

Comment les activités d'enseignement ou de formation à l'extérieur sont-elles vécues par les apprenants en formations d'adultes ?

Auteur : Borlez, Jérôme

Promoteur(s) : Faulx, Daniel

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2023-2024

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/20108>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Comment les activités d'enseignement ou de formation à l'extérieur sont-elles vécues par les apprenants en formations d'adultes ?

Promoteur : Daniel Faulx

Lecteur.rice.s : Sophie Delvaux

Gilles Fossion

Mémoire rédigé en vue de l'obtention du titre de

Master en sciences de l'éducation

Par Jérôme Borlez (S195568)

Année académique 2023-2024

Je remercie mon promoteur, Monsieur Faulx, de m'avoir guidé dans le choix de la thématique étudiée pour mon mémoire.

Je tiens à remercier particulièrement Marine Winand pour ses conseils avisés et son soutien tout au long de la rédaction de ce travail.

Je remercie également Anne-Gaëlle Vermeersch pour sa lecture attentive.

Merci aux participant(e)s aux enquêtes de terrain de m'avoir accordé de leur temps pour la réalisation des entretiens ainsi qu'à leur professeure pour sa disponibilité et son accueil.

Ce mémoire est l'aboutissement du master, je remercie toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce parcours universitaire.

Table des matières

1	Introduction	1
2	Revue de la littérature	3
2.1	Les différents termes employés.....	3
2.1.1	Outdoor education	3
2.1.2	Education relative à l'environnement.....	7
2.1.3	L'école du dehors.....	8
2.1.4	The place based education	9
2.1.5	L'éducation et l'école par la nature, l'école par la forêt	9
2.1.6	Brève conclusion sur la terminologie employée.....	10
2.2	Histoire de l'école à l'extérieur.....	11
2.3	Le public adulte en formation	12
2.3.1	L'adulte	13
2.3.2	L'adulte en formation.....	14
2.3.3	Les effets de la formation sur les adultes en formation.....	15
2.4	Les effets de l'enseignement à l'extérieur sur la santé	19
3	Méthodologie	21
3.1	Le public	23
3.2	Description de l'établissement HELMO	24
3.3	Problématisation	25
3.4	La collecte du matériau empirique.....	25
3.5	Les différentes phases de codage.....	27
3.5.1	Le codage ouvert	27
3.5.2	Le codage axial.....	29
3.5.3	Le codage sélectif	30
3.5.4	Schématisation	30

4	Résultats de l'analyse	32
4.1	Introduction sur l'analyse des résultats.....	32
4.2	Analyse des résultats	34
4.2.1	Renforcer les liens avec les autres membres du groupe de formation	34
4.2.2	Apprendre différemment en plein air	38
4.2.3	Se construire une identité professionnelle en formation en extérieur...	45
4.2.4	S'impliquer dans les activités de formation.....	48
5	Interprétation et discussion des résultats	52
5.1	Apprendre dans-avec-par et au sujet de l'espace de formation	53
5.1.1	Apprendre grâce aux situations d'apprentissage.....	54
5.1.2	Apprendre grâce à la multiplicité des dispositions du groupe de formation	55
5.2	Apprécier le cadre de formation	56
5.2.1	Le bien-être en formation en plein air	56
5.2.2	Trouver du sens à la formation en plein air	57
6	Conclusion	58
6.1	Perpectives pour l'étude	60
7	Bibliographie	61
8	Annexe.....	67

Table des illustrations

Figure 1: Les zones de pratiques de formation "hors les murs" peut se traduire en cercles concentriques (Beames, Higgins, & Nicol, 2012).....	4
Figure 2: L'éducation à l'extérieur peut être comprise comme un imbrication entre les activités à l'extérieur, une éducation à l'environnement et un développement social et personnel (Higgins & Nicol, 2002)	6
Figure 3: illustration des trois sphères de Sauvé et repris sous format de schéma par Maziade, et al. (2018).....	6
Figure 4: Illustration du caractère englobant de la relation à l'environnement sur les aspects individuels et psycho-sociaux et sociétaux (Parthoune & Erick, 2011)	8
Figure 5: tableau illustrant non seulement les bénéfices des classes en plein air mais surtout leur vocation initiale à guérir des enfants en souffrance physique (Dupertuis, 1922).....	11
Figure 6: exemple de diagramme en bâtonnets. L'illustration montre les liens repérés dans les entretiens réalisés, l'absence de liens et ceux à rechercher ou confirmer par d'autres entretiens (en pointillés).....	30
Figure 7: légende des articulations entre étiquettes. Elle est identique pour les codages axiaux et pour les schématisations	31
Figure 8: Exemple de codage axial mettant en évidence les différents liens, les cas négatifs et les articulations non vérifiées.	31
Figure 9: extrait de la schématisation illustrant les relations entre étiquettes issues du codage axial.....	32
Figure 10: Illustration d'une partie de la schématisation relative au renforcement des relations sociales en formation en plein air.....	35
Figure 11: Illustration d'une partie de la schématisation relative aux apprentissages en plein air. L'étiquette « rompre avec le cadre habituel » met en évidence qu'il existe des liens entre étiquettes de catégories différentes	39
Figure 12: Illustration d'une partie de la schématisation relative à la construction identitaire	46

Figure 13: Extrait de la schématisation relatif à l'implication des apprenants en formation en plein air49

1 Introduction

L'éducation par la nature ou l'éducation en plein air connaît un regain d'intérêt important selon le rapport du colloque qui a eu lieu en juillet 2022 et qui s'intitule : « Les pratiques d'éducation par « la nature » : Quels enjeux pour la formation des professionnel.le.s? ». Le compte-rendu précise que la raison de cet intérêt, notamment véhiculé dans les médias est probablement dûe aux multiples confinements provoqués par la Covid-19 (Dabaja, Partoune, Prévot, & Sauvé, 2022). Par ailleurs, la phrase de l'office central de la coopération à l'  cole affirme qu'après cette période de « High-tech », les élèves ont surtout besoin de « high-touch » (OCCE, 2023). Pour Meirieu (2021), ce mouvement d'  cole en plein air est cependant présent dans toute l'Europe dès le XIXème siècle. Cette pratique mettait en avant de nombreux bienfaits dont la patience, la nécessité de coopération, le sens de l'effort ou encore la compréhension de phénomènes naturels.

L'  cole en plein air connaît son apogée vers la fin du XIXème siècle jusqu'au milieu du XXème siècle. Au départ, l'objectif est de lutter contre la recrudescence de la mortalité tuberculeuse (Godeau, Les écoles de plein air: une utopie, 2020). Cependant, comme le souligne Godeau (2020), il ne s'agit pas de garderies pour enfants diminués mais de véritables écoles dans lesquelles la nature est érigée en principe et gouverne toute l'organisation des activités pédagogiques.

Pour ma part, les raisons qui m'ont poussé à m'intéresser à cette problématique sont forgées par mon expérience professionnelle et m'ont amené à poser la question de recherche suivante :

« Comment les activités d'enseignement ou de formation à l'extérieur sont-elles vécues par les apprenants en formations d'adultes ? »

La revue de littérature scientifique ci-dessous démontre que la formation à l'extérieur revêt plusieurs caractéristiques et de nombreuses dénominations. Il me paraît judicieux dès lors de préciser ici que mon intérêt se porte sur les formations qui se déroulent non seulement à l'extérieur mais    ciel ouvert. J'analyserai les nuances ou redondances qui existent entre les différentes terminologies et les ponts qui peuvent être créés entre les concepts.

Le public ciblé dans la question de recherche est un public adulte. Je parcourrai ensuite la littérature scientifique sur la spécificité de la formation pour adultes. Les différents termes employés et leurs caractéristiques seront examinés.

Selon le public, les dispositifs de formation utilisés ont un impact sur les apprenants, j'analyserai, à travers le cadre théorique, la manière dont les formations sont vécues. Pour être capable d'interpréter les propos récoltés lors de mes entretiens de terrain, j'étudierai la théorie relative à ce que ressentent les apprenants exposés à la formation en plein air. Je m'attarderai sur les effets bénéfiques ou contraignants de cette pratique.

Comme la revue de la littérature scientifique le démontre, il existe une filiation forte entre l'éducation par la nature, l'éducation de la nature et l'éducation relative à l'environnement. Je me focalise sur des apprenants inscrits dans une ou plusieurs séances de cours en plein air mais qui se distancient des formations dans lesquelles la nature ou la protection de l'environnement constituent exclusivement l'objet de l'apprentissage.

Ma recherche a démarré par un bref parcours de la littérature scientifique sur l'objet de mon questionnement sur base de mes préconceptions. J'ai ensuite déterminé un public cible afin de mener des entretiens pour comprendre le phénomène. Enfin, le cadre théorique fut complété par des lectures sur des aspects que les enquêtes ont dévoilés dans le but d'affûter mes connaissances sur les thématiques abordées dans ma question de recherche. Ce nouvel état des lieux de la littérature m'a souvent amené à retourner sur le terrain et à mener d'autres enquêtes.

Mon travail de recherche a donc évolué de cette manière itérative entre la littérature scientifique, les entretiens menés sur le terrain et l'analyse selon les critères de la recherche qualitative. Au départ, cette démarche m'a permis de problématiser ma recherche et d'éclaircir mes objectifs dans le cadre de ce mémoire.

2 Revue de la littérature

Comme cela a été précisé, après avoir analysé de manière non-exhaustive la littérature scientifique existante, j'ai débuté mes enquêtes de terrain. Celles-ci ont fait apparaître de nouvelles thématiques intéressantes. J'ai donc effectué certains retours vers les ouvrages scientifiques. Ces derniers m'ont incité à alimenter mes guides d'entretiens pour améliorer les discussions avec les personnes participant à l'enquête. La littérature m'a également permis de mieux comprendre le phénomène étudié en vue d'une analyse plus fine.

2.1 Les différents termes employés

De nombreux termes sont utilisés dans la littérature pour dénommer le concept d'éducation à l'extérieur. J'ai rencontré fréquemment l'expression « outdoor learning » ou « outdoor education » tant dans la littérature francophone qu'anglo-saxonne. Cependant, d'autres termes apparaissent tels qu'« école forêt », « pédagogie par la nature », « éducation par la nature », « école-classe dehors » ou encore « école du dehors ». Ces différents termes peuvent être proches, confondus voire englobés dans l'éducation relative à l'environnement.

Il est essentiel de distinguer les nuances et les ressemblances entre ces concepts pour plusieurs raisons. Premièrement, les objectifs d'apprentissage peuvent différer d'un concept à un autre. A titre d'exemple, le concept de « place based education » se focalise davantage sur l'apprentissage d'un lieu créant une interdépendance avec un territoire et la communauté qui y vit alors que le terme d'école « hors les murs » représente une pédagogie qui se situe à l'extérieur de l'enceinte de l'établissement scolaire et peut se limiter à cet aspect. Certains termes, notamment celui d'éducation relative à l'environnement font l'objet d'une entente internationale et d'une institutionnalisation alors que d'autres terminologies sont moins formalisées.

2.1.1 Outdoor education

Le rapport du colloque sur les pratiques d'éducation (Dabaja, Partoune, Prévot, & Sauvé, 2022), évoque notamment les terminologies citées ci-dessus en affirmant que le terme « outdoor education » englobe les différents concepts. Il reprend la définition suivante :

« Une pratique éducative qui se déroule dans des environnements extérieurs et/ou extrascolaires proches ou éloignés, qu'ils soient naturels ou artificiels, où les élèves ont la possibilité de s'engager dans une multitude d'activités d'apprentissage ».

(Dabaja, Partoune, Prévot, & Sauvé, 2022)

Dans cette définition, les environnements ne sont pas définis, les activités en milieux urbains ne sont pas différenciées des milieux ruraux. Il y a à ce niveau une distinction de termes avec l'école par la nature et l'école par la forêt (Andrachuk, et al., 2014) bien qu'ils soient fondés sur les mêmes principes.

Le contenu de la pratique n'est pas détaillé. Selon cette définition, l'outdoor education se déroule dans un environnement extérieur et extrascolaire comme l'entend l'école « hors les murs ».

En effet, outdoor education signifie également « out doors » qui peut être apparenté en français aux termes de « hors les murs » ou « extra-muros » utilisés par Grodos (2014). Les activités d'enseignement peuvent dès lors commencer sur le territoire de l'école, dans l'enceinte de l'établissement scolaire comme dans la cour de récréation ou au contraire se dérouler lors d'un séjour éloigné du cadre scolaire.

Le schéma ci-dessous de Beames, Higgins & Nicol (2012) illustre sous forme de cercles concentriques les principales aires de pratiques. Il met en évidence la situation de la classe au centre, englobée par ses environs puis les excursions d'une journée et enfin les séjours résidentiels.

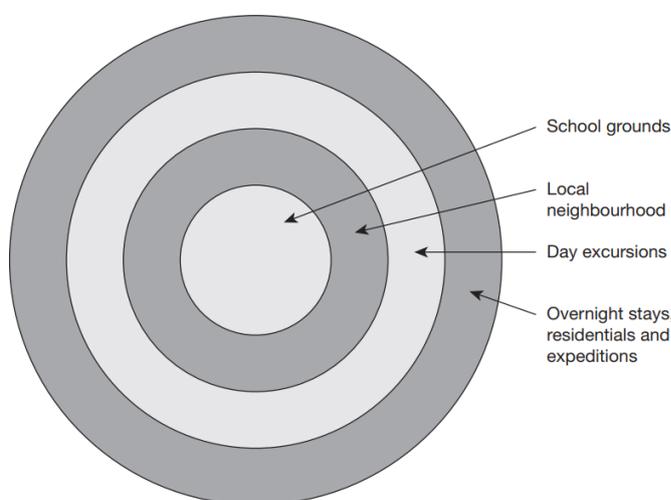


Figure 1: Les zones de pratiques de formation "hors les murs" peut se traduire en cercles concentriques (Beames, Higgins, & Nicol, 2012)

Grodos (2014) précise toutefois qu'il s'agit surtout, par l'utilisation du terme extramuros de l'exploration du terrain tant en plein air qu'à l'intérieur d'un bâtiment mais hors de l'établissement scolaire. Cela signifie que les expériences peuvent être vécues, par exemple, tant en forêt que lors d'une visite d'une exposition ou d'un musée intérieur.

Les effets de cette nuance peuvent être très différents selon que la formation se déroule « à ciel ouvert » ou dans un milieu fermé mais étranger au lieu de formation habituel. Ils apportent malgré tout des éléments d'apprentissage et permettent aux apprenants de vivre une expérience particulière de formation.

« Outdoor education » et école « hors les murs » sont donc très proches et il est nécessaire de préciser la dimension à ciel ouvert ou non. Dans le cadre de ma recherche, pour les raisons citées en introduction, je me focaliserai sur les apports de cette pratique lorsqu'elle se déroule à l'air libre. Les résultats de mon analyse montrent qu'il y a des moments où ces concepts s'imbriquent.

La commission écossaise pour l'éducation et la culture (Higgins P. , et al., 2010) apporte une description plus précise sur l' «outdoor education». Pour les auteurs, il s'agit d'une éducation « dans », « à travers », « au sujet » et « pour l'environnement et le patrimoine naturel ».

Une éducation dans un environnement et un patrimoine naturel bien particuliers renvoie l'environnement au sens du contexte et non au sens de sa protection. Le « patrimoine naturel » indique ici que l'outdoor education se déroule à l'air libre. En effet, selon l'Unesco (2023), il s'agit de spécificités naturelles, comme un habitat pour des espèces végétales ou animales ou encore des formations géologiques ou géographiques soit menacées soit portant un intérêt scientifique (Unesco, 2023).

Pour Higgins (2002) , l'outdoor education, comme le montre le schéma ci-dessous, est à la croisée des chemins entre une éducation à l'environnement, un développement social et personnel et des activités extérieures.

THE RANGE & SCOPE OF OUTDOOR EDUCATION



Figure 2: L'éducation à l'extérieur peut être comprise comme un imbrication entre les activités à l'extérieur, une éducation à l'environnement et un développement social et personnel (Higgins & Nicol, 2002)

Cette imbrication de trois notions rejoint la vision de Sauvé, reprise par le colloque sur les pratiques d'éducation par la nature (Dabaja, 2022) qui parle d'écosphère pour l'environnement, de psychosphère pour le développement personnel et enfin de sociosphère pour le développement social.

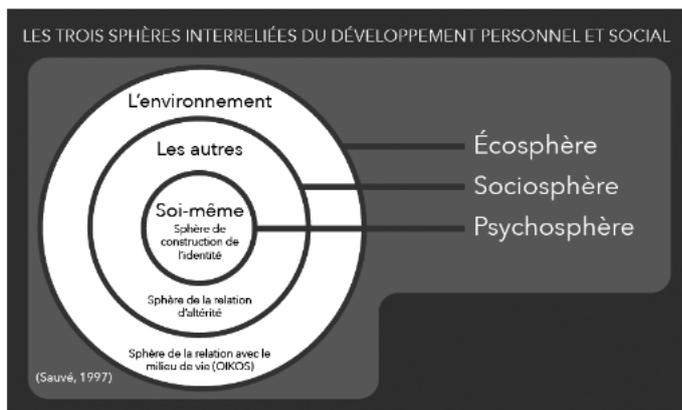


Figure 3: illustration des trois sphères de Sauvé et repris sous format de schéma par Maziade, et al. (2018)

Pour la fondation Silviva, apprendre dehors doit être mis en place de manière régulière et programmée. L'apprentissage est orienté vers l'expérience, l'action et la recherche au sein d'un milieu extérieur en plein air, orienté vers des compétences ou vers un plan d'études (Silviva, 2023).

2.1.2 Education relative à l'environnement

Dans les trois ensembles de Higgins et Nicol (2002) détaillés plus haut, un des pôles représente l'éducation à l'environnement. Il me paraît pertinent de me demander si l'éducation relative à l'environnement est un concept à part entière.

Dans le cadre des activités du Programme international d'éducation relative à l'environnement parrainé par l'Unesco et le Programme des Nations Unies pour l'environnement, Sauvé (1994) reprend la définition de l'éducation relative à l'environnement suivante:

« L' ducation relative à l'environnement est conçue comme un processus permanent dans lequel les individus et la collectivité prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, l'expérience et aussi la volonté qui leur permettront d'agir, individuellement et collectivement, pour résoudre les problèmes actuels et futurs de l'environnement ».

Pour Sauvé, citée par Parthoune et Erick (2011), l'éducation relative à l'environnement implique deux perspectives se situant aux deux extrémités d'un continuum :



Pour l'auteure, plus la forme d'éducation se rapproche de l'extrémité de gauche, plus elle prendra en considération le développement de la personne alors que si elle se rapproche de la deuxième extrémité, l'éducation se focalisera davantage sur la défense et la préoccupation de l'environnement. L'enjeu pour l'éducation relative à l'environnement est de ne pas se focaliser sur l'un au détriment de l'autre (Parthoune & Erick, 2011).

Je remarque que les différents pôles du schéma d'Higgins et Nicol (2002) sont impliqués mais que les activités extérieures ne sont pas mises en exergue.

L' ducation relative à l'environnement et l'éducation par la nature, bien qu'étroitement connectées, peuvent être différenciées par la présence ou l'absence du cercle des activités extérieures selon ces définitions.

Pour l'éducation relative à l'environnement, l'environnement constitue le point focal de la perspective. Cependant, il est nécessaire de prendre en compte la construction de la relation à l'altérité et la construction identitaire. Il ne s'agit pas d'éducation à la gestion de l'environnement mais de la gestion de nos rapports individuels et sociétaux à l'environnement (Sauvé, 1998 ; Parthoune&Erick, 2011).



Figure 4: Illustration du caractère englobant de la relation à l'environnement sur les aspects individuels et psycho-sociaux et sociétaux (Parthoune & Erick, 2011)

2.1.3 L'école du dehors

Lors de sollicitations de personnes pour mener mes enquêtes, le terme « école du dehors » était souvent cité et mieux connu que l'outdoor learning. Il m'a paru intéressant d'analyser si des nuances ou similitudes existent.

Pour le collectif « tous dehors » qui rassemble des acteurs de l'éducation, l'école du dehors est une immersion d'un ensemble d'activités pédagogiques et éducatives dans un cadre naturel (l'école dehors, s.d.). Pour lui, il est nécessaire que les activités se déroulent en plein air et que le projet soit construit pour une durée d'au moins une année scolaire avec une régularité d'au moins une fois par mois.

Le collectif cible des activités fondées sur les ressentis corporels et émotionnels. L'école du dehors vise la découverte et le développement affectif du milieu dans lequel elle se déroule.

Les publics visés par le collectif « tous dehors » sont des enfants de maternelle et de primaire. Les apprenants adultes ne sont pas cités par le collectif.

En revanche, il insiste pour que l'école du dehors s'insère dans l'écosphère, la sociosphère et la psychosphère à l'instar du concept d'éducation par la nature.

2.1.4 The place based education

Les pays anglo-saxons utilisent le terme de place based education pour regrouper les apprentissages situés dans le territoire proche de l'implantation de l'établissement scolaire. Ce concept a pour but d'ancrer les apprentissages dans ce que les apprenants ont l'habitude de vivre (Smith, 2002).

Pour ce concept de place based education, il existe une relation de réciprocité entre le territoire et l'école. En effet, chaque école contribue à faire vivre la communauté et a un impact sur le territoire au même titre que l'école dépend très fortement de l'environnement proche dans lequel elle est inscrite notamment par les relations qu'elle entretient avec ses habitants (Parthoune, Dehors, j'apprends, 2020).

Dans son étude, Smith (2002) relève plusieurs thématiques qu'il a modélisées en cinq points qui peuvent être appliqués dans différentes situations :

1. Les études culturelles
2. L'étude du milieu naturel
3. La résolution de problèmes réels
4. Les stages et opportunités entrepreneuriales
5. L'implication dans des processus de citoyenneté

2.1.5 L'éducation et l'école par la nature, l'école par la forêt

Les bénéfices du contact avec la nature durant des activités d'apprentissage sont étudiés depuis longtemps. Les pays nordiques développent depuis longtemps des activités d'apprentissage en lien avec la nature (Remmen & Iversen, 2022). Ces pays ont dès lors utilisé leurs propres termes. Ceux-ci se sont répandus par certains collectifs qui promeuvent ces pratiques pédagogiques.

