



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'éducation en plein air pour transformer le statut des élèves jugés en difficulté scolaire : éclatement de la forme scolaire et reconnaissance de l'enfant au-delà des étiquettes

Personnes autrices

Geneviève Lessard, professeure en adaptation scolaire, Université du Québec en Outaouais, Canada,
genevieve.lessard@uqo.ca

Jesse Schnobb, étudiant au doctorat interdisciplinaire, Memorial University of Newfoundland, Canada,
jschnobb@mun.ca

Audrey Lapointe, étudiante à la maîtrise en éducation, Université du Québec en Outaouais, Canada,
lapa04@uqo.ca

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi

ISSN

2371-5669 (numérique)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article examine le potentiel de l'éducation en plein air (EPA) pour transformer le statut des élèves en difficultés scolaires. Malgré une évolution vers des représentations multifactorielles, la forme scolaire maintient une vision déficitaire marginalisant ces élèves. À partir d'une recherche¹ qualitative écocollaborative réalisée avec dix enseignants, nous illustrons comment l'EPA offre une flexibilité structurelle permettant de dépasser les cadres normatifs et de reconnaître l'enfant dans sa globalité. L'approche inductive a mené à la coconstruction d'un cadre d'analyse réflexif exposant différentes configurations possibles qui permettent de répondre aux besoins des enfants et ainsi de contourner, de réduire ou de retirer des obstacles à l'apprentissage et donc d'ouvrir la voie à une éducation inclusive.

Mots-clés : éducation inclusive; difficulté scolaire; éducation par la nature; éducation en plein air; forme scolaire

Abstract

This article reviews the potential of school-based outdoor education (SBOE) to modify the status of students experiencing learning difficulties. Despite a shift toward multifactorial representations, the traditional school model continues to uphold a deficit-based view that marginalizes these students. Based on an eco-collaborative qualitative study conducted with ten teachers, we show that SBOE introduces structural flexibility that makes it possible to exceed normative frameworks and to recognize the child in his entirety. The inductive approach led to the co-construction of a reflective analytical framework that presents various possible configurations to meet children's needs, thereby circumventing, reducing, or removing learning obstacles and paving the way for inclusive education.

¹ Cette recherche a été financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), <https://doi.org/10.69777/254002>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Keywords: inclusive education, learning difficulties, nature-based education, outdoor education, school structure



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Problématique

La question des difficultés scolaires demeure un enjeu central pour de nombreuses personnes actrices de la noosphère éducative, qu'il s'agisse des parents, des personnes enseignantes ou chercheuses ou encore des gestionnaires (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2016). Bien que ce concept soit connu depuis longtemps, une évolution significative vers des représentations multifactorielles et écosystémiques (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003; Tessier et Schmidt, 2002), une vision ontogénique, déficitaire et médicale persiste encore largement dans les milieux scolaires (CSE, 2017; Morel, 2025; Roiné, 2015). La personne enseignante se voit alors confier les rôles d'évaluer, de juger de l'écart à la norme de l'élève et de prescrire le « remède efficace » dans le cadre d'une gestion axée sur les résultats et d'un modèle de réponses à l'intervention (Demers, 2016). Par conséquent, on attribue à l'élève « ses » difficultés en termes de manque et on lui confère un statut institutionnel particulier (Louis et Ramond, 2010) qui le distingue des autres. Cela entraîne des répercussions importantes en modulant les regards que les autres portent sur lui (Serir et Gremion, 2023), en influençant les occasions éducatives qu'il connaîtra (Joigneaux, 2019) et en alimentant les difficultés scolaires qu'il rencontrera (Roiné, 2015). Ainsi, pour l'élève jugé en difficultés scolaires, la prégnance du modèle médical centrée sur « ses déficits » le maintient dans un statut fixe, dans une position de marginalisation dont il peine à s'extraire.

Réduire les difficultés scolaires à des causes individuelles – qu'elles soient attribuées à l'élève ou à la personne enseignante – revient à ignorer l'influence structurelle du système scolaire, lui-même responsable de la fabrication de ces difficultés (Conseil national d'évaluation du système scolaire français, 2016; CSE, 2016; Roiné, 2015). D'ailleurs, comme le rappelle Dudley-Marling (2004), « les difficultés scolaires ne résident pas dans la tête de l'individu, mais plutôt dans la complexité des interactions sociales attendues par le système scolaire, lui-même situé dans un contexte social, politique et culturel particulier » (p. 483, traduction libre). Il importe donc de trouver des moyens de resituer les difficultés scolaires dans une perspective multifactorielle qui tient compte de l'écosystème scolaire dans lequel l'élève évolue.

En ce sens, une piste de réflexion intéressante semble s'être dégagée des pratiques enseignantes. Nos observations terrain ainsi que les témoignages recueillis auprès des personnes enseignantes entre 2017 et 2021 (Lessard et al., 2021; Lessard, 2021; Lessard et al., 2019) ont fait émerger – sans être un objet sollicité – un constat récurrent : **les élèves jugés en difficulté scolaire surprennent positivement les personnes enseignantes lorsqu'ils font l'école dehors, passant d'un statut d'élève « en difficulté » au sein du cadre scolaire à celui d'enfant « leadeur », « créatif », « engagé » dehors.** Dans leur revue de littérature, Kuo et al. (2019) arrivent également à ce constat émergent :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

« Bien que cette revue n'ait pas été conçue pour évaluer systématiquement cette question, les bénéfices de l'apprentissage en lien avec la nature pour les élèves défavorisés ont constitué un leitmotiv frappant dans nos lectures » (p. 6, traduction libre). Ils concluent que « si l'apprentissage en nature offre aux élèves en difficulté une chance de réussir et même de briller, il est urgent de documenter cette capacité » (Kuo et al., 2019, p. 6, traduction libre). Ces constats nous invitent donc à interroger les assises conceptuelles pouvant rendre compte de la réalité observée par les personnes enseignantes et motivent l'objectif commun de la présente recherche, soit **d'explorer, avec les personnes enseignantes, le potentiel de l'éducation en plein air pour transformer le statut des élèves jugés en difficulté scolaire.**

En somme, ce projet de recherche est né d'une curiosité partagée et s'est construit avec les personnes enseignantes, au cœur de leur écosystème professionnel. Il nous semblait donc nécessaire de réfléchir ensemble dans une posture horizontale, « avec » les personnes enseignantes. C'est pourquoi nous avons mobilisé une démarche de recherche écocollaborative (Lessard et al., 2017) inductive en nous appuyant sur le terrain pour comprendre comment les personnes enseignantes interprètent leur réalité, ce qui crée une influence mutuelle enrichissante entre la pratique et la recherche.

Cadre conceptuel

Cette posture écocollaborative nous a conduit à interroger les pratiques éducatives qui se déploient dehors, car elles constituent le point névralgique du constat. Pour en explorer le potentiel, il importe d'examiner le cadre conceptuel qui les sous-tend. Celui-ci s'appuie sur les travaux relatifs à l'éducation en plein air (EPA), en mettant en lumière la diversité des approches et des terminologies qui alimentent le débat scientifique. En cohérence avec notre posture, le cadre conceptuel est également codéfini « avec » les personnes enseignantes. Bien que le concept de forme scolaire résulte d'un processus inductif et itératif de collecte et d'analyse des données, dont l'émergence sera présentée en détail dans la section méthodologique, nous en proposons ici une synthèse afin d'en dégager les éléments essentiels.

