



**L'influence des valeurs individuelles sur la contribution aux processus de groupe dans
un programme d'intervention en contexte de plein air à visée éducative (PICPA-É)**

Par Romain Théberge Dallaire

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du
grade de Maîtrise ès sciences (M. Sc.) en intervention plein air**

Québec

© Romain Théberge Dallaire, 2025

RÉSUMÉ

Le domaine de la recherche en plein air est en constante évolution. Certaines recherches traitent des différentes retombées des programmes d'intervention en contexte de plein air à visée éducative (PICPA-É) (Gargano et Turcotte, 2021; Benham, 2023; Anna et Kriemadis, 2023) ainsi que des dimensions de ces programmes ayant un impact sur l'expérience des participants (Mercure, 2020; Priest, 2024). Cependant, peu d'études abordent les processus opérants dans les PICPA-É (Priest, 2024; Ouellet et Laberge, 2023). Certains constats justifient la nécessité d'explorer ce qui se déroule dans de tels programmes. Tout d'abord, peu d'études se sont intéressées à ce qui se déroule concrètement au sein des groupes sur le terrain (Ewert et McAvoy, 2000), ce qui contribue à un manque persistant de compréhension des processus qui s'y déploient (Priest, 2024). De plus, rares sont les recherches qui examinent les dynamiques de groupe en temps réel (Kozlowski, 2015; Kozlowski et Chao, 2018). Dans le même ordre d'idées, les études portant sur les processus de groupe considèrent peu la perspective individuelle (Kozlowski et Ilgen, 2006; Salas et al., 2008). Finalement, puisque la reconnaissance scientifique des valeurs individuelles comme source des comportements est relativement récente (Lee et al., 2022), il importe désormais de tenir des recherches décrivant ce lien. Ce mémoire vise donc à décrire le lien entre les valeurs individuelles d'un participant à un PICPA-É et son implication dans les processus de groupe. Ce faisant, il contribuera à répondre au besoin, maintes fois souligné dans la littérature, de mieux comprendre les processus de groupe tels qu'ils se déploient en contexte réel.

Cette recherche mobilise trois concepts bien définis dans la littérature : les PICPA-É, les processus de groupe et les valeurs individuelles. D'abord, le terme PICPA-É a été proposé par Mercure (2020) comme terme générique englobant les différents types d'interventions en plein air ayant comme objectifs « [...] l'acquisition de savoirs spécifiques ou encore une meilleure connaissance de soi et des autres » (p.330). D'ailleurs, le groupe est fondamental à la tenue de PICPA-É (Ewert et McAvoy, 2000; Mercure, 2020; Priest, 2024). Ensuite, les processus de groupes sont définis comme les comportements interdépendants des membres d'un groupe (Marks et al., 2001; St-Arnaud, 2008). Des taxonomies (Marks et al., 2001; St-Arnaud, 2008) ont d'ailleurs été proposées pour mieux identifier et analyser ces comportements dans des contextes variés, dont celui du plein air. Finalement, la notion de valeurs individuelles s'appuie sur les travaux de Schwartz qui propose un modèle de dix valeurs fondamentales, constituant, selon lui, l'épicentre des caractéristiques individuelles (Schwartz, 2012). Cette perspective est appuyée par Lee et al. (2022) qui soutiennent que les valeurs individuelles sont l'une des sources des comportements des individus, influençant ainsi potentiellement leur implication dans les processus de groupe.

Cette recherche vise par conséquent à tenter d'éclairer le lien entre les valeurs individuelles et les comportements d'un membre d'un groupe participant à un PICPA-É, à travers la question suivante : comment ces valeurs influencent-elles leur contribution aux processus de groupe ? Pour répondre à cette question, un cadre conceptuel a été élaboré en mobilisant différentes assises théoriques comme la théorie des valeurs de base de la personne (Schwartz, 1992, 1994, 2006, 2012), la théorie du groupe optimal (St-Arnaud, 2008), la théorie multiniveau (Klein et Kozlowski, 2000) ainsi que le modèle *Inputs-Process-Outcomes (IPO)* (Hackman et Morris, 1975).

Ce mémoire de maîtrise s'inscrit dans un paradigme interprétativiste adoptant une posture empathique face à la construction de la réalité des participants, sans pour autant y participer (Allard-Poesi et Perret, 2014; David et al., 2012). Conformément à cette approche et aux objectifs de l'étude, une méthode qualitative a été retenue afin d'explorer les mécanismes observés et de reconstituer les liens possibles avec leurs causes (Dumez, 2013, p. 34), comme par exemple, les liens possibles entre les comportements et les valeurs des individus. Dans le cadre de cette recherche, cinq étudiants du Baccalauréat en Intervention Plein Air (BIPA) à l'Université du Québec à Chicoutimi ont été observés lors d'une expédition hivernale de trois jours faisant partie de leur parcours académique. La collecte de données s'est déroulée en trois étapes : avant l'expédition, les participants ont complété le *21 Items Portrait Values Questionnaire (PVQ-21)* (Schwartz, 2003), classant leurs valeurs prioritaires ; pendant l'expédition, l'équipe de recherche a observé l'implication des participants dans les processus de groupe et a tenu un journal de bord ; après l'expédition, les participants ont pris part à des entretiens portant sur leur perception face à leurs comportements durant l'expédition.

Les données récoltées ont ensuite été analysées selon la méthode d'analyse abductive proposée par Thompson (2022). Les comportements des participants ont alors été attribués aux différentes positions de l'axe de la participation des processus de groupe de St-Arnaud (2008). À la suite de cette analyse, certaines valeurs individuelles semblent contribuer à l'implication des participants dans les processus de groupe ; c'est-à-dire les processus de production, de solidarité et d'entretien proposés par St-Arnaud (2008). Cela corrobore l'idée que les valeurs influencent des comportements (Lee et al., 2022). À titre d'exemple, la valeur de la bienveillance semble induire des comportements qui soutiennent à la fois l'accomplissement des tâches du groupe (production) et la coopération entre ses membres (solidarité). Alors que la valeur de l'hédonisme semble seulement induire des comportements en solidarité.

En somme, ces résultats favorisent une meilleure compréhension des PICPA-É, des processus de groupe ainsi que des valeurs individuelles. Ils ouvrent la voie à l'exploration de ces trois concepts de façon conjointe.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	I
TABLE DES MATIÈRES	IV
LISTE DES FIGURES.....	III
LISTE DES TABLEAUX.....	III
REMERCIEMENTS.....	IX
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	3
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE	7
2.1. Programmes d'intervention en contexte de plein air (PICPA).....	7
2.1.1. Programmes d'intervention en contexte de plein air à visée éducative	9
2.1.1.1. Éléments des PICPA-É.....	11
2.1.1.2. Retombés des PICPA-É	13
2.1.1.3. Processus des PICPA-É	15
2.2. Processus de groupe.....	17
2.2.1. Taxonomies des processus de groupe	17
2.2.1.1. Taxonomie de Marks, Mathieu et Zaccaro	18
2.2.1.2. Taxonomie de St-Arnaud.....	22
2.3. Valeurs individuelles.....	26
2.3.1. Personnalité et valeurs individuelles.....	27
2.3.2. Valeurs individuelles selon les sociétés	28
2.3.3. Hiérarchisation des valeurs	28
2.3.4. Norman Feather et valence	29
2.3.5. Milton Rokeach et valeurs individuelles.....	30
2.3.6. Shalom Schwartz et valeurs individuelles	31
2.3.6.1. Dix valeurs de base.....	31
CHAPITRE 3 : QUESTION DE RECHERCHE ET CADRE CONCEPTUEL.....	37
3.1. Objectif et question de recherche	37
3.2. Cadre conceptuel.....	37
3.2.1. Théorie des valeurs de base de la personne	37
3.2.1.1. Dimensions	38
3.2.1.2. Motivations.....	39
3.2.2. Théorie du groupe optimal.....	40
3.2.2.1. Définir le groupe optimal.....	41
3.2.2.2. Climat de groupe	43

3.2.2.3.	Axe de la participation.....	45
3.2.2.4.	Processus d'entretien	46
3.2.3.	Théorie multiniveau.....	47
3.2.4.	Modèle <i>Input-Process-Outcome</i>	48
CHAPITRE 4 : CADRE DE RECHERCHE.....		51
4.1.	Paradigme épistémologique	51
4.2.	Méthode de recherche	51
4.3.	Stratégie de recherche	52
4.4.	Recrutement et sélection des participants	53
4.5.	Méthodes de collecte de données	54
4.5.1.	Questionnaire des portraits des valeurs (<i>PVQ-21</i>)	54
4.5.2.	Observation non participante	55
4.5.3.	Entretiens individuels	57
4.5.4.	Journal de bord du chercheur.....	57
4.6.	Méthodes de traitement et d'analyse de données	58
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE.....		62
5.1.	Description de l'expédition.....	62
5.2.	Description de valeurs.....	65
5.3.	Description des processus de groupe	66
5.3.1.	Observations	67
5.3.1.1.	Production contributeur	67
5.3.1.2.	Production obstacle.....	69
5.3.1.3.	Solidarité contributeur	71
5.3.1.4.	Solidarité obstacle	73
5.3.1.5.	Entretien	75
5.3.2.	Entretiens individuels post-expédition	77
CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION.....		79
6.1.	Valeurs individuelles et processus de groupe.....	79
6.1.1.	Bienveillance	80
6.1.2.	Autonomie	84
6.1.3.	Hédonisme.....	87
6.1.4.	Universalisme	90
6.1.5.	Stimulation	92
6.1.6.	Réussite	93
6.1.7.	Sécurité.....	95
6.2.	Autres facteurs affectant les processus de groupe.....	97
6.2.1.	Facteur de groupe	98
6.2.2.	Facteur environnemental	101

6.4. Synthèse de l'interprétation et de la discussion	103
CONCLUSION	105
BIBLIOGRAPHIE	109
ANNEXE A : QUESTIONNAIRE DES PORTRAITS DE VALEURS (PVQ-21)	119
ANNEXE B : GRILLE D'OBSERVATION	123
ANNEXE C : GUIDE D'ENTRETIEN	127
ANNEXE D : DÉCLARATION D'HONNEUR DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE	131
ANNEXE E : APPROBATION DE L'ORGANISATION (BIPA)	133
ANNEXE F : APPROBATION ÉTHIQUE	136
ANNEXE G : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	138
ANNEXE H : EXEMPLE D'ÉLABORATION DE THÈMES	146
ANNEXE I : CONTRIBUTIONS DES VALEURS DANS LES PROCESSUS DE GROUPE	149

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Typologie des PICPA-É	10
Figure 2. 10 valeurs de base de Schwartz dans le modèle circulaire	33
Figure 3. Modèle circulaire de Schwartz avec dimensions en opposition	39
Figure 4. Théorie multiniveau appliquée à la recherche.....	48
Figure 5. Paradigme traditionnel pour l'analyse des interactions d'un groupe.....	49
Figure 6. Observation immobile des participants	64

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Valeurs de Gordon Allport	27
Tableau 2. Manières de concevoir la vie	29
Tableau 3. Valeurs terminales et instrumentales de Milton Rokeach.....	30
Tableau 4. 10 valeurs de base de Shalom Schwartz	32
Tableau 5. Intersections du modèle circulaire de Schwartz traduites en motivations	40
Tableau 6. Climats du groupe.....	43
Tableau 7. Positions de l'axe de la participation	45
Tableau 8. Procédés d'animations dans les processus d'entretien.....	47
Tableau 9. Activités observées ou non observées durant l'expédition	56
Tableau 10. Étapes de l'analyse thématique abductive	58
Tableau 11. <i>PVQ-21</i> complété par les participants	66
Tableau 12. Classement des valeurs dans le groupe.....	98
Tableau I-1. Contributions de la valeur de bienveillance dans les processus de groupe (annexe I)...	150
Tableau I-2. Contributions de la valeur d'autonomie dans les processus de groupe (annexe I)	151
Tableau I-3. Contributions de la valeur d'hédonisme dans les processus de groupe (annexe I)	152
Tableau I-4. Contributions de la valeur de l'universalisme dans les processus de groupe (annexe I).....	153
Tableau I-5. Contributions de la valeur de stimulation dans les processus de groupe (annexe I)	153
Tableau I-6. Contributions de la valeur de réussite dans les processus de groupe (annexe I).....	154
Tableau I-7. Contributions de la valeur de sécurité dans les processus de groupe (annexe I)	154

REMERCIEMENTS

Beaucoup de personnes ont participé à ce projet que ce soit volontaire ou par pur concours de circonstances. Je tiens donc à souligner ici leurs apports, apports qui ont tous été pertinents à leurs façons.

Merci à mes directeur.trice.s de passage : Lorie Ouellet et David Mephram. Bien que vous n'ayez pas été des nôtres bien longtemps, votre présence était rassurante pour moi.

Merci à mes directrices : Julie Fortin et Sonia Boivin. Même si je pouvais parfois sembler récalcitrant à ce que vous me proposiez, je pense sincèrement que vos conseils, retours et commentaires ont mené mon travail, et ma personne, à de meilleures versions d'eux-mêmes. Un merci particulier à Sonia. Même si tu ne connaissais rien du plein air, tu t'es embarqué dans cette aventure dès ses débuts. Je tiens à te remercier pour ton ouverture d'esprit.

Merci à ma famille : Loïc, maman et papa. Votre question « Quand est-ce que tu finis ça cette maîtrise-là !? », m'a évidemment agacé au plus haut point, mais je n'ai jamais douté du support que vous m'offriez.

Merci à mes amis, qui se reconnaîtront. Vous m'avez questionné, vous vous êtes intéressé et surtout vous n'avez jamais jugé mon projet. Je vous en suis reconnaissant. Un merci particulier à Mylène Pouliot. Ton intelligence, ta sagesse et ta sensibilité m'ont guidé dans ce projet. Merci de m'avoir lu, relu et relu pour ensuite m'offrir des retours balancés et réfléchis.

