

PREPRINT

L'intervention éducative en contexte de plein air

Tegwen Gadais, Yannick Lacoste, Joanie Beaumont, Patrick Daigle et Nicholas Bergeron
Université du Québec à Montréal.

Citation : Gadais, T., Lacoste, Y., Beaumont, J., Daigle, P. & Bergeron, N. (2020). L'éducation / intervention en contexte de plein air. DOI : **XXX**

Au Québec depuis la Révolution Tranquille, le PA est utilisé dans plusieurs milieux d'interventions, notamment les camps de vacances et les fédérations qui ont été précurseurs, suite à une forte influence des pratiques en France (Bélec & Larue, 2016). À l'UQAM, un premier programme de certificat en PA fut créé en 1983 et deux sites d'accès à la nature furent développés dans les années 80 dans les Laurentides et en Matawinie. La vision de l'époque était de démocratiser l'accès au milieu naturel et valoriser le contact avec la nature¹. Plus tard, l'Éducation Relative à l'Environnement (ERE) s'est développée au Centr'ERE sous l'égide de Sauvé². En 2016, un programme court de 2^e cycle a ouvert avec comme objectif d'enrichir la formation des professionnels du PA sur les plans de la mise en œuvre de projets et de la recherche scientifique. Les racines du PA développées à l'UQAM ont depuis longtemps privilégié des axes nombreux et variés qui se réaffirment actuellement à la croisée de plusieurs domaines scientifiques et de recherche (e.g., éducation, sociologie, psychologie, management, didactique, intervention, etc.), notamment avec l'IECPA.

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

¹ <https://sports.uqam.ca/centre-dacces-a-la-nature/>

² <https://centrere.uqam.ca/mission/>

ailleurs. L'IECPA peut se comprendre autour de quatre logiques pour caractériser et comprendre le PA :

1. Logique multidisciplinaire du PA ;
2. Logique de variété du PA ;
3. Logique d'intention du PA ;
4. Logique de gradation du PA.

1. Logique multidisciplinaire du PA : ancrages théoriques de l'IECPA

1.1 Éducation et intervention, des sciences multidisciplinaires

Dans notre contexte universitaire, l'IECPA est un champ multidisciplinaire ancré sur deux sciences (éducation et intervention) qui utilisent les logiques de deux disciplines scientifiques et professionnelles.

L'éducation est entendue de manière holistique comme l'action de développer un ensemble de connaissances, de compétences et de valeurs morales, physiques, intellectuelles, scientifiques, etc., considérées comme essentielles pour atteindre le niveau de culture ou de connaissance souhaitée. Il s'agit du « développement harmonieux et dynamique chez l'être humain de l'ensemble de ses potentialités (affectives, morales, intellectuelles, physiques, spirituelles, etc.) » (Legendre, 2005). L'éducation se nourrit des développements de multiples champs scientifiques pour les mettre au service du développement de l'être humain dans une approche holistique et complexe (Morin, 2002, 2015).

La science de l'intervention est quant à elle aussi multidisciplinaire, car elle peut être associée aux sports, aux sciences de l'activité physique, à la kinésiologie et à l'étude du mouvement humain plus globalement (Brunelle, Drouin, Godbout, & Tousignant, 1988), ou dans sa relation à la nature notamment. Elle prend place aux côtés d'autres champs reconnus tels que la physiologie de l'exercice, la psychologie du sport et de l'activité physique, la biomécanique, etc., et peut recourir à deux ou plusieurs disciplines (Dunkin & Biddle, 1974), sans nécessairement être centrée autour des sciences de l'activité physique.