La Child and nature alliance of Canada (2023) reprend à la fois les termes de « forest school » et « nature school ». Pour cette fondation, la base réside à plonger les apprenants dans un environnement extérieur, y compris un espace vert urbain et de maintenir des sessions programmées régulières et répétées. Cet aspect fait écho à l'« outdoor learning » mentionné plus haut et les principes énoncés par Silviva (2023) sur l'importance d'une action régulière et répétée de la mise en milieu extérieur. L'objectif vise à renforcer une relation de réciprocité et faire prendre conscience que les apprenants font partie intégrante du territoire et de la nature.

Pour cette fondation, le processus d'apprentissage est aussi important que le résultat (Child and nature alliance of Canada, 2023).

Le centre de compétences suisse Silviva incite également à connecter les apprentissages avec la nature tant pour la connaissance de phénomènes naturels que pour la connaissance de l'interaction avec ce milieu (Silviva, 2023).

2.1.6 Brève conclusion sur la terminologie employée

Tous ces concepts évoqués me permettent de découvrir les nuances et ressemblances qui existent entre eux. Les recommandations et les guides de mise en place se croisent et il est difficile et inutile de compartimenter toutes les approches. Remmen et Iversen (2022) soulignent d'ailleurs qu'il n'existe pas de méthodes spécifiques pour l'outdoor education mais qu'elles dépendent plutôt des buts de chacune d'elles.

Comme le montre l'étude d'Acheroy et al. (2020), apprendre dehors nécessite une vision pédagogique globale avec un travail en amont. Il n'est donc pas question de rejeter le travail préparatoire en classe. Apprendre dehors ne consiste pas non plus à transposer ce qui se fait en classe vers l'extérieur même si comme le souligne notamment Jucker et Von Au (2022) le simple contact même visuel avec la nature est bénéfique aux apprentissages et au bien-être des apprenants.

Le choix du lieu a une importance dans les formations. Pour le courant de « place based education », apprendre dehors accroît le sentiment d'appartenance pour les personnes qui vivent la formation (Acheroy, Leterme, & Faniel, 2020).

La construction identitaire en formation est soulignée par Faulx et Danse (2020) comme un des effets des formations sur les apprenants. Pour ces auteurs, les effets identitaires concernent la manière dont un apprenant se perçoit durant la formation mais également la manière dont il se représente celle-ci.

Il est important de développer cet effet identitaire ainsi que les autres gammes d'effets détaillés par Faulx et Danse car ils s'imbriquent et font écho à des notions développées à la fois dans le modèle de Parthoune et Eric (2011) rappelé ci-dessus, dans le modèle de Higgins et Nicol (2002) et sont très proches de la sociosphère, l'écosphère et la psychosphère de Dabaja et al. (2022). En plus des effets identitaires, Faulx et Danse (2021) montrent que les formations ont des effets socio-relationnels sur les apprenants tout comme Higgins et Nicol (2002) ont montré que

l'outdoor education doit prendre en considération le développement social et personnel.

Enfin, les différents concepts sont très proches se différencient par l'importance qu'ils donnent respectivement dans l'éducation dans la nature, par la nature, pour la nature ou encore à travers la nature. Néanmoins, bien que l'environnement extérieur peut être favorable à l'apprenant à bien des égards, le contexte ne suffit pas réussir une formation ou à se former.

Il me paraît pertinent de rappeler l'omniprésence des différentes sphères contextuelles, individuelles et sociales dans les différents concepts. Philippe Carré (2019) reprend la citation suivante de Bandura:

« Les sujets sociaux sont à la fois producteurs et produits de leur environnement ».

2.2 Histoire de l'école à l'extérieur

Comme cela a été vu, certaines politiques et plusieurs collectifs ou fondations tentent de promouvoir l'école en plein air. Or ce concept n'est pas nouveau. Le colloque intitulé « Les écoles de plein air au XXe siècle. Histoire internationale d'une expérience éducative et de son architecture » (La Sorbonne, 2001) rappelle que l'école en plein air est née avec le XXe siècle et était destinée initialement aux enfants pré-tuberculeux. Le public s'est ensuite élargi à d'autres enfants précarisés, notamment après la première guerre mondiale.

Voici les résultats physiques obtenus au bout de 3 mois, sur les 107 enfants qui fréquentèrent l'école en 1904:

	Aggravation	Aucun changement	Amélioration	Guérison
1 ^o Enfants anémiques . . . 34	1 (2,9%)	9 (26,4%)	11 (32,4%)	13 (38,3%)
2 ^o Enfants scrofuleux . . . 38	0	8 (21%)	22 (57,9%)	8 (21%)
3 ^o Enfants atteints de troubles cardiaques 14	0	7 (50%)	7 (50%)	0
4 ^o Enfants pré-tuberculeux 21	1 (4,8%)	8 (38,1%)	8 (38,1%)	4 (19%)

Figure 5: tableau illustrant non seulement les bénéfices des classes en plein air mais surtout leur vocation initiale à guérir des enfants en souffrance physique (Dupertuis, 1922)

Des pédagogues novateurs se sont ensuite associés aux médecins pour concevoir des institutions qui allient pédagogies particulières et soins spécifiques (La Sorbonne, 2001). Freinet en France, Decroly en Belgique ou Montessori en Italie ont expérimenté de nouvelles modalités d'enseigner (Godeau, 2020).

L'apogée des écoles de plein air est atteinte dans les années 1950 puis décline à cause notamment de l'apparition de traitements médicamenteux contre la

tuberculose mais également pour des raisons budgétaires. Cependant, les pays scandinaves continuent de promouvoir ces écoles nommées « Udeskole » notamment pour leurs bienfaits en termes d'autonomie, de coopération et de bien-être (Godeau, 2020).

Freinet est également influencé dans sa pédagogie par ce qu'il a vécu lors de son séjour en URSS. Roche (2017) déclare que c'est dans cette lignée qu'il développe la classe promenade qui est d'ailleurs justifiée en France par le décret du 20 juin 1923 autorisant les sciences physiques et naturelles à l'aide de ces dispositifs. Cette initiative n'exclut pas le travail en classe par des comptes-rendus au tableau et par la valorisation de ce qui a été vécu dehors (Roche, 2017). Acheroy et al. (2020) ajoutent que Freinet cherche à enraciner l'école dans le réel et non en lieu clos. Nous constatons par ces propos que la recherche d'expérimentation est prioritaire pour Freinet. La rencontre du milieu, des personnes qui y vivent et le développement de l'identité des élèves sont des principes qui se retrouvent encore de nos jours dans les modèles illustrés plus haut (Maziade et al.2018).

Decroly et Boon (1921) prônent également, dans l'enseignement rénové, des méthodes intuitives, actives et constructives. Ensuite, ils préconisent l'activité personnelle par la pratique d'occupations manuelles et des jeux éducatifs. Les auteurs synthétisent leur programme en 3 points : observation, association dans l'espace et dans le temps, expressions diverses (Decroly & Boon, 1921).

Les propos des auteurs ne mettent pas en évidence l'importance de l'école en plein air mais les observations et les associations préconisées tant dans le temps que dans l'espace ne peuvent se réaliser que si elles se pratiquent au moins en partie à l'extérieur. Crahay (2010), ajoute que Decroly, en tant que passionné des sciences naturelles, est convaincu que l'enfant va fonder son enseignement sur l'observation de la nature, dans sa réalité complexe.

2.3 Le public adulte en formation

Comme cela a été précisé en introduction, l'objet de recherche se focalise sur les apprenants adultes. Or les pédagogues novateurs comme Freinet ou Decroly se sont surtout penchés sur le cas des enfants. En 1921, à peine 15% des enfants bénéficient de l'enseignement obligatoire jusque 14 ans. Le pourcentage des adultes en formation est donc encore plus faible (Decroly & Boon, 1921).

Cette situation a évolué et comme le précise Boutinet (cité par Petit, 2011), l'importance des formations pour adultes est grandissante depuis la moitié du XX^e siècle. Je m'intéresse donc à ce qui caractérise l'adulte, sur sa manière d'apprendre et pourquoi il s'inscrit en formation.

2.3.1 L'adulte

Pour Boutinet (cité par Petit, 2011), l'atteinte de la majorité n'est plus synonyme d'entrée dans l'âge adulte. L'âge adulte s'étale sur une longue période très hétérogène passant par différentes étapes allant de la jeunesse au milieu de vie pour finir par le retrait de la vie professionnelle attaché à la vieillesse (Petit, 2011). Cette mouvance est ponctuée de caractéristiques de l'âge adulte telle que la majorité juridique, l'arrêt de la scolarité, la maturité biologique, l'évolution des rôles sociaux ainsi que des bouleversements psychologiques.

Boutinet explique que trois modèles de l'âge adulte cohabitent dans une société postmoderne (Boutinet, 2001). Premièrement, l'adulte mature tant du point de vue psychologique que biologique, à l'issue de la post-adolescence. Il est caractérisé par une stabilité voire selon l'auteur par une homéostasie de la personnalité. Le deuxième modèle est nommé « adulte en maturation ». Cet adulte, bousculé dans ses certitudes par sa perception et les changements de la société, ce qui le rend plus dynamique, notamment, dans ses choix de formation. Enfin, le troisième modèle de Boutinet oscille entre « le développement vocationnel et le constructivisme expérientiel ». Ce terme s'entend en termes d'acceptation positive de l'incertitude, d'adaptation professionnelle et d'adoption de nouveaux rôles (Boutinet, 2001).

Ce dernier profil accepte donc le changement et intègre la nécessité de développer de nouvelles compétences. Cette complexité actuelle caractérise l'adulte par sa recherche d'expériences et par à la validation de celles-ci. Le recul sur son expérience vécue, la réflexivité sur soi marquée par une distanciation et une réflexivité de ce qui a été vécu durant l'enfance et l'adolescence indiquent que l'adulte est soucieux de son identité (Petit, 2011). A cela s'ajoute l'importance de responsabilité (Petit, 2011).

2.3.2 L'adulte en formation

L'évolution de l'adulte à travers le temps le lie avec l'environnement culturel dans lequel il est inséré. Il est en vigilance constante sur ses attentes et les finalités de sa formation.

Comme cela a été évoqué plus haut, l'adulte subit des chamboulements dans sa vie et il s'insère dans une complexité professionnelle et privée. Cette dynamique influence la manière dont les formations sont perçues. Carré (2022) parle de parcours de l'apprenant pour définir la manière dont l'adulte désire se former et apprendre. La formation pour adulte ne se limite plus à un professeur détenant le savoir devant des élèves passifs comme c'était le cas lorsqu'il s'agissait de remédier à l'analphabétisme durant l'ère industrielle.

L'apprentissage actuel est multimodal, l'apprenant apprend en stage, en groupe, en classe, en autodidacte, via le numérique, etc. Il n'est plus dans un seul lieu, un seul temps et en présence d'un professeur seul en action. Il y a une nécessité d'individualiser la formation, l'apprentissage est permanent et devient un réflexe permanent (Carré, Pourquoi et comment les adultes apprennent?, 2022).

Le « parcours de l'apprenant » selon Carré (2022) est décidé par l'apprenant adulte. Il mentalise un désir de formation (Barbier, 1991 cité par Bourgeois et Nizet, 1997).

Cette dimension d'individualisation et de parcours de formation se complète par le concept de l'apprenance proposée par Carré (2022) qui précise que l'apprentissage peut avoir lieu dans des situations d'apprentissage fortuites.

Pour l'auteur, l'apprenance se définit de la manière suivante :

« ...chainon manquant du projet lifelong learning.
Un ensemble durable de dispositions ... favorables à l'acte d'apprendre, ... dans toutes les situations : formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (Carré, Pourquoi et comment les adultes apprennent?, 2022).

Cela signifie donc que l'apprenance est un processus d'apprentissage qui s'acquiert et se développe tout au long de la vie dans une diversité de situations. Cela fait écho à Bourgeois et Nizet (1997) qui précisent le même principe d'apprentissage formel ou

informel mais en ajoutant que les situations d'enseignement et de formation sont des contextes privilégiés pour les apprentissages.

Néanmoins, les auteurs se rejoignent dans l'engagement nécessaire de l'adulte. D'ailleurs, ils soulèvent la dimension conative comme constitutive du processus d'apprentissage (Carré, 2011 ; Bourgeois et Nizet 1997).

le concept d'andragogie caractérise également l'adulte en formation et se définit par le besoin de savoir, par le concept de soi qui amène le sentiment de contrôle sur sa formation, par l'apport de son expérience, par la volonté d'apprendre, et la motivation (Knowles, 1990).

2.3.3 Les effets de la formation sur les adultes en formation

L'adulte en formation est en recherche de changement et le parcours de formation passe par différents temps, lieux et actions. L'apprenant ne se forme pas uniquement dans une formation organisée mais pour rappeler Bourgeois et Nizet (1997), cette dernière reste un moment privilégié d'apprentissage. Or, les choix du formateur ont des impacts sur l'apprenant adulte. Pour Faulx et Danse (2021), les choix sont de trois ordres : le contenu, l'ingénierie et le langage. Ces trois registres ont des effets de quatre dimensions : didactiques, motivationnels, socio-relationnels et identitaires (Faulx & Danse, 2021).

Les choix sont opérés par les formateurs. En revanche, les effets ciblent directement les apprenants. Or, puisque je m'intéresse à la manière dont les apprenants adultes vivent les formations à l'extérieur, je me focaliserai dès lors sur les effets produits sur les apprenants et non sur les logiques des formateurs.

Les effets didactiques

Du côté du formateur, ses choix sur le contenu, sur le langage mais également relatif à l'ingénierie pédagogique ont une portée sur la manière dont les apprentissages sont conçus (Faulx & Danse, 2021). Le formateur, lors de sa formation doit dès lors s'interroger sur ce qui est ou sera appris ainsi que sur la manière dont les apprentissages s'effectuent.

Néanmoins, cet effet dépend de l'apprenant. En effet, ce dernier accroche le contenu de la formation à ce qu'il connaît déjà. Carré (2022) souligne que l'adulte s'engage en formation avec son sac à dos de connaissances et d'expériences. Faulx et Danse

(2021) parlent de bagages de connaissances, d'expériences de vie, de vécu, de sensations, de sentiments et de préjugés.

Ces analogies indiquent que l'adulte apprend à partir de ses connaissances préalables. Néanmoins, dans une perspective constructiviste, cela ne conduira à un apprentissage que si une transformation de ces connaissances est effectuée (Bourgeois & Nizet, Apprentissage et formation des adultes, 1997).

En effet, l'accueil de nouvelles connaissances passent par une phase d'accommodation et d'assimilation, ce processus piagétien se finalise par une équilibration majorante débouchant à un élargissement de l'horizon des représentations initiales. Ce n'est qu'à partir de cette étape qu'un nouveau processus d'apprentissage peut s'enclencher (Bourgeois, 2019).

J'ouvre une parenthèse pour revenir sur les analogies du voyage utilisées ci-dessus. L'utilisation des analogies peut être considérée comme un choix de l'ordre du langage du formateur provoquant un effet sur une des dimensions énoncées par Faulx et Danse (2021).

Les effets motivationnels

Les choix que va poser un formateur, a des répercussions sur l'engagement, la motivation et la volonté d'apprendre.

Pour Bourgeois et Nizet (1997), cet engagement du sujet en formation est lié à la dimension conative de la personne. Il s'agit d'un désir de changement de l'apprenant soit au niveau de ses connaissances soit à un niveau plus global d'ordre psychologique, socioaffectif, organisationnel ou encore professionnel. Le point de départ d'un projet de formation réside donc dans la volonté d'engagement. Pour les auteurs, il est nécessaire que la formation donne du sens, de la signification et de la direction.

L'activité d'une personne résulte d'une dynamique à géométrie variable composée de facteurs personnels, environnementaux et comportementaux (Bandura, cité par Carré, 2019). Pour Bandura, l'engagement peut être analysé selon cette causalité triadique. Il y a donc pour lui une part sociale et une part cognitive dans l'engagement d'une personne (Carré, 2019).

La théorie de Vromm, dite « VIE », postule que la motivation résulte de trois composantes :

- La perception que l'effort investi conduira à la réussite (E=expectancy)
- La perception que la réussite conduira à atteindre le but fixé (I=instrumentality)
- La perception que le but fixé en vaut la peine (V=Value)

(Bourgeois & Chapelle, 2008)

Il nous paraît important de nous attarder sur ce concept désigné par le terme de « paradigme socio-cognitif » (Bourgeois & Chapelle, 2008). Cette théorie inclut les travaux de Bandura qui précisent pour le premier point de la théorie « VIE » que le sentiment d'efficacité personnelle est au centre de la motivation et de l'accomplissement humain (Collectif, 2004). Carré (2019) explique ce concept par la perception que les individus ont à être capables d'accomplir des tâches. Pour l'auteur, si les sujets n'ont pas le sentiment qu'ils peuvent obtenir des résultats, ils n'auront que peu de raisons de s'engager dans celles-ci.

Bandura souligne l'importance de croiser le sentiment d'efficacité personnelle avec l'attente de résultat. Celle-ci correspond aux croyances qu'un individu a que ses comportements lui permettront d'atteindre les résultats visés. Si un apprenant possède un sentiment d'efficacité personnelle élevé et a une attente de résultat élevée également, l'engagement dans les activités sera important (Collectif, 2004). Cet aspect rejoint le deuxième point de la théorie « VIE ».

Concernant le troisième point de la théorie « VIE », la psychologie de l'apprenance souligne l'intérêt comme facteur d'engagement en formation (Carré, 2022). Il est nécessaire que l'apprenant puisse accrocher le contenu d'une formation à une expérience, un vécu, une réalité pour qu'il s'y engage et que cela soit justifié par la valeur que l'atteinte du but aura pour lui.

Comme Bourgeois et Nizet (1997) l'ont souligné, il est nécessaire que la formation ait du sens pour l'apprenant. Pour Faulx et Danse (2021), le terme « sens » dans une formation exprime la sensation, en plus de la signification et de la direction.

Dans la psychologie de l'apprenance développée par Carré (2022), l'autodétermination développée par Ryan et Deci est un levier à la motivation. Pour ces auteurs, étudiés par Csillik et Fenouillet (2019), la théorie de l'autodétermination différencie la motivation intrinsèque qui est autonome et sans récompense apparente

et la motivation extrinsèque qui est contrôlée par une récompense extérieure. La motivation par l'octroi de récompenses s'avère souvent moins efficace que la motivation intrinsèque. Les facteurs influençant celle-ci sont le besoin d'affiliation tel que le sentiment d'appartenir à un groupe, la perception que la tâche constitue un défi et le besoin de se sentir autonome (Bourgeois & Chapelle, 2008). Ces aspects rejoignent l'effet socio-relationnel et l'effet identitaire suscités par les choix des formateurs et développés par Faulx et Danse (2021).

Les effets socio-relationnels

Le choix du formateur quant à son dispositif, son langage ou le contenu de la formation aura un impact sur le groupe et plus précisément sur les relations psychosociales que ce soit sur la cohésion de groupe, les éventuelles tensions, les liens avec le formateur ou d'autres facettes de la formation (Faulx & Danse, 2021). Pour Faulx et Danse (2021), La relation avec le formateur est influencée par les choix réalisés par ce dernier.

Comme cela a été mentionné plus haut, la dimension socio-relationnelle revêt une importance cruciale, le sentiment d'appartenance à un groupe est un paramètre de motivation chez l'apprenant. Nous avons également vu que dans un parcours de formation, l'apprentissage de l'adulte est multimodal et passe souvent par les échanges dans le groupe.

Bandura (cité par Philippe Carré, 2019) précise que l'agentivité peut s'exercer selon trois modalités. La première est personnelle, les deux suivantes concernent des dimensions psychosociales, déclinée en modalité par procuration et en modalité collective .

Cette théorie de l'agentivité, signifie « agir pour que les choses arrivent » (Carré, 2019). Pour plus de clarté, il est possible de préciser que l'atteinte d'un but peut donc être personnelle mais dont l'action peut est déléguée ou collective lorsque c'est le groupe qui est en mouvement. Carré parle d'efficacité et de buts collectifs (Carré, 2019).

Par ailleurs, Kurt Lewin a démontré que les dynamiques de groupes restreints exercent des forces positives ou négatives sur le changement, celui-ci étant plus propice lors de discussions que lors d'exposés individuels (Faulx, 2019).

Les choix effectués par un formateur ont donc un effet sur l'apprenant et son apprentissage par l'intermédiaire des relations psycho-sociales. Celles-ci jouent un rôle à la fois sur la motivation, sur le changement mais également sur le processus d'apprentissage et son contenu.

Les effets identitaires

Selon Faulx et Danse (2021), la quatrième dimension influencée par les choix du formateur concerne l'identité de l'apprenant, de ce qu'il se représente de lui-même durant la formation mais également celle qu'il se voit assigné durant la formation par les autres et par le formateur (Faulx & Danse, 2020).

Le langage, le dispositif de formation et le contenu de formation ont un effet sur l'identité de l'apprenant soit par la transformation de celle-ci soit par la préservation de l'identité actuelle.

Néanmoins, l'identité de la personne et la représentation qu'elle se fait d'une formation varie. La transformation identitaire n'est pas uniquement dépendante des choix du formateur mais également de l'envie, du besoin ou de l'obligation d'être en formation (Kaddouri, 2019).

Pour comprendre l'identité, Kaddouri (2019) met en évidence le sens que les personnes attribuent à leur image de soi, leur estime de soi, leur positionnement dans les organisations et, plus globalement, dans la société.

Les effets d'une formation participent à la construction, à la destruction ou à la transformation de sentiments d'appartenance (Faulx & Danse, 2021).

2.4 Les effets de l'enseignement à l'extérieur sur la santé

Comme cela a été précisé, les pratiques de formation et d'enseignement à l'extérieur sont encouragées par de nombreux organismes pour leurs bienfaits sur la santé. Kuo et. Al., (2019) ont réalisé une méta-analyse qui confirme cette affirmation et résume les rôles de la nature sur les expériences des apprentissages et sur le développement des enfants en huit points. Ces huit points sont développés ci-dessous et croisés avec d'autres auteurs pour renforcer ou réfuter leurs propos :

1. La nature a un effet régénérant sur l'attention des apprenants :

La seule vue de la nature aurait un effet bénéfique sur l'attention des apprenants.