Merci à Laurence Leclerc, mon phare dans l'océan de brume que représente une maîtrise. Bien que nos parcours parallèles à la maîtrise impliquaient leurs lots de défis relationnels, je suis fier de nous. Nous avons fait preuve de maturité et d'une communication quasi exemplaire. Merci de m'avoir supporté dans mes délires, dans mes pleurs, ou encore dans mes montagnes russes d'émotions impulsives.

Tu es une personne tellement importante pour moi.

Lorie, je ne te l'ai jamais dit, mais mon intérêt pour les dynamiques de groupe vient probablement, en partie, de ce passage d'une de tes évaluations de mes travaux du BIPA.

« Tu sembles avoir une idée assez arrêtée sur c'est quoi être compétent en plein air et tu as la capacité d'influencer la culture d'un groupe dans ta direction. Comme dirait le sociologue Pierre Bourdieu, les dominants dans un secteur d'activité donné ont intérêt à universaliser des principes de classement qui les avantagent. »

Merci pour ta franchise.

INTRODUCTION

Le domaine de la recherche en plein air (PA) est en constante évolution. À ce propos, des recherches de partout à travers le monde s'entendent pour affirmer que la valeur accordée par les populations et les gouvernements aux programmes d'intervention en contexte de plein air (PICPA) est moindre par rapport aux impacts positifs sur la population (Dyment et Potter, 2015; Gray et Martin, 2012; Lugg et Martin, 2001; Outdoor Education Legislative Report, 2009). En contrepartie, les recherches qui abordent le sujet ne sont pas nouvelles et elles sont diversifiées (Gargano et Turcotte, 2021). Effectivement, selon Gargano et Turcotte (2021), la recherche a déjà ratissé large en traitant des retombées du PA sur le plan interpersonnel et personnel, en abordant divers concepts comme l'estime de soi, la perception de soi ou encore le sentiment d'efficacité personnelle. Dans le même ordre d'idées, les chercheurs Hattie et al. (1997), ont menés une méta-analyse de 151 activités de PICPA à visée éducative (PICPA-É) provenant de 96 recherches, pour identifier 40 retombées se catégorisant sous 6 volets ; le *leadership*, le concept de soi, les résultats scolaires, la personnalité, les relations interpersonnelles et le goût de l'aventure. Les recherches dans ce domaine sont donc bel et bien établies et les activités en PA sont utilisées depuis longtemps à titre éducatif, thérapeutique ou encore récréatif (Gass et al., 2020; Mercure, 2020). Cependant, Ewert (1983) est d'avis qu'un problème subsiste: « *In essence, we have discovered an educational black box; we know something works but we don't know why or how* » (p.23), ce qui semble toujours d'actualité (Ewert et Davidson, 2017; Priest, 2024).

Ce manque de compréhension des mécanismes internes des PICPA-É constitue la lacune que ce mémoire cherche à combler. Plus précisément, il s'agit d'éclairer une partie de ce qui se déroule sur le terrain en élucidant une des sources des comportements des individus en contexte de PA. Spécifiquement, l'objectif de cette recherche est de tenter d'éclairer le lien entre les valeurs individuelles et les comportements d'un membre d'un groupe participant à un PICPA-É, qui se traduit par la question suivante :

Comment les valeurs individuelles d'un participant à un PICPA-É influencent-elles sa contribution aux processus de groupe ?

Pour répondre à cette question, ce mémoire est structuré en sept chapitres. Le premier chapitre présente la problématique. Le second fait un état des lieux de la littérature des trois grands concepts mobilisés dans cette recherche, soit les PICPA-É, les processus de groupe ainsi que les valeurs individuelles. Le troisième chapitre énonce la question de recherche, explique la pertinence d'une telle recherche et élabore sur le cadre conceptuel nécessaire à sa tenue. Le quatrième chapitre explique le cadre de recherche retenu pour cette étude. Le cinquième chapitre présente les résultats provenant des différentes méthodes de collecte de données : le journal de bord de l'équipe de recherche, le questionnaire *PVQ-21*, les observations non participantes tenues durant l'expédition ainsi que les entretiens post-expédition. Le sixième chapitre présente une interprétation et une discussion des résultats, ainsi que les limites inhérentes à la recherche.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

La littérature scientifique traitant des PICPA-É est en croissance, tentant d'ériger les bases de ce domaine. En revanche, Priest (2024) est clair, la littérature n'a pas encore abordé un problème qui avait été identifié dès les premières recherches traitant des PICPA-É ; la recherche ne comprend pas les processus opérant sur le terrain. De plus, les chercheurs du domaine soutiennent que les résultats de ce genre de programmes sont intimement liés aux comportements des participants (Ewert et Sibthorp, 2014; Mercure, 2020). Ainsi, l'étude des comportements des participants mène aux processus de groupe, lesquels constituent un outil de recherche pertinent pour analyser ces processus terrain. Globalement, il existe donc un manque à combler dans la littérature; il faut étudier ce qui se déroule sur le terrain de ce type de programmes. Cette rareté s'explique en partie par les défis logistiques propres à la recherche sur le terrain (Ewert et McAvoy, 2000). Ewert et McAvoy (2000) soulignent notamment les difficultés liées aux conditions naturelles imprévisibles ou encore à la fatigue physique des chercheurs.

Dans le même ordre d'idées, Kozlowski et Chao (2012, 2018) soulignent un problème important lié aux modalités de collecte de données pour les processus de groupe. Pour eux, ces processus sont rarement observés directement sur le terrain, en temps réel et en situation. La majorité des recherches utilisent plutôt une collecte de données rétrospective, ce qui limite la compréhension des dynamiques en temps réel (Kozlowski, 2015; Kozlowski et Chao, 2018). Sans accès aux comportements au moment où ils se produisent, il devient difficile de saisir toute la complexité des interactions de groupe.

Un autre enjeu notable est la faible prise en compte de l'individu dans les recherches traitant des processus de groupe (Kozlowski et Ilgen, 2006; Salas et al., 2008). La grande majorité des travaux s'appuient sur la taxonomie de Marks et al. (2001), qui conçoit le groupe comme un tout. Or, cette approche laisse peu de place à une lecture plus fine des dynamiques individuelles qui sont à l'étude dans cette recherche. Il incombe donc aux chercheurs de se pencher sur une conception des processus de groupe qui prend en compte l'individu.

Finalement, il existe un problème au niveau de la compréhension de l'impact des valeurs individuelles sur la contribution des individus aux processus de groupe. Effectivement, puisqu'il est nouveau que les valeurs soient scientifiquement reconnues comme l'une des sources des comportements (Lee et al., 2022), il serait pertinent d'approfondir la compréhension de ce lien. Explorer la nature des différentes interactions influencées par les valeurs pourrait être une avancée majeure dans la compréhension des processus de groupe.

En résumé, bien que ces problématiques puissent sembler éparées, cette recherche vise à y répondre conjointement. En effet, son objectif est d'éclairer le lien entre les valeurs individuelles et la contribution d'un membre, participant à un PICPA-É, aux processus de groupe. De cet objectif découle la question de recherche suivante : comment les valeurs individuelles d'un participant à un PICPA-É influencent-elles sa contribution aux processus de groupe ? Pour y répondre, nous avons observé un groupe d'étudiants du baccalauréat en intervention plein air (BIPA) lors d'une expédition de ski de trois jours. Nous avons plus

particulièrement observé les comportements des membres d'un sous-groupe de cette expédition.

Sur le plan de la pertinence sociale, actuellement, lorsqu'une activité en contexte de nature et d'aventure se prépare, il est difficile de déterminer le niveau de cohésion dans les dynamiques de groupe. À ce sujet, l'une des réalités que les participants à un PICPA-É vivent est le stress à propos du contexte social dans lequel ils se lancent (Priest, 2024). Bien qu'il soit impossible de s'assurer d'un fonctionnement optimal dans un groupe en raison de la multiplicité des facteurs en jeu, cette recherche pourrait permettre de trouver des indices au meilleur fonctionnement des groupes participant à des PICPA-É. Tout d'abord, puisque les valeurs individuelles sont des indicateurs des comportements (Lee et al., 2022), connaître les valeurs individuelles des membres d'un groupe pourrait être un outil de prise de conscience pour assurer une meilleure compréhension et ouverture dans un groupe. De plus, il serait envisageable que les valeurs constituent des indicateurs pertinents du niveau de contribution des membres dans les processus de groupe. Effectivement, en se basant sur les taxonomies des processus de groupe de Marks et al. (2001) ou de St-Arnaud (2008), l'énergie investie dans les processus de groupe diffère selon les membres qui en font partie. Cette idée suppose que les processus de groupe sont intimement liés aux comportements des membres et donc, entre autres, à leurs valeurs (Lee et al., 2022). Encore une fois, qualifier le lien entre certaines valeurs et certains comportements serait pertinent pour assurer une meilleure compréhension individuelle ou groupale et donc potentiellement plus de tolérance. Enfin, bien que cette recherche soit menée dans un contexte de PICPA-É, les réflexions qu'elle suscite sur le lien

entre valeurs et comportements pourraient s'avérer pertinentes dans d'autres types de groupes ou d'environnements collectifs.

Sur le plan scientifique, peu d'études se sont attardées aux groupes en PA, particulièrement en temps réel et en situation (Ewert et McAvoy, 2000). Cette recherche-ci observe un groupe en PA dans son déroulement. Cette approche est peu répandue à cause de la complexité inhérente à la collecte de données dans ce contexte. Dans un autre ordre d'idées, la majorité des travaux mobilisent des taxonomies qui considèrent le groupe comme une entité globale (Marks et al., 2001), laissant peu de place à l'analyse de l'individu à l'intérieur du groupe. Explorer les processus de groupe à partir du point de vue individuel, et en intégrant les valeurs personnelles comme facteur d'influence s'avère donc scientifiquement pertinent pour combler cette lacune.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Pour s'assurer de bien répondre à la question de recherche et aux problématiques énoncées, il est nécessaire de définir trois thèmes centraux : les PICPA, les processus de groupes et les valeurs individuelles. Chacun de ces thèmes est abordé de manière à en permettre une compréhension claire et aussi complète que possible.

2.1. Programmes d'intervention en contexte de plein air (PICPA)

Dans la littérature, le PA constitue un contexte englobant au sein duquel plusieurs types d'activités prennent place. Il est indéniable que les activités récréatives de PA peuvent être pratiquées de façon libre et autonome sans qu'elles impliquent une quelconque forme d'encadrement. Or, la présente recherche porte spécifiquement sur les activités encadrées, c'est pourquoi le terme *intervention* est utilisé. Dans la littérature, l'amalgame de tous les types d'activités encadrées qui se déroulent en PA possède plusieurs noms (Mercure, 2020) : *l'adventure programming* (Priest et Gass, 2018), l'intervention en contexte de nature et d'aventure (Gargano, 2018; Gargano et Turcotte, 2018) ou l'intervention plein air (Mercure et al., 2021). Pour s'assurer de ne pas se méprendre dans la terminologie utilisée, et puisque cette recherche ne désire pas s'aventurer dans un débat terminologique, un terme « explicite, générique, inclusi[f] et représentati[f] des pratiques actuelles » (Mercure, 2020, p. 4) a été choisi, soit les programmes d'intervention en contexte de plein air (PICPA) (Mercure, 2020). Les PICPA sont décrits comme englobant trois catégories d'interventions différentes, soit les interventions à visée récréative, éducative et de traitement comme le montre la figure 1 (Mercure, 2020).

Les interventions à visée récréative ont des intentions de loisir et de tourisme (Mercure, 2020). Elles incluent, par exemple, des activités pratiquées de façon autonome ou organisées, et ont comme principaux objectifs le divertissement, l'énergisation ou la revitalisation (Mercure, 2020). Les interventions à visée éducative ont des intentions d'ordre pédagogique ou développemental (Mercure, 2020). Elles incluent par exemple l'instruction, l'enseignement, le développement du *leadership*, la consolidation d'équipe ou encore l'éducation (Mercure, 2020). Ce type d'interventions vise à « [...] permettre aux participants de développer des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, des savoir-agir, d'apprendre sur eux-mêmes, sur les autres, sur leurs manières d'entrer en relation, de croître et de progresser vers la réalisation de leur plein potentiel » (Mercure, 2020, p. 331). Les interventions à visée de traitement ont des intentions d'ordre thérapeutique ou curative (Mercure, 2020). Elles incluent les interventions psychosociales et les interventions thérapeutiques comme complément à une thérapie. Pour ce qui est des objectifs, cette visée des PICPA est utilisée « [...] afin de traiter des maladies ou des troubles de santé qui pourraient être de natures physique ou psychologique » (Mercure, 2020, p. 333).

Bien que les trois visées des PICPA sont importantes, cette recherche se concentre uniquement sur la visée éducative pour plusieurs raisons. Tout d'abord, celle-ci met de l'avant le développement du plein potentiel, de l'apprentissage et des transformations personnelles, en plaçant les participants dans des contextes de collaboration, d'autonomie et de communication (Mercure, 2020). Alors que le contexte de PA est en lui-même un milieu favorisant l'authenticité des individus (Yang et al., 2024), les situations décrites par Mercure

(2020) sont particulièrement pertinentes pour observer le lien entre les valeurs individuelles et la contribution aux processus de groupe puisque les individus s’y révèlent d’autant plus sous leur vrai jour (Gargano, 2010; Milner, 2022). De plus, Mercure reprend l’idée de Legendre (2005), selon laquelle l’éducation est un processus favorisant le développement de l’autonomie, de la responsabilité, de la prise de décision et des valeurs humaines. La visée éducative offre donc un cadre conceptuel naturel pour explorer comment les valeurs se manifestent dans les comportements observés en contexte de plein air. Finalement, cette visée s’avère la plus appropriée pour cette recherche puisqu’elle vise le développement, contrairement à la visée récréative, tout en évitant les enjeux éthiques et légaux associés à la visée de traitement. Une revue de la littérature portant sur les PICPA à visée éducative (PICPA-É) est donc proposée dans un premier temps.

