions du monde (Waite, 2020 ; Wolf *et al.*, 2022). Des initiatives d'ÉPA se déploient notamment par les instances gouvernementales qui la valorisent ou par les personnes enseignantes qui la mettent en place. D'ailleurs, Passy *et al.* (2019) ont théorisé ces deux approches : l'approche ascendante (*bottom up*) et l'approche descendante (*top down*). Ces approches servent à décrire la manière dont les initiatives sont mises de l'avant en ÉPA. En guise d'exemple, Passy *et al.* (2019) mentionnent que le Danemark et l'Angleterre sont des pays qui ont

une approche ascendante puisque ce sont les personnes praticiennes qui ont contribué à persuader les instances gouvernementales de la mise en place de l'ÉPA dans leurs milieux. À l'inverse, l'Australie et Singapour ont une approche descendante puisque ce sont les instances gouvernementales qui ont décidé d'inclure l'ÉPA dans les programmes scolaires (Passy *et al.*, 2019).

Dans le but d'observer les tendances et les différences entre les régions du monde concernant la pratique d'ÉPA en milieu scolaire, une étude a été menée auprès de 80 personnes répondantes praticiennes et chercheuses de l'apprentissage en plein air provenant de 19 pays et régions à travers l'Asie, l'Australie, l'Europe, l'Amérique du Nord et le Royaume-Uni (Waite, 2020). Celle-ci a permis de mettre en lumière que plusieurs personnes enseignantes à travers le monde favorisent les apprentissages et l'enseignement en plein air et encouragent l'ÉPA dans leur milieu scolaire respectif. Les résultats obtenus par Waite en 2020 ont permis d'offrir un aperçu des raisons qui soutiennent la pratique d'ÉPA dans les milieux scolaires. Ceux-ci montrent que les motivations communes des diverses régions à prôner l'ÉPA sont la santé et le bien-être des élèves, le développement des compétences sociales et le respect de la nature qu'apporte la proximité à cette nature.

En effet, l'ÉPA a un impact positif et immédiat en ce qui concerne la conscience environnementale des jeunes (Ayotte-Beaudet *et al.*, 2023). Certains élèves qui passent du temps dehors créent un lien affectif fort avec la nature, ce qui favorise leur sensibilisation envers cette nature et les engage à prendre soin d'elle à long terme (Bellerose-Langlois, 2015). Cette sensibilité face à la nature est considérablement plus difficile à obtenir en salle de classe, à l'intérieur (Otto et Pensini, 2017). Selon Lekies et des personnes collaboratrices (2015), les personnes protectrices de l'environnement sur le long terme seront celles qui bénéficieront d'un contact direct avec la nature dès leur plus jeune âge. En somme, comme le mentionnent Gottsmann et Hugedet (2023), les activités en plein air permettent de réduire la sédentarité, favorisent le bien-être, mais aussi contribuent à l'éducation à l'environnement par une sensibilisation et une reconnexion à la nature.

Par conséquent, diverses études se penchent sur les bienfaits et les enjeux entourant le mouvement de l'ÉPA, et ce, plus précisément selon des contextes spécifiques. En effet, certaines études se consacrent à des contextes comme la Grande-Bretagne (O'Brien et Murray, 2007), Singapour

(Atencio *et al.*, 2015), les pays nordiques (Rea et Waite, 2009) ou peuvent même comparer deux contextes comme la Suède et la France (Larsson et Rönnlund, 2021). Cet intérêt d'étudier plus spécifiquement un contexte précis provient des différences qui existent entre les cultures, les politiques éducatives et les environnements naturels des diverses régions (Remmen et Iversen, 2023). Dans ce même ordre d'idées, ces différences nous amènent à nous intéresser à un contexte de recherche spécifique pour cette étude, c'est pourquoi nous nous pencherons sur le mouvement et les initiatives d'ÉPA au Québec.

### 1.1.2 Le mouvement au Québec

Bien que le mouvement du plein air au Québec soit en émergence depuis principalement la deuxième partie du 20<sup>e</sup> siècle suite aux influences européennes et anglo-saxonnes (Mercure, 2020), l'ÉPA s'est installée plutôt progressivement dans les milieux éducatifs, notamment par des initiatives des personnes enseignantes (Nadeau-Tremblay *et al.*, 2023).

Notre choix d'étudier spécifiquement le contexte québécois repose sur la particularité du mouvement de l'ÉPA développé dans la province. En effet, l'ÉPA n'est pas prescrite dans les programmes ministériels québécois et pourtant cette tendance en faveur de la pratique de l'ÉPA dans les milieux scolaires se reflète également au Québec. À l'échelle de la province, une enquête réalisée par la Fondation Monique-Fitz-Back (2018) a révélé que 75% des 340 personnes répondantes (personnel enseignant, professionnels de l'éducation, personnel de soutien et intervenants en service de garde) du primaire et du secondaire de différentes régions au Québec effectuaient des projets pédagogiques à l'extérieur de l'école. Selon ce même sondage, ce sont les sciences et la technologie et l'éducation physique et à la santé qui étaient les disciplines les plus enseignées en plein air au primaire, tous niveaux d'enseignement confondus.

Comme pour plusieurs pays, l'engouement des dernières années pour l'ÉPA au Québec semble s'être accentué avec la pandémie de COVID-19 qui a encouragé plusieurs personnes enseignantes à adapter leurs pratiques (Ayotte-Beaudet *et al.*, 2024) invitant ainsi les élèves à apprendre dans des lieux plus grands que la classe et au grand air. En contrepartie, l'ÉPA au Québec était déjà mise en place avant la pandémie, et ce, entre autres grâce aux initiatives locales réalisées par les personnes enseignantes (Nadeau-Tremblay *et al.*, 2023). D'ailleurs, en l'associant aux approches élaborées par Passy *et al.* (2019), l'ÉPA au Québec serait dans une approche ascendante. En effet,

l'ÉPA n'est pas une exigence ministérielle du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ). Le terme « plein air » est présent une seule fois dans tout le PFEQ et il se retrouve dans la section destinée à la discipline d'éducation physique et à la santé (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 256). Le contexte en plein air est donc mentionné dans le PFEQ, mais ne semble s'adresser qu'aux personnes enseignantes de la discipline mentionnée. D'ailleurs, en 2017, le ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur a publié l'avis sur le plein air *Au Québec, on bouge en plein air!* qui encourage la pratique d'activités physiques et de loisirs en plein air. Dans son plan stratégique, le ministère de l'Éducation (2023) s'oriente vers la valorisation de la pratique d'activités en plein air en proposant le développement de projets d'infrastructures récréatives, sportives et de plein air. Les nouvelles politiques gouvernementales portent donc un intérêt envers l'ÉPA et cette valorisation encourage son utilisation. Cependant, comme l'ÉPA est une pratique courante chez certaines personnes enseignantes de diverses disciplines (pas qu'en éducation physique et à la santé), le plein air tel que valorisé par les instances devrait également être présenté comme un contexte d'apprentissage plutôt que seulement un lieu pour la pratique d'activités physiques (Ayotte-Beaudet *et al.*, 2024).

D'ailleurs, plusieurs études ont été menées dans le but d'identifier les différents avantages de l'ÉPA et sa valeur ajoutée dans le système éducatif. Celles-ci stipulent que les personnes enseignantes qui choisissent de préparer des périodes d'enseignement et d'apprentissage à l'extérieur avec leurs élèves encouragent la réussite scolaire puisque ce contexte coopératif et calme rend les élèves engagés et les amène à obtenir de meilleurs résultats scolaires (McCormick *et al.*, 2015 ; Mygind *et al.*, 2019b ; Patrick *et al.*, 2007 ; Wessler, 2003). En effet, cette manière d'enseigner est considérée comme moins restrictive par rapport à l'enseignement en classe traditionnelle (Kuo *et al.*, 2019) et offre une plus grande liberté aux élèves qui peuvent créer des liens d'amitié plus solides en obtenant cette liberté et se sentir plus compétents (Maynard *et al.*, 2013). Par le fait même, l'environnement naturel offert à des élèves facilite le transfert des apprentissages de ceux-ci dans leur vie réelle (Becker *et al.*, 2017). Par conséquent, Maziade *et des personnes collaboratrices* (2018) mentionnent que les activités en plein air, qui font écho à l'expérience, favorisent l'apprentissage.

De récentes recherches québécoises en éducation concernant le mouvement de l'ÉPA (Ayotte-Beaudet *et al.*, 2022, 2023, 2024 ; Beauchamp, 2022 ; Godue-Couture, 2024 ; Maziade *et al.*, 2018)

mettent en lumière la croissance de ce phénomène au Québec. Outre quelques exceptions, elles s'intéressent toutefois principalement aux personnes enseignantes intervenant dans une concentration plein air ainsi qu'aux personnes enseignantes d'éducation physique ou de sciences. Ces disciplines sont d'ailleurs disposées à l'ÉPA puisque le plein air peut devenir nécessaire lors d'une période d'éducation physique où une randonnée est pratiquée ou lorsque le vent est étudié en sciences par exemple. Cependant, bien que l'ÉPA semble être réalisée principalement dans ces disciplines, puisque les études se penchent sur les personnes enseignantes de celles-ci, l'ÉPA n'est pas réalisée que dans ces deux disciplines. Une étude menée par Ayotte-Beaudet *et al.* (2024) auprès de 578 personnes enseignantes du préscolaire au secondaire a relevé que diverses autres disciplines étaient enseignées en plein air. Parmi les 578 personnes participantes à l'étude, 153 étaient des personnes enseignantes au primaire. Elles ont déclaré enseigner en plein air les disciplines suivantes : français ou anglais (77,1%), mathématiques (69,3%), sciences et technologies (65,4%), arts (49,7%), sciences humaines et sociales (25,5%) et éthique et culture religieuse (15%). L'étude menée par Beauchamp (2022) auprès de 14 personnes enseignantes au préscolaire et au primaire révèle également que le contexte de l'ÉPA est mobilisé dans diverses disciplines comme en français (écriture/lecture), en mathématiques et en sciences. L'ÉPA au Québec est donc utilisée dans diverses disciplines scolaires sans n'être réservée qu'aux personnes enseignantes d'éducation physique et de sciences.

Bien que l'ÉPA en milieu scolaire soit présente dans plusieurs pays comme relevé ci-haut et que des personnes chercheuses se penchent sur le phénomène, certaines thématiques comme les processus d'enseignement en plein air sont très peu documentés (Remmen et Iversen, 2023).

## **1.2 La méconnaissance des stratégies d'enseignement utilisées en éducation en plein air**

D'abord, statuons qu'une stratégie d'enseignement comme l'enseignement explicite, l'apprentissage expérientiel ou le dialogue philosophique par exemple est « un ensemble d'opérations planifiées ou pilotées par une personne enseignante et ses élèves dans une situation pédagogique réelle pour qu'il y ait apprentissage » (Messier et Viola, 2022, p. 25). À ce jour, autant les stratégies d'enseignement choisies en classe que celles en ÉPA utilisées par les personnes enseignantes sont peu documentées. Aucune étude de grande envergure ne les répertorie. Nous en savons très peu concernant les stratégies d'enseignement choisies à l'intérieur de la classe si ce

n'est que les futures personnes enseignantes ne semblent utiliser que quelques stratégies au détriment des autres alors qu'elles ont toutes des avantages à être employées selon le contexte et le contenu à enseigner (Tremblay-Wragg *et al.*, 2015). Bien que l'étude de Tremblay-Wragg *et al.* (2015) ne dresse pas spécifiquement le portrait d'utilisation de stratégies d'enseignement en ÉPA, elle nous permet de comprendre que les futures personnes enseignantes semblent employer des stratégies sécurisantes et dont elles ont été témoin lors de leurs études universitaires. Cette faible diversification des stratégies d'enseignement pourrait s'expliquer partiellement par une méconnaissance de celles-ci (Niemi, 2002). Les cours offerts à l'université sont encore très magistraux et réalisés de manière frontale dans un local (Romainville, 2024). Il est donc difficile de s'écarter du connu et d'innover dans sa propre pratique. Dans le feu de l'action, certaines personnes enseignantes vont reproduire ce qu'elles ont vécu et reçu comme enseignement lors de leur propre cheminement scolaire (Tremblay-Wragg *et al.*, 2015).

Cependant, pour que la personne enseignante puisse répondre aux divers besoins de ses élèves, quelle que soit leur réalité, des personnes chercheuses s'entendent pour dire qu'elles devraient choisir et utiliser diverses stratégies d'enseignement au quotidien (Bergeron et Prud'homme, 2018 ; Bolduc et Van Neste, 2002 ; Meirieu, 2004 ; Messier, 2014 ; Tremblay-Wragg *et al.*, 2018 ; Barford et Mygind, 2022). En vivant diverses stratégies d'enseignement, les élèves bénéficient des avantages de chacune d'entre elles (Joyce et Calhoun, 2024). En utiliser plusieurs tous les jours permet non seulement de varier et d'innover dans son enseignement, mais évite également l'effet de saturation qu'engendre l'utilisation fréquente de la même stratégie (Joyce et Calhoun, 2024). De plus, en optant pour des stratégies d'enseignement diversifiées, les personnes enseignantes permettent aux élèves d'être engagés en contextualisant leurs apprentissages (Vanpee *et al.*, 2008). En effet, pour que les apprentissages aient du sens pour l'élève, ils doivent être contextualisés (Sénécal et Desjardins, 2016). Les stratégies d'enseignement utilisées par les personnes enseignantes et les contextes dans lesquels elles sont proposées peuvent donc influencer l'apprentissage, le transfert des apprentissages des élèves (Denis et Lauzier, 2020) et soutenir la mise en œuvre de la différenciation pédagogique (Bolduc et Van Neste, 2002), ce qui est indispensable pour amener l'élève vers la réussite éducative (Ministère de l'Éducation, 2021). Par conséquent, certaines personnes chercheuses s'entendent pour dire que l'acquisition favorable des apprentissages se réalise lorsque ceux-ci ont un sens pour l'élève et cela se produit principalement

lorsque qu'il·elle vit une expérience concrète, inscrite dans le réel et qu'il·elle en est au centre (Chi, 2009 ; Meia *et al.*, 2022 ; Sénécals et Desjardins, 2016).

Néanmoins, les personnes enseignantes ne seraient pas outillées, de manière générale, pour utiliser diverses stratégies d'enseignement (Messier, 2014). Elles rencontreraient de multiples difficultés et défis qui diminueraient l'envie de développer des activités pédagogiques avec les différentes stratégies d'enseignement. Entre autres, la gestion de comportements et le temps de planification seraient des enjeux déterminants à la mise en place de diverses stratégies d'enseignement (Bergeron, 2014 ; Plante, 2012). Or, la mise en place d'expériences ou de situations éducatives en plein air favoriserait la diversification de stratégies d'enseignement (Barford et Myging, 2022) en plus de stimuler l'intérêt des élèves qui sont en difficulté puisqu'une synergie de groupe qui est différente s'élabore dans ce contexte (Kuo *et al.*, 2019) comme il en sera question dans les lignes qui suivent.

Nous en savons encore très peu sur les stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA par les personnes enseignantes titulaires du primaire. Toutefois, certaines personnes chercheuses se sont intéressées à celles utilisées en ÉPA par des personnes enseignantes du secondaire (Godue-Couture, 2024 ; Glackin, 2016) et des personnes enseignantes d'éducation physique au primaire (Godue-Couture, 2024 ; Beauchamp, 2022). Dans le cadre de son projet de maîtrise, Godue-Couture (2024) a effectué une étude concernant les stratégies d'enseignement qui sont mobilisées en ÉPA en interrogeant cinq personnes enseignantes du secondaire faisant toutes partie d'une concentration plein air, une personne enseignante de français au primaire, une personne enseignante au préscolaire et une personne enseignante d'éducation physique enseignant au primaire et au secondaire. L'interprétation de ses résultats montre que les personnes enseignantes qui recourent à l'ÉPA utilisent des stratégies d'enseignement issues du courant socioconstructiviste, comme l'apprentissage par projets et par problèmes où l'élève est actif dans ses apprentissages et en interaction avec ses pairs. Elle révèle aussi que le courant behavioriste, dans lequel s'insère la stratégie d'enseignement de l'enseignement direct, est également utilisé lors d'activités d'ÉPA. Selon cette étude, l'ÉPA semble propice à l'utilisation de différentes stratégies d'enseignement. Pour sa part, Glackin (2016), qui s'est intéressée aux personnes enseignantes de sciences au secondaire, a montré que les personnes enseignantes qui rencontrent du succès dans leur enseignement de sciences à l'extérieur ont tendance à utiliser des stratégies d'enseignement issues

du courant de pensée socioconstructiviste. Par conséquent, les personnes enseignantes qui rencontrent des difficultés dans la mise en œuvre d'un enseignement de sciences à l'extérieur utiliseraient des stratégies d'enseignement favorisant la transmission avec des stratégies plus traditionnelles. De son côté, Beauchamp (2022), qui a interrogé huit personnes enseignantes du primaire dont cinq en éducation physique et six personnes enseignantes du préscolaire, révèle que les personnes enseignantes semblent offrir plus de liberté d'apprentissage à leurs élèves lorsqu'elles enseignent en plein air. En d'autres termes, le contrôle et le cadre qui accompagnent parfois les activités d'apprentissage à l'intérieur semblent être plus flexibles en plein air. Cette liberté que semblent procurer le contexte de plein air et le rôle de la personne enseignante dans ce même contexte s'accorderait avec des stratégies d'enseignement du courant socioconstructiviste où l'élève est au cœur de ses apprentissages et possède un rôle actif (Charron et Raby, 2022). D'autres études mettent également de l'avant que des stratégies d'enseignement qui encouragent l'expérience, le rôle de facilitateur des personnes enseignantes et l'engagement actif des élèves sont adoptées en ÉPA (Thomas, 2019). Il existe donc des données scientifiques sur les stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA, mais principalement avec des personnes enseignantes du secondaire et qui enseignent en éducation physique ou en sciences. Avoir des données nouvelles concernant les stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA par les personnes enseignantes du primaire apporterait un éclairage supplémentaire et peut-être différent sur les données existantes en plus de contribuer au développement du domaine (Neville *et al.*, 2023).

Sachant qu'un intérêt se manifeste chez des personnes enseignantes en ce qui concerne l'utilisation de l'ÉPA et que nous savons que diverses stratégies d'enseignement semblent être utilisées davantage dans ce contexte, plusieurs défis se présentent pour les personnes enseignantes qui veulent effectuer l'ÉPA, comme le manque de formation, le manque de temps de préparation et de soutien et le manque d'idées d'activités à planifier (Ayotte-Beaudet *et al.*, 2022 ; Godue-Couture, 2024 ; Hyseni Spahiu *et al.*, 2014 ; Ray et Jakubec, 2018 ; Torkos, 2018 ; Rickinson *et al.*, 2004). À ces différents défis s'ajoute une insuffisance d'études dans la littérature scientifique actuelle concernant les stratégies d'enseignement utilisées dans le cadre d'activités d'ÉPA. En effet, les avantages, les bienfaits sur les apprentissages et les défis de l'ÉPA sont largement étudiés dans plusieurs recherches. Par contre, les recherches sur les défis et les bienfaits ne permettent pas d'identifier les stratégies permettant la mise en œuvre de l'ÉPA de manière concrète dans son milieu scolaire (Nadeau-Tremblay *et al.*, 2023).

Néanmoins, aucune étude n'a été menée afin de retracer avec exactitude ce qu'utilisent naturellement les personnes enseignantes comme stratégies d'enseignement au quotidien à l'extérieur (Hyseni Spahiu *et al.*, 2014). En effet, nous ne savons pas ce que les personnes enseignantes du primaire font naturellement dans leur quotidien en termes de stratégies d'enseignement en ÉPA puisqu'aucun portrait à large échelle des stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA n'est disponible à notre connaissance. Les études effectuées sur le sujet ciblent un petit échantillon de personnes enseignantes qui pratiquent l'enseignement au secondaire, au préscolaire ou dans le domaine des sciences et de l'éducation physique. Peu d'études s'intéressent aux stratégies d'enseignement vécues en ÉPA spécifiquement par les personnes enseignantes du primaire alors que le niveau d'enseignement primaire semble offrir des types d'activités d'apprentissage en plein air plus vastes (p. ex. jeux de rôles, histoires) que le niveau secondaire (Ballantyne et Packer, 2009).

De manière générale, il convient de soulever certaines nuances concernant l'ÉPA. Il est faux d'imaginer qu'un élève qui pose le pied à l'extérieur de l'école développe directement diverses compétences qu'il pourra transférer dans d'autres contextes (Barford et Mygind, 2022). L'ÉPA, comme tout contexte d'apprentissage, devient pertinente lorsqu'elle est choisie et vécue en cohérence avec les apprentissages ciblés. D'ailleurs, l'ÉPA ne doit pas être perçue comme un contexte qui remplace tout enseignement à l'intérieur, mais comme un complément à l'enseignement en salle de classe puisque les contextes extérieurs et intérieurs possèdent des qualités qui leur sont propres et sont donc complémentaires (Fiskum et Jacobsen, 2012). Or, il est attendu que les stratégies d'enseignement vécues en plein air soient différentes et plus variées que celles utilisées en classe puisque l'extérieur offre davantage d'expériences sensorielles qui peuvent se caractériser par la lumière naturelle et l'air frais, en plus de proposer de plus grands espaces (Gilbertson *et al.*, 2022 ; Robertson, 2023 ; Torkos, 2018). Connaître les stratégies d'enseignement les plus utilisées en ÉPA permettrait de comprendre comment l'enseignement en plein air permet l'interaction avec l'enseignement en classe.

En somme, si l'ÉPA transforme les lieux et les modalités d'apprentissage, il devient essentiel de comprendre comment les stratégies d'enseignement choisies sont mobilisées par les personnes enseignantes du primaire lors de l'utilisation de l'ÉPA. Même si certaines études permettent de mieux les cerner, il n'existe aucun portrait des stratégies d'enseignement utilisées par les personnes

enseignantes du primaire en ÉPA où les manières d'employer une stratégie d'enseignement ou une autre sont explicitées. Pourtant, plusieurs personnes enseignantes du primaire l'utilisent au quotidien et de multiples bienfaits de ce contexte sur les élèves sont documentés. Il est ainsi pertinent que des recherches soient menées à partir des stratégies d'enseignement existantes en ÉPA pour développer des références en termes de stratégies d'enseignement qui permettront aux personnes enseignantes du primaire de s'y appuyer (Nadeau-Tremblay, 2023) tout en valorisant les stratégies d'enseignement de celles qui l'expérimentent à ce jour.

### **1.3 La question générale de recherche**

Ce chapitre a mis en lumière l'intérêt grandissant envers l'ÉPA vécu dans les milieux scolaires à l'international et au Québec. Nous avons également relevé que quelques recherches existent au sujet des stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA par les personnes enseignantes au secondaire. Il existe toutefois une méconnaissance des stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA par les personnes enseignantes du primaire ainsi que les raisons qui font qu'elles sont choisies. Notre question de recherche est donc la suivante :

*Quelles sont les stratégies d'enseignement utilisées par des personnes enseignantes du primaire qui effectuent l'ÉPA et de quelle manière est mise en oeuvre la stratégie la plus utilisée?*

### **1.4 La pertinence scientifique**

Cette étude se démarque par le public ciblé puisque comme le soulèvent Ayotte-Beaudet et des personnes collaboratrices (2024), les personnes enseignantes du primaire sont peu représentées dans les études antérieures portant sur l'ÉPA, contrairement aux personnes enseignantes en éducation physique ou en sciences. Dans son projet de maîtrise, Godue-Couture (2024) a interrogé principalement des personnes enseignantes du secondaire ou d'une concentration plein air. Effectuer une recherche sur l'ÉPA avec des personnes enseignantes du primaire et avec l'angle des stratégies d'enseignement naturellement utilisées sans que ce soit une intervention pédagogique prescrite par un devis de recherche apportera des données nouvelles au regard des pratiques d'ÉPA dans les milieux scolaires d'aujourd'hui. Également, les méthodes de recherche de cette étude et l'échantillonnage rendent cette recherche pertinente scientifiquement puisque Beauchamp (2022) rappelle que des études sur les stratégies d'enseignement et l'ÉPA, ayant une méthodologie mixte,

offrirait une variété « de données significatives » (p. 119) pour la recherche scientifique. En effet, obtenir des données quantitatives et qualitatives pour la même question de recherche permet d'enrichir et d'approfondir des résultats quantitatifs préalablement mis en lumière tout en offrant une triangulation des données. Dans les limites de sa recherche, Godue-Couture (2024) mentionne qu'une étude rapportant plus de personnes répondantes permettrait « de dégager des tendances plus statistiquement représentatives » (p.127). Elle fait également mention que parmi la diversité des stratégies d'enseignement utilisées par les personnes enseignantes de son étude, la première choisie n'est pas forcément l'apprentissage expérientiel, elle propose donc que les prochaines études parviennent à « confirmer ou [...] infirmer cette observation » (p.28), un éclairage que notre étude pourrait apporter. Considérant son échantillon restreint, Godue-Couture (2024) propose aussi d'étudier les stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA en observant les variations selon les domaines d'apprentissage et les niveaux scolaires. À notre connaissance, aucune étude ne répertorie les stratégies d'enseignement utilisées en plein air par les personnes enseignantes du primaire. Connaître les stratégies d'enseignement utilisées en plein air permettrait de préciser les objectifs de recherche de prochaines études sur le sujet en ciblant les stratégies à étudier davantage.

### **1.5 La pertinence sociale**

Pour encourager la pratique d'ÉPA, plusieurs personnes chercheuses proposent que des programmes, des portraits et des formations soient disponibles pour structurer la pratique d'ÉPA et pour que la planification de ce contexte d'apprentissage devienne accessible et justifiable auprès d'institutions réticentes (Bentsen et Jensen, 2012 ; Hovardas, 2016 ; Maziade *et al.*, 2018). Bien que nous privilégions l'approche ascendante (Passy *et al.*, 2019) au Québec, il semble important d'avoir le soutien du ministère et celui-ci semble possible si des études sur le sujet viennent appuyer la pratique. Le portrait des stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA, qui sera élaboré dans cette étude, pourrait guider les offres de formation en permettant de mieux cerner ce qui se déroule dans la pratique enseignante au primaire, car nous ne connaissons pas très bien ce qui se fait en ÉPA dans les milieux scolaires. L'élaboration d'un portrait de ce qui est vécu comme stratégie d'enseignement en ÉPA par les personnes enseignantes du primaire pourrait également donner accès à des exemples de la pratique pour outiller davantage toutes personnes qui s'intéressent à ce qui se fait en ÉPA. En somme, comme l'ÉPA favorise également l'engagement scolaire (Kuo *et al.*, 2019), cette étude, se penchant sur les manières de la mettre davantage en œuvre dans les

milieux scolaires, pourrait avoir des répercussions positives à long terme sur la réussite éducative des élèves.

## CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, l'éducation en plein air (ÉPA) et les stratégies d'enseignement seront des concepts explicités. Comme ce projet s'attardera aux stratégies d'enseignement utilisées par les personnes enseignantes du primaire lorsqu'elles font de l'ÉPA, il convient de définir, en premier lieu, le concept d'ÉPA, puis le concept de stratégie d'enseignement. Les différentes définitions théoriques qui sous-tendent ces deux concepts permettront de mieux comprendre les choix retenus pour la présente étude.

### 2.1 L'éducation en plein air

D'abord, provenant d'une dimension historique importante et d'un champ conceptuel riche, l'ÉPA telle que connue aujourd'hui se conceptualise en fonction des diverses cultures et visions pédagogiques à travers le monde (Lee *et al.*, 2022) dont la signification du terme et sa mise en place peuvent varier (Asfeldt *et al.*, 2022 ; Nadeau-Tremblay *et al.*, 2023). Selon Dymont et Potter (2015), l'ÉPA peut être perçue comme une matière où des contenus sont à enseigner, mais semble aussi être employée comme une méthode pour enseigner. De manière générale, l'ÉPA est le terme spécifiant le large éventail d'activités d'apprentissage réalisées en plein air dans des situations formelles ou non (Lee *et al.*, 2022).

De nombreux termes sont utilisés pour nommer le concept dont l'idée commune conçoit que des liens entre les apprentissages scolaires et les lieux extérieurs accessibles aux écoles doivent être utilisés.

Dans les pays européens nordiques, dont le Danemark, le terme employé est *Udeskole* et il se caractérise par des apprentissages réalisés dans les divers milieux naturels et culturels autour de l'école (Bentsen *et al.*, 2009). Bien qu'il n'y ait pas de programme prescriptif en lien avec cette forme d'apprentissage au Danemark, Bentsen *et al.* (2009) mentionnent qu'elle se vit sur une base régulière avec des élèves allant à l'école primaire et qu'elle se distingue par les activités éducatives vécues à l'extérieur des murs de l'école, soit dans la cour ou dans tout autre milieu communautaire. En continuité, d'autres appellations telles qu'éducation en dehors de la classe ou apprentissage en dehors de la classe, dont les significations se rapprochent de celles de l'*Udeskole*, sont employées

en Scandinavie (Barfod et Bentsen, 2018). De plus, le concept de *Friluftsliv* en provenance de la Norvège et ayant une influence sur la culture des pays environnants se définit par une valorisation de la vie en plein air (Gelter, 1999) et pourrait justifier l'intérêt de ces pays à proposer des activités éducatives à l'extérieur de la classe (Waite, 2020).

Ces multiples terminologies, qui sont déterminées par la compréhension culturelle de l'ÉPA de tout un chacun dans le monde, nous amènent à nous positionner sur le terme à employer dans le cadre de cette étude qui s'inscrit géographiquement au Québec. Pour que le concept d'ÉPA corresponde à la réalité québécoise, une définition contemporaine réfléchie par des personnes actrices en éducation lors d'une recherche-action (Ayotte-Beaudet *et al.*, 2025a) a récemment été développée. Cette définition correspondrait à la manière de déployer l'ÉPA en milieu scolaire en contexte québécois. C'est donc dans cette perspective que nous avons choisi cette définition et les principes qui l'accompagnent pour définir notre conception de l'ÉPA en milieu scolaire dans notre étude.

La prochaine section vise à définir notre conceptualisation de l'ÉPA en milieu scolaire dans cette étude en présentant la définition et les principes élaborés lors d'une récente recherche-action (Ayotte-Beaudet *et al.*, 2025).

### 2.1.1 L'éducation en plein air en milieu scolaire

Dans le cadre de notre étude, l'ÉPA est d'abord un contexte d'enseignement en milieu scolaire où se réalisent des situations d'apprentissages. Comme ces situations d'apprentissage se déroulent en contexte scolaire, il s'agit de vivre des apprentissage dans des lieux accessibles pour les élèves (Passy *et al.*, 2019). Par conséquent, ces lieux peuvent être naturels comme la forêt ou la montagne, mais sans s'en limiter. Cette limitation serait contraignante pour certains milieux scolaires urbains ou tout autre milieu scolaire ne bénéficiant pas de zones naturelles à une distance raisonnable de leur école (Neville *et al.*, 2023). De cette façon, les lieux construits, mais ouverts, comme la cour d'école ou les parcs, sont inclus. L'ÉPA en milieu scolaire se réalise donc dans une diversité de lieux extérieurs à la classe, qu'ils soient urbains, ruraux ou naturels, tels que la cour d'école, un boisé ou un parc (Lacoste, 2021 ; Remmen et Iversen, 2022).

Une définition de l'ÉPA en milieu scolaire a été élaborée dans le cadre d'une recherche-action menée par Ayotte-Beaudet *et al.* (2025) avec des savoirs professionnels issus des pratiques des personnes collaboratrices à cette recherche-action. Dans le but de définir une vision commune de l'ÉPA en milieu scolaire, diverses personnes actrices en éducation (personnes enseignantes du préscolaire ( $n = 5$ ); personnes enseignantes du primaire ( $n = 8$ ); personnes enseignantes du secondaire (incluant une personne technicienne en laboratoire et une personne psychoéducatrice) ( $n = 8$ ); personnes directrices d'école (incluant une personne du ministère de l'Éducation) ( $n = 5$ ); personnes conseillères pédagogiques ( $n = 7$ ); personnes agentes de la santé publique ( $n = 4$ )) ont été réunies. Pour une compréhension collective de l'ÉPA en fonction des contextes professionnels de chacune des personnes participantes et pour parvenir à un consensus avec des personnes chercheuses du domaine, un partage des savoirs a été réalisé. L'ÉPA en milieu scolaire a ainsi été définie comme un :

Ensemble des expériences éducatives vécues dehors, c'est-à-dire dans l'environnement, la communauté et le territoire, pour favoriser les apprentissages et le développement global des personnes apprenantes, en cohérence avec les programmes d'étude.

Elle mobilise une diversité d'approches, de stratégies et de pratiques adaptées aux intentions, aux lieux et aux personnes apprenantes. Elle facilite l'engagement physique, cognitif, affectif et social à travers des expériences significatives pour les personnes apprenantes. Elle est interreliée aux expériences éducatives vécues à l'intérieur.

(Ayotte-Beaudet *et al.*, 2025)

De cette définition découlent également des principes de l'ÉPA en milieu scolaire. Ceux-ci ont été élaborés dans le but de préciser les éléments de la définition précédente. Le tableau 2.1 présente les principes définis par les personnes participantes à la recherche-action.

Tableau 2.1 Les principes de l'ÉPA en milieu scolaire (Ayotte-Beaudet *et al.*, 2025)

<b>Apprentissage</b>	L'éducation en plein air en milieu scolaire est en cohérence avec les attentes ciblées par les programmes d'études au regard des apprentissages et du développement global.
<b>Expérience</b>	L'éducation en plein air en milieu scolaire permet de vivre des expériences éducatives significantes ancrées dans l'environnement, la communauté et le territoire.
<b>Inclusion</b>	L'éducation en plein air en milieu scolaire peut être accessible à toute personne apprenante.
<b>Accessibilité</b>	L'éducation en plein air est à la portée de toute personne intervenant en milieu scolaire.
<b>Lieu</b>	Chaque lieu extérieur accessible, peu importe ses caractéristiques, recèle un potentiel pour favoriser les apprentissages et le développement global.
<b>Interrelation</b>	Les expériences éducatives en plein air en milieu scolaire et celles vécues à l'intérieur sont interreliées et s'enrichissent mutuellement.
<b>Respect</b>	Les expériences éducatives en plein air en milieu scolaire se déroulent dans un souci de préservation et de respect de l'environnement, de la communauté et du territoire.
<b>Santé et bien-être</b>	L'éducation en plein air en milieu scolaire peut contribuer à la santé et au bien-être de chaque personne apprenante et intervenante.