Les recherches en éducation et en intervention visent à soutenir le participant dans son développement, quels que soient ces besoins, au moment où il le désire dans des contextes variés de pratique d'activités physiques ou de PA, et ce, tout au long de sa vie. L'intervention éducative inclut donc plusieurs domaines professionnels tels que l'éducation formelle et non formelle,

l'animation, l'entraînement, le tourisme, etc., et toutes les formes d'encadrement reliées aux activités réalisées en contexte de PA. À l'UQAM, nous proposons de nommer notre champ d'expertise l'intervention éducative en contexte de plein air (IECPA) qui englobe plusieurs disciplines scientifiques pour appuyer celui qui veut apprendre, pratiquer ou encadrer en PA. Ces deux ancrages sont utilisés autour de l'IECPA, l'un issu de l'éducation, l'autre issu de l'intervention.

1.2 Ancrage en éducation : Modèle SOMA

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

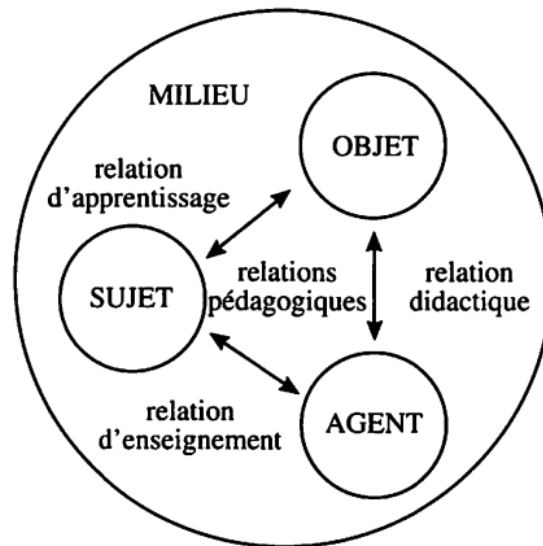


Figure 1. Modèle SOMA (Legendre, 2005)

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

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

Le modèle du SOMA inclut aussi quatre types de relations qui s'influencent réciproquement : relation didactique (entre Agent et Objet) (Amade-Escot, 2007; Amade-Escot & Marsenach, 1995; Amade-Escot & Venturini, 2009), relation d'enseignement (entre Agent et Sujet), relation d'apprentissage (entre Sujet et Objet) et relation pédagogique (Houssaye, 1988) de manière plus globale au modèle. Il pourrait aussi être pensé une relation entre chacun des pôles et le contexte. Ce modèle, au centre duquel on trouve un triangle pédagogique ou didactique (Gundem, 2011; Houssaye, 1988), est donc applicable à toutes situations où se déroulent notamment des processus d'enseignement, d'apprentissage et d'intervention, ce qui est le cas pour l'IECPA. Les idées de ce modèle pourraient aller plus loin que le cadre éducatif au sens formel, car elles répondent avant tout aux besoins des sujets. On envisage donc aussi l'éducation non formelle et informelle. Ces besoins s'expriment généralement par des objets d'apprentissages ou de développement de compétences/connaissances/techniques qui varient selon les domaines professionnels (e.g., scolaire, communautaire, tourisme) (Boudreault, 2017) et l'on peut aller d'une pratique encadrée à une pratique autonome du PA. Le tableau 1 illustre plusieurs domaines professionnels et disciplines scientifiques qui peuvent utiliser l'IECPA.

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

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

Inspiré de : (Joigneaux, 2006; UNESCO, 1993)