L'éducation en plein air

Afin de bien ancrer la recherche, nous nous sommes d'abord intéressés aux approches éducatives qui se déploient dehors. Elles évoquent différentes terminologies qui ne font pas encore l'unanimité. Ce sont, par exemple, les éducations « à l'environnement », « en » plein air ainsi que « par » et « en » nature » (Association québécoise des centres de la petite enfance, 2020; Ayotte-Beaudet, 2024; Boelen et Nicolas, 2023; Gadais et al., 2019; Mercure, 2021; Rojo et Bergeron, 2019). Dans la littérature francophone, la polysémie des termes relatifs à l'éducation en



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

plein air peut entraîner des glissements importants, rendant les comparaisons et les analyses parfois ambiguës (Mercure, 2021). Reconnaisant l'existence de ce débat terminologique, nous présentons ci-dessous les fondements du cadre conceptuel choisi ainsi que les justifications qui en découlent.

Ayotte-Beaudet et al. (2025) ont récemment mené une recherche visant à développer une compréhension commune de l'EPA en contexte scolaire québécois. Cette étude s'est appuyée sur les perspectives de 37 personnes œuvrant dans les milieux scolaires (personnes enseignantes, conseillers et conseillères pédagogiques, directions, etc.). L'un des principaux résultats de cette démarche collaborative a été la coconstruction d'une définition de l'éducation en plein air en contexte scolaire, ancrée dans le contexte culturel et éducatif du Québec :

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 et social à travers des expériences signifiantes pour les personnes apprenantes. Elle est interreliée aux expériences éducatives vécues à l'intérieur. (Ayotte-Beaudet et al., 2025 p. 11)

Cette définition a été coconstruite et adoptée de manière consensuelle afin de permettre à l'ensemble des personnes participantes, issues de l'enseignement préscolaire, primaire ou secondaire, de s'y reconnaître. Elle reflète ainsi une diversité de pratiques éducatives en plein air présentes au sein du système scolaire québécois. Au regard de notre objet de recherche (potentiel de l'EPA) et des personnes participantes (personnes enseignantes du primaire au Québec), nous avons retenu cette définition. Proposer une définition située, contextualisée et pertinente pour les praticiens apparaît cohérent avec notre posture, car nous privilégions son potentiel de générativité (Proulx, 2019) plutôt que son caractère d'universalité. Notons toutefois que cette définition n'est pas étrangère à ce que nous pouvons trouver ailleurs, notamment auprès du Collectif Tous Dehors, de Belgique (<https://tousdehors.be/?DefEcoledehors>).

Si des personnes chercheuses adoptent une définition large et inclusive de l'éducation « en plein air, en contexte scolaire », d'autres s'inscrivent dans une perspective plus nichée : celle de l'éducation « par » la nature. Cette dernière s'inscrit dans un paradigme éducatif qui met en exergue la place prépondérante de la personne apprenante, de la nature et des relations éducatives qui en découlent (Boelen et Nicolas, 2024). Dans une revue de littérature, Point et al. (2024) proposent sept principes



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

clés qui appuient l'EPA. Ces principes peuvent être déployés en contexte scolaire, au primaire : 1) la participation active des apprenants; 2) l'apprentissage expérientiel; 3) l'agentivité (capacité d'agir de l'apprenant); 4) la possibilité d'apprendre et de vivre ensemble; 5) la mise en avant d'une approche globale; 6) l'écocitoyenneté et 7) l'interdisciplinarité.

Pour les fins de cet article et en cohérence avec la définition d'Ayotte-Beudet (2025), nous considérons l'EPA comme un terme parapluie qui inclut l'ensemble des pratiques éducatives se déroulant dehors.

La forme scolaire

Tel que mentionné précédemment, nous nous sommes appuyés sur les expériences terrain pour comprendre comment les participants interprètent leur réalité. La forme scolaire représente un concept issu du processus inductif et itératif de collecte et d'analyse des données. Il s'agit d'une assise conceptuelle émergente qui a permis d'explorer le potentiel de l'EPA pour transformer le statut des élèves jugés en difficulté scolaire.

Proposé dans les années quatre-vingt par le sociologue Guy Vincent (1980), le concept de forme scolaire est fréquemment mobilisé en sciences de l'éducation pour appréhender le fonctionnement structurel de l'école. La forme scolaire agit à titre de configuration des relations éducatives dont les dimensions évoluent au terme d'ancrages historique, social et culturel. L'organisation de la relation pédagogique combine alors un temps consacré, un espace spécifique et des règles de conduite particulières :

La forme scolaire, qui est une forme de transmission de savoirs et de savoir-faire, privilégie l'écrit, entraîne la séparation de « l'écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique [...]. L'élève est « enfermé » dans les murs de l'école, lieu à part où il a une place. Il doit se déplacer en rang, a un emploi du temps strict et doit obéir aux règles affichées sur les murs de la classe dont la première est la règle du silence [...]. (Vincent et al., 2012, p. 112-113)

La forme scolaire s'adapte aux grands changements sociaux et s'est depuis diversifiée. Ainsi, certains chercheurs, dont Lescouarch (2024), recourent à un vocable pluriel – formes – pour marquer cette diversité. S'intéresser à la forme scolaire, c'est reconnaître les traits structurels (Vincent, 1980) qui contraignent et imprègnent, souvent à leur insu, les fonctionnements des systèmes didactiques et des pratiques disciplinaires (Reuter, 2021). Ce concept, toujours d'actualité, permet alors d'analyser de « nouvelles » configurations du paysage scolaire, notamment celles des pratiques éducatives en plein air (Delalande et Bedoin, 2024; Williquet,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

2024) à travers leurs dimensions (Joigneaux, 2008, dans Perrenoud et al., 2023; Vincent, 1980; Vincent et al., 2021), leurs attributs (Reuter, 2021) ou leurs traits (Maulini et Perrenoud, 2005). En d'autres mots, cela caractérise les spécificités du temps, de l'espace et des règles qui régissent les pratiques éducatives. Lorsque nous référons à la « forme traditionnelle », c'est bien celle en place au moment où le concept a pris naissance chez Vincent. Elle s'inscrit par exemple dans des pratiques magistrales, transmissives. Dans la prochaine section, nous présenterons la démarche méthodologique qui est notamment à l'origine de ce choix conceptuel.