La définition et les principes précisés découlant de cette recherche-action s'alignent avec la conception de l'ÉPA en milieu scolaire préconisée dans notre étude. Comme ils ont été élaborés, entre autres, par des personnes praticiennes du milieu scolaire (rappelons qu'au Québec les initiatives d'ÉPA sont d'abord menées dans les milieux scolaires), les personnes participantes pourront reconnaître leur pratique dans cette définition et ces principes.

En outre, pour aller dans le même sens que la définition et les principes, nous croyons que l'ÉPA « mobilise une diversité d'approches, de stratégies et de pratiques adaptées aux intentions » (Ayotte-Beaudet *et al.*, 2025), c'est d'ailleurs pourquoi nous menons cette étude qui tentera de caractériser ces stratégies. De plus, selon notre conception de l'ÉPA en milieu scolaire dans cette étude, nous sommes également d'avis que les expériences éducatives peuvent débiter en classe et se poursuivre en plein air et que l'inverse est aussi possible. Il n'est pas attendu que toute la situation d'apprentissage se produise en extérieur puisque certaines stratégies d'enseignement demeurent pertinentes à utiliser en classe et varient selon les intentions d'apprentissage ciblées.

En bref, nous nous appuyerons sur cette définition et ces principes pour notre étude qui se déroule en milieu scolaire.

### 2.1.2 La synthèse du concept d'éducation en plein air de cette étude

Dans cette présente étude, l'ÉPA est le lieu d'apprentissage où sont vécues les situations d'apprentissage. Nous retenons tous les lieux ouverts à l'extérieur des murs de l'école. Comme nous retenons la définition et les principes d'Ayotte-Beaudet *et al.* (2025), il est attendu que les situations d'apprentissages réalisées en plein air soient liées au programme d'études et aux situations vécues à l'intérieur de la classe.

Dans le cadre de notre étude, nous faisons le choix méthodologique de retenir que les six premiers principes de l'ÉPA en milieu scolaire, donc nous ne nous intéressons pas aux principes de respect et de santé et bien-être. Ces deux derniers principes, bien que pertinents, sont davantage des retombées transversales de l'ÉPA, alors que l'étude se concentre sur l'opérationnalisation des stratégies d'enseignement.

En somme, cette section a permis de conceptualiser l'ÉPA en milieu scolaire en décrivant les caractéristiques de ce concept qui seront utiles pour notre étude.

## 2.2 Les stratégies d'enseignement

Le deuxième concept de cette étude est celui des stratégies d'enseignement. Dans cette section, une définition des stratégies d'enseignement sera présentée, puis les classifications de Joyce et Calhoun (2024), de Vienneau (2017) et de Raby et Viola (2022) seront explicitées. La description de ces classifications nous amènera à proposer la liste des stratégies d'enseignement retenues pour ce présent projet.

### 2.2.1 La définition des stratégies d'enseignement

Divers termes existent et sont employés pour définir les stratégies d'enseignement. Cela amène une polysémie qui entraîne un flou conceptuel que Messier (2014) a tenté de clarifier dans sa thèse de nature théorique. Pour distinguer chacun des termes, Messier (2014) a rapporté quelques définitions qui permettent de préciser le sens de chacun des termes. Sa thèse a fait ressortir que le terme

générique « stratégie pédagogique » est le plus cohérent pour définir toutes les actions opérationnalisées par le personnel enseignant lors de la planification ou de la réalisation de situations pédagogiques (Messier, 2014). Dans le cadre de cette recherche, nous avons fait le choix de conserver le terme « stratégie » étant donné que ce terme est générique pour caractériser les manières d'enseigner. Or, la lecture de la revue intégrative réalisée par Tremblay-Wragg, Messier *et al.* (2025) qui recense 14 classifications de stratégies d'enseignement depuis celle publiée par Joyce et Weil (1972) nous a fait remettre en question l'emploi du terme « pédagogique ». Dans cet article, les autrices apportent une nuance à ce terme privilégié initialement par Messier dans sa thèse. Elles expliquent que l'emploi de l'adjectif « pédagogique » pourrait porter à croire que les stratégies sont seulement associées au champ de la pédagogie alors que celles reconnues dans le champ de la didactique seront aussi considérées dans notre étude. En effet, cet ancrage didactique est essentiel pour notre étude puisque les disciplines choisies et les notions enseignées en contexte de plein air lors des situations d'apprentissage planifiées, qui nous seront témoignées, viendront enrichir la compréhension des stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA. Pour l'ensemble de ces considérations, le terme « stratégie d'enseignement », que nous définissons dans les lignes qui suivent, est privilégié.

En fonction de ce qui précède, Messier et Viola (2022, p. 25) ont actualisé la définition de stratégie pédagogique proposée dans la thèse de Messier (2014) afin de l'adapter au concept de stratégies d'enseignement qui se définissent donc comme « un ensemble d'opérations planifiées ou pilotées par une personne enseignante et ses élèves dans une situation pédagogique réelle pour qu'il y ait apprentissage ». Les stratégies d'enseignement représentent des choix pédagogiques qui permettent à des situations d'apprentissage et d'évaluation de se dérouler en concordance avec des objectifs précis déterminés par les personnes enseignantes. Il est à noter que plusieurs termes sont utilisés pour parler de stratégies d'enseignement, tant dans les écrits francophones qu'anglophones. La revue intégrative de Tremblay-Wragg, Messier *et al.* (2025) en témoigne bien : formules pédagogiques, méthodes pédagogiques, techniques de communication, *teaching strategies*, *models of teaching*, *teaching forms*, *teaching methods*, *approaches*, méthodes d'enseignement, stratégies pédagogiques et modèles d'enseignement. Bien que nous ayons choisi de privilégier le terme « stratégie d'enseignement » dans ce projet, d'autres personnes autrices utilisent des termes différents et nous conserverons leur appellation pour refléter le plus fidèlement possible leur pensée.

C'est le cas, par exemple, de Raby et Viola (2022) qui utilisent « modèles d'enseignement ». D'ailleurs, les stratégies d'enseignement sont nombreuses et des personnes chercheuses se sont intéressées à les classifier afin d'en favoriser leur compréhension. Nous nous attarderons donc aux classifications de Joyce *et al.* (2015), de Vienneau (2017) et Raby et Viola (2022).

### 2.2.2 Les classifications des stratégies d'enseignement

Les classifications permettent de rassembler des concepts complexes en les classifiant (Legendre, 2005). Dans le domaine de l'éducation, ces classifications sont pertinentes et favorisent la compréhension (Bailey, 1994; Joyce *et al.*, 2015). Joyce *et al.* (2015) ne désignent aucun terme pour nommer leur classification, mais elles organisent leurs modèles d'enseignement selon quatre grandes familles. Ces familles s'apparentent aux courants pédagogiques dans lesquels s'insèrent les stratégies et modèles d'enseignement répertoriés par Vienneau (2017) et les modèles d'enseignement de Raby et Viola (2022) dans leur classification respective. D'ailleurs, Raby et Viola (2022) mentionnent s'être inspirées des familles de Joyce *et al.* (2015) et des courants de Vienneau (2017) pour la conception de leur classification.

Dans la prochaine section, les classifications de Joyce *et al.* (2015) ainsi que de Vienneau (2017) sont exposées pour mieux comprendre leur influence sur le développement de la classification de Raby et Viola (2022). Par la suite, la classification des modèles d'enseignement de Raby et Viola (2022) sera elle aussi présentée puisqu'elle est notre inspiration pour les stratégies d'enseignement retenues dans cette étude.

Dans sa thèse, Tremblay-Wragg (2018) a produit une synthèse des classifications, dont les trois qui nous concernent dans ce mémoire. Nous partirons donc de cette synthèse pour décrire les trois classifications.

#### 2.2.2.1 La classification de modèles d'enseignement de Joyce et Calhoun (2024)

L'ouvrage américain *Models of Teaching* de Joyce et Calhoun (2024) en est à sa dixième édition depuis 1972. Cet ouvrage fondateur est une source incontournable dans le domaine de l'éducation (Mangubhai *et al.*, 2004). La plus récente édition comporte trois nouveaux chapitres qui retracent les origines des modèles d'enseignement définis par les personnes autrices depuis déjà plusieurs

parutions. Cette nouvelle édition mise aussi sur le soutien à apporter aux personnes enseignantes pour l'application de chaque modèle.

La version précédente datant de 2015 présentait déjà les divers modèles d'enseignement. Comme nous nous appuyons sur la synthèse des classifications déjà réalisée par Tremblay-Wragg (2018) avec l'édition 2015, nous avons repris le tableau déjà traduit en effectuant les modifications de l'édition 2024. Les familles et modèles d'enseignement de Joyce et Calhoun (2024) sont mentionnés dans le tableau 2.2 suivant.

Tableau 2.2 Les familles et modèles d'enseignement de Joyce et Calhoun (2024)

Familles	Modèles d'enseignement
<p>Famille du traitement de l'information</p>	<p>Pensée inductive*            Enquête scientifique*            Association par induction de l'image au mot*            Acquisition de concepts*            Synectique ou pensée créatrice*            Mnémotechnie*            Ordonnateurs supérieurs*            Développement cognitif</p>
<p>Famille de l'interaction sociale</p>	<p>Partenaires dans l'apprentissage*            Enquête sociale structurée            Réunion de classe*            Enquête sociale            [<i>Laboratory method</i>]            Jeu de rôles*            Jurisprudence</p>
<p>Famille du développement personnel</p>	<p>Enseignement non directif*            Formation à l'enquête*            Estime de soi positive [<i>Positive self-concepts</i>]*            Formation à la sensibilisation [<i>Awareness training</i>]            Réunion en salle de classe [<i>Classroom meeting</i>]            Système conceptuel</p>
<p>Famille de la modification du comportement</p>	<p>Apprentissage social            Enseignement explicite et métacognition*            Pédagogie de la maîtrise*            Horaire programmé            Instruction directe*            Apprentissage à partir de simulation            Réduction de l'anxiété</p>

(Traduction inspirée de Tremblay-Wragg, 2018, p. 58-61)

La classification de Joyce et Calhoun (2024) présente les modèles d'enseignement en quatre familles : 1) la famille du traitement de l'information; 2) la famille de l'interaction sociale; 3) la famille du développement personnel; 4) la famille de la modification du comportement. Les modèles d'enseignement sont associés à des familles que nous pourrions relier à une certaine philosophie de l'enseignement. Pour faire vivre ces philosophies, ce sont les modèles d'enseignement qui sont mis en place par les personnes enseignantes. Dans chaque famille, divers modèles d'enseignement sont élaborés et dans la dernière édition certains sont définis avec un chapitre complet (voir astérisques dans le tableau 2.2). Bien que la liste des modèles d'enseignement de Joyce et Calhoun (2024) soit longue, nous observons que plusieurs des modèles

sont peu explicités par les personnes autrices dans l'ouvrage tels que l'enquête sociale ou la réduction de l'anxiété (dont ce dernier semble plutôt une retombée qu'un modèle en lui-même). Certains modèles sont définis avec un chapitre complet, mais l'ouvrage ne couvre pas tous les modèles proposés. Nous ne retenons donc pas spécifiquement les modèles de cette classification.

Dans un autre ordre d'idées, les familles du modèle de Joyce et Calhoun (2024) s'apparentent aux courants pédagogiques identifiés par Vienneau (2017). Celles-ci ont inspiré les travaux de Vienneau (2017) qui sont définis dans la section suivante.

#### 2.2.2.2 La classification de Vienneau (2017)

Vienneau (2017, p. 57) mentionne que les courants pédagogiques :

exerc[ent] une influence sur la finalité et les objectifs généraux poursuivis par l'école (par exemple, le contenu et l'orientation des programmes d'études) [et] sur les moyens mis en place pour atteindre ces objectifs et sur la mesure de leur réalisation (par exemple, les stratégies d'enseignement).

En d'autres termes, les courants pédagogiques incarnent différentes philosophies auxquelles peuvent adhérer les personnes enseignantes et qui génèrent l'utilisation de diverses stratégies d'enseignement selon le courant. Les quatre courants pédagogiques utilisés par Vienneau pour regrouper les stratégies et modèles d'enseignement sont le béhaviorisme, le cognitivisme, l'humanisme et le socioconstructivisme.

Dans la troisième édition de son livre, *Apprentissages et enseignement*, Vienneau (2017) mentionne qu'il s'inspire de différentes classifications telles que celles de Joyce *et al.* (2015) ainsi que celle de Bertrand (1998) pour élaborer sa propre classification. Il retient entre autres les quatre familles étudiées par Joyce *et al.* (2015) ainsi qu'une des catégories de théories en éducation proposée par Bertrand (1998) : les théories sociales. Le tableau 2.3 présente les courants pédagogiques dans lesquels s'insèrent les stratégies et modèles d'enseignement de la classification de Vienneau (2017).

Tableau 2.3 La classification de Vienneau (2017)

<b>Courants pédagogiques</b>	<b>Stratégies et modèles d'enseignement</b>
Courant béhavioriste	L'enseignement direct La pédagogie de la maîtrise
Courant cognitiviste	L'exposé interactif L'enseignement stratégique
Courant constructiviste et socioconstructiviste	L'apprentissage par problèmes L'apprentissage par projets L'apprentissage par découverte
Courant humaniste	La pédagogie ouverte
Courant critique et citoyen	L'éducation à la citoyenneté dans une perspective planétaire

Inspiré de Tremblay-Wragg (2018), p. 70-71

Dans cette classification, les différents courants pédagogiques sont ordonnés selon leur ordre d'apparition dans le système d'éducation au Québec. Comme Joyce *et al.* (2015) avec les familles, les courants pédagogiques représentent des philosophies qui se traduisent par les stratégies et modèles d'enseignement qui y sont associés. Par exemple, l'apprentissage par problèmes pourrait être utilisé lors d'une situation d'apprentissage qui s'inscrit dans le socioconstructivisme.

Contrairement à Joyce *et al.* (2015), Vienneau (2017) ajoute le courant critique et citoyen avec le modèle « l'éducation à la citoyenneté dans une perspective planétaire ». Considérant le sujet de cette étude, ce libellé aurait pu retenir notre attention, toutefois, nous considérons qu'il ne représente pas une stratégie d'enseignement. En effet, Vienneau (2017) mentionne qu'il est plutôt un courant de pensée et d'action, mais avec une visée d'éveiller aux enjeux sociaux et environnementaux et de stimuler l'engagement, c'est pourquoi il le conserve dans sa classification. Comme ce courant de pensée et d'action se compose de diverses stratégies liées à la coopération et aux résolutions problèmes (Vienneau, 2017), nous constatons qu'il peut aussi s'inscrire dans le courant socioconstructiviste retenu pour élaborer notre liste de stratégies d'enseignement. Notre étude ne se base donc pas spécifiquement sur le courant critique et citoyen, mais nous constatons que ce dernier s'insère dans le courant socioconstructiviste retenu pour ce projet de recherche.

Cette classification avec les différents courants pédagogiques a inspiré le développement de la classification de Raby et Viola (2022) qui est rapportée dans la prochaine partie et qui est également celle sur laquelle s'appuie notre recherche. Nous nous appuyons sur la prochaine classification présentée puisqu'elle rejoint davantage les milieux scolaires québécois et que des liens sont établis avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ).

### 2.2.2.3 La classification de Raby et Viola (2022)

La classification de Raby et Viola (2022), qui découle des travaux de Joyce *et al.* (2015) ainsi que de ceux de Vienneau (2017), a été conçue pour orienter la planification des situations d'apprentissages et d'évaluation des personnes enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire au Québec (Viola et Nadeau, 2022). En effet, selon les autrices, les modèles d'enseignement sont représentés dans les différents courants pédagogiques qui guident les actions possibles des personnes enseignantes.

Le tableau 2.4 présente la classification de Raby et Viola (2022) en exposant chacun des modèles d'enseignement qui la composent et les définitions retenues par les autrices.

Tableau 2.4 La classification de Raby et Viola (2022)

<b>Courants pédagogiques</b>	<b>Modèles d'enseignement</b>	<b>Définitions</b>
Socioconstructivisme	Apprentissage par projets	« Un modèle d'enseignement qui invite l'élève à se fixer un but, à faire des choix et à avancer, avec ses pairs et grâce à l'accompagnement de son enseignant, vers la réalisation d'une production concrète qui est présentée à un auditoire. » (Raby et Viola, 2022, p.111)
	Apprentissage coopératif	« Un apprentissage actif et collectif. Ses principes sont l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, les compétences sociales et l'analyse des processus de groupe. » (Raby et Viola, 2022, p.131)
	Apprentissage par problèmes	« Une démarche complexe où les apprenants, regroupés en équipes, tentent de trouver une ou des solutions à une situation-problème à partir de diverses ressources, et ce, sans en connaître la

		démarche de résolution au préalable. » (Raby et Viola, 2022, p.144)
	Apprentissage par la découverte <sup>1</sup>	« Ce modèle se base sur l'importance de la structure, de la pensée intuitive et créative, du désir d'apprendre et du plaisir de la découverte. Il privilégie la démarche inductive en cinq étapes : l'étude collective d'une situation, la formulation d'hypothèses, l'élaboration d'un protocole d'expérimentation, la collecte d'information, son analyse, l'élaboration de conclusions et le bilan des apprentissages. » (Raby et Viola, 2022, p.157)
	Apprentissage expérientiel	« Un modèle centré sur l'apprenant qui entreprend une démarche inductive dont l'expérience est souvent le point de départ. Ce modèle s'intéresse au processus, au produit de cet apprentissage et au contexte dans lequel il se réalise. » (Raby et Viola, 2022, p.185)
	Dialogue philosophique	« Un dispositif pédagogique qui amène les élèves à développer leur confiance et leur capacité à penser par et pour eux-mêmes, avec les autres, autour de problèmes considérés comme philosophiques. » (Raby et Viola, 2022, p.173)
Cognitivism	Enseignement stratégique	« Un modèle d'enseignement qui accorde autant de place à l'enseignante qu'à l'élève et tient compte des connaissances antérieures, des variables affectives, des types de connaissances, de l'enseignement et de l'utilisation de stratégies, et du transfert des connaissances. » (Raby et Viola, 2022, p.220)
Humanisme	Pédagogie ouverte	« Une pédagogie qui tient compte du développement de l'élève dans sa globalité (savoirs, savoir-être, savoir-faire, savoir-agir) et qui le soutient dans le développement de ses compétences en respectant ses champs d'intérêt et son besoin de découvrir son environnement. » (Raby et Viola, 2022, p.245)
Béhaviorisme	Enseignement direct	« Un enseignement très systématique où chaque aspect de la planification, de la prestation et de l'évaluation de l'enseignement est préparé avec minutie. » (Raby et Viola, 2022, p.269)

<sup>1</sup> Dans leur ouvrage, Raby et Viola (2022) mentionne que l'apprentissage par la découverte est une stratégie d'enseignement s'inspirant du courant cognitiviste, mais qu'elle s'inscrit dans le courant socioconstructiviste puisqu'elle possède des caractéristiques de ce courant.

La classification de Raby et Viola (2022) situe les différents modèles d'enseignement en les classant dans les courants pédagogiques. Les courants ne sont pas présentés selon leur arrivée dans le domaine de l'éducation, ils sont plutôt classés en concordance avec le paradigme de l'apprentissage du PFEQ. Le PFEQ se centre principalement sur l'élève et ses apprentissages et il est attendu que la personne enseignante crée des situations d'apprentissage et d'enseignement « globales, signifiantes et authentiques qui permettront le développement de compétences chez l'élève » (Viola et Nadeau, 2022, p. 8). Ces éléments rappellent le courant socioconstructiviste, qui lui s'est développé à travers les programmes par compétences et avec lequel il est possible de créer des situations d'apprentissages et d'évaluation authentiques (Viola et Nadeau, 2022). L'ordre d'apparition des courants pédagogiques et de leurs stratégies d'enseignement qui composent la classification est cohérent avec les visées du PFEQ. Cet aspect est particulièrement pertinent pour élaborer notre liste de stratégies d'enseignement puisque les personnes enseignantes du primaire sont tenues de respecter les prescriptions ministérielles du PFEQ dans leur enseignement.

La classification de Raby et Viola (2022) est notre inspiration pour le choix des stratégies d'enseignement retenues puisqu'elle tient compte des recherches actuelles sur les pratiques enseignantes et s'ancre dans le contexte québécois et francophone, ce qui correspond à notre terrain de recherche.

En résumé, nous avons choisi de définir plus explicitement les stratégies d'enseignement de cette classification, contrairement aux autres présentées, puisque nous nous inspirerons de celles-ci pour établir notre liste de stratégies d'enseignement considérant que cette classification est récente et s'inscrit dans le contexte scolaire francophone et québécois.

### 2.2.3 Les stratégies d'enseignement retenues pour cette étude

Notre présente étude s'inscrit dans un projet de recherche plus large nommé STRAT et dirigé par la professeure Émilie Tremblay-Wragg dont l'objectif est de broser un portrait des stratégies d'enseignement autorapportées par les personnes enseignantes du primaire et du secondaire à l'aide d'un questionnaire (Annexe A). Les choix des stratégies d'enseignement retenues dans l'enquête ont donc été mûrement réfléchis en amont par l'équipe STRAT. Les stratégies d'enseignement

retenues s’inspirent des classifications explicitées dans le cadre conceptuel. Les définitions développées pour chaque stratégie d’enseignement proviennent d’une revue de la littérature effectuée par l’équipe STRAT qui s’appuyait principalement sur la classification de Raby et Viola (2022) et d’articles scientifiques. De la classification de Raby et Viola (2022), l’équipe STRAT a retiré le modèle éducatif « pédagogie ouverte » issu du courant humaniste comme il relève davantage d’une vision de l’éducation que de ce qu’il est entendu par stratégie d’enseignement définit en début de cette sous-section. D’ailleurs, Raby et Viola (2022, p. 237) mentionnent que la pédagogie ouverte est un « modèle éducatif » plutôt qu’une stratégie d’enseignement. La pédagogie ouverte a donc été écartée de la liste des stratégies d’enseignement. Les stratégies d’enseignement suivantes ont été retenues. Du courant socioconstructiviste : 1) *apprentissage par projets*; 2) *apprentissage coopératif*; 3) *apprentissage par problèmes*; 4) *apprentissage par la découverte*; 5) *apprentissage expérientiel*; 6) *dialogue philosophique*. L’équipe STRAT y a ajouté la stratégie d’enseignement 7) *classe inversée* issue du courant constructiviste qui peut faire partie du courant socioconstructiviste. L’ajout de cette stratégie d’enseignement est pertinent dans le cadre de cette étude puisque la manière dont elle s’articule permettrait de maximiser le temps passé en plein air. Pour le courant cognitiviste de la classification de Raby et Viola (2022), l’enseignement stratégique a été écarté et remplacé par 8) *l’enseignement explicite*. En effet, l’enseignement explicite est une stratégie d’enseignement plus reconnue par les personnes enseignantes du primaire au Québec (Messier et Tremblay-Wragg, 2025). Comme plusieurs établissements scolaires la promeuvent en l’inscrivant dans leur projet éducatif et en offrant des formations à son sujet, nous pensons que les personnes enseignantes la mettront davantage de l’avant que l’enseignement stratégique. Pour le courant béhavioriste, l’équipe STRAT a conservé la stratégie de : 9) *l’enseignement direct*.

Le tableau 2.5 présente les stratégies d’enseignement retenues pour notre étude ainsi que leurs descriptions et les items représentant la stratégie d’enseignement qui ont été élaborés par l’équipe STRAT.

Tableau 2.5 Les définitions des stratégies d’enseignement retenues avec leurs items (STRAT)

<b>Stratégies d’enseignement retenues</b>	<b>Descriptions</b>
<b>Courant socioconstructiviste-constructiviste</b>	

---

## 1) Apprentissage par projets

Stratégie d'enseignement qui engage les élèves dans un projet, à travers lequel ceux-ci ou celles-ci développent principalement des compétences. Elle nécessite des élèves qu'ils utilisent de nombreuses sources d'information, de ressources et d'outils pour réaliser leur projet, lequel une fois terminé sera diffusé.

- Je discute avec mes élèves de ce qu'ils veulent faire, apprendre et développer pour les aider à faire un choix de projet selon leurs champs d'intérêt.
- Je prends un temps pour laisser mes élèves définir les tâches et les responsabilités liées au projet.
- J'amène mes élèves à structurer leur projet par étapes en établissant un calendrier précis.
- Je prends le rôle de guide lorsque les élèves réalisent leur projet.
- Je prévois un moment pour que mes élèves communiquent leur projet à un auditoire (pair, parent, direction, etc.).

---

## 2) Apprentissage coopératif

Stratégie d'enseignement reposant sur la coopération entre élèves qui, placés en sous-groupes, travaillent ensemble afin d'atteindre un but commun. L'enseignement des habiletés sociales est au cœur de cette stratégie d'enseignement.

- Je crée des équipes en rassemblant des élèves ayant des caractéristiques hétérogènes.
  - J'encourage mes élèves à déterminer un rôle pour chaque membre de l'équipe pendant la tâche coopérative.
  - Je sensibilise mes élèves à l'importance de la contribution de chacun et de leur contribution individuelle dans une tâche collective.
  - Je guide mes élèves dans le développement de leurs habiletés coopératives (féliciter, écouter efficacement, demander de l'aide, etc.).
  - Je guide mes élèves afin qu'ils interagissent les uns avec les autres pendant la tâche coopérative pour les amener à atteindre les buts fixés par l'équipe.
-

---

3) Apprentissage par problèmes	<p>Stratégie d'enseignement centrée sur l'élève qui utilise des scénarios de problèmes comme contexte qui vont lui permettre de mener des recherches, d'intégrer la théorie et la pratique ainsi que d'appliquer ses connaissances et ses compétences pour élaborer une solution viable à un problème défini.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je propose à mes élèves une situation-problème afin d'en déterminer les caractéristiques.</li> <li>• Je guide la réflexion de mes élèves afin qu'ils échangent et explorent en équipe la situation-problème proposée.</li> <li>• J'amène mes élèves à formuler des hypothèses sur la situation-problème.</li> <li>• J'encourage mes élèves à rechercher l'information pertinente à la situation-problème par eux-mêmes (seul·e ou en équipe).</li> <li>• J'invite les équipes à présenter et discuter de leurs analyses ainsi que de la solution retenue lors d'un retour en grand groupe.</li> </ul>
4) Apprentissage par la découverte	<p>Stratégie d'enseignement qui engage les élèves dans des activités, structurées ou non, favorisant une démarche active de découverte afin d'aider les élèves à utiliser leurs capacités d'enquête et de raisonnement pour découvrir des faits et des principes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mes élèves explorent une situation en utilisant la manipulation et la découverte.</li> <li>• Je demande à mes élèves de formuler des hypothèses et de les tester concrètement pour valider leur découverte.</li> <li>• J'aide mes élèves à utiliser leurs capacités d'enquête et de raisonnement pour découvrir des faits et des principes.</li> <li>• À la suite de la démarche de découverte, j'amène mes élèves à tirer des conclusions de leurs expérimentations.</li> <li>• J'invite mes élèves à faire un bilan des apprentissages et à expliquer les faits ou les principes découverts.</li> </ul>

---

---

### 5) Apprentissage expérientiel

Stratégie d'enseignement qui privilégie un apprentissage par l'expérience directe tout en s'intéressant au processus et au contexte dans lequel se réalise cet apprentissage. Ainsi, l'apprentissage résulte de la transformation de l'expérience.

- J'encourage mes élèves à réfléchir à l'expérience qu'ils viennent de vivre en s'appuyant sur leurs émotions et la raison.
- J'amène mes élèves à tirer des conclusions de leur expérience.
- J'amène mes élèves à élaborer un concept ou un modèle explicatif de leur expérience.
- Je fais vivre à mes élèves une situation qui leur permet de jumeler la réflexion et l'action.
- À la suite d'une expérience concrète, je fais vivre une expérience similaire à la situation initiale dans le but d'amener mes élèves à transférer leurs nouvelles connaissances.

---

### 6) Dialogue philosophique

Stratégie d'enseignement qui encourage la réflexion critique par une discussion en groupe autour d'une question philosophique. Elle amène les élèves à développer leur confiance et leur capacité à penser par et pour eux-mêmes, avec les autres.

- Je présente un thème philosophique complexe à mes élèves.
  - J'agis comme facilitateur·trice lors des échanges philosophiques en questionnant les élèves pour relancer la discussion.
  - J'amène mes élèves à réfléchir avec leurs pairs sur la question philosophique.
  - Je mets en doute les idées de mes élèves lors d'échanges philosophiques
  - J'amène mes élèves à faire un retour à l'oral sur leurs idées à la fin de la discussion autour d'une question philosophique.
-

---

## 7) Classe inversée

Stratégie d'enseignement qui inverse la séquence traditionnelle en livrant le contenu pédagogique (souvent par vidéo ou par audio en dehors des heures de classe ou d'intervention) et qui favorise les activités interactives d'apprentissage en groupe à l'intérieur de la classe.

- Je demande à mes élèves de s'approprier le contenu visé par ma séquence d'enseignement en dehors des heures de classe ou d'intervention en visionnant des capsules vidéo ou en écoutant des capsules audio.
- Je m'assure que mes élèves maîtrisent le contenu appris en dehors des heures de classe ou d'intervention sous forme de capsules vidéo ou audio avant de leur proposer une tâche liée à celle-ci.
- Je réserve la période de classe pour une tâche active intégrant le contenu appris dans la capsule vidéo ou audio visionnée en dehors des heures de classe.
- Je m'assure que les élèves mettent en application le contenu appris dans la capsule vidéo ou audio écoutée en dehors des heures de classe lors de l'activité en classe ou d'intervention.
- Je demande à mes élèves d'effectuer une synthèse de leurs apprentissages en lien avec le contenu appris dans la capsule vidéo ou audio en dehors des heures de classe ou d'intervention.

---

## Courant cognitiviste

### 8) Enseignement explicite

Stratégie d'enseignement qui repose sur une approche structurée, fortement guidée par l'enseignant, qui se compose de trois étapes importantes (modélage, pratique guidée et pratique autonome).

- Je nomme explicitement la stratégie enseignée en présentant son utilité (Quoi?, Quand?, Pourquoi?, Comment?).
  - Je m'assure de donner une rétroaction immédiate à mes élèves lors de la pratique guidée.
  - J'effectue une tâche devant mes élèves en verbalisant, à voix haute, toutes mes pensées dans le but de leur faire mieux voir les étapes ainsi que les comportements à adopter.
-

- 
- Je diminue progressivement l'aide apportée à mes élèves à mesure qu'ils s'approchent de la pratique autonome.
  - Avant de commencer la pratique guidée, je fournis un aide-mémoire de la stratégie enseignée.
- 

### **Courant béhavioriste**

---

#### 9) Enseignement direct

Stratégie d'enseignement qui privilégie un enseignement systématique où chaque aspect de la planification, de la prestation et de l'évaluation de l'enseignement est préparé avec minutie. Il s'appuie sur une structuration particulière du contenu et sur un ensemble de procédures spécifiques comme le tutorat et la réponse chorale à l'unisson.

- J'initie mes élèves aux contenus en leur fournissant de nombreuses occasions de donner des réponses actives (chorale à l'unisson ou système électronique de réponse ou de vote).
  - J'offre à mes élèves un environnement pédagogique très structuré, systématique et rigoureux.
  - Je me concentre sur la répétition et la maîtrise des compétences ciblées lors de mon enseignement.
  - En vue de ma période d'enseignement, je prévois mes rétroactions et mes relances d'avance pour accompagner l'élève lorsqu'il réalise la tâche.
  - Je m'assure de présenter la nouvelle matière en segments et de façon graduelle.
- 

Ces définitions et items ont été développés par l'équipe STRAT après la consultation de différents articles de la littérature relatant de ces diverses stratégies. Les items servent à décrire les actions réalisées par les personnes enseignantes selon la stratégie d'enseignement. Ce sont ces items définissant plus spécifiquement chacune des stratégies qui nous assurent de composer avec le fait que les personnes enseignantes choisissent parfois plusieurs stratégies dans une même situation d'apprentissage. En effet, ces items nous permettent de tracer la frontière entre les étapes de chaque stratégie puisqu'ils ont été développés selon les caractéristiques spécifiques de chacune d'entre elles.

### **2.3 Les objectifs spécifiques**

Au terme de ce chapitre, comme la question de cette étude vise à identifier les stratégies d'enseignement utilisées par des personnes enseignantes du primaire en ÉPA, les objectifs spécifiques de cette étude seront donc de :

1. dresser le portrait des stratégies d'enseignement utilisées par des personnes enseignantes du primaire lorsqu'elles font de l'éducation en plein air;
2. identifier comment est utilisée la stratégie d'enseignement la plus autorapportée en éducation en plein air par des personnes enseignantes du primaire.

## CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie de cette étude qui s'intéresse aux stratégies d'enseignement utilisées en éducation en plein air en milieu scolaire au primaire. Le type de recherche sera expliqué ainsi que le déroulement prévu pour mener à terme les différentes étapes de collectes de données et d'analyses. Les stratégies d'échantillonnage, les critères d'inclusion et d'exclusion ainsi que les caractéristiques des personnes participantes seront décrites. Les modes de recrutement pour le volet quantitatif et qualitatif seront explicités. Puis, les instruments de collecte de données et la manière dont nous avons analysé ces données seront mentionnés. Nous terminerons avec les considérations éthiques.

### 3.1 Le type de recherche

Cette recherche est de type mixte, c'est-à-dire que des méthodes quantitatives et qualitatives ont été nécessaires pour mener à terme le projet. Ce type de recherche a été choisi puisque la combinaison des méthodes quantitatives et qualitatives permet l'approfondissement d'un sujet et assure une triangulation des données (Briand et Larivière, 2020). Le choix de ce type de recherche se justifie également par la posture de recherche pragmatique et analytique qualitative mixte avec une prévalence déductive.

Pour répondre aux deux objectifs de recherche, nous avons adopté un devis de recherche séquentiel explicatif que Fortin et Gagnon (2016a, p. 250) définissent comme un « devis avec prise de données quantitatives préalable à la collecte qualitative dans le but d'approfondir les résultats quantitatifs et d'expliquer des phénomènes ». En effet, les données qualitatives d'un devis séquentiel explicatif précisent et expliquent les données quantitatives initialement collectées (Fortin et Gagnon, 2016a). Les deux volets ont été analysés séparément, mais interprétés conjointement, ce qui est un avantage puisque les collectes de données ont été réalisées une à la fois (Creswell, 2009).