1.3 Ancrage en intervention : Variables du processus d'intervention de l'IECPA

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

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

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

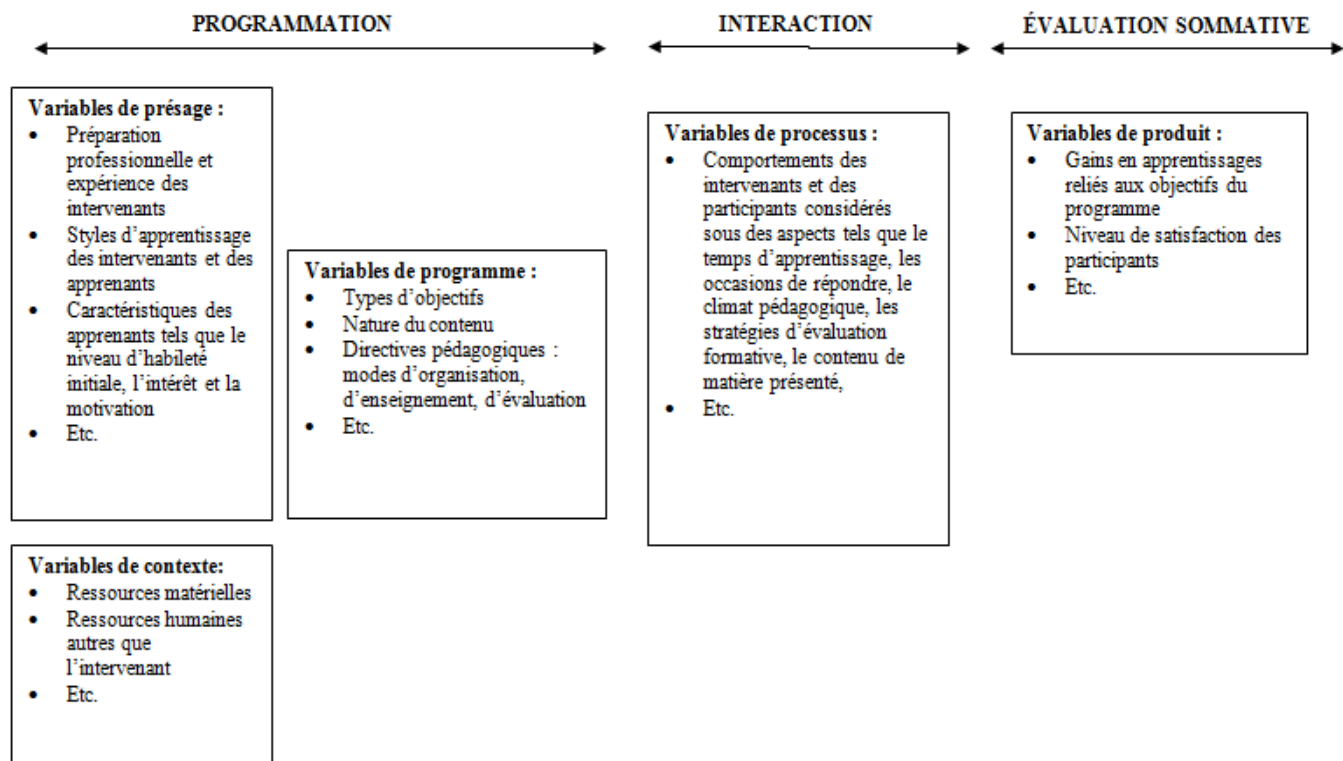


Figure 2. Ancrage de la science de l'intervention : variables associées aux trois dimensions des conditions d'enseignement-apprentissage, inspiré de (Brunelle et al., 1988)

2. Logique de variété du PA : contextes, publics, et types d'intervention

Le PA peut aussi être compris comme un contexte (milieu) où se déroulent des interventions diversifiées en lien avec différents domaines qui l'utilisent, et ce à plusieurs niveaux. Sur un premier niveau, le PA prend place dans cinq milieux majeurs tel que le milieu scolaire (e.g., écoles primaires, secondaires, collégial, universités), le milieu de la santé (e.g., hôpitaux, centres intégrés de services sociaux et de santé), le milieu communautaire (e.g., OBNL, instituts privés), le milieu du sport et du loisir (e.g., clubs, fédérations, réseaux) et le milieu touristique (e.g., agences de voyages, entreprises privées). Sur un autre niveau, il est aussi possible de penser les contextes de PA en fonction des espaces variés de pratique qui peuvent aller d'un espace vert, au parc urbain jusqu'à la pleine nature, l'arrière-pays en passant par les parcs nationaux (SEPAQ ou Parcs Canada)³. Enfin, sur un dernier niveau, le contexte de PA peut aussi être pensé selon une notion

³ <https://www.pc.gc.ca/en>

d'éloignement et de durée de sortie, pour aller d'une demi-journée dans la cour d'école jusqu'à une expédition en région éloignée avec plusieurs nuitées (Beames, Higgins, & Nicol, 2012). Ces niveaux illustrent la grande variété des contextes de PA mais également les multiples manières de les catégoriser.