Méthodologie

Cette recherche qualitative s'insérait dans un questionnaire partagé par les personnes enseignantes et chercheuses. Elle visait à explorer avec les personnes enseignantes le potentiel de l'éducation en plein air pour transformer le statut des élèves jugés en difficulté scolaire. Pour ce faire, nous avons misé sur une approche écocollaborative « avec » (Lessard et al., 2017) les personnes enseignantes. Dans le cadre de cette recherche, nous considérons que les personnes enseignantes détiennent l'ensemble des ressources, des savoirs et de l'expérience nécessaires pour rendre compte de manière pertinente et éclairée leur réalité et elles sont en mesure d'y porter un regard critique. Cette posture épistémologique reconnaît la légitimité de leur expertise et son caractère essentiel à la compréhension des dynamiques observées. Dans cette approche, la personne chercheuse souhaite comprendre de l'intérieur le système qu'elle étudie et avec lequel elle évolue. Elle se donne les conditions pour ouvrir un espace dialectique entre le milieu de la recherche et celui de la pratique. Les différentes étapes de la recherche qui seront présentées dans les paragraphes suivants témoignent de cette posture.

De 2017 à 2023, la chercheuse principale prend part à différents projets de recherche et d'enseignement sur l'EPA. Elle observe, documente les pratiques des personnes enseignantes ou accompagne les milieux scolaires. C'est au cours de ces imprégnations terrain que le constat² a émergé.

De 2023 à 2024, dix entretiens dialogiques sont menés avec dix personnes enseignantes afin d'échanger et de réfléchir à la question du « statut » des élèves jugés en difficulté quand ils apprennent dehors. La démarche inductive et itérative façonne l'espace que les personnes participantes peuvent prendre et les engage dans la coconstruction du cadre.

Lors de ces entretiens, afin de favoriser un climat de confiance et de proximité propice à des échanges authentiques et à une coconstruction

² Les élèves jugés en difficulté scolaire surprennent positivement les personnes enseignantes lorsqu'ils font l'école dehors, passant d'un statut « en difficulté » à celui d'enfant « leader », « créatif », « engagé », etc.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

réflexive, nous avons tenu à maintenir une posture non hiérarchique entre la personne qui guide les échanges et les personnes enseignantes de la recherche. Ainsi, une étudiante à la maîtrise, présentant un profil similaire à celui des personnes participantes, a été sélectionnée par la chercheuse pour mener les entretiens. Il s'agit d'une personne qui enseigne au primaire depuis 9 ans et qui pratique l'EPA depuis plus de 5 ans. Ce choix réduit les risques de biais liés à la désirabilité sociale.

En ce qui concerne les personnes enseignantes (n = 10), nous tenions à choisir des personnes enseignantes des différents cycles du primaire, ayant enseigné plus de 5 ans et détenant une expérience importante (fréquence et durée) en EPA (Ayotte-Beaudet et al., 2025). Il s'agit de personnes reconnues dans leur milieu respectif et agissant fréquemment comme des mentores auprès de leurs collègues dans les centres de services scolaires, lors de formations et de congrès professionnels. Elles ont donc été sélectionnées en fonction de leur potentiel à enrichir notre compréhension de l'objet à l'étude. Leur réflexion est construite à partir d'expériences à long terme qui ne se limitent pas à une cohorte d'élèves ou à des éléments contextuels particuliers (pandémie, début de carrière, etc.). Elles enseignent dans des écoles primaires publiques dans différentes régions du Québec (Saguenay–Lac-Saint-Jean, Outaouais, Chaudière-Appalaches).

Nous avons procédé à un entretien dialogique avec chacune des personnes enseignantes afin de discuter des changements qu'elles observaient chez les élèves jugés en difficulté scolaire lorsqu'ils apprennent dehors. Elles devaient d'abord présenter un portrait des élèves qu'elles jugeaient en difficulté scolaire dans leurs classes. Ensuite, les entretiens comportaient un nombre restreint de questions directement liées à l'exploration du constat commun : 1) Comment expliquer que certains élèves en difficulté scolaire sont différents³ quand on enseigne en extérieur? 2) Qu'est-ce qui explique ce changement? En ce sens, les personnes enseignantes témoignaient d'expériences « ordinaires » en EPA, elles s'appuyaient sur des expériences sans adaptation ni transformation préalable pour ces élèves.

Les entretiens ont eu lieu de décembre 2023 à février 2024 et ont été filmés et transcrits sur TEAMS. Au fur et à mesure que les entrevues se réalisaient, les transcriptions étaient relues et codées dans NVivo et contrecodées par l'enseignante-chercheuse, une auxiliaire de recherche (doctorante) et la chercheuse afin de dégager les unités de sens permettant de répondre à la question et de faire le contrecodage. Plusieurs itérations ont été réalisées, car nous avons eu recours à un codage ouvert dont les codes étaient le plus près possible des termes employés par les personnes participantes. Cela permet de mieux présenter et comprendre la réalité de

³ Au terme de la recherche, ces termes ne sont plus utilisés de la même façon. L'évolution de notre compréhension nous porte à dire que c'est la forme scolaire qui est « transformée » et qui permet à l'enfant d'être reconnu autrement que sous l'étiquette « en difficulté scolaire ».



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ces dernières, sans aprioris. L'avancement du codage a lentement fait émerger des catégories et des regroupements plus généraux s'apparentant à la forme scolaire qui est alors apparue comme cadre d'interprétation du potentiel de l'EPA. Par exemple, la citation ci-dessous obtenait initialement le code « contrôle », puis s'est vu attribuer le code « relation éducative », compte tenu de son adéquation avec les propos de l'enseignante (rôle) et de la prise en compte des dimensions de la forme scolaire :

En classe c'est plus structuré parce que je suis en contrôle de tout, je sais vers quoi les élèves vont se diriger. Dehors, les élèves prennent le contrôle : ils essaient quelque chose, pensent à quelque chose, plus d'opportunités, ça prend un lâcher prise.

Grâce à l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016), nous avons donc pu « repérer, analyser et interpréter en profondeur les thèmes (modèles de sens) qui émergent dans les données qualitatives » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 334). Cette démarche a révélé des correspondances entre certaines dimensions de la forme scolaire traditionnelle et des principes de l'éducation « par » la nature, ce qui nous a permis de caractériser l'EPA selon son potentiel à transformer le statut des élèves jugés en difficulté scolaire. En nous inspirant du processus d'interdéfinition décrit par Callon (1986), nous considérons la coconstruction du cadre interprétatif (voir tableau 1) comme l'aboutissement du métissage entre recherche et terrain, ce que la section suivante illustre.

Résultats

Cette recherche écocollaborative a mené à la coconstruction d'un cadre interprétatif, sous forme de tableau, qui permet de saisir et de situer ce que les personnes enseignantes nous ont révélé du potentiel de l'éducation en plein air. Il se présente comme l'assemblage de trois sections :

La section 1 reprend la définition de l'éducation en plein air dans toute son étendue, de l'approche traditionnelle à l'approche « par » la nature.

La section 2 présente les dimensions de la forme scolaire ayant le potentiel de transformer le statut des élèves jugés en difficulté scolaire.

La section 3 met en relation l'EPA et les dimensions de la forme scolaire, de l'approche « traditionnelle » à l'approche « par » la nature. Les dimensions sont qualifiées en fonction de leur potentiel de transformation du statut de l'élève jugé en difficulté scolaire. Cette section correspond au métissage exprimé en méthodologie. La présence d'un curseur et d'un intervalle pour chaque dimension permet de représenter la



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

souplesse des pratiques enseignantes. L'ensemble du tableau expose les nombreuses configurations possibles.