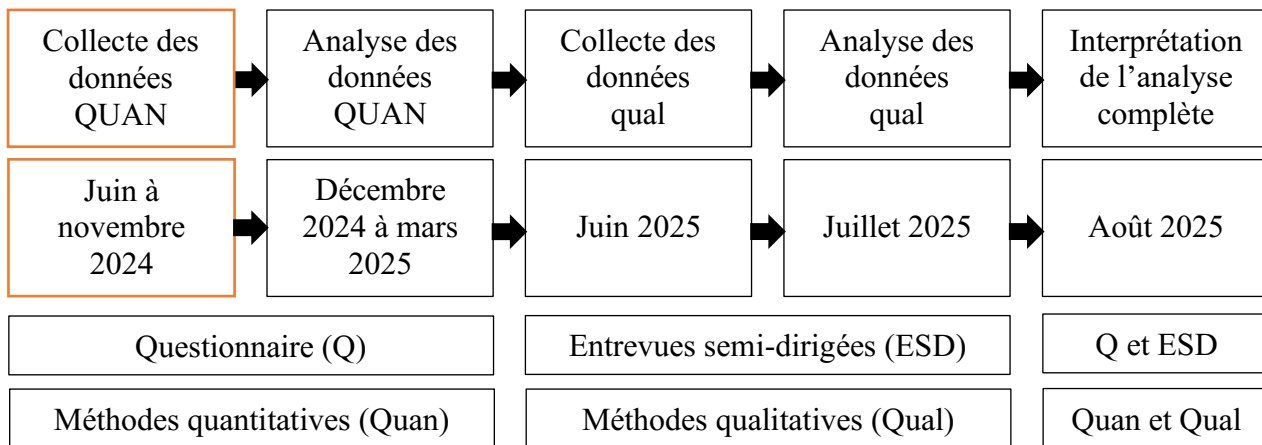
### 3.2 Le déroulement de la recherche

Cette étude a été réalisée en deux volets : quantitatif (objectif 1) et qualitatif (objectif 2). Pour atteindre l'objectif 1 qui était de dresser le portrait des stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA chez les personnes enseignantes au primaire, un questionnaire a été développé et une collecte de

données a été menée dans le cadre d'un projet financé par le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC) et dans lequel notre recherche s'insère (données quantitatives). Plus de détails suivront à cet égard dans la section 3.4.1. Ensuite, pour atteindre l'objectif 2, qui vise à identifier comment sont utilisées les stratégies d'enseignement en ÉPA par des personnes enseignantes du primaire, des entrevues semi-dirigées ont été menées (données qualitatives). Ce type de recherche en séquence a permis de préciser les données quantitatives collectées par le questionnaire en les approfondissant avec les entrevues semi-dirigées.

Cette présente étude s'insère dans une enquête plus large nommée STRAT. Dans le cadre de l'enquête STRAT, un questionnaire a été développé servant à récolter des données concernant les stratégies d'enseignement utilisées par les personnes enseignantes du primaire et du secondaire au Québec intervenant dans les centres de services scolaires, les commissions scolaires et les établissements privés francophones durant l'année scolaire 2023-2024. Le premier volet concernant la collecte de données quantitatives a débuté lors du lancement du questionnaire STRAT en juin 2024. L'étape effectuée au préalable par l'équipe de recherche STRAT est représentée par un encadré orange dans la figure 3.1.

Figure 3.1 Le déroulement de la recherche (inspirée de Fortin et Gagnon, 2016a, p. 250)



La suite de la recherche s'est déroulée selon la description suivante. L'analyse des données récoltées par le questionnaire a débuté depuis décembre 2024 et s'est poursuivie jusqu'en mars 2025. La certification éthique pour effectuer la collecte de données qualitatives a été demandée en mai 2025 et cette collecte a débuté dès que nous avons obtenu l'autorisation, soit dès juin 2025. Par la suite,

nous avons procédé à l'analyse des données qualitatives en juillet 2025 et nous avons terminé avec l'interprétation des analyses quantitatives et qualitatives en août 2025.

### **3.3 L'échantillonnage**

Cette section présente les différentes stratégies d'échantillonnage qui ont permis de recruter des personnes participantes selon nos critères d'inclusion et d'exclusion. Nous spécifierons les modes de recrutement effectués pour le volet quantitatif et ceux qui ont été nécessaires pour le volet qualitatif.

#### **3.3.1 Les critères d'inclusion et d'exclusion des personnes participantes**

D'abord, il importe de préciser certains critères d'inclusion de l'enquête STRAT pour mieux comprendre les critères de cette présente étude. L'enquête STRAT cible les personnes enseignantes du primaire et du secondaire ayant eu une tâche d'enseignement dans l'année scolaire 2023-2024. Dans le cadre de la présente étude, nous avons retenu seulement les personnes enseignantes du primaire de classe ordinaire ayant répondu au questionnaire STRAT puisqu'elles étaient les personnes participantes ciblées pour notre étude. De ce fait, si la personne enseignante n'avait pas répondu aux sections du questionnaire destinées aux informations sociodémographiques, elle ne pouvait être considérée dans les analyses. Pour le volet quantitatif, nous voulions également que les personnes enseignantes du primaire aient autorapporté effectuer de l'ÉPA avec leurs élèves.

Quant au volet qualitatif, nous avons retenu d'autres critères d'inclusion et d'exclusion qui sont présentés dans le tableau 3.1 et qui s'accompagnent d'une justification précisant le lien avec les objectifs de la recherche. Pour répondre à l'objectif 2, nous avons donc retenu seulement les personnes enseignantes de l'échantillon du volet quantitatif qui respectaient les critères du tableau 3.1. Nous avons ensuite créé une liste de toutes ces personnes participantes et les stratégies d'enseignement qu'elles avaient autorapportées dans le questionnaire.

Tableau 3.1 Les critères d'inclusion et d'exclusion

CRITÈRES D'INCLUSION	CRITÈRES D'EXCLUSION	JUSTIFICATIONS
1 Être une personne enseignante du primaire.	Être une personne enseignante au secondaire ou une personne intervenante en orthopédagogie dans une classe d'accueil ou en dénombrement flottant.	L'étude cible les personnes enseignantes au primaire puisque nous voulions connaître spécifiquement ce que font les personnes enseignantes de cet ordre d'enseignement en ÉPA.
2 Avoir répondu « oui » à l'item « <i>Je fais des périodes d'enseignement et d'apprentissage à l'extérieur avec mes élèves (cours d'école, parcs, boisés, etc.)</i> » dans la section ÉPA du questionnaire.	Avoir répondu « non » à ce même item dans la section ÉPA du questionnaire.	Nous avons besoin d'une réponse positive à cet item du questionnaire puisque nous recherchions des personnes enseignantes qui utilisent l'ÉPA dans leur pratique.
3 Être une personne enseignante dans une classe ordinaire.	Être une personne enseignante dans une classe d'accueil, une classe d'adaptation scolaire ou avec un dénombrement flottant.	Nous voulions définir ce qui se réalise dans les classes ordinaires seulement puisque nous pensons que les autres types de classe rencontrent certaines particularités qui diffèrent des classes ordinaires.
4 Enseigner les matières de base au primaire : français langue d'enseignement, mathématique, science et technologie, univers social et culture et citoyenneté québécoise (CCQ).	Enseigner seulement les matières spécialisées au primaire : les arts (arts plastiques et art dramatique), l'éducation physique et à la santé, anglais langue seconde.	Nous avons privilégié les matières enseignées par la personne enseignante titulaire et non celles offertes par des personnes spécialistes. Plusieurs études ont déjà été effectuées sur les pratiques d'ÉPA en éducation physique et à la santé et nous désirions nous distinguer de ces études.
5 Avoir répondu « parfois », « souvent » ou « presque toujours » dans la section ÉPA du questionnaire concernant la fréquence des périodes d'ÉPA réalisées avec leurs élèves.	Avoir répondu « jamais » ou « rarement » dans la section ÉPA du questionnaire concernant la fréquence des périodes en plein air réalisées avec leurs élèves.	Comme nous tentions d'identifier les manières d'utiliser la stratégie d'enseignement la plus autorapportée en ÉPA, nous devions rencontrer des personnes enseignantes qui effectuent plus que rarement, c'est-à-dire assez régulièrement, des périodes d'ÉPA.

### 3.3.2 Les stratégies d'échantillonnage

Comme cette recherche s'est réalisée avec des méthodes quantitatives et qualitatives, elle comportait deux stratégies d'échantillonnage. Pour le volet quantitatif, l'échantillonnage était non probabiliste et volontaire (Fortin et Gagnon, 2016b). Si les personnes répondaient aux critères de sélection, elles

pouvaient choisir de manière délibérée et volontaire de participer à l'étude. Pour le volet qualitatif, l'échantillonnage était non probabiliste et intentionnel puisque le choix des personnes participantes a été réalisé selon des caractéristiques communes que nous avons précisées comme la fréquence d'utilisation de l'ÉPA et les disciplines enseignées (Fortin et Gagnon, 2016b). Nous avons créé une liste des personnes participantes potentielles répondant aux critères du tableau 3.1.

### 3.3.3 Les modes de recrutement

Le recrutement a été réalisé en deux temps. Un premier recrutement a été effectué par l'équipe de recherche STRAT. Puis, un deuxième recrutement a été effectué par l'étudiante-chercheuse auprès des personnes participantes recrutées lors du premier temps.

D'abord, le recrutement pour le volet quantitatif a été réalisé par l'équipe de recherche STRAT dans laquelle fait partie l'étudiante-chercheuse. Trois principales méthodes de recrutement ont été utilisées : les courriels, les appels téléphoniques et les réseaux sociaux. Un premier courriel indiquant toutes les informations sur l'enquête ainsi que le certificat éthique émis par le comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) de l'UQAM a été envoyé par l'équipe de recherche à tous les centres de services scolaires, les commissions scolaires ainsi que les établissements privés francophones du Québec, ci-après appelés « organisations », entre avril et juin 2024. Ce sont ces organisations qui ont été contactées puisqu'elles rejoignent tous les établissements scolaires du Québec et cela nous assurait de couvrir le recrutement sur l'ensemble de la province. Pour les organisations qui ont leur propre comité éthique, les différentes demandes ont été remplies par l'équipe de recherche selon les exigences, puis un courriel contenant un lien vers l'enquête a été envoyé. Pour les organisations qui ont considéré que le certificat éthique de l'UQAM suffisait, les informations pour participer à l'enquête comme le lien vers le questionnaire et des affiches de recrutement ont été envoyées directement par courriel. Des affiches de recrutement ont été développées pour donner de la visibilité à l'étude et considérant qu'elles possédaient un code QR, leur impression par les personnes enseignantes ou les directions a été encouragée pour faciliter l'accès à l'enquête. Les organisations qui ont accepté de participer ont envoyé le lien vers le questionnaire aux membres du personnel ciblés. Pour les organisations qui n'ont pas répondu à notre demande, elles ont reçu des relances par courriel (juin, août, septembre, octobre, novembre 2024). Pendant la même période de recrutement, une deuxième stratégie a été d'effectuer des appels

téléphoniques par la chercheuse principale et l'étudiante-chercheuse (juin, août, septembre, octobre 2024) pour rejoindre les organisations. Un contact téléphonique a parfois été possible, sinon un message vocal était laissé sur la messagerie. Toutes les confirmations de participation au projet ont été envoyées par courriel et ont ensuite été imprimées sous la forme *PDF* en guise de preuve du respect des conditions émises par le CIEREH. Comme troisième stratégie de recrutement, les affiches de recrutement ont aussi été partagées sur le réseau social *Facebook* parmi les différents groupes privés ou publics destinés aux membres du personnel des milieux éducatifs du Québec. Des courriels ont aussi été envoyés aux personnes *influenceuses*<sup>2</sup> du domaine de l'éducation afin qu'elles diffusent notre infographie sur leurs pages personnelles ou leurs réseaux respectifs. Pour attirer et retenir des personnes participantes, 10 tirages de 50\$ ont été effectués et remis par virement Interac parmi les toutes les personnes ayant répondu au questionnaire. Au terme du recrutement, 614 personnes enseignantes avaient répondu au questionnaire et 187 d'entre elles enseignaient au primaire dans une classe ordinaire en plus d'effectuer de l'ÉPA. Nous relevons toutefois que le questionnaire était à remplir sur une base volontaire, donc nous ne pouvons prétendre avoir effectué un recrutement représentatif de l'ensemble des personnes enseignantes du Québec.

En deuxième temps, pour le volet qualitatif, les personnes ont été recrutées en fonction du questionnaire initialement rempli lors du volet quantitatif. Parmi toutes les personnes participantes de l'échantillon quantitatif ( $n = 187$ ), nous avons sélectionné seulement les personnes qui respectaient les critères du tableau 3.1. Nous avons donc retiré toutes les personnes qui enseignaient seulement des matières spécialisées (arts :  $n = 4$  ; anglais :  $n = 3$  ; éducation physique :  $n = 9$ ). Notre échantillon était donc de 171 personnes enseignantes. Nous avons également retiré les personnes qui mentionnaient effectuer *Rarement* des périodes d'ÉPA ( $n = 66$ ). Parmi les personnes faisant *Rarement* de l'ÉPA ( $n = 66$ ), deux personnes enseignaient seulement l'éducation physique et une personne enseignait seulement l'anglais. Notre échantillon était donc de 108 personnes enseignantes. Nous avons retiré un total de 79 personnes participantes de l'échantillon global ( $n = 187$ ) (tableau 3.2).

---

<sup>2</sup> Personne publiant des éléments de son quotidien scolaire et qui possède un large public sur les réseaux sociaux.

Tableau 3.2 Le respect des critères d'inclusion

CRITÈRES D'INCLUSION	NOMBRE DE PERSONNES ENSEIGNANTES
1 Être une personne enseignante du primaire.	$n = 187$
2 Avoir répondu « oui » à l'item « <i>Je fais des périodes d'enseignement et d'apprentissage à l'extérieur avec mes élèves (cours d'école, parcs, boisés, etc.)</i> » dans la <i>section ÉPA</i> du questionnaire.	$n = 187$
3 Être une personne enseignante dans une classe ordinaire.	$n = 187$
4 Enseigner les matières de base au primaire : français langue d'enseignement, mathématique, science et technologie, univers social et culture et citoyenneté québécoise (CCQ).	Arts : 4 Anglais : 3 Éducation physique : 9  16 personnes enseignent seulement des matières spécialisées.  $n = 171$
5 Avoir répondu « parfois », « souvent » ou « presque toujours » dans la <i>section ÉPA</i> du questionnaire concernant la fréquence des périodes d'ÉPA réalisées avec leurs élèves.	Rarement : 66  66 personnes réalisent rarement des périodes d'ÉPA, dont 2 personnes enseignantes en éducation physique et 1 personne enseignante d'anglais.  $n = 108$

Nous avons listé toutes les personnes enseignantes répondant aux critères 1 à 5 ( $n = 108$ ) en répertoriant les stratégies d'enseignement autorapportées. Comme l'objectif 2 était d'identifier les manières d'utiliser la stratégie d'enseignement la plus autorapportée en ÉPA, nous avons déterminé cette stratégie à l'aide d'analyses (voir section 3.5.1). Celle qui est le plus ressortie est l'apprentissage par la découverte puisque 74 personnes enseignantes sur 108 disaient l'utiliser. Pour respecter le consentement, nous avons retiré toutes les personnes qui avaient refusé d'être recontactées après avoir rempli le questionnaire et qui avaient sélectionné l'apprentissage par la découverte ( $n = 25$ ). Le nombre de personnes éligibles pour participer au volet qualitatif était donc de 49 personnes enseignantes.

Pour recruter à nouveau ces personnes enseignantes ( $n = 49$ ), nous avons contacté par courriel les personnes enseignantes (Annexe B) dès que le certificat éthique a été octroyé à l'étudiante-chercheuse. Nous avons initialement contacté les personnes enseignantes qui autorapportaient utiliser presque toujours et souvent de l'ÉPA. Nous avons deux personnes participantes qui ont accepté. Nous avons ensuite contacté au hasard toutes les autres personnes enseignantes qui disaient utiliser parfois de l'ÉPA. Si nous ne recevions aucune réponse deux jours après le premier contact, d'autres personnes participantes respectant les mêmes critères étaient contactées au hasard. Nous avons obtenu 6 personnes participantes. Les acceptations reçues par courriel ont été compilées, imprimées en *PDF* et conservées comme preuve. Après une confirmation de la participation et un partage des disponibilités, une entrevue semi-dirigée a été organisée en respectant les règles déontologiques émises par l'institution.

#### 3.3.4 Les caractéristiques des personnes participantes

Cette section définit les caractéristiques des personnes participantes à l'étude. Dans le cadre du volet quantitatif, 614 personnes ont répondu à l'enquête STRAT dont 321 personnes enseignantes du primaire. Un total de 187 personnes enseignantes du primaire, toutes matières et niveaux confondus, disaient utiliser l'ÉPA. Pour le volet qualitatif, un échantillon de huit personnes enseignantes du primaire qui autorapportaient effectuer l'apprentissage par la découverte en ÉPA et qui avaient répondu au questionnaire de la partie quantitative a été constitué.

Pour bien représenter toutes les personnes participantes au volet qualitatif de l'étude ( $n = 8$ ), leurs caractéristiques sont représentées dans le tableau 3.3. Un nom fictif leur a été attribué. Le sexe ainsi que le type d'établissement fréquenté (Centre de services scolaire (CSS), commission scolaire (CS) ou établissement privé (ÉP)) sont affichés. Le nombre d'années d'expérience en enseignement (ANEX) et le nombre d'année d'expérience en ÉPA en milieu scolaire (ÉPA) sont identifiés. La fréquence d'utilisation de l'ÉPA (parfois, souvent ou presque toujours) est mentionnée. Le niveau enseigné lors de l'année scolaire 2023-2024 ainsi que celui enseigné lors de l'année scolaire 2024-2025 sont présentés. La région administrative du lieu d'enseignement est également mentionnée.

Tableau 3.3 Tableau des caractéristiques des personnes participantes du volet qualitatif

Prénom fictif	Sexe	CSS /ÉP	Année d'expérience (ANEX ; ÉPA)	Fréquence ÉPA	Niveau scolaire 2023-2024	Niveau scolaire 2024-2025	Région administrative
<b>Amina</b>	F	CSS	(30 ; 10)	Parfois	3 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	Région de la Montérégie
<b>Barbara</b>	F	CSS	(33 ; 3)	Presque toujours	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	Région de Laval - Laurentides - Lanaudière
<b>Courtney</b>	F	CSS	(6 ; 6)	Parfois	1 <sup>re</sup> année	5 <sup>e</sup> -6 <sup>e</sup> année	Région du Saguenay - Lac-Saint-Jean
<b>Djamila</b>	F	CSS	(29 ; 29)	Parfois	5 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année	Région de la Montérégie
<b>France</b>	F	CSS	(27 ; 25)	Parfois	2 <sup>e</sup> année	2 <sup>e</sup> -3 <sup>e</sup> année	Région de l'Estrie
<b>Garance</b>	F	CSS	(18 ; 10)	Parfois	6 <sup>e</sup> année	6 <sup>e</sup> année	Région du Bas-Saint-Laurent - Gaspésie - Îles-De-La-Madeleine
<b>Helen</b>	F	CSS	(23 ; 3)	Parfois	6 <sup>e</sup> année	6 <sup>e</sup> année	Région de Montréal
<b>Justine</b>	F	CSS	(7 ; 2)	Souvent	4 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année	Région de l'Abitibi-Témiscamingue

### 3.4 Les instruments de collecte de données

Cette section porte sur les instruments de collecte de données utilisés pour recueillir les données quantitatives et qualitatives de cette étude. Elle présentera le questionnaire STRAT (Annexe A) et l'entrevue semi-dirigée avec son protocole d'entrevue (Annexe C) qui sont les instruments de collecte de données nécessaires pour cette étude.

#### 3.4.1 L'instrument de collecte pour le volet quantitatif : le questionnaire STRAT

D'abord, le questionnaire est une méthode de collecte de données pertinente puisqu'elle permet d'atteindre un large éventail de personnes participantes à travers une grande région (Fortin et Gagnon, 2016c). De plus, étant donné que les questions demeurent uniformes à toutes les personnes répondantes, nous nous assurons d'une fidélité des données. L'enquête par questionnaire réduit également certains biais comme la désirabilité sociale (Gaudreau, 2011a). En effet, comme l'enquête par questionnaire est anonyme, le principe de désirabilité où la personne répondante tente de plaire à la personne chercheuse pourrait être moins présent. Toutefois, comme l'enquête se réalisait sur une base volontaire, les personnes intéressées par la thématique ont un risque d'être surreprésentées.

Pour le volet quantitatif de cette étude, l'étudiante-chercheuse était responsable de développer des questions qui ont servi pour cette présente recherche, dans le questionnaire créé par l'équipe de recherche STRAT (Annexe A). La prochaine partie met de l'avant les questions qui ont été développées pour notre étude.

La section débutait avec l'énoncé suivant :

*Je fais des périodes d'enseignement et d'apprentissage à l'extérieur avec mes élèves (cour d'école, parcs, boisés, etc.).*

Si la personne répondante avait sélectionné « Non », les autres questions qui concernent l'ÉPA n'apparaissaient pas. Si la personne répondante avait sélectionné « Oui », elle pouvait répondre à toutes les questions de la section ÉPA.

La question qui suivait dans le questionnaire correspondait à la fréquence d'utilisation de l'ÉPA par les personnes répondantes. La fréquence était représentée par une échelle de 5 niveaux de *Je n'en ai pas fait du tout cette année* [Jamais] à *J'en ai fait presque tout le temps cette année* [Presque toujours].

La question suivante demandait à la personne participante de mentionner le nombre d'années d'utilisation de l'ÉPA dans sa pratique enseignante (entre 1 à 50 années).

Les dernières questions concernaient les stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA. Les neuf stratégies d'enseignement choisies par l'équipe STRAT ainsi que les définitions étaient affichées. La personne répondante devait sélectionner toutes les stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA dans cette liste proposée. Une dernière question offrait la possibilité à la personne répondante d'inscrire d'autres stratégies d'enseignement réalisées en ÉPA qui ne faisaient pas partie des neufs sélectionnées.

Le questionnaire se terminait avec une partie conclusion où la personne participante pouvait mentionner sa volonté d'être recontactée en inscrivant son adresse courriel.

#### 3.4.2 L'instrument de collecte pour le volet qualitatif : l'entrevue semi-dirigée

L'étudiante-chercheuse a effectué des entrevues semi-dirigées pour récolter des données qualitatives. Cet instrument de collecte, où une interaction se vit entre la personne chercheuse et la personne répondante, permet de comprendre le vécu des personnes participantes (Fortin et Gagnon, 2016b). Cette méthode de collecte de données a été utilisée pour parvenir à identifier comment s'opérationnalise la stratégie d'enseignement la plus autorapportée en ÉPA par des personnes enseignantes du primaire.

En premier lieu, un protocole d'entrevue a été développé (Annexe C). Ce protocole s'est inspiré du protocole d'entretien utilisé pour l'étude : *Pratiques enseignantes en plein air en contexte scolaire au Québec : au-delà de la pandémie de COVID-19* (Ayotte-Beaudet et al., 2022). Nous avons conservé la structure de l'entretien utilisé pour cette précédente étude ainsi que quelques questions. Certaines questions ont également inspiré l'élaboration de nouvelles questions. La question sur les raisons d'utiliser l'ÉPA a été conservée tout comme celle sur le contexte d'enseignement de la personne participante et celle sur les lieux d'enseignement utilisés en ÉPA. Également, sachant que les

personnes enseignantes ne sont pas toujours conscientes des stratégies qu'elles mobilisent, avant de poser des questions concernant la stratégie d'enseignement la plus utilisée, nous avons fait un rappel de la définition aux personnes participantes en faisant un partage d'écran de cette définition et nous prenions le temps de la préciser en fonction de la demande. Nous avons utilisé la question concernant la description d'une situation d'apprentissage coup de coeur réalisée à l'extérieur et nous lui avons ajouté une précision pour que la personne décrive cette situation en lien avec la stratégie ciblée. Si la situation d'apprentissage décrite ne faisait pas référence à l'apprentissage par la découverte, l'étudiante-chercheuse, menant l'entrevue, rappelait la définition à l'écran et précisait les éléments se rattachant à cette stratégie d'enseignement. Pour aller chercher plus de profondeur et ainsi connaître des exemples concrets dans les manières d'utiliser l'apprentissage par la découverte en ÉPA, nous avons développé des questions en lien avec les six principes de l'ÉPA définis dans le chapitre 2. Chaque question se rapportait à un principe que nous mettions en lien avec l'apprentissage par la découverte. Le protocole d'entrevue se terminait avec une question ouverte pour que la personne interrogée puisse ajouter des éléments de son choix concernant le sujet.

Le temps de l'entrevue ne doit être ni trop court pour capter le maximum d'informations sur la thématique ni trop long pour que la personne participante ne s'épuise (Gaudreau, 2011b). Nous avons donc fixé cet équilibre pour que les entrevues individuelles soient d'une durée approximative de 45 minutes. Les entrevues ont été effectuées via l'application TEAMS, avec les options d'enregistrement et de transcription.

### **3.5 Le traitement des données**

Cette section traite des analyses de données réalisées pour le volet quantitatif et le volet qualitatif. Les critères de scientificité pour assurer la qualité de l'étude sont également précisés.

#### **3.5.1 L'analyse des données quantitatives**

Pour décrire les caractéristiques de notre échantillon (Fortin et Gagnon, 2016b), nous avons effectué des analyses descriptives. Le logiciel SPSS a été utilisé pour traiter les données quantitatives. Des analyses de fréquence absolue (Rajotte, 2019) ont été réalisées dans le but de décrire les caractéristiques des personnes enseignantes avec les variables suivantes : sexe, type de qualification, région administrative, année d'expérience (en enseignement et en ÉPA), régime public ou privé et

niveau scolaire. Pour chaque variable, la fréquence absolue a permis de calculer le nombre de personnes participantes en se basant sur l'échantillon total à l'étude (Rajotte, 2019). Dans le cas de cette étude, l'échantillon total est toutes les personnes enseignantes au primaire en classe ordinaire ayant répondu utiliser l'ÉPA dans le questionnaire STRAT ( $n = 187$ ). Par exemple, la fréquence absolue de la variable sexe sur un échantillon de 187 personnes est représentée ainsi : femme :  $n = 174$  ; homme :  $n = 13$  ; autre :  $n = 0$ . Ensuite, pour brosser le portrait des stratégies d'enseignement utilisées par des personnes enseignantes du primaire en ÉPA, des tableaux croisés réalisés avec les variables ciblées et toutes les stratégies d'enseignement ont permis de déterminer la fréquence de chaque stratégie en fonction de la variable. Pour compléter le portrait, un test statistique non paramétrique de McNemar a été réalisé pour comparer les stratégies d'enseignement utilisées en classe et en ÉPA. Nous avons comparé les stratégies d'enseignement sélectionnées dans le questionnaire STRAT de la partie 2 (stratégies utilisées dans la pratique courante) avec les stratégies de la partie 3 (utilisées en ÉPA). Par la suite, pour montrer qu'il existe des différences dans les fréquences d'utilisation des stratégies d'enseignement et ainsi déterminer la stratégie d'enseignement la plus autorapportée parmi l'échantillon réduit, nous avons fait ressortir les scores  $z$ . En faisant ressortir le score  $z$  de chacune des stratégies en fonction de la fréquence attendue, nous avons déterminé les stratégies qui étaient au-delà de la distribution normale et celle qui était la plus élevée représentait la stratégie d'enseignement la plus autorapportée. Les résultats de ces analyses sont présentés sous forme de tableaux dans le chapitre 4.

### 3.5.2 L'analyse des données qualitatives

Pour traiter les données qualitatives collectées, une grille de codage a été réalisée à l'aide du cadre conceptuel (Annexe D). Selon Anadón et Savoie-Zajc (2009), les catégories créées avec un processus d'analyse par induction délibératoire, contrairement à une induction typique où les catégories proviennent seulement des données recueillies, sont conçues selon les définitions connues sur le phénomène et peuvent s'enrichir avec les données récoltées. Nous pouvons justifier l'utilisation de ce type de processus d'analyse puisque le sujet à l'étude était assez connu pour que nous puissions créer des catégories, mais il était également récent, ce qui nous amenait à rester ouvert à des codes émergents (Anadon et Savoie-Zajc, 2009). Dans le cadre de cette étude, les catégories (stratégie d'enseignement et principes de l'ÉPA) qui se retrouvent dans l'Annexe D ont été créées à l'aide du cadre conceptuel avant les entrevues semi-dirigées et les données recueillies lors des

entrevues semi-dirigées n'ont finalement pas généré de nouveaux codes émergents. Nous nous retrouvons donc davantage dans un processus d'analyse déductive qui laissait une place à l'induction.

À la suite des entrevues semi-dirigées réalisées par l'étudiante-chercheuse, la fonction transcription de l'application Teams a été utilisée pour la génération des verbatims. Ces derniers ont été révisés par l'étudiante-chercheuse. Les fichiers contenant les verbatims transcrits ont ensuite été importés dans le logiciel NVivo15 aux fins d'analyse. Les verbatims ont été codés par l'étudiante-chercheuse. Une validation interjuges a été effectuée avec une personne étudiante de l'équipe de recherche STRAT qui avait également codé le corpus d'une entrevue dès le début du processus pour valider les codes et ainsi réaliser une triangulation des données. Avant de comparer les extraits codés, les deux personnes se sont rencontrées pour développer une meilleure compréhension des codes en échangeant des exemples d'extraits qui correspondaient aux codes. Après cette discussion, un processus d'itération s'est enclenché. Chaque codeur a ajusté son codage pour qu'il réponde davantage aux exemples exprimés en discussion. Cette rencontre a été un point de bascule pour l'étudiante-chercheuse puisque ce moment d'échanges a permis un réajustement dans la façon de coder et a ainsi permis d'assurer un codage plus serré pour les verbatims suivants. Par la suite, l'intégralité du corpus a été codée par l'étudiante-chercheuse. À l'aide du logiciel NVivo15, l'étudiante-chercheuse a réalisé une requête pour mettre de l'avant chaque extrait qui était lié à la fois à la stratégie d'enseignement interrogée et aux six principes ciblés. Un codage inverse a ensuite été réalisé à la toute fin par l'étudiante-chercheuse. Ce type de triangulation assure que l'ensemble des extraits codés soient associés à chacun des codes et permet de voir ceux qui seraient mal codés (Van der Maren, 2004).

### 3.5.3 Les critères de scientificité

Les devis mixtes s'accompagnent de diverses stratégies pour assurer leur qualité. D'ailleurs, Creswell et Plano Clark (2011) décrivent des manières de mener des études mixtes pour assurer cette qualité. Ils mentionnent qu'il est possible de choisir les personnes participantes pour le volet qualitatif dans le même bassin d'échantillon que le volet quantitatif de l'étude. Ils proposent également d'élaborer une seule question de recherche qui sera répondue par les deux volets. Puis, ils suggèrent de procéder à des analyses statistiques simples telles que la fréquence et les pourcentages

pour rester près des résultats primaires. Ces trois stratégies guident notre démarche puisqu'elles semblent diminuer les biais reliés à l'utilisation de méthodes mixtes.

Pour le volet quantitatif et le volet qualitatif, cette étude intègre différentes techniques dans le but de respecter les critères de scientificité suivants : crédibilité (validité interne), transférabilité (validité externe), fiabilité (fidélité) et confirmabilité (objectivité) (Mucchielli, 2005).

Dans le cadre du volet quantitatif, nous avons tenté d'assurer la validité interne en ayant un nombre de personnes participantes représentatif de la population à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016d). Pour ce qui est de la validité externe, nous pensons que le large échantillon de personnes participantes favorise la généralisation des résultats (Fortin et Gagnon, 2016d). L'objectivité ou la transparence de l'étudiante-chercheuse a été possible par les échanges effectués hebdomadairement avec les membres de l'équipe de recherche (Laperrière, 1997).

Dans le cadre du volet qualitatif de l'étude, la crédibilité est assurée par la triangulation des méthodes (Laperrière, 1997). Comme les méthodes sont mixtes, lors de l'entrevue avec les personnes participantes, les données mentionnées dans le questionnaire ont été discutées et ont pu être validées. Pour répondre au critère de transférabilité et dans le but de montrer que les résultats représentent réellement les données ressorties lors des entrevues, des prises de notes rigoureuses sur les décisions et les perceptions de l'étudiante-chercheuse ont été effectuées lors des différentes étapes de l'analyse (Fortin et Gagnon, 2016d). Pour répondre au critère de fiabilité, une triangulation par un pair a été effectuée, pour un total de 10% du corpus (Bourgeois, 2016), lors du codage des verbatims pour assurer un accord interjuge (Laperrière, 1997). Un codage inverse a également été réalisé par l'étudiante-chercheuse (Van der Maren, 2004). Cette façon de faire consiste à s'assurer que chaque extrait codé corresponde aux codes établis. Pour respecter le critère de confirmation, nous avons tenté de procéder à une saturation des données qui a semblé possible lorsque l'analyse ne révélait aucun nouvel élément d'information (Drapeau, 2004).

### **3.6 Les considérations éthiques**

Pour respecter les règles d'éthique et les personnes participantes, plusieurs actions ont été mises en œuvre lors de toutes les étapes de la recherche, entre autres concernant le consentement et l'anonymat.

Dans le questionnaire, dès la première section, une question a été posée pour s'assurer que les personnes répondantes consentent à participer. Également, le questionnaire a été rempli de manière volontaire, donc aucune personne n'a été dans l'obligation de le remplir. L'anonymat est également préservé puisqu'aucune question ne réfère au nom et prénom de la personne participante. Une seule question se rapportait à une information personnelle comme inscrire son adresse courriel et elle n'était pas obligatoire. D'ailleurs, ces adresses courriel sont consignées dans un document seulement accessible aux membres de l'équipe de recherche. Les réponses seront détruites cinq ans après la dernière publication puisqu'elles sont également utilisées par d'autres membres de l'équipe de recherche pour des projets menés à plus long terme. Les personnes contactées par courriel ont reçu des explications claires de l'implication attendue et des objectifs de la suite de l'étude. Elles ont eu l'opportunité de refuser la participation. Pour les personnes qui ont accepté d'être recontactées à poursuivre l'étude, des formulaires de consentement (Annexe E) ont été envoyés. Lors de l'entrevue, un rappel de l'implication, du temps requis et des objectifs de l'étude a été mentionné. Les enregistrements ainsi que les verbatims ont été anonymisés avec des codes. Le tout sera détruit deux ans après la dernière publication. Pour terminer, une demande d'approbation éthique a été demandée et approuvée auprès du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE plurifacultaire) de l'Université du Québec à Montréal.