2. La nature soulage le stress :

Le niveau de stress diminue chez les adultes qui en souffrent grâce au contact avec la nature. Comme pour le point précédent, la seule vue sur la nature aurait des effets bénéfiques sur le rythme cardiaque des élèves stressés. Les cours en forêt diminueraient le taux de cortisol. Ces effets ne seraient pas dus à l'augmentation de l'activité physique (Kuo, Barnes, & Jordan, 2019).

La nature offre un contexte qui permet à certaines personnes de se focaliser sur ce cadre oubliant leurs problèmes d'élocution ou d'introversion (Passy, 2012).

3. Le contact avec la nature stimule l'auto-discipline :

Les effets du contact avec la nature sont bénéfiques sur l'auto-discipline tant pour les adultes que les enfants intégrés à des activités d'apprentissage. L'étude mentionne les effets bénéfiques notamment sur l'hyperactivité et le contrôle de l'impulsivité (Kuo, Barnes, & Jordan, 2019).

4. Amélioration de la motivation, de la jouissance et de l'engagement dans les milieux naturels :

Kuo et al. (2019) mettent en parallèle d'anciennes études. Les résultats montrent que les effets de la nature sont positifs sur l'humeur. Tant les enseignants que les étudiants signalent des taux élevés d'implication pendant les activités d'enseignement en pleine nature ainsi qu'une motivation intrinsèque importante. Cette dernière a des répercussions sur les activités qui se poursuivent ultérieurement en classe.

Lors d'activités de jardinage, les élèves ont une vision concrète de sujets étudiés qu'ils assimilent mieux que sur base de présentation d'images (Passy, 2012).

5. Lien entre le temps passé à l'extérieur et l'amélioration du temps d'activité physique et de condition physique :

Bien que les auteurs mettent en garde sur le fondement des résultats des recherches analysées, le comportement sédentaire des jeunes diminuerait en lien avec l'augmentation du temps passé à l'extérieur. De plus, la santé et la condition physique seraient meilleure chez les élèves, principalement adolescents.

En plus des effets bénéfiques énoncés sur les capacités cognitives, sociales mais également physiques, les trois points suivants mettent l'accent sur le contexte qui

favorise les apprentissages (Kuo, Barnes, & Jordan, 2019). Les espaces végétalisés sont des environnements plus calmes et détendus, propices aux apprentissages :

Les comportements perturbateurs, les bousculades et bavardages sont moins fréquents. L'environnement n'est pas nécessairement plus calme parce qu'il est plus vert ou à l'extérieur mais parce qu'il induit un comportement plus serein. Les auteurs soulignent que cette ambiance a forcément un impact sur la réussite scolaire des élèves.

6. L'environnement naturel renforce la coopération :

L'enseignant est plus perçu comme un partenaire que comme un représentant de l'autorité scolaire.

La création de jardins pédagogiques renforce le sentiment d'appartenance à l'établissement scolaire de la part de toutes les parties prenantes intégrées au projet (Passy, 2012). Ce phénomène incite d'ailleurs les parents voire la communauté proche de l'école à s'investir dans la création de jardins (Passy, 2012).

7. L'environnement naturel offre plus de possibilité de jeux et d'autonomie :

Les auteurs citent Nicholson (Kuo, Barnes, & Jordan, 2019) qui en 1972, utilise les termes de « pièces détachées » et de « trucs » tels que bâtons, pierres, insectes qu'offre la nature pour favoriser le développement et la créativité. Les auteurs de la méta-analyse soutiennent que ce huitième point a un effet évident sur la cognition et la créativité des enfants.

3 **Méthodologie**

J'ai mené une série d'entretiens en parallèle à l'analyse de la revue de la littérature afin de répondre à ma question de recherche suivante :

« Comment les activités d'enseignement ou de formation à l'extérieur sont-elles vécues par les apprenants en formations d'adultes ? »

Cette question de recherche lie plusieurs aspects dont la formation d'adultes, la formation à l'extérieur et la manière dont elles sont vécues par les apprenants. Toutes ces composantes possèdent des caractéristiques propres et sont susceptibles de varier fortement notamment selon les contextes, selon l'ingénierie pédagogique, selon le formateur ou encore selon le bagage que possède

l'apprenant. Il est compliqué d'entamer une recherche statistique sur ce phénomène tant les variations de contextes sont nombreuses. Je me suis dès lors orienté vers une recherche qualitative dont le but est de comprendre un phénomène plutôt que de dégager des données quantifiables de celui-ci.

En effet, l'échantillonnage est théorique et ne permet pas d'anticiper toute la problématique à couvrir contrairement à une recherche quantitative identifiant des statistiques. La recherche qualitative est un processus itératif où le retour sur le terrain ne s'arrête qu'à partir du moment où toutes les recherches sont saturées ou au moment où le chercheur se limite dans ses investigations (Lejeune, 2019). Ce sera ce dernier cas de figure pour mon étude.

J'ai respecté la méthodologie préconisée par Lejeune (2019) qui implique 4 phases :

- a) La problématisation
- b) La collecte du matériau empirique
- c) L'analyse du matériau collecté
- d) La rédaction des résultats de l'analyse

L'auteur distingue deux types d'organisations. La première est séquentielle et enchaîne les quatre étapes les unes à la suite des autres. La seconde est qualifiée de parallèle car ces étapes ne sont pas successives mais menées conjointement afin de bénéficier de l'interaction qui s'opère durant la recherche entre le matériau empirique, la revue de littérature, les présupposés et la compréhension du phénomène. L'auteur parle de Théorisation ancrée pour cette organisation parallèle de la recherche (Lejeune, 2019) connue sous l'abréviation GTM (grounded theory method). J'ai préféré cette méthode plutôt que l'organisation séquentielle de la recherche qui me paraît trop compartimentée.

Comme le décrit l'auteur, toute la recherche et l'analyse sont accompagnées d'une série de comptes-rendus. A titre d'exemple, le codage ouvert est accompagné d'une série de descriptions du phénomène, appuyées par des lectures de chercheurs. Ce document reprend également des réflexions personnelles et les éventuelles interrogations. J'ai utilisé ce type de document et j'y ai intégré en plus les points à approfondir ou à éclaircir lors de futurs retours sur le terrain.

La rédaction des différents comptes-rendus et des codages est une étape chargée de questionnements. J'ai dès lors décidé de prendre une légère distance face aux

recommandations de Lejeune (2019) et de ne pas être systématiquement rigoureux dans les répartitions des contenus dans les différents comptes-rendus. J'ai préféré maintenir une fluidité dans la réflexion sur l'analyse des entretiens plutôt que de répartir les contenus dans les différents comptes-rendus qui éparpilleraient les données.

Cependant, pour certaines phases de travail, j'ai constitué différents comptes-rendus mais qui sont complémentaires et s'imbriquent les uns aux autres. J'ai veillé à maintenir ma question de recherche au centre de ma réflexion et à garder une méthode scientifique tout au long du codage.

3.1 Le public

Le public choisi pour mener mes entretiens est un public de jeunes adultes inscrits en bachelier à la « Haute école libre mosane » qui sera citée par l'acronyme HELMO par la suite. Les personnes interrogées sont inscrites dans une des deux options suivantes : éducateur.trice spécialisé.e en accompagnement psycho-éducatif et enseignant.es en sciences humaines. Dans ma démarche de recherche de public pour les enquêtes, une de mes connaissances, professeur dans cet établissement, m'a affirmé qu'elle pratiquait l'enseignement à l'extérieur à au moins deux reprises durant le cursus. J'ai dès lors présenté mon projet de recherche dans sa classe en précisant que je cherchais des volontaires pour mener des entretiens. 5 personnes ont marqué leur accord.

Par ailleurs, des personnes de mon entourage ont terminé récemment un bachelier en tant qu'enseignant en sciences humaines et en tant qu'institutrice dans cet établissement et m'ont affirmé avoir vécu des séances de cours à l'extérieur. Elles furent d'accord de participer aux entretiens.

Le tableau ci-dessous synthétise la représentativité des publics interrogés, leur diversité et met en évidence les périodes auxquelles ont été menés ces entretiens.

Nom de la personne interviewée (pseudonyme)	Date de l'entretien	cursus	Thématique de la formation
Michaël	18/12/23	Educateur.trice spécialisé.e en accompagnement psycho-éducatif	Mise au vert pour un cours sur la communication relationnelle
Zabou	18/12/23	Educateur.trice spécialisé.e en accompagnement psycho-éducatif	Mise au vert pour un cours sur la communication relationnelle
Zora	18/12/23	Educateur.trice spécialisé.e en accompagnement psycho-éducatif	Mise au vert pour un cours sur la communication relationnelle
Coline	23/12/23	Educateur.trice spécialisé.e en accompagnement psycho-éducatif	Mise au vert pour un cours sur la communication relationnelle
Kenji	23/12/23	Educateur.trice spécialisé.e en accompagnement psycho-éducatif	Initiation au métier de l'éducation
Marie	11/4/24	Enseignante en sciences humaines	Organisation d'un voyage scolaire + développement de compétences à l'écriture
Elsa	15/5/24	Institutrice primaire	Se nourrir autrement

3.2 Description de l'établissement HELMO

La Haute Ecole Libre Mosane organise plus de 40 formations soit de type bachelier soit de type master ou encore de spécialisation. Les formations sont organisées sur 5 départements d'ordre pédagogique, paramédical, social, économique & juridique, informatique & technique (Haute Ecole Libre Mosane, 2013).

L'établissement possède plusieurs implantations et celle dont sont issus les apprenants en Educateur.trice spécialisé.e en accompagnement psycho-éducatif interviewés est située dans le centre de Liège. Elsa et Marie, futures enseignantes, sont issues de l'implantation de l'Helmo de Theux.

Le site internet (Haute Ecole Libre Mosane, 2013) de l'HELMO met en évidence la volonté de l'établissement d'aider les étudiants à se définir une identité professionnelle forte, consciente des enjeux sociaux et des besoins des personnes auprès desquelles ils seront susceptibles d'intervenir.

3.3 Problématisation

Lejeune (2019) préconise d'entrer directement en contact avec le terrain lors de recherches par théorisation ancrée. Or, ma recherche a débuté par une découverte de la littérature scientifique avant le travail de terrain. N'étant pas familier avec la recherche qualitative et avec les thématiques de ma question de recherche, j'ai préféré effectuer un premier parcours de la littérature scientifique avant d'entamer mes collectes de données. Cette démarche m'a permis d'orienter mes guides d'entretien, d'obtenir des connaissances plus approfondies, de prendre conscience de mes préconceptions, d'améliorer mes connaissances sur la démarche scientifique et sur la recherche qualitative ainsi que sur la manière de problématiser ma recherche.

Fasseur (2018) cite Charmaz et Flick pour qui des connaissances théoriques ciblées et limitées préalables sont envisageables. Cette lecture n'entrave pas la qualité de la recherche qualitative, elle permet d'ailleurs de mieux ancrer le processus lorsque la consultation scientifique cible la méthodologie. Cette remarque va dans le sens de ma démarche effectuée. Je suis donc parti de mes représentations personnelles pour effectuer un premier parcours de la revue de littérature.

3.4 La collecte du matériau empirique

La théorisation ancrée consiste à donner la priorité au matériau. Ces données peuvent être de plusieurs niveaux tels que les scènes observées, les témoignages des vécus et des réflexions, les pensées ou les remarques des participants (Paillé & Mucchielli, 2016). Une caractérisation par des propriétés est très utile pour le codage et l'attribution des étiquettes sur laquelle je reviendrai plus loin dans la description de la démarche de codage. La nature des notes prend différentes formes selon l'état d'avancement de la recherche.

Les données étudiées pour la question de recherche sont collectées à partir d'entretiens semi-dirigés. Les apprenants interrogés ont vécu diverses formes de formations à l'extérieur. Ils ne peuvent être considérés comme des échantillons représentatifs. Il n'est aucunement possible d'établir des règles généralisables sur base des études de cas menées.

Les entretiens semi-dirigés permettent de ne pas s'enfermer dans une grille de points à collecter auprès de la personne interviewée. L'objectif est de rassembler un ensemble de données pour comprendre un phénomène dans sa globalité. Les entretiens sont malgré tout anticipés et certaines questions ont tout de même été préparées afin de ne pas passer à côté d'éléments essentiels à l'étude et pour ne pas être pris au dépourvu si la personne apparaît peu éloquente.

Néanmoins, deux personnes ont accepté que je revienne vers elles pour approfondir certains sujets. L'objectif tacite est de vérifier si ce qui est affirmé ne peut pas connaître de cas contraire. La recherche GTM parle de cas négatif (Lejeune, 2019). Dans ce cas, les guides d'entretiens sont plus directifs et orientés vers des données que je souhaite vérifier. C'est également le cas pour la dernière enquête qui cible des objectifs plus directs dans les questions posées.

Les entretiens sont enregistrés pour éviter la prise de note systématique qui risque de me plonger dans un carnet en défaveur d'une spontanéité souhaitée. Les enregistrements donnent également un retour sur mes propres expressions et commentaires qui pourraient influencer les propos de personnes interviewées. Un processus de réflexivité a été enclenché avant un retour sur le terrain et notifié dans mon compte rendu qui me sert également de journal de bord.

Les personnes interrogées ont vécu des formations en plein air à différentes époques de la recherche mais les formations ont systématiquement eu lieu avant la sollicitation des personnes.

Toutes les données récoltées, les personnes consultées ainsi que la publication de documents ont dans tous les cas été réalisées après avoir reçu l'accord du comité de vigilance éthique et dans le respect des règles de déontologie.

Je termine en précisant que la recherche de personnes acceptant de participer aux enquêtes fut une des épreuves les plus inquiétantes de ma recherche. Je craignais ne pas obtenir d'accords suffisants pour mener ma recherche.

3.5 Les différentes phases de codage

3.5.1 Le codage ouvert

La première phase de l'analyse a débuté par un codage ouvert qui consiste à se plonger dans le matériau en tentant de garder une distance par rapport à mes présupposés.

Le codage ouvert permet de décrire les constituants du phénomène étudié et de se poser diverses questions telles que : que se passe-t-il dans cet extrait, quels sont les propos des personnes, de quelle manière le contexte influence-t-il les actions (Fasseur, 2018). Le codage ouvert renvoie à un étiquetage plutôt qu'à un approfondissement.

Le terme d'étiquetage n'est pas anodin puisqu'il fait réellement partie de la procédure d'analyse des données détaillée par Lejeune (2019). Comme je l'ai relevé dans la revue de la littérature, entrer en formation engendre un processus, une mise en action, au moins cognitive, et un changement. J'ai donc choisi la méthode d'étiquetage par verbes qui est particulièrement adéquate pour étiqueter ces transformations (Lejeune, 2019). De plus, ayant déjà utilisé la technique du verbe lors du cours de « recherche qualitative en formation d'adulte », j'ai préféré ne pas m'aventurer dans une technique que je n'avais pas éprouvée.

Les verbes sont toujours employés à l'infinitif et à la forme affirmative, ils sont choisis afin de placer le participant au cœur de l'action et en maintenant ma question de recherche en mémoire. Les étiquettes n'ont pas été figées dès le début du codage. En effet, les lectures répétées ont fait évoluer celles-ci. Les étiquettes de départ me semblaient trop sommaires. Je les ai amendées pour finalement tenter de ne garder que l'essence de leur signification. Elles ont également évolué pour permettre des liaisons pertinentes entre elles, notamment par la technique des trois verbes.

Après avoir transcrit les entretiens audios en texte à l'aide du logiciel informatique « Word », j'ai parcouru chaque entretien et j'ai attribué une étiquette de verbe, la mise en page de l'entretien avec l'étiquetage en parallèle, m'a permis d'effectuer une lecture complète pour mémoriser l'ensemble des propos.

J'ai gardé en mémoire un conseil prodigué au cours des salons qualitatifs du cursus me mettant en garde de ne pas étiqueter ce que le participant dit mais bien ce qu'il

en dit étant donné qu'il ne témoigne pas explicitement ce qu'il vit (Winand, 2024). A certains moments, les propos sont assez clairs pour pouvoir être choisis en tant qu'étiquette. Il s'agit dès lors de termes repris « in vivo ».

Des propriétés décrivent les caractéristiques des étiquettes. Lorsque les propriétés dépendent du contexte et de la situation, elles sont qualifiées de dimension puisqu'il y a un degré de variation. Ce travail de détermination des étiquettes et de propriétés aide à établir une série de catégories afin de conceptualiser le phénomène étudié. Cette caractérisation par propriétés et par catégories vise à faciliter et à amorcer simultanément le codage axial.

Pour bien comprendre la catégorisation, il est utile de préciser que mes guides d'entretiens sont construits en vue de comprendre un vécu et l'impact de la formation en extérieur sur les relations sociales, sur la motivation, sur l'identité et sur les aspects didactiques. L'aboutissement des catégories révèle l'orientation de mes guides d'entretiens vers ces effets.

Les catégories sont instables au début de l'analyse, elles évoluent durant le processus d'analyse. Elles sont listées et testées pour questionner leur pertinence. Certaines sont fusionnées, d'autres sont abandonnées afin de parvenir à une mise en relation pertinente des étiquettes.

Enfin, il me paraît pertinent d'évoquer les difficultés éprouvées lors du premier codage ouvert. Je ne voyais pas où celui-ci allait aboutir. Il n'a été possible d'y voir plus clair qu'à partir du moment où la procédure du codage axial fut connue et entamée. Cet élément souligne à nouveau l'importance de l'itération dans un travail de recherche qualitative. J'ai d'ailleurs commencé à tester des articulations dès le codage ouvert et schématisé celui-ci pour mieux visualiser les connexions possibles ou éventuelles.

Pour parvenir à un étiquetage efficace, j'ai, à de nombreux moments, émis des hypothèses de moyenne portée et des articulations éventuelles. J'ai détecté plusieurs cas négatifs et d'autres à confirmer. De plus, certaines étiquettes ont été formulées pour faciliter la mise en relation avec la technique des trois verbes.

Durant l'étiquetage, j'ai alimenté mon compte rendu en gardant une trace de mes réflexions et de mes questionnements à propos des étiquettes élaborées. J'y ai repris également le cheminement parcouru pour aboutir à leur création et j'ai noté dans ce

compte-rendu toutes les idées qui ont surgi lors de cette opération de codage. Elles concernent essentiellement les anticipations d'articulations, les catégories provisoires, les consultations de la littérature scientifique à effectuer pour approfondir un sujet, les propos à confirmer et les cas négatifs avérés ou à rechercher. Certains propos qui auraient mérité d'être approfondis lors des entretiens ont été notifiés dans ce compte-rendu pour espérer pouvoir les travailler lors de futurs retours sur le terrain.

3.5.2 Le codage axial

Cette étape de la recherche vise à articuler les étiquettes et les propriétés de ces dernières entre-elles. Comme cela a été précisé, le codage axial n'a pas été perdu de vue lors du codage ouvert. En effet, j'ai attribué les étiquettes en tenant compte des articulations qui pourraient être élaborées par la suite.

Le codage axial vise à hiérarchiser mes étiquettes en phénomènes plus génériques afin de les enrichir par des techniques d'articulations.

La première difficulté que j'ai rencontrée a été d'obtenir une vue d'ensemble de mes étiquettes permettant d'effectuer une mise en relation pertinente. Pour y parvenir, j'ai repris l'outil du tableau des 6W que notre groupe de travail avait utilisé pour le travail final du cours de « recherche qualitative en formation d'adultes ».

Ce tableau, en plus de synthétiser les étiquettes, m'a ouvert la voie vers une première piste de mises en relations. Les différentes colonnes résument la description des étiquettes par les 6 questions : qui, quoi, où, comment, pourquoi, avec quelles conséquences. Par rapport à ce que Lejeune préconise (2019), j'ai ajouté une colonne indiquant la catégorie, qui reste provisoire.

Les liens réalisés entre les étiquettes se sont opérés par la voie des phrases à trois verbes. Cette technique consiste à formuler une phrase avec deux étiquettes existantes dont le lien est manifeste et de les lier par un verbe de liaison comme « permet », « amène », « engendre ».

Pour chercher des liens entre deux étiquettes, j'ai eu recours également à la technique des bâtonnets développée dans l'ouvrage de Lejeune (2019).

Comme le montre l'exemple ci-dessous, cette technique permet de visualiser l'existence de liens et le sens de relation entre deux étiquettes. Elle permet de

s'interroger sur l'existence et sur la recherche de liens inversés appelés « cas négatifs » (Lejeune, 2019).

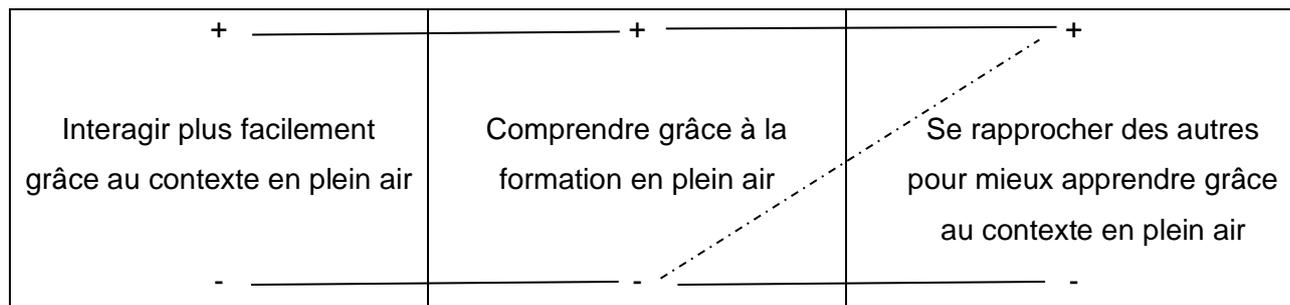


Figure 6: exemple de diagramme en bâtonnets. L'illustration montre les liens repérés dans les entretiens réalisés, l'absence de liens et ceux à rechercher ou confirmer par d'autres entretiens (en pointillés).