2.1.1. Programmes d’intervention en contexte de plein air à visée éducative

Généralement, les PICPA-É sont des interventions permettant « [...] l’acquisition de savoirs spécifiques ou encore une meilleure connaissance de soi et des autres » (Mercure, 2020, p. 330). La littérature montre que ce processus d’acquisition opère lorsque les individus interagissent avec les éléments qui composent ces activités, comme l’environnement naturel ou l’activité physique (Mercure, 2020; Priest, 2024). Pour Mercure (2020), les six sous-catégories des PICPA-É se divisent en deux catégories ayant des objectifs différents comme le montre la figure 1. La première catégorie, qui englobe l’instruction et l’enseignement, vise « l’acquisition de connaissances et d’habiletés » (Mercure, 2020, p. 331). La deuxième catégorie, qui englobe le développement du *leadership*, la consolidation d’équipe, l’éducation et l’intervention psychosociale, vise le développement intrapersonnel ainsi que

le développement des relations interpersonnelles. Ces objectifs se manifestent dans la mise en pratique de la communication, de la coopération ou de la confiance (Mercure, 2020; Miles et Priest, 1999).

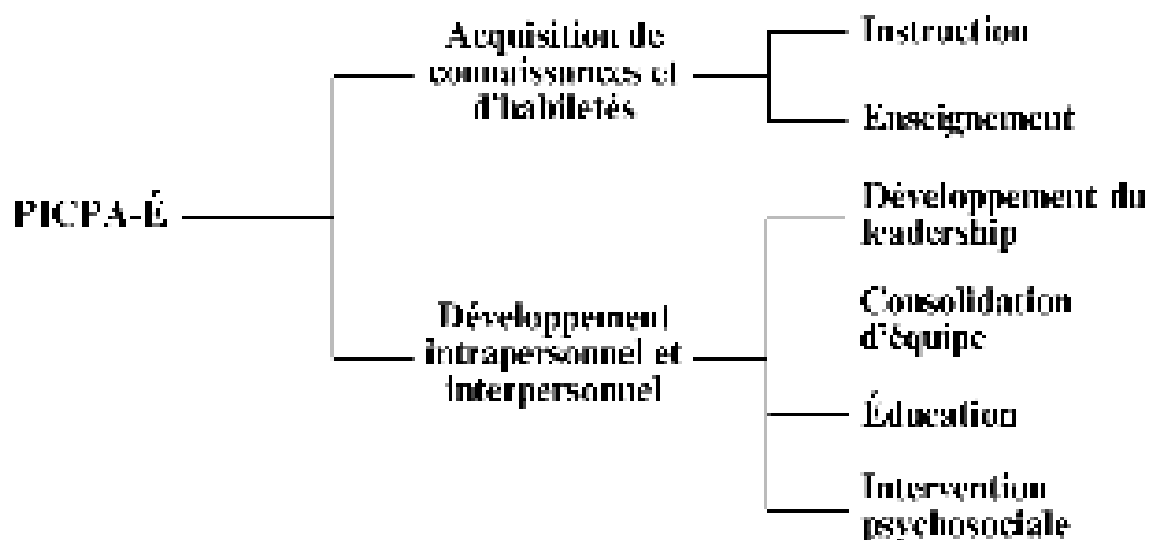


Figure 1. *Typologie des PICPA-É*
Note : Figure adaptée de Mercure (2020)

Dans un autre ordre d'idées, l'apprentissage expérientiel est considéré par certains chercheurs comme la fondation des PICPA-É (Freeman et Seaman, 2020; Gargano, 2010; Priest et Gass, 2018). C'est au 20^e siècle que John Dewey, Kurt Lewin et Jean Piaget ont mis de l'avant cette nouvelle forme d'éducation, qui vise l'engagement conscient et volontaire de l'apprenant dans le processus d'apprentissage (Kolb, 2014). Côté (1998), un chercheur québécois, ajoute à cette définition que « l'approche expérientielle de l'apprentissage et de l'éducation favorise un apprentissage significatif en un processus faisant appel à l'ensemble de la personne » (p. 101). Dans le même ordre d'idées, Gargano (2010) soutient que « ce type d'éducation aurait comme avantage de favoriser l'apprentissage des individus, par l'entremise

d'expériences concrètes. Ainsi, la personne en action sera davantage en mesure d'intégrer la théorie » (p. 20; voir aussi Priest et Gass, 2018; Gilbertson et al., 2022). Les éléments qui constituent les PICPA-É et qui génèrent ces apprentissages font l'objet des prochains paragraphes.

2.1.1.1. Éléments des PICPA-É

Selon Mercure (2020), différents éléments « [...] placeront les participants dans des dispositions favorables qui rendront possibles les retombées visées par les différentes formes de PICPA » (p. 325-326). Ainsi, les composantes des PICPA apparaissent similaires d'une visée à l'autre. Dans le cadre de la présente recherche, ces éléments seront toutefois examinés sous l'angle particulier de la visée éducative. Ces éléments sont désignés par divers termes comme « ingrédients actifs » ou « éléments clés » (Beames et Brown, 2016; Gargano et Turcotte, 2018; Gass et al., 2020). Parmi ceux-ci figurent, par exemple, le risque (Baldwin et al., 2004; Ewert et Sibthorp, 2014; Mercure, 2020; Priest, 2024) et l'environnement naturel (Baldwin et al., 2004; Bélanger, 2016; Ewert et Sibthorp, 2014; Mercure, 2020; Priest, 2024). En se basant sur les travaux de plusieurs chercheurs, ces éléments semblent pouvoir être rassemblés autour de quatre dimensions : l'activité physique (Bélanger, 2016; Gass et al., 2020; Mercure, 2020; Priest, 2024), l'environnement naturel (Bélanger, 2016; Gass et al., 2020; Mercure, 2020; Priest, 2024; Priest et Gass, 2018), l'aventure (Mercure, 2020) et le contexte social (Bélanger, 2016; Priest, 2024). Ces quatre dimensions sont explorées dans les prochains paragraphes.

L'activité physique est commune à la plupart des activités en contexte de PA (Hattie et al., 1997; Priest, 2024). Elle se caractérise par l'effort actif du mouvement et la conscience kinesthésique de l'individu (Bélanger, 2016; Gass et al., 2020; Hattie et al., 1997). C'est en passant par des défis physiques que les participants à des PICPA-É en apprennent davantage sur leurs capacités (Bélanger, 2016; Gargano et Turcotte, 2021; Priest, 2024).

Pour Walsh et Golins (1976), la pertinence de l'environnement physique dans les activités en contexte de PA réside, entre autres, dans le contraste que celui-ci offre avec le quotidien des participants. À titre d'exemple, le confort d'un matelas de sol peut sembler médiocre face à celui d'un lit. Ce contraste peut susciter une remise en question à plusieurs niveaux : sur le confort et les habitudes de la vie quotidienne, sur la façon d'assumer ses responsabilités personnelles, ainsi que sur la perception de soi (Bélanger, 2016; Hattie et al., 1997; Priest, 2024; Walsh et Golins, 1976).

Le contexte social se caractérise par le fait que les PICPA-É sont souvent tenues en groupe. Selon plusieurs auteurs, la dynamique collective constitue un accélérateur de l'efficacité éducative des PICPA (Bacon et Kimball, 1989; Conrad et Hedin, 1981; Gass et al., 2020; Hattie et al., 1997; Hopkins et Putnam, 1994; McKenzie et Fraser, 2003; Sibthorp, 2003; Sibthorp et al., 2007; Stan, 2012). Certains facteurs, comme la coupure avec le monde extérieur, l'intensité des relations interpersonnelles et l'interdépendance, agissent comme catalyseurs de l'apprentissage au niveau des compétences sociales telles que la coopération, la communication ou le soutien mutuel (Hattie et al., 1997; Priest, 2024).

L'aventure est une dimension qui se décline en divers éléments (Mercure, 2020). On peut y retrouver, entre autres, un environnement non familier ou la nouveauté (Ewert et Sibthorp, 2014; Gass et al., 2020), le risque (Ewert et Sibthorp, 2014; Gass et al., 2020; Mercure, 2020) et le défi (Ewert et Sibthorp, 2014). Gargano (2010) offre un exemple traitant de cette dimension : « Le fait d'être soumis à un environnement inconnu et de prendre part à des activités inhabituelles permettrait le dévoilement des individus sous leur vrai jour » (p. 103).

En résumé, les dimensions des PICPA-É semblent claires. Il est possible d'imaginer à quoi s'attendre lorsque l'on participe à ce genre de programme. Par ailleurs, il apparaît pertinent de comprendre ce que les participants à ce type de programme retirent de telles activités.

2.1.1.2. Retombées des PICPA-É

Les retombées des PICPA-É sur l'individu, observées sur les plans personnel et interpersonnel (Gargano, 2010), suggèrent que ce type d'expérience éducative peut favoriser des transformations chez les participants.

Sur le plan personnel, les principaux éléments abordés dans la littérature sont le développement de la compréhension personnelle (Gargano et Turcotte, 2021; Hattie et al., 1997), la confiance en soi et l'estime de soi (Benham, 2023; Bowen et al., 2016; Hattie et al., 1997; Hopkins et Putnam, 1994; Michalski et al., 2003) ainsi que le développement de l'efficacité personnelle (Braun et Dierkes, 2017; Gargano, 2010; Hattie et al., 1997; Mutz et

Müller, 2016; Propst et Koesler, 1998; Sibthorp, 2003). Concernant la compréhension personnelle, Gargano et Turcotte (2021) proposent que les PICPA-É encouragent les participants à mieux connaître leurs forces et leurs limites. Quant au développement de la confiance en soi, Benham (2023) soutient que le fait de se sentir connecté aux autres membres du groupe favorise l'émergence de cette confiance, notamment parce que l'approbation d'autrui nourrit le sentiment d'appartenance et réduit l'anxiété liée à l'évaluation sociale. De plus, ce même chercheur affirme que « [...] *self-confidence increases when an individual completes or witnesses another member complete a task that was initially perceived as being too challenging* » (Benham, 2023, p. 8). Pour ce qui est de l'estime de soi, Benham (2023) souligne qu'elle peut s'accroître en PA à la fois grâce au développement de nouvelles compétences, qui renforcent le sentiment d'efficacité personnelle, mais aussi grâce au sentiment d'être accepté par la communauté du PA, lequel nourrit l'appartenance sociale et la valeur personnelle perçue. Finalement, à propos du développement de l'efficacité personnelle, Gargano (2010) explique que :

[...] les défis proposés chaque jour, que ce soit de réaliser le portage d'un canot ou de grimper une paroi rocheuse en escalade, donnent l'opportunité aux étudiants de se dépasser à plusieurs niveaux (physique, psychologique, etc.) et de réaliser qu'ils possèdent plus de capacités que ce qu'ils croyaient initialement. (p. 118)

En résumé, il est indéniable que les retombées sur le plan personnel sont pertinentes pour les personnes qui participent à ce genre de programme. Cependant, à ce jour, il semble encore difficile pour les chercheurs de déterminer le processus inhérent, sur le terrain, de ces retombées (Priest, 2024; Gargano et Turcotte, 2021).

Dans le même ordre d'idées, les retombées interpersonnelles des PICPA-É sont nombreuses, allant du développement de la coopération (Hattie et al., 1997) au développement de compétence en *leadership* (Anna et Kriemadis, 2023). Parmi celles-ci, celle qui semble la plus fréquemment observée est le développement de compétences interpersonnelles (Anna et Kriemadis, 2023; Gargano et Turcotte, 2021; Hattie et al., 1997; Stott et Hall, 2003). Elle comprend, par exemple, la capacité à se faire des amis et à développer des relations (Anna et Kriemadis, 2023; Gargano, 2010; Hattie et al., 1997; Stott et Hall, 2003), le développement de la sociabilité (Gargano et Turcotte, 2021; Hattie et al., 1997), le contrôle des émotions et des comportements (Gargano, 2010; Hattie et al., 1997; Stott et Hall, 2003) et aussi diverses compétences qui se rattachent au développement du *leadership* individuel dans un groupe (Anna et Kriemadis, 2023; Gargano, 2010; Hattie et al., 1997; Stott et Hall, 2003). Pour conclure, comme pour les retombées sur le plan personnel, il apparaît essentiel de se pencher sur ce qui se déroule concrètement sur le terrain pour mieux comprendre l'expérience des participants à ce genre d'activité (Priest, 2024).

2.1.1.3. Processus des PICPA-É

Les processus à l'œuvre dans un PICPA-É reposent sur l'idée que les dimensions (voir section 2.1.1.1) sont impliquées dans les activités à différents dosages, contribuant ainsi à la transformation des participants (Priest, 2024). À titre d'exemple, une expédition en milieu sauvage est un mélange des quatre dimensions ; un environnement naturel engageant, de l'activité physique intense, un haut sentiment d'aventure ainsi qu'un contexte social soutenu.

Par la suite, la figure 1 de Priest (2024) explique que chaque individu vit, en réponse à l'intensité des différentes dimensions, un processus constitué d'au moins sept étapes:

***Dissonance** resolved by repeated **practice tries** that succeed or fail and are followed by **reflection** (with comparison et examination) and **identification** of gains, so that **learning** results and leads to **change** in the next experience and a **pledge** for living each day differently.* (Fig. 1, p.310)

Par ailleurs, Priest (2024) reconnaît que cette conception linéaire idéale des processus dans les PICPA-É est une représentation théorique et que sur le terrain, les transformations des participants résultent généralement de multiples répétitions suivant un processus non linéaire. Globalement, il éclaire donc le déroulement théorique du changement chez les participants, mais n'explore pas les déterminants du changement.

Ouellet et Laberge (2023) sont parmi les rares chercheuses à avoir exploré les déterminants du changement chez les participants aux PICPA-É, en observant leurs comportements. Celles-ci ont déterminé que le genre des participants aurait un impact sur leur implication dans les tâches de groupe dans l'expédition d'un PICPA-É. L'exploration de la source des comportements sous un autre angle est donc nécessaire pour approfondir notre compréhension des comportements des individus dans ce contexte.