## CHAPITRE 4 : RÉSULTATS

Le présent chapitre expose les résultats liés aux deux objectifs de cette étude. D'abord, le portrait des stratégies d'enseignement autorapportées utilisées en éducation en plein air par les personnes enseignantes participantes à l'étude sera présenté. Puis, le chapitre traitera des résultats liés à la stratégie la plus utilisée : l'apprentissage par la découverte.

### 4.1 Les résultats du portrait des stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA

Le premier objectif de cette étude était de dresser le portrait des stratégies d'enseignement utilisées par des personnes enseignantes du primaire lorsqu'elles font de l'ÉPA. Le nombre de personnes participantes à l'enquête STRAT était de 614. Parmi ces personnes participantes, 321 enseignaient au primaire et plus de la moitié ( $n = 187$ ) disaient faire de l'ÉPA dans leur pratique enseignante. Pour cette étude, le nombre total de personnes enseignantes participantes est donc de 187 personnes.

#### 4.1.1 Le portrait des personnes enseignantes participantes effectuant de l'ÉPA

La proportion de personnes enseignantes s'identifiant comme *femme* (93%) est plus importante que celle représentant les personnes s'identifiant comme *homme* (7%). Aucune personne ne s'identifie dans la catégorie *autre*.

Parmi les personnes enseignantes participantes ( $n = 187$ ), une majorité détient une autorisation légale d'enseigner et a donc obtenu un brevet ou un permis d'enseignement (95%). Quelques personnes enseignantes participantes (5%) ne détiennent pas de qualification légale.

Dans le cadre de cette étude, aucune personne n'enseigne dans une commission scolaire des Premières Nations ou dans une Nation non conventionnée. Le type d'organisme d'enseignement le plus représenté par les personnes enseignantes participantes est le centre de services scolaire (CSS) (91%). Les établissements privés (ÉP), qui constituent un autre type d'organisme d'enseignement, sont moins représentés (9%).

Les personnes enseignantes participantes proviennent de diverses régions à travers le Québec. Le tableau 4.1 répertorie le nombre de personnes enseignantes participantes dans chacune des régions de la province.

Tableau 4.1 Région du Québec où enseignent les personnes enseignantes participantes ( $n = 187$ )

Régions du Québec	<i>n</i> au privé	<i>n</i> au public	<i>n</i> de CSS
Région de Montréal	15	34	3
Région de la Montérégie	0	33	8
Région du Bas-Saint-Laurent – Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine	0	31	5
Région de Laval – Laurentides – Lanaudière	1	21	7
Région du Saguenay – Lac-Saint-Jean	0	14	3
Région de la Mauricie – Centre-du-Québec	0	11	4
Région de l’Abitibi-Témiscamingue	0	9	2
Région de l’Estrie	0	8	3
Région du Québec – Chaudière-Appalaches	1	5	3
Région de l’Outaouais	0	4	2
Région de la Côte-Nord	0	0	0
Total	17	170	40

Le tableau 4.1 présente le nombre de personnes enseignant dans le régime public ( $n = 170$ ) dans les CSS et celles enseignant dans le régime privé ( $n = 17$ ) dans les ÉP. La proportion des personnes enseignant dans un régime public est plus grande ( $n = 170$ ) qu’au privé, c’est pourquoi nous avons aussi décidé de présenter le nombre de CSS qui ont participé à l’étude ( $n = 40$ ). Il existe 61 CSS à travers le Québec et chacun d’entre eux offre des services destinés aux élèves et au personnel scolaire. Les établissements d’enseignement publics sont liés à un CSS et il en existe plusieurs dans chaque région. Nos résultats montrent que nous avons donc reçu des réponses de plusieurs

personnes enseignantes associées à différents CSS ( $n = 40$ ). En fonction des réponses reçues dans le questionnaire, nous pouvons mentionner que plusieurs personnes enseignantes du primaire dans le régime public de la région de Montréal ( $n = 34$ ), de la région de la Montérégie ( $n = 33$ ) et de la région du Bas-Saint-Laurent – Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine ( $n = 31$ ) utilisent l'ÉPA dans leur pratique. À l'inverse, les personnes enseignantes du primaire dans le régime public dans les régions de l'Outaouais ( $n = 4$ ), du Québec – Chaudières-Appalaches ( $n = 5$ ) et de l'Estrie ( $n = 8$ ) qui ont répondu au questionnaire semblent être moins représentées dans notre étude. Pour ce qui est des personnes enseignantes dans le régime privé, celles de la région de Montréal ( $n = 15$ ) sont plus représentées dans le cadre de cette étude. Aucun questionnaire n'a été rempli par des personnes enseignantes du primaire dans la région de la Côte-Nord.

Les personnes participantes présentent une diversité d'années d'expérience en enseignement (0 à 30 ans), comme l'illustre le tableau 4.2.

Tableau 4.2 Années d'expérience en enseignement et en ÉPA des personnes enseignantes ( $n = 187$ )

<b>Nombre d'années</b>	<b>Années d'expérience cumulées en enseignement</b>	<b>Années d'expérience cumulées en ÉPA</b>
0-5 ans	37 (19,8)	128 (68,5)
6-10 ans	32 (17,1)	42 (22,5)
11-15 ans	28 (14,9)	8 (4,2)
16-20 ans	30 (16,0)	3 (1,6)
21-25 ans	31 (16,6)	4 (2,0)
26-30 ans	20 (10,7)	2 (1,0)
Plus de 30 ans	9 (4,8)	0 (0,0)

Les personnes enseignantes en début de carrière (0-5 ans) sont les plus représentées dans cette étude (19,8%). Cependant, une grande partie des personnes participantes ont également 6 à 10 ans d'expérience (17,1%), 21 à 25 ans d'expérience (16,6%) et 16 à 20 ans d'expérience (16,0%). Les personnes enseignantes les moins représentées dans cette étude ont cumulé plus de 30 ans d'expérience (4,8%). Pour ce qui est des années d'expérience cumulées en ÉPA, la majorité des

personnes enseignantes autorapportent en être à leur début, soit 0 à 5 ans (68,5%). Plusieurs personnes enseignantes ont mentionné avoir cumulé entre 6 à 10 ans d'expérience en ÉPA (22,5%). Puis, à partir de 11 ans d'expérience en ÉPA jusqu'à 30 ans, une représentation de personnes enseignantes était plus faible (8,8,%). Les personnes enseignantes du primaire ayant participé à cette étude et qui effectuent de l'ÉPA sont principalement dans leurs cinq premières années d'expérience en ÉPA.

Les personnes enseignantes participantes à l'étude enseignent dans différents niveaux d'enseignement (tableau 4.3).

Tableau 4.3 Niveau d'enseignement des personnes enseignantes participantes ( $n = 187$ )

<b>Niveau d'enseignement</b>	<b>n (%)</b>
1 <sup>re</sup> année	40 (21,4)
1 <sup>re</sup> – 2 <sup>e</sup> année	9 (4,8)
2 <sup>e</sup> année	22 (11,8)
3 <sup>e</sup> année	23 (12,3)
3 <sup>e</sup> – 4 <sup>e</sup> année	7 (3,7)
4 <sup>e</sup> année	15 (8,0)
4 <sup>e</sup> – 5 <sup>e</sup> année	3 (1,6)
5 <sup>e</sup> année	29 (15,5)
5 <sup>e</sup> – 6 <sup>e</sup> année	9 (4,8)
6 <sup>e</sup> année	22 (11,8)
Tous les niveaux	8 (4,3)

Certaines enseignent même à tous les niveaux scolaires (4,3%). Le niveau d'enseignement le plus représenté dans le cadre de cette étude est la 1<sup>re</sup> année du primaire (21,4%) suivi par la 5<sup>e</sup> année (15,5%). Quelques personnes enseignantes ont mentionné enseigner à des groupes multi-niveaux, c'est pourquoi nous les avons représenté et ceux qui sont les plus représentés sont la 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année (4,8%) ainsi que la 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année (4,8%).

Pour terminer le portrait des personnes enseignantes du primaire ayant participé à cette étude, nous avons fait ressortir la fréquence d'utilisation de l'ÉPA de nos personnes participantes dans l'année scolaire 2023-2024.

Tableau 4.4 Fréquence d'utilisation de l'ÉPA dans l'année scolaire 2023-2024

Fréquence	n (%)
Rarement	66 (35,3)
Parfois	99 (52,9)
Souvent	17 (9,1)
Presque toujours	5 (2,7)

Plusieurs personnes enseignantes ont mentionné avoir utilisé l'ÉPA rarement lors de cette année (35,3%) alors que la majorité des personnes enseignantes disent l'avoir utilisé parfois dans l'année scolaire 2023-2024 (52,9%). Sur l'ensemble des personnes enseignantes, quelques-unes ont effectué souvent de l'ÉPA (9,1%) et très peu ont mentionné l'utiliser presque toujours (2,7%) (tableau 4.4).

#### 4.1.2 Le portrait des stratégies d'enseignement autorapportées en ÉPA

Maintenant que le portrait des personnes enseignantes du primaire participantes à cette étude a été exposé, il convient de présenter celui des stratégies d'enseignement que ces personnes autorapportent utiliser en ÉPA en lien avec les années d'expérience en ÉPA et la fréquence d'utilisation de l'ÉPA dans l'année scolaire 2023-2024.

D'abord, parmi les neuf stratégies d'enseignement proposées dans le questionnaire (Annexe A), les personnes enseignantes devaient sélectionner celles qu'elles disent utiliser en ÉPA, avec la possibilité d'en sélectionner plusieurs (tableau 4.5)

Tableau 4.5 Nombre de personnes enseignantes ayant mentionné utiliser les stratégies d'enseignement en ÉPA ( $n = 187$ )

Stratégie d'enseignement	n (%)
Apprentissage coopératif	115 (61,5)
Apprentissage par la découverte	110 (58,8)
Apprentissage par projets	75 (40,1)
Enseignement explicite	72 (38,5)
Apprentissage expérientiel	49 (26,2)
Apprentissage par problèmes	41 (21,9)
Enseignement direct	41 (21,9)
Dialogue philosophique	26 (13,9)
Classe inversée	8 (4,3)

La stratégie d'enseignement la plus autorapportée par les personnes enseignantes du primaire parmi l'ensemble de l'échantillon ( $n = 187$ ) est l'apprentissage coopératif (61,5%) suivie de près par l'apprentissage par la découverte (58,8%). L'apprentissage par projets (40,1%) et l'enseignement explicite (38,5%) sont également des stratégies d'enseignement qui ont été rapportées comme étant utilisées en ÉPA. L'apprentissage expérientiel (26,2%) semble être un peu moins choisi en ÉPA par les personnes enseignantes du primaire. De leur côté, l'apprentissage par problèmes (21,9%) et l'enseignement direct (21,9%) sont autorapportés de manière proportionnelles, mais de manière plutôt faible. Celles qui semblent les moins utilisées en ÉPA sont le dialogue philosophique (13,9%) et la classe inversée (4,3%).

Le tableau 4.6 expose les années d'expérience d'ÉPA des personnes enseignantes du primaire de l'étude en fonction des stratégies d'enseignement qu'elles choisissent.

Tableau 4.6 Année d'expérience en ÉPA et stratégies d'enseignement choisies

Stratégies d'enseignement	0-5 ans	6-10 ans	11-15 ans	16-20 ans	21-25 ans	Plus de 25 ans
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Enseignement explicite	49 (38,3)	15 (35,7)	5 (62,5)	1 (33,3)	1 (25,0)	1 (50,0)
Apprentissage coopératif	81 (63,3)	22 (52,4)	6 (75,0)	3 (100,0)	2 (50,0)	1 (50,0)
Apprentissage expérientiel	31 (24,2)	11 (26,2)	4 (50,0)	2 (66,7)	0 (0,0)	1 (50,0)
Classe inversée	7 (5,5)	1 (2,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Dialogue philosophique	16 (12,5)	7 (16,7)	3 (37,5)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Enseignement direct	31 (24,2)	5 (11,9)	2 (25,0)	1 (33,3)	1 (25,0)	1 (50,0)
Apprentissage par projets	48 (37,5)	19 (45,2)	3 (37,5)	1 (33,3)	3 (75,0)	1 (50,0)
Apprentissage par la découverte	72 (56,3)	25 (59,5)	5 (62,5)	2 (66,7)	4 (100,0)	2 (100,0)
Apprentissage par problèmes	33 (25,8)	6 (14,3)	2 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
<b>Total</b>	128	42	8	3	4	2

Nous avons mis l'accent sur les deux stratégies d'enseignement les plus autorapportées dans chaque tranche d'années d'expérience avec un fond grisonnant. Il est possible de constater que les stratégies les plus autorapportées par les personnes enseignantes ayant de 0 à 20 ans d'expérience en ÉPA sont l'apprentissage coopératif et l'apprentissage par la découverte. Pour les personnes enseignantes ayant de 11 à 15 ans d'expérience, l'enseignement explicite est autant rapporté que l'apprentissage par la découverte. Pour les personnes enseignantes ayant 16 à 20 ans d'expérience, l'apprentissage expérientiel est autant rapporté que l'apprentissage par la découverte. Pour les personnes ayant plus de 20 ans d'expérience en ÉPA, l'apprentissage par la découverte est la stratégie la plus autorapportée. L'ensemble des personnes enseignantes qui disent avoir 16 à 20 ans d'expérience en ÉPA effectuent l'apprentissage coopératif. Toutes les personnes enseignantes qui ont plus de 21 ans d'expérience en ÉPA utilisent l'apprentissage par la découverte. Aucune personne enseignante ayant plus de 16 ans d'expérience en ÉPA n'utilise la classe inversée, le dialogue philosophique et l'apprentissage par problèmes.

Par la suite, dans le questionnaire (Annexe A), les personnes participantes ont mentionné la fréquence d'utilisation de l'ÉPA dans leur pratique allant de rarement à presque toujours durant l'année scolaire 2023-2024. Pour connaître les stratégies utilisées en fonction des fréquences d'utilisation de l'ÉPA, nous avons fait ressortir les stratégies d'enseignement autorapportées par les personnes enseignantes utilisant l'ÉPA de rarement à presque toujours (tableau 4.7).

Tableau 4.7 Fréquence d'utilisation de l'ÉPA en fonction des stratégies d'enseignement

<b>Stratégies d'enseignement</b>	<b>ÉPA est utilisée rarement</b>	<b>ÉPA est utilisée parfois</b>	<b>ÉPA est utilisée souvent</b>	<b>ÉPA est utilisée presque toujours</b>
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Enseignement explicite	27 (40,9)	35 (35,4)	8 (47,1)	2 (40,0)
Apprentissage coopératif	32 (48,5)	65 (65,7)	14 (82,4)	4 (80,0)
Apprentissage expérientiel	12 (18,2)	25 (25,3)	9 (52,9)	3 (60,0)
Classe inversée	3 (4,5)	2 (2,0)	2 (11,8)	1 (20,0)
Dialogue philosophique	8 (12,1)	12 (12,1)	5 (29,4)	1 (20,0)
Enseignement direct	13 (19,7)	23 (23,2)	5 (29,4)	0 (0,0)
Apprentissage par projets	20 (30,3)	43 (43,4)	10 (58,8)	2 (40,0)
Apprentissage par la découverte	31 (47,0)	62 (62,6)	12 (70,6)	5 (100,0)
Apprentissage par problèmes	11 (16,7)	23 (23,2)	7 (41,2)	0 (0,0)
<b>Total</b>	66	99	17	5

Pour les personnes enseignantes ayant fait rarement de l'ÉPA en 2023-2024, elles utilisaient davantage l'apprentissage coopératif (48,5%) suivi de près par l'apprentissage par la découverte (47%). Le constat est le même pour les personnes enseignantes qui utilisaient parfois, souvent et

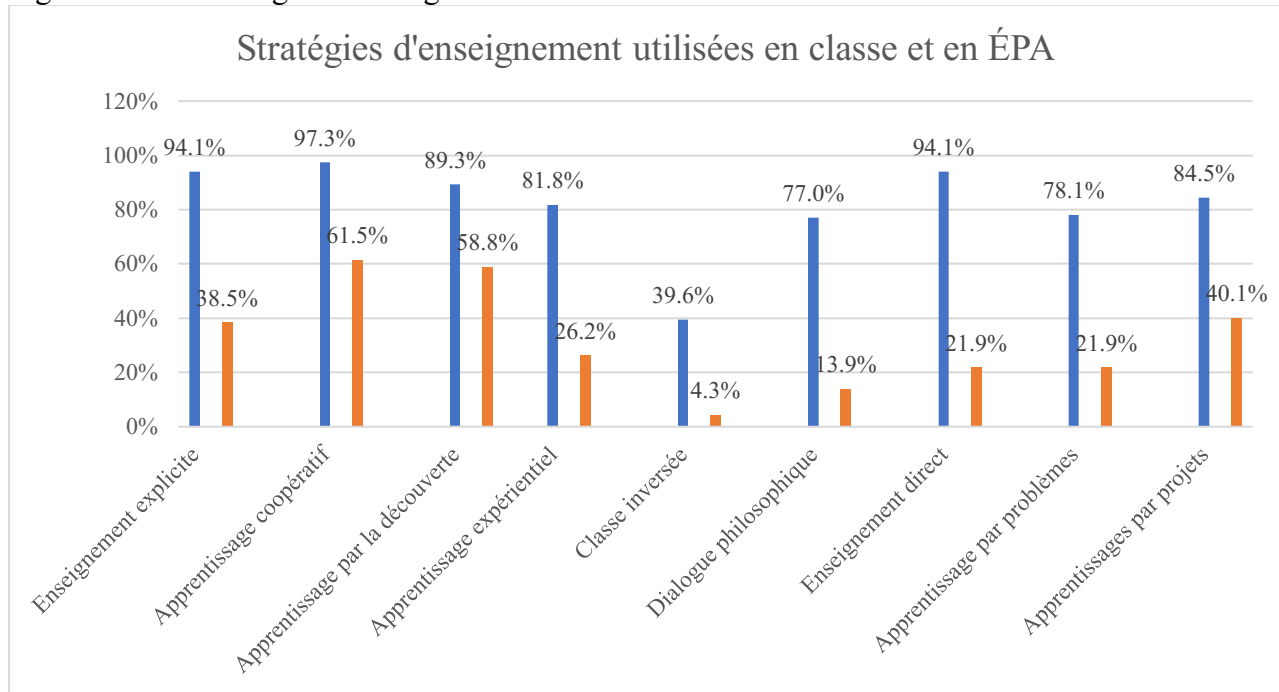
presque toujours l'ÉPA en 2023-2024, l'apprentissage coopératif est la stratégie la plus utilisée (65,7% ; 82,4% ; 80%) suivie de l'apprentissage par la découverte (62,6% ; 70,6% ; 100%).

#### 4.1.3 Les contextes d'enseignement et l'utilisation des stratégies d'enseignement

À l'aide du questionnaire STRAT, l'équipe a recueilli des données concernant les stratégies d'enseignement que les personnes enseignantes disent utiliser dans leur pratique courante en classe. Afin d'évaluer si le contexte d'enseignement a réellement une influence sur le choix des stratégies d'enseignement utilisées selon les mêmes personnes enseignantes, nous avons effectué le test de McNemar. Celui-ci a révélé des différences significatives entre les stratégies, nous avons donc décidé de présenter les stratégies d'enseignement dites utilisées en classe et celles dites utilisées en ÉPA par les mêmes personnes enseignantes du primaire. Selon les analyses, il ressort des différences marquées entre l'utilisation de certaines stratégies en classe et en ÉPA.

La figure 4.1 montre les fréquences d'utilisation des stratégies d'enseignement selon le contexte d'enseignement (en classe [bleu] et en plein air [orange]).

Figure 4.1 Les stratégies d'enseignement utilisées en classe et en ÉPA



■ Stratégie d'enseignement utilisée en classe    ■ Stratégie d'enseignement utilisée en ÉPA

Nous présenterons les fréquences d'utilisation des stratégies selon les contextes en suivant l'ordre des stratégies mentionnées dans le questionnaire STRAT. En ce qui concerne l'enseignement explicite, une grande majorité de personnes enseignantes disent l'utiliser en classe (94,1%) contrairement à une plus faible proportion en ÉPA (38,5%). Pour ce qui est de l'apprentissage coopératif, presque toutes les personnes enseignantes participantes disent l'utiliser en classe (97,3%) et une grande partie d'entre elles disent également la choisir en ÉPA (61,5%). Elle est la stratégie d'enseignement la plus choisie en ÉPA et en classe par les personnes enseignantes du primaire de l'échantillon total ( $n = 187$ ) parmi toutes les stratégies d'enseignement déterminées dans cette étude. L'apprentissage par la découverte semble une stratégie d'enseignement populaire auprès des personnes enseignantes participantes autant à l'intérieur de la classe (89,3%) qu'en ÉPA (58,8%). Par la suite, les résultats montrent que l'apprentissage expérientiel est employé par une majorité de personnes enseignantes participantes en classe (81,8%), mais semble très peu choisi en ÉPA (26,2%). La classe inversée est la stratégie d'enseignement la moins choisie autant en classe qu'en ÉPA. Néanmoins, elle semble plus utilisée en classe (39,6%) qu'en ÉPA (4,3%). De son côté,

le dialogue philosophique est utilisé en classe par une importante partie des personnes enseignantes (77%). À l'inverse, il semble très peu choisi en ÉPA (13,9%). Pour continuer, l'enseignement direct est choisi, en classe, par la majorité des personnes enseignantes participantes à l'étude (94,1%) alors qu'en ÉPA, très peu semblent la mettre en place (21,9%). Du côté de l'apprentissage par problèmes, une majorité de personnes enseignantes l'utilise en classe (78,1%) alors qu'elle semble moins mise en place en ÉPA par l'ensemble des personnes participantes à cette étude (21,9%). Pour terminer, plusieurs personnes enseignantes disent utiliser l'apprentissage par projets en classe (84,5%) et un peu moins de la moitié de celles-ci disent l'utiliser aussi en ÉPA (40,1%).

Pour observer les différences d'utilisation des stratégies entre les deux contextes, nous avons ordonné de la stratégie la plus à la moins utilisée par notre échantillon (tableau 4.8) en classe et en ÉPA.

Tableau 4.8 Ordonnement des stratégies utilisées en fonction du contexte

<b>Stratégie d'enseignement utilisée en classe</b>	<b>Stratégie d'enseignement utilisée en ÉPA</b>
1. Apprentissage coopératif (97,3%)	1. Apprentissage coopératif (61,5%)
2. Enseignement explicite (94,1%) Enseignement direct (94,1%)	2. Apprentissage par la découverte (58,8%)
3. Apprentissage par la découverte (89,3%)	3. Apprentissage par projets (40,1%)
4. Apprentissage par projets (84,5%)	4. Enseignement explicite (38,5%)
5. Apprentissage expérientiel (81,8%)	5. Apprentissage expérientiel (26,2%)
6. Apprentissage par problèmes (78,1%)	6. Enseignement direct (21,9%) Apprentissage par problèmes (21,9%)
7. Dialogue philosophique (77%)	7. Dialogue philosophique (13,9%)
8. Classe inversée (39,6%)	8. Classe inversée (4,3%)

Le précédent tableau met de l'avant que la première stratégie d'enseignement que déclarent utiliser les personnes enseignantes du primaire participant à cette étude, autant en classe qu'en ÉPA, est l'apprentissage coopératif. Cependant, une différence existe pour ce qui est de la deuxième

stratégie la plus déclarée en classe et en ÉPA. À égalité, l'enseignement explicite et l'enseignement direct sont les stratégies qui sont le plus autorapportées en classe alors que l'apprentissage par la découverte est celle qui est la plus déclarée en ÉPA. L'enseignement explicite utilisé en ÉPA est plutôt à la quatrième position et l'enseignement direct utilisé en ÉPA arrive à égalité avec l'apprentissage par problèmes en sixième position. Le dialogue philosophique et la classe inversée sont toutes deux des stratégies d'enseignement les moins autorapportées autant en classe qu'en ÉPA.

#### 4.1.4 La stratégie d'enseignement à explorer plus précisément

Rappelons que l'objectif spécifique 2 de ce mémoire était d'identifier la manière dont est utilisée spécifiquement la stratégie la plus autorapportée par les personnes enseignantes du primaire en ÉPA. Pour déterminer cette stratégie, nous avons sélectionné seulement les personnes enseignantes, parmi l'ensemble de l'échantillon, qui respectaient les critères d'inclusion identifiés dans notre méthodologie et énoncés ci-après à titre de rappel (tableau 3.1) :

- 1) Enseigner les matières de base au primaire : français langue d'enseignement, mathématique, science et technologie, univers social et culture et citoyenneté québécoise (CCQ) ;
- 2) Avoir répondu « parfois », « souvent » ou « presque toujours » dans la *section ÉPA* du questionnaire concernant la fréquence des périodes d'ÉPA réalisées avec leurs élèves ;
- 3) Être une personne enseignante dans une classe ordinaire.

À la suite de cette sélection, nous avons obtenu un total de 108 personnes enseignantes qui se conformaient à tous les critères. Nous avons relevé la fréquence des personnes enseignantes qui autorapportaient utiliser chacune des stratégies d'enseignement parmi ce total (tableau 4.9). Nous avons déterminé que la fréquence attendue est de 38,6 puisque nous avons additionné le nombre de réponses (soit 347) et nous l'avons divisé par les neuf stratégies. Afin d'examiner si certaines stratégies d'enseignement sont plus fréquemment rapportées que ce qui est attendu, nous avons comparé les fréquences obtenues avec la fréquence attendue de 38,6. Nous avons calculé les scores  $z$  de chacune des stratégies. Pour obtenir le score  $z$  de toutes les stratégies, nous avons soustrait la fréquence obtenue de chaque stratégie par la fréquence attendue (38,6) puis nous avons divisé par

la racine carrée de la fréquence attendue (6,2). Ces scores indiquent l'ampleur de l'écart entre la fréquence obtenue et la fréquence attendue. Les résultats montrent que la stratégie d'enseignement la plus significativement autorapportée est l'apprentissage par la découverte ( $z = 5,71$ ) (tableau 4.9).

Tableau 4.9 Résultats des scores Z

Stratégie d'enseignement	Données des scores z	
	Fréquence obtenue (%)	Score z
Apprentissage par la découverte	74 (68,5)	5,71
Apprentissage coopératif	73 (67,6)	5,55
Apprentissage par projets	52 (48,1)	2,16
Enseignement explicite	37 (34,3)	-0,26
Apprentissage expérientiel	33 (30,6)	-0,90
Apprentissage par problèmes	29 (25,0)	-1,55
Enseignement direct	27 (28,8)	-1,87
Dialogue philosophique	17 (15,7)	-3,48
Classe inversée	5 (4,6)	-4,42

Pour approfondir les résultats sur le portrait des stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA, nous avons donc questionné les personnes enseignantes disponibles ayant répondu effectuer l'apprentissage par la découverte en ÉPA ( $n = 49$ ).

## 4.2 Les résultats sur la manière dont des personnes enseignantes du primaire utilisent l'apprentissage par la découverte en ÉPA

Dans le but de répondre à notre deuxième objectif qui est d'identifier comment est utilisé l'apprentissage par la découverte en ÉPA, stratégie d'enseignement la plus autorapportée en ÉPA par des personnes enseignantes du primaire parmi l'échantillon ( $n = 49$ ), des entrevues semi-dirigées ont été réalisées avec huit ( $n = 8$ ) personnes enseignantes du primaire. Nous avons recueilli des propos au sujet de six principes de l'ÉPA en milieu scolaire. Nous avons donc obtenu des résultats concernant le rapport entre les principes de l'ÉPA en milieu scolaire (apprentissage, expériences, inclusion, accessibilité, lieux et interrelation) et la manière d'utiliser l'apprentissage par la découverte.

En guise de rappel, la définition de l'apprentissage par la découverte définie par l'équipe de recherche STRAT pour le questionnaire (Annexe A) est la suivante :

Stratégie d'enseignement qui engage les élèves dans des activités, structurées ou non, favorisant une démarche active de découverte afin d'aider les élèves à utiliser leurs capacités d'enquête et de raisonnement pour découvrir des faits et des principes.

Les items développés par l'équipe STRAT s'y rattachant font référence aux étapes (tableau 4.10) de l'apprentissage par la découverte.

Tableau 4.10 Les étapes de l'apprentissage par la découverte

<b>Étapes de l'apprentissage par la découverte</b>	
1	Mes élèves explorent une situation en utilisant la manipulation et la découverte.
2	Je demande à mes élèves de formuler des hypothèses et de les tester concrètement pour valider leur découverte.
3	J'aide mes élèves à utiliser leurs capacités d'enquête et de raisonnement pour découvrir des faits et des principes.
4	À la suite de la démarche de découverte, j'amène mes élèves à tirer des conclusions de leurs expérimentations.
5	J'invite mes élèves à faire un bilan des apprentissages et à expliquer les faits ou les principes découverts.

#### 4.2.1 L'utilisation partielle de l'apprentissage par la découverte

À la suite des entrevues et des analyses, nous avons relevé que les personnes enseignantes semblent utiliser partiellement l'apprentissage par la découverte en ÉPA. Dans cette section, il sera question de cette utilisation partielle ainsi que de l'utilisation d'autres stratégies par les personnes enseignantes participantes.

Le tableau 4.11 présente les étapes de l'apprentissage par la découverte élaborées comme items dans le questionnaire par l'équipe STRAT ainsi que les personnes enseignantes de l'étude ayant fait référence à ces étapes lors des entrevues.

Tableau 4.11 Les étapes de l'apprentissage par la découverte et les personnes qui leur ont fait référence

<b>Étapes de l'apprentissage par la découverte</b>	<b>Personnes enseignantes y ayant fait référence lors des entrevues</b>
1 Mes élèves explorent une situation en utilisant la manipulation et la découverte.	Amina, Barbara, Courtney, Djamila, France, Garance, Helen et Justine
2 Je demande à mes élèves de formuler des hypothèses et de les tester concrètement pour valider leur découverte.	Amina, Barbara, Courtney, France, Garance, Helen et Justine
3 J'aide mes élèves à utiliser leurs capacités d'enquête et de raisonnement pour découvrir des faits et des principes.	Barbara et Courtney
4 À la suite de la démarche de découverte, j'amène mes élèves à tirer des conclusions de leurs expérimentations.	Aucune
5 J'invite mes élèves à faire un bilan des apprentissages et à expliquer les faits ou les principes découverts.	Aucune

Les personnes enseignantes n'ont pas mentionné toutes les étapes de l'apprentissage par la découverte lorsqu'elles décrivaient une situation d'apprentissage réalisée avec cette stratégie. Il est possible de remarquer, à cet effet, que certaines actions typiques reliées à la stratégie telles que tirer des conclusions ou faire un bilan des apprentissages et en expliquer les faits n'ont pas été relevées lors des entrevues de cette étude. Au contraire, les étapes d'explorations et de manipulations, de formulation d'hypothèses et de tests ainsi que de découvertes de principes et de faits à l'aide de capacités d'enquête et de raisonnement ont plus été soulevées dans le cadre des entrevues. Nous ne pouvons pas mentionner que les personnes enseignantes ne réalisent pas toutes

les étapes, puisqu'il est possible qu'elles aient choisie de ne pas mentionner l'ensemble de la situation vécue, mais elles ne les précisaient pas dans leurs descriptions de situations d'apprentissage dans le cadre des entrevues.

Par conséquent, une utilisation partielle de l'apprentissage par découverte en ÉPA semble se produire et à cela s'ajoute des étapes des autres stratégies d'enseignement. En effet, certaines personnes enseignantes mentionnaient les étapes de quelques autres stratégies d'enseignement lors des descriptions des situations d'apprentissage réalisées alors que les questions portaient sur l'apprentissage par la découverte. Le tableau 4.12 présente des extraits des personnes enseignantes, qui selon notre interprétation et notre connaissance des stratégies d'enseignement, nous amènent à penser que les personnes enseignantes faisaient référence à une autre stratégie lorsque nous les avons questionnées sur l'apprentissage par la découverte.

Tableau 4.12 Les autres stratégies d'enseignement décrites par les personnes enseignantes

<b>Personnes enseignantes</b>	<b>Extraits</b>	<b>Stratégies d'enseignement</b>
Amina	« Puis, ils peuvent faire des liens parce qu'ils l'ont vécu, ils l'ont vu, ils l'ont ressenti. »  « C'est ça, c'est tous les liens qui peuvent se faire. Comme je disais tantôt, on dirait vraiment que c'est plus ancré dans le corps que dans la tête. »	Apprentissage expérientiel
Barbara	« Les inondations en début d'année, il y a des maisons qui ont été inondées, fait que là quand l'eau a monté bien, comment on peut faire pour arrêter l'eau ? Pourquoi elle monte l'eau ? Comment ça il pleut? Comment on peut faire pour arrêter l'eau ? »	Apprentissage par problèmes
Courtney	« J'ai amené les élèves à faire ce projet-là, ah si je ne me trompe pas, il a même fallu qu'on calcule des budgets. »	Apprentissage par projets
Djamila	« En fin d'année, pour le projet personnel, il a fait un exposé de cinq minutes sur le sujet : de quoi il a besoin, où c'est plus intéressant, etc. »  « On parle des GES, on parle des transports, on parle de l'alimentation, de ce qui fait que ça pollue. Comment on fait pour diminuer notre pollution, comme famille, puis même comme enfant : qu'est-ce qu'on peut faire qui pollue moins ? »	Apprentissage par projets

France	« L'ours, ils partent de ça, puis ensuite de ça, ils s'en vont dans le dans le petit bois, ils vont faire leur petite maison avec des petites branches, puis ils font comme l'ours. »	Apprentissage expérimentiel
Garance	« Tous les enfants qui sont plus kinesthésiques, qui apprennent un peu plus par le mouvement, qui ont ce besoin de mouvement, quand tu les sors à l'extérieur, quand tu leur fais faire plutôt que faire apprendre : Ça y est, c'est là. »	Apprentissage expérimentiel
Helen	« Je sais que 3x2 donne 6 parce que je l'ai appris. Mais elle me demande de le déconstruire puis de le présenter autrement fait que ça a inversé les rôles. »	Enseignement explicite

Le tableau 4.12 montre que les personnes enseignantes interrogées mentionnaient des éléments des autres stratégies d'enseignement (apprentissage expérimentiel, apprentissage par problèmes, apprentissage par projets et enseignement explicite) alors qu'elles étaient questionnées sur l'apprentissage par la découverte. En effet, une personne enseignante réfléchissait à la stratégie ciblée (apprentissage par la découverte), mais elle nous mentionnait des éléments d'une autre stratégie (apprentissage expérimentiel). D'autres personnes enseignantes expliquaient une situation d'apprentissage de découverte, mais employaient le terme « projet » (Courtney et Djamilia) pour spécifier le déroulement des activités. Une autre personne enseignante faisait aussi référence à des questionnements de l'apprentissage par problèmes en spécifiant qu'elle faisait de l'apprentissage par la découverte (Barbara). Il est à noter que toutes les personnes enseignantes participantes ont fait référence aux étapes des autres stratégies pendant l'entrevue qui, elle, cherchait à identifier des manières d'utiliser l'apprentissage par la découverte en ÉPA.