Au fur et à mesure de l'avancement de ma recherche, les liens, l'absence de ceux-ci ou la recherche de cas négatifs sont devenus plus évidents à déceler pour moi. La création des schémas par bâtonnets fut dès lors de plus en plus délaissée.

3.5.3 Le codage sélectif

La création d'étiquettes est une démarche systématique et routinière pour chaque entretien. Il est difficile d'obtenir une vue globale de tous les entretiens et de tous les étiquetages réalisés. Certaines étiquettes peuvent dès lors être redondantes dans plusieurs entretiens. D'autres étiquettes ne servent pas à comprendre le phénomène étudié ou ne placent pas le participant au centre du phénomène. Le codage sélectif a pour objectif de sélectionner les étiquettes les plus pertinentes pour l'analyse des matériaux. Cependant, par crainte de trop élaguer et de perdre une partie de la richesse des propos, toutes les étiquettes sont conservées dans les tableaux des 6w pour pouvoir les retrouver si nécessaire. Elles sont différenciées par une police d'écriture différente ou une mise en couleur afin de mettre en évidence celles qui sont conservées de celles qui ne le sont pas.

3.5.4 Schématisation

Comme cela a été précisé, il est difficile de développer une vue d'ensemble de tous les matériaux collectés et de toutes les étiquettes.

Pour y parvenir, j'ai réalisé une schématisation selon la méthode proposée par Lejeune (2019). Au départ, la schématisation reprend toutes les étiquettes créées. Elle sert en premier lieu à repérer les étiquettes à éliminer.

Il ne reste donc pour finir que les étiquettes sélectionnées, réparties par catégories. La mise en relation est identifiée par des liens entre les étiquettes. Les articulations s'influencent soit dans le même sens soit elles s'impactent en sens inverse.

La lecture de la schématisation se lit par la légende suivante :

	Relation entre étiquettes dans le même sens
	Relation inversée des étiquettes
	Relation hypothétique des étiquettes dans le même sens
	Relation hypothétique inversée des étiquettes

Figure 7: légende des articulations entre étiquettes. Elle est identique pour les codages axiaux et pour les schématisations

L'exemple de diagramme de codage axial par bâtonnets ci-dessous montre que circuler dans l'espace de formation amène à se mettre dans une bulle et se mettre dans une bulle permet de faciliter la rencontre. L'exemple indique également une relation inversée. En effet, en changeant de contexte, plus l'apprenant circule dans l'espace de formation, moins il se met dans une bulle. Il y a donc, en fonction du contexte, des articulations différentes entre étiquettes.

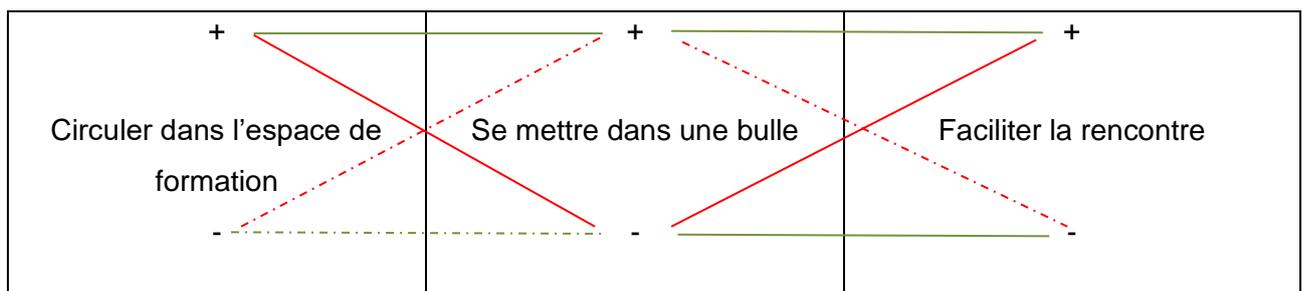


Figure 8: Exemple de codage axial mettant en évidence les différents liens, les cas négatifs et les articulations non vérifiées.

La schématisation s'est construite en parallèle aux investigations et aux codages.

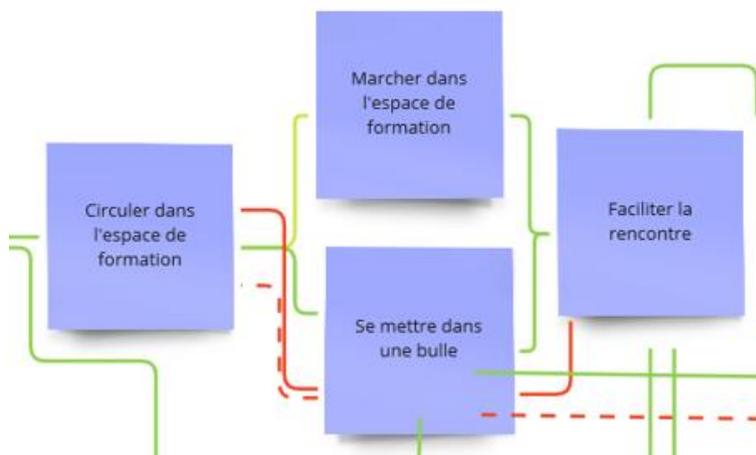


Figure 9: extrait de la schématisation illustrant les relations entre étiquettes issues du codage axial.

Les exemples ci-dessus de codages et de schématisation montrent que certaines articulations entre étiquettes n'ont pas été vérifiées par des retours sur le terrain. Elles restent donc hypothétiques. Il s'agit d'un choix de ma part afin de focaliser mon étude a un niveau global afin de comprendre l'ensemble des expériences vécues plutôt que d'approfondir un évènement bien particulier de ma question de recherche.

4 Résultats de l'analyse

4.1 Introduction sur l'analyse des résultats

Les résultats du processus d'analyse entamé dès la collecte de données sont présentés dans ce chapitre. L'objectif est de pouvoir répondre à la question de recherche qui est la suivante :

« Comment les activités d'enseignement ou de formation à l'extérieur sont-elles vécues par les apprenants en formation d'adulte ? »

Pour parvenir à comprendre ce phénomène, je me suis reposé sur la schématisation réalisée en cours de codage. Il ne s'agit pas d'affirmer que tous les contextes qui peuvent se rencontrer ont été étudiés et que les résultats apportent une réponse close et définitive à la question de recherche. Il s'agit de mon interprétation reposant sur une méthode scientifique qu'est la recherche qualitative par théorisation ancrée.

La schématisation est complétée par une formalisation textuelle des mises en relations des étiquettes élaborées sur base des matériaux récoltés sur le terrain. Mes propos sont exemplifiés par des extraits d'entretiens menés afin de mieux rendre compte du contexte dans lequel les apprenants adultes ont vécu leur formation en extérieur. Ces exemplifications permettent d'appuyer mon analyse sur les données récoltées et montrent que ma compréhension repose sur des expériences vécues par les participants.

Les étiquettes sont choisies pour la richesse de leurs particularités et de la singularité de leurs propriétés caractéristiques et non pour leur récurrence.

Elles ont été ensuite catégorisées et les résultats sont présentés sur base de ces catégories conceptuelles. Ces dernières sont créées notamment lors du codage ouvert et du codage axial en vue de rassembler les propriétés et d'en dégager des caractéristiques communes.

Pour une meilleure lisibilité de la schématisation, les catégories sont illustrées dans des couleurs différentes. Néanmoins, des liens existent entre étiquettes de catégories différentes. La visualisation de la schématisation globale est donc importante pour comprendre le phénomène étudié dans son ensemble, celle-ci se trouve en annexe. En revanche, tous les extraits de schématisation relatif à une catégorie sont insérés dans mon analyse.

Les catégories qui représentent la structure de l'analyse de mes résultats sont les suivantes :

1. Renforcer les liens avec les membres du groupe de formation

Cette catégorie représente les relations entre les étiquettes manifestant l'expérience vécue avec les autres membres du groupe et la manière dont les relations se sont créées ou renforcées.

2. Apprendre différemment en plein air

Cette catégorie évoque la façon dont les apprenants ont vécu les apprentissages et ce qui les ont influencés.

3. Se construire une identité professionnelle en formation en extérieur

Les apprenants ont vécu des situations qui ont influencé leur sentiment d'appartenance que ce soit au groupe, à la formation ou à leur futur métier. Cette catégorie reprend les étiquettes caractéristiques de l'identité des apprenants.

4. S'impliquer davantage grâce au bien-être que procure les formations en plein air

Les étiquettes de cette dernière catégorie abordent les thématiques de la volonté et de la motivation des apprenants à s'impliquer dans les activités de formation. Cette catégorie met également en évidence les paramètres qui ont influencé l'engagement comme le bien-être des participants ou le sens qu'ils trouvent à la formation.

4.2 Analyse des résultats

4.2.1 Renforcer les liens avec les autres membres du groupe de formation

Cette catégorie conceptuelle reprend les étiquettes qui traitent de la manière dont les relations sociales sont vécues, créées et entretenues au sein du groupe de formation. Comme le montre l'extrait de la schématisation ci-dessous relatif à cette catégorie, certaines étiquettes s'influencent positivement d'autres négativement et certaines s'articulent de manière opposée. Il existe également dans la schématisation des articulations qui nécessitent d'être vérifiées pour être confirmées ou réfutées et qui seront mises en lien avec le cadre théorique dans le chapitre consacré aux discussions des résultats. Enfin, certaines étiquettes mettent en évidence qu'il existe plusieurs cas d'articulations selon le contexte vécu par les apprenants. En effet, à titre d'exemple, se mettre dans une bulle permet d'être seul et par conséquent de ne pas faciliter les rencontres alors que dans d'autres contextes, se mettre dans une bulle permet la création de petits groupes favorisant les échanges relationnels.

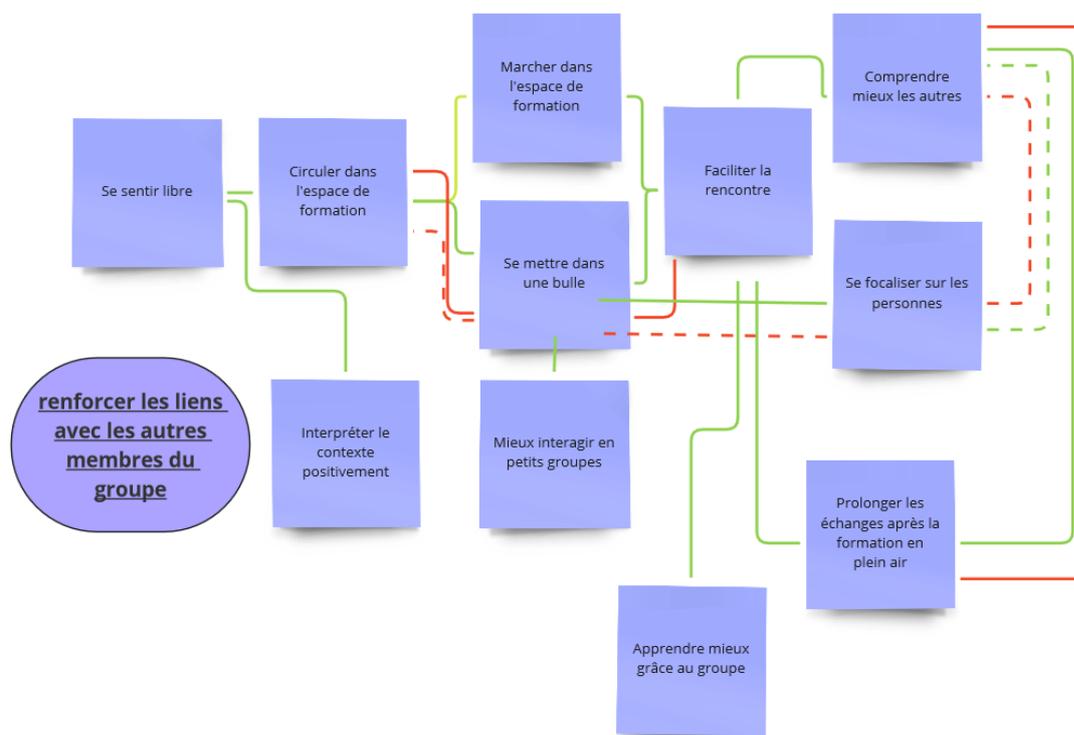


Figure 10: Illustration d'une partie de la schématisation relative au renforcement des relations sociales en formation en plein air

Les apprenants affirment que vivre une formation en extérieur exerce une influence sur la relation avec les autres et sur les interactions au sein du groupe. Ces aspects influencent à leur tour le bien-être des personnes et les apprentissages.

La formation en plein air est vécue différemment de ce qu'ils vivent en classe. Cette image vient tout d'abord de l'abandon de l'image scolaire que renvoie la classe. Comme la revue de littérature le soulève, les apprenants arrivent en formation avec un bagage d'expériences qui teinte leur vision des formations. **Le contexte de formation est interprété positivement**, comme le montrent les extraits de l'entretien avec Michaël.

« ... Je trouve que, une classe n'est pas forcément neutre parce que c'est c'est dans un cadre scolaire, c'est dans un cadre d'apprentissage, et cetera. Donc forcément...Bah comme j'ai dit en bancs. Bon bah le prof, il est juste devant, c'est comme une pièce de théâtre. Tandis que que quand on est dehors, bah...donc forcément la la proximité avec le prof est plus plus présente quoi ».

(Extrait de l'entretien de Michaël)

En effet, les formations en plein air paraissent moins strictes que dans l'établissement scolaire, notamment grâce à une utilisation de l'espace de formation suscitant un accroissement d'autonomie. En classe, la disposition des bancs, et par conséquent des personnes, est perçue comme une barrière à la communication au sein du groupe. Les apprenants développent **un sentiment de liberté** qui leur permet de **circuler dans l'espace de formation**. Ce sentiment de liberté provient d'une indépendance laissée aux apprenants et qui n'est pas possible en classe à cause, notamment, de l'exiguïté des espaces.

La circulation dans l'espace en plein air est plus aisée que dans d'autres contextes de formation à l'intérieur souvent plus réduits. Les activités extérieures nécessitent des déplacements au sein de l'espace de formation. **Marcher dans ce contexte au sein d'un groupe facilite la rencontre avec les personnes** notamment grâce aux rythmes différents des personnes. Les personnes circulent en petits groupes plutôt que seules et le plein air offre des sujets de discussions favorisant les « brise-glaces ».

... « Ben chacun marche à son rythme et finalement tu marches pas forcément au même rythme que tes amis d'habitude. Du coup, ben finalement avec le rythme, tu te, tu te retrouves à côté de quelqu'un d'autre avec lequel tu ne parles pas forcément de base. Et puis tu parles d'autres trucs qui ont peut-être rien à voir avec avec les cours ou quoi... » (Extrait de l'entretien avec Marie).

« ... Ça, l'espace est plus grand, c'est ça. On peut. Ouais, on peut-on peut. Comme ça, donc c'est vrai que ça, ça procure un sentiment de liberté... ».(Extrait de l'entretien avec Kenji)

Néanmoins, **circuler dans l'espace de formation** offre la possibilité de **se mettre dans une bulle**. L'espace offre les deux possibilités suivantes : premièrement, de **petits groupes se forment** dont la conséquence est de **faciliter également les rencontres**. Deuxièmement, à l'inverse, certaines formations font surgir des émotions intenses que les apprenants peuvent vivre de manière isolée. Il est effectivement plus facile de s'isoler en extérieur grâce à la circulation libre et à la diversité des espaces qu'offre le plein air. De surcroît, la nature offre un environnement apaisant par le contact avec la nature.

L'utilisation de l'espace est dès lors appréciée pour les possibilités qu'il offre de faire des rencontres ou de s'isoler pour accueillir les émotions vécues en formation. **Le sentiment de liberté** est donc renforcé par les choix que l'espace de formation offre. Ce sentiment est repéré dans tous les entretiens et est lié aux possibilités de déplacements qu'offrent le plein air.

La circulation dans l'espace de formation facilite **les rencontres et les échanges, ce qui amène à mieux comprendre les autres**. L'extrait ci-dessous illustre la facilitation des rencontres par le contexte de formation en plein air. Ce dernier diminue les préjugés possibles sur les personnes ayant des également effets après la formation en plein air.

« Bah oui, parce que du coup bah on les, on apprend à les connaître tout ça et que genre on va pas commencer à se mettre des préjugés parce que, on va voir une personne, dire Bah celle-ci on va pas trop l'aimer ».

(Extrait de l'entretien mené avec Coline)

En effet, les brise-glaces mis en évidence plus haut grâce aux échanges et à la circulation dans l'espace de formation, incitent les personnes à se rencontrer. Le plein air leur offre des contextes leur permettant de se découvrir entre elles, elles abandonnent dès lors les éventuelles idées préconçues qu'elles portent aux autres, à priori sur base de préjugés sur les aspects visuels sur les comportements, sur des tenues et sur base de jugements arbitraires qu'elles emmènent avec elles en formation.

Cependant, ce jeu d'interdépendances entre la circulation dans l'espace de formation, la facilitation des rencontres, la découverte et la compréhension du groupe influence les relations lors du retour dans le cadre scolaire habituel. Les relations sont pérennisées dans la classe.

En effet, comme le montre la schématisation, une fois que **les rencontres sont facilitées**, favorisant **la compréhension des autres**, cela engendre **une prolongation des échanges en classe**.

« ... C'est comme genre dans la classe, BAH il y avait des gens par exemple en début d'année quand je suis arrivée, je pensais pas que j'allais parler. Et puis ben genre que je lui parle tout ça. On s'est dit

bonjour et tout. On reste souvent à la récré, aux temps de pause et tout... ». (Extrait de l'entretien avec Coline)

Cependant, comme le montre l'extrait ci-dessous, les échanges s'arrêtent dans la situation où la formation se termine après la mise en plein air.

« ...Ça se passait bien entre les collègues. Mais après, je n'ai plus de contact... ». (Extrait de l'entretien avec Kendji)

Comprendre les autres permet donc de prolonger les liens dès le retour en classe mais les relations s'arrêtent si les apprenants ne sont plus amenés à se rencontrer dans ce cadre de formation. Cependant, rien ne démontre dans les entretiens que cet aspect est exclusif aux formations en plein air ou si les formations à l'intérieur maintiennent les relations entre apprenants après la fin de celles-ci.

Apprendre mieux grâce au groupe permet une amorce de liens avec la catégorie suivante puisqu'elle articule deux catégories conceptuelles. En effet, **Les rencontres facilitées par la circulation dans l'espace de formation favorisent les apprentissages grâce aux échanges du groupe.**

« ...Oh bon bah forcément il y a le prof qui est au tableau. Une première ligne de banc, une 2e ligne de banc, une 3e ligne de banc, une 4e ligne de Banc, c'est que des murs qui font à chaque fois qui freinent le savoir quoi, alors que si on est en groupe, eh ben c'est comme une toile d'araignée quoi. Le savoir se répartit un peu partout... ». (Extrait de l'entretien avec Michaël)

La disposition des personnes du groupe, formateur inclus, engendre plusieurs possibilités d'échanges. En effet, les personnes peuvent s'isoler pour travailler en autonomie faisant allusion à l'étiquette « se mettre dans une bulle » ou entamer un processus de réflexion. La disposition peut également inciter la création de petits groupes ou au contraire une collaboration de groupes plus importants. Enfin, le décroisement vécu en plein air permet des échanges participatifs entre le formateur et les apprenants.

4.2.2 Apprendre différemment en plein air

Cette deuxième catégorie est issue de la représentation de thématiques qui reviennent fréquemment dans les propos des apprenants sur la manière d'apprendre dans un contexte de formation en extérieur. L'extrait de la schématisation ci-dessous représente ce concept. Il montre que des connections existent avec une autre

participer à des activités dans un lieu qu'ils découvrent par leur visite. Les entretiens ne permettent pas de repérer si la connaissance du lieu fait partie des objectifs d'apprentissage ou si c'est leur sensibilité à découvrir et connaître le lieu dans lequel ils se trouvent qu'ils apprécient. De plus, le matériau ne permet pas de distinguer si cet effet est exclusif au plein air ou s'il peut s'étendre à des formations « hors les murs » comme la visite d'une exposition ou d'un musée intérieur.

La différence perçue réside également dans l'intensité des échanges relationnels favorisés par le plein air et étant un déclencheur de circulation des connaissances.

Ensuite, utiliser l'espace de formation dans la nature apporte un sentiment de bien-être et peut permettre de prendre le temps grâce au calme de la nature. Cet effet participe à l'appréciation de la découverte du lieu en extérieur que seul le plein air peut offrir. Ce bien-être renforce la disposition des apprenants à apprendre.

Ce sentiment de bien-être est altéré par la perte de repères, sortir du cadre habituel de formation n'est pas rassurant, ce qui peut diminuer le sentiment d'apaisement.

« ...je crois que dans le contexte de la classe, bah, tu sais qu'il y a un projecteur, tu sais qu'il y a, il y a ça qui est disponible... tu peux te reposer sur ce que tu connais, niveau de l'organisation, du matos... ». (Extrait de l'entretien avec Marie)

« ...Si t'as un problème, t'as ton ordi par exemple sur toi... il fallait avoir pensé absolument à tout le matériel à l'avance... ». (Extrait de l'entretien avec Marie)

Pour participer aux activités en extérieur, les apprenants sont déstabilisés par l'absence du cadre connu. Ils doivent donc apprendre à anticiper les besoins. Cette crainte peut être résolue par la répétition des activités d'apprentissage en plein air comme le préconise Sauvé (1998). Les apprenants doivent apprendre à participer à des activités en plein air.

Ce manque de repères diminue la concentration des apprenants qui se focalisent sur l'absence de matériel habituel et l'inconfort qu'il occasionne au détriment de l'assimilation de la matière à apprendre. Ils doivent par exemple s'organiser pour prendre des notes sous la pluie ou simplement sans ordinateurs.

Comme le montre les extraits ci-dessus, **sortir du cadre habituel de formation amène à utiliser moins spontanément les écrans**. Les apprenants ne rencontrent

pas les conditions matérielles et de confort habituelles d'utilisation des écrans, plus particulièrement des ordinateurs.