En rétrospective, deux idées centrales se dégagent de la revue des PICPA-É ; premièrement, les PICPA-É sont des contextes favorables pour que les participants se montrent sous leur vrai jour (Gargano, 2010; Milner, 2022). Deuxièmement, les résultats de

ce genre de programmes sont intimement liés aux comportements des participants (Ewert et Sibthorp, 2014; Mercure, 2020). Par ailleurs, une lacune subsiste dans la littérature traitant des PICPA-É. Le déroulement théorique du changement chez les participants est clair (Priest, 2024), mais peu de recherche explore les déterminants du changement. Pour répondre à ce besoin, deux concepts semblent utiles ; les processus de groupe, puisqu'ils structurent l'action collective ; les valeurs individuelles, puisqu'elles orientent les préférences et l'engagement en situation. Les processus de groupe seront donc abordés dans les prochains paragraphes et les valeurs individuelles ensuite.

2.2. Processus de groupe

Les processus de groupe sont observés depuis longtemps dans différents domaines de recherche comme la psychologie de groupe, le management et le *leadership*, pour entre autres traiter de l'efficacité dans les entreprises. Marks et al. (2001) les définissent comme des « *members' interdependent acts that convert inputs to outcomes through cognitive, verbal, and behavioral activities directed toward organizing taskwork to achieve collective goals* » (p. 357). St-Arnaud (2008) semble adhérer à cette conception des processus de groupe puisqu'il soutient qu'un groupe doit être constitué de personnes ayant une cible commune. Par ailleurs, lorsqu'ils traduisent cette idée en outil, soit dans leurs taxonomies, ces chercheurs conçoivent ce concept différemment.

2.2.1. Taxonomies des processus de groupe

Les taxonomies visent à classifier de manière exhaustive les comportements observables dans un groupe afin de fournir une base conceptuelle aux processus de groupe

(Marks et al., 2001). La plupart des travaux se basent sur les travaux de Marks, Mathieu et Zaccaro (2001) ou sur Yves St-Arnaud (2008), ils font donc l'objet des prochaines sections.

2.2.1.1. Taxonomie de Marks, Mathieu et Zaccaro

Marks et al. (2001) se sont intéressés à l'efficacité des groupes. Selon eux, « [...] *there remains a need for greater conceptual clarity in our understanding of teamwork, since there is still no unified conception of what team processes are and how they operate during team goal accomplishment* » (Marks et al., 2001, p. 356), ce qui semble toujours d'actualité (Krüger et al., 2025). Le travail qu'ils ont entrepris avait comme objectif de répondre à ce besoin en créant une taxonomie.

À ce sujet, pour ces auteurs, un frein à l'élaboration de la littérature sur les processus de groupe réside dans la confusion persistante, chez plusieurs chercheurs, entre ce qui constitue véritablement un processus de groupe et ce qui relève plutôt des états émergents. Alors que les processus de groupe sont définis par ces chercheurs comme des actes interdépendants des membres d'un groupe, les états émergents sont plutôt les caractéristiques d'un groupe, résultant des attitudes, valeurs ou motivations de ses membres (Marks et al., 2001). Par exemple, l'efficacité, la cohésion ou l'optimisme relèvent d'états émergents, tandis que la spécification des objectifs ou la coordination relèvent des processus (Marks et al., 2001). Pour conclure, les chercheurs établissent une dernière distinction en affirmant : « *emergent states describe cognitive, motivational, and affective states of teams, as opposed to the nature of their member interaction* » (Marks et al., 2001, p. 357).

La taxonomie de ces chercheurs est divisée en trois grandes catégories ; les processus de transitions, les processus d'action et les processus interpersonnels. Chacun de ces processus se situe sur un axe opposant la transition et l'action. Par la suite, chacune de ces trois catégories se divise en dimensions qui les raffinent (Marks et al., 2001).

Les processus de transition sont les processus qui aident à organiser le groupe. Les membres d'un groupe s'attardent à évaluer ou à planifier quels seront les meilleurs moyens à utiliser pour compléter les objectifs qu'ils se seraient précédemment fixés (Marks et al., 2001). À titre d'exemple, dans un groupe d'expédition, un membre pourrait proposer les étapes à suivre par le groupe entre l'arrivée au campement et le coucher. De plus, dans cette catégorie de processus de groupe, Marks et al. (2001) dénombrent trois dimensions : l'analyse de la mission, qui se traduit par la formulation et la planification des différents buts que l'équipe s'est fixés ; la spécification des objectifs, qui permet aux membres d'un groupe de classer les buts et les sous-buts selon leur importance pour l'accomplissement de la mission ; et la formulation de stratégies, qui se caractérise par la formulation de plans d'action alternatifs à l'accomplissement de la mission (Marks et al., 2001).

Les processus d'action sont les moments durant lesquels l'énergie des membres d'un groupe est dirigée vers l'accomplissement de l'objectif. Dans une expédition, ce processus se présenterait par exemple si un membre du groupe s'assure que le matériel nécessaire à l'expédition est toujours en état d'utilisation. Cette catégorie est ensuite sous-divisée en quatre dimensions qui peuvent moduler l'énergie de l'accomplissement de l'objectif. Premièrement, le suivi des progrès vers l'objectif se traduit par l'observation de ce qui a été

fait dans le passé, ce qui est fait dans le moment présent et ce qui sera à faire dans le futur par rapport à l'atteinte de l'objectif. De plus, cette dimension comprend le partage de toutes ces informations à l'équipe. Deuxièmement, le contrôle des systèmes permet le suivi de deux systèmes. Tout d'abord, le suivi des systèmes internes, soit le suivi des ressources de l'équipe : le personnel, l'équipement, et de toutes informations de l'équipe. Mais aussi le suivi de l'environnement, qui se résume à suivre ses modulations et à en faire état. Troisièmement, la surveillance de l'équipe et le comportement de sauvegarde proposent que l'équipe assiste les membres à l'accomplissement de la tâche. Cette aide peut prendre la forme de rétroactions verbales ou du coaching, de soutien à un membre de l'équipe à l'accomplissement d'une tâche ou d'une action ou encore de prendre le relais d'un membre du groupe à l'accomplissement d'une tâche. Quatrièmement, la coordination, se traduit par la prise en main de l'organisation avec des actions indépendantes (Marks et al., 2001).

Selon Marks et al. (2001), les processus interpersonnels, observables dans les phases d'action et de transition, constituent les piliers favorisant l'efficacité des autres processus d'équipe. Ces processus comprennent trois dimensions. Premièrement, la gestion des conflits, qui se traduit par la mise en place de conditions qui préviennent, aident à régler ou règlent les conflits. Deuxièmement, le processus de motivation et de renforcement de la confiance, qui vise à renforcer la cohésion de l'équipe et le sentiment d'appartenance pour l'atteinte des objectifs. Troisièmement, la gestion des humeurs, qui se résume à sa régulation pendant l'accomplissement de la mission (Marks et al., 2001).

La taxonomie de Marks et al. (2001) est donc un outil exhaustif basé sur plusieurs recherches antérieures (Gist et al., 1987; Hackman et Morris, 1975), qui est encore largement utilisé (Mathieu et al., 2018). Plus précisément, ces chercheurs utilisent le modèle *Inputs-Process-Outcomes (IPO)* qui constitue à la fois la base de leur taxonomie et le fondement de leur cadre théorique. Ce modèle, présenté comme flexible (Kozlowski, 2015), repose sur l'idée que « [...] *teams perform in temporal cycles of goal-directed activity* [...] » (Marks et al., 2001, p. 359). Ces « *cycles* » sont généralement appelés « épisodes » en français. Chacun de ces épisodes comprend donc un intrant qui passe par un processus pour se transformer en retombées (Marks et al., 2001). Un groupe vit plusieurs épisodes différents dans le temps qui ont une orientation vers la transition ou vers l'action.

Pour conclure, les travaux de Marks et al. (2001) sont utiles à la compréhension des processus de groupe puisqu'ils présentent une taxonomie de ces processus et un cadre théorique basé sur l'*IPO*. Cela favorise une compréhension exhaustive de ce concept. De plus, la taxonomie qu'ils proposent est utile en recherche puisqu'elle permet d'appréhender les processus de groupe en temps réel et en situation. Cependant, la taxonomie proposée n'inclut pas un suivi des activités individuelles des membres du groupe. Le groupe, dans les travaux de Marks et al. (2001), ne semble être abordé qu'en un seul bloc. Pourtant, il est possible d'imaginer que chaque individu affecte les processus de groupe à sa manière et de façon instable dans le temps. Aussi, les travaux de ces auteurs semblent orientés vers l'efficacité et la performance, ce qui porte à croire que certains processus non orientés vers ces caractéristiques auraient peut-être été moins abordés dans leurs travaux. Finalement, les sous-catégories de la taxonomie de Marks et al. (2001) ne semblent pas adaptées à la

recherche sur les PICPA-É. Kozlowski et Ilgen (2006) soutiennent d'ailleurs que, puisque cette taxonomie a été créée dans le but d'aider à l'amélioration de la performance de groupe dans des cadres stricts (militaire ou organisationnel), elle est moins adaptée pour le suivi de groupe plus informel ou éducatif.

2.2.1.2. Taxonomie de St-Arnaud

Pour sa part, St-Arnaud est un chercheur québécois qui se spécialise dans la psychologie des groupes restreints. Bien qu'il ne présente pas ses travaux ainsi, il est possible d'affirmer que St-Arnaud (2008) décrit une taxonomie des processus de groupe. Il présente, comme Marks et al. (2001), des catégories servant à en apprendre plus sur les dynamiques de groupe. En revanche, le fond des travaux de St-Arnaud (2008) est différent de ceux de Marks et al. (2001). Ses travaux sont orientés vers la compréhension des interactions interpersonnelles entre les membres du groupe plutôt que de traiter du groupe comme une entité. Cette idée se traduit d'ailleurs en deux objectifs, soit d'offrir un outil de réflexion et/ou d'introspection aux individus faisant partie d'un groupe ainsi que d'offrir un outil permettant d'observer un groupe en temps réel et en situation (St-Arnaud, 2008).

Dans la conception du groupe de St-Arnaud (2008), le concept d'interaction, que ce soit avec la cible commune ou entre les membres, est central. En ce qui concerne l'interaction avec la cible commune, il s'agit de la clé de la création d'un groupe. Ensuite, du côté de l'interaction entre les membres, il soutient qu'il est nécessaire que plusieurs personnes soient en relation pour qu'une cible commune soit générée à travers la discussion et donc que le groupe se crée (St-Arnaud, 2008). L'auteur ajoute que de dissocier l'interaction avec la cible

commune et celle entre les membres est donc impossible. Cette dissociation théorique a pour seul but de faciliter la compréhension des concepts. Cette idée se clarifiera avec la présentation de la taxonomie de cet auteur.

Un autre concept majeur dans les travaux de St-Arnaud (2008) est celui de l'énergie. Il sous-divise ce concept en trois principes nécessaires au bon fonctionnement du groupe. Le premier principe veut que la source d'énergie d'un groupe soit l'interaction de chaque membre avec une cible commune et l'interaction des membres entre eux (St-Arnaud, 2008). Le deuxième principe veut que la somme de l'énergie que chaque individu investit dans le groupe en tant que membre de ce groupe soit l'énergie groupale (St-Arnaud, 2008). Par ailleurs, toute l'énergie que possède un individu et qu'il n'investit pas dans le groupe serait de l'énergie résiduelle, non utile au groupe (St-Arnaud, 2008). Le troisième principe se rattache à la répartition de l'énergie. Une fois que les membres ont généré de l'énergie groupale, celle-ci doit être répartie dans les différents processus. St-Arnaud (2008) soutient alors à propos de ces processus que « deux d'entre eux, considérés comme primaires, sont reliés aux deux composantes du système groupe : l'interaction avec la cible donne lieu à un processus de production ; et l'interaction entre les membres favorise un processus de solidarité » (p. 22). Par ailleurs, il soutient aussi qu'un troisième processus, l'entretien, dit secondaire, est responsable de la prévention et de la suppression des obstacles (St-Arnaud, 2008). Une revue de ces différents processus est donc nécessaire pour une compréhension des travaux de cet auteur.

Le processus de production est intimement lié au besoin de compétence des membres puisque lorsque de l'énergie groupale est investie dans cette catégorie, elle sert aux membres à développer du nouveau savoir-faire (St-Arnaud, 2008). À titre d'exemple, dans une expédition, un membre investirait de l'énergie en production s'il participait à monter une tente. L'auteur explique aussi que le partage d'idées et la recherche d'une meilleure connaissance réciproque sont autant rattachés à la production, qu'à une tâche technique à compléter puisqu'elles sont associées à de la création par l'esprit (St-Arnaud, 2008).

Le processus de solidarité est intimement lié au besoin de considération des membres puisque lorsque de l'énergie groupale est investie dans cette catégorie, elle sert aux membres à créer et à maintenir des liens entre eux (St-Arnaud, 2008). D'ailleurs l'auteur explique que, « si un quelconque groupe mise essentiellement sur le développement des relations entre les membres, l'énergie de solidarité peut mener à des relations d'amitié [...] » (St-Arnaud, 2008, p. 24). À titre d'exemple, lors d'une expédition, un membre participerait au processus de solidarité s'il prenait des nouvelles de l'état physique d'un autre membre du groupe.

Le processus d'entretien est déterminé comme secondaire puisqu'il n'est pas nécessaire à la création d'un système-groupe, contrairement à la solidarité et la production. Il a plutôt un rôle qui se rattache aux obstacles (St-Arnaud, 2008) ; c'est-à-dire qu'il concerne « [...] uniquement les activités de groupes qui consistent à prévenir, à repérer et à lever les obstacles qui entravent la progression normale des processus primaires » (St-Arnaud, 2008, p. 26). Lors d'une expédition, un membre qui adresserait un malentendu avec un autre membre serait en train d'investir de l'énergie dans le processus d'entretien.