Les publics de l'IECPA sont extrêmement variés, allant des populations de la petite enfance⁴ jusqu'à l'âge adulte et les aînés. Plusieurs autres publics spécifiques sont aussi à considérer en IECPA. Il y a par exemple le PA interculturel qui se réalise avec des personnes issues de l'immigration ou des nouveaux arrivants (Blattel, 2011)⁵, ou qui impliquent parfois les communautés des Premières nations (Henderson & Potter, 2001; Potter & Henderson, 2004; Ritchie et al., 2010). L'IECPA peut s'adresser aussi à des citoyens, des touristes ou des pratiquants réguliers qui vont réaliser des activités de découverte ou de loisirs. Enfin, la pratique du PA est aussi offerte à de nombreuses autres clientèles comme par exemple des centres jeunesse, les personnes âgées⁶, les personnes en situation de handicaps⁷ ou les populations à besoins particuliers. Comme ces exemples le montrent, les publics sont aussi nombreux que les contextes et les besoins le sont. Dès lors le PA devient un outil potentiel pour ces clientèles, comme pour l'éducateur ou l'intervenant.

Enfin, il est possible de recenser de nombreux types d'intervention autour du PA. Nommons seulement ici quelques exemples comme les formes variées de l'Outdoor education (Ford, 1986), de l'Outdoor learning, des Forests Schools (Maynard, 2007), de l'Éducation relative à l'environnement (Sauvé, Orellana, Villemagne, & Bader, 2017), des approches variées scandinaves telles que l'Udeskole, le Friluftsliv (Bentsen & Jensen, 2012; Waite et al., 2016) ou enfin les Interventions par la Nature et l'Aventure (Gargano & Turcotte, 2018).

3. Logique d'intention du PA : DE, PAR, POUR, EN

En revisitant les écrits de Donaldson et Donaldson (1958), puis de Ford (1986) et de Legendre (2005), le PA peut aussi être caractérisé en fonction de l'intention qui est visée par l'intervention de PA (Gadais et al., 2018). Il peut être considéré comme un type *d'activité physique*

⁴ <https://centdegres.ca/magazine/sante-et-societe/garderies-en-plein-air-de-multiples-effets-benefiques/>

⁵ <https://www.facebook.com/Pleinairinterculturel/>

⁶ <http://www.vivreenresidence.com/activite/entrainement-cardio-plein-air-1/photos>

⁷ https://urls-bsl.qc.ca/images/Upload/loisir-personnes-handicapees/le_plein_air_pour_tous_pratiques_inspirantes_et_mate_riel_adapte_.pdf

ou sportive – DE (escalade, ski, vélo), mais aussi comme un *moyen par ou de l'action* – PAR (support à l'enseignement ou à l'intervention), comme un *objet d'apprentissage* – POUR (apprendre sur l'environnement ou l'écologie) et enfin, comme un *contexte d'intervention* – EN (forêt, parc urbain, espace vert) avec ses propres spécificités environnementales. Il faut aussi mentionner que ces quatre intentions visent à préciser l'usage du PA et peuvent se combiner selon les besoins et objectifs visés par l'intervenant (Figure 3). Notons également que le PAR, POUR et DE, peuvent se réaliser sans être nécessairement EN plein air, lors de la préparation des différentes activités, par exemple.