Michaël, Zora et Zabou ont également souligné que les écrans étaient moins utilisés en formation en plein air sans préciser si cela avait un impact sur leur bien-être. Dans leur contexte de formation, aucun rapport ou travail d'évaluation successif à la formation en plein air n'est évoqué. Si l'évaluation est absente, ils vivent la formation sans crainte de perdre des informations nécessaires à l'évaluation sommative.

Les extraits ci-dessous mettent en évidence qu'**abandonner les écrans** permet de **se focaliser sur les personnes** et favorise **l'implication en formation**. Le contexte est moins confortable pour l'utilisation des écrans et rend celle-ci moins systématique. Il y a donc un facteur de distraction en moins qui augmente la focalisation vers les activités.

« ...Je pense que c'est instinctivement parce que c'est en fait ici quand on est en classe... on a tous un ordinateur devant, donc on l'utilise... ».
(Extrait de l'entretien avec Michaël)

« ... et du coup on est sur nos téléphones, et cetera. On n'écoute pas et là bah on n'était pas spécialement sur nos téléphones, on écoutait vraiment le professeur... ». (Extrait de l'entretien avec Zabou)

Le plein air n'offre pas toujours un cadre propice à **l'implication en formation** en extérieur car le cadre peut empêcher de **rester concentré**. S'impliquer en formation en plein air est donc à certains moments difficiles selon le contexte urbanisé ou en pleine nature.

« ...on se dit bah si y a je sais pas moi, un couple qui va faire une visite de l'abbaye, ils font du bruit... ». (Extrait de l'entretien avec Marie)

« ... ça peut être compliqué parce que y a bah beaucoup de passants, de de gens qui se baladent de chiens... ». (Extrait de l'entretien avec Zora)

Il y a une opposition de deux contextes. L'implication en formation en plein air est renforcée par l'abandon des écrans qui, en classe, distraient les apprenants. En revanche, en plein air, d'autres sources de distraction apparaissent telles que le passage de promeneurs. La concentration s'avère plus importante dans les contextes en plein air si l'espace est calme, apaisant, proche de la nature et avec peu de visiteurs. D'après l'entretien de Kenji, l'extérieur incite également à

s'impliquer si l'apprenant vit une situation d'apprentissage proche du monde professionnel.

Bien que **rester concentré** soit difficile dans un environnement bruyant à cause notamment des promeneurs ou des chiens, Zora pense qu'il est possible de **tirer des leçons de ces sujets de distractions**. Cette affirmation reste néanmoins à confirmer si elle concerne les formations exclusivement en plein air et si cet apprentissage peut se réaliser dans un milieu scolaire, tel que la classe.

« ... Ben ça peut être un un inconvénient. Ben comme un atout d'apprentissage et se dire ben d'apprendre justement à se focaliser sur une chose... ». (Extrait de l'entretien avec Zora)

Ma compréhension de l'extrait ci-dessus sous-entend que les apprenants sont prêts à fournir plus d'efforts de concentration pour une formation en plein air au regard des avantages qu'elle procure.

Par ailleurs, **le renforcement de l'implication** ne s'explique pas que par l'abandon des écrans mais également grâce à **la rupture avec le cadre habituel**.

L'extrait ci-dessous montre que l'implication est renforcée lorsque la rupture avec le cadre habituel se situe en plein air.

« ... Ah là c'était vraiment des exercices qui sortaient du cadre. Ah même si on avait dû lire un texte, le fait de pouvoir sortir à l'extérieur c'est pas c'est pas la même chose... ». (Extrait de l'entretien avec Zora)

L'entretien avec Elsa précise que si la norme de formation était l'extérieur, elle se sentirait motivée en classe, ce qui constituerait une rupture inverse du cadre habituel. Ce propos est une supposition puisqu'Elsa n'a pas vécu ce qu'elle exprime.

« ... Oui, ça c'est peut-être le fait de voir un contexte, mais du coup, là alors si on va par là peut-être, si on était tout le temps dehors, ça reviendrait au même, et on retiendrait et on ferait plus rien, c'est possible... ». (Extrait de l'entretien avec Elsa)

L'implication en formation est mise en relation avec certaines étiquettes catégorisées dans la motivation en formation en plein air.

Rester concentré en formation en plein air peut être perturbé à cause d'un **tiraillement entre l'apprentissage et l'activité**. Ce phénomène est accentué par le contexte **hors du cadre de formation**. En effet, Il est nécessaire de s'habituer à un

nouveau contexte, à travailler avec un mobilier et du matériel inhabituels. Les apprenants doivent dès lors se concentrer sur ces aspects plutôt que sur les objectifs d'apprentissages prévus par le formateur.

Cet élément s'apparente à la distraction due aux éléments qui surgissent en plein air tels que les chants des oiseaux ou le passage de visiteurs à proximité. Il s'agit d'évènements inhabituels.

« ...Du coup tu dois plus te concentrer sur le cadre. Et du coup t'as l'impression que tu délaisses un peu plus le l'accompagnement, le suivi de l'activité et d'un autre côté c'est ça qui est fort important... ». (Extrait de l'entretien avec Marie)

Rompre avec le cadre habituel de formation permet de **mémoriser les apprentissages** grâce à **l'utilisation de l'espace de formation en plein**. Les images et les souvenirs que les apprenants se créent sont forts. En plus de mémoriser les matières grâce à la rupture avec le contexte habituel, l'utilisation, les déplacements dans le contexte en plein air, la visualisation de ce dernier et le contact avec les objets du contexte ont favorisé la mémorisation. Tous les sens sont sollicités pour une meilleure mémorisation. Selon les contextes des formations, les apprenants touchent des éléments de la nature, écoutent et respirent dans un environnement inhabituel de formation. Ils découvrent de nouveaux lieux. Elsa a dû réaliser un repas en achetant des produits locaux chez les producteurs. Cette activité a donc sollicité le sens du goût en plus d'avoir créé des images fortes par les relations entamées avec la population locale.

« ...je pense que celle où on était dehors, j'ai plus retenu la théorie et tout ce qui s'est passé que celle à l'intérieur... ». (Extrait de l'entretien avec Zabou)

« ... Non, c'est génial parce que on peut apprendre aussi à connaître en touchant un petit peu...les souvenirs se se créent plus et se figent plus dans notre tête. Et donc franchement, je me souviens de toute la mise au vert... ». (Extraits de l'entretien avec Michaël)

« ...Tu me demandes de parler d'un autre cours théorique, franchement j'ai pas beaucoup de souvenirs quoi. Donc pour moi, aller dehors, ça permet de de créer des souvenirs plus ancrés et du coup bah de de garder ça plus en tête quoi... » (Extrait de l'entretien avec Elsa)

Les extraits ci-dessus illustrent les différents impacts du plein air sur les apprentissages, qu'ils soient dus à l'ancrage dans la société locale, par l'utilisation des sens, ou par la sollicitation des souvenirs imagés.

Cependant, Coline affirme **apprendre indifféremment en classe qu'en plein air**. En articulant **faciliter les rencontres** et **mieux interagir en petits groupe** avec les autres membres du groupe, cette mise en relation permet de vérifier que le contexte facilite les rencontres et l'abandon des préjugés sur les autres membres de la classe. Or, le chapitre précédent a montré que les échanges permettent de créer un réseau propice aux apprentissages, le contexte de Coline doit donc être vérifié. Les apprentissages ne sont-ils pas différents en classe qu'en plein air ou ne le sont-ils pas perçus dans le contexte de Coline ? Il serait nécessaire d'approfondir pour savoir les apprentissages s'opèrent, malgré l'affirmation de Coline, en arrière-plan grâce au renforcement des relations sociales en plein air. Il n'a malheureusement pas été possible de rencontrer à nouveau Coline ou des membres issus de sa formation.

« J : Ca t'a permis, le fait d'être dehors, t'as permis de de bien apprendre la technique et le fait que ce soit à l'extérieur apporte quelque chose en plus ?

C : Bah je pense pas. Ben peut-être prendre l'air ? Je sais pas, mais je pense que ce soit peut-être à l'intérieur ou l'extérieur ». (Extrait de l'entretien avec Coline)

Dans certaines situations, l'apprenant apprécie **utiliser l'espace de formation en extérieur** pour une immersion dans le milieu concret et professionnel car cela lui permet de se **projeter en situation professionnelle**. En effet, les formations insèrent l'apprenant dans des situations d'apprentissage proches des milieux qu'ils rencontreront dans leur futur métier. Kenji a observé et rencontré des jeunes dans un skate park pour s'initier au métier d'éducateur. Marie a dû anticiper la planification d'une formation dans un contexte de voyage scolaire lui permettant de se rendre compte de la complexité d'une telle organisation. Les apprenants arrivent mieux à comprendre et à se rendre compte de la complexité de leur futur métier en la vivant in situ. Cependant, cette réalité doit explorer si elle peut s'étendre à d'autres contextes extérieurs que ceux étudiés. Cet aspect met en évidence la porosité des frontières entre les concepts d'éducation à l'extérieur décrits dans la revue de littérature.

« ... enfin tu te rends compte de tout l'aspect règle du temps... il ne faisait pas beau, du coup on avait demandé aux gens, parce qu'ils avaient un petit casse-croute en bas, enfin un petit un petit café s'ils avaient pas une salle pour nous héberger... Ça, ça permet, je trouve, de se rendre compte de toute la complexité qu'à aller à l'extérieur. Finalement, il faut prendre le temps... ». (Extrait de l'entretien avec Marie)

Cette mise en relation annonce la question de l'identité en formation et de sa construction grâce au contact avec le futur métier des apprenants.

4.2.3 Se construire une identité professionnelle en formation en extérieur

Cette catégorie met à nouveau en évidence l'interdépendance entre les différents concepts créés sur base des propriétés des étiquettes. L'extrait de la schématisation montre également que toutes les articulations ne sont pas soutenues par les entretiens. Certaines restent hypothétiques et devraient faire l'objet de retours sur le terrain si je voulais approfondir l'étude dans une direction bien ciblée.

La schématisation montre également qu'il y a ici, une boucle d'influences mutuelles entre les étiquettes suivantes : trouver du sens, découvrir son futur métier, se rendre compte de la réalité du terrain et se projeter en situation professionnelle.

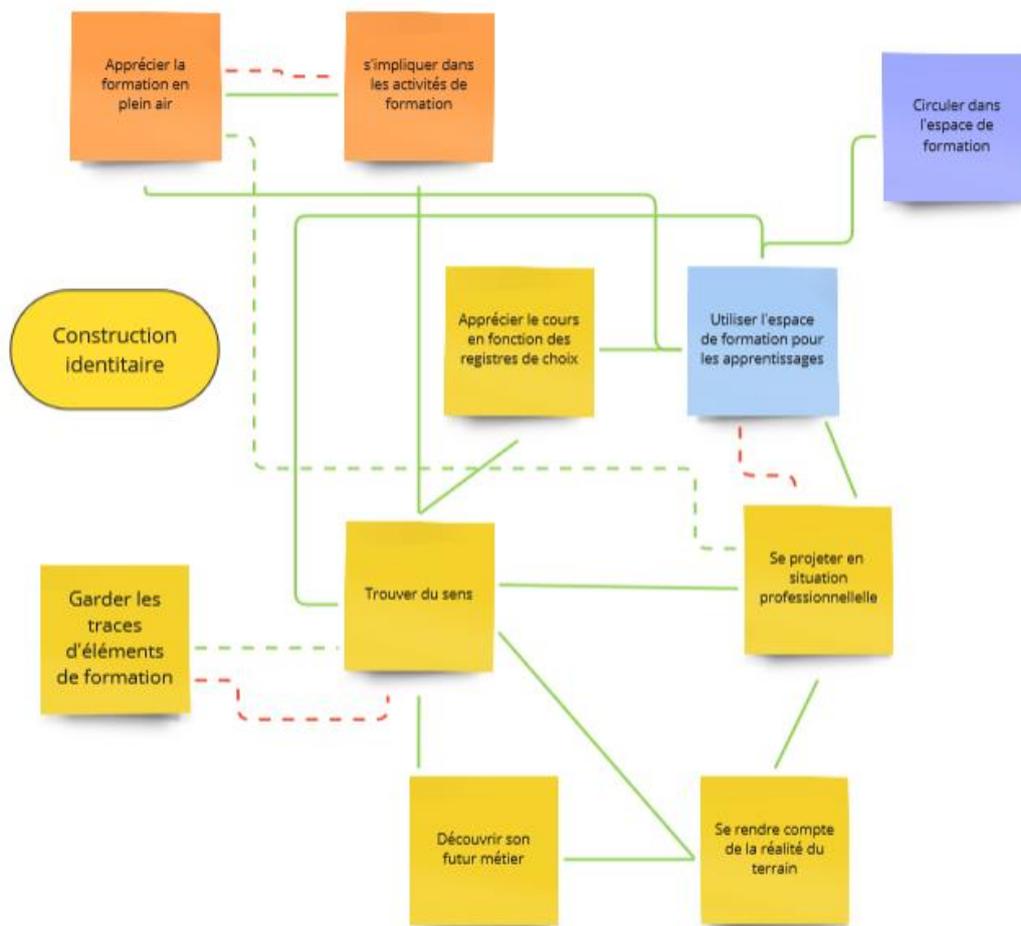


Figure 12: Illustration d'une partie de la schématisation relative à la construction identitaire

Comme la revue de littérature le souligne, Il est nécessaire que la formation ait du sens pour les apprenants comme dans tout parcours de formation (Bourgeois & Nizet, 1997). L'utilisation du contexte en plein air ne suffit pas. Pour **apprécier la formation en plein air**, l'apprenant doit **trouver du sens** dans **l'utilisation du plein air**.

L'apprenant se désengage de la formation s'il ne peut y créer des liens avec ce qu'il attend, il n'arrive pas à s'approprier le contenu de la formation.

« M : ...enfin faut que ce soit amené de façon utile, parce que si c'est pour faire des maths sur une feuille dehors, je trouve que ça sert à rien... ».
(Entretien avec Michaël)

« ... parce que juste avoir une feuille et comme si on était à l'intérieur, à l'extérieur. Ça n'a aucun intérêt alors c'est bon, on s'assied sur sa chaise, on attend que ça passe... ». (Entretien avec Zora)

Transposer la classe dans un milieu en plein air avec l'ingénierie et le dispositif habituels n'apportent pas de significations pour les apprenants. Dans le chapitre consacré à la discussion des résultats, je mettrai en parallèle ce propos avec la revue de littérature qui affirme le contraire.

Dans les contextes étudiés, les participants n'y trouvent de sens que si le langage, le contenu et l'ingénierie sont appropriés à la fois aux situations mais également aux apprenants.

Ces trois points sont appelés registres de choix par Faulx et Danse (2021). Comme les propos ci-dessous le mette en avant, **apprécier le cours en fonction des registres de choix** permet donc de **trouver du sens à la formation**. Ce point met en évidence que le changement de contexte, le contact avec la nature et le renforcement des relations sociales ne suffisent pas pour donner du sens à une formation en plein air et pour que celle-ci soit appréciée par les apprenants. Le langage, le contenu et l'ingénierie du formateur doivent être appropriés.

Dans l'extrait ci-dessous, Marie évoque une précédente formation en plein air qui ne lui a pas plu à cause des mauvais choix.

« ... Et en fait, on a ramassé des feuilles pour les mettre par terre quoi. Et je me disais enfin on. Je me dis enfin j'ai 20 ans et je ramasse des feuilles par terre pour les mettre l'une à côté de l'autre... ». (Entretien mené avec Marie)

Dans cette lignée, lorsque l'apprenant parvient à **se projeter dans une situation professionnelle**, cela l'amène à **se rendre compte des difficultés de terrain**. Les futurs enseignants qui participent à la formation sont amenés à organiser des formations dans différents contextes. La formation en plein air met en évidence les points organisationnels à ne pas négliger.

Pour Kenji, la rencontre et l'observation de personnes du lieu de formation l'ont marqué car il s'est rendu compte des difficultés que peuvent rencontrer certains jeunes en décrochage scolaire. Il a également perçu l'utilité du métier d'éducateur. Il a **trouvé du sens** à cette formation au point de **garder des traces de cet évènement**.

« ...Et Ben j'ai réalisé qu'en fait... qu'ils préféreraient faire de leur côté. Et c'est de ça que j'ai découvert, parce que c'est vraiment le métier... Je me suis dit que ça pourrait être enrichissant et que ça pourrait m'aider de

voir ce que c'est que vraiment l'éducateur de rue... » (Extrait de l'entretien avec Kenji)

A ce niveau, la schématisation forme un cycle. **L'utilisation de l'espace de formation pour les apprentissages donne du sens à l'apprenant** si les registres de choix sont appropriés. Comme cela a été souligné, ceux-ci doivent être pertinents pour l'apprenant. Il s'agit d'une condition de réussite de la formation.

Être plongé dans un milieu professionnel offre à l'apprenant la possibilité de se construire une identité par rapport à son futur métier. Pour Kenji, le contact avec la réalité de terrain lui a permis de choisir son futur métier. A nouveau, le contexte extérieur est ici pris en considération sans différencier les milieux n

La manière dont le formateur conçoit sa formation et s'il décide de plonger l'apprenant en situation professionnelle a un impact sur l'identité de l'apprenant. Il serait intéressant d'approfondir le lien entre les choix et les intentions du formateur et l'identité de l'apprenant. Néanmoins, j'ai décidé de cadrer mon analyse sur l'apprenant qui est au centre de ma question de recherche.

4.2.4 S'impliquer dans les activités de formation

La revue de littérature rappelle que, tout comme les apprentissages, les relations sociales et l'identité et la motivation, l'engagement et l'implication d'une personne sont influencés par certaines logiques choisies par le formateur.

L'interconnexion entre ces aspects, conceptualisés par les catégories, est à nouveau bien présente dans l'extrait de la schématisation ci-dessous.

La circulation dans l'espace de formation est impliquée dans les articulations, tout comme les aspects de sens que l'apprenant trouve en formation. Le bien-être et l'appréciation de la formation ressentis par les apprenants lorsqu'ils sont immergés dans un espace naturel sont également constatés à travers les entretiens.

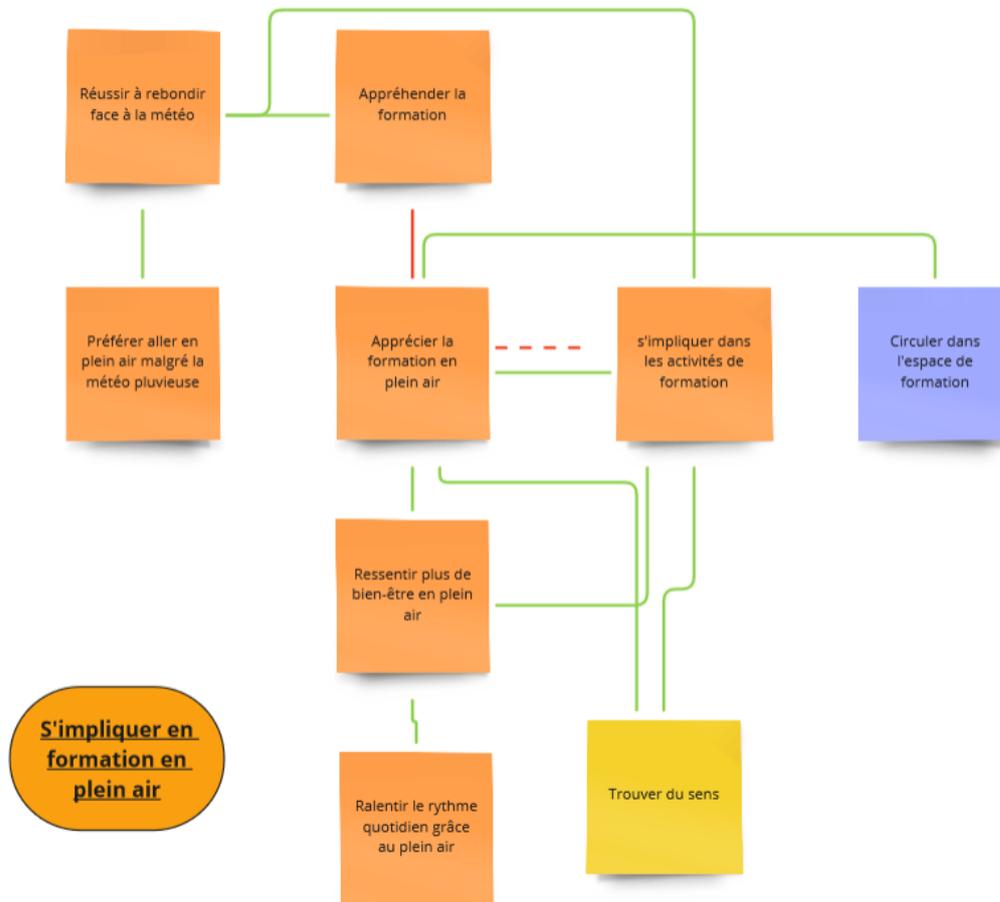


Figure 13: Extrait de la schématisation relatif à l'implication des apprenants en formation en plein air

Circuler dans l'espace de formation permet de se rendre compte des réalités du terrain qui, selon les contextes de formation, amène à trouver du sens à la formation. Cette articulation influence la motivation et **l'implication dans les activités de formation**.

Elsa affirme que rencontrer les personnes du terrain, les producteurs locaux, motive car elle se sent actrice de sa formation. Elle ne subit pas la formation qui serait transmise par le formateur.

« ...ça amène une motivation à vouloir bien faire aussi. Comme on est vraiment acteurs de ce qu'on, de ce qu'on réalise, ça amène à vouloir faire correctement... » (Extrait de l'entretien avec Elsa)

Kenji souligne que marcher et être mouvement renforce l'envie de s'engager.

« ... et debout et marcher comme bon bon nous semble. Je pense qu'il y a une différence. On est plus enclin à être en mouvement que d'être assis

derrière un bureau, surtout pour avoir une formation... » (Extrait de l'entretien avec Kenji)

La formation en plein air favorise l'implication dans les activités d'apprentissage par le mouvement, la dynamique des corps et l'espace ouvert et vaste du plein air facilite les déplacements contrairement à une classe.