Un groupe aura donc, tout au long de son existence, à investir de l'énergie groupale dans les différentes catégories proposées par l'auteur, selon les besoins ou les obstacles rencontrés. Cependant, St-Arnaud (2008) affirme que l'un des défis des groupes est de réussir à bien doser l'énergie investie dans les différentes catégories pour s'assurer d'un climat de groupe agréable.

Pour conclure, en plus de proposer une taxonomie des processus de groupe, St-Arnaud (2008) propose un axe de la participation, qui ajoute une prise en compte de l'individu dans sa taxonomie. Cet axe permet de classer les comportements de chaque individu au sein d'un groupe selon les processus primaires, soit la production ou la solidarité (St-Arnaud, 2008), en les situant sur cinq positions distinctes : centre, émetteur, récepteur, satellite et absent (St-Arnaud, 2008). Il est à noter ici que l'axe de la participation n'est pas utilisé pour les processus d'entretien puisqu'ils sont moins fréquents. Une description des situations observées est donc plus adaptée pour répertorier les différents comportements des individus en entretien (St-Arnaud, 2008).

En résumé, en recherche, pour observer un groupe et ses comportements, il est courant de se référer aux processus de groupe (Adams et Anantatmula, 2010; Kozlowski, 2015; Kozlowski et Chao, 2018; LePine et al., 2008; Marks et al., 2001; Mathieu et al., 2018). Pour opérationnaliser ce concept, un outil existe : la taxonomie des processus de groupe. La taxonomie la plus connue est celle de Marks, Mathieu et Zaccaro (2001). Celle-ci propose de catégoriser les actions des groupes en différents processus, en considérant le groupe comme

une entité, afin d'évaluer sa performance. Sinon, St-Arnaud (2008) propose une taxonomie qui diffère sur quelques points. Plutôt que d'aborder le groupe comme une entité, son objectif est de comprendre le groupe en analysant les comportements individuels, mettant ainsi l'accent sur les membres pour mieux saisir le fonctionnement du groupe. Par ailleurs, cette conception des processus de groupe fait émerger un questionnement sur la source des comportements chez l'individu. Une des pistes de solutions proposées par les chercheurs dans le domaine est de se pencher sur les valeurs individuelles (Lee et al., 2022; Rokeach, 1973; Schwartz, 1994, 1996, 2006, 2012).

2.3. Valeurs individuelles

Pour Lee et al. (2022), le lien entre les valeurs individuelles et les comportements a longtemps été tenu pour acquis. Toutefois, ces auteurs ajoutent une nuance : les comportements seraient davantage influencés par les valeurs qui occupent une place centrale pour un individu que par les autres valeurs. Les valeurs sont aussi reconnues comme faisant partie intégrante du concept de soi (Lydon, 1996). Elles sont considérées comme essentielles pour donner sens à l'existence (Cha et Edmondson, 2006), et sont associées au système affectif : « *People feel happy when their important values are fulfilled; angry when these values are frustrated* » (Feather et al., 1996, p. 222). Les valeurs sembleraient ainsi constituer un élément central des caractéristiques personnelles (Rokeach, 1973; Schwartz, 2012). Les prochaines sections explorent l'évolution de ce concept en abordant les différents chercheurs ayant travaillé sur les valeurs.

2.3.1. Personnalité et valeurs individuelles

Les premiers à avoir traité du lien entre la personnalité et les valeurs individuelles sont Allport et Vernon, en 1937 (Sagiv et Schwartz, 2022). À partir de leurs écrits, les valeurs ont été davantage considérées dans la compréhension de la formation de l'identité individuelle, puisqu'elles sont décrites comme des indices de la façon dont les gens voient la vie (Allport et Vernon, 1931). Cette réflexion a conduit à la proposition de six intérêts ou motivations proposés comme base de la personnalité (Allport et Vernon, 1931) (Tableau 1) :

Tableau 1. *Valeurs de Gordon Allport*

Note: tableau conçu par l'auteur à partir de Allport et Vernon (1931)

Valeurs	Définitions
Les valeurs théoriques	Associés à la connaissance, la vérité et la compréhension
Les valeurs économiques	Associés à la stabilité financière, à la réussite professionnelle et au gain matériel
Les valeurs esthétiques	Associés à l'image, à la renaissance de la beauté et à l'art
Les valeurs sociales	Associés à l'empathie, à la communauté et aux relations interpersonnelles
Les valeurs politiques	Associés à la justice, l'égalité et la liberté
Les valeurs religieuses	Associés à la spiritualité et à la connexion avec le divin

En utilisant l'analogie du regard sur un jonc de mariage, Allport et Vernon (1931) affirment que les personnalités, construites autour de valeurs divergentes, auront différentes visions du même jonc : « [...] *as a marketable object (economic), as a symbol of" loyalty and love (social), as an emblem of rights and duties (political), as an object with sacramental and mystical significance' (religious)* » (p. 233). Même si la typologie proposée par Allport et Vernon (1931) n'a pas perduré dans la recherche (Sagiv et Schwartz, 2022), le lien entre la personnalité et les valeurs est désormais considéré comme fondamental dans les travaux ultérieurs sur les valeurs (Bilsky et Schwartz, 1994; Rokeach, 1973; Schwartz, 2012).

2.3.2. Valeurs individuelles selon les sociétés

Une question centrale dans l'étude des valeurs consiste à déterminer si celles-ci varient selon les sociétés. L'anthropologue Kluckhohn (1951) compte parmi les premiers chercheurs à avoir exploré ce lien. Pour lui, les valeurs constituent un élément social qui facilite la compréhension mutuelle et la cohésion entre les individus. Puisqu'elles sont intimement liées à leur société, les valeurs individuelles n'occupent pas la même place selon les contextes culturels. Elles varient en importance et en classification selon l'histoire, l'environnement ou d'autres facteurs propres à chaque culture (Kluckhohn, 1951). Cette conception a influencé la recherche, proposant l'idée que les valeurs peuvent être hiérarchisées différemment selon les sociétés (Morris, 1956).

2.3.3. Hiérarchisation des valeurs

Morris et Jones (1955) ont collaboré pour la mise en œuvre d'une première échelle de valeurs utilisée à l'international. Dans leurs travaux, ils cherchent à identifier, à travers cette hiérarchisation, les valeurs perçues comme plus ou moins souhaitables selon les pays. Ces auteurs ont validé à l'international leur échelle « 13 façons de concevoir la vie comme bonne » (Tableau 2).

Tableau 2. Manières de concevoir la vie

Note: tableau conçu par l'auteur à partir de Morris et Jones (1955)

Ways number	Description
Way 1	Preserve the best that man has attained
Way 2	Cultivate independence of persons and things
Way 3	Show sympathetic concern for others
Way 4	Experience festivity and solitude in alternation
Way 5	Act and enjoy life through group participation
Way 6	Constantly master changing conditions
Way 7	Integrate action, enjoyment and contemplation
Way 8	Live with wholesome, carefree enjoyment
Way 9	Wait in quiet receptivity
Way 10	Control the self stoically
Way 11	Meditate on the inner life
Way 12	Chance adventuresome deeds
Way 13	Obey the cosmic purposes

Les travaux de Morris et Jones (1955) ont eu un impact dans la recherche traitant des valeurs puisqu'ils intégraient l'idée que même si les valeurs individuelles sont universelles, le contexte social aura un impact sur leur classement chez chaque individu (Morris, 1956). Cette réflexion a ensuite mené d'autres chercheurs à étudier l'importance subjective des valeurs.

2.3.4. Norman Feather et valence

Norman Feather décrit le concept de valence comme l'importance subjective qu'une personne accorde à un résultat ou à une conséquence particulière. Selon Feather (1995), les valeurs génèrent une valence affective envers certains objets ou événements et orientent les choix que font les individus dans des situations réelles. En résumé, cette découverte a été importante pour la recherche sur les valeurs, car elle renforce l'idée que les valeurs ont un impact direct sur les attitudes et les comportements (Črešnar et Jevšenak, 2019; Rokeach, 1973; Sarid, 2016; Schwartz, 1992, 1994, 2012). D'ailleurs, c'est à partir des idées et

concepts présentés jusqu'ici, que deux chercheurs, Milton Rokeach et Shalom Schwartz, ont proposés des ensembles de valeurs.

2.3.5. Milton Rokeach et valeurs individuelles

Ce chercheur a eu une notoriété dans la recherche sur les valeurs grâce à son livre *The Nature of Human Values* dans lequel il élabore le *Rokeach Value Survey (RVS)*, un outil permettant de déterminer les valeurs individuelles (Rokeach, 1973) et qui a été utilisé pour plusieurs recherches à la fin du 20^e siècle (Braithwaite et Law, 1985). Selon Rokeach (1973), les valeurs se divisent en deux grandes catégories : les valeurs terminales et les valeurs instrumentales (Tableau 3). Les valeurs terminales concernent l'état final de l'existence. Autrement dit, ce sont des attentes que les individus ont par rapport à leur vie (Rokeach, 1973). En contrepartie, les valeurs instrumentales sont associées aux modes de conduite et aux attitudes des individus (Rokeach, 1973).

Tableau 3. *Valeurs terminales et instrumentales de Milton Rokeach*

Note: tableau conçu par l'auteur à partir de Rokeach (1973)

Terminal values		Instrumental values	
A comfortable life	Inner harmony	Ambition	Imaginative
An exciting life	Mature love	Broadminded	Independent
A sense of accomplishment	National security	Capable	Intellectual
A world at peace	Pleasure	Cheerful	Logical
A world of beauty	Salvation	Clean	Loving
Equality	Self-respect	Courageous	Obedient
Family security	Social recognition	Forgiving	Polite
Freedom	True friendship	Helpful	Responsible
Happiness	Wisdom	Honest	Self-controlled

Rokeach (1973) distingue les valeurs liées aux attitudes de celles qui expriment des idéaux de vie. Par exemple, du côté des valeurs terminales, la valeur « *a world at peace* »

n'est pas une attitude qu'un individu pourrait exprimer. C'est plutôt un idéal, qui aura une incidence sur les décisions de la vie d'un individu. En contrepartie, une valeur instrumentale comme la valeur « *clean* » est plutôt une attitude qu'un individu adopte dans sa vie et qui aura de l'incidence sur ses décisions. Globalement, pour Rokeach (1973), les valeurs sont des normes durables orientées vers le futur, qui sont composées d'aspects cognitifs, affectifs et comportementaux. Les travaux Rokeach ont donc marqué la recherche entre 1973 et 1992 (Rohan, 2000), mais l'arrivée des écrits de Schwartz à compter de 1992 a diminué grandement l'impact des autres chercheurs dans la littérature traitant des valeurs (Rohan, 2000).

2.3.6. Shalom Schwartz et valeurs individuelles

À ce jour, les travaux de Schwartz constituent la référence principale sur le thème des valeurs (de Wet et al., 2016; Parks-Leduc et al., 2015). Sa théorie des valeurs individuelles est aujourd'hui la plus mobilisée, notamment parce qu'elle a été constamment raffinée et validée empiriquement au fil de trois décennies de recherches et de débats scientifiques (de Wet et al., 2016; Parks-Leduc et al., 2015). Il est donc pertinent d'en présenter les fondements.

2.3.6.1. Dix valeurs de base

Schwartz a défini dix valeurs de base en s'appuyant sur ses prédécesseurs présentés ultérieurement (de Wet et al., 2016). Ce qui différencie les travaux de Schwartz des autres auteurs, c'est que celui-ci s'intéresse particulièrement aux objectifs et besoins généraux des

différentes valeurs qu'il propose. Le tableau 4 présente donc les valeurs de ce chercheur ainsi que les besoins qui en découlent.

Tableau 4. 10 valeurs de base de Shalom Schwartz

Note: tableau conçu par l'auteur à partir de Schwartz (1992, 1994, 2006, 2012)

Valeurs	Définitions
L'autonomie	Est associé au besoin d'indépendance de pensée et d'action
La stimulation	Est associé au besoin d'être en action le plus possible.
L'hédonisme	Est associé au besoin d'éprouver du plaisir.
La réussite	Est associé au besoin de démontrer des accomplissements qui sont en liens aux standards sociaux.
Le pouvoir	Est associé au besoin de dominance, de contrôle ou de soumission dans un contexte de relation interpersonnelle.
La sécurité	Est associé au besoin d'harmonie, de stabilité dans la société, dans les relations et de soi.
La conformité	Est associé au besoin de contenir ses actions, idées, impulsions pour s'assurer de ne pas déranger les attentes sociales ou les normes sociales.
La tradition	Est associé au besoin de continuer de se comporter comme il est fait dans le groupe pour exprimer sa solidarité, soutenir la valeur de ces comportements et de garantir la survie de ces dites actions dans le temps.
La bienveillance	Est associé au besoin du bien-être des gens autour de soi.
L'universalisme	Est associé au besoin de survie des individus, de tous les groupes ethniques et de la nature.

Il a présenté ces valeurs dans un modèle circulaire, montrant que les valeurs sont interconnectées (Figure 2). En ce sens, Schwartz (1992) décrit les valeurs adjacentes dans le modèle comme proches en définition et en application, tandis que les valeurs opposées seraient divergentes. De plus, contrairement à ce qui avait été fait par Rokeach (1973), ses travaux peuvent être appliqués dans différents contextes à travers le monde, puisque leur validité a été testée dans plusieurs cultures et pays (Schwartz, 1992, 1994, 2006, 2012).