En somme, si certaines expériences de découverte semblent planifiées à l'avance par les personnes enseignantes, plusieurs relèvent plutôt d'une certaine spontanéité, qui incite les élèves à répondre à une question à partir de l'expérience vécue, ce qui invite à choisir des étapes des autres stratégies. Lors des analyses, nous avons choisi de retenir seulement ce qui se rapportait à l'apprentissage par la découverte en lien avec les principes d'ÉPA en milieu scolaire puisque notre objectif était d'identifier la manière dont est utilisée la stratégie la plus autorapportée. Il est tout de même pertinent de retenir que l'apprentissage par la découverte semble utilisé en partie (les premières étapes sont réalisées), mais qu'il est parfois accompagné d'étapes d'autres stratégies

d'enseignement. Les prochaines sections abordent ces principes au regard de l'apprentissage par la découverte.

#### 4.2.2 Le principe d'apprentissage

Le principe d'apprentissage met en perspective que « l'ÉPA en milieu scolaire est en cohérence avec les attentes ciblées par les programmes d'études au regard des apprentissages et du développement global » (Ayotte-Beaudet et *al.*, 2025). Les personnes enseignantes du primaire interrogées sur l'apprentissage par la découverte dans cette étude ont déclaré effectuer différentes situations d'apprentissage en ÉPA dans les disciplines des mathématiques, des sciences et technologies et du français langue d'enseignement. Il semble même essentiel pour ces personnes enseignantes de relever que l'ÉPA permet les apprentissages et qu'« on ne fait pas que jouer dehors! » (Barbara)

En ce qui concerne la discipline des mathématiques, les personnes enseignantes, entre autres celles de 3<sup>e</sup> cycle, semblent trouver pertinent de l'enseigner en plein air puisque l'apprentissage par la découverte permet d'expérimenter certaines notions concrètes. Les personnes enseignantes cherchent à rendre leur enseignement concret et contextuel en plus de fournir des images mentales à leurs élèves.

Offrir une façon différente d'apprendre des choses aussi banales que les tables de multiplication, un élément qui est à travailler beaucoup et c'est bien de le faire avec du matériel extérieur : des brindilles d'herbe, faire les traces d'étude en utilisant ce qui est à notre disposition. L'image est plus présente dans la tête des élèves que de s'asseoir, puis de juste l'expliquer au tableau ou de leur demander de recopier. (Helen)

Dans le même ordre d'idées, l'apprentissage par la découverte réalisé en ÉPA est utilisé par les personnes enseignantes dans le but d'étudier les mathématiques d'un autre point de vue ; dans une réalité qui semble plus authentique. Les lieux en plein air offrent d'ailleurs des situations réelles qui permettent de réinvestir des notions enseignées préalablement sans même parfois que du matériel ou une planification aient été pensés, et ce, autant en région éloignée qu'en région métropolitaine. Ce réinvestissement permet de démontrer la capacité de raisonnement des élèves en lien avec la découverte de faits et de principes.

J'avais fait les angles obtus et tout, puis les droites. Il y a deux avions qui ont passé vraiment en même temps. Puis, en fait c'étaient des droites parallèles, mais c'est fou parce que juste ça, sans revenir en classe, ils s'en souviennent. Spontané, c'était tout de suite, c'était les motifs, c'était excitant, c'était pas prévu. On dirait que ça enregistre plus à ce moment-là. C'est plus concret pour eux. C'est vraiment que on dirait que l'apprentissage par la découverte, ça fait que c'est plus authentique. (Justine)

Lorsqu'il s'agit de réaliser l'apprentissage par la découverte en ÉPA en sciences et technologies, certaines personnes enseignantes, entre autres de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années, mentionnent que l'observation de la nature à l'aide de tous les sens et le questionnement sont des techniques qui favorisent la découverte comme en témoigne Barbara dans cet extrait : « Ce que j'aime faire c'est d'aller à l'extérieur avec rien du tout, sans but, seulement en ayant en tête une question, un questionnement sur ce qui a changé en demandant aux élèves de s'éveiller, d'utiliser leur sens pour observer » (Barbara).

Également, selon certaines personnes enseignantes, l'apprentissage par la découverte est utilisé lorsqu'il est question de créer un jardin où les végétaux peuvent être observés et cela ressort principalement chez les personnes enseignantes de 3<sup>e</sup> cycle. Garance n'a pas encore réalisé de situations éducatives en lien avec le jardin nouvellement mis à leur disposition, mais elle imagine déjà bien les notions qu'elle pourrait faire découvrir : « Dans notre programme de sciences, on a tous ce qui est la croissance, la germination puis tout. Ça fait que tu sais, il y a une expérience de découverte qui peut être faite là-dessus, facilement » (Garance). Elle est en mesure de percevoir le potentiel de cet environnement pour ses prochaines années d'enseignement. Pour Djamila, même si le jardin est à l'intérieur de la classe, il suscite des questionnements et offre des opportunités de découvertes : « J'ai un potager en classe sur le bord de la fenêtre, il y a des tomates, etc. Les enfants plantent ce qu'ils veulent [...], ils se posent des questions » (Djamila).

Les entrevues révèlent aussi que les personnes enseignantes effectuent de l'apprentissage par la découverte en ÉPA en ciblant des apprentissages liés aux milieux naturels des êtres vivants. Par exemple, France a proposé à ses élèves de construire un milieu naturel adéquat pour la survie de têtards. « Ce sont les enfants qui rapportaient ce qu'il fallait dans leur petite chaudière » (France). En faisant preuve d'autonomie, les élèves pouvaient « chercher ce qu'il fallait dans la nature » (France). Cette enseignante, entre autres, rapporte que le rôle de l'enseignante en apprentissage par

la découverte est de « partager les informations » (France) et de les accompagner dans leurs démarches d'exploration.

De plus, quelques personnes enseignantes ont mentionné que l'apprentissage par la découverte pouvait être réalisé lorsque les élèves s'occupent d'un être vivant avec lequel il y a des manipulations et des observations. Pour Courtney, le désir de faire un élevage est venu d'une observation d'oiseaux réalisée dans la cour d'école avec ses élèves. Ceux-ci ont choisi de confectionner un habitat favorable à la naissance de poussins. Cette situation d'apprentissage qui a été déclenchée par un moment d'observations en plein air a suscité différents questionnements chez les élèves : « C'était vraiment la découverte de la naissance, puis d'un être vivant. Puis, qu'est-ce que ça a de besoin ? [...] Où ce qu'ils s'en vont ? Comment ça grandit vite ? » (Courtney)

Dans un même ordre d'idées, Barbara a observé des écureuils dans leurs nids avec ses élèves et cela a provoqué l'envie de créer des nids aussi solides : « Comment un écureuil était capable de bâtir un nid qui reste solide et présent? Parce que malgré le vent, la pluie, même la neige, parce que l'hiver ça reste là. On a dit ok, nous aussi » (Barbara). Elle a alors observé différents questionnements chez ses élèves en plus d'offrir des moments d'essais et d'erreurs : « Avec quoi on colle ? Comment on va faire pour mettre ensemble ? Quel endroit on va prendre ? On a fait des nids en équipe, ils se sont regroupés, essayé avec essais, erreurs » (Barbara). Elle a accompagné les élèves dans leurs découvertes en leur permettant de tester leur construction dans un lieu réel : « On fait un essai, parfait, on en a fait un chacun. Chaque enfant avait sa petite ébauche, on l'a laissé là, deux jours plus tard, on revenait pour voir quel nid avait tenu » (Barbara). Les deux personnes enseignantes ont alors saisi les questionnements des élèves suite à leurs observations et ont créé une situation d'apprentissage qui permettait d'y répondre.

L'apprentissage par la découverte en ÉPA semble également se réaliser dans la discipline du français. Pour Courtney, les activités en plein air réalisées hors des temps scolaires peuvent aussi devenir des situations d'écriture. Elle s'assure de poser une question liée à la situation ce qui permet aux élèves d'effectuer une production écrite en formulant des hypothèses, ce qui se rapporte à la deuxième étape de l'apprentissage par la découverte défini dans notre étude.

Je fais toujours, après la semaine de la chasse, une composition écrite où ils m'écrivent ce qu'ils [ont fait], puis un coup qu'ils m'ont écrit des choses, [par exemple], qui ont été dehors, ne serait-ce que j'ai construit une cabane, puis j'ai eu des souris dedans, bon bien, pourquoi les souris sont allées ? (Courtney)

L'intention principale de la situation d'apprentissage peut ne pas être liée au français, mais cette discipline ressort tout de même lors d'une activité de découvertes. En effet, une autre personne enseignante interrogée a réalisé une collaboration avec une biologiste qui se préparait pour effectuer une expédition en ski de fond dans le cratère Manicouagan. Les élèves ont participé à des situations d'apprentissage en sa compagnie pour découvrir les meilleures façons de réaliser son expédition. À la fin de la collaboration, la biologiste s'est confiée sur la manière de conserver ses découvertes à travers ses expéditions. La personne enseignante et ses élèves ont fait des liens avec leurs propres moyens pour consigner leurs découvertes : le carnet d'auteurs.

On a fait aussi un lien en français, puis ça on ne le savait pas. Moi je fonctionne avec les carnets d'auteurs et des choses comme ça. [...] Elle a dit : « Moi j'ai toujours mon cahier pour écrire à tous les soirs mes expéditions parce que j'aimerais ça faire un livre un jour sur mes expéditions. » Puis, les élèves, ils ont capoté : « Mais c'est comme le carnet d'auteurs », ça a été un coup de cœur. (Justine)

Certaines personnes enseignantes ont réfléchi à la facilité ou non d'inclure le document ministériel de progression des apprentissages (PDA) dans leur pratique lorsqu'elles lient l'ÉPA et l'apprentissage par la découverte.

Justine a considéré qu'il était parfois difficile de l'inclure, mais après réflexion, elle s'est aperçue que lorsqu'elle doit justifier sa pratique à ses collègues, elle parvient à faire des liens avec la PDA.

C'est difficile de toujours inclure la progression des apprentissages. Ça, c'est le petit élément que je trouve toujours difficile d'aller trouver. Même si des fois la progression, ce n'est pas écrit noir sur blanc, quand je [la] regarde en fin d'année ou quand j'en parle avec des collègues qui viennent me poser des questions, je vois que je suis capable d'aller faire mes liens avec la progression du programme. (Justine)

Les entrevues montrent que l'apprentissage par la découverte en ÉPA est mobilisé dans plusieurs disciplines, notamment les mathématiques, les sciences et le français. Les personnes enseignantes utilisent ce contexte pour rendre les notions plus concrètes et contextualisées, en s'appuyant sur

l'environnement immédiat et les situations vécues par les élèves. Les verbatims mettent en évidence que l'ÉPA permet aux élèves d'observer à l'aide de tous leurs sens, de manipuler et de tester en faisant des erreurs, ce qui reflète les étapes de l'apprentissage par la découverte définies dans cette étude.

#### 4.2.3 Le principe d'expérience

En fonction de ce principe, les résultats suivants tentent de mettre en évidence que l'apprentissage par la découverte utilisé en ÉPA semble permettre « de vivre des expériences éducatives signifiantes ancrées dans l'environnement, la communauté et le territoire » (Ayotte-Beaudet *et al.*, 2025).

Plusieurs personnes enseignantes, dont Courtney, vont à la rencontre de la communauté pour offrir des ressources d'informations concernant une situation qui est en exploration par leurs élèves. Dans cette situation d'apprentissage, les élèves se questionnaient sur la manière de séparer la viande d'orignal dans une grande famille après une période de chasse. Comme cela est un questionnement que les élèves ne pouvaient pas concrètement tester, la personne enseignante a proposé la rencontre d'un expert comme un boucher pour obtenir de plus amples informations et répondre aux hypothèses des élèves.

Ça a été ardu, mais on a trouvé un boucher qui nous a expliqué [...] les parties de l'orignal qui se mangent. Il nous avait expliqué un petit peu le poids. J'ai comme cherché un peu le contact avec la communauté en allant chercher un expert en tant que boucher. (Courtney)

D'un autre côté, pour Helen, ayant trois ans d'expérience en ÉPA et enseignant dans la région de Montréal, le lien entre la communauté et les situations éducatives en ÉPA ne semble pas créé. Elle ne parvenait pas à répondre à la question en entrevue parce que, selon elle, elle « n'avait pas poussé assez loin. » (Helen)

Autrement, Garance aimerait davantage créer un rapport entre l'apprentissage par la découverte et la communauté. Elle a observé qu'elle doit enseigner des notions sur les Micmacs selon son programme et elle enseigne dans la région de Gaspé. « Les Micmacs, ils sont ici à Gaspé. On a un coin du village micmac et on a un centre d'interprétation micmac ici à Gaspé » (Garance). Elle mentionne qu'elle pourrait donc davantage créer des liens avec la communauté pour rendre concret

son enseignement. En créant ce partenariat, elle pense que les élèves pourraient plus facilement découvrir des éléments de leur propre milieu lors de prochaines sorties en plein air : « Ça serait justement d'y aller, les faire observer, de les faire découvrir et là de ramener ça : vous savez, tel arbre qu'on a vu, c'est ça la forêt des Micmacs » (Garance).

Certaines personnes enseignantes ont remarqué qu'en vivant des situations d'apprentissage en plein air fréquemment tout en les associant à des situations vécues en-dehors de l'école, les élèves se questionnaient davantage sur leur territoire et allaient même jusqu'à s'y connecter davantage. L'apprentissage par la découverte est donc choisi par les personnes enseignantes puisqu'il devient un moyen propice pour développer le sentiment de connexion à la nature dans un contexte en plein air, tel que le témoigne ces deux enseignantes. Barbara rapporte des mots d'élèves à ce propos : « la mer, c'est la rivière, mais c'est quoi la rivière ? C'est quoi un lac ? C'est quoi un étang ? ». Amira, suite à son activité, estime qu'elle a réussi à amener ses élèves à reconnaître leur territoire : « c'est qu'ils s'approprient leur village, ils s'approprient le territoire où ils habitent. Ce n'est plus juste le nom du village, c'est mon village, ma rue, ma ville, mes rues » (Amina).

Les personnes enseignantes offrent également des expériences éducatives qui sont ancrées dans l'environnement de leurs élèves en proposant des situations de découvertes en plein air. Entre autres, France, qui élevait des têtards avec ses élèves, leur a permis de les rapporter dans leur milieu naturel, et ce, dans l'étang d'une élève, ce qui a créé un sentiment de connexion envers leur environnement selon elle. Également, Garance a mentionné que l'impact du réchauffement climatique, soit peu de neige pour faire du ski alpin cette année, a permis une meilleure compréhension de leur environnement par les élèves puisque cela a apporté des questionnements : « Pourquoi on n'a pas eu de neige les copains ? » (Garance) Puis, Courtney a relevé que lier les expériences éducatives de découvertes aux intérêts de plein air des élèves favorise également leurs liens avec leur environnement.

On avait fait une journée de découverte de la pêche justement. [...] La responsable des loisirs est venue en classe, elle a dit aux élèves : « Je sais que vous êtes tous des passionnés de pêche. J'aurais peut-être trouvé un budget pour qu'on puisse se déplacer dans un lac, qu'on fasse une découverte. Est-ce que vous êtes intéressé ? » Les élèves ont dit : « Bien oui! » (Courtney)

Les entrevues menées avec les personnes enseignantes du primaire ont permis de relater que le principe d'expérience de l'ÉPA s'accorde avec les caractéristiques de l'apprentissage par la découverte puisqu'il favorise la création de partenariats où des personnes expertes viennent guider les élèves dans leurs découvertes. Le principe d'expérience en ÉPA lié à l'apprentissage par la découverte entraîne également le développement d'un sentiment de connexion entre les élèves et leur environnement.

#### 4.2.4 Le principe d'inclusion

Le principe d'inclusion fait référence à l'accessibilité de l'ÉPA en milieu scolaire à toutes les personnes apprenantes. Selon l'ensemble des personnes enseignantes interrogées, l'apprentissage par la découverte réalisé en ÉPA est accessible physiquement et cognitivement à tous les élèves. Les situations d'apprentissage réalisées diffèrent toutefois selon les matières enseignées, le niveau d'enseignement et l'intention pédagogique : « J'ai enseigné à tous les niveaux et je peux le faire dans tous les niveaux. On ne passe pas la même matière, l'intention pédagogique n'est pas la même » (Djamila).

Toutes les personnes enseignantes participantes ont toutes affirmé l'accessibilité en nommant aussi quelques limites comme les besoins de soutien particulier (trouble d'apprentissage ou de comportement) et les blessures physiques de certains élèves (blessures à la cheville), le nombre d'élèves et leur âge. Somme toute, les personnes enseignantes interrogées parviennent à inclure tous leurs élèves lorsqu'il s'agit d'effectuer de l'apprentissage par la découverte en ÉPA à moins qu'« un cas exceptionnel [...] empêche l'enfant de mener sa tâche » (Helen).

L'apprentissage par la découverte en ÉPA semble même une alternative intéressante, selon les personnes enseignantes, puisqu'il fournit des images aux élèves qui manquent parfois d'idées par exemple pour écrire une histoire, des élèves pour qui le concret est nécessaire pour construire une idée : « C'est tellement inspirant pour un coco qui a de la difficulté à avoir quelque chose de vrai. Là, c'est *live* devant lui » (Amina).

Les personnes enseignantes assurent aussi que l'apprentissage par la découverte en ÉPA offre une meilleure compréhension de certaines notions à des élèves ayant des besoins de soutien particulier puisque ce sont des situations d'apprentissages réelles et concrètes, mais également parce que le plein air offre davantage d'espace.

Le transfert [des apprentissages] se fait mieux, moi je remarque qu'il y a beaucoup d'enfants qui ont besoin d'espace, donc [ce sont] les enfants qui vont avoir plus... Les enfants qui ont un besoin un peu plus, les besoins particuliers, ça leur fait du bien et en classe ils ne vont pas tant être attentifs et dehors ça devient d'autres choses. (Justine)

En termes d'inclusion, selon les personnes enseignantes interrogées, l'apprentissage par la découverte se réalise avec davantage d'espace pour bouger et découvrir lorsqu'il est effectué en ÉPA, ce qui répond aux besoins de plusieurs élèves. De plus, les images concrètes et les situations réelles qu'offre l'ÉPA assurent une compréhension à différents types de personnes apprenantes, et ce, particulièrement lorsqu'il s'agit de réaliser des découvertes.

#### 4.2.5 Le principe d'accessibilité

Le principe d'accessibilité, quant à lui, réfère au fait que toute personne qui intervient en milieu scolaire peut parvenir à utiliser l'ÉPA. Contrairement à l'inclusion de tous leurs élèves lorsqu'elles font de l'apprentissage par la découverte en ÉPA, les personnes enseignantes ne relèvent pas aussi facilement l'accessibilité de cette pratique et de ce contexte d'enseignement pour elles. Selon toutes les personnes enseignantes de l'étude, l'apprentissage par la découverte réalisé en ÉPA est à leur portée, mais de manière variable. Pour certaines, planifier en fonction de la PDA peut limiter l'accessibilité à la personne enseignante. Justine mentionne que bien que « [l'apprentissage par la découverte en ÉPA] est très accessible, c'est difficile de toujours inclure la progression des apprentissages. Ça, c'est le petit élément que je trouve toujours difficile d'aller trouver » (Justine).

Pour d'autres, les conditions physiques de la personne enseignante peuvent aussi avoir un impact sur l'accessibilité. Dans le cas de Courtney, par exemple, elle pratiquait assez fréquemment l'apprentissage par la découverte en ÉPA, mais suite à une blessure au genou pendant l'année scolaire, elle a constaté qu'il était beaucoup plus difficile d'inclure des sorties extérieures dans sa pratique puisqu'à l'extérieur, elle est constamment en mouvement alors que dans son état actuel, elle doit plus souvent privilégier la position assise. « Dans ma condition [physique] présentement,

c'est pas faisable, dans mon autre condition [lorsqu'elle n'est pas blessée], c'est faisable, puis c'est faisable de plus en plus dans les écoles » (Courtney).

Pour certaines personnes enseignantes, l'apprentissage par la découverte en ÉPA semble parfois peu accessible puisqu'elles ne savent pas toujours quoi y faire dans leur milieu urbain, mais aussi parce que la désorganisation semble plus propice à l'extérieur : « Des fois ça prend juste un élève, puis que ça se désorganise parce qu'il s'est passé quelque chose, puis là on peut pas aller dehors » (France). Elles aimeraient connaître davantage de situations d'apprentissages possibles à réaliser dans leur milieu respectif.

C'est pas très accessible. Ok, moi ce que je trouve qui manque... Quand ça fait 20 ans, 25 ans qu'on enseigne, ça arrive des fois qu'on est un peu plus fatigué puis qu'on n'ait pas toujours le goût de tout faire à partir à 0. On aimerait ça avoir accès à des activités qui sont déjà toutes faites. Mais quand on observe ce qui est déjà là, c'est vraiment plus en banlieue qu'en milieu urbain. Je vous dirais que ça, c'est ma limite. (Helen)

D'autres personnes enseignantes nuancent sur la question de l'accessibilité en mentionnant que l'apprentissage par la découverte en ÉPA est accessible, mais « c'est beaucoup une question de volonté » (Garance). Elles révèlent aussi que la routine en classe, la technologie davantage nécessaire pour enseigner et le besoin de contrôler son groupe peuvent facilement prendre le dessus sur les intentions de réaliser des activités de découvertes en ÉPA : « plus on a mis de technologie, plus c'est dur de s'en défaire. Ce n'est pas super facile. Faut vraiment le vouloir » (Djamila).

Certaines personnes enseignantes ont relevé quelques aspects positifs à utiliser l'apprentissage par la découverte en ÉPA, entre autres, que le cadre instauré en classe devient moins présent et qu'une certaine liberté s'installe à l'extérieur. Garance mentionne par exemple qu'elle n'est pas la même enseignante à l'intérieur et à l'extérieur considérant ce cadre qui s'assouplit. En complément, Courtney a remarqué, suite à la situation d'apprentissage de pêche réalisée, que l'apprentissage par la découverte en ÉPA pouvait être une stratégie efficace en début d'année pour mieux connaître son groupe et permettre des rencontres entre ses élèves. De plus, Barbara révèle qu'expérimenter à l'extérieur peut être aussi stimulant pour les élèves que pour la personne enseignante : « c'est très stimulant, ça devient concret, pour moi aussi, c'est mobilisant aussi de faire quelque chose qu'on va voir les résultats concrètement » (Barbara).

Quand on revient en classe, il se crée un espèce de climat de confiance, de bienveillance. Puis moi, je ne suis pas nécessairement la même enseignante à l'extérieur qu'à l'intérieur. Je te dirais qu'à l'extérieur, [...] je suis moins dans un cadre. Tu sais d'être moins dans un cadre, ça amène une certaine liberté. Ils découvrent une autre enseignante. Ils découvrent des copains qu'ils n'ont pas nécessairement la chance de découvrir en classe parce qu'ils ne sont pas assis un à côté de l'autre ou le climat est moins propice à l'échange. (Garance)

En somme, selon les personnes enseignantes rencontrées en entrevues, réaliser l'apprentissage par la découverte en ÉPA est accessible pour toutes personnes enseignantes selon sa volonté et lorsqu'il n'y a pas de contraintes comme des restrictions physiques de la personne enseignante. Il est également nécessaire d'avoir une bonne gestion en plein air et d'avoir une organisation précise pour effectuer l'activité d'apprentissage par la découverte, autrement, la personne enseignante perdra la motivation de se rendre à l'extérieur. Lorsque toutes les bonnes conditions sont réunies, la personne enseignante découvre une nouvelle version d'elle-même en tant que personne enseignante et développe une flexibilité qui permet l'instauration d'une certaine liberté pour les élèves.

#### 4.2.6 Le principe de lieu

Selon ce principe, « chaque lieu extérieur [...] recèle un potentiel pour favoriser [entre autres] les apprentissages » (Ayotte-Beaudet *et al.*, 2025). Dans le cadre de cette étude, les entrevues avec les personnes enseignantes qui utilisent l'apprentissage par la découverte en ÉPA ont permis de mettre en lumière ce principe. Différents lieux sont utilisés quotidiennement par les personnes enseignantes interrogées puisqu'ils sont à proximité de l'école. Ces lieux sont présentés dans le tableau 4.13 et les personnes enseignantes de l'étude les utilisant sont mentionnées.

Tableau 4.13 Lieux utilisés en ÉPA par les personnes participantes ( $n = 8$ )

Lieu utilisé en ÉPA	Personnes enseignantes l'utilisant	
Cour d'école	Amina, Barbara, Courtney, Djamila, France, Garance, Helen, Justine	8/8
Champ agricole	Amina, Justine	2/8
Lac et rivière et berge	Amina, Barbara, Courtney, France, Justine	5/8
Forêt	Amina, Courtney, Garance, Justine	4/8
Parcs	Amina, Barbara, Djamila, Helen	4/8
Rues de village	Amina	1/8
Boisé	Barbara, Djamila, France	3/8

Toutes les personnes enseignantes ont mentionné que les lieux en plein air ajoutaient une richesse aux apprentissages. Selon les personnes enseignantes, ces lieux extérieurs offrent des opportunités d'apprentissage puisque les élèves ont l'occasion d'observer, de se questionner et d'expérimenter : « on va aller tester des avions à l'extérieur, on va aller voir, puis nous on est dans un champ, on a du vent sans bon sens [...], on va aller tester dans un vrai milieu » (Amina).

Selon les propos rapportés par les personnes enseignantes, l'utilisation des lieux en plein air liée à l'apprentissage par la découverte a aussi une influence sur leur perception de la motivation de leurs élèves puisque certains désirent également obtenir des lieux similaires et accessibles lorsqu'ils iront à l'école secondaire. « Aller au secondaire après ça, [...] de vouloir reproduire, de vouloir demander, de faire des demandes aussi au niveau municipal à savoir est-ce qu'on pourrait avoir un terrain plus grand [...] » (Helen). La découverte des lieux en plein air permet également aux élèves d'aller à la rencontre des lieux à leur proximité et de les explorer : « on a beaucoup de nouveaux qui ne sortent pas de la maison, qui ne vont pas au parc, qui ne vont pas se promener dans les champs. On a une forêt carrément, dans le village, on a une rivière qui est magnifique » (Amina).

En ÉPA, les lieux sont précisément le contexte où apprendront les élèves. Selon ce principe, chaque lieu possède des caractéristiques qui permettent justement aux élèves d'apprendre. Les entrevues réalisées révèlent que, lorsque l'apprentissage par la découverte s'effectue en ÉPA, les lieux choisis deviennent des opportunités d'apprentissages pour observer, se questionner et expérimenter. Les personnes enseignantes perçoivent même une motivation d'apprendre chez leurs élèves qui vont à la rencontre des lieux qui les entourent.

#### 4.2.7 Le principe d'interrelation

Le principe d'interrelation désigne les liens existants entre les expériences éducatives réalisées à l'extérieur et à l'intérieur ainsi que les opportunités entre ces deux contextes d'enseignement. Les entrevues effectuées dans le cadre de cette étude ont montré que les personnes enseignantes qui utilisent l'apprentissage par la découverte disent créer un fil conducteur significatif entre ce qui est fait en classe et ce qui se réalise en plein air : « J'apporte des tournesols en classe. J'ouvre la porte à la nature en classe pour qu'ils observent » (Djamila). Un principe de continuité s'instaure entre les deux contextes puisqu'une découverte à l'extérieur peut devenir un sujet à approfondir en classe

par exemple : « Puis, après ça, on est revenu en classe, puis bien là on est retourné sur les écrans, mais on est allé comparer avec ce qu'on savait » (Amina).

Parce qu'il y a un nœud à chaque pas qu'on peut faire, il y a une découverte qu'on peut, il y a une question qu'on peut se poser, le bourgeon, quand on revient en classe après une sortie, quand on revient en classe, ils doivent faire un dessin, faire une question. Je me demande pourquoi... (Barbara)

Les personnes enseignantes du primaire interrogées sur l'ÉPA et l'apprentissage par la découverte ont toutes révélé qu'elles effectuent l'ÉPA au service des apprentissages réalisés en salle de classe. Elles répondent au principe d'interrelation en s'assurant d'utiliser l'ÉPA pour compléter ou enrichir leur pratique réalisée en classe.

Pour terminer, les analyses et les entrevues semi-dirigées effectuées nous ont permis de répondre en partie aux objectifs de cette recherche et de constater plusieurs résultats exposés dans ce chapitre. En somme, nous avons réalisé le portrait des stratégies d'enseignement autorapportées en ÉPA par les personnes enseignantes du primaire de cette étude. Puis, nous avons tenté de mettre de l'avant la manière qu'est utilisé l'apprentissage par la découverte par ces personnes enseignantes en ÉPA à l'aide des six principes de l'ÉPA en milieu scolaire. Le chapitre suivant discute des résultats de ce présent chapitre.

## CHAPITRE 5 : DISCUSSION

Ce dernier chapitre discute des résultats de cette étude au regard des écrits scientifiques dans le domaine. Le chapitre débute avec la discussion du portrait des stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA, puis de celle sur la manière d'utiliser l'apprentissage par la découverte dans ce même contexte. Une section exposera les limites de cette étude et une autre mettra de l'avant les retombées et les pistes de recherches futures.

D'abord, rappelons que nous avons fait le portrait des stratégies d'enseignement utilisées par toutes les personnes enseignantes de l'étude qui enseignaient au primaire et faisaient de l'ÉPA. La stratégie d'enseignement la plus autorapportée par ce bassin était l'apprentissage coopératif. Par la suite, nous avons exclu les personnes enseignantes du primaire qui étaient spécialistes dans une matière et qui n'enseignaient pas du tout une matière de base. Nous avons réduit l'échantillon aux personnes enseignantes qui disaient faire plus que rarement de l'ÉPA avec leurs élèves et aux personnes enseignantes généralistes. Chez ces personnes enseignantes généralistes qui faisaient parfois, souvent ou presque toujours de l'ÉPA, la stratégie d'enseignement la plus autorapportée était l'apprentissage par la découverte. C'est donc l'apprentissage par la découverte qui a fait l'objet d'une exploration plus approfondie avec des personnes enseignantes du primaire de l'étude.

### **5.1 La discussion du portrait des stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA**

En guise de rappel, le premier objectif était de broser le portrait des stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA par des personnes enseignantes du primaire. Dans cette section, nous mettrons de l'avant que les personnes enseignantes de l'étude ont rapporté utiliser une diversité de stratégies d'enseignement en ÉPA, avec une prédominance pour certaines qui se rapportent au courant socioconstructiviste. Puis, nous rapporterons que notre étude a fait ressortir une différence dans l'utilisation des stratégies autorapportées selon le contexte d'enseignement entre la classe et l'ÉPA. Finalement, nous relèverons que les personnes enseignantes de notre étude en étaient à leur début dans leur expérience d'enseignement en ÉPA (0-5 ans).

D'abord, les résultats de notre étude mettent en lumière que les personnes enseignantes du primaire qui enseignent de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année et pratiquant de rarement à presque toujours de l'ÉPA

emploient une diversité de stratégies d'enseignement. Cependant, le courant socioconstructiviste semble être privilégié puisque les trois stratégies d'enseignement les plus autorapportées s'inscrivent dans celui-ci (apprentissage coopératif, apprentissage par la découverte et apprentissage par projets). Cette prédominance pour les stratégies du socioconstructiviste peut s'expliquer par le contexte de plein air aux vastes opportunités d'apprentissage qui encouragent le questionnement et la curiosité chez les élèves (Mygind *et al.*, 2019a) et qui amène ainsi la personne enseignante à avoir un style d'enseignement centré sur la personne apprenante et où son rôle est davantage d'être guide et facilitateur que transmetteur (Lieberman et Hoody, 1998 ; Mikulovic, 2020). En effet, le rôle de transmission de la personne enseignante en classe semble évoluer en rôle de coconstruction en ÉPA puisque les élèves ont davantage d'opportunités pour être autonomes et avoir un rôle actif (Lieberman et Hoody, 1998 ; Thomas, 2019), ce que favorisent également les stratégies d'enseignement issues du socioconstructivisme qui sont principalement utilisées dans ce contexte (Charron et Raby, 2022). De manière générale, que les stratégies socioconstructivistes dominent en ÉPA n'est pas surprenant, mais leur prévalence presque exclusive soulève une question sur la conception du rôle de la personne enseignante. Ce choix pourrait traduire un glissement culturel vers une posture de guide davantage que de transmetteur, mais aussi une forme d'idéalisme pédagogique où l'ÉPA est perçue comme un espace « libre », potentiellement au détriment d'un encadrement didactique structuré.

Par la suite, certains de nos résultats surprennent peu puisque d'autres études ont obtenu des résultats similaires. En effet, le projet de recherche de Godue-Couture (2024) étudiait également les stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA, mais avec des personnes enseignant davantage en éducation physique et à la santé ou dans une concentration plein air. Les résultats de son étude spécifient que l'apprentissage expérientiel n'était pas autorapporté comme la première stratégie utilisée en ÉPA. Ayant davantage de personnes enseignantes du primaire dans notre étude, nous pouvons aussi témoigner que cette stratégie n'est pas celle qui est la plus autorapportée en ÉPA. Nous nous questionnons toutefois face à ce résultat puisqu'il appert que la notion d'expérience pour construire un sens (Dewey, 1938) va de pair avec l'ÉPA (Gilbertson *et al.*, 2022 ; Roberts, 2012 ; Thomas, 2019). Nous supposons donc que l'expérience serait une trame de fond lors des situations d'apprentissage d'ÉPA vécues avec différentes stratégies d'enseignement, mais que les personnes enseignantes ne considèrent pas effectuer concrètement la stratégie d'apprentissage

expérientiel en ÉPA, ce qui expliquerait ce résultat. Notre réflexion est en cohérence avec les résultats de l'étude de Thomas (2019) qui révèle aussi que les personnes enseignantes s'écartent des étapes théoriques de l'apprentissage expérientiel, mais s'appuient sur la notion d'expérience.