« ...si on avait eu l'atelier qu'elle nous proposait en classe, mais j'aurais peut-être été moins investi parce que ici, comme c'était dans un cadre d'une mise au vert et comme c'était dans un milieu qui est autre que la classe... » (Extrait de l'entretien avec Michaël)

De plus, **la circulation dans un espace de formation en plein air** dont l'image est moins connotée apporte la possibilité aux apprenants de **se sentir libre**. Pour rappel, cette connotation fait allusion aux préjugés que les apprenants ont du cadre scolaire qui est une image rigide et autoritaire.

Ce sentiment de liberté du plein air favorise **l'implication dans les activités de formation** même si les consignes de travail sont cadrées claires et précises.

« ...On a quand même un règlement des choses qu'on nous clarifie, que on doit respecter, mais on se sent même plus enclin à faire la formation quand on a un environnement plus libre, plus vaste, alors qu'un simple banc ou une chaise et écouter un prof parler pendant 2 h, c'est pas la même chose... ».

Il serait intéressant d'approfondir cet élément pour savoir si l'espace en plein air incite le formateur à chercher volontairement ce sentiment de liberté chez l'apprenant ou non.

L'aspect de bien-être revient régulièrement dans les entretiens. Le sentiment de liberté, d'ouverture aux autres, contribuent à ce ressenti tout comme vivre la formation en plein air par une météo clémente.

Les apprenants apprécient être en plein air, de surcroît dans la nature ce qui amène une augmentation de **l'implication dans les activités de formation**.

« ... Ouais OK, donc la météo a quand même un impact important, c'est cela au niveau de la motivation... ». (Extrait de l'entretien avec Kendji)

Les extraits d'entretiens montrent que l'effet de la météo est relatif. Il met en évidence **l'appréhension que les apprenants peuvent développer avant d'entrer en formation** à cause des conditions climatiques. Cette appréhension incite les apprenants à **prévoir des moyens de rebondir**, ce qui les maintient à vouloir poursuivre les activités en plein air.

« ...Non, comme il pleuvait, il y avait quand même des abris, donc ça c'était chouette, aussi à l'extérieur, mais avec des abris... » (Extrait de l'entretien avec Zabou)

« ..., certains sont rentrés pour écrire parce qu'il ne faisait pas beau simplement et que du coup les feuilles ondulaient et que pour noter c'était pas hyper pratique... on a regardé la météo pendant toute la semaine, tous les jours pour savoir comment ça allait se passer. Mais mais sinon non, il a pas fait dégueulasse au point d'annuler l'activité non plus. On a réussi à rebondir... » (Extrait de l'entretien avec Marie)

Il me paraît important de recadrer ces relations entre étiquettes avant d'aborder l'impact sur le bien-être. Le beau temps favorise l'engagement en formation en plein air et la pluie a peu d'impact pour autant qu'elle ne soit pas excessive.

Cette volonté d'être en formation en plein air, quelle que soit la météo, est notamment influencée par le sentiment de liberté que procure ces dispositifs.

Utiliser l'espace de formation permet de **ressentir plus de bien-être**, ce phénomène accentue la manière dont les apprenants vont **s'impliquer en formation**.

« ...Avec la nature entourée et on avait un peu l'impression d'être seul au monde quoi, et d'être tranquille de toute agitation... là, voir le vert, la couleur verte des arbres... Et pour moi je trouve que c'est hyper. Ouais c'est hyper apaisant ». (Extrait de l'entretien avec Zora)

« ...ça peut même nous aussi nous permettre de nous oxygéner mieux, parce que par exemple ici bah exemple parfait. Aujourd'hui on a eu cours que en local et j'ai super mal à la tête... » (Extrait de l'entretien avec Michaël)

« Enfin vu qu'on lui déjà demandé si on pouvait aller dehors, et cetera. Et comme elle a suivi notre avis, Ben je pense que ça nous a motivé à suivre ce son cours ». (Entretien avec Zabou)

Marie affirme qu'elle a appris à anticiper ses besoins en formation en plein air tel que prévoir des équipements de pluie ou des outils de prises de note. L'ingénierie et les dispositifs de formation doivent probablement être anticipés par le formateur. Il serait intéressant de prolonger l'étude en se focalisant sur la manière dont les formateurs vivent les formations en extérieur.

5 Interprétation et discussion des résultats

Le présent chapitre a pour objectif de mettre en relation les résultats dégagés avec la littérature scientifique afin d'approfondir ma compréhension de ce que vivent les apprenants adultes en formation lorsque celle-ci se déroule à l'extérieur.

La schématisation globale montre que des relations entre certaines étiquettes de catégories différentes existent mettant en évidence l'interdépendance des quatre thématiques.

Mon interprétation est ancrée dans le matériau de terrain et chaque expérience vécue repose sur des contextes qui ne peuvent être normalisés.

Les résultats ciblent principalement la sociosphère et la psychosphère. L'écosphère est moins présente, les formations vécues par les apprenants se situent en effet plus proches de l'éducation par l'environnement que de l'éducation pour l'environnement selon le continuum illustré dans le cadre théorique. Néanmoins cette affirmation doit être nuancée pour chaque situation vécue et ne peut se justifier que par la compréhension des contextes étudiés. A titre d'exemple, Elsa s'est sentie touchée par les notions environnementales grâce à la formation en plein air et grâce aux contacts avec des producteurs locaux.

« ...j'ai vraiment une prise de conscience sur. En fait, je trouve ça super intéressant de se nourrir de façon durable de devoir aller, d'être au contact de la nature. C'était un petit village plus plus atypique parce que c'était plus. Bah, c'était plus oui, avec des petits producteurs locaux, avec avec les fermes, et cetera, et cetera. Et donc moi, ça m'a permis d'avoir une

vision différente de ce que j'ai d'habitude dans les classes... ». (Extrait de l'entretien avec Elsa)

De plus, différents concepts de formation en extérieur ont été rencontrés de manière non exhaustive tels que l'éducation en plein air, hors les murs, en pleine nature ou encore en milieu urbain dans un skate park.

Certains évènements des formations vécues, caractérisés par des étiquettes lors du codage, engendrent des cycles analogues aux cascades de dominos liant de nombreuses étiquettes entre-elles et mettant en relation les catégories de la schématisation. J'entame la discussion sur ces cycles par une porte qui n'est pas nécessairement le point de départ du processus vécus par les apprenants mais un choix arbitraire dont l'objectif est de rendre mes propos et explications claires et compréhensibles.

Enfin, La discussion repose également sur trois phénomènes qui sont souvent constatés, connectés et interdépendants entre de nombreuses étiquettes ou catégories conceptuelles. Il s'agit premièrement de l'utilisation et des déplacements au sein des espaces de formation, le deuxième est représenté par le sentiment de bien-être ressenti ayant un impact sur l'appréciation de la formation. Enfin, le troisième élément est caractérisé par le sens perçu de la formation et son impact sur l'implication en formation.

5.1 Apprendre dans-avec-par et au sujet de l'espace de formation

L'utilisation de l'espace caractérisé par des déplacements à l'intérieur de celui-ci est reliée à de nombreuses étiquettes du codage. Elle a un impact sur l'ensemble des catégories conceptuelles créées lors du codage.

Comme le souligne un groupe de travail de l'Université de Laval (2013), l'environnement complexe, dans le sens de contexte, doit connecter l'espace physique à la pédagogie et à la technologie.

D'après ces auteurs, l'espace physique fait partie des éléments stratégiques de la conception d'une formation visant à créer un environnement complexe pour favoriser les apprentissages. Il n'est donc pas réduit au lieu dans lequel se déroule la formation.

Les espaces de formations doivent susciter le développement de compétences nouvelles telles que l'esprit critique, la créativité, la communication, la collaboration, la prise de décision ou encore le leadership (Vangrunderbeeck, 2020). Or, ces compétences sont des prédispositions chez les apprenants du XXIème siècle selon le groupe de travail de l'université de Laval (2013) qui ajoute également les prédispositions d'apprentissage visuel et la recherche de partage. Les apprenants interviewés affirment développer une bonne assimilation des connaissances par la visualisation du contexte à posteriori même plusieurs mois après avoir vécu leur formation. Cette mémorisation est en partie due à la mise en action, par les échanges relationnels, par la sollicitation des sens et par l'insertion dans le milieu et dans des situations d'apprentissages.

Selon les contextes, se préparer à la formation, notamment par l'anticipation des besoins nécessaires est déjà une forme d'apprentissage. En effet, Marie affirme qu'elle a appris à appréhender son futur métier en amont de la formation en extérieur. Il est dès lors possible, par l'usage du plein air, de développer des compétences et des connaissances grâce au plein air sans y être immergé, par exemple par la préparation de différentes activités (Gadais et al., 2021).

L'apprentissage s'opère en amont, durant la formation et à posteriori, mais également grâce au contexte, au contact avec le terrain, ainsi que par les pairs comme cela sera développé plus loin. L'apprentissage est multimodal et s'intègre dans le parcours de formation de l'apprenant et fait partie de l'apprenance développée par Carré (2022) et étudiée dans la revue de littérature.

5.1.1 Apprendre grâce aux situations d'apprentissage

Les apprenants font mention de situations d'apprentissage dans les témoignages de leurs expériences vécues. Une situation d'apprentissage et d'évaluation est une situation authentique proche de celle que vit le professionnel (Poumay & Georges, 2022). L'objectif est de soutenir le savoir par des actions dans différentes possibilités de contextes. Les apprenants ont effectivement vécu des situations proches du projet, de la simulation, de l'investigation ou encore du stage. Pour Poumay et Georges (2022), ces situations, auxquelles peuvent s'ajouter les études de cas, sont considérées comme des situations d'apprentissage et d'évaluation permettant de développer des compétences. Néanmoins, les apprenants ont vécu ces situations à des degrés d'authenticité variables. En effet, l'efficacité de ces situations réside

notamment dans l'évaluation et plus précisément dans la réflexivité et l'autoévaluation par l'apprenant (Poumay & Georges, 2022). Or, aucun participant ne fait mention de cette étape dans ce qu'ils ont vécu. Il n'est pas possible de savoir si une évaluation, quelle que soit la forme, a été réalisée et donc de préciser si la situation d'apprentissage et d'évaluation est complètement aboutie.

5.1.2 Apprendre grâce à la multiplicité des dispositions du groupe de formation

L'utilisation de l'espace par les apprenants leur ont permis de vivre une disposition différente de celle qu'ils ont l'habitude de vivre en classe. L'utilisation de l'espace et la répartition des individus qu'ils soient apprenants ou formateurs dans celui-ci influencent la communication et la manière de s'impliquer en formation.

En effet, la répartition dans l'espace a un impact sur les échanges relationnels, en favorisant les apprentissages soit individuels, soit collaboratifs, soit participatifs ou encore transmissifs (Vangrunderbeeck, 2020). Les apprenants ont souligné l'accroissement des échanges entre les personnes grâce au plein air facilités par l'utilisation et par la circulation dans l'espace.

Ces interactions influencent les relations entre apprenants mais, également avec le formateur et avec le contenu de formation. Les dynamiques de groupes restreints exercent une influence sur le changement de l'adulte en formation (Faulx, 2019) et la schématisation des codages illustre l'influence des relations sociales à différents niveaux notamment sur les apprentissages. En complément à ce qui a été énoncé plus haut à propos des situations d'apprentissage et d'évaluation, pour Faulx (2011), le réalisme de la situation n'est pas nécessairement à rechercher, l'expérience est faite par le groupe et par la manière dont le formateur exploite le contexte. Pour l'auteur, le savoir se construit au fur et à mesure parmi les participants. Les apprentissages se construisent par une mise en action par l'expérimentation des participants. C'est le cas pour Elsa qui expérimente une nouvelle manière de se nourrir grâce à la relation qu'elle crée avec les producteurs locaux. Cette expérimentation exerce un changement, elle affirme avoir une nouvelle approche à propos de sa manière de se nourrir. Pour Faulx (2011), l'élucidation grâce aux échanges entre les participants et le transfert des apprentissages aidés notamment par l'expérience des uns et des autres forment les participants. Dans son entretien, Michaël confirme cette théorie. Il parle d'une circulation du contenu d'apprentissage

« en toile d'araignée » par l'augmentation des échanges relationnels grâce au plein air.

La lecture de la schématisation et des résultats du codage confirme que les formations en plein air vécues par les participants sont des contextes qui facilitent les relations et les échanges entre les membres du groupe. L'analyse montre que le plein air contribue à l'augmentation des échanges entre les apprenants et avec le formateur.

5.2 Apprécier le cadre de formation

Les résultats de l'analyse des entretiens menés montrent que les apprenants apprécient être en plein air pour suivre une formation. Bien qu'il y ait quelques paramètres, selon les contextes, qui altèrent cette envie d'être dehors, la plupart ressentent un bien-être et affirment s'impliquer et être motivé davantage dans ces activités de formation.

5.2.1 Le bien-être en formation en plein air

Gadai et al (2018) confirment les effets bénéfiques du plein air sur la santé des jeunes et leur réussite scolaire. Ces effets se marquent sur la santé physique mais également sur la santé psychologique. Les auteurs indiquent que le plein air diminue le stress et augmente la motivation intrinsèque ainsi que le sentiment de compétences personnelles. La schématisation des codages va dans le même sens que ces auteurs.

L'étude de Gadai et al. (2018) rejoint la méta-analyse de Kuo et al. (2019) citée dans la revue de la littérature pour montrer les bénéfices des formations en plein air à propos de la santé.

Les résultats de l'analyse indiquent que certaines réticences peuvent malgré tout avoir lieu notamment sur l'absence de repères habituels, l'impossibilité d'utiliser l'ordinateur ou sur les équipements à prévoir pour pallier les intempéries. Ces appréhensions pourraient être atténuées par la répétition programmée de ces formations en extérieur. Les témoignages montrent que les apprenants auraient d'ailleurs souhaité renouveler cette expérience, ce qui rejoint les préconisations de la littérature scientifique (l'école dehors, s.d. ; Silviva, 2023 ; Child and nature alliance of Canada, 2023).

Ces répétitions permettraient aux apprenants de bien prendre conscience de la relation qu'ils entretiennent avec le territoire (Child and nature alliance of Canada, 2023) et par conséquent savoir si celle-ci doit évoluer ou non.

Ces inquiétudes sont diminuées notamment par la sensation d'apaisement vécue ou par le contact visuel ou tactile avec la nature et par la qualité de l'air, même en milieu urbain. Le sentiment de liberté renforce également le bien-être. L'importance de l'accompagnement par le formateur est également primordiale dans ce que les apprenants vivent et dans leur changement (Faulx, 2019). Selon les contextes de formation étudiés, certains apprenants se sont sentis encadrés par leur formateur alors que d'autres ne mentionnent à aucun moment cet accompagnement. Il n'est dès lors pas possible de nuancer par un cas négatif grâce à un autre contexte.

Le contact avec la nature a permis aux apprenants d'être conscients des apports de celle-ci. Cette perception amorçant un changement est néanmoins variable selon les contextes de formation et selon les bagages préalables de chacun.

5.2.2 Trouver du sens à la formation en plein air

La méta-analyse de Kuo et al. (2019) indique que l'implantation d'une formation en plein air renforce l'implication et l'engagement des apprenants dans les activités d'apprentissages. J'ai mis en avant, tant dans la schématisation que dans les résultats, l'importance pour les apprenants de trouver du sens aux formations. Dès lors, en plus d'utiliser l'espace pour une disposition favorable entre les personnes et pour ressentir les bienfaits sur leur santé physique et psychologique, les apprenants en formation en plein air doivent y trouver du sens pour qu'ils s'y impliquent.

Pour y parvenir, la formation doit être individualisée (Carré, 2022), le sentiment de liberté vécu par les apprenants en formation en plein air laisse une place importante dans l'autonomie, dans les possibilités de choix pour l'apprenant et permet dès lors une individualisation de la formation. Comme le montre la schématisation, ce sentiment de liberté vécu par les apprenants entraîne des répercussions sur les relations sociales puisqu'il favorise les échanges au sein du groupe. Jumelé à l'apaisement, il renforce la sensation de bien-être exerçant une influence sur l'engagement en formation.

Cette dimension renforce le sentiment que l'apprenant est responsable de son apprentissage comme le préconise Carré (2022) par son concept d'apprenance.

De plus, pour que l'apprenant trouve du sens à sa formation, quel que soit le contexte, il est primordial que le formateur utilise les bons registres (Faulx, 2011). Marie soulève qu'elle a vécu une formation dans laquelle le langage n'était pas adapté et où elle a préféré se désengager des activités proposées. Cette formation n'a pas permis à l'apprenante de satisfaire ses besoins cognitifs personnels et sociaux. En lien avec la théorie de Vroom (Carré, 2019), les efforts à fournir pour atteindre un but d'apprentissage ne sont pas alignés avec l'importance de la réussite.

6 Conclusion

L'éducation par le plein air est souvent médiatisée pour ses effets bénéfiques sur la santé physique et psychologique mais également pour sa capacité à sensibiliser le public aux causes environnementales.

L'éducation relative à l'environnement n'est pas au centre des objectifs d'apprentissage dans les contextes de formation étudiés. Malgré la conscientisation du milieu de vie par les apprenants, les expériences se situent plus vers l'éducation par l'environnement que de l'éducation pour l'environnement dans le continuum cité dans la revue de littérature. Les formations vécues s'orientent plus vers le développement de la personne se situant davantage dans la psychosphère et la sociosphère que dans l'écosphère.

Il s'agit d'une mixité des différents concepts « d'outdoor education » étudiés dans le cadre théorique qui s'imbriquent à des degrés divers. En effet, les apprenants ont vécu plusieurs formes d'apprentissages en extérieur simultanément. La « place based education » a été vécue par la rencontre avec les producteurs locaux en même temps que la collaboration en intérieur mais « hors les murs » pour monter un projet de « se nourrir autrement ». De même, les apprenants ont vécu une immersion en pleine nature qui a dû se prolonger sous abri à cause des intempéries.

Dans certains contextes étudiés, les apprenants ont préparé, en amont et en classe, leur formation en plein air. Dans d'autres situations, ils ont formalisé les apprentissages par de la théorie à l'intérieur. Ces multimodalités correspondent à la nécessité pour l'adulte d'inscrire sa formation dans un parcours d'apprentissage.

La formation en plein air, lorsqu'elle s'insère dans un parcours de formation donne l'occasion au formateur d'interpeller un plus grand nombre d'apprenants qui, pour reprendre l'analogie de Carré (2022), ont tous un sac à dos de connaissances préalables différents. La recommandation de multiplier les expériences d'apprentissage en plein air prend tout son sens puisqu'elle permet de diversifier les formes et les sources d'apprentissage. En revanche, les témoignages des participants montrent qu'ils ne voient pas d'intérêt à multiplier excessivement les formations en plein air. En effet, la diversité des modalités ne serait dès lors plus présente et la cible des ressentis corporels, affectifs et émotionnels que vise l'école du dehors (s.d.) ne serait plus atteinte à cause de la banalité qu'elle représenterait. Or, cette sollicitation des sens est une porte d'entrée pour rendre les formations en plein air significatives pour les apprenants et qu'ils adhèrent à ce dispositif.

Les apprenants se sont également impliqués dans la formation en extérieur car elle favorise les échanges relationnels. Le plein air se distingue des formations implantées « hors les murs » en intérieur car il offre plus de possibilités d'échanges. Ceux-ci renforcent la cohésion de groupe qui se prolonge au-delà de la formation en extérieur. La revue de littérature montre que ces relations sociales renforcent la motivation par le sentiment d'appartenance à un groupe (Bourgeois & Chapelle, 2008).

Cet accroissement des échanges relationnels que les apprenants ont vécus en formation a permis un apprentissage par les pairs grâce au réseau qui s'est créé lors du déroulement des activités. Ce mode d'apprentissage a été vécu de manière intense grâce au plein air qui a permis une répartition et une circulation dans l'espace des personnes et des connaissances que la classe ou d'autres espaces intérieurs ne permettent pas.

Dans cette optique d'apprentissage, les apprenants affirment avoir mieux mémorisé la matière et se souvenir mieux de cette expérience vécue que les apprentissages scolaires en classe. Ils ajoutent avoir gardé de meilleurs souvenirs de leur formation et de ce qui y a été appris que des compétences développées dans un cadre scolaire habituel.

Enfin, le bien-être ressenti par les apprenants est unanime malgré les différents contextes analysés. Il s'agit d'un point primordial dans la volonté des apprenants à

vouloir renouveler l'expérience ou vouloir l'intégrer dans leur vie professionnelle. Ce bien-être est ressenti à plusieurs niveaux et fait écho aux huit points développés par la méta-analyse de Kuo et al. (2019). Parmi ces huit points, certains sont récurrents parmi les entretiens analysés. La diminution du stress est centrale et le contact avec la nature est la raison de cet apaisement tout comme l'engagement qu'il provoque. En revanche, l'amélioration de la condition physique n'a pu être relevé.

Le regard général que je porte sur la recherche effectuée m'amène à affirmer que le contexte de formation en plein air ne peut se désolidariser des autres formes d'éducation à l'extérieur. L'insertion des apprenants dans un milieu naturel ne garantit pas la réussite de celle-ci. Les conditions de réussite ne sont pas différentes des autres formules d'apprentissages. En revanche, elle est un facilitateur de de réussite et les bénéfices sur la motivation, les relations sociales, la construction d'une identité et les apprentissages augmentent si l'ingénierie pédagogique, le contenu et le langage sont correctement programmés.

6.1 Perspectives pour l'étude

Comme cela a été souligné, mon étude sur ce que les apprenants vivent en formation en plein air a comme objectifs de comprendre les phénomènes globaux. Il serait nécessaire et passionnant d'approfondir certains aspects en détail.

En effet, l'étude montre que les apprenants ont ressenti des bénéfices en étant en contact avec la nature. Il serait intéressant d'étudier si cet aspect modifie systématiquement la relation qu'ils entretiennent avec la nature et le territoire et dans quelle orientation.

Au niveau de l'expérimentation, bien que la formation en plein air ait été insérée dans une multimodalité d'expériences, l'étude pourrait se prolonger pour repérer si les adultes se sont sentis responsables de leur parcours de formation et étudier l'impact de la formation en plein air sur leur parcours de formation.