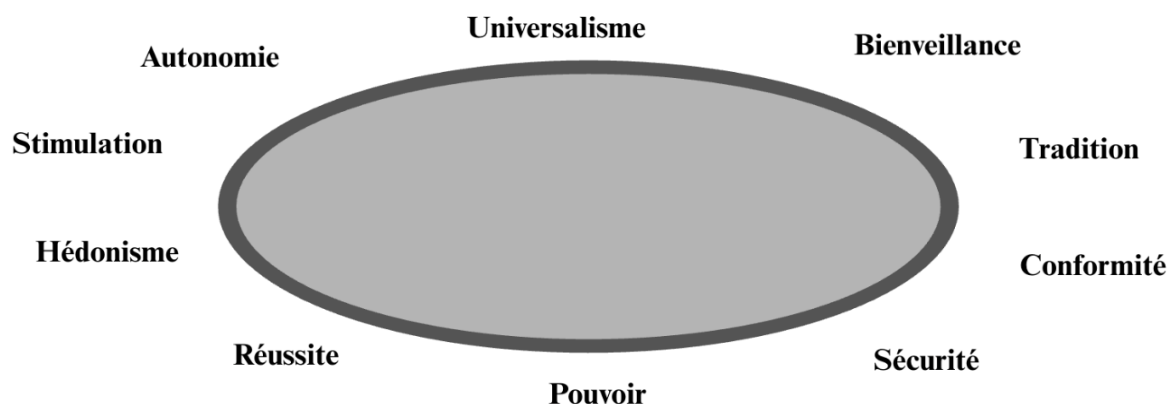


Figure 2. 10 valeurs de base de Schwartz dans le modèle circulaire

Note: figure adaptée de Schwartz (1992)

Les prochains paragraphes font office de conclusion à la section de la revue de la littérature. Ils proposent une synthèse des connaissances actuelles mobilisées dans ce chapitre, puis identifient les pistes d’approfondissement pour chacun des grands thèmes observés. Ils présentent donc l’état de la littérature des PICPA, des processus de groupe et des valeurs individuelles.

La présente étude porte sur les PICPA-É. Dans ces programmes, divers éléments sont identifiés comme la source de la transformation des participants (Gargano et Turcotte, 2018; Gass et al., 2020; Mercure, 2020; Priest, 2024). Ces éléments sont rassemblés autour de quatre dimensions : l’activité physique, l’environnement naturel, l’aventure et le contexte social (Mercure, 2020; Priest, 2024). En plus de se baser sur ces quatre dimensions pour expliquer la transformation chez les participants dans les PICPA-É, Priest (2024) propose un processus en sept étapes. Cependant, si ce modèle décrit bien le déroulement du changement, il n’en aborde pas la dynamique interne, soit les comportements à travers lesquels cette transformation s’exprime. Peu de recherches se sont penchées sur les mécanismes individuels

à l'origine de ces comportements, bien que certains travaux explorent des facteurs tels que le genre des participants (Ouellet et Laberge, 2023). La recherche sur cet aspect des PICPA-É est donc embryonnaire.

Afin de mieux comprendre les comportements des participants dans les PICPA-É, il est pertinent de se tourner vers le concept de processus de groupe. Celui-ci se définit comme l'ensemble des comportements et des interactions interdépendants entre les membres d'un groupe qui œuvrent à la réalisation d'un but commun (Marks et al., 2001; St-Arnaud, 2008). Pour classer les comportements des groupes, les taxonomies des processus de groupe sont des outils pertinents. Elles permettent de dénombrer les catégories et sous-catégories d'actions qui peuvent prendre place dans un groupe pour devenir une base conceptuelle et structurelle universelle (Marks et al., 2001). Deux taxonomies se démarquent en recherche, celle de Marks et al. (2001), qui conçoit le groupe comme une entité et qui s'intéresse à sa performance en tant qu'entité, et celle de St-Arnaud (2008), qui conçoit le groupe comme un ensemble d'individus en interaction et cherche à en comprendre le fonctionnement interne. D'ailleurs, St-Arnaud (2008) propose d'analyser les comportements des membres d'un groupe en les situant sur un axe de participation, ce qui favoriserait une meilleure compréhension des processus de groupe.

Finalement, pour comprendre la source des comportements d'un individu, Lee et al. (2022) soutiennent que l'une des pistes de réponse sont les valeurs. Bien que plusieurs chercheurs aient étudié ce concept, Schwartz en a proposé une conceptualisation particulièrement approfondie et intégratrice (Danioni et al., 2023; de Wet et al., 2016; Parks-

Leduc et al., 2015). Il propose 10 valeurs de base : l'autonomie, la stimulation, l'hédonisme, la réussite, le pouvoir, la sécurité, la conformité, la tradition, la bienveillance et l'universalisme (Schwartz, 1992, 1994, 2006, 2012). Ces 10 valeurs sont présentées dans un modèle circulaire, dans lequel les valeurs adjacentes se ressemblent en définition et en application et inversement pour les valeurs opposées (Schwartz, 1992, 1994, 2006, 2012).

Dans un autre ordre d'idées, certaines limites de la littérature ainsi que des pistes de recherche doivent être soulignées. En effet, peu d'études abordent de manière intégrée les trois thèmes présentés, soit les PICPA-É, les processus de groupe et les valeurs individuelles, dont l'amalgame permettrait pourtant de mieux comprendre la transformation des participants en contexte de PICPA-É. Plusieurs modèles descriptifs, tels que ceux des dimensions ou du processus de transformation, offrent un éclairage théorique pertinent, mais sans réellement s'attarder à la manière dont les valeurs individuelles se traduisent en comportements observables à travers les processus de groupe. Enfin, bien que les taxonomies de processus de groupe soient solidement ancrées dans la littérature (Marks et al., 2001; St-Arnaud, 2008), elles n'ont pas encore été appliquées au contexte particulier des PICPA-É, tout comme la notion de valeur, rarement mobilisée pour examiner son lien avec les comportements observables en contexte de plein air éducatif.

En somme, la littérature ne propose aucune étude qui met en relation les valeurs individuelles, les comportements observables et les processus de groupe au sein des PICPA-É. La présente recherche s'inscrit dans cette perspective en examinant comment les valeurs individuelles des participants influencent leurs contributions aux processus de groupe dans

ce type de contexte. La section suivante explicite la manière d'articuler cette perspective en question de recherche, aborde la pertinence de tenir une telle recherche et traite du cadre conceptuel nécessaire.

CHAPITRE 3 : QUESTION DE RECHERCHE ET CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre est divisé en deux sous-sections. Premièrement, la question de recherche est présentée. Deuxièmement, le cadre conceptuel nécessaire à l'obtention de résultats par rapport à cette question est décrit.

3.1. Objectif et question de recherche

L'objectif de cette recherche est donc de comprendre le lien entre les valeurs individuelles des participants à un PICPA-É et leur implication dans les processus de groupe. Elle amène une question centrale : comment les valeurs individuelles d'un participant à un PICPA-É influencent-elles sa contribution aux processus de groupe ?

3.2. Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel mobilisé dans la présente étude repose sur plusieurs théories ainsi que sur un modèle : la théorie des valeurs de base de la personne (Schwartz, 1992, 1994, 2006, 2012), la théorie du groupe optimal (St-Arnaud, 2008), le modèle *Inputs-Process-Outcomes* (Hackman et Morris, 1975; McGrath, 1964) ainsi que la théorie multiniveau (Braun et al., 2021; Klein et Kozlowski, 2000). Ceux-ci sont expliqués dans les paragraphes qui suivent.

3.2.1. Théorie des valeurs de base de la personne

La revue de la littérature a résumé les travaux de Schwartz. Son travail sur les 10 valeurs de base y a été expliqué, mais la théorie des valeurs de base de la personne est plus

développée et mérite d'être abordée. Les prochaines pages explorent donc les dimensions et les motivations de la théorie des valeurs de base de la personne ainsi que la hiérarchisation des valeurs dans une culture.

3.2.1.1. Dimensions

À son modèle circulaire, Schwartz ajoute des valeurs d'ordre supérieur qui rassemblent les dix valeurs de base et mettent en évidence une certaine polarisation (Figure 3) (Schwartz, 1994). Globalement, il propose une structure aux valeurs et conclut que son modèle original comporte deux dimensions dans lesquelles existe une « [...] *polar opposition between two higher order value types* » (Schwartz, 1996, p. 124). La première dimension oppose l'ouverture au changement, qui se compose de l'autodétermination et de la stimulation, au conservatisme, qui comprend la sécurité, la conformité et la tradition. La deuxième dimension oppose la transcendance personnelle, qui regroupe la bienveillance et l'universalise, à la valorisation de soi, qui englobe le pouvoir et l'accomplissement (Schwartz, 1994, 1996). Pour cet auteur, cet ajout permet deux choses. Tout d'abord, il permet une meilleure compréhension des tensions et des compatibilités entre les différentes valeurs de son modèle de base. Ensuite, il « [...] *facilitates the generation of systematic, coherent hypotheses regarding the relations of the full set of value priorities to other variables (e.g. behaviors)* » (Schwartz, 1996, p. 124). Globalement, l'ajout des dimensions peut donc être perçu comme une clarification de la théorie de base.

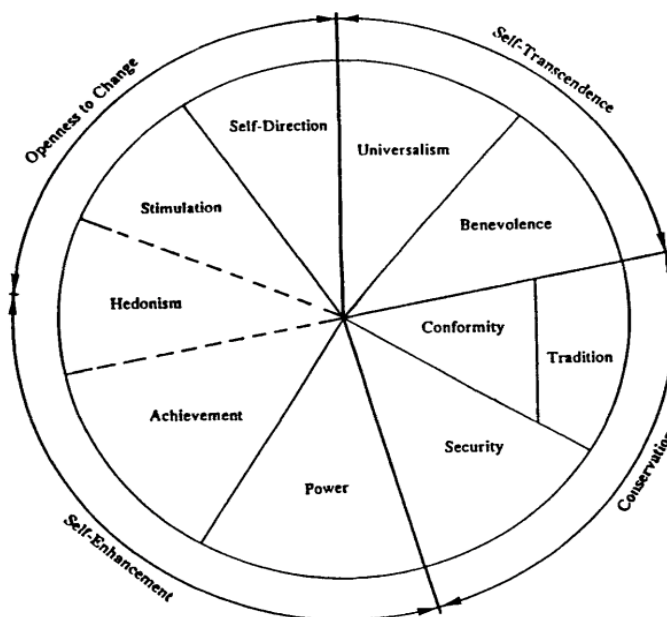


Figure 3. *Modèle circulaire de Schwartz avec dimensions en opposition*
Copyright © (Schwartz, 1994, p. 24). Tous droits réservés.

3.2.1.2. Motivations

Un élément important des travaux de Schwartz revient à l'idée de l'importance relative des valeurs pour un individu (Schwartz, 1992, 1994, 2006, 2012). Chaque individu hiérarchise les 10 valeurs de base à sa façon, ce qui amène chaque personne à être différemment affectée par celles-ci (Schwartz, 1992, 1994, 2006). De là, Schwartz (2006) affirme « [...] qu'à la base, les valeurs forment un continuum en termes de motivations » (p. 937). Pour imaginer cette idée, chacune des intersections entre les valeurs de base que l'on retrouve dans son modèle est associée à des motivations. Le chercheur explique chacune de ces motivations dans le tableau 5.

Tableau 5. *Intersections du modèle circulaire de Schwartz traduites en motivations*

Note: tableau conçu par l’auteur à partir de Schwartz (2006, p. 937-938)

Intersections	Motivations
Entre le pouvoir et la réussite	La reconnaissance sociale
Entre la réussite et l’hédonisme	La satisfaction personnelle
Entre l’hédonisme et la stimulation	Les sensations excitantes et les émotions agréables
Entre la stimulation et l’autonomie	Intérêt pour la nouveauté et la maîtrise
Entre l’autonomie et l’universalisme	Se fier à son jugement personnel et être à l’aise dans la diversité
Entre l’universalisme et la bienveillance	L’importance de l’autre et le dépassement des intérêts égoïstes
Entre la bienveillance et la tradition	Le dévouement au groupe d’appartenance
Entre bienveillance et conformité	Les comportements normatifs qui aident dans les relations avec les proches
Entre conformité et tradition	La subordination de l’individu aux attentes sociétales
Entre tradition et sécurité	Pérenniser les arrangements sociaux et assurer la sécurité
Entre conformité et sécurité	L’ordre et les relations harmonieuses
Entre sécurité et pouvoir	Arrêter ou juguler les menaces en contrôlant les relations et les ressources

Ce que la motivation exprime ici est en fait un rappel de l’idée expliquée dans la revue de la littérature. Pour Schwartz, plus deux valeurs sont proches dans le modèle, plus leurs motivations sont semblables et plus deux valeurs sont loin, plus leurs motivations sont opposées (Schwartz, 2006). De plus, Schwartz affirme que lorsque cette motivation sera exprimée, elle prendra alors la forme d’attitudes et de comportements (Schwartz, 1992, 1994, 2006, 2012).

3.2.2. Théorie du groupe optimal

Les travaux d’Yves St-Arnaud sur les processus de groupe ont déjà été abordés dans la revue de la littérature. Cependant, puisqu’elle est utile au cadre conceptuel, une revue plus exhaustive de la théorie du groupe optimal est nécessaire ici.

3.2.2.1. Définir le groupe optimal

Dans ses travaux sur les processus de groupe, St-Arnaud (2008) utilise le terme « groupe optimal » qu'il définit comme suit :

Le groupe optimal est un système ouvert constitué d'un champ psychosocial produit par l'interaction de trois membres ou plus, réuni en situation de face-à-face dans la recherche, la définition ou la poursuite de cibles communes ; interaction de chacun des membres avec une cible commune, et interaction des membres entre eux. (St-Arnaud, 2008, p. 6)

Ce terme comprend plusieurs éléments, soit le système ouvert, le concept de champ psychosocial, l'interaction, un ensemble de membres, une situation de face-à-face et une cible commune. Chacun de ces éléments est abordé dans les prochains paragraphes.