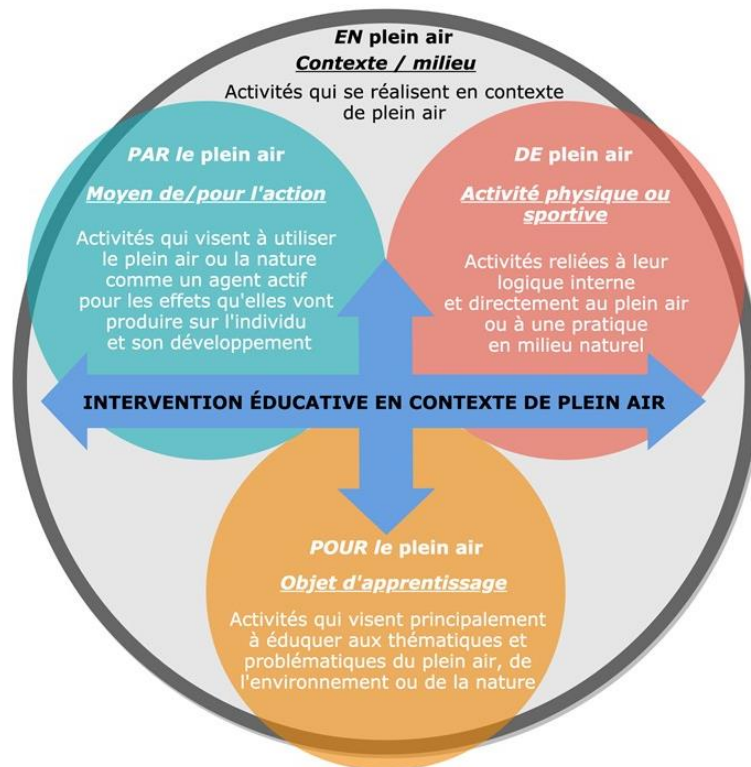


Figure 3. Matrice des intentions d'utilisation du plein air selon l'IECPA

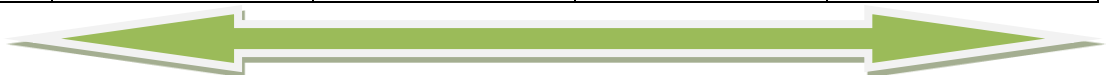
4. Logique de gradation du PA

Finalement, une dernière manière de caractériser l'IECPA, peut être de la concevoir sur un continuum qui permet de « graduer » le PA (Gadais, Lacoste, & Daigle, 2019). Pour illustrer notre propos, nous prendrons l'exemple de trois continuums (éloignement, biodiversité et incertitude), mais d'autres axes peuvent être utilisés (Tableau 2). Pour un continuum de l'éloignement, l'IECPA peut être gradué d'un milieu dit urbain jusqu'à une région éloignée ou isolée. Sur le continuum de la biodiversité, l'IECPA peut osciller entre un milieu complètement artificiel de PA (e.g., mur

d'escalade artificiel), jusqu'à un milieu très dense en termes de biodiversité (forêt boréale ou tropicale primaire). Enfin, le continuum de l'incertitude, un contexte d'IECPA peut passer d'un milieu connu de PA (cour d'école, parc urbain) jusqu'à un milieu que l'on fréquente pour la première fois ou dont les éléments impliquent beaucoup d'incertitude (e.g., région sauvage inexplorée, avalanche, rapides en rivière).

Tableau 2. Axes de gradation du plein air

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



Cette logique de gradation souhaite donc rendre compte de l'ensemble des possibilités de faire de l'IECPA, selon les contextes, les publics, les compétences de l'éducateur/intervenant. D'autres axes de gradation pourraient être pensés comme par exemple, la logique d'éloignement spatio-temporel proposée par Beames et al. (2012).