Tableau 1
Cadre des configurations possibles de l'éducation en plein air pour transformer le statut des élèves jugés en difficulté scolaire

Dimensions forme scolaire	Éducation en plein air		
	Approche traditionnelle	Approche par la nature	
Étendue des possibilités (intervalle)			
Règles	Relation éducative	Autorité	Coéducation (Agentivité)
	Rapport au savoir	Objectivé	Incarné
	Normes de réussite	Performance	Développement
	Gestion des comportements	Subordination institutionnelle	Autorégulation Vivre-ensemble
Temps	Regroupement	Individuel	Collectif
	Temporalité	Programmée	Espace de liberté
Espace	Environnement	Spécifique, Restreint, Contraignant	Familier, Ouvert, Complexe

Selon cette conception de la forme scolaire, chacune des dimensions représente un état distinct antinomique et interdépendant. Un changement sur l'un des axes est susceptible d'entraîner des répercussions sur les autres.

Pour chaque dimension présentée, nous exposons d'abord le choix des mots utilisés pour qualifier les extrémités du continuum et apprécier l'étendue des possibilités. Ces dimensions ont été qualifiées à partir des termes les plus près de ceux employés par les personnes enseignantes, en fonction de leur potentiel à transformer le statut de l'élève jugé en difficulté. Nous référons donc à des termes utilisés entre guillemets.

Nous illustrerons ensuite, à l'aide d'extraits de verbatims mis en exergue, l'influence de cette transformation sur le statut de l'élève jugé en difficulté, notamment en levant certains obstacles et en répondant à ses besoins.

Relation éducative : autorité (verticale) – coéducation (horizontale)

La dimension *relation éducative* peut revêtir des formes diverses et se déplacer sur l'intervalle de l'autorité éducative à la coéducation. En EPA, le leadership peut être assumé et partagé entre la personne enseignante, les enfants et la nature. Tous peuvent occuper un rôle de coéducateur. La



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

mobilité sur l'intervalle de la relation éducative peut conférer à l'enfant le rôle d'apprenant, de coapprenant ou « d'expert » de façon interchangeable :

Je ne suis plus juste ton prof, on vient vivre une aventure dehors, ensemble. Je vais peut-être avoir autant de misère que toi, je n'aurai pas la réponse [...] On devient plus sur le même niveau que nos élèves et ce lien-là fait en sorte que nous sommes aussi vulnérables. La dynamique de groupe, la relation qui se crée est bien différente. (E7)

L'adoption de rapports horizontaux transforme les relations habituellement hiérarchiques, asymétriques et figées de celui qui détient la réponse : le manuel ou la personne enseignante. Les extraits ci-dessous illustrent le potentiel que confère la transformation de la dimension *relation éducative* sur le statut des élèves en difficulté.

Ce sont souvent des élèves qui, à l'intérieur, on perçoit comme des **profils d'élèves en difficulté**, puis à l'extérieur, ils vont souvent apporter une **compétence** qu'on n'a jamais vue à l'intérieur. On découvre un **côté expert** de certains élèves. (E3)

Dans la forêt, j'ai vu sortir le **leadership positif** de certains élèves qui normalement sont des élèves **turbulents**. (E2)

Rapport aux savoirs : objectivé –incarné

La dimension *rapport au savoir* peut revêtir des formes diverses et se déplacer sur l'intervalle entre un rapport objectivé, distancié du faire et un rapport incarné. Dans une approche plus magiocentrée, cela permet à l'élève de comprendre le contexte duquel émane le savoir scolaire alors que dans une approche plus inductive, cela permet à l'élève d'interroger le ou les savoirs qui l'interpellent. Le choix du qualificatif *incarné* provient de la mise en relation des expériences sensorimotrices, affectives et cognitives et des interactions avec l'environnement, centrées sur l'expérience vécue par l'enfant qui construit du sens sur ses apprentissages (Varela et al. 1993; Zwang et al., 2025). Devant la richesse et la complexité de la nature, le savoir ne fait pas l'objet de transposition didactique isolé par « matière scolaire », et par « cycle d'apprentissage », etc. Les extraits ci-dessous illustrent le potentiel que confère la transformation de la dimension *rapport au savoir* sur le statut de l'élève en difficulté.

Je voyais une différence par rapport à sa posture, par rapport à l'apprentissage quand on sortait du curriculum français, mathématiques. Pas qu'il n'y en avait pas [...] mais, il avait un plus grand intérêt, puis une plus grande implication. (E1)

Je lui fais écrire dans le sable, c'est son corps au complet qui est en mouvement, ça lui permet vraiment d'enregistrer ce



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

qu'on lui demande, mais sans que ça soit une tâche cognitive plus élevée. (E4)

Je pense que dehors, c'est la vraie vie. [...] On fait des projets pour la municipalité, on donne du sens aux apprentissages et je pense que c'est ça que l'élève en difficulté a besoin [...] Parce qu'il fait des liens avec son quotidien, avec son petit monde qui l'entoure. (E5)

Je trouve que c'est beaucoup dans le faire quand on est dehors, fait que ça peut être un impact là par rapport à la motivation. (E3)

Puis cet élève-là a eu une révélation dehors là, parce que dans son cahier, lui, il se disait, [...] je vois un petit arbre dessiné gros de même, puis c'est écrit 12 mètres avec une petite flèche, mais lui dans sa tête, c'était ça 12 mètres. [...] Puis là (dehors), je les mettais au défi, je leur disais, êtes-vous certain que c'est ça la mesure? Ils ont dit : on pourrait comparer avec un poteau de téléphone. [...] Tout a donné du sens à cet élève-là par rapport à la mesure là. Puis ça en classe, je ne sais pas comment j'aurais pu expérimenter ça là fait que ça, c'est un cas aussi! (E7)

Normes de réussite : performance (comparative) – développement (interactionnelle)

La dimension *normes de réussite* peut revêtir des formes diverses et se déplacer sur l'intervalle allant de performances individuelles et comparatives à une logique de réussite collective et interactionnelle. La collaboration qui s'exprime en EPA permet aux élèves de mettre simultanément en valeur des expertises différentes qui contribuent au succès du groupe. Dans une forme éducative en plein air, il n'est plus question d'une dynamique de performance ni de résultats immédiats : « Je n'ai pas besoin de performer puis d'avoir un super résultat (E9) ». C'est plutôt le développement global qui prime : « Tout ce qu'on voit en passant 90 minutes dehors avec un groupe d'élèves : connaissance, coopération, initiative, organisation » (E7). Il faut également accepter que tous ne font pas la même chose au même moment : « Un apprentissage peut venir de moi, de l'environnement autour de moi » (E2). Ces extraits exposent le potentiel que la transformation de la dimension *normes de réussite* exerce sur le statut de l'élève en difficulté.