Le système ouvert désigne « [...] le groupe en tant que groupe » (St-Arnaud, 2008, p. 7). Le terme « système » reflète l'idée que le tout est plus grand que la somme de ses parties. Le terme « ouvert » est utilisé pour représenter l'idée que le système ne peut pas être étudié sans prendre en compte le contexte dans lequel il se trouve (St-Arnaud, 2008). À titre d'exemple, la dynamique d'un groupe de 15 personnes dans une expédition en ski sera potentiellement influencée par les conditions environnementales, la gestion du risque et l'interdépendance entre les membres, ce qui ne se produit pas dans une classe ordinaire.

Le concept de champ psychosocial illustre comment les membres d'un groupe sont profondément interconnectés, de sorte que toute expérience vécue par un individu aura inévitablement des répercussions sur les autres membres du groupe (St-Arnaud, 2008).

Essentiellement, le champ psychosocial permet d'expliquer la dynamique d'un ensemble de personnes dont les caractéristiques diffèrent de celles des membres qui le composent. En utilisant encore une fois l'exemple d'une expédition de ski d'un groupe de 15 personnes, la blessure d'un des membres de ce groupe pourrait avoir un impact direct sur la logistique de l'expédition, sur la motivation des différents membres ou encore sur la gestion des ressources du groupe.

L'interaction, expliquée précédemment, sert plusieurs causes dans les travaux de l'auteur, dont la cible commune et les membres. De plus, ce terme aide à la distinction entre les regroupements et les groupes (St-Arnaud, 2008). À titre d'exemple, le regroupement d'une vingtaine de personnes dans une salle d'attente ne forme pas un groupe puisqu'aucune interaction n'unit ces individus.

L'ensemble de membres constitue un élément du groupe optimal, puisqu'il est important de distinguer la personne du membre. Lorsqu'un membre a un comportement, ce comportement est à décoder au regard de la situation du groupe (St-Arnaud, 2008).

La situation de face-à-face a deux raisons d'être dans la théorie. St-Arnaud (2008) propose que le modèle du groupe optimal ne s'applique qu'aux groupes qui se réunissent physiquement en plus de proposer une limite à la quantité de personnes pouvant constituer un groupe. De plus, l'auteur affirme que l'idée de réunion physique sert les chercheurs utilisant sa théorie puisqu'elle simplifie l'observation et l'analyse des groupes. Pour ce qui est de la limite de membres, l'auteur affirme que le groupe optimal est constitué, au

maximum, d'une vingtaine de personnes. Cela implique que tous les membres d'un groupe sont obligés d'être en interaction (St-Arnaud, 2008).

La cible commune réfère à l'idée que le groupe existe dès que plusieurs individus sont impliqués dans la recherche, la définition ou encore la poursuite d'objectifs auxquels ils adhèrent collectivement (St-Arnaud, 2008).

3.2.2.2. Climat de groupe

St-Arnaud (2008) identifie différents climats de groupe dans les systèmes-groupe (Tableau 6). Ceux-ci découlent de l'investissement de différentes quantités d'énergie dans les trois processus présentés au préalable, soit la production, la solidarité et l'entretien. Une compréhension des climats est donc pertinente puisque ce sont des indices à la compréhension des processus dans lesquels les groupes sont investis.

Tableau 6. *Climats du groupe*

Note : tableau conçu par l'auteur à partir de St-Arnaud (2008, p. 27)

Quantité d'énergie	Énergie disponible dans les systèmes-groupe		
	Pour la production	Pour la solidarité	Pour l'entretien
Manque d'énergie	Climat d'inertie	Climat de réserve	Climat de confiance ou de confusion
Énergie suffisante	Climat d'efficacité	Climat de collaboration	Climat d'harmonie
Excès d'énergie	Climat de fébrilité	Climat d'euphorie	Climat de pesanteur

Pour ce qui est de la production, l'auteur affirme que dans le cas d'un manque d'énergie investi, un climat d'inertie serait observable (le groupe est distrait ou encore il manque

d'idées). En revanche, si l'énergie est suffisante, le groupe se sent efficace : il travaille bien. Finalement, s'il y a un excès d'énergie investie dans la production, un climat de fébrilité s'installe : quelques membres occupent toute la place ou la chaîne d'évènements va trop vite (St-Arnaud, 2008).

Du côté de la solidarité, on peut aussi observer des effets des différents investissements d'énergie. Un manque d'énergie créerait de la réserve : les individus sont gênés de partager leurs idées. Une quantité suffisante créerait un climat de collaboration et un excès créerait de l'euphorie, soit un obstacle à la production (St-Arnaud, 2008).

Pour ce qui est de l'entretien, s'il y a un manque d'énergie, cela peut s'expliquer par le fait que la production et la solidarité sont optimales, donc aucun entretien n'est nécessaire. Cela se traduit par un climat de confiance ou encore par le fait que le groupe ne sait pas qu'il doit investir dans l'entretien et cela se traduit par de la confusion. Dans le cas de figure où l'énergie investie est suffisante, le climat du groupe serait harmonieux puisque les obstacles sont surmontés sans trop de problèmes. Finalement, s'il y a un excès d'énergie investi dans l'entretien, un climat de pesanteur se ferait sentir : on accorde trop d'importance aux moindres détails (St-Arnaud, 2008).

Pour conclure, le climat du groupe est un concept pertinent dans l'observation des processus de groupe. En revanche, cette idée de climat ne prend pas en compte ce que les membres vivent individuellement. St-Arnaud (2008) propose une solution : l'axe de la participation.

3.2.2.3. Axe de la participation

L'axe de participation prend place dans les deux processus primaires de sa taxonomie. Chaque membre y possède son propre axe, et celui-ci varie d'un individu à l'autre. Pour décrire le positionnement des comportements individuels sur ces axes, St-Arnaud propose une nomenclature commune : une échelle allant de 1 à 5 qui mesure le degré d'investissement du membre par rapport à la cible poursuivie : 1) centre ; 2) émetteur ; 3) récepteur ; 4) satellite ; 5) absent. Il est important de noter que la position occupée par un individu sur cet axe n'est pas neutre. Selon le contexte, elle peut représenter soit une contribution, soit un obstacle au processus concerné, la production ou la solidarité. Le tableau 7 présente des exemples.

Tableau 7. *Positions de l'axe de la participation*

Note : tableau conçu par l'auteur à partir de St-Arnaud (2008)

Axe de la participation	Production		Solidarité	
	Contribution	Obstacle	Contribution	Obstacle
Centre	Le centre oriente le groupe vers la cible commune ou par rapport au fonctionnement pour l'atteindre. Un contributeur prend, par exemple, en compte différentes idées dans la proposition de plan (St-Arnaud, 2008).	Le centre obstacle est moins ouvert aux commentaires et idées d'autrui et nomme par exemple des solutions comme des absolutismes (St-Arnaud, 2008).	Le centre a des comportements orientés vers la solidarité ou qui orientent le groupe vers la solidarité (St-Arnaud, 2008)	Le centre obstacle énonce, par exemple, « [...] une norme de comportement arbitraire sans demander l'avis des autres membres [...] » (St-Arnaud, 2008, p. 87).
Émetteur	L'émetteur offre une contribution personnelle, verbale ou non verbale, pour l'atteinte de l'objectif de groupe. En tant que contributeur, il nuance ses propos (St-Arnaud, 2008).	L'émetteur obstacle va, par exemple, couper la parole pour donner son avis (St-Arnaud, 2008)	L'émetteur apporte une contribution verbale ou non verbale à la solidarité (St-Arnaud, 2008).	L'émetteur obstacle porte, par exemple, un jugement de valeur (St-Arnaud, 2008).

Tableau 7. *Positions de l'axe de la participation (suite)*

Récepteur	Le récepteur est non verbal lorsqu'il écoute un membre à la position de centre ou d'émetteur et il est récepteur verbal lorsqu'il « pratique l'écoute active pour améliorer la contribution d'un autre membre à la cible commune » (St-Arnaud, 2008, p. 75)	Le récepteur est un obstacle s'il écoutait ou soutient un centre ou un émetteur qui est lui-même un obstacle (St-Arnaud, 2008).	Le récepteur est attentif aux centres et émetteur en contribution (St-Arnaud, 2008).	Le récepteur obstacle écoute les centres et émetteurs qui sont obstacles (St-Arnaud, 2008).
Satellite	Le satellite est distrait de la cible commune. Celui-ci peut consciemment être distrait (combler des besoins personnels par exemple) ou ne pas en être conscient (St-Arnaud, 2008).	Le satellite obstacle peut, par exemple, discuter en parallèle, dérangeant la discussion qui aide à l'atteinte de la cible commune (St-Arnaud, 2008).	Le satellite s'isole, par exemple, un moment d'un groupe à cause d'une émotion trop forte (St-Arnaud, 2008).	Le satellite est un obstacle s'il s'attarde à des activités hors cadre comme par exemple, répondre au cellulaire (St-Arnaud, 2008).
Absent	L'absent est physiquement non présent au lieu de rencontre du groupe. Il est contributeur s'il a, par exemple, envoyé le nécessaire pour que le groupe continue sans sa présence (St-Arnaud, 2008).	L'absent obstacle n'a, par exemple, pas prévenu de son absence (St-Arnaud, 2008).	L'absent avise, par exemple, qu'il sera en retard à une activité visant la solidarité (St-Arnaud, 2008).	L'absent obstacle n'avise, par exemple, pas qu'il sera en retard à une activité visant la solidarité (St-Arnaud, 2008).

3.2.2.4. Processus d'entretien

Les processus d'entretien sont considérés comme secondaires dans la taxonomie des processus de groupe de St-Arnaud (2008). Ceux-ci sont quand même rattachés à des tâches bien définies par l'auteur et sont nécessaires au bon fonctionnement d'un groupe (St-Arnaud, 2008). Ces processus peuvent prendre la forme de procédés d'animation, de périodes d'autorégulation ou encore d'instruments d'autoévaluation. Cependant, l'autoévaluation n'est pas abordée ici puisqu'elle n'est pas observée dans la recherche (St-Arnaud, 2008).

D'une part, les procédés d'animation ont deux rôles dans un groupe. Ils servent à « éviter les obstacles ou à les contrer lorsqu'ils se manifestent » (St-Arnaud, 2008, p. 118). Ce genre de procédé est décrit comme étant praticable sans affecter les processus primaires. En revanche, l'auteur soutient que ce genre de processus peut être difficile à mettre en place par un membre du groupe puisqu'il peut donner l'impression que ce membre essaie d'exercer une forme de contrainte sur le groupe. Le recours à un animateur peut parfois rendre le tout plus simple (St-Arnaud, 2008). Le tableau 8 décline le processus dans ses différentes formes.

Tableau 8. *Procédés d'animations dans les processus d'entretien*
Note: tableau conçu par l'auteur à partir de St-Arnaud (2008)

Les procédés d'animation		
Pour gérer les échanges	Pour faciliter la production	Pour faciliter la solidarité
Donner la parole	Définir les termes	Extérioriser
Susciter la participation	Reformuler	Focaliser
Refréner la participation	Faire un résumé synthèse	Faire diversion
Sensibiliser au temps	Expliciter	Objectiver

D'autre part, la période d'autorégulation demande de mettre les processus sur pause afin de s'attarder à l'examen de l'état du système groupe (St-Arnaud, 2008). L'auteur décrit deux types d'activités pratiquées pour s'autoréguler. Dans le processus de production, on retrouve l'évaluation et l'amélioration du fonctionnement tandis que dans le processus de solidarité, on retrouve la gestion de conflit.

3.2.3. Théorie multiniveau

Cette théorie met en lumière les relations qui existent entre les différents niveaux d'un système. Comme le mentionnent Klein et Kozlowski (2000), le but est de : « [...] faire le lien

entre les perspectives micro et macro, en précisant les relations entre les phénomènes situés à différents niveaux d'analyse (par exemple, entre les individus et les groupes, ou entre les groupes et les organisations) » (*traduction libre*, p.9). Cette idée explique la vaste utilisation de cette théorie puisqu'elle insiste sur l'existence des connexions allant des détails aux grandes structures (Braun et al., 2021). Dans cette recherche, ce modèle sera utilisé pour l'analyse afin de tisser des liens entre les processus de groupe, les individus faisant partie du groupe ainsi que les valeurs de ces individus (Figure 4).



Figure 4. *Théorie multiniveau appliquée à la recherche*

3.2.4. Modèle *Input-Process-Outcome*

Le modèle *IPO* de Hackman et Morris (1975) a pour objectif de décrire de façon simple l'analyse des interactions d'un groupe, ce qui est l'exact objectif de cette recherche. Les travaux de ces auteurs abordent particulièrement les résultats associés à la performance (Hackman et Morris, 1975), comme présentés dans la figure 5. Cependant, d'autres « *outcomes* » émergent de l'interaction de membres dans un groupe. Dans le cadre de cette recherche, l'accent sera mis sur l'un d'eux, soit la compréhension du lien entre les valeurs des individus et leur contribution dans les processus de groupe. Pour ce faire, il est nécessaire de comprendre chacune des différentes composantes de modèle *IPO*. D'abord, ce modèle

prend en compte qu'il existe différents intrants dans les processus de groupe, soit les caractéristiques individuelles des membres (ex : valeurs, compétences et la personnalité), les caractéristiques du groupe (ex : taille et composition) et le contexte organisationnel ou situationnel (ex : l'environnement de travail ou scolaire), tel qu'illustré à la figure 5 (Hackman et Morris, 1975; Mathieu et al., 2018). Ensuite, les processus représentent les dynamiques internes du groupe. On peut penser aux interactions, aux comportements et aux mécanismes à travers lesquels les membres mobilisent les ressources pour atteindre un but commun. Finalement, et comme expliqué précédemment, divers types de résultats peuvent constituer des objets de recherche, qu'il s'agisse de la performance ou de toute autre forme de retombées associées aux interactions au sein d'un groupe (Hackman et Morris, 1975).