5. Conclusions sur l'IECPA

Dans le cadre du programme court de 2^e cycle d'intervention en contexte de PA de l'UQAM, plusieurs projets de mise en œuvre (pratique) et de recherche (scientifique) ont été ou sont développés. À titre d'illustration, les projets de mise en œuvre ont vu le développement de programmations de PA en milieu scolaire⁸, le développement d'une entreprise de recherche et sauvetage en PA⁹ ou encore l'accompagnement d'un projet de développement humain au travers du plein air auprès de la communauté des premières nations de Kawawachikamach ou d'Opitciwan¹⁰. Du côté scientifique, on peut mentionner des projets de recherche qui visent à dresser un état des lieux du PA dans le milieu collégial (Gadais, Daigle, & Grenier, 2019), à mesurer l'impact d'un programme de PA à l'école primaire avec des jeunes issus de l'immigration (Lacoste, 2016, 2019), à l'impact des bains de forêt (Shirin Yoku) auprès des jeunes et des femmes enceintes (Mathias, Daigle, Needham-Dancause, & Gadais, 2019, accepte), au portrait des femmes intervenant en contexte de plein air au Québec (Beaumont, en cours) ou encore aux facteurs qui aident ou limitent l'intégration du PA en milieu scolaire (Maziade, Thériault, Berryman, & Gadais, 2018).

Pour conclure, l'IECPA fait référence aux nombreuses formes d'éducation (compris au sens large) et aux possibilités variées d'interventions éducatives qui sont réalisées à l'extérieur, autour du concept de plein air (PA). Nous avons tenté d'illustrer que le spectre se veut le plus inclusif possible. Nous avons aussi proposé quatre logiques (multidisciplinaire, de variété, d'intention et de gradation du PA) pour réfléchir et orienter les multiples interventions de PA qui commencent simplement en allant dehors et en ayant un contact avec la nature. Chacun peut développer une expertise unique en combinant son savoir professionnel (e.g., enseignant, travailleur social, psychoéducateur, guide, directeur), à des approches variées (scandinave, américaine, française...), en fonction de leur clientèle et de leurs besoins uniques dans des environnements pluriels.

⁸ <https://www.actualites.uqam.ca/2018/classes-plein-air-ecoles>

⁹ <http://quebecsecours.org/>

¹⁰ <https://www.actualites.uqam.ca/2018/plein-air-autochtone>

Références

- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Paris: Revue EPS.
- Amade-Escot, C., & Marsenach, J. (1995). Didactique de l'éducation physique et sportive. *Questions théoriques et méthodologies*. INRP.
- Amade-Escot, C., & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique: d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, 3(1), 7-43.
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice*: Routledge.
- Beaumont, J. (en cours). *Les femmes en plein air au Québec. Avant projet de maîtrise*
- Bélec, P., & Larue, P. (2016). *Le Québec en plein air*: Québec Amérique.
- Bentsen, P., & 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.
- Blattel, A. (2011). Using Outdoor Recreation to Foster Intercultural Understanding and the Integration of New Immigrants in Montreal. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 23(4), 10-13. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ966895&lang=fr&site=ehost-live>
- Boudreault, H. (2017). *Interpreter et représenter les savoir-être professionnels pour pouvoir concevoir des environnements didactiques les faire développer*. Paper presented at the Didactique Professionnelle - Quatrième Colloque International - Entre pressions institutionnelles et autonomie du sujet : quelles analyses de l'activité en situation de travail en didactique professionnelle?, Université de Lille - Sciences et Technologies, France.
- Bradshaw, M. (2018). Natural Connections: Forest Schools, Art Education, and Playful Practices. *Art Education*, 71(4), 30-35.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., & Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Donaldson, G. W., & Donaldson, L. E. (1958). Outdoor education a definition. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 29(5), 17-63.
- Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*: Holt, Rinehart & Winston.
- Ford, P. (1986). *Outdoor Education: Definition and Philosophy*. Washington DC: ERIC.
- Gadais, T., Daigle, P., & Grenier, J. (2019). Développement du plein air dans le milieu scolaire : Avenues de soutien pour le milieu scolaire au plan des ressources humaines et matérielles disponibles dans le réseau collégial [Press release]
- Gadais, T., Daigle, P., Lacoste, Y., Beaumont, J., Laforest, E., & Sauriol, C. (2018). Enseigner des activités DE, EN, PAR et POUR le plein air en EPS. *Propulsion*, 31(2), 30-35.
- Gadais, T., Lacoste, Y., & Daigle, P. (2019). Didactiser ses activités de plein air en éducation physique et à la santé : La notion de gradient de plein air. *Propulsion*, 32(2), 35-39.
- Gargano, V., & Turcotte, D. (2018). L'intervention en contexte de nature et d'aventure: différences et similitudes entre les programmes éducatifs et les programmes thérapeutiques. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 194-222.
- Gelter, H. (2000). Friluftsliv: The Scandinavian philosophy of outdoor life. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 5(1), 77-92.
- Guay, D. (1981). *L'histoire de l'éducation physique au Québec. Conceptions et événements (1830-1980)*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk Didaktikk: Tenkning og Viten*. Oslo: Universitetsforl.