Ensuite, l'appréciation des formations en plein air est dépendante des choix effectués par le formateur tant sur le contenu, l'ingénierie et le langage adoptés. Ces choix mériteraient d'être étudiés selon la position du formateur et non de l'apprenant.

- Acheroy, C., Leterme, C., & Faniel, A. (2020). *Apprendre dehors. Enjeux des pratiques éducatives ancrées dans le milieu*. Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance.
- Andrachuk, H., Edgar, T., Eperjesi, P., Filler, C., Groves, J., Kaknevicus, J., . . . Young, J. (2014, juin). *forest and nature school in Canada*. Rebecca Carruthers Den Hoed.
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *learning outside the classroom Theory and guidelines to practices*. Routledge.
- Bourgeois, E. (2019). *Jean Piaget et le paradigme constructiviste de l'apprentissage. Dans P. Carré et P. Mayen (Dir) Psychologie pour la formation*. Dunod.
- Bourgeois, E., & Chapelle, G. (2008). La motivation à apprendre. *Apprendre et faire apprendre*, pp. 229-246.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2001). que savons-nous sur cet adulte qui part en formation? 9-49. doi:DOI : 10.3917/savo.004.0009.
- Boutinet, J.-P. (2011). Pour un accompagnement des adultes. *Pour un accompagnement des adultes*. Formation continue Université Lorraine.
- Boutinet, J.-P. (2016). *Une mise en mot de la formation pour adultes*. Studia i rozprawy.
- Boutinet, J.-P., Carré, P., & Kern, D. (s.d.). *La formation tout au long des âges de la vie adulte: utopies et réalités. Les caractéristiques des apprentissages dans les phases de la vie adulte*.
- Carré, P. (2019). *Psychologie pour la formation*. Malakoff: Dunod.
- Carré, P. (2022). Pourquoi et comment les adultes apprennent? *Pourquoi et comment les adultes apprennent?* Genève: Université de Genève. Récupéré sur https://www.youtube.com/watch?v=_Wk-Lpu0mSw

- Châtelet, A.-M., Lerch, D., & Luc, J.-N. (2003). *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e siècle*. Paris: Références.
- Chatelet, A.-M., Lerch, D., Luc, J.-N., & Uytenhove, P. (2001). Colloque : Les écoles de plein air au XX^e siècle. Histoire internationale d'une expérience éducative et de son architecture. (pp. 151-153). Agora: débats/jeunesse. Récupéré sur https://www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2000_num_22_1_1809_t14_0151_0000_2
- Child and nature alliance of Canada. (2023). *what are forest/nature schools?* (C. a. Canada, Éditeur) Consulté le décembre 23, 2023, sur childnature.com: <https://childnature.ca/about-forest-and-nature-school/>
- Collectif. (2004). De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'oeuvre d'Albert Bandura. *Savoirs*.
- collectif de signataires. (2020, mai 29). *Le soir*. Récupéré sur L'école dehors, une solution sanitaire et salubre.: <https://www.lesoir.be/303805/article/2020-05-29/lecole-dehors-une-solution-sanitaire-et-salubre>
- Crahay, M. (2010). *Psychologie de l'éducation*. Paris: Quadrige/PUF.
- Csillik, A., & Fenouillet, F. (2019). *Psychologie pour la formation*. Malakoff: Dunod.
- Dabaja, Z., Partoune, C., Prévot, A.-C., & Sauvé, L. (2022). *Les pratiques d'éducation par « la nature: quels enjeux pour la formation des professionnels?* Ménestreau en Vilette.
- Dachet, D. (2020, février 12). Méthode de synthèse de revue de littérature. *Module-rédaction du mémoire*. Liège, Belgique: Université de Liège.
- Decroly, O., & Boon, G. (1921). *Vers l'école rénovée une première étape*. Bruxelles/Paris: Office de publicité/librairie Fernand Nathan.
- Dupertuis, J. (1922). *l'école plein air et le bureau international des écoles plein air*. unpublished.
- Fasseur, F. (2018). Analyse qualitative en psychologie: Grounded theory methods. *Etudes théologiques et religieuses*, p. 577 à 590.
- Faulx, D. (2011). *Principes pratiques de l'animation des groupes*. Seraing: CDGAI.
- Faulx, D. (2019). *Psychologie pour la formation*. Malakoff: Dunod.

- Faulx, D., & Danse, C. (2020). *L'introuvable qualité en formation*. Education permanente revue trimestrielle n°223.
- Faulx, D., & Danse, C. (2021). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes?* Louvain-la-neuve: De Boeck.
- Feille, K. (2013). *Getting outside: Three teachers' stories of using the schoolyard as an integrated tool for elementary teaching*. Electronic Journal of Science Education.
- 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. *Journal Propulsion*, 30-35.
- Gadais, T., Lacoste, Y., Daigle, P., Beaumont, J., & Bergeron, N. (2021). L'intervention éducative en contexte de plein air comme objet de recherche et d'enseignement en milieu universitaire au Québec. *Nature récréation*, p. 62 à 73.
- Godeau, E. (2020). Les écoles de plein air, une utopie à revisiter. *Rhizome*, p. 10/11. doi:DOI 10.3917/rhiz.078.0010
- Godeau, E. (2020). Les écoles de plein air: une utopie. *Rhizome*, 78, 10-11. doi:https://doi.org/10.3917/rhiz.078.0010
- Grodos, A.-C. (2014). *Revue de la littérature scientifique et du secteur de l'éducation non formelle en matière d'apprentissage extramuros*. Consulté le août 10, 2021, sur <https://institut-eco-pedagogie.be/spip/spip.php?article450>
- Groupe de travail sur les espaces physiques d'apprentissage. (2013). *Repenser les espaces physique d'apprentissage Orientations stratégiques et pédagogiques*. Université de Laval. Récupéré sur <https://www.enseigner.ulaval.ca/appui-a-l-innovation/espaces-physiques-d-apprentissage>
- Hamish, R., Higgins, P., & Robbie, N. (2007). *Outdoor study of nature: Teachers' motivations*. Scottish Educational Review.
- Haute Ecole Libre Mosane. (2013). Récupéré sur Haute Ecole Libre Mosan: <https://www.helmo.be/Formations.aspx>

- Haute Ecole Libre Mosane. (2013). *HELMO-ESAS-Accueil*. Récupéré sur HELMO: <https://www.helmo.be/Institution/Instituts/HELMo-ESAS/Accueil.aspx>
- Higgins, P., & Nicol, R. (2002). *Outdoor education: Authentic learning in the context of landscapes (Volume 2)*. Kisa: Kinda Education Centre.
- Higgins, P., Nicol, R., Beames, S., Christie, B., Scrutton, R., & House, M. (2010). *Outdoor learning*. Education and Culture Committee.
- Jucker, R., & Von Au, J. (2022). *High-Quality Outdoor learning Evidence-based Education Outside the classroom for children, teachers and society*. Springer. doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2>
- Kaddouri, M. (2019, avril 1). Reconversions professionnelles, dynamiques identitaires et rapport à la formation. *Recherche et formation*, p. 90. doi:DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5127>
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Presses de l'université de Montréal. doi:<https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). *Do experiences with learnin promotes learning? Converging evidences of a cause-and-effect relationship*. New England: Donald William Hine.
- La Sorbonne. (2001). Les écoles de plein air au XXe siècle. Histoire internationale d'une expérience éducative et de son architecture. Dans 2. 2. Agora débats/jeunesse (Éd.), *Les jeunes dans une société multiculturelle* (p. 151). L. Consulté le décembre 26, 2023, sur https://www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2000_num_22_1_1809_t14_0151_0000_2
- l'école dehors. (s.d.). *Une définition de l'école du dehors*. Consulté le décembre 17, 2023, sur l'école dehors dans ma commune: <https://www.ecoledudehors.be/?DefinitionEcoleDehors>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative*. Louvain la neuve: deboeck.

- Lejeune, C. (2019). Manuel d'analyse qualitative Analyser sans compter ni classer. Louvain la Neuve: deboeck supérieur.
- Maziade, C., 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. *Staps N°122*. doi:DOI: 10.3917/sta.122.0045
- Meirieu, P. (2021). Sans culture, la nature n'éduque pas. *L'école des parents*. doi:10.3917/epar.640.0045
- OCCE. (2023). *Ressources pédagogiques*. Récupéré sur coopérons dès l'école: https://ad83.occe.coop/uploads/78_10C1C/5_raisons_pour_enseigner_dehors.pdf
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Parthoune, C. (2020). *Dehors, j'apprends*. Liège: edipro.
- Parthoune, C., & Erick, M. (2011, janvier). "Education relative à l'environnement (ErE): de quoi s'agit-il?". " *Tous éducateurs!*" Répertoire d'outils créés par les formateurs de l'Institut d'éco-pédagogie (IEP). Récupéré sur URL : <http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/?article346>
- Passy, R. (2012). *School gardens: teaching and learning outside the*. Plymouth: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education.
- Petit, L. (2011, janvier). les sujets en formation des adultes et la dimension enfant-élève-apprenant. *recherches en didactiques*, p. 85 à 96. doi:DOI 10.3917/rdid.011.0085
- Poumay, M., & Georges, F. (2022). *Comment mettre en oeuvre une approche par compétences dans l'enseignement supérieur?* deboeck.
- Remmen, K., & Iversen, E. (2022). *A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries*. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning. doi:<https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027796>
- réseau idée. (2021, août 11). *outils pédagogiques*. (r. idée, Éditeur) Récupéré sur réseau idée: <https://www.reseau-idee.be/outils-pedagogiques/>

- Roche, P. (2017). Célestin Freinet: une pédagogie nouvelle et populaire. *La pensée* n°390, p. 19/25. doi:DOI 10.3917/lp.390.0019
- Roche, P. (2017). Célestin Freinet: une pédagogie nouvelle et populaire. 19-25.
- Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Guérin.
- Sauvé, L. (1998). *L'éducation relative à l'environnement – Entre modernité et postmodernité: les propositions du développement durable et de l'avenir durable*.
- Sauvé, L. (2002). L'éducation à l'environnement: possibilités et contraintes. (UNESCO, Éd.) *connexion*.
- Silviva. (2023). *apprendre dehors*. (Silviva, Éditeur) Consulté le décembre 23 , 2023, sur Silviva: <https://www.silviva.ch/fr/apprendre-dehors/>
- Smith, G. A. (2002). *Place-Based Education: Learning To Be Where We Are*. Phi Delta Kappan.
- Tellier, C. (2023). *Davantage de plein air dans les écoles wallonnes*. Consulté le 2023, sur Céline Tellier: <https://tellier.wallonie.be/home/presse--actualites/communiqués-de-presse/presses/lecole-du-dehors--davantage-de-plein-air-dans-les-ecoles-wallonnes.html>
- tous dehors. (2017, janvier). *livre: trésors du dehors*. (t. dehors, Éd.) Consulté le août 11, 2021, sur tous dehors: <https://tousdehors.be/?LeLivre>
- Unesco. (2023). *institut statistique*. Consulté le novembre 27, 2023, sur unesco: <https://uis.unesco.org/fr/glossary-term/patrimoine-naturel>
- Université de Liège. (2021, avril 12). *Description complète de la formation*. Récupéré sur université de Liège, sciences de l'éducation à finalité: <https://www.programmes.uliege.be/cocoon/20202021/formations/descr/Y2UE DU01.html>
- Vangrunderbeeck, P. (2020). *Les espaces physiques d'apprentissages. Mettre en relation espaces et méthodes pédagogiques pour optimiser l'apprentissage*. Louvain-La-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Winand, M. (2024, février 7). feedback de codage ouvert. unpublished.

8 **Annexe**

Annexe1 : guide d'entretien

Annexe 2 : exemple de codage ouvert

Annexe 3 : extrait du tableau des 6W

Annexe 4 : codage axial

Annexe 5 : extrait du compte-rendu de codage

Annexe 6 : schématisation globale

Annexe 1 : guide d'entretien

Rappeler l'objet du mémoire

Rappeler le cadre : enregistrement, CVE

1. Que pouvez-vous me dire de la formation que vous avez suivie ?

- Relances éventuelles :
 - **objectifs**
 - Lieu, environnement, cadre
 - Le déroulement de la formation
 - Dispositifs
 - médiateurs
 - contenu
 - autres thématiques abordées
 - ce qu'a permis ou non l'environnement extérieur
 - causes/conséquences
- Relances éventuelles sur les particularités
 - Etait-ce différent de ce que vous avez l'habitude de vivre en formation à l'intérieur ?
 - Attentes particulières
 - Surprises
 - Bénéfices/faiblesses
 - Causes/conséquences
 - Ce que vous avez apprécié ou non
- Relances éventuelles sur le vécu
 - Lesquels
 - Blocages
 - Intérêts
 - Réflexions/feedbacks/assimilation/les déconstructions-reconstructions
 - Sentiment d'autonomie dans l'apprentissage (ou pour d'autres aspects)
 - L'environnement a-t-il contribué à ces effets ?
- Relances éventuelles sur les effets (motivation)
 - Lesquels
 - Blocages
 - Intérêts
 - Sentiment d'efficacité
- Relances éventuelles sur le groupe
 - Lesquels
 - Blocages
 - Intérêts
 - Votre vécu, votre impression sur le vécu du groupe
 - Cohésion
 - Découverte du groupe
 - Respect ou non
 - Collaboration/coopération
 - discipline
 - Qualité des échanges
 - La relation avec le formateur (avec vous et avec le groupe)

- La relation du groupe avec le contenu (impression)
- La perception du groupe sur le contexte et la relation avec l'extérieur
- 2. Est-ce que cela a eu des effets sur un éventuel sentiment d'appartenance (creuser l'identité) au groupe, au contenu, à l'organisme?
- 3. Cela a-t-il eu un impact sur une vision de vous-même (grâce aux apprentissages, à l'environnement, au groupe, au formateur, à l'organisme) ?
- 4. Y-a-t-il eu un sentiment particulier ?
 - Stress
 - Bien-être
 - Joie
 - Tensions
 - Inconnu
 - Détente
 - Apaisant ou régénérant (c'est peut-être trop orienté)
 - Perception au temps
 - Créativité
 - Activité physique

Annexe 2 : extrait de codage ouvert (début de l'entretien codé)

- Codage ouvert n°6
- Date de l'entretien : 11-4-24
- Ancrage : Entretien avec Marie concernant une formation en plein air dans le cadre du cours de dynamique de groupe et didactique du voyage.
- Jérôme= chercheur
- Marie (nom d'emprunt)= participant à l'enquête

1.	Marie (M)	<p>Je mets peut-être le contexte avant. Ok, donc c'était pendant ma formation initiale pour faire professeur de français et de religion. C'était en bac 2. On a eu un cours au premier quadri, qui était didactique du voyage et un autre cours qui était dynamique de groupe et en fait pour ces deux cours là, le prof avait créé un projet. Qui était ouverture de l'école au monde extérieur et on devait ensemble apprendre, en fait, en, à créer une, une excursion ou un voyage scolaire en le réalisant lui même. Et alors, la première phase de de ces cours là, c'était les profs qui nous ont fait réaliser une activité de découverte de l'extérieur où on mêlait la découverte de de Liège. On a fait une balade dans Liège et l'apprentissage du français. Et donc il y avait différentes activités, des gens de stand en fait, où on s'arrêtait et on devait s'inspirer de ce qu'on voyait, ou sur des liens entre ce qu'on voyait et un point de littérature ou de l'expression orale, et cetera.</p>			
----	-----------	---	--	--	--

2.	Jérôme (J)	Et l'objectif de l'apprentissage, c'était quoi alors ?			
3.		L'objectif, c'était de nous former à pouvoir organiser un voyage, donc pour si jamais quand on est prof, euh plus tard, pouvoir, euh avoir déjà expérimenté la création d'un voyage scolaire et pas être désarmé.			
4.	J	Ah oui, d'accord. Si vous étiez, c'était un travail de groupe.			
5.	M	Donc pour faire le, donc, la première activité en projet. Quand on a vécu ce que les profs nous ont fait vivre dans Liège, là c'était juste le professeur qui parlait et nous on suivait. Avec le groupe classe, on était environ 15. Et alors le projet de trimestre, c'était donc de créer une visite. On a fait 2 visites de de lieux et là on s'était réparti en groupe qu'on avait choisi, 2 lieux différents. Et donc il me semble que il y avait 2 groupes. Donc il y avait 2 groupes qui s'occupaient de la visite de Valdieu et 2 autres qui s'occupaient de la visite du domaine de de Palognes et ah oui, et. Alors on s'était organisé aussi en en groupe de projets, donc il y en avait un qui devait s'organiser au niveau des s'il fallait contacter des des intervenants ou des gens sur place, un autre qui s'occupait des du budget. L'autre qui s'occupait enfin, c'était le genre de Commission comme ça, un peu de de rôles pour pour le			

		<p>voyage. Et en plus de ça, chaque groupe devait s'occuper, en français, il y a 4 compétences principales, dont écrire, parler écouter et heu, enfin, bref, il y avait 4 compétences.</p> <p>Chaque groupe avait une compétence particulière et il devait, sur le lieu de la visite, s'ancrer dans le lieu pour réaliser une activité sur une des compétences particulières et qui devait avoir du sens.</p>			
6.	J	Et qui devait permettre de développer cette compétence là ?			
7.	M	C'est ça ouais, de la travailler sur place et en lien avec avec le lieu quoi. Donc pas écrire juste pour écrire dans le lieu sans prendre en compte le lieu mais vraiment l'ancrer.			
8.	J	Et toi tu étais à Val-Dieu ?			
9.	M	<p>Oui, moi j'ai fait la visite à Valdieu et dans mon groupe, on s'était occupé de la gestion du budget pour tout le monde et on s'était occupé de la compétence écrire.</p> <p>Et ce qu'on a fait, c'est que, on avait demandé aux autres personnes de la classe de se balader un peu sur les lieux de de val-dieu, enfin de l'abbaye, et de s'inspirer enfin de d'abord de de s'immerger, on va dire un peu dans les lieux. Puis après on les a rassemblés et on leur a demandé de d'écrire un petit texte. Il me semble qu'on leur avait imposé des mots. On avait fait des petites</p>			

		<p>étiquettes avec des mots pour une genre de contrat libératrice, et ils devaient dans leur texte insérer par exemple 2 mots qu'on leur avait imposés et l'ancrer dans dans le lieu. Donc imaginez par exemple la vie d'un moine. Il racontait la vie d'un moine en insérant 2 mots et en essayant que l'histoire se se base sur les lieux, donc que ça sera plus ou moins plausible au niveau matériel, et cetera. Et puis après on a mis bon, on a fait une mise en commun à l'extérieur et on s'est déplacé aux endroits où les gens s'étaient basés pour écrire.</p> <p>Liés au lieu, par exemple, s'il y avait une statue, Ben on allait à la statue parce qu'ils parlaient de la statue dans le texte, et là ils nous lisaient le texte. Et puis, les autres applaudissaient et on allait...</p>			
10.	J	<p>Et tu penses que ça t'a permis de développer ces compétences-là ? Et grâce à quoi et ce que l'extérieur t'a permis de la développer ?</p>			
11.	M	<p>Ben je dirais qu'il y a, c'est surtout la grosse partie, d'abord préparation avant d'aller à l'extérieur. Puis après, je pense surtout qu'organiser parce que dans tout ce qui est dynamique de groupe, et cetera, essayer de s'organiser. Quand tu fais ça, toi tu fais ça, et cetera. Et comme moi j'habite tout près en fait de val-dieu, mais les autres du coup n'étaient pas tout près. Donc moi</p>	<p> Se rendre compte de la complexité d'organiser et participer à une</p>	<p>Propriétés : Se déplacer sur un lieu de formation prend du temps et n'est pas nécessairement perçu dans une organisation de formation. Les imprévus sont plus fréquent qu'en classe</p>	

		<p>je suis allée sur place pour faire un repérage des lieux avant et donc je pense que oui, être aller sur les lieux. Ça te enfin tu te rends compte de tout l'aspect règle du temps par exemple qu'on a pas pensé mais. On voulait leur faire écrire à l'extérieur. Et finalement à ce moment-là bah, il ne faisait pas beau, du coup on avait demandé aux gens, parce qu'ils avaient un petit casse-croute en bas, enfin un petit un petit café s'ils avaient pas une salle pour nous héberger.</p> <p>Écrire et du coup bah. Ça, ça permet, je trouve, de se rendre compte de toute la complexité qu'à aller à l'extérieur.</p> <p>Finalement, il faut prendre le temps. Il faut qu'on entende. Bah nous, on voulait organiser des voitures pour aller là-bas depuis Liège et cetera. Et donc je pense que aller sur place, il y quand même plein d'autres aspects qu'il y a dans une classe. Donc au niveau de l'organisation, c'est quand même apprendre.</p>	<p>formation à l'extérieur.</p>	<p>(météo, lieu fermé, bruit des environs...).</p>	
12.	J	<p>Oui. Donc c'est. Ca t'a plongé dans une SAE finalement dans de ce point de vue, un une SAE donc en fait ça t'a plongé dans une situation professionnelle. Ça ne t'aurait pas permis de le faire si t'étais resté en classe par exemple.</p>			
13.	M	<p>Oui, c'est ça, c'est ça.</p>			