Puis quand c'est vraiment directement sur des contenus, s'ils sont là en train de « rusher », **ben c'est plus en sous-groupes**. Peut-être qu'ils **sentent moins de pression**, ils se sentent plus en action, ils se sentent plus impliqués, **moins confrontés à leur cahier ou à leur difficulté**. (E9)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les élèves en difficulté d'apprentissage sont en difficulté parce qu'on leur demande de savoir quelque chose au moment précis. (E7)

Si d'avoir comme une exigence, là il faut que je performe, faut que je performe. Puis quand t'es à l'extérieur, on dirait que c'est comme [...] un allègement de la tâche ou comme quelque chose qui se soulève de leurs épaules, un stress de moins. (E2)

Gestion des règles de fonctionnement : subordination – autorégulation/vivre-ensemble

La dimension *gestion des règles de fonctionnement* peut revêtir des formes diverses et se déplacer sur l'intervalle entre subordination et autorégulation. L'EPA permet de dépasser une approche autoritaire de subordination basée uniquement sur des **règles** auxquelles l'élève doit se soumettre. Elle ouvre vers de plus grandes occasions d'autorégulation et de règles coconstruites dans le cadre du vivre-ensemble : « c'est plus cohérent avec la vie qu'on a au quotidien (E8) ». Les personnes enseignantes qui pratiquent en plein air voient apparaître non seulement de nouvelles règles « comportementales », mais également de nouvelles règles de fonctionnement dans l'acte d'apprendre. Ces transformations laissent place à davantage d'autorégulation par l'enfant. Les extraits ci-dessous illustrent le potentiel que confère cette transformation de la dimension *gestion des règles de fonctionnements* de la forme scolaire sur le statut de l'élève en difficulté.

Là, c'est un élève **qui a quand même une expertise à l'extérieur** alors quand il sort, ce que je remarque, c'est **que son comportement est complètement différent**. C'est que là, justement, il n'est pas dans un mode pour avoir de l'attention. (E1)

Quand on sort à l'extérieur, c'est un autre élève, c'est drôle, mais je n'ai pas tant besoin de le surveiller lui non plus... **je n'ai pas besoin d'avoir des interventions constantes avec lui.** (E3)

À la fin de la journée, je leur demande, c'est quoi votre meilleur moment de la journée? Cet élève-là m'a vraiment répondu que **son meilleur moment, c'était d'avoir juste été tout seul avec la nature pour prendre le temps de se calmer.** (E6)

C'est souvent celui qu'on reprend parce qu'il bouge beaucoup, parce qu'il échappe tout. Tu sais, il y a une question d'espace. Faut que ça ait du sens qu'on leur demande tout ça dehors, faut pas se le cacher. Là, l'élève peut parler plus fort. L'élève des fois, va crier, va courir... Tout ça, ça nous énerve pas. Ben



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

dans le fond dehors, on leur permet d'être des enfants. C'est terrible de dire ça, hein? (E7)

Regroupement : individuel – collectif

La dimension *regroupement* peut revêtir des formes diverses et se déplacer sur l'intervalle entre une organisation individuelle ou collective du groupe. L'intervalle varie d'une action majoritairement individuelle à une organisation plus collective et « collaborative », « dans un esprit communautaire ». Le rapport à l'espace ou aux bruits ou les approches pédagogiques privilégiées « par » la nature amène les personnes enseignantes à proposer davantage le « travail d'équipe », notamment en motivant les enfants à solliciter l'aide de leurs camarades. La distance et les défis encourageraient les enfants à « se tourner plus facilement vers leurs collègues » en cas de besoin. Conséquemment, cela réduirait la « dépendance à l'adulte » et permettrait à la personne enseignante d'accroître sa disponibilité pour répondre à d'autres besoins auxquels elle ne peut pas répondre dans un cadre plus formel. Les extraits ci-dessous illustrent le potentiel que confère cette transformation de la dimension *regroupement* de la forme scolaire sur le statut de l'élève en difficulté.

J'ai souvent plus tendance à les faire travailler en équipe à l'extérieur qu'à l'intérieur. C'est drôle à l'extérieur ces élèves-là quand je les place en équipe, ils prennent plus de place. (E1)

Oui, souvent, mettons un élève qui a vraiment de la difficulté en lecture, ben il va être capable de faire la tâche, soit il va lire avec un ami soit il va avoir d'autres intérêts qui vont aider dans la tâche. (E4)

Temporalité : programmée (rigide) – espace de liberté (souple)

La dimension *temporalité* peut revêtir des formes diverses et se déplacer sur un intervalle allant d'un caractère programmé et « vite » jusqu'à une organisation souple où « le rythme est vraiment plus lent ». Ce temps peut être structuré de manière formelle par l'adulte, qui fait en sorte que l'enfant est sans cesse occupé, ou être plus souple, costructuré par l'enfant, l'adulte et l'environnement. Cette gestion du temps parsemée de moments planifiés et/ou spontanés favorise des interactions quantitativement et qualitativement différentes : « Ben en classe, on prendra pas autant de temps à observer. (E4) » Cette seconde citation révèle bien cette dissemblance au sein des interactions : « S'il y a une question sur un écureuil, je vais finir par répondre à la question sur l'écureuil, ce que je ne ferai pas à l'intérieur. (E5) » Les moments de déplacements libres offrent des occasions propices aux échanges interpersonnels, que ce soit entre pairs ou entre enfants et adultes. Cette configuration temporelle est propre à l'EPA. Les extraits ci-dessous



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

illustrent le potentiel que confère cette transformation de la dimension *temporalité* de la forme scolaire sur le statut de l'élève en difficulté.

J'ai du temps pour m'asseoir avec un élève quelques minutes ou le temps qu'on aille au boisé. J'ai toujours 2-3 élèves qui vont venir me dire quelque chose. Les enfants, ils ont besoin d'être écoutés, puis d'être regardés avec attention là. Puis dans la classe, c'est difficile parce que t'es en avant, puis t'es celui qui contrôle, qui dirige. (E7)

Pendant les déplacements, il [un élève jugé en difficulté] venait me voir et j'étais plus disponible. J'avais plus de temps à lui consacrer. Pour lui [élève en difficulté], c'était aussi positif. (E10)

Environnement : spécifique, restreint, contraignant – familial, ouvert, complexe

La dimension *environnement* peut revêtir des formes diverses et se déplacer sur intervalle allant d'un espace spécifique, restreint et contraignant à un espace familial, ouvert et riche. L'environnement se présente à l'intérieur comme un espace formaté pour l'apprentissage formel et simultané : « Ça reste un environnement qui est plus contraignant (E8) ». À l'extérieur, il s'agit d'un espace « familial à l'enfant », ouvert et riche. Ce dernier peut être un milieu physique vaste offrant des opportunités éducatives singulières. Les extraits ci-dessous illustrent le potentiel que confère cette transformation de la dimension *environnement* sur le statut de l'élève en difficulté.