Pour continuer, les résultats de notre étude nous permettent aussi de constater que certaines stratégies d'enseignement semblent très peu choisies en ÉPA alors qu'elles sont plus autorapportées en contexte de salle de classe, entre autres, la classe inversée. Nous convenons donc que cette stratégie n'est pas utilisée en ÉPA puisqu'elle ne semble pas profitable pour les apprentissages (Lebrun *et al.*, 2016). Notre interprétation nous laisse croire que les personnes enseignantes ne voient pas l'apport d'utiliser cette stratégie d'enseignement à l'extérieur de la classe, c'est pourquoi elle est très peu choisie en ÉPA.

Par la suite, les résultats de notre étude révèlent aussi que l'enseignement explicite et l'enseignement direct sont des stratégies d'enseignement davantage choisies en classe alors qu'elles le sont moins en ÉPA. Cette prédominance à utiliser des stratégies d'enseignement issues des courants cognitiviste et béhavioriste en classe pourrait s'expliquer par la volonté des personnes enseignantes d'utiliser des stratégies d'enseignement qui vont leur permettre d'avoir le contrôle sur leur groupe (Bissonnette, 2021) et d'aller plus vite dans la passation du programme de formation. À l'inverse, l'ÉPA est un contexte d'enseignement qui favorise l'autonomie et l'engagement des élèves (Kuo *et al.*, 2019) ce qui entraînerait possiblement l'utilisation de stratégies d'enseignement issues du courant socioconstructiviste, qui elles offrent davantage de flexibilité à l'élève et qui l'amènent à être au centre de ses apprentissages (Charron et Raby, 2022). Selon Neville *et al.* (2023), les contextes d'enseignement devraient être choisis dans le but d'être en phase avec les apprentissages pour que la combinaison des stratégies soit susceptible d'offrir une construction de sens appropriée en fonction de l'expérience. Les personnes enseignantes du primaire choisiraient donc les contextes d'enseignement qui sont au service des apprentissages reconnaissant que chaque contexte d'enseignement peut être propice à l'émerveillement, à la réflexion et au calme (Blenkinsop *et al.*, 2016). En d'autres mots, elles choisiraient l'ÉPA parce que certaines notions s'y prêtent bien et resteraient en classe lorsque certaines notions s'enseignent plus difficilement en ÉPA, ce qui justifierait le choix des stratégies en fonction du contexte d'enseignement.

Par ailleurs, la majorité des personnes enseignantes du primaire ayant répondu à l'étude ont entre 0 à 5 ans d'expérience en ÉPA. Cette grande proportion de personnes enseignantes ayant mentionné avoir peu d'années d'expérience en ÉPA attestent de l'intérêt grandissant envers ce contexte d'enseignement au Québec. En effet, l'ÉPA en milieu scolaire semble être un contexte davantage utilisé dans les dernières années au Québec. Le nombre de personnes enseignantes de notre étude qui en sont à leurs premières années d'expérience en ÉPA met en lumière cette utilisation croissante. L'évolution récente du mouvement de l'ÉPA au Québec pourrait s'expliquer par les initiatives locales des milieux scolaires et le soutien des institutions ministérielles offert dans les dernières années (Ayotte-Beaudet *et al.*, 2024). Entre autres, la publication de l'avis sur le plein air à la fin de l'année 2017 et celle sur le plan stratégique 2023-2027 du ministère de l'Éducation où des projets d'infrastructures en plein air ont été proposés peuvent avoir exercé une influence sur la pratique des personnes enseignantes. Même si cette valorisation vise particulièrement le développement de saines habitudes de vie, donc principalement les personnes enseignantes en éducation physique et la santé, elle peut avoir influencé certaines politiques et projets éducatifs des différentes écoles québécoises et avoir ainsi incité les personnes enseignantes titulaires du primaire à enseigner à l'extérieur. Autrement, plusieurs initiatives locales peuvent être observées dans les divers milieux scolaires québécois et cela semble être dû à l'intérêt des personnes enseignantes pour le plein air, mais également pour permettre aux élèves d'être davantage en contexte naturel dans une ère axée sur la technologie (Ayotte-Beaudet *et al.*, 2024). Une valorisation plus importante du ministère et la recherche d'un environnement plus proche de la nature pour enseigner ont ouvert la voie à l'essor sur l'ÉPA observé dans les dernières années. Ces éléments pourraient, entre autres, expliquer la représentation des personnes enseignantes ayant 0 à 5 ans d'expérience en ÉPA dans cette étude.

En somme, nous soulignons que des stratégies d'enseignement issues du courant socioconstructiviste sont davantage autorapportées être utilisées en ÉPA par les personnes enseignantes de notre étude et cela s'expliquerait par les opportunités d'apprentissage et de flexibilité provenant de ce contexte. Également, nous mettons de l'avant que l'apprentissage expérientiel n'est pas la stratégie la plus choisie malgré la notion d'expérience présente en ÉPA. Puis, nous supposons que l'intérêt grandissant des dernières années envers l'ÉPA justifierait la représentation des personnes enseignantes ayant 0 à 5 ans d'expérience en ÉPA dans notre étude.

## **5.2 La discussion des résultats sur la manière dont des personnes enseignantes du primaire disent utiliser l'apprentissage par la découverte en ÉPA**

Le deuxième objectif, de nature qualitative, avait pour but d'identifier la manière dont est utilisée la stratégie d'enseignement la plus choisie en ÉPA par des personnes enseignantes du primaire enseignant les matières de base et utilisant parfois ( $n = 6$ ), souvent ( $n = 1$ ) et presque toujours ( $n = 1$ ) l'ÉPA. Nos résultats ont montré que l'apprentissage par la découverte est la stratégie la plus choisie en ÉPA par ces personnes enseignantes et qu'elle semble s'opérationnaliser de manière partielle. Cette section discute des caractéristiques de l'apprentissage par la découverte et de l'ÉPA qui peuvent justifier la popularité de cette stratégie en ÉPA, de l'utilisation partielle des stratégies d'enseignement ainsi que de la manière dont est respecté le PFEQ à travers les situations d'apprentissage par la découverte en ÉPA. Cette section se termine par la critique de l'utilisation innovante des principes de l'ÉPA en milieu scolaire dans cette étude.

D'abord, nous constatons que l'apprentissage par la découverte comporte certaines caractéristiques telles qu'explorer, tester et faire des erreurs qui montrent des manières d'utiliser l'ÉPA. Les résultats de notre étude font d'ailleurs ressortir que l'utilisation partielle de l'apprentissage par la découverte en ÉPA est choisie pour créer des partenariats, offrir de l'espace pour apprendre tout en assouplissant la gestion de la personne enseignante en plus de comporter de vastes opportunités d'apprentissage liées aux notions enseignées en classe. Contrairement à dans la classe, nos résultats témoignent que l'utilisation partielle de l'apprentissage par la découverte en ÉPA concrétise et contextualise les notions en amenant l'élève à tester et à expérimenter, ce qui correspond aux résultats d'autres études, qui, sans s'intéresser spécifiquement à l'apprentissage par la découverte, mettent de l'avant que le contexte de la vie réelle en plein air favorise l'authenticité des notions enseignées (Fägerstam, 2014 ; Glackin, 2016).

En continuité, il semble que le contexte de plein air offre de multiples opportunités pour faire des observations, manipuler, tester et faire des erreurs (Gilbertson *et al.*, 2022 ; Robertson, 2023), ce qui est en cohérence avec les étapes de l'apprentissage par la découverte (Thésée, 2022). De façon à éclairer sur la manière d'effectuer l'apprentissage par la découverte en ÉPA, selon les témoignages des personnes enseignantes, le contexte de plein air est utilisé comme une source de questionnements et de découvertes en offrant des situations réelles au service des apprentissages

disciplinaires. En effet, l'ÉPA comporte de nombreux éléments qui se distinguent de la classe, tels que la lumière naturelle, l'air frais et le vaste espace, mais également l'opportunité de découvertes inattendues et d'expériences multisensorielles (Gilbertson *et al.*, 2022 ; Robertson, 2023). À l'instar de nos résultats, ces caractéristiques qu'offre le contexte de plein air permettraient facilement de réaliser les deux premières étapes de raisonnement et de manipulations de l'apprentissage par la découverte en plus de les enrichir et de favoriser le transfert des connaissances, essentiel dans les visées de l'apprentissage par la découverte (Thésée, 2022). En guise d'exemple, une personne enseignante de notre étude a mentionné que les élèves ont réalisé, de manière inattendue, un transfert de connaissances sur les droites parallèles lorsque ceux-ci ont remarqué deux avions allant dans la même direction au moment où ils réalisaient une situation d'apprentissage tout autre en ÉPA. La personne enseignante a donc suivi l'intérêt des élèves et a modifié le plan initial de son activité ; elle a donc saisi l'opportunité inattendue de découverte pour engager le transfert des connaissances et permettre le raisonnement. En étant réactive aux opportunités d'apprentissage qui peuvent être saisies en plein air, la personne enseignante a fait preuve de flexibilité (Mygind *et al.*, 2018) ce qui a offert une possibilité d'autonomie aux élèves (Blenkinsop *et al.*, 2016 ; Thomas, 2019). Cet exemple illustre bien que le contexte de plein air peut encourager l'utilisation partielle de l'apprentissage par la découverte.

Pour poursuivre, nous avons réalisé que les personnes enseignantes semblent utiliser partiellement l'apprentissage par la découverte en complétant avec des étapes d'autres stratégies. Les personnes enseignantes semblent créer leur propre modèle en puisant dans les étapes des stratégies qui leur conviennent pour planifier une situation d'apprentissage. Cette utilisation partielle de certaines stratégies avait également été observée par Tremblay-Wragg *et al.* (2015) lorsque des stagiaires en enseignement avaient été questionnées sur leur pratique en classe de stage. Ce qui a été révélé dans notre étude par rapport à l'utilisation partielle de l'apprentissage par la découverte et le complément des étapes des autres stratégies met de l'avant que les personnes enseignantes, n'étant plus en stage, semblent continuer de combiner différentes stratégies, et ce, même en ÉPA. D'ailleurs, les extraits concernant d'autres stratégies d'enseignement ont parfois soulevé des réflexions lors de l'analyse des résultats puisque nous tentions de définir seulement l'apprentissage par la découverte en lien avec les principes d'ÉPA. Néanmoins, ils mettent en lumière que certaines personnes enseignantes utilisent plusieurs stratégies d'enseignement et les adaptent en fonction des étapes qui leur

conviennent, ce qui pourrait s'expliquer par une confusion et une méconnaissance théorique des stratégies d'enseignement (Messier, 2014). Justement, le fait que les personnes enseignantes ne mentionnent pas les dernières étapes de l'apprentissage par la découverte, soit celles liées à la conclusion et au bilan, pourrait indiquer une compréhension partielle du modèle théorique ou une adaptation pragmatique aux contraintes en plein air. Il est possible que, dans l'action, ces étapes soient vécues de manière implicite plutôt qu'explicite, ou encore qu'elles soient perçues comme relevant du retour en classe plutôt que de l'ÉPA. Cette omission récurrente met en lumière une tension entre la théorie des stratégies d'enseignement et leur traduction dans la pratique réelle.

Autrement, comme notre objectif était d'identifier la manière d'utiliser une stratégie dans un contexte comme l'ÉPA, il semble cohérent de faire référence au PFEQ qui régit l'enseignement réalisé au Québec et qui fait appel à diverses disciplines. Nos résultats ont montré que les situations d'apprentissages réalisées en ÉPA avec l'apprentissage par la découverte semblent cohérentes avec les attentes du PFEQ puisque des liens avec la PDA peuvent être faits, entre autres, en mathématiques, en sciences et en français langue d'enseignement. Cela est aligné avec les récentes études sur le sujet qui mentionnent que les disciplines principalement enseignées en ÉPA sont ces dernières (Ayotte-Beaudet *et al.*, 2024 ; Beauchamp, 2022). Ces résultats concernant les disciplines utilisées en ÉPA confirment également que notre étude avait intérêt à se pencher sur les personnes enseignantes de toutes les disciplines et principalement des matières de base puisque ce ne sont pas que les personnes enseignantes spécialistes en éducation physique et à la santé qui choisissent l'ÉPA.

Sans vouloir limiter la portée de nos résultats, il semble aussi pertinent de relever que les principes de l'ÉPA en milieu scolaire faisaient, pour la première fois, l'objet d'un cadre pour un projet de recherche. Ces principes développés lors d'une recherche-action avec des personnes actrices du milieu de l'éducation et pratiquant l'ÉPA (Ayotte-Beaudet *et al.*, 2025) sont cohérents avec les visées de notre étude puisque ceux-ci ont été réfléchis en fonction de ce qui s'effectue déjà sur le terrain en ÉPA. Suite à nos analyses, nous convenons que ces principes cadrent effectivement avec la réalité des pratiques enseignantes au Québec, et ce, au-delà des régions administratives et des lieux à proximité des écoles en fonction de nos huit personnes participantes. Néanmoins, nous nuancions en mettant en lumière que quelques principes semblent moins centrés sur les manières

de faire de l'ÉPA (inclusion, accessibilité et lieu par exemple), ce qui n'a pas permis de répondre complètement à l'objectif 2 de cette étude. Nous relevons aussi que ces principes peuvent être liés à d'autres concepts tels que les stratégies d'enseignement comme ce fut le cas avec l'apprentissage par la découverte dans notre étude. Au regard des témoignages des huit personnes participantes, ces principes d'ÉPA en milieu scolaire pourraient être appropriés à utiliser pour d'éventuelles recherches dans le domaine de l'ÉPA. Plus particulièrement, nous pensons que ces principes concordent avec d'autres cadres, entre autres, le cadre de référence ALEX pour l'éducation par la nature en petite enfance (Leboeuf et Pronovost, 2020) et le cadre comparatif de l'apprentissage en plein air qui a été développé à l'international à l'aide de comparaisons des traditions pédagogiques de l'Angleterre et du Danemark (Waite *et al.*, 2016). D'abord, les principes de l'ÉPA en milieu scolaire se combinent au cadre de référence ALEX par les visées d'apprentissage et les expériences éducatives significatives valorisées en plus d'offrir une place importante aux lieux et à la collaboration avec la communauté. D'un autre côté, le cadre comparatif de l'apprentissage en plein air a comme mission de mettre en lumière les convergences et divergences des formes d'apprentissage en plein air existantes dans différents contextes culturels (Waite *et al.*, 2016). L'utilisation conjointe de ce cadre et des principes de l'ÉPA maximiserait la compréhension des différentes composantes de l'ÉPA dans les multiples contextes culturels principalement en approfondissant tout ce qui a trait aux contenus enseignés et aux pédagogies mises de l'avant. En résumé, les principes de l'ÉPA en milieu scolaire utilisés pour notre étude semblent s'articuler avec d'autres cadres de référence reconnus dans le domaine.

Pour terminer, cette étude avait pour but de permettre à toute personne enseignante du primaire qui s'intéresse à l'ÉPA de comprendre davantage comment ce contexte s'opérationnalise dans le cadre de la pratique enseignante tout en restant à proximité de la salle de classe. Nous ressortons que l'apprentissage par la découverte qui est utilisé en ÉPA, même en étant mis en place partiellement, facilite la contextualisation des apprentissages chez certaines personnes enseignantes. Nous soulevons également que les matières de base prescrites par le PFEQ comme les sciences, les mathématiques et le français langue d'enseignement s'enseignent en ÉPA avec certaines étapes qui s'associent à la démarche de l'apprentissage par la découverte. Nous souhaitons que les résultats de notre étude servent à guider les offres de formation dans les milieux scolaires concernant l'ÉPA en mettant de l'avant les stratégies d'enseignement qui sont les plus utilisées dans ce contexte.

Nous aspirons également à ce qu'ils contribuent au développement de la recherche dans le domaine, entre autres, en étant des exemples d'opérationnalisation des stratégies d'enseignement en ÉPA et d'utilisation des principes de l'ÉPA en milieu scolaire.

### **5.3 Les limites de cette étude**

Cette étude comporte certaines limites méthodologiques qu'il convient d'adresser à la fin de ce processus de recherche à la maîtrise.

D'abord, les réponses au questionnaire ont été recueillies sur une base volontaire, ce qui le destinait vraisemblablement à des personnes praticiennes qui sont intéressées à encourager la recherche en éducation, ce qui ne représente pas nécessairement fidèlement la population à l'étude. En effet, nous ne pouvons assurer que notre échantillon est représentatif à l'ensemble des personnes enseignantes du Québec (Fortin et Gagnon, 2016b) puisque des éléments comme certaines régions n'ont pas été représentées dans le cadre de l'étude. Ce manque de représentativité des personnes enseignantes pour certaines régions pourrait s'expliquer par un faible taux de participation. Des études ciblant plus précisément ces régions permettraient d'ailleurs de mieux cerner ce qui s'y déroule.

Dans le même ordre d'idées, la taille de l'échantillon qualitative ( $n = 8$ ) est somme toute petite pour arriver à une saturation des données pour l'ensemble des informations à recueillir (Fortin et Gagnon, 2016b). En effet, nous ne pouvons prétendre avoir couvert en profondeur l'ensemble des éléments relevant de chaque principe de l'ÉPA en milieu scolaire et représentant ainsi toutes les personnes enseignantes. Cependant, nous pouvons miser sur la diversité de provenance et de milieux environnants à l'école des personnes enseignantes interrogées pour attester de notre souci de représenter une grande proportion de personnes enseignantes. Nous considérons également que notre question de recherche, étant peu complexe ou sensible pour une personne enseignante d'y répondre, a favorisé des échanges authentiques et efficaces pour obtenir des informations en lien avec le sujet (Fortin et Gagnon, 2016b) nous permettant ainsi d'avoir une vision préliminaire. Nous tenons également à mettre de l'avant que notre protocole d'entrevue peut avoir orienté certaines réponses en suggérant déjà des effets ou des caractéristiques de la stratégie d'enseignement. En d'autres mots, certaines questions ont peut-être induit que la stratégie répondait aux orientations du programme (Q4), qu'elle permettait de faire vivre des expériences éducatives significatives

ancrées dans l'environnement (Q7) ou encore que l'ÉPA était accessible puisque cette question tentait seulement de déterminer dans quelle mesure (Q9). Ainsi, certaines personnes participantes peuvent avoir été amenées à reconnaître des éléments de réponse qu'ils leur étaient présentés dans les questions sans que cela reflète réellement leurs pratiques. Les questions peuvent aussi avoir orienté des réponses qui se retrouvaient davantage dans une justification de l'utilisation de l'ÉPA que dans l'explication de la manière de l'opérationnaliser dans sa pratique avec une stratégie d'enseignement. Une révision par un comité de personnes expertes (chercheuses et enseignantes) en ÉPA aurait potentiellement permis d'éviter cette limite.

Également, les périodes de collecte de données représentent une limite de l'étude. Le questionnaire a été rempli par les personnes enseignantes à la fin de l'année scolaire 2023-2024 et au début de l'année 2024-2025 et il concernait leur enseignement de l'année 2023-2024. La collecte de données qualitatives a été réalisée auprès de ces mêmes personnes à la fin de l'année scolaire 2024-2025. Considérant que le questionnaire s'intéresse aux stratégies d'enseignement utilisées durant l'année scolaire 2023-2024 et que les entrevues semi-dirigées se basent sur les stratégies d'enseignement rapportées à ce même moment, mais qu'elles ont été réalisées à la fin de l'année scolaire 2024-2025, il pourrait y avoir eu des évolutions dans les réponses données par les personnes participantes. L'ayant rempli l'année avant les entrevues, il se peut que des confusions ressortent entre les stratégies d'enseignement déclarées dans le questionnaire et leur réelle utilisation. Par exemple, la fréquence d'utilisation de l'ÉPA peut avoir changé et la conception de ce qu'est enseigner l'apprentissage par la découverte en plein air également. Nous avons tenté de réduire cette limite en posant une question ouverte au début de l'entrevue qui permettait à la personne enseignante de spécifier son contexte d'enseignement et l'évolution de sa pratique depuis la complétion du questionnaire. Nous n'avons pas hésité à demander des précisions en cours d'entrevue également pour corroborer les réponses du questionnaire et la pratique actuelle.

Aussi, les stratégies d'enseignement sont choisies et prédéfinies dans le questionnaire. Nous avons donc possiblement teinté les réponses des personnes répondantes concernant l'utilisation des stratégies d'enseignement puisque nous les nommons et les décrivons. Nous avons tenté de réduire cette limite en ajoutant une question ouverte dans le questionnaire qui permettait de nommer d'autres stratégies utilisées. Au terme de ce projet de recherche, nous pouvons toutefois mentionner que personne n'a ajouté une stratégie dans cette section. En continuité, cet outil de collecte est

structuré avec neuf stratégies d'enseignement désignées par une appellation théorique et accompagnées d'une définition. Or, ces catégories renvoient à des visions théoriques, parfois normatives, que les personnes enseignantes ne maîtrisent pas toujours. La compréhension précise de ces stratégies par une personne participante peut demeurer floue, d'autant plus que leurs frontières ne sont pas hermétiques et qu'elles présentent des similitudes. Il est possible que des réponses des personnes participantes aient été influencées par une compréhension partielle et imprécise des stratégies définies par l'équipe. L'outil, qui divise chaque stratégie, se heurte également au constat que les personnes enseignantes ne choisissent pas une stratégie qu'elles appliqueront complètement ; elles font plutôt des bricolages pédagogiques qui s'adaptent à leurs intentions d'apprentissage. Ces limites ont certainement une influence sur la validité des réponses quant aux stratégies déclarées. Néanmoins, les définitions théoriques mentionnées dans le questionnaire ont été vérifiées par des personnes expertes en stratégies d'enseignement et comprises par des personnes enseignantes qui avaient testé le questionnaire au préalable. Nous prétendons ainsi que les personnes enseignantes ayant répondu au questionnaire avaient tout de même une connaissance de base des stratégies choisies dans l'outil.

L'échelle de fréquence utilisée dans le questionnaire peut également porter à interprétation par manque de contexte. L'ajout de balises de fréquence (J'en ai fait de temps en temps cette année = parfois) permet de réduire cette limite, mais ces balises pouvaient tout de même représenter une certaine variabilité. Par exemple, une personne pourrait faire intensément une stratégie pendant deux mois et mentionner que cela est peu pendant l'année, alors qu'une autre personne peut considérer qu'une stratégie est utilisée fréquemment, mais elle est réalisée une fois par deux semaines pendant 30 minutes. Les entrevues nous ont permis d'obtenir des précisions quant à l'interprétation de la fréquence des personnes participantes.

#### **5.4 Les pistes de recherches futures et les retombées de cette étude**

Cette dernière section aborde des perspectives de recherches futures dans le domaine qui permettraient de mieux cerner ce qui se déroule dans la pratique enseignante. Nous mettons également en lumière les retombées de cette étude.

Premièrement, cette étude, qui a ciblé un certain bassin de personnes enseignantes à travers la province de Québec, a permis d'obtenir des données statistiques préliminaires sur l'utilisation de l'ÉPA en milieu scolaire au Québec notamment en ce qui concerne les stratégies d'enseignement utilisées à l'extérieur. Nous avons cerné les stratégies utilisées et tenté de comprendre comment une d'entre elles était mise en place en ÉPA. Cependant, dans le cadre de notre étude, nous n'avons pas décrit l'ensemble des stratégies utilisées. Pour assurer une compréhension plus juste des stratégies utilisées et offrir un soutien pour la pratique d'ÉPA (Nielsen *et al.*, 2016), il serait intéressant de poursuivre les recherches dans le sens de l'utilisation des stratégies en ÉPA en cherchant à comprendre pourquoi certaines sont plus ou moins utilisées que d'autres.

Deuxièmement, dans le but d'approfondir notre recherche, il serait pertinent de se pencher davantage sur les effets des contextes d'enseignement (ÉPA et salle de classe) concernant les apprentissages. Plus précisément, y a-t-il des types d'apprentissage plus applicables dans un contexte que dans un autre ? Il semble que mieux comprendre la qualité et la pertinence de chacun des contextes d'enseignement en fonction des notions à enseigner offrirait un apport considérable à la recherche dans le domaine tout en précisant des manières efficaces d'enseigner pour encourager la réussite éducative.

Troisièmement, nous pensons que cette étude permet de mieux cerner ce qui se déroule dans la pratique enseignante québécoise. Nous espérons que cette étude permette de comprendre mieux le « comment » réaliser des activités d'apprentissage en ÉPA. Il semble maintenant primordial de s'intéresser à la manière d'effectuer l'ÉPA en fonction des diverses notions et compétences ciblées par les programmes d'étude, d'autant plus que de nouvelles compétences et connaissances semblent abonder lors de périodes d'ÉPA (Thomas, 2019). Il serait tout aussi important d'étudier les effets de l'ÉPA sur les différents types de personnes apprenantes pour accompagner tous les élèves dans leur parcours scolaire (Leroux et Paré, 2016).

Quatrièmement, nous tenons à relever la pertinence que nous avons perçue d'utiliser une méthode de recherche mixte pour obtenir nos données. Le portrait des stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA que nous avons brossé en premier lieu nous a amené à préciser la stratégie la plus autorapportée qui convenait de définir davantage. Cette précision, qui est finalement notre objectif 2, a permis d'identifier la manière dont peut être réalisée une stratégie d'enseignement en ÉPA.

Nous conseillons l'usage de méthodes mixtes pour d'éventuelles recherches qui auraient l'objectif de définir plus précisément des manières d'enseigner en ÉPA puisqu'elles offrent une compréhension plus complète du phénomène à l'étude (Anadón, 2019).

Pour terminer, notre projet de recherche contribue à enrichir les études déjà menées sur l'ÉPA et les stratégies d'enseignement en mettant de l'avant les stratégies d'enseignement utilisées en ÉPA et en précisant la manière d'utiliser principalement la plus choisie dans ce contexte en fonction de notre échantillon.

## CONCLUSION

En guise de conclusion, constatant un intérêt croissant pour l'ÉPA en milieu scolaire et une méconnaissance des stratégies d'enseignement utilisées dans ce contexte, il convenait de se pencher sur ce qui s'effectue dans la pratique des personnes enseignantes au quotidien dans ce contexte. La visée de ce mémoire était donc de répondre à la question de recherche suivante : *Quelles sont les stratégies d'enseignement utilisées par des personnes enseignantes du primaire qui utilisent l'ÉPA et de quelle manière est mise en œuvre la stratégie la plus utilisée?* Pour parvenir à répondre à cette question, les objectifs spécifiques de l'étude étaient de 1) dresser le portrait des stratégies d'enseignement utilisées par des personnes enseignantes du primaire lorsqu'elles font de l'ÉPA et 2) d'identifier comment est utilisée la stratégie d'enseignement la plus autorapportée en ÉPA par des personnes enseignantes du primaire.

Pour atteindre ces objectifs, un devis séquentiel mixte a été préconisé pour s'assurer que l'objectif 2 permette d'approfondir les résultats de l'objectif 1. Les résultats de la phase quantitative ont mis de l'avant que l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par la découverte et l'apprentissage par projets sont les stratégies d'enseignement les plus autorapportées par les personnes enseignantes du primaire de notre étude ( $n = 187$ ) qui utilisent l'ÉPA de rarement à presque toujours dans leur pratique. Des analyses plus précises concernant l'utilisation de l'ÉPA et les personnes enseignantes du primaire qui enseignent des matières de base ( $n = 108$  : français langue d'enseignement ; mathématiques ; sciences et technologies ; univers social et culture et citoyenneté québécoise) ont fait ressortir que la stratégie la plus autorapportée est l'apprentissage par la découverte. Cette stratégie a donc été le sujet des entrevues semi-dirigées réalisées avec huit personnes enseignantes du primaire titulaires. À l'aide de six principes de l'ÉPA en milieu scolaire, les manières d'utiliser l'apprentissage par la découverte en ÉPA ont tenté d'être mises en lumière. Cette étude propose, de manière très préliminaire, des nouveautés sur les plans conceptuel et méthodologique. En effet, le choix de questionner une stratégie d'enseignement avec un cadre innovateur tout en faisant usage d'une approche mixte pour étudier des pratiques en émergence apporte une valeur ajoutée à l'étude. En guise de rappel, cette étude comporte plusieurs limites dont la nature auto-rapportée des données quantitatives et l'absence d'observation directe dans les milieux de pratique.

Un aspect original de notre étude à souligner est que le questionnaire utilisé pour obtenir nos données n'avait pas une prévalence pour la thématique ÉPA. En d'autres mots, l'ÉPA faisait partie des questions du questionnaire, mais les personnes enseignantes ne savaient pas au moment de le remplir qu'elles allaient être questionnées sur l'ÉPA. Il nous semble donc que cet aspect soit intéressant à mentionner puisque le questionnaire n'était pas dirigé spécifiquement vers un public pratiquant l'ÉPA au premier abord, mais nous avons tout de même réussi à obtenir un échantillon important de personnes disant l'utiliser dans leur pratique.

En somme, la question de recherche a été répondue et les objectifs spécifiques ont été atteints. Nous avons une meilleure compréhension de ce qui se fait concernant l'ÉPA et les stratégies d'enseignement au Québec et cela pourra orienter nos interventions futures en recherche et les offres de formations initiales et continues. Considérant que notre recherche a étudié une représentation plutôt faible des personnes enseignantes du primaire, il convient tout de même de mentionner que cette étude était de nature exploratoire et que de prochaines recherches sont à considérer. Des perspectives pourraient s'intéresser à comparer davantage les contextes d'enseignement et ainsi à formuler des recommandations sur les apprentissages qui pourraient le mieux servir à chacun de ces contextes. Il serait ainsi pertinent de traduire de manière concrète la façon dont les stratégies d'enseignement se mettent en place dans la planification et la gestion de classe des personnes enseignantes qui utilisent l'ÉPA.

Pour conclure, nous souhaitons que l'ÉPA continue d'être un contexte d'enseignement de choix pour les personnes enseignantes du primaire et que les notions enseignées demeurent reliées aux expériences d'apprentissage vécues en salle de classe. Nous partageons également le désir que l'ÉPA puisse permettre à plusieurs nouvelles générations de découvrir les milieux qui les entourent en plus de leur apprendre à devenir ou à rester curieuses.

**ANNEXE A**  
**[LE QUESTIONNAIRE STRAT]**



## **Consentement**

**Merci de votre intérêt pour notre étude  
sur les stratégies d'enseignement.**

### **Objectifs de la recherche**

Nous vous invitons à participer à cette recherche financée par le FRQSC qui vise à dresser le portrait des stratégies d'enseignement utilisées par les enseignant·e·s et orthopédagogues québécois·e·s en formation générale des jeunes. Répondre à ce questionnaire vous prendra **environ 20 minutes**. Nous cherchons à rejoindre environ 1000 enseignant·e·s et orthopédagogues du primaire et du secondaire du Québec.

### **Plus précisément, les objectifs spécifiques de l'étude sont :**

1. Développer un outil de mesure sur l'utilisation des stratégies d'enseignement à l'enseignement primaire et secondaire;
2. Dresser un portrait empirique des stratégies d'enseignement autorapportées par les enseignant·e·s et orthopédagogues du primaire et du secondaire du Québec;
3. Dégager et comprendre les différences dans les stratégies d'enseignement autorapportées selon les disciplines ainsi que les types de classe;
4. Examiner et comprendre les différences de genre dans l'utilisation des stratégies d'enseignement autorapportées.

### **Critère d'éligibilité**

Avoir détenu au moins une tâche durant l'année scolaire 2023-2024 qui vous a permis d'enseigner ou d'intervenir dans une école francophone au Québec

toutes disciplines confondues. Cette tâche a pu être de 100% ou de pourcentage moindre.

### **Participation**

Votre participation est entièrement volontaire et vous êtes libre de vous retirer à tout moment.

### **Dédommagement**

À titre de dédommagement pour le temps consacré à participer à cette recherche, 10 virements Interac de 50 \$ seront tirés aléatoirement parmi tou·te·s les participant·e·s. qui auront répondu à l'ensemble des questions du présent questionnaire.

### **Des questions sur la recherche ?**

Si vous avez des questions sur cette recherche, vous pouvez contacter Émilie Tremblay-Wragg, au (514) 987-3000 poste 4837 ou par courriel ([tremblay-wragg.emilie@uqam.ca](mailto:tremblay-wragg.emilie@uqam.ca)).

Si vous avez des questions concernant vos droits, vous pouvez contacter le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains au (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel: [ciereh@uqam.ca](mailto:ciereh@uqam.ca).

Les membres de l'équipe de recherche vous remercient!

- Émilie Tremblay-Wragg, Ph.D., UQAM (Chercheuse principale)
- Geneviève Messier, Ph.D., UQAM
- Kathy Beaupré-Boivin, étudiante au doctorat, UQAM
- Xavier Côté-Picard, étudiant à la maîtrise, UQAM
- Ariane Dupuis, étudiante à la maîtrise, UQAM

En cliquant sur ***j'accepte***,

1. je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement;
2. je consens à participer à ce projet de recherche;
3. je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire;
4. je comprends que mes réponses au questionnaire seront séparées des identifiants personnels;
5. je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique;
6. je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer;
7. je reconnais aussi avoir eu la possibilité de joindre la responsable du projet pour poser des questions et recevoir, le cas échéant, une réponse satisfaisante;
8. je peux mettre fin à ma participation en tout temps pendant que je remplis le questionnaire, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner;
9. je comprends que je ne peux pas participer à cette étude sans fournir mon consentement.

J'accepte    Je refuse

## **REFUS - Consentement**

Merci de votre intérêt pour ce projet de recherche. Nous comprenons que vous décidez de vous abstenir.

## Critère 1

**Merci de votre intérêt pour notre projet. Afin de savoir si vous répondez aux critères d'éligibilité, veuillez répondre à la question suivante.**

\* Note : Sachez que ce questionnaire s'adresse autant aux enseignant·e·s qui enseignent ainsi qu'aux orthopédagogues qui interviennent dans une école francophone du Québec en formation générale des jeunes.