- Henderson, B., & Potter, T. G. (2001). Outdoor Adventure Education in Canada: Seeking the Country Way In. *Canadian Journal of Environmental Education*, 6, 225-242.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Joigneaux, C. (2006). Maulini Olivier & Montandon Cléopâtre (dir.). Les formes de l'éducation: variété et variations. Bruxelles: De Boeck, 2005.—256 p.(Raisons éducatives). *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*(155), 164-166.
- Jose, S., Patrick, P. G., & Moseley, C. (2017). Experiential learning theory: the importance of outdoor classrooms in environmental education. *International Journal of Science Education, Part B*, 7(3), 269-284.
- Lacoste, Y. (2016). Un programme intéressant mijote en ce moment à l'école primaire Laurentide. *Propulsion*, 29(2), 44-47.
- Lacoste, Y. (2019). *Mesure des effets d'un programme Udeskole sur la pratique de l'activité physique des élèves de niveau primaire en contexte de diversité au Québec*. (Avant projet de Maîtrise). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Mathias, S., Daigle, P., Needham-Dancause, K., & Gadais, T. (2019, accepte). Forest bathing: a narrative review of the effects on health for outdoor and environmental education use. *Journal of outdoor and environment education*.
- Maynard, T. (2007). Forest Schools in Great Britain: an initial exploration. *Contemporary issues in early childhood*, 8(4), 320-331.
- Maziade, C.-H., Thériault, G., Berryman, T., & Gadais, T. (2018). L'intégration du plein air en enseignement de l'éducation physique et à la santé : trois études de cas. *Revue STAPS*, 122, 45-71.
- Miles, J. C., & Priest, S. (1999). *Adventure programming*. Venture: State College, Pennsylvanie.
- Morin, E. (2002). *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: UNESCO.
- Morin, E. (2015). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Le Seuil.
- Nilsson, K., Bentsen, P., Grahn, P., & Mygind, L. (2019). De quelles preuves scientifiques disposons-nous concernant les effets des forêts et des arbres sur la santé et le bien-être humains ? [What is the scientific evidence with regard to the effects of forests, trees on human health and well-being?]. *Santé Publique*, 51(HS), 219-240. doi:10.3917/spub.190.0219
- Pedersen Gurholt, K. (2008). Norwegian friluftsliv and ideals of becoming an 'educated man'. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 8(1), 55-70.
- Pociello, C. (2015). «Nouvelles pratiques, nouvelles valeurs»: essai sur la transformation de quelques «milieux de culture» sportifs après les années 1980. *Staps*(1), 13-31.
- Potter, T. G., & Henderson, B. (2004). Canadian outdoor adventure education: Hear the challenge—Learn the lessons. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 4(1), 69-87.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *The Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.
- Priest, S., & Gass, M. (2018). *Effective Leadership in Adventure Programming*. Champaign: IL: Human Kinetics.
- Ritchie, S. D., Wabano, M. J., Young, N., Schinke, R., Peltier, D., Battochio, R., & Russell, K. (2010). Developing a culturally relevant outdoor leadership training program for Aboriginal youth. *Journal of experiential education*, 32(3), 300-304.

- Sauvé, L., Orellana, I., Villemagne, C., & Bader, B. (2017). *Éducation, environnement, écocitoyenneté: repères contemporains*. Montreal: PUQ.
- UNESCO. (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle: implications pour la formation des enseignants*. Retrieved from Paris: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000100125_fre
- Waite, S., Bølling, M., & 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.