Moi je pense que juste le fait d'être dehors, d'avoir de l'espace, l'élève en difficulté, **il ne paraissait pas lent là, pas du tout. Il était comme tout le monde** à lire des textes et il ne sentait pas qu'il était le petit dernier qui ne finit pas là. (E7)

Il est bien. Il est serein dans cet environnement-là. En plus, il y a plus d'espace pour bouger. Quand tu es assis à une table et que tu as trois voisins collés puis que tu gigotes, tu déranges le voisin. Dehors, même s'il parle, s'il fait du bruit, s'il bouge, ça ne dérange personne. (E10)

Mais là tout d'un coup, parce qu'on change de contexte, ils [les élèves en difficulté] se sentent mieux, **puis ils se sentent bons parce qu'ils connaissent ces quartiers-là, parce que c'est chez eux**, dans le fond, puisqu'ils sont dans un environnement qui leur appartient plus. (E8)

En somme, le tableau met en évidence, pour chacune des dimensions, l'étendue des possibilités. La relation pédagogique peut évoluer et occuper différentes positions sur une même dimension au cours d'une séance. Plus le curseur d'une dimension se situe à droite du continuum, plus cela semble



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

offrir un potentiel accru de transformation du statut des élèves jugés en difficulté scolaire. Il importe de considérer que l'ensemble des dimensions sont antinomiques et interdépendantes et qu'une multitude de configurations sont possibles, tel que le présente l'exemple suivant :

Une enseignante va à l'extérieur afin d'explorer les régularités mathématiques avec ses élèves de 1^{re} année. Lors du déplacement, un élève habituellement en très grande difficulté scolaire prend la parole pour partager sa découverte sur les traces des cervidés. L'enseignante et les élèves de la classe prennent le temps de s'arrêter [temporalité souple], d'écouter l'enfant et de lui poser des questions. L'enfant répond aux questionnements de ses pairs [coéducation]. L'enseignante poursuit ensuite son projet sur les régularités, là où les enfants doivent, en équipe, anticiper le prochain numéro civique, justifier leur hypothèse et se valider; souvent dans un répertoire numérique qui dépasse celui prévu pour ces enfants.

Cet exemple peut paraître anodin, mais il importe de préciser que l'enfant en question a osé prendre la parole devant le groupe alors qu'il se cache habituellement sous son bureau. L'agentivité épistémique exercée par l'élève est accueillie et validée par l'enseignante puis reconnue par ses pairs. Cela lui permet d'occuper à ce moment un rôle d'expert, et même s'il s'agit d'un contenu extracurriculaire, il est reconnu compétent : « Les autres le voyaient différemment suite à ça (E8) ». Cette reconnaissance est explicitée par la majorité des personnes enseignantes : « Il s'agit qu'un élève en difficulté, dehors, réussisse quelque chose pour que les autres fassent OK. Il est bon lui pour faire ça. Puis là on voit dans la tête de cet enfant-là, il vit une réussite-là (E6) ».

Discussion

À la lumière des résultats, le potentiel de transformation du statut des élèves jugés en difficulté scolaire par l'éducation en plein air se révèle être l'éclatement de la forme scolaire, reconfigurant les rapports aux apprentissages et aux autres. Pour ces élèves, ce potentiel s'inscrit dans une perspective d'éducation inclusive, qui vise la reconnaissance de l'enfant dans sa globalité et toute sa singularité, conformément à la conception proposée par Serir et Gremion (2023) et Slee et Tait (2022). Il s'agit d'un système qui accueille, reconnaît et valorise la diversité. La transformation de la forme scolaire favorise « la représentation, la participation et la réussite de tous les élèves par l'élimination des obstacles rencontrés » (Slee et Tait, 2022, p. 8). Si dans cette perspective, l'école cherche à s'adapter a priori à la diversité des élèves (CSE, 2017), ce n'est pas dans une optique d'individualisation (Lorite Escorihuela, cité dans Caza, 2019) ou d'intervention correctrice dont l'adaptation permettrait à des enfants jugés différents de se « mouler » aux normes institutionnelles : « L'inclusion scolaire ne consiste pas à traiter tous les élèves de la même



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

manière, mais bien de laisser tout un chacun prendre la place à laquelle il a droit à l'école et dans la société. » (Trépanier 2019, p. 297) Pour les élèves jugés en difficulté scolaire, l'EPA déconstruit les normes qui guidaient le regard des personnes enseignantes. Si des personnes chercheuses soulèvent des préoccupations quant au risque d'invisibilisation de certains marqueurs de diversité dans le processus d'inclusion (Vidal et al., 2021), nous tenons à réitérer que l'EPA en tant qu'éducation inclusive reconnaît et respecte la singularité en conduisant à la reconnaissance de l'enfant dans sa globalité et ce, par la « dénormalisation ».

En effet, l'EPA permet : 1) de s'extraire d'une forme scolaire fixe; 2) de contourner, de réduire ou de retirer les obstacles à l'apprentissage et de répondre aux besoins des enfants; 3) de reconnaître l'enfant dans sa globalité et son unicité.

S'extraire d'une forme scolaire fixe

Les échanges avec les participantes et participants ont montré qu'une distanciation par rapport à la forme scolaire traditionnelle s'opère « naturellement » dehors et qu'elle s'accroît au rythme des opportunités saisies par les enfants et les personnes enseignantes. Ces dernières rapportent que pour des élèves jugés en difficulté scolaire, le simple fait de franchir la porte de la classe et de l'école permet à l'enfant de pouvoir être « autre chose » qu'en difficulté scolaire.

Mes élèves en difficulté, quand ils sortent, c'est comme s'ils laissaient leurs traumatismes un peu en arrière. (E5)

On dirait que dans la classe, elle est face à ses difficultés, face à moi, comme si qu'elle représente juste ça. (E7)

Quand on change un élève d'environnement, on lui permet de se faire valoir autrement. (E8)

Ainsi, au-delà de conduites ostentatoires, certains enfants ne sont plus tétanisés par la stigmatisation ou l'impuissance acquise dans la forme scolaire « traditionnelle », mais s'engagent. Nos résultats illustrent bien les propos tenus par Lappin (1984, cité dans Boily et al., 2020) : « [P]our les élèves bénéficiant de services spécialisés, le changement d'environnement peut faciliter l'apprentissage puisqu'on les retire de la classe qui est un lieu pouvant être associé à l'échec » (p. 18).

Sortir de l'institution et s'inscrire dans une EPA peut opérer une transformation de la forme scolaire qui serait difficilement reproductible à l'intérieur :

Mais là tout d'un coup, parce qu'on change de contexte, ils se sentent mieux, puis ils se sentent bons parce qu'ils connaissent ces quartiers-là, parce que c'est chez eux, dans



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

le fond, puisqu'ils sont dans un environnement qui leur appartient plus que... même si dans la classe j'ai un aménagement de classe flexible, qu'ils savent qu'ils peuvent habiter la classe, ça reste un environnement qui est plus contraignant. (E8)

Si l'analyse du vécu des personnes enseignantes révèle une forme d'éducation en plein air plutôt que par la nature, elle montre toutefois qu'en s'éloignant partiellement de la forme scolaire traditionnelle, en intégrant certains principes de l'éducation par la nature, ces enseignantes et enseignants parviennent tout de même à voir autrement l'enfant et à permettre l'adoption chez les élèves jugés en difficulté scolaire d'une posture d'apprenant difficilement perceptible à l'intérieur des murs de la classe. Cette distinction nous semble importante, car elle montre qu'en changeant la forme, on ne transforme pas forcément l'élève, on accède à l'apprenant, à l'enfant dans son intégrité et c'est un vecteur prometteur dans la modification de son statut. Des mécanismes similaires ont émergé de la recherche de Bergeron et al. (2022) pour qui la modification d'une constituante de la forme scolaire s'exprimait par la transformation de la perception que les adultes avaient à l'égard de jeunes en difficulté scolaire, et ce, dans une approche d'intervention psychosociale par la nature qui représente une expérience éducative qui s'éloigne considérablement de la forme scolaire traditionnelle.