**Avez-vous au moins une tâche depuis septembre 2023 qui vous permet d'enseigner ou d'intervenir dans un établissement du Québec?**

Cette tâche peut être de 100% ou de pourcentage moindre et vous n'êtes pas tenu·e d'enseigner la totalité de votre tâche dans la même discipline.

OUI    NON

## REFUS - Critères 1

Merci de votre intérêt pour ce projet de recherche. Malheureusement, vous ne répondez pas aux critères d'inclusion pour cette recherche.

## Critère 2

**Enseignez-vous ou intervenez-vous dans un établissement francophone?**

OUI NON

## REFUS - Critères 2

Merci de votre intérêt pour ce projet de recherche. Malheureusement, vous ne répondez pas aux critères d'inclusion pour cette recherche.

## Sociodémographiques

**Nous vous remercions pour le temps que vous passerez à compléter ce questionnaire sur les stratégies d'enseignement. Comme un des objectifs du projet vise à «Examiner et comprendre les différences de genre dans l'utilisation des stratégies d'enseignement autorapportées.», nous avons besoin de connaître votre genre.**

**Cochez le genre auquel vous vous identifiez dans la liste.**

- Féminin
- Masculin
- Non-binaire ou queer (contestant et transgressant les normes de genre)
- Neutrois (ne s'identifiant à aucun genre)
- Fluide (susceptible de passer d'un genre à un autre)
- Bigenre (exprimant deux genres)

- Maverique (d'un troisième genre, en dehors du continuum masculin ou féminin)
- Autre

### Info Générale

**Cette section permet de dresser votre profil en tant qu'enseignant·e ou orthopédagogue.**

**Combien d'années d'expérience cumulez-vous approximativement comme enseignant·e ou intervenant·e en orthopédagogie excluant vos années de congé (p. ex. congé de maternité ou congé sans solde)?**

**Détenez-vous une autorisation d'enseigner permanente pour enseigner ou intervenir au Québec?**

Exemple : brevet ou permis d'enseignement

OUI NON

**Dans quelle université ou institution avez-vous suivi votre formation initiale?**

Inscrivez son nom dans la case ci-dessous.

**Quel programme avez-vous suivi pour obtenir votre autorisation permanente pour enseigner ou intervenir au Québec?**

\*Note : Si vous avez suivi votre formation avant 1997 ou dans un autre pays en adaptation scolaire, il se pourrait que l'appellation change. Dans ce cas, si votre formation visait à vous former à « enseigner aux élèves qui ont différents besoins : ceux ou celles ayant des difficultés d'adaptation, des difficultés scolaires, des troubles d'apprentissage, des handicaps », vous pouvez cocher **oui**.

- Formation en enseignement (primaire ou secondaire)
- Formation en adaptation scolaire et sociale (primaire ou secondaire)
- Autre (veuillez préciser) :

**Avez-vous déjà suivi une ou des formation(s) autre(s) qu'en formation initiale en lien avec les stratégies d'enseignement ?**

Par stratégie d'enseignement, nous entendons « un ensemble d'opérations planifiées ou pilotées par un·e enseignant·e et ses élèves dans une situation pédagogique réelle pour qu'il y ait apprentissage » (Messier et Viola, 2022, p.25).

- OUI    NON
-

**Si oui, écrivez le thème de la ou des différente(s) formation(s) en lien avec les stratégies d'enseignement que vous avez suivie(s) et spécifiez la durée si possible.**

Exemple :

- Formation sur l'enseignement explicite (3 heures)
- Cours de 3 crédits à l'université sur les modèles d'enseignement (45 heures)
- Conférence sur la pédagogie active (2 heures)

Avez-vous déjà suivi une formation continue en lien avec l'enseignement auprès des élèves HDAA?

OUI NON

Si oui, écrivez le thème de la ou des différente(s) formation(s) en lien avec l'enseignement auprès d'élèves HDAA que vous avez suivie(s).

**INFO\_CLASS**

Cette section permet d'en apprendre plus sur votre classe d'enseignement que vous aviez durant l'année scolaire 2023-2024.

**Dans quel type d'organisme enseignez-vous ou intervenez-vous principalement durant l'année scolaire 2023-2024?**

\* Excluant la pratique privée (individualisée) en clinique d'orthopédagogie.

**Choisissez le centre de services scolaire où vous enseignez ou intervenez durant l'année scolaire 2023-2024.**

**Choisissez la commission scolaire où vous enseignez ou intervenez durant l'année scolaire 2023-2024.**

**Choisissez la nation où vous enseignez ou intervenez durant l'année scolaire 2023-2024.**

**Choisissez le nom de votre école durant l'année scolaire 2023-2024 dans la case ci-dessous.**

Laquelle?

**Choisissez le nom de votre école durant l'année scolaire 2023-2024 dans la case ci-dessous.**

Laquelle?

**Choisissez le nom de votre école durant l'année scolaire 2023-2024 dans la case ci-dessous.**

Laquelle?

**Écrivez le nom de votre école durant l'année scolaire 2023-2024 dans la case ci-dessous.**

**Durant l'année scolaire 2023-2024, enseigniez-vous ou interveniez-vous au primaire ou au secondaire?**

Primaire    Secondaire

**Durant l'année scolaire 2023-2024, dans quel type de classe enseigniez-vous ou interveniez-vous?**

\* Note : Veuillez cocher le type dans lequel vous enseignez ou intervenez la majorité du temps.

Classe régulière

Classe d'accueil

Classe d'adaptation  
scolaire (classe  
spécialisée)

Dénombrement  
flottant :  
Intervention en  
sous-groupe  
(orthopédagogie)

## **MAT**

**Quelle(s) discipline(s) enseigniez-vous ou dans quelle(s) discipline(s)  
interveniez-vous durant l'année scolaire 2023-2024?**

\* Note : Vous pouvez cocher plus d'une réponse.

- Français
- Mathématiques
- Univers social
- Anglais (langue seconde)
- CCQ (culture et citoyenneté québécoise) ou anciennement ECR
- Sciences et technologies
- Éducation physique
- Arts plastiques
- Art dramatique
- Danse
- Musique

NIV\_P

**Nous avons sélectionné pour vous une des disciplines que vous enseigniez durant l'année scolaire 2023-2024. Veuillez répondre en ayant en tête l'enseignement que vous dispensez en \${e://Field/Groupe} uniquement.**

**Durant l'année scolaire 2023-2024, à quel(s) niveau(x) du primaire enseigniez-vous en \${e://Field/Groupe}?**

\*Note : S'il s'agissait d'une classe multiniveau, veuillez écrire dans l'encadrer tous les niveaux concernés.

- 1re année
- 2e année
- 3e année
- 4e année
- 5e année
- 6e année
- Classe multiniveau

**Durant l'année scolaire 2023-2024, combien d'élèves aviez-vous dans votre classe (\${e://Field/Groupe})?**

**À votre connaissance, dans votre classe ( $\{e://Field/Groupe\}$ ), durant l'année scolaire 2023-2024, combien d'élèves avaient un plan d'intervention?**

**Veillez sélectionner l'âge de vos élèves dans votre classe ( $\{e://Field/Groupe\}$ ) durant l'année scolaire 2023-2024?**

Note : Il est possible de cocher plusieurs niveaux.

- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12

**Dans votre classe ( $\{e://Field/Groupe\}$ ), durant l'année scolaire 2023-2024, précisez le ou les diagnostic(s) principal(aux) ou besoin(s) de vos élèves.**

- Exemple 1 : TSA
- Exemple 2 : Trouble du comportement, TDAH
- Exemple 3 : Soutien aux apprentissages

**Durant l'année scolaire 2023-2024, à quel(s) niveau(x) scolaire(s) interveniez-vous avec vos sous-groupes d'intervention en orthopédagogie lorsque vous interveniez en \${e://Field/Groupe}?**

Note : Il est possible de cocher plusieurs niveaux.

- 1re année
- 2e année
- 3e année
- 4e année
- 5e année
- 6e année

**Durant l'année scolaire 2023-2024, combien d'élèves aviez-vous en moyenne dans vos sous-groupes d'intervention en orthopédagogie lorsque vous interveniez en \${e://Field/Groupe}?**

**NIV\_S**

Nous avons sélectionné pour vous une des disciplines que vous enseigniez durant l'année scolaire 2023-2024. Veuillez répondre en ayant en tête l'enseignement que vous dispensiez en \${e://Field/Groupe} uniquement.

**Durant l'année scolaire 2023-2024, à quel(s) niveau(x) scolaire(s) interveniez-vous avec vos sous-groupes d'intervention en orthopédagogie lorsque vous interveniez en \${e://Field/Groupe}?**

Note : Il est possible de choisir plusieurs niveaux.

- 1re secondaire
- 2e secondaire
- 3e secondaire
- 4e secondaire
- 5e secondaire

**Durant l'année scolaire 2023-2024, à quel(s) niveau(x) scolaire(s) interveniez-vous dans vos ou votre classe(s) lorsque vous interveniez en \${e://Field/Groupe}?**

Note : Il est possible de choisir plusieurs niveaux.

- 1re secondaire
- 2e secondaire
- 3e secondaire
- 4e secondaire
- 5e secondaire
- Autre

**Au secondaire, il est fréquent d'enseigner à plusieurs niveaux scolaires simultanément.**

**Durant l'année scolaire 2023-2024, à quel niveau scolaire du secondaire enseigniez-vous en  $\{e://Field/Groupe\}$  à un plus grand nombre de groupe?**

Dans le cas où vous enseigniez à un même nombre de groupe dans plusieurs niveaux scolaires, vous devez choisir un seul niveau scolaire pour répondre au questionnaire.

- 1re secondaire
- 2e secondaire
- 3e secondaire
- 4e secondaire
- 5e secondaire

**En moyenne, combien d'élèves aviez-vous dans votre ou vos classe(s) ( $\{e://Field/Groupe\}$ ) durant l'année scolaire 2023-2024?**

**À votre connaissance, dans votre ou vos classe(s) ( $\{e://Field/Groupe\}$ ), durant l'année scolaire 2023-2024, combien d'élèves avaient un plan d'intervention?**

**Durant l'année scolaire 2023-2024, quelle(s) tranche(s) d'âge avaient vos élèves dans votre ou vos classe(s) ( $\{e://Field/Groupe\}$ )?**

Note : Il est possible de cocher plusieurs niveaux.

- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21

**Dans votre ou vos classe(s) ( $\{e://Field/Groupe\}$ ), durant l'année scolaire 2023-2024, précisez le ou les diagnostic(s) principal(aux) ou besoin(s) de vos élèves.**

- Exemple 1 : TSA
- Exemple 2 : Trouble du comportement, TDAH
- Exemple 3 : Soutien aux apprentissages

Durant l'année scolaire 2023-2024, combien d'élèves aviez-vous en moyenne dans vos sous-groupes d'intervention en orthopédagogie **lorsque vous interveniez en  $\{e://Field/Groupe\}$ ?**

## Partie 1

PARTIE 1 Merci d'avoir répondu à l'ensemble des questions précédentes. La section suivante aborderont les pratiques d'enseignement que vous utilisez lorsque vous enseignez ou lorsque vous intervenez en

**#{e://Field/Groupe}**. Merci d'avance pour votre temps.

\* À noter que vous pouvez enregistrer vos réponses et y revenir à tout moment. La réponse à l'ensemble des questions est très importante pour nous.

---

Voici une liste de pratiques d'enseignement qu'une personne peut faire lorsqu'elle enseigne ou intervient.

En vous référant à toutes les situations d'apprentissage que vous avez pilotées **durant l'année scolaire 2023-2024**, indiquez à quelle fréquence vous avez fait ces pratiques d'enseignement en **#{e://Field/Groupe}**.

\* En cas de doute ou si l'énoncé ne s'applique pas à votre réalité, nous vous invitons à répondre « Jamais ».

Voici les choix qui s'offrent à vous :

Je n'en ai pas fait du tout cette année. [Jamais]	J'en ai fait rarement cette année. [Rarement]	J'en ai fait de temps en temps cette année. [Parfois]	J'en ai fait souvent cette année. [Souvent]	J'en ai fait presque tout le temps cette année. [Presque toujours]
--	--	--	--	---

Je l'ai fait ... cette année.

JAMAIS RAREMENT PARFOIS SOUVENT

P  
T

Je m'assure que les élèves mettent en application un contenu appris dans une capsule vidéo ou audio écoutée en dehors des heures de classe lors d'une activité en classe.

J'effectue une tâche devant mes élèves en verbalisant, à voix haute, toutes mes pensées dans le but de leur faire mieux voir les étapes ainsi que les comportements à adopter.

J'encourage mes élèves à déterminer un rôle pour chaque membre de l'équipe pendant une tâche coopérative.

Je propose à mes élèves une situation-problème afin d'en déterminer les caractéristiques.

Je réserve une période de classe pour une tâche active intégrant un contenu appris dans une capsule vidéo ou audio visionnée en dehors des heures de classe.

Je fais vivre à mes élèves une situation qui leur permet de jumeler la réflexion et l'action.

J'initie mes élèves aux contenus en leur fournissant de nombreuses occasions de donner des réponses actives (chorale à l'unisson ou système électronique de réponse ou de vote).

J'encourage mes élèves à rechercher l'information pertinente à une situation-problème par eux·elles-mêmes (seul·e ou en équipe).

J'amène mes élèves à structurer un projet par étapes en établissant un calendrier précis.

Je présente un thème philosophique complexe à mes élèves.

JAMAIS RAREMENT PARFOIS SOUVENT

P  
T

J'amène mes élèves à faire un retour à l'oral sur leurs idées à la fin d'une discussion autour d'une question philosophique.

Je remets en doute les idées de mes élèves lors d'échanges philosophiques.

Je nomme explicitement la stratégie que je vais enseigner en présentant son utilité (Quoi?, Quand?, Pourquoi?, Comment?).

Je discute avec mes élèves de ce qu'ils veulent faire, apprendre et développer pour les aider à faire un choix de projet selon leurs champs d'intérêt.

Je me concentre sur la répétition et la maîtrise des compétences ciblées lors de mon enseignement.

J'aide mes élèves à utiliser leurs capacités d'enquête et de raisonnement pour découvrir des faits et des principes.

J'amène mes élèves à formuler des hypothèses sur une situation-problème.

J'amène mes élèves à tirer des conclusions de l'expérience qu'ils viennent de vivre.

Je m'assure de donner une rétroaction immédiate à mes élèves lors d'une pratique guidée.

Avant de commencer une pratique guidée, je fournis un aide-mémoire de la stratégie que je viens d'enseigner.

JAMAIS    RAREMENT    PARFOIS    SOUVENT    P  
T

Je sensibilise mes élèves à l'importance de la contribution de chacun et de leur contribution individuelle dans une tâche coopérative.

À la suite de la démarche de découverte, j'amène mes élèves à tirer des conclusions de leurs expérimentations.

Je diminue progressivement l'aide apportée à mes élèves à mesure qu'ils s'approchent d'une pratique autonome.

Je prévois un moment pour que mes élèves communiquent leur projet à un auditoire (pair, parent, direction, etc.).

Je prends un temps pour laisser mes élèves définir leurs tâches et leurs responsabilités dans la réalisation d'un projet.

Je demande à mes élèves de formuler des hypothèses et de les tester concrètement pour valider leur découverte.

J'invite les équipes à présenter et discuter de leurs analyses ainsi que de la solution retenue lors d'un retour en grand groupe.

Je m'assure que mes élèves maîtrisent un contenu appris en dehors des heures de classe sous forme de capsules vidéo ou audio avant de leur proposer une tâche liée à celle-ci.

Je guide mes élèves dans le développement de leurs habiletés coopératives (féliciter, écouter efficacement, demander de l'aide, etc.).

À la suite d'une expérience concrète, je fais vivre une expérience similaire à une situation initiale vécue dans le but d'amener mes élèves à transférer leurs nouvelles connaissances.

JAMAIS RAREMENT PARFOIS SOUVENT T

F

Je demande à mes élèves de s'approprier un contenu visé par ma séquence d'enseignement en dehors des heures de classe en visionnant des capsules vidéo ou en écoutant des capsules audio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'invite mes élèves à faire un bilan des apprentissages et à expliquer les faits ou les principes découverts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je prends le rôle de guide lorsque les élèves réalisent un projet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'encourage mes élèves à réfléchir à l'expérience qu'ils viennent de vivre en s'appuyant sur leurs émotions et la raison.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mes élèves explorent une situation en utilisant la manipulation et la découverte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'amène mes élèves à réfléchir avec leurs pairs sur une question philosophique.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'amène mes élèves à élaborer un concept ou un modèle explicatif d'une expérience qu'ils viennent de vivre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'offre à mes élèves un environnement pédagogique très structuré, systématique et rigoureux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En vue de ma période d'enseignement, je prévois mes rétroactions et mes relances d'avance pour accompagner les élèves lorsqu'ils réalisent une tâche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Je guide mes élèves afin qu'ils interagissent les un·e·s avec les autres pendant une tâche coopérative pour les amener à atteindre les buts fixés par l'équipe.

JAMAIS RAREMENT PARFOIS SOUVENT P  
T(

J'agis comme facilitateur·trice lors d'échanges philosophiques en questionnant les élèves pour relancer la discussion.

Je demande à mes élèves d'effectuer une synthèse de leurs apprentissages en lien avec un contenu appris dans une capsule vidéo ou audio en dehors des heures de classe.

Je m'assure de présenter la nouvelle matière en segments et de façon graduelle.

Je crée des équipes en rassemblant des élèves ayant des caractéristiques hétérogènes.

Je guide la réflexion de mes élèves afin qu'ils échangent et explorent en équipe une situation-problème proposée.

JAMAIS RAREMENT PARFOIS SOUVENT P  
T(

## Partie 2

## **PARTIE 2**

**La section suivante porte sur les 9 stratégies d'enseignement qui font l'objet de cette enquête.**

**Tel que vous l'avez fait dans la section précédente, vous aurez à vous référer à toutes les situations d'apprentissage que vous avez pilotées durant l'année scolaire 2023-2024 en  $\${e://Field/Groupe}$ .**

---

**Indiquez à quelle fréquence vous avez utilisé l'enseignement explicite en  $\${e://Field/Groupe}$ .**

### **Définition :**

Stratégie d'enseignement qui repose sur une approche structurée, fortement guidée par l'enseignant, qui se compose de trois étapes importantes (modélage, pratique guidée et pratique autonome).

Je n'en ai pas  
fait du tout  
cette année.  
[Jamais]

J'en ai fait  
rarement cette  
année.  
[Rarement]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.  
[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.  
[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.  
[Presque  
toujours]

**Indiquez à quelle fréquence vous avez utilisé l'apprentissage coopératif en \${e://Field/Groupe}.**

**Définition :**

Stratégie d'enseignement reposant sur la coopération entre élèves qui, placés en sous-groupes, travaillent ensemble afin d'atteindre un but commun. L'enseignement des habiletés sociales est au cœur de cette stratégie d'enseignement.

Je n'en ai pas  
fait du tout  
cette année.  
[Jamais]

J'en ai fait  
rarement cette  
année.  
[quelques fois]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.  
[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.  
[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.  
[Presque  
toujours]

**Indiquez à quelle fréquence vous avez utilisé l'apprentissage par la découverte en  $\{e://Field/Groupe\}$ .**

**Définition :**

Stratégie d'enseignement qui engage les élèves dans des activités, structurées ou non, favorisant une démarche active de découverte afin d'aider les élèves à utiliser leurs capacités d'enquête et de raisonnement pour découvrir des faits et des principes.

Je n'en ai pas  
fait du tout  
cette année.  
[Jamais]

J'en ai fait  
rarement cette  
année.  
[quelques fois]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.  
[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.  
[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.  
[Presque  
toujours]

**Indiquez à quelle fréquence vous avez utilisé l'apprentissage  
expérientiel en  $\{e://Field/Groupe\}$ .**

**Définition :**

Stratégie d'enseignement qui privilégie un apprentissage par l'expérience directe tout en s'intéressant au processus et au contexte dans lequel se réalise cet apprentissage. Ainsi, l'apprentissage résulte de la transformation de l'expérience.

Je n'en ai pas  
fait du tout  
cette année.  
[Jamais]

J'en ai fait  
rarement cette  
année.  
[quelques fois]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.  
[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.  
[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.  
[Presque  
toujours]

**Indiquez à quelle fréquence vous avez utilisé la classe inversée en  
\${e://Field/Groupe}.**

**Définition :**

Stratégie d'enseignement qui inverse la séquence traditionnelle en livrant le contenu pédagogique (souvent par vidéo ou par audio en dehors de la salle de classe ou d'intervention) et qui favorise les activités interactives d'apprentissage en groupe à l'intérieur de la classe.

Je n'en ai pas  
fait du tout  
cette année.  
[Jamais]

J'en ai fait  
rarement cette  
année.  
[quelques fois]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.  
[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.  
[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.  
[Presque  
toujours]

**Indiquez à quelle fréquence vous avez utilisé le dialogue philosophique en \${e://Field/Groupe}.**

**Définition :**

Stratégie d'enseignement qui encourage la réflexion critique par une discussion en groupe autour d'une question philosophique. Elle amène les élèves à développer leur confiance et leur capacité à penser par et pour eux-mêmes, avec les autres.

Je n'en ai pas  
fait du tout  
cette année.  
[Jamais]

J'en ai fait  
rarement cette  
année.  
[quelques fois]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.  
[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.  
[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.  
[Presque  
toujours]

**Indiquez à quelle fréquence vous avez utilisé l'enseignement direct en  
\${e://Field/Groupe}.**

**Définition :**

Stratégie d'enseignement qui privilégie un enseignement systématique où chaque aspect de la planification, de la prestation et de l'évaluation de l'enseignement est préparé avec minutie. Il s'appuie sur une structuration particulière du contenu et sur un ensemble de procédures spécifiques comme le tutorat et la réponse chorale à l'unisson.

Je n'en ai pas  
fait du tout  
cette année.  
[Jamais]

J'en ai fait  
rarement cette  
année.  
[quelques fois]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.  
[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.  
[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.  
[Presque  
toujours]

**Indiquez à quelle fréquence vous avez utilisé l'apprentissage par projets en  $\{e://Field/Groupe\}$ .**

**Définition :**

Stratégie d'enseignement qui engage les élèves dans un projet, à travers lequel ceux-ci ou celles-ci développent principalement des compétences. Elle nécessite des élèves qui utilisent de nombreuses sources d'information, de ressources et d'outils pour réaliser leur projet, lequel une fois terminé sera diffusé.

Je n'en ai pas  
fait du tout  
cette année.  
[Jamais]

J'en ai fait  
rarement cette  
année.  
[quelques fois]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.  
[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.  
[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.  
[Presque  
toujours]

**Indiquez à quelle fréquence vous avez utilisé l'apprentissage par problèmes en  $\{e://Field/Groupe\}$ .**

**Définition :**

Stratégie d'enseignement centrée sur l'élève qui utilise des scénarios de problèmes comme contexte qui vont lui permettre de mener des recherches, d'intégrer la théorie et la pratique, ainsi que d'appliquer ses connaissances et ses compétences pour élaborer une solution viable à un problème défini.

Je n'en ai pas  
fait du tout  
cette année.  
[Jamais]

J'en ai fait  
rarement cette  
année.  
[quelques fois]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.  
[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.  
[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.  
[Presque  
toujours]

### Partie 3

## PARTIE 3

Dernière partie - Il ne reste plus qu'environ 3 minutes.  
**Dans la section suivante, quelques questions vous seront posées pour approfondir votre utilisation des stratégies d'enseignement.**

**Comparativement aux sections précédentes, vous aurez à vous référer à toutes les situations d'apprentissage que vous avez pilotées durant l'année scolaire 2023-2024 peu importe la discipline.**

---

Je fais des périodes d'enseignement et d'apprentissage à l'extérieur avec mes élèves (*cour d'école, parcs, boisés, etc.*).

Oui Non

À quelle fréquence faites-vous des périodes d'enseignement et d'apprentissage à l'extérieur avec vos élèves?

Je n'en ai pas  
fait du tout  
cette année.  
[Jamais]

J'en ai fait  
rarement cette  
année.  
[Rarement]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.  
[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.  
[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.  
[Presque  
toujours]

Depuis combien d'année(s) effectuez-vous de l'enseignement à l'extérieur?

Quelle(s) stratégie(s) d'enseignement utilisez-vous dans ce contexte ?

- Enseignement explicite** : Stratégie d'enseignement qui repose sur une approche structurée, fortement guidée par l'enseignant, qui se compose de trois étapes importantes (modélage, pratique guidée et pratique autonome).
- Apprentissage coopératif** : Stratégie d'enseignement reposant sur la coopération entre élèves qui, placés en sous-groupes, travaillent ensemble afin d'atteindre un but commun. L'enseignement des habiletés sociales est au cœur de cette stratégie d'enseignement.
- Apprentissage par la découverte** : Stratégie d'enseignement qui engage les élèves dans des activités, structurées ou non, favorisant une démarche active de découverte afin d'aider les élèves à utiliser leurs capacités d'enquête et de raisonnement pour découvrir des faits et des principes.
- Apprentissage expérientiel** : Stratégie d'enseignement qui privilégie un apprentissage par l'expérience directe tout en s'intéressant au processus et au contexte dans lequel se réalise cet apprentissage. Ainsi, l'apprentissage résulte de la transformation de l'expérience.
- Classe inversée** : Stratégie d'enseignement qui inverse la séquence traditionnelle en livrant le contenu pédagogique (souvent par vidéo ou par audio en dehors des heures de classe ou d'intervention) et qui favorise les activités interactives d'apprentissage en groupe à l'intérieur de la classe.
- Dialogue philosophique** : Stratégie d'enseignement qui encourage la réflexion critique par une discussion en groupe autour d'une question philosophique. Elle amène les élèves à développer leur confiance et leur capacité à penser par et pour eux-mêmes, avec les autres.
- Enseignement direct** : Stratégie d'enseignement qui privilégie un enseignement systématique où chaque aspect de la planification, de la prestation et de l'évaluation de l'enseignement est préparé avec minutie. Il s'appuie sur une structuration particulière du contenu et sur un ensemble de procédures spécifiques comme le tutorat et la réponse chorale à l'unisson.
- Apprentissage par problèmes** : Stratégie d'enseignement centrée sur l'élève qui utilise des scénarios de problèmes comme contexte qui vont lui permettre de mener des recherches, d'intégrer la théorie et la pratique, ainsi que d'appliquer ses connaissances et ses compétences pour élaborer une solution viable à un problème défini.
- Apprentissage par projets** : Stratégie d'enseignement qui engage les élèves dans un projet, à travers lequel ceux-ci ou celles-ci développent principalement des compétences. Elle nécessite des élèves qu'ils utilisent de nombreuses sources d'information, de ressources et d'outils pour réaliser leur projet, lequel une fois terminé sera diffusé.

Si vous utilisez d'autre(s) stratégie(s) d'enseignement lorsque vous enseignez à l'extérieur, pouvez-vous la ou les écrire ci-dessous?

**Intégrez-vous de la métacognition dans votre enseignement?**

Par métacognition, nous entendons la capacité d'une personne à réfléchir à sa propre pensée, à comprendre comment elle apprend, à prendre conscience de ses propres processus cognitifs et à réguler son apprentissage en conséquence.

Oui Non

À quelle fréquence intégrez-vous de la métacognition dans votre enseignement?

Je n'en ai pas fait du tout cette année.  
[Jamais]

J'en ai fait rarement cette année.  
[Rarement]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.  
[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.  
[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.  
[Presque  
toujours]

Dans quelle(s) stratégie(s) d'enseignement intégrez-vous de la métacognition?

- Enseignement explicite** : Stratégie d'enseignement qui repose sur une approche structurée, fortement guidée par l'enseignant, qui se compose de trois étapes importantes (modelage, pratique guidée et pratique autonome).
- Apprentissage coopératif** : Stratégie d'enseignement reposant sur la coopération entre élèves qui, placés en sous-groupes, travaillent ensemble afin d'atteindre un but commun. L'enseignement des habiletés sociales est au cœur de cette stratégie d'enseignement.
- Apprentissage par la découverte** : Stratégie d'enseignement qui engage les élèves dans des activités, structurées ou non, favorisant une démarche active de découverte afin d'aider les élèves à utiliser leurs capacités d'enquête et de raisonnement pour découvrir des faits et des principes.

- Apprentissage expérientiel** : Stratégie d'enseignement qui privilégie un apprentissage par l'expérience directe tout en s'intéressant au processus et au contexte dans lequel se réalise cet apprentissage. Ainsi, l'apprentissage résulte de la transformation de l'expérience.
- Classe inversée** : Stratégie d'enseignement qui inverse la séquence traditionnelle en livrant le contenu pédagogique (souvent par vidéo ou par audio en dehors des heures de classe ou d'intervention) et qui favorise les activités interactives d'apprentissage en groupe à l'intérieur de la classe.
- Dialogue philosophique** : Stratégie d'enseignement qui encourage la réflexion critique par une discussion en groupe autour d'une question philosophique. Elle amène les élèves à développer leur confiance et leur capacité à penser par et pour eux-mêmes, avec les autres.
- Enseignement direct** : Stratégie d'enseignement qui privilégie un enseignement systématique où chaque aspect de la planification, de la prestation et de l'évaluation de l'enseignement est préparé avec minutie. Il s'appuie sur une structuration particulière du contenu et sur un ensemble de procédures spécifiques comme le tutorat et la réponse chorale à l'unisson.
- Apprentissage par problèmes** : Stratégie d'enseignement centrée sur l'élève qui utilise des scénarios de problèmes comme contexte qui vont lui permettre de mener des recherches, d'intégrer la théorie et la pratique, ainsi que d'appliquer ses connaissances et ses compétences pour élaborer une solution viable à un problème défini.
- Apprentissage par projets** : Stratégie d'enseignement qui engage les élèves dans un projet, à travers lequel ceux-ci ou celles-ci développent principalement des compétences. Elle nécessite des élèves qu'ils utilisent de nombreuses sources d'information, de ressources et d'outils pour réaliser leur projet, lequel une fois terminé sera diffusé.

**Vous avez rapporté utiliser une ou des stratégie(s) d'enseignement dans la.lesquelle.s vous intégrez de la métacognition.**

-----

**Indiquez à quelle fréquence vous l'intégrez dans l'enseignement explicite.**

**Définition :**

Stratégie d'enseignement qui repose sur une approche structurée, fortement guidée par l'enseignant, qui se compose de trois étapes importantes (modelage, pratique guidée et pratique autonome).

Je n'en ai pas  
fait du tout  
cette année.  
[Jamais]

J'en ai fait  
rarement cette  
année.  
[Rarement]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.  
[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.  
[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.  
[Presque  
toujours]

**Indiquez à quelle fréquence vous l'intégrez dans l'apprentissage coopératif.**

**Définition :**

Stratégie d'enseignement reposant sur la coopération entre élèves qui, placé·e·s en sous-groupes, travaillent ensemble afin d'atteindre un but commun.

L'enseignement des habiletés sociales est au cœur de cette stratégie d'enseignement.

Je n'en ai pas  
fait du tout  
cette année.  
[Jamais]

J'en ai fait  
rarement cette  
année.  
[quelques fois]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.  
[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.  
[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.  
[Presque  
toujours]

**Indiquez à quelle fréquence vous l'intégrez dans l'apprentissage par la découverte.**

**Définition :**

Stratégie d'enseignement qui engage les élèves dans des activités, structurées ou non, favorisant une démarche active de découverte afin d'aider les élèves à utiliser leurs capacités d'enquête et de raisonnement pour découvrir des faits et des principes.

Je n'en ai pas  
fait du tout  
cette année.  
[Jamais]

J'en ai fait  
rarement cette  
année.  
[quelques fois]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.  
[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.  
[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.  
[Presque  
toujours]

**Indiquez à quelle fréquence vous l'intégrez dans l'apprentissage  
expérientiel.**

**Définition :**

Stratégie d'enseignement qui privilégie un apprentissage par l'expérience directe tout en s'intéressant au processus et au contexte dans lequel se réalise cet apprentissage. Ainsi, l'apprentissage résulte de la transformation de l'expérience.

Je n'en ai pas  
fait du tout  
cette année.  
[Jamais]

J'en ai fait  
rarement cette  
année.  
[quelques fois]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.  
[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.  
[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.  
[Presque  
toujours]

**Indiquez à quelle fréquence vous l'intégrez dans la classe inversée.**

**Définition :**

Stratégie d'enseignement qui inverse la séquence traditionnelle en livrant le contenu pédagogique (souvent par vidéo ou par audio en dehors de la salle de classe ou d'intervention) et qui favorise les activités interactives d'apprentissage en groupe à l'intérieur de la classe.

Je n'en ai pas  
fait du tout  
cette année.  
[Jamais]

J'en ai fait  
rarement cette  
année.  
[quelques fois]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.  
[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.  
[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.  
[Presque  
toujours]

**Indiquez à quelle fréquence vous l'intégrez dans le dialogue philosophique.**

**Définition :**

Stratégie d'enseignement qui encourage la réflexion critique par une discussion en groupe autour d'une question philosophique. Elle amène les élèves à développer leur confiance et leur capacité à penser par et pour eux-mêmes, avec les autres.

Je n'en ai pas  
fait du tout  
cette année.  
[Jamais]

J'en ai fait  
rarement cette  
année.  
[quelques fois]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.  
[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.  
[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.  
[Presque  
toujours]

**Indiquez à quelle fréquence vous l'intégrez dans l'enseignement direct.**

**Définition :**

Stratégie d'enseignement qui privilégie un enseignement systématique où

chaque aspect de la planification, de la prestation et de l'évaluation de l'enseignement est préparé avec minutie. Il s'appuie sur une structuration particulière du contenu et sur un ensemble de procédures spécifiques comme le tutorat et la réponse chorale à l'unisson.

Je n'en ai pas  
fait du tout  
cette année.  
[Jamais]

J'en ai fait  
rarement cette  
année.  
[quelques fois]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.  
[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.  
[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.  
[Presque  
toujours]

**Indiquez à quelle fréquence vous l'intégrez dans l'apprentissage par projets.**

**Définition :**

Stratégie d'enseignement qui engage les élèves dans un projet, à travers lequel ceux-ci ou celles-ci développent principalement des compétences. Elle nécessite des élèves qui utilisent de nombreuses sources d'information, de ressources et d'outils pour réaliser leur projet, lequel une fois terminé sera diffusé.

Je n'en ai pas  
fait du tout  
cette année.  
[Jamais]

J'en ai fait  
rarement cette  
année.  
[quelques fois]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.  
[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.  
[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.