14.	M	<p>Ben je sais pas, en classe, on aurait peut-être eu, je sais pas moi, un guide, donc c'est ça ça, ça, ça, mais on aurait pas vécu nous-même en ressentant Ben les petits couac, les petits problèmes, et cetera, ça je pense que c'est quand même intéressant, même au niveau du stress sur place, parce que moi je sais pas qu'il y avait quand même tout cet aspect de d'imprévus finalement dehors on se dit bah si y a je sais pas moi, un couple qui va faire une visite de l'abbaye, ils font du bruit, Ben faudra peut-être se déplacer, et cetera, alors que Bah, c'est bien sympa, mais si tu l'as pas expérimenté, au niveau du stress et de l'imprévu, je pense que tu. Tu l'imagines peut-être moins, ça a peut-être moins d'ampleur dans ce que tu penses que ce que ça a comme impact, ouais.</p>	 Apprécier la mise en situation professionnelle que la classe ne permet pas.	<p>L'organisation d'une formation est vécue, ce que ne permet pas la classe</p>	
15.	J	<p>Ca t'a plu, ça t'a motivé ?</p>			
16.	M	<p>Moi j'ai bien aimé, après j'ai. J'ai plus aimé vivre l'activité quand les professeurs nous l'ont fait faire au début de l'année, et donc c'était eux qui étaient nos guides et nous qui suivions et qui faisons les activités que moi-même qui organisais les activités d'extérieur parce que je trouvais que ça prenait énormément de temps et de préparation. Et de, si jamais il se passe ça, il faut prévoir ça, et cetera. Mais le vivre au moment même, par exemple les activités des autres que j'ai vécu, là j'ai bien</p>	 Préférer quand le travail en amont de la sortie en plein air est faible	<p>Propriétés : Préférer vivre la formation organisée par le professeur que celle où l'apprenant doit l'organiser (faisant partie de l'apprentissage)</p>	

		aimé , mais l'organiser moi-même à être ailleurs, j'étais pas hyper hyper à l'aise avec, heu.			
17.	J	Parce que ça prenait trop de temps ou autre chose ?			
18.	M	Oui, c'est du temps, d'énergie, de la réflexion. Et ça t'aurais demandé moins de travail de le faire en classe, mais avec la contrainte que c'était moins BIEN.	 S'enrichir culturellement par la découverte de sites bien que le travail de préparation soit contraignant	La découverte de nouveaux lieux et l'immersion sont intéressants mais la préparation en amont est très contraignante	
19.	M	Ah oui, oui. Bah ça a aurait été moins sympa je pense, parce qu'ici t'as quand même toute la la, la facette de découverte de l'endroit. Par exemple valdieu, moi j'étais déjà allée, mais le domaine de Palogne, j'étais jamais allé. Du coup ? Quand même une raison de plus de faire des activités. Enfin bon, j'ai trouvé ça très intéressant aussi.			
20.	J	Du coup, est-ce que, après vous avez été en classe ou avant, donc vous êtes allés faire votre cours, vous l'avez préparé en classe avec votre prof ??			
21.	M	Oui, certains moments en autonomie. Enfin tu sais, on travaille en			

		<p>flot, donc le prof était là mais il était pas vraiment avec nous. Si on l'appelait, si on avait besoin d'aide, on avait, je crois aussi des des objectifs pour certaines séances de cours. Ah bah à la fin de cet objectif, vous devez avoir le plan d'activité ou vous devez avoir contacté les personnes.</p>			
22.	J	<p>Une fois que c'était fait, vous êtes allés avec je pense dehors et puis après vous avez dû faire l'activité. J'essaie de comprendre les phases.</p>			
23.	M	<p>Oui, oui, c'est ça. Donc au début, on a fait partie un peu de préparatifs. On est allé avec le prof, puis après on on a vécu l'activité puis on a fait un genre de débrief. Puis après, il y a eu toutes l'étape de vous allez créer votre projet à vous. Et en plus nous c'était pendant le COVID. Parce que les autres années, il faut normalement un voyage, je crois de 2 nuits dans un endroit.</p> <p>Mais nous on a dû, vu qu'on pouvait pas dormir dans des endroits à cause du COVID, on a dû trouver un endroit qui nous enfin 2 endroits du coup qui plaisait à toute la classe, qui pouvait être accessible, du coup en transport en commun ou en voiture, et cetera, et du coup là, il fallait d'abord définir l'endroit. Et puis après toutes les étapes de de morcellement, est-ce que, comment créer les groupe, qui veut faire quoi dans dans chacun des groupes et puis l'élaboration de l'activité, puis aller sur les lieux</p>			

		<p>pour le repérage et puis après vivre l'activité.</p> <p>Et alors ? Je ne sais plus si on a eu un vrai retour en classe, mais je crois que l'examen final, on devait avoir un genre de travail réflexif sur ce qu'on avait bien fait, ce qu'on avait aimé, ce qu'on ce qu'on aimerait améliorer dans dans la mise en place, soit dans les préparatifs avant, soit dans la manière dont on avait mené l'activité.</p> <p>Et je pense que ça, c'était le rapport final à envoyer, mais je suis pas sûre qu'on a débriefé ensemble.</p>			
24.	J	Tu sais me dire un peu, tu dis ça, ça m'a pas mis super à l'aise par rapport à à l'activité ?			
25.	M	Bah déjà je pense que. J'étais en 2e donc j'en voyais encore un stage ou 2, après c'est c'est quand même qu'avec mes mes mes collègues de classe quoi c'est pas la même chose. Mais c'était au tout début de ma formation initiale aussi. Donc au niveau de enfin de parler devant tout le monde, et cetera, donner des explications claires, gérer le timing et. Cetera, c'était déjà un stress.	 se stresser à cause de la réalisation des activités de groupe en plein air	Propriétés : l'incertitude de l'extérieur rend les activités en plein air stressante.	Doublon avec l'étiquette suivante, voir si je garde
26.	J	Plus que si tu avais fait ça en classe ?			
27.	M	Oui, je pense que oui. Oui parce que bah. C'est tout con,			

		<p>mais par exemple en classe on va leur dire de de rédiger, on aurait pu en classe leur donner des des images d'un lieu et leur dire bah, inspirez-vous du lieu pour écrire une histoire ça aurait été aussi, mais je pense que c'est quand même moins moins immersif. Tu vis quand même moins la chose.</p> <p>Arriver sur place de. S'ils doivent écrire. C'est tout court en classe, ils sont sur leur. Leur chaise, ils ont leur banc, ils écrivent et puis là-bas, Ben faut Ben. Ils doivent se trouver un endroit pour s'asseoir par exemple, et puis alors ils vont se déplacer, mais. C'est tout bête.</p>			
28.	J	Mais alors oui mais en fait c'est, alors ça c'est gênant pour toi ?			
29.	M	<p>Ah oui. Ben je pense qu'il faut, il faut pouvoir enfin lâcher prise et accepter le, l'imprévu finalement, se dire Bah on fait avec les moyens du bord, mais je pense que, encore plus au début quand t'es enseignant, ben, tu as envie de maîtriser un peu les choses mais je crois que dans le contexte de la classe, bah, tu sais qu'il y a un projecteur, tu sais qu'il y a, il y a ça qui est disponible, et cetera au niveau matériel, donc tu as peut-être moins de. Tu peux peut-être plus te concentrer sur l'accompagnement. Je dirais que tu donnes aux élèves. Parce que tu peux te reposer sur ce que tu connais, niveau de l'organisation du</p>	<p> Se situer dans un cadre plus confortable et rassurant en classe qu'en plein air</p>	<p>Propriétés : la classe est connue et offre le matériel habituel que n'offre pas souvent le plein air.</p>	

		Matos,			
30.	J	et c'est peut-être un peu plus rassurant. Je crois quand tu es en classe, tu connais bien.			
31.	M	Ouais, je pense que là ben du coup oui c'est ça. Alors que là le cadre est peut-être un peu plus attribué. Du coup tu dois plus te concentrer sur le cadre. Et du coup t'as l'impression que tu délaisses un peu plus le l'accompagnement, le suivi de l'activité et d'un autre côté c'est ça qui est un fort important. Donc du coup je pense que c'est un peu le le design de le dilemme de jongler entre les 2 et que le principal c'est quand même l'activité. Il faut pas que l'un gêne l'autre, mais il faut que le contexte permette quand même l'activité , qu'il qu'il ne la mette pas en en situation limite, je crois je pense que c'est, il faut gérer cet aspect.	 Sentir un tiraillement entre l'apprentissage et l'activité	Propriétés : le plein air demande plus d'énergie et de concentration que le déroulement de l'activité (encadrement, accompagnement). Il est nécessaire qu'il y ait un équilibre	
32.	J	Mais tu parlais par rapport à oui j'étais en 2e, j'étais c'est c'est que mes collègues de classe mais même, c'est quand même un groupe quoi. Ça veut dire quoi, mais oui par rapport à la relation du groupe.			
33.	M	Ah bah là ça allait parce que on avait souvent des projets où on devait se donner cours à nous-même, enfin à nous-même, aux autres groupes. Donc c'était quand même pas nouveau,			

		nouveau. Mais bon, d'un autre côté, c'est quand même 15 personnes. On doit quand même s'occuper d'un groupe, il y a les profs avec. Du coup, tu sais que tu es un peu évalué pendant que tu tu donnes ton activité aussi.			
34.	J	Sauf que d'habitude, ce genre de chose, vous le faisiez en classe.			
35.	M	Oui, c'est ça, oui.			
36.	J	Et là t'as dû le faire r à l'extérieur et donc ça apporte quoi ou ça diminue quoi face à ça, quel est l'enjeu par rapport à ce que tu as vécu en classe une fois que tu viens à l'extérieur ?			
37.	M	<p>Euh. Ben je, je suis pas sûre, mais je dirais, déjà au niveau du. Tu sais, quand tu donnes l'activité en cours, ben Si t'as un problème, t'as ton ordi par exemple sur toi on imagine. Et puis là Ben je me suis dit c'est vrai que, il fallait avoir pensé absolument à tout le matériel à l'avance.</p> <p>Coup on, on essayait des petites étiquettes. On leur a donné finalement des feuilles lignées pour qu'ils écrivent. Ils disaient tous avoir pris un BIC, je crois à un mec, mais par exemple en classe, si t'as oublié ça, bah tu dis c'est pas grave, je projette ou c'est pas grave, on fait autrement. Là je me dis qu'il y a quand même tout cet aspect matériel à prévoir avant et s'il y a un poids</p>	 Posséder son ordinateur fait partie du matériel rassurant pour la formation	Propriétés : ne pas posséder son ordinateur en plein air ajoute un stress pour le déroulement de la formation.	

		<p>que j'ai l'impression que. Retombes plus vite sur tes pieds en cours, dans la classe, je veux dire que là-bas.</p> <p>Dans le sens que c'est pas un lieu propice. On imagine. on n'avait pas je, pas assez de feuilles en classe, alors que là, s'ils ont pas eu de feuilles. Tu vas pas aller au café. Bah pour une activité d'écriture, c'est embêtant. C'est sûrement pas impossible mais Il faut prévoir donc la.</p>			
38.	J	La disposition du matériel. Est moins accessible.			
39.	M	Oui. Je pense que. Au niveau du stress, ça prend, ça prend beaucoup.			
40.	J	Alors vous avez vos GSM ?			
41.	M	Oui c'est vrai. Bah c'est ça que je me dis. Finalement, en réfléchissant, c'était possible je pense. C'est vrai qu'au moment même faut savoir retomber sur ses pieds et ou penser à avoir un plan B.			

Annexe 3 : extrait du tableau des 6W

Légende : les lignes roses représentent les étiquettes non sélectionnées.

	question	Catégorie provisoire	Qui	Quoi	Où	Comment	Pourquoi	Avec quelles conséquences
	<u>Entretien Michaël</u>							
1.	Ressentir plus de bien-être en plein air	Bien-être	L'apprenant	Bien-être	En formation en plein air	En s'oxygénant	Être à l'air libre Ou être en contact avec la nature	Sensations de bien-être
2.	Apprendre en sollicitant l'espace	Apprentissages	L'apprenant	Utiliser les sens	En plein air	En touchant concrètement (utiliser le lieu comme médiateur)	Apprécier toucher les choses	Mobilisation de l'espace de formation
3.	Trouver du sens (en liant le contexte au contenu)	Motivation	L'apprenant	Les sens de la formation	Plein air	Lier le contenu au contexte Se servir de l'extérieur comme	Augmenter la pertinence	Augmentation du sens, de la volition et de la motivation

	question étiquette	Catégorie provisoire	Qui	Quoi	Où	Comment	Pourquoi	Avec quelles conséquences
						médiateur		
4.	Interpréter le contexte positivement (connoté)	Influence du lieu et/ou du contexte de formation	L'apprenant	Le contexte, l'espace de formation	En plein air ou en classe	En emportant ses représentations	Certains lieux sont connotés	Interpréter le contexte avec ses propres représentations
5.	S'ouvrir aux autres	Relations sociales	L'apprenant	Les relations psychosociales	En plein air	En se rapprochant des autres	Le lieu est neutre est non favorable à certains	Un réseau d'échanges
6.	Créer des liens durant la formation grâce à la nature et au contenu	Mobilisation de l'espace de formation	L'apprenant	Relations psychosociales	En plein air	En circulant dans l'espace, en utilisant l'espace	Par rapprochement des personnes	Relations sociales (questionner sur les conséquences sur les effets)

	question étiquette	Catégorie provisoire	Qui	Quoi	Où	Comment	Pourquoi	Avec quelles conséquences
7.	Renforcer des liens grâce au contexte et au contenu	Relations sociales	L'apprenant	Relations psychosociales	En plein air	Grâce au contenu et au contexte	Le contenu et le contexte sont des déclencheurs	Une meilleure cohésion de groupe
8.	Mémoriser la matière grâce au contexte	Influence du lieu et/ou du contexte de formation	L'apprenant	Les apprentissages	En plein air	En sollicitant les sens	Les sens sont éveillés	Une
9.	Bloquer par la pluie (doublon)							
10.	S'impliquer davantage qu'en classe	apprentissages	L'apprenant	Implication	En plein air	A questionner	A questionner	Meilleurs apprentissages, meilleures relations de groupe

	question étiquette	Catégorie provisoire	Qui	Quoi	Où	Comment	Pourquoi	Avec quelles conséquences
11.	Se couper du monde	Relations sociales (à confirmer)	L'apprenant	Abandon des écrans	En plein air	Sans la présence des écrans	L'apprenant se focalise sur le contenu de formation et sur les relations avec les autres et avec le professeur	Meilleure cohésion de groupe et avec le professeur
12. v	Utiliser les écrans spontanément en classe	Apprentiss ages (à confirmer)	L'apprenant	écrans	En classe	Utilisation des écrans automatique	C'est un réflexe	Une moins grande implication
13.	Apprendre mieux grâce aux autres	Relations sociales	L'apprena nt	Proximité et relations	En plein air	Création d'un réseau (toile d'araignée)	Une plus grande proximité	Un meilleur échange des connaissanc es

Annexe 4 : Extrait du codage axial

<u>Légende :</u>		
Présence de lien : _____		
Lien à vérifier :+:		
+ _____ Interpréter le contexte positivement - _____	_____ + _____ Se sentir libre _____ - _____	_____ + Circuler dans l'espace de formation _____ -
+ _____ Marcher dans le contexte de formation - _____	_____ + Faciliter la rencontre _____ -	
+ _____ Circuler dans l'espace de formation - _____	+ _____ + Se mettre dans une bulle - _____ -	+ Faciliter la rencontre - _____ -
+ _____ Faciliter la rencontre - _____	+ _____ + Comprendre mieux les autres _____ - _____	+ Renforcer les liens en classe grâce au plein air _____ -

+ _____	_____ +	
Utiliser l'espace de formation pour les apprentissages	Se remémorer la théorie plus facilement grâce au contexte extérieur	
- _____	_____ -	
l'utilisation du contexte, permet de mieux visualiser ce qui a été appris sur de plus longs termes grâce à la sollicitation des sens.i		
+ _____	_____ + _____	_____ +
Utiliser l'espace de formation pour les apprentissages	Trouver du sens dans la formation en plein air	Se motiver pour la formation en plein air
- _____	_____ - _____	_____ -
Premiers résultats :		
Utiliser le contexte en plein air comme médiateur de contenu permet de faire apprécier la formation car l'apprenant y trouve du sens et il apprend mieux. Cette situation s'inverse lorsque l'apprenant ne trouve de sens à être en plein air.		
+ _____	_____ + _____	_____ +
Utiliser l'espace de formation pour les apprentissages	Apprécier circuler dans l'espace de formation	Se motiver pour la formation en plein air
- _____	_____ - _____	_____ -
Les apprenants utilisent plus facilement le lieu de formation et y sont autorisés. Ils apprécient se déplacer et utiliser leurs sens et cela a un impact sur la motivation en formation.		

+ _____	_____ + _____	_____ +
Ressentir une liberté de mouvement	Utiliser l'espace de formation pour les apprentissages	Interagir plus facilement grâce au contexte en plein air
-	- _____	_____ -
<p>Les apprenants sont plus libres de bouger qu'en classe. Ils utilisent dès lors l'espace pour s'exprimer ce qui favorise les liens entre les personnes. Cette cohésion crée un réseau dans lequel les informations circulent pour un meilleur apprentissage.</p>		
+ _____	_____ + _____	_____ +
Ressentir une liberté de mouvement	Se mettre dans une bulle	Interagir plus facilement grâce au contexte en plein air
-	-	-
<p>La liberté de mouvement en formation en plein air permet aux apprenants de se mettre seul dans une bulle ou en petits groupes. S'ils y sont seuls, ils peuvent accueillir les émotions qu'ils vivent avec plus de sérénité. Par contre, s'ils sont en petits groupes, ils ont plus d'opportunité d'échanger et de faire connaissance avec les personnes au sein de la formation.</p>		
+ _____	_____ + _____	_____ +
Interagir plus facilement grâce au contexte en plein air	Comprendre mieux les autres grâce à la formation en plein air	Se rapprocher des autres pour mieux apprendre grâce au contexte en plein air
-	- _____	_____ -
<p>Le plein air facilite la rencontre vers les autres car il y a moins de réticence, d'appriori et de préjugés. Cet aspect est dû à la proximité et à la création de petits groupes favorisant les échanges. Le réseau qui se crée en toile d'araignée (propos de Michaël) favorise la circulation d'informations propice aux apprentissages.</p>		

+ _____	_____ + _____	_____ +
Interpréter le contexte positivement sans connotations	Ressentir plus de bien-être en plein air	Aborder la formation avec plus de sérénité
- _____	_____ - _____	_____ -

+ _____	_____ + _____	_____ +
Utiliser son téléphone spontanément en classe	Délaisser son téléphone	S'impliquer davantage qu'en classe
- _____	_____ - _____	_____ -
Lorsque les activités demandent l'utilisation du téléphone, le délaisser empêche donc de s'impliquer.		

Annexe 5 : extrait du compte rendu de codage

- HMP=Hypothèse de moyenne portée, les liens sont hypothétiques et doivent être confirmés ou non durant le codage.
- A questionner= les propos nécessitent un retour sur le terrain pour un éclaircissement ou un approfondissement
- Etudier= approfondir et mettre en lien avec la littérature scientifique

1.	Compte rendu de codage Date :3/3/24 Ancrage : Entretien avec Michaël
----	--

Ressentir plus de bien-être en plein air

- ⇒ A questionner lors de futurs entretiens (est-ce la nature, est-ce simplement le plein air , donc qu'est ce qui apporte un plus?)
- ⇒ HMP : répond à certains points de Zabou, fusion possible

Apprendre par l'intermédiaire de l'espace de formation

- ⇒ Lors de futurs entretiens, explorer cette signification pourrait être intéressant, quel effet sur les apprentissages ? Le tableau des 6W met en évidence une lacune sur le pourquoi et les conséquences

Trouver du sens

J'ai l'impression que Michaël change d'avis, mon intervention l'aurait influencé à se prononcer en faveur du dehors.

Il s'agit d'une réflexion spontanée. Pour lui, les bénéfices sont plus faibles si le cours n'est pas adapté et le contexte visiblement exploité (en plus de l'oxygénation ou du contact avec la nature.

Pour lui, certains contenus de formations sont inadaptables en plein air. Il semble que Michaël a l'image d'un cours transposé dehors mais avec les mêmes dispositifs que ceux de la classe.

Pour Michaël, la formation était agréable car il y avait du sens à être dehors .

- ⇒ HMP : lier avec « apprendre en touchant les choses »
- ⇒ Questionner lors de futurs entretiens : quels et comment les sens sont sollicités ? Que veut dire trouver du sens ?
- ⇒ Etudier les médiateurs et leurs effets ainsi que la notion de sens (voir livre Faulx-Danse)

Etiquette supprimée : Utiliser le contexte comme médiateur

- ⇒ Questionner pour approfondir la qualité de la compréhension grâce au contexte pour d'autres entretiens
- ⇒ Questionner l'utilisation de l'espace pour d'autres entretiens et la manière dont c'est vécu. ATTENTION : ce point a été abordé par Zora sans que je ne l'approfondisse.
- ⇒ HMP : Lien peut-être intéressant entre déplacement et bien-être physique, avec trouver du sens
- ⇒ Utiliser le cas négatif pour analyser si la compréhension est toujours meilleure en utilisant le contexte

Interpréter le cadre de formation positivement connoté

Michaël a une vision du monde scolaire qu'il ne retrouve pas en formation à l'extérieur et qui est beaucoup plus positive (ce qui signifie ?).

Michaël ne parle pas encore de formation, il parle des autres et du contexte scolaire qui, il me semble, amène des tensions ou des réserves.

La première étiquette établie était « s'insérer dans la nature est moins connoté ». Elle a été actualisée par une étiquette plus active grâce au tableau des 6W dans lequel la précédente ne pouvait s'insérer correctement.

Propos légèrement confus, à voir ce qui est exploitable.

- ⇒ Questionner sur les éventuelles tensions, réserves du cadre scolaire
- ⇒ Questionner : quels sont les effets de ce contexte ?
- ⇒ Repérer dans les autres entretiens ce que véhiculent la nature et le cadre scolaire
- ⇒ Explorer le cas négatif
- ⇒ HMP : Mettre en relation avec les effets sur les relations et les apprentissages

S'ouvrir aux autres

- ⇒ Questionner : Qu'est ce qui incite l'ouverture aux autres
- ⇒ Questionner : Qu'apporte l'ouverture aux autres
- ⇒ Questionner l'impact sur les apprentissages
- ⇒ Questionner : Chercher le cas négatif éventuel

Se mettre dans une bulle

- ⇒ Questionner l'impact sur les apprentissages
- ⇒ HMP : Voir plus loin le lien éventuel avec la cohésion du groupe
- ⇒ Croiser avec la littérature sur les effets socio-relacionnels

CR : Je comprends que la nature a offert un milieu propice à la thématique de formation, pour l'écoute de l'autre, pour s'exprimer mais également pour laisser

Annexe 6 :
Schématisation
globale