Si, de toute évidence, une forme scolaire unique et rigide ne peut convenir à tous les enfants, la diversité et la souplesse des approches éducatives à l'extérieur, en contexte scolaire, permettent de contourner, de réduire ou de retirer plusieurs obstacles à l'apprentissage. Cela nous conduit au deuxième potentiel de l'EPA.

Contourner, réduire ou retirer les obstacles à l'apprentissage et répondre aux besoins des enfants

Les personnes enseignantes ont présenté des obstacles à l'apprentissage, au sens de Bergeron et al. (2024), qui ont pu être retirés, notamment pour des populations spécifiques, bien que ces retraits n'aient pas été préalablement planifiés pour celles-ci. Mentionnons quelques-uns de ces exemples : l'écriture dans le sable pour une élève qui présente un trouble d'acquisition de la coordination et dont la motricité fine entraîne une surcharge cognitive et provoque une correspondance inadéquate des sons; le recours à la richesse de la nature dans une démarche exploratoire en sciences pour une enfant présentant un trouble développemental du langage, dont les sujets prédéfinis et les explications en classe entravent la compréhension et l'engagement; une validation des savoirs par la nature ou par les pairs et un traitement privé des erreurs pour des enfants en échec constant; l'accès à un environnement calme pour un enfant qui a besoin de s'apaiser; l'absence de pression de performance; un environnement de proximité familial qui permet la mise en valeur d'un savoir appartenant au bagage culturel de l'enfant.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

À l'instar de Bergeron et al. (2024), cette recherche nous porte à croire qu'il est possible et surtout bénéfique de répondre aux besoins des enfants en pensant à « l'élève collectif », et non uniquement au regard de mesures particulières et individuelles. L'EPA rend possible cette perspective, d'autant plus que la liberté conférée à l'enfant peut le mener à répondre lui-même à ses besoins (de nourrir sa « curiosité », « de se calmer », de « donner du sens à ses apprentissages »). Et l'élève peut ainsi s'extraire d'une position de minorisation et de marginalisation et s'émanciper comme enfant. D'ailleurs, même si nous avons rapporté les troubles nommés par les personnes enseignantes, nous pouvons penser que divers enfants rencontrent les mêmes besoins sans avoir de diagnostic.

Reconnaître l'enfant dans sa globalité

Comme le soutient Jouan (2024), il semble évident qu'une forme éducative rigide fait entrave à la reconnaissance et à la valorisation de la diversité, ce qui a été remarqué par une participante : « Ben dans le fond dehors, on leur permet d'être des enfants. C'est terrible de dire ça, hein? ». Le recours à la terminologie « enfant » est fort importante ici, parce qu'elle fait appel à l'idée qu'en contexte scolaire, un enfant est un élève et qu'il s'agit d'une vision très réductrice de la personne. Plus l'éducation en plein air s'inscrit dans un changement structurel – par la nature – qui confère à l'enfant et à la nature une place centrale dans la relation éducative, plus l'enfant gagne du pouvoir d'agir sur et pour ses apprentissages. En ce sens, la définition d'Ayotte-Beaudet (2025) pourrait être enrichie en intégrant ce que Zwang (2001) présente comme l'articulation de ce qui émerge des élèves (apprentissage spontané) et de ce qui est anticipé par les personnes enseignantes (apprentissage planifié). C'est notamment à travers la diversité des opportunités spontanées que l'enfant saisit qu'il est celui qui peut le mieux répondre à ses besoins et rendre compte de qui il est comme enfant et comme apprenant, au-delà du statut d'élève en difficulté scolaire.

Limites de la recherche et perspectives

D'abord, l'objectif de la recherche était d'explorer, avec les personnes enseignantes, le potentiel de l'éducation en plein air pour transformer le statut des élèves jugés en difficulté scolaire. Comme il s'agissait d'une recherche exploratoire qui porte sur le potentiel, nous avons travaillé avec des personnes enseignantes d'expérience. Elles savaient saisir les opportunités pour mettre en exergue ce potentiel. Il serait intéressant de reproduire une telle recherche avec des personnes enseignantes qui ont peu d'expérience en EPA. Notre objectif principal étant de produire des connaissances dites « génératives » (Proulx, 2019), la taille et la composition de l'échantillon n'affectent pas de manière significative la validité de nos résultats. Il convient de rappeler que cette



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

démarche ne visait pas la généralisation des conclusions à l'ensemble de la population. En ce sens, il apparaît nécessaire de préciser que la portée de nos résultats demeure circonscrite et doit être interprétée dans les limites du cadre méthodologique adopté. De plus, nous avons eu recours à la voix des personnes enseignantes, il serait riche d'ajouter des observations systématiques et d'y combiner la voix des enfants. Prendre en compte leur perspective enrichirait la compréhension du phénomène. Enfin, même si à travers les échanges dialogiques nous avons été sensibles à la situation de tous les enfants par nos questions, nous n'avons pas investigué la situation de ceux que l'extérieur pourrait marginaliser.

Conclusion

L'éducation en plein air offre une réelle ouverture aux possibles permettant de dépasser les cadres normatifs qui figent certains élèves dans un statut « d'élèves en difficulté scolaire ». Les échanges avec les personnes participantes révèlent qu'une prise de distance vis-à-vis de la forme scolaire traditionnelle s'opère au gré des occasions saisies par les personnes enseignantes et les enfants qui pratiquent l'EPA. C'est dans cette perspective que le cadre proposé expose différentes configurations possibles qui permettent de répondre aux besoins des enfants et ainsi de contourner, de réduire ou de retirer des obstacles à l'apprentissage et d'ouvrir la voie à une éducation inclusive et à une reconnaissance de l'enfant dans sa globalité. Cette recherche a contribué à l'avancement de la compréhension des mécanismes structurels qui peuvent entraîner ce changement de perspective chez les enseignantes et enseignants. Divers prolongements de cette recherche semblent prometteurs : documenter l'effet du changement de statut à long terme, analyser la dynamique du changement de statut dans l'articulation dehors/en classe, s'intéresser au changement de perception de l'enfant lui-même. Enfin, il faut également continuer de se questionner à propos de la formation des personnes enseignantes pour qu'elles puissent développer leurs compétences et leur savoir-être afin de saisir les opportunités qu'offre l'EPA.