[Presque  
toujours]

**Indiquez à quelle fréquence vous l'intégrez dans l'apprentissage par problèmes.**

**Définition :**

Stratégie d'enseignement centrée sur l'élève qui utilise des scénarios de problèmes comme contexte qui vont lui permettre de mener des recherches, d'intégrer la théorie et la pratique, ainsi que d'appliquer ses connaissances et ses compétences pour élaborer une solution viable à un problème défini.

Je n'en ai pas  
fait du tout  
cette année.

[Jamais]

J'en ai fait  
rarement cette  
année.

[quelques fois]

J'en ai fait de  
temps en  
temps cette  
année.

[Parfois]

J'en ai fait  
souvent cette  
année.

[Souvent]

J'en ai fait  
presque tout le  
temps cette  
année.

[Presque  
toujours]

Sur une échelle de 1 à 7 (1 étant «pas du tout important» et 7 «extrêmement important»), quelle importance accordez-vous au développement de la métacognition chez vos élèves lorsque vous mettez en oeuvre une stratégie d'enseignement?

1 2 3 4 5 6 7

pas du tout important

extrêmement important

### **Ambassadrice**

Merci beaucoup pour votre participation et pour avoir pris le temps de répondre à toutes les questions. Seriez-vous intéressé·e à participer aux prochaines étapes de cette étude ?

Oui, j'accepte d'être contacté·e

Non, je ne souhaite pas être contacté·e

Merci de nous fournir votre adresse courriel afin que nous puissions vous contacter.

Comme vous avez complété le questionnaire, vous avez la possibilité de gagner un Virement Interac de 50 \$. Souhaitez-vous participer?

Oui Non

Pour être éligible au tirage, veuillez nous fournir, si ce n'est pas déjà fait, votre adresse courriel que vous utilisez quotidiennement afin que nous puissions vous contacter.

**facultative**

**Question facultative:** Quelles sont les raisons qui motivent votre choix de stratégies d'enseignement lorsque vous planifiez une situation d'apprentissage.

Exemples :

- Le temps de planification est trop long pour utiliser...
- J'ai trop d'élèves en difficultés pour faire...
- Cette stratégie est efficace pour tel élève.

Émilie Tremblay-Wragg, UQAM, chercheuse principale

Produit par Qualtrics

## ANNEXE B

### [LE COURRIEL DE RECRUTEMENT]



Montréal, le \_\_\_\_\_ 2025

Madame, Monsieur,

Nous sollicitons votre participation aujourd'hui puisque vous avez inscrit votre adresse courriel dans le questionnaire STRAT rempli entre juin et novembre 2024 concernant vos stratégies d'enseignement utilisées dans l'année scolaire 2023-2024.

Comme vous aviez de l'intérêt à poursuivre la recherche avec nous, nous revenons vers vous pour cette deuxième partie de l'étude qui concerne l'éducation en plein air. Ce présent message est une invitation à participer à notre projet de recherche du programme de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal nommé *Répertoir des stratégies d'enseignement utilisées en éducation en plein air par les personnes enseignantes du primaire au Québec*.

Nous vous invitons à participer à une entrevue individuelle semi-dirigée d'une durée d'environ quarante-cinq minutes. Sachez qu'il vous sera possible de vous retirer de l'entrevue ou du processus de recherche à tout moment. Un enregistrement est prévu à des fins d'analyse et restera sous la responsabilité de l'étudiante et de son comité de direction. Cet enregistrement sera détruit deux ans après la fin de l'étude. Vos noms et prénoms seront anonymisés tout au long du processus.

Merci de poser votre signature aux endroits à cet effet dans ce document pour attester de votre désir de participer à une entrevue individuelle semi-dirigée avec l'étudiante menant ce projet de recherche.

En tant que personne participante, je sais que je peux me retirer de l'étude à tout moment et que toutes les informations que je fournirai demeureront confidentielles. Pour accepter de participer à l'entrevue semi-dirigée dans le cadre de la présente étude, référez-vous au formulaire de consentement envoyé par courriel.

Veuillez agréer l'expression de notre entière considération.

Ariane Dupuis

Étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal

Direction du mémoire : Émilie Tremblay-Wragg, PhD. et Jean-Philippe Ayotte-Beaudet, PhD.

**ANNEXE C**  
**[LE PROTOCOLE D'ENTREVUE]**

Questions	Liste de vérification
<p><b>Questions d'intro</b> 10 minutes</p> <p>Pour commencer, pourriez-vous me décrire brièvement votre contexte d'enseignement cette année? J'aimerais que vous me parliez de votre école, de son projet éducatif et de son milieu avoisinant.</p> <p>Concernant vos pratiques d'éducation en plein air, pourriez-vous m'expliquer les raisons qui sous-tendent le choix d'enseigner à l'extérieur? Pourquoi faites-vous de l'enseignement à l'extérieur? Depuis combien de temps allez-vous à l'extérieur avec votre classe? En général, quels sont les lieux que vous privilégiez?</p>	
<p><b>Maintenant, nous allons aborder très spécifiquement l'apprentissage par la découverte ; une stratégie d'enseignement que vous utilisez à l'extérieur.</b></p>	
<p>1. Dans le questionnaire STRAT qui relate de vos stratégies d'enseignement de l'année scolaire 2023-2024, vous avez mentionné que vous utilisez [l'apprentissage par la découverte] comme stratégie d'enseignement lorsque vous faites de l'éducation en plein air avec vos élèves.</p> <p>Nous allons reprendre cette stratégie d'enseignement et nous nous attarderons <u>sur la façon que vous l'utilisez dans votre pratique en éducation en plein air</u>. C'est la stratégie qui ressort comme étant les plus fréquentes et c'est la raison pour laquelle nous nous concentrons sur celle-ci.</p> <p>Vous pouvez me parler de ce que vous aviez en tête lorsque vous avez répondu au questionnaire, mais n'hésitez pas à me parler de ce que vous avez fait cette année pour compléter les informations.</p> <p>SE : Stratégie d'enseignement</p>	<p><i>Apprentissage par la découverte</i></p> <p>5 minutes</p>
<p>D'abord, quand nous parlons de [nommer la SE], nous la définissons comme suit : <i>présenter la définition de la stratégie d'enseignement.</i></p>	<p><i>Partager l'écran avec le fichier des définitions.</i></p>
<p>2. Pourriez-vous me parler d'une situation d'apprentissage coup de cœur réalisée à l'extérieur avec [nommer la SE]?</p>	<p>10 minutes</p>

<p>3. Pensez-vous à d'autres situations d'apprentissage réalisées à l'extérieur avec [nommer la SE]?</p>	
<p>○ Apprentissages visés en lien avec le programme</p> <p>4. Comment [nommer la SE] réalisé à l'extérieur vous permet-il de répondre aux orientations du programme de l'école québécoise?</p> <p>○ Lieux privilégiés</p> <p>5. Comment les lieux en plein air facilitent-ils la mobilisation de [nommer la SE]?</p> <p>○ Interrelation</p> <p>6. Comment les apprentissages réalisés dehors s'articulent-ils avec ceux réalisés en classe? De quelle manière croyez-vous que [nommer la SE] vécu à l'extérieur vient compléter votre enseignement en salle de classe?</p> <p>○ Expérience</p> <p>7. En quoi [nommer la SE] permet-il de faire vivre aux élèves des expériences éducatives significatives enracinées dans leur environnement, leur communauté ou leur territoire?</p> <p>En quoi est-ce différent des expériences éducatives vécues à l'intérieur?</p> <p>○ Inclusion</p> <p>8. L'utilisation de [nommer la SE] en éducation en plein air est-elle inclusive pour tous vos élèves, quelles que soient leurs caractéristiques?</p> <p>○ Accessibilité</p> <p>9. À quel point [nommer la SE] réalisé en éducation en plein air est-il accessible pour vous comme enseignant·e?</p> <p>Est-ce aussi accessible pour l'ensemble de vos collègues?</p>	<p><i>Français; Mathématiques; Sciences; Univers social; CCQ.</i></p> <p><i>Cour d'école ; Parc ; Boisé ; Forêt ; Bord de l'eau ; Lieux historiques ouverts ; Pré ; Ruelle ; Rues de quartier</i></p> <p>10 minutes</p>
<p>10. Avant de terminer l'entrevue, avez-vous autre chose que vous aimeriez rajouter?</p>	<p>5 minutes</p>

**ANNEXE D**  
**[LA GRILLE DE CODAGE]**

<b>Name</b>	<b>Description</b>
1. Stratégies d'enseignement	Un ensemble d'opérations planifiées ou pilotées par une personne enseignante et ses élèves dans une situation pédagogique réelle pour qu'il y ait apprentissage.
1.1 Apprentissage par la découverte	Stratégie d'enseignement qui engage les élèves dans des activités, structurées ou non, favorisant une démarche active de découverte afin d'aider les élèves à utiliser leurs capacités d'enquête et de raisonnement pour découvrir des faits et des principes.
1.1.1 Exploration en manipulant	Mes élèves explorent une situation en utilisant la manipulation et la découverte.
1.1.2 Formulation d'hypothèses et tests	Je demande à mes élèves de formuler des hypothèses et de les tester concrètement pour valider leur découverte.
1.1.3 Capacités d'enquête et de raisonnement	J'aide mes élèves à utiliser leurs capacités d'enquête et de raisonnement pour découvrir des faits et des principes.
1.1.4 Conclusions des expérimentations	À la suite de la démarche de découverte, j'amène mes élèves à tirer des conclusions de leurs expérimentations.
1.1.5 Bilan des apprentissages	J'invite mes élèves à faire un bilan des apprentissages et à expliquer les faits ou les principes découverts.
2. Principes de l'éducation en plein air	Ensemble des expériences éducatives vécues dehors, c'est-à-dire dans l'environnement, la communauté et le territoire, pour favoriser les apprentissages et le développement global des personnes apprenantes, en cohérence avec les programmes d'étude. Elle mobilise une diversité d'approches, de stratégies et de pratiques adaptées aux intentions, aux lieux et aux personnes apprenantes. Elle facilite l'engagement physique, cognitif, affectif et social à travers des expériences significatives pour les personnes
2.1 Apprentissage	L'éducation en plein air en milieu scolaire est en cohérence avec les attentes ciblées par les programmes d'études au regard des apprentissages et du développement global.
2.2 Expérience	L'éducation en plein air en milieu scolaire permet de vivre des expériences éducatives significatives ancrées dans l'environnement, la communauté et le territoire.
2.3 Inclusion	L'éducation en plein air en milieu scolaire peut être accessible à toute personne apprenante.
Particularités du groupe-classe	Tout ce qui caractérise le groupe de la personne participante (de cette année ou dans sa pratique)
2.4 Accessibilité	L'éducation en plein air est à la portée de toute personne intervenant en milieu scolaire.

Name	Description
Particularités de la personne enseignante	Tout ce qui concerne la personne enseignante en elle-même (ex : une participante a une blessure au genou, elle est en arrêt de travail.)
2.5 Lieu	Chaque lieu extérieur accessible, peu importe ses caractéristiques, recèle un potentiel pour favoriser les apprentissages et le développement global.
Boisé	
Champ agricole	
Cour d'école Classe extérieure	
Ferme	
Forêt	
Friche	
Infrastructure historique	
Infrastructure sportive et récréative	
Jardin	
Lac et rivière et berge	
Lieux historiques ou patrimoniaux	
Milieu humide	
Milieu marin	
Oeuvre d'art publique	
Parc	
Pré	
Ruelle	
Rues du quartier	
2.6 Interrelation	Les expériences éducatives en plein air en milieu scolaire et celles vécues à l'intérieur sont interreliées et s'enrichissent mutuellement.
3. Citations importantes	

**ANNEXE E**  
**[LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT]**



**Titre du projet de recherche**

Les stratégies d'enseignement utilisées en éducation en plein air par les personnes enseignantes du primaire au Québec

**Étudiante-chercheure**

Ariane Dupuis, Maîtrise en éducation,  
515-826-5510,  
[ariane1800@htomail.com](mailto:ariane1800@htomail.com) OU [dupuis.ariane.2@courrier.uqam.ca](mailto:dupuis.ariane.2@courrier.uqam.ca)

**Direction de recherche**

Émilie Tremblay-Wragg, département de didactique à l'UQAM,  
514-389-1979,  
[tremblay-wragg.emilie@uqam.ca](mailto:tremblay-wragg.emilie@uqam.ca)  
Jean-Philippe Ayotte-Beaudet, département de didactique à l'UdS,  
514-999-6647,  
[Jean-Philippe.Ayotte-Beaudet@USherbrooke.ca](mailto:Jean-Philippe.Ayotte-Beaudet@USherbrooke.ca)

**Préambule**

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique une entrevue individuelle semi-dirigée d'environ 45 minutes avec l'étudiante-chercheuse. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Vous pouvez nous poser toutes les questions que vous jugez nécessaires.

**Description du projet et de ses objectifs**

- *Ce projet a pour but de brosser le portrait des stratégies d'enseignement utilisées en éducation en plein air par les personnes enseignantes du primaire. Il a également comme objectif d'identifier les raisons qui expliquent les choix des stratégies d'enseignement utilisées dans ce même contexte. Pour répondre à l'objectif 1, une première partie de collecte de données a été effectuée entre juin et novembre 2024 par l'entremise d'un questionnaire. Cette partie a été menée par l'équipe de recherche STRAT supervisée par Émilie Tremblay-Wragg, PhD. Pour répondre à l'objectif 2, une deuxième partie de collecte de données s'effectuera par des entrevues individuelles semi-dirigées.*

- *Huit personnes participantes ciblées.*
- *Population ciblée : personnes enseignantes au primaire.*

### **Nature et durée de votre participation**

- *Une rencontre d'environ 45 minutes sera nécessaire pour effectuer l'entrevue semi-dirigée. La tâche principale de la personne participante sera de répondre aux questions concernant sa pratique enseignante.*
- *Les entrevues semi-dirigées seront réalisées sur l'application Teams. Un lien préalable sera envoyé par l'étudiante-chercheure.*
- *Un enregistrement vidéo et audio sera effectué lors de l'entrevue semi-dirigée.*

### **Avantages liés à la participation**

*Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science.*

### **Risques liés à la participation**

*En principe, aucun risque et avantage ne sont liés à la participation à cette recherche.*

### **Confidentialité**

*Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seuls les chercheurs auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit deux ans après la dernière communication scientifique.*

### **Utilisation secondaire des données**

Oui     Non

### **Participation volontaire et retrait**

*Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Ariane Dupuis verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.*

### **Indemnité compensatoire**

*Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.*

### **Des questions sur le projet?**

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Émilie Tremblay-Wragg, 514-389-1979, [tremblay-wragg.emilie@uqam.ca](mailto:tremblay-wragg.emilie@uqam.ca); Ariane Dupuis, 514-826-5510, [ariane1800@hotmail.com](mailto:ariane1800@hotmail.com).

Des questions sur vos droits ?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du *CERPÉ plurifacultaire* [cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca).

Pour toute autre question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM [protectriceuniversitaire@uqam.ca](mailto:protectriceuniversitaire@uqam.ca); 514-987-3151.

## Remerciements

Nous vous remercions pour votre participation à ce projet de recherche.

## Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

\_\_\_\_\_  
Prénom Nom

Signature \_\_\_\_\_

Date

## Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

\_\_\_\_\_  
Prénom Nom

Signature

Date

## RÉFÉRENCES

- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105. <https://doi.org/10.7202/1059650ar>
- Anadón, M. et Savoie Zajc, L. (2009). Introduction. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1085318ar>
- Asfeldt, M., Purc-Stephenson, R. et Zimmerman, T. (2022). Outdoor education in Canadian public schools: Connecting children and youth to people, place, and environment. *Environmental Education Research*, 28(10), 1510-1526. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2061919>
- Atencio, M., Tan, Y. S. M., Ho, S. et Ching, C. T. (2015). *The place and approach of outdoor learning within a holistic curricular agenda: development of Singaporean outdoor education practice*, 15(3). <https://doi.org/10.1080/14729679.2014.949807>
- Ayotte-Beaudet, J.-P., Berrigan, F., Deschamps, A., L'Heureux, K., Beaudry, M.-C. et Turcotte, S. (2024). K-11 teachers' school-based outdoor education practices in the province of Québec, Canada: from local initiatives to a grassroots movement. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-14.
- Ayotte-Beaudet, J.-P., Chastenay, P., Beaudry, M.-C., L'Heureux, K., Giamellaro, M., Smith, J., Desjarlais, E. et Paquette, A. (2023). Exploring the impacts of contextualised outdoor science education on learning: the case of primary school students learning about ecosystem relationships. *Journal of Biological Education*, 57(2), 277-294. <https://doi.org/10.1080/00219266.2021.1909634>
- Ayotte-Beaudet, J.-P., Lacoste, Y., Dutil, A., Fournier, C., Dupuis, A., Guay, M.-H., Gagnon, B., Vinuesa, V., Lessard, G., Bouchard, C. et Beaudry, M.-C. (2025). Bridging the gap between theory and practice: development of a framework and resources for school-based outdoor education through action research. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. <https://doi.org/10.1007/s42322-025-00231-6>
- Ayotte-Beaudet, J.-P., Vinuesa, V., Turcotte, S. et Berrigan, F. (2022). *Pratiques enseignantes en plein air en contexte scolaire au Québec : au-delà de la pandémie de COVID-19*. Université de Sherbrooke.
- Bailey, K. D. (1994). *Typologies and taxonomies: an introduction to classification techniques*. Sage Publications.

- Ballantyne, R. et Packer, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environmental Education Research*, 15(2), 243-262. <https://doi.org/10.1080/13504620802711282>
- Barfod, K. S. et Bentsen, P. (2018). Don't ask how outdoor education can be integrated into the school curriculum; ask how the school curriculum can be taught outside the classroom. *Curriculum Perspectives*, 38(2), 151-156. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-0055-9>
- Barford, K. et Mygting, E. (2022). Udeskole-Regular Teaching Outside the classroom. Dans R. Jucker et J. von, *High-Quality Outdoor Learning* (p. 287-297). <https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2>
- Beauchamp, A.-A. (2022). *L'intégration du plein air en enseignement préscolaire et primaire : pistes de réflexion et d'action* [Mémoire, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/16284/>
- Bélec, P. et Larue, P. (2016). *Le Québec en plein air*. Québec Amérique.
- Bellerose-Langlois, A. (2015). *Lutter contre le déficit nature grâce à l'éducation formelle : recommandations aux acteurs décisionnels de l'éducation primaire québécoise* [Essai, Université de Sherbrooke]. SavoirsUdS. [https://www.usherbrooke.ca/environnement/fileadmin/sites/environnement/documents/Essais\\_2015/Bellerose\\_Langlois\\_Angelie\\_MEnv\\_2015.pdf](https://www.usherbrooke.ca/environnement/fileadmin/sites/environnement/documents/Essais_2015/Bellerose_Langlois_Angelie_MEnv_2015.pdf)
- Bentsen, P. et Jensen, F. S. (2012). The nature of *udeskole* : outdoor learning theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(3), 199-219. <https://doi.org/10.1080/14729679.2012.699806>
- Bentsen, P., Mygind, E. et Randrup, T. B. (2009). Towards an understanding of *udeskole* : education outside the classroom in a Danish context. *Education 3-13*, 37(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/03004270802291780>
- 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* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517/>
- Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>
- Bernard, P.-Y. et Michaut, C. (2021). Expériences et motifs de décrochage scolaire : entre rejet de l'école et quête du travail rémunéré. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (211), 11-22. <https://doi.org/10.4000/rfp.10414>

- Bissonnette, S. (2021). *L'enseignement explicite dans la francophonie: Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes*. PUQ.
- Blenkinsop, S., Telford, J. et Morse, M. (2016). A surprising discovery: five pedagogical skills outdoor and experiential educators might offer more mainstream educators in this time of change. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 16. <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1163272>
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie*. (p. 6). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (ÉDUS). <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/8807>
- Briand, C. et Larivière, N. (2020). Les méthodes de recherche mixtes : Illustration d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique. Dans M. Corbière et N. Larivière, *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (2e édition, p. 775-798).
- Charron, A. et Raby, C. (2022). Chapitre 13 - Synthèse sur le socioconstructivisme. Dans C. Raby et S. Viola, *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage*. (3e édition, p. 186-202). Les Éditions CEC.
- Chi, M. T. H. (2009). Active-Constructive-Interactive: A Conceptual Framework for Differentiating Learning Activities. *Topics in Cognitive Science*, 1(1), 73-105. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x>
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2e édition). SAGE Publications.
- Denis, D. et Lauzier, M. (2020). *Accroître le transfert des apprentissages: Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences*. PUQ.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Free press.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, 10(1), 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.01.004>
- Dyment, J. E. et Potter, T. G. (2015). Is outdoor education a discipline? Provocations and possibilities. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(3), 193-208. <https://doi.org/10.1080/14729679.2014.949808>
- Fägerstam, E. (2014). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), 56-81. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.769887>

- Fiskum, T. A. et Jacobsen, K. (2012). Individual Differences and Possible Effects from Outdoor Education: Long Time and Short Time Benefits. *World Journal of Education*, 2(4), 20-33.
- Fondation Monique-Fitz-Back. (2018, avril). *Les initiatives d'éducation extérieure et de classes extérieures - Rapport d'analyse d'un sondage Web mené auprès des intervenants du milieu de l'éducation du Québec (71070-002)*. [https://fondationmf.ca/wp-content/uploads/2018/10/rapport-final\\_sondage-enseigner-dehors\\_avril-2018.pdf](https://fondationmf.ca/wp-content/uploads/2018/10/rapport-final_sondage-enseigner-dehors_avril-2018.pdf)
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016a). Chapitre 13 - Les méthodes mixtes de recherche et les devis. Dans *Fondements et étapes du processus de recherche - Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016b). Chapitre 14 - L'échantillonnage. Dans *Fondements et étapes du processus de recherche - Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016c). Chapitre 16 - Les méthodes de collecte des données. Dans *Fondements et étapes du processus de recherche - Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016d). Chapitre 18 - L'analyse des données qualitatives. Dans *Fondements et étapes du processus de recherche - Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Chenelière éducation.
- Gaudreau, L. (2011a). Chapitre 4 - Des balises déterminantes pour la méthodologie. Dans *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation* (Guérin).
- Gaudreau, L. (2011b). Chapitre 5 - Les sources de données. Dans *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gelter, H. (1999). *Friluftsliv: The Scandinavian Philosophy of Outdoor Life*.
- Bolduc, G., et Van Neste, M. (2002). La différenciation pédagogique: travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques, 27.
- Gilbert, M. et Bergeron-Leclerc, C. (2023). St-Paul en nature : un projet socio-éducatif au coeur de Chicoutimi pour les enfants d'âge primaire. *Intervention*, (157), 87-99. <https://doi.org/10.7202/1105593ar>
- Gilbertson, K., Ewert, A., Siklander, P. et Bates, T. (2022). *Outdoor Education: Methods and Strategies*. Human Kinetics.

- Glackin, M. (2016). 'Risky fun' or 'Authentic science'? How teachers' beliefs influence their practice during a professional development programme on outdoor learning. *International Journal of Science Education*, 38(3), 409-433. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1145368>
- Godue-Couture, C. (2024). *Les modèles d'enseignement et les formules pédagogiques utilisés en éducation plein air en contexte scolaire québécois : une étude exploratoire*. [Mémoire, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. [https://constellation.uqac.ca/id/eprint/9868/1/GodueCouture\\_uqac\\_0862N\\_11154.pdf](https://constellation.uqac.ca/id/eprint/9868/1/GodueCouture_uqac_0862N_11154.pdf)
- Gottsmann, L. et Hugedet, W. (2023). Vers un nouveau modèle sportif durable ? *Staps, Pub. anticipées*(0), 180-X. <https://doi.org/10.3917/sta.pr1.0080>
- Hovardas, T. (2016). Primary school teachers and outdoor education: Varying levels of teacher leadership in informal networks of peers. *The Journal of Environmental Education*, 47(3), 237-254. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1113155>
- Hyseni Spahiu, M., Korca, B. et Lindemann-Matthies, P. (2014). Environmental Education in High Schools in Kosovo—A teachers' perspective. *International Journal of Science Education*, 36(16), 2750-2771. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.933366>
- Joyce, B. et Calhoun, E. (2024). *Models of Teaching* (10<sup>e</sup> éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003455370>
- Joyce, B. et Weil, M. (1972). *Models of teaching*. Prentice Hall.
- Kuo, M., Barnes, M. et Jordan, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers in Psychology*, 10(305). <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Lacoste, Y. (2021). *Effets d'un programme d'apprentissage en plein air sur la pratique de l'activité physique des élèves de niveau primaire issus de l'immigration au Québec* [Mémoire, Université du Québec à Montréal]. Archipel.
- Larsson, A. et Rönnlund, M. (2021). The spatial practice of the schoolyard. A comparison between Swedish and French teachers' and principals' perceptions of educational outdoor spaces. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 139-150. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1755704>
- Leboeuf, M. et Pronovost, J. (2020) ALEX – Cadre de référence: L'éducation par la nature en services de garde éducatifs à l'enfance. Association québécoise des centres de la petite enfance.

- Lebrun, M., Goffinet, C. et Gilson, C. (2016). *Vers une typologie des classes inversées. Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets.*
- Lee, E.-Y., De Lannoy, L., Li, L., De Barros, M. I. A., Bentsen, P., Brussoni, M., Crompton, L., Fiskum, T. A., Guerrero, M., Hallås, B. O., Ho, S., Jordan, C., Leather, M., Mannion, G., Moore, S. A., Sandseter, E. B. H., Spencer, N. L. I., Waite, S., Wang, P.-Y., ... Zorica, M. (2022). Play, Learn, and Teach Outdoors—Network (PLaTO-Net): terminology, taxonomy, and ontology. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 19(1), 66. <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01294-0>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Guérin.
- Lenoir, Y. (2007). Vers une appréhension de la dynamique des pratiques d'enseignement. *Formation et profession*, 13(2), 7-13.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité. Une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. Dans A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire : dans le contexte des réformes par compétences* (Presses de l'Université du Québec, p. p.193-246).
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement* (Chenelière).
- Lieberman, G. A. et Hoody, L. L. (1998, 30 juillet). *Closing the Achievement Gap: Using the Environment as an Integrating Context for Learning. Results of a Nationwide Study.* State Education and Environment Roundtable, 16486 Bernardo Center Drive, Suite 328, San Diego, CA 92128; Tel: 619-676-0272; Web site: <http://www.eric.ed.gov/?id=ED428943>
- Mangubhai, F., Marland, P., Dashwood, A. et Son, J.-B. (2004). Teaching a foreign language: one teacher's practical theory. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 291-311. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.001>
- Maziade, C. H., Thériault, G., Berryman, T. et Gadais, T. (2018). L'intégration du plein air en enseignement de l'éducation physique et à la santé : trois études de cas. *Staps*, 122(4), 45-71. <https://doi.org/10.3917/sta.122.0045>
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E. et McClowry, S. G. (2015). Social-Emotional Learning and Academic Achievement: Using Causal Methods to Explore Classroom-Level Mechanisms. *AERA Open*, 1(3), 2332858415603959. <https://doi.org/10.1177/2332858415603959>

- Meia, J.-S., Carron, P., Dominé, K., Gremion, F. et Zapella, D. (2022). *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier* | Haute École Pédagogique BEJUNE. <https://www.hep-bejune.ch/fr/Espace-ressources/editions-HEP-BEJUNE/Collection-Pratiques/Publications/Diversifier-son-enseignement-pour-mieux--differentier.html>
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'École, faire la classe*.
- Mercure, C. (2020). IX. Éducation et plein air. Dans *Plein air : manuel réflexif et pratique* (p. 159-177). Hermann. <https://doi.org/10.3917/herm.routl.2020.01.0159>
- Messier et Viola, G. (2022). Chapitre 2 - La didactique et ses concepts clés. Dans S. Viola et C. Raby (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage* (3e édition, p. 20-28). Les Éditions CEC.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf>
- Messier, G. et Tremblay-Wragg, É. (2025, 21 janvier). Réponse aux auteurs de « Ces réformes scolaires qui n'améliorent pas la réussite » : L'enseignement explicite n'est pas l'unique stratégie valable. *La Presse*, Opinions. <https://www.lapresse.ca/dialogue/opinions/2025-01-21/reponse-aux-auteurs-de-ces-reformes-scolaires-qui-n-ameliorent-pas-la-reussite/l-enseignement-explicite-n-est-pas-l-unique-strategie-valable.php>
- Mikulovic, J. (2020). Jérôme Visioli (dir.), *La relation pédagogique*, Paris, Éditions EP&S, coll. « Pour l'action », 2019, 127 p. *Staps*, 128(2), 107-108. <https://doi.org/10.3917/sta.128.0107>
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_presentation-primaire.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Différenciation pédagogique : Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/differentiation-pedago.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differentiation-pedago.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2023). *Plan stratégique 2023-2027*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Au Québec, on bouge en plein air! Avis sur le plein air* [Document PDF]. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/loisir-sport/Avisplein-air.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/loisir-sport/Avisplein-air.pdf) 2017.
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains (vol. Hors série). Association pour la recherche qualitative. [https://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/300/recherches\\_qualitatives/html/2012-03-21/Actes%20ARQ/texte%20P-Alemanno%20actes.pdf](https://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/300/recherches_qualitatives/html/2012-03-21/Actes%20ARQ/texte%20P-Alemanno%20actes.pdf)
- Mygind, E., Bølling, M. et Barfod, K. (2018). Primary teachers' experiences with weekly education outside the classroom during a year. *Education 3-13*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1513544>
- Mygind, E., Bølling, M. et Seierøe Barfod, K. (2019a). Primary teachers' experiences with weekly education outside the classroom during a year. *Education 3-13*, 47(5), 599-611. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1513544>
- Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bølling, M. et Bentsen, P. (2019b). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review and quality assessment of the evidence. *Health & Place*, 58, 102136. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2019.05.014>
- Nadeau-Tremblay, S., Boily, É., Brault, M.-C., Chevrette, T., Jacob, E., Langelier, M.-È., Laprise, C., Mercure, C. et Pulido, L. (2023). Supporting the emergence of outdoor teaching practices in primary school settings: a literature review. *Education 3-13*, 1-13. <https://doi.org/mercure>
- Neville, I. A., Petrass, L. A. et Ben, F. (2023). Cross disciplinary teaching: A pedagogical model to support teachers in the development and implementation of outdoor learning opportunities. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00109-x>
- Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M., Otte, C. R., Schneller, M. B., Schipperijn, J., Ejbye-Ernst, N. et Bentsen, P. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: the TEACHOUT study protocol. *BMC Public Health*, 16(1), 1117. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3780-8>
- Niemi, H. (2002). Active learning—a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 763-780. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00042-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00042-2)

- O'Brien, L. et Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249-265.  
<https://doi.org/10.1016/j.ufug.2007.03.006>
- Passy, R., Bentsen, P., Gray, T. et Ho, S. (2019). Integrating outdoor learning into the curriculum: an exploration in four nations. *Curriculum Perspectives*, 39(1), 73-78.  
<https://doi.org/10.1007/s41297-019-00070-8>
- Patrick, H., Ryan, A. M. et Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education*. 35(4) : 252-283.
- Raby, C. et Viola, S. (2022). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage* (3e édition). Les Éditions CEC.
- Rajotte, T. (2019). *Les méthodes d'analyse en recherche quantitative : Une introduction aux principaux outils disponibles pour le chercheur*, 5(1), 104-110.
- Ray, H. A. et Jakubec, S. L. (2018). Nature's Classroom: A Review of Motivators and Deterrents for Teacher Engagement in Outdoor Education Field Experiences. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 10(4), 323-333.  
<https://doi.org/10.18666/JOREL-2018-V10-I4-8770>
- Rea, T. et Waite, S. (2009). *International perspectives on outdoor and experiential learning*, 37(2), 1-4. <https://doi.org/10.1080/03004270802291699>
- Remmen, K. B. et Iversen, E. (2023). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(4), 433-451. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027796>
- Roberts, J. W. (2012). *Beyond Learning by Doing: Theoretical Currents in Experiential Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203848081>
- Robertson, J. (2023). *L'éducation en plein air : Apprendre et enseigner dehors en tous lieux et toutes saisons* (Chenelière Éducation, J.-P. Ayotte-Beaudet, trad.).  
<https://www.cheneliere.ca/fr/l-ducation-en-plein-air-9782765072218.html>
- Romainville, M. (2024). Pourquoi le cours magistral se maintient-il contre vents et marées ? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (47).  
<https://doi.org/10.4000/12jka>

- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e édition, p. 337-360).
- Sénécal, I. et Desjardins, J. (2016, 9 mai). *La pédagogie active - Éductive*.  
<https://eductive.ca/ressource/la-pedagogie-active/>
- Thésée, G. (2022). Apprentissage par la découverte. Dans *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage* (Les Éditions CEC).
- Thomas, G. J. (2019). Effective teaching and learning strategies in outdoor education: findings from two residential programmes based in Australia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(3), 242-255.  
<https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1519450>
- Torkos, H. (2018). Introducing new education types : Teacher's opinion on outdoor education. *Educația Plus*, 20(2), 198-212.
- Tremblay-Wragg, É., Messier, G., Raby, C. et Latulipe, N. (2025). Quelles stratégies pour l'enseignement? Une revue intégrative de classifications qui les répertorient. *Didactique*, 6(1), 1-35. <https://doi.org/10.37571/2025.0101>
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C. et Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Etude d'un cas particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1).  
<https://doi.org/10.4000/ripes.1288>
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C. et Viola, S. (2015). L'utilisation de modèles d'enseignement en stage par des futurs enseignants. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 6(1).  
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30614>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*.
- Vanpee, D., Godin, V. et Lebrun, M. (2008). Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes de pédagogie active. *Pédagogie Médicale*, 9(1), 32-41.  
<https://doi.org/10.1051/pmed:2008032>
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement: théories et pratiques* (3e édition). Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.

- Waite, S. (2020). Where Are We Going? International Views on Purposes, Practices and Barriers in School-Based Outdoor Learning. *Education Sciences*, 10(11), 311. <https://doi.org/10.3390/educsci10110311>
- Waite, S., Bølling, M. et Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears?: a conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868-892. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1075193>
- Wessler, S. L. (2003). *Rebuilding classroom relationships – It's hard to learn when you're scared.*, 61, 40-43.
- Yemini, M., Engel, L. et Ben Simon, A. (2023). Place-based education – a systematic review of literature. *Educational Review*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>