Références

- Ayotte-Beudet, 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-Beudet, 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



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

initiatives to a grassroots movement. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 24(2), 334-347.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2164787>

Bautier, E. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses universitaires de France

Bergeron, L., Bergeron, G. et Lachance, A. (2024). Prise en compte de la diversité au secondaire : les obstacles à l'apprentissage comme variable d'intérêt. *Revue hybride de l'éducation*, 8(5), 1-26.
<https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1637>

Bergeron, G., Rojo, S., Jeanson, C. et Massé, L. (2022). L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure auprès d'élèves vivant des difficultés : un levier de transformation de la forme scolaire au sein d'une équipe d'intervenants. Dans A. Capitanescu Benetti, C. Letor et S. Guillemette (dir.), *Les nouvelles formes du travail scolaire. Changer l'école pour la renforcer?* (p. 129-144). Presses universitaires de la Méditerranée.
<https://doi.org/10.4000/books.pulm.21939>

Boelen, V. et Nicolas, L. (2023). Les pratiques d'« éducation par la Nature » : une approche éducative émergente à l'ère de l'Anthropocène. *Éducation relative à l'environnement*, 18.2.
<https://doi.org/10.4000/12fjl>

Boily, É., Desjardins, E., Lemieux, A., Villeneuve, S., Baron, M-P., Pulido, L., Favier-Ambrosini, B., Boudreau, C., Gauthier, J., Laliberté, J., Ménard, K., O'Rourke, P., Simard, J. et Plourde, A. (2024). *L'orthopédagogie en contexte extérieur : guide pratique*. Université du Québec à Chicoutimi.

Callon, M. (1986). Some elements for a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St-Brieuc Bay. Dans J. Law (dir.), *Power, action and belief: A new sociology of knowledge?* (p. 196–223.). Routledge and Kegan Paul.

Caza, P.-É. (2019, 18 mars). L'éducation inclusive. Actualités UQAM.

Chereau, M. et Fauchier-Delavigne, M. (2019). *L'enfant dans la nature, pour une révolution verte de l'éducation*, Fayard.

Creswell, J. W. et Miller, D. L. (2002). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, Québec, Le Conseil, 155 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*, Québec, Le Conseil, 100 p.
- Delalande, J. et Bedoin, D. (dir.), *Recherches en éducation*, 56 | 2024, « Interroger la forme scolaire à partir de pratiques et de dispositifs pédagogiques actuels » [En ligne], mis en ligne le 20 novembre 2024, consulté le 20 mai 2025. <https://journals.openedition.org/ree/12812>; DOI : <https://doi.org/10.4000/12qy5>
- Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation? *Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1038613ar>
- Dudley-Marling, C. (2004). The social construction of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 482-489. <https://doi.org/10.1177/00222194040370060201>
- Jouan, S. (2024). La forme scolaire : analyse d'un concept clé pour comprendre la difficile prise en compte de l'hétérogénéité des élèves à l'école primaire française. *Recherches en éducation*, (56). <https://journals.openedition.org/ree/12991>
- Laurent L. (2024). Dépasser la forme scolaire pour penser une nouvelle systémique d'apprentissage : de la variation à la rupture », *Recherches en éducation*, (56). <https://doi.org/10.4000/12qy2>
- Lessard, G., Bergeron, J., Demers, S. et Anwandter Cuellar, N. (2017). L'approche écocollaborative en éducation : un métissage culturel en quête d'homéostasie, d'émancipation et de self-empowerment. *Phornesis*, 6(1-2), 177-188.
- Lessard, G., Nadon, C., Demers, S., Fleuret, C., Kamal, M.-T. et Vinet, M.-E. (2019). Accueillir une hétérogénéité d'enfants : créer des repères communs par l'entremise de classes-promenade et de documentation pédagogique par les enfants. *Vivre le primaire*, 32(3), 56-59.
- Lessard, G., Demers, S., Fleuret, C. et Nadon, C. (2021). Coéducation des membres de la société d'accueil et des enfants nouveaux arrivants à la reconnaissance réciproque. *McGill Journal of*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill, 56(2-3), 59-79. <https://doi.org/10.7202/1096445ar>

Lessard, G. (2021). Apprendre hors les murs [vidéo]. Youtube. <https://youtu.be/BTUU4iEikRQ?si=YY2mlkCVcUCQPyU>

Maulini, O. et Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 147-168). Bruxelles : De Boeck.

Mercure, C. (2021). Le concept de plein air au Québec, enjeux épistémologiques et terminologiques. *Nature et Récréation*, 10, 14-27. https://www.naturerecreation.org/files/ugd/edad85_f2b4b1ce5a1c4151a473f74450386cb3.pdf

Ministère de l'Éducation (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*. Gouvernement du Québec.

Morel, S. (2025). La médicalisation de l'échec scolaire, vingt ans après : retour sur un phénomène controversé. *Enfances & Psy*, 104(2), 43-53. <https://doi.org/10.3917/ep.104.0043>

Perrenoud, P. (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.

Perrenoud, M., Capitanescu Benetti, A. et Daghé, S. (2023). Introduction : Le concept de forme scolaire à l'épreuve de ses usages. *Raisons éducatives*, (27), 17-31. <https://doi.org/10.3917/raised.027.0017>

Point, M., Bergeron, G., Rojo, S., Theriault, A-A. et Ruest, L. (2024). Un dispositif de formation et d'accompagnement pour une éducation par la nature. Dans L. Nicolas et V. Boelen (dir.), *Les pratiques d'éducation par la nature : enjeux, pratiques et formation*. Édition Le Manuscrit.

Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>

Reuter, Y. (dir.). (2021). *Traité des didactiques : Concepts et notions fondamentales*. De Boeck Supérieur.

Reuter, Y. (2007). Forme scolaire. Dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux de didactiques* (p. 107-113). De Boeck.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Roiné, C. (2015). La fabrication de l'élève en difficulté. *Éducation et socialisation*, 37. <https://doi.org/10.4000/edso.1138>
- Rojo, S. et Bergeron, G. (2019). *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure: Fondements, processus et pistes d'action*. Presses de l'Université du Québec.
- Tessier, O. et Schmidt, S. (2007). *Élèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire*. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 559-578. <https://doi.org/10.7202/018958ar>
- Trépanier, N. (2019). La réponse à l'intervention et l'offre de services multipaliers pour soutenir l'inclusion scolaire : un paradoxe à visée d'exclusion des élèves en situation de handicap. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2). <https://mje.mcgill.ca/article/view/9613>
- Slee, R. et Tait, G. (2022). What is inclusive education and why all the fuss? Dans *Ethics and inclusive education: Disability, schooling and justice* (p. 1-20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-97435-0_1
- Varela F., Thompson E. et Rosch E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Les Éditions du Seuil.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française, Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, Éditions de la Maison des Sciences de l'homme, 344 p.
- Vincent, G., Courtebras, B. et Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13(1), 109-135. <https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109>
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?* (p. 11-48) Presses universitaires de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.9552>
- Williquet, O. (2024). *L'école du dehors au prisme de la forme scolaire*. Étude de cas dans une école bruxelloise.
- Zwang, A. (2021, 2 juin). L'école en plein air. [vidéo]. Dailymotion. <https://www.dailymotion.com/video/x8243ki>