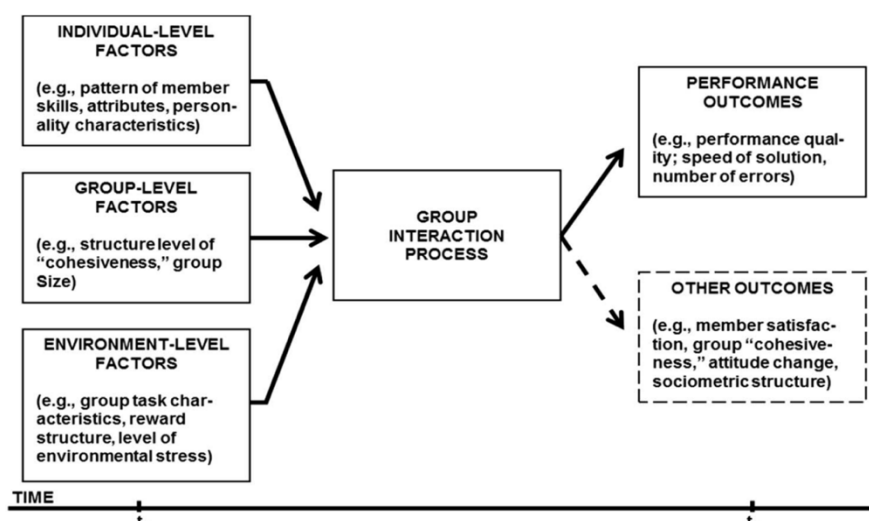


Figure 5. *Paradigme traditionnel pour l'analyse des interactions d'un groupe*
Copyright © Hackman et Morris (1975). Tous droits réservés.

Note: adapté de Hackman et Morris (1975, comme cité dans Mathieu, Wolfson, et Park, 2018).

Pour conclure, ce cadre conceptuel a permis d'explorer les dimensions essentielles liées aux processus de groupe et aux valeurs individuelles. Effectivement, en mobilisant la théorie

des valeurs de base de la personne, la théorie du groupe optimal, la théorie multiniveau ainsi que le modèle *IPO*, cette recherche dispose désormais d'un cadre pour analyser les interactions entre membres d'un groupe. Le chapitre suivant présente la méthodologie mise en place pour recueillir et traiter les données.

CHAPITRE 4 : CADRE DE RECHERCHE

Cette section présente le positionnement épistémologique, la méthode et la stratégie de recherche, ainsi que les méthodes de collecte et d'analyse des données.

4.1. Paradigme épistémologique

Cette recherche est basée sur l'idée que les participants aux PICPA-É créeront des expériences individualisées à travers les interactions sociales. De plus, elle tente de comprendre la signification de la réalité des participants à un PICPA-É. En nous inscrivant dans un paradigme interprétativiste, nous adoptons une posture empathique afin de mieux saisir le sens qui se construit dans et par les interactions des participants entre eux (Allard-Poesi et Perret, 2014; David et al., 2012). Nous ferons aussi partie de cette réalité sans pour autant être impliqués dans la construction de celle-ci (Allard-Poesi et Perret, 2014; David et al., 2012).

4.2. Méthode de recherche

Le choix d'une posture interprétativiste ainsi que les objectifs de cette étude soutiennent l'utilisation d'une méthode de recherche qualitative puisque « [...] la recherche qualitative s'efforce d'analyser les acteurs comme ils agissent. Elle s'appuie sur le discours de ces acteurs, leurs intentions (le “ pourquoi ” de l'action), les modalités de leurs actions et de leurs interactions (le “ comment ” de l'action) » (Dumez, 2013, p. 30). Cette méthode permet d'explorer plus finement les mécanismes, et ainsi de « [...] reconstituer un lien entre des phénomènes observés et leurs causes possibles » (Dumez, 2013, p. 34).

4.3. Stratégie de recherche

Guidée par la question de recherche (Yin, 2017) et par la posture épistémologique, la stratégie de recherche privilégiée est l'étude de cas. Cette stratégie est décrite comme servant « [...] à analyser des cas en profondeur et à examiner les relations entre les cas à l'étude et certains éléments contextuels » (Yin et Ridde, 2012, p. 179), ce qui cadre dans les besoins de l'étude puisqu'un sous-groupe de cinq personnes était observé dans le contexte des PICPA-É. D'ailleurs, le cas à l'étude a été sélectionné selon les critères suivants :

- Il correspond à un PICPA-É ;
- Il met en lumière les dimensions des PICPA-É, soit l'activité physique, l'environnement physique, le contexte social et l'aventure ;
- Il met en interaction des participants, créant ainsi une dynamique de groupe ;
- Il est constitué de plusieurs sous-groupes, ce qui permet à l'équipe de recherche d'en choisir un seul au hasard ;
- Il est accessible financièrement et logistiquement pour l'équipe de recherche.

Le cours *Vie en milieu naturel et logistique de campement - conditions hivernales* (4IPA241) du BIPA a été sélectionné. Ce cours cadre dans la définition d'un PICPA-É, puisqu'il est constitué de capsules d'instructions, d'enseignement et d'éducation, et parce qu'il implique le développement du *leadership* chez les étudiants. De plus, les différentes dimensions des PICPA-É ; l'activité physique, l'environnement physique, le contexte social et l'aventure sont mises de l'avant lors de l'expédition qui constitue le laboratoire pratique de ce cours. Lors de ce genre d'expédition, le groupe est divisé en sous-groupes, habituellement constitués de quatre à cinq personnes, dans lesquels naît une dynamique de

groupe distincte. Sur le plan logistique, l'équipe de recherche pouvait donc être constituée de deux chercheurs sur le terrain. Ce ratio est considéré comme optimal, puisqu'il permet de répartir efficacement les tâches. Le cours 4IPA241 du BIPA est accessible pour plusieurs raisons. Il est inscrit à l'horaire de la session d'hiver dans le cheminement régulier des étudiants réalisant leur première année au BIPA. La tenue de cette expédition était donc assurée, ce qui facilitait la planification de la collecte de données. Comme il était tenu dans le cadre du BIPA, les frais liés à la logistique de l'expédition n'étaient donc pas assumés par le chercheur principal. De plus, comme les deux chercheurs ont complété ce cours dans le cadre de leurs études de premier cycle, ils connaissaient les aspects logistiques de ce cours et avaient les compétences nécessaires pour participer à cette activité.

4.4. Recrutement et sélection des participants

Tous les étudiants inscrits au cours 4IPA241 ont été invités à participer à la recherche. Nous avons été fait l'invitation dans un autre cours du BIPA se déroulant durant la même session que le cours 4IPA241. Cette invitation a pris la forme d'une présentation de ce qu'implique la recherche autant au niveau de la collecte de données que du consentement. À cette étape, nous avons expliqué que seulement cinq participants allaient être retenus pour la recherche, soit un des sous-groupes de l'expédition. Un partenariat avec le professeur responsable du cours a été nécessaire afin qu'une équipe soit formée à partir des personnes intéressées à participer. Ensuite, pour nous assurer d'un consentement éclairé, nous avons invité les participants à se présenter une semaine plus tard pour remplir le formulaire d'information et de consentement (FIC) (Annexe G) ainsi que le questionnaire de *PVQ-21* de Schwartz (2003) (Annexe A). À ce moment, nous avons retrouvé les étudiants intéressés

à participer à la recherche afin de collecter les questionnaires. La liste des étudiants ayant rempli le questionnaire a ensuite été remise au professeur. Celui-ci a formé les équipes sur cette base et tiré au hasard l'équipe de participants à la recherche. Chacune des équipes constituées de personnes ayant rempli le questionnaire avait autant de chances de participer à la recherche. Les participants du sous-groupe tiré au hasard ont ensuite été contactés. Les documents associés aux personnes intéressées à participer à la recherche, mais qui n'ont pas été retenus ont été détruits. Enfin, chaque membre du groupe choisi s'est vu attribuer un code d'identification. Ce code a servi à associer les données aux participants correspondants.

4.5.Méthodes de collecte de données

Les études de cas utilisent plusieurs moyens de collecte de données « pour saisir la complexité d'un cas et de son contexte [...] » (Ridde et Yin, 2013, p. 179). Trois méthodes de collecte de données ont été choisies pour traduire ce besoin de compréhension de la complexité du cas.

4.5.1. Questionnaire des portraits des valeurs (*PVQ-21*)

Le questionnaire *PVQ-21* de Schwartz (2003) est un questionnaire validé (Alvarez et al., 2021; Beramendi et Zubietta, 2017), qui a été créé pour les besoins du *European Social Survey* (ESS) (Vecchione et Davidov, 2025). C'est un questionnaire auto évaluatif de 21 questions fondé sur une échelle de type Likert à six points allant de « tout à fait comme moi » à « pas du tout comme moi » (Annexe A) (Jacques et al., 2022), pour lesquelles un score proche de 1 traduit une forte identification du participant au portrait décrit, tandis qu'une note proche de 6 indique une faible correspondance. Son objectif est de déterminer un ordre

individuel des 10 valeurs proposées par Schwartz dans sa théorie des valeurs individuelles. Ce questionnaire a été traduit dans les différentes langues de l'Union européenne par les équipes du ESS pour s'assurer de la validité de celui-ci dans chaque langue (*European Social Survey*, s. d.). Il a donc été utilisé comme première méthode de collecte de données pour déterminer les valeurs individuelles des membres des sous-groupes participant au cours 4IPA241. Les questionnaires ont été remplis en une vingtaine de minutes et aucune question n'a été posée par les étudiants. Pour ce qui est du traitement des données, il s'est conduit à l'aide d'une grille de codage permettant de déterminer les valeurs individuelles prédominantes chez les participants (Schwartz, 2003). Le score de chaque valeur est obtenu par le calcul de la moyenne des questions attribuées aux valeurs correspondantes.

4.5.2. Observation non participante

Pour assurer une collecte de données qualitatives en temps réel et en situation (Kozlowski, 2015; Langley, 1999), l'observation non participante sur le terrain s'est avérée nécessaire. Par ailleurs, la collecte de données qualitatives est difficile, désordonnée et donne souvent une grande quantité de données (Langley, 1999), c'est pourquoi un seul sous-groupe, constitué de cinq membres de l'expédition de ski du cours 4IPA241 du BIPA a été observé. En contrepartie, pour limiter l'impact de la présence du chercheur dans le sous-groupe, celui-ci n'a pas participé aux tâches communes reliées à l'expédition (construction d'un abri, préparation de la nourriture, etc.). Une grille d'observation, que nous avons créé, a été utilisée (Annexe B), basée sur l'axe de la participation de St-Arnaud (2008). Celle-ci permet au chercheur de qualifier l'implication individuelle des différents membres d'un sous-groupe dans les processus de solidarité, de production ou d'entretien avec une échelle constitué de

cinq positions. Dans cette échelle, « 1 » correspond à une position de centre, « 2 » à une position d'émetteur, « 3 » à une position de récepteur, « 4 » à une position de satellite et « 5 » à une position d'absent dans la participation aux processus de groupe (St-Arnaud, 2008). L'angle d'observation ciblé permet de concentrer l'analyse sur certains événements pertinents, tout en évitant de noter chaque détail ou toutes les activités. Nous sommes restés ouverts aux codes émergents pour assurer une certaine flexibilité dans la collecte des données. Pour ces observations, les notes papier étaient préconisées, mais certaines des observations ont aussi été enregistrées à l'aide d'un dictaphone pour simplifier la collecte lors de la progression en ski. Ces enregistrements étaient utilisés uniquement pour enregistrer la voix de l'équipe de recherche et non pour enregistrer les participants.

Les observations ont eu lieu pendant une activité de vérification de l'équipement des étudiants ainsi que durant l'expédition du cours 4IPA241. L'équipe de recherche a donc été présente à cette première activité dans un local de l'UQAC pour compléter une première observation et elle s'est ensuite présentée aux trois jours d'expédition de ski du cours 4IPA241. Le tableau 9 illustre et décrit les activités observées ainsi que celles pour lesquelles les observateurs étaient en retrait.

Tableau 9. *Activités observées ou non observées durant l'expédition*

Activités observées par l'équipe de recherche	
La vérification de l'équipement	La progression en ski
Les pauses de progression	Le montage de campement
La préparation de repas	Le démontage de campement
Activités non observées par l'équipe de recherche	
La gestion personnelle pré-coucher	Les déplacements en autobus
Les retours en grand groupe	Le retour de l'équipement emprunté

4.5.3. Entretiens individuels

Dix jours après le retour d'expédition, les membres du sous-groupe observé ont été invités à participer à un entretien d'environ 30 minutes. L'entrevue s'est déroulée dans un local de l'UQAC, afin de garantir la confidentialité. L'objectif était de recueillir leurs perceptions quant aux comportements adoptés durant l'expédition (Annexe C). Pour chacune des catégories d'activités observées (Tableau 9), le chercheur expliquait que les observations effectuées étaient basées sur l'échelle de participation de St-Arnaud (2008). Le participant était alors invité à se placer sur cette échelle en production et ensuite en solidarité. Cette troisième méthode de collecte de données a permis au chercheur d'avoir un accès privilégié à l'expérience des participants (Baribeau et Royer, 2012), mais aussi de trianguler les données récoltées. Globalement, ces entretiens visaient à décrire des situations plus complexes nécessitant des mises en contexte ainsi qu'à alimenter la compréhension de l'implication des individus dans les processus de groupe.

4.5.4. Journal de bord du chercheur

Tout au long du processus de recherche, l'équipe de recherche a tenu un journal de bord. Ce journal a permis de consigner des observations associées à la question de recherche, comme Baribeau (2005) le décrit :

Le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'évènements ([...] des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions [...]) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux [...]) et] dont le but est de se souvenir des évènements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste [et de permettre au chercheur] de se regarder soi-même comme un autre. (p.108)

4.6. Méthodes de traitement et d'analyse de données

Le traitement et l'analyse des données ont commencé un mois après l'expédition. D'après Mintzberg (2011), il est nécessaire de s'octroyer un certain recul en tant que chercheur à la suite d'un terrain de recherche. Cela s'applique particulièrement aux PICPA-É, comme le souligne Bélanger (2016), « [...] étant donné que ce type de terrain est très engageant sur les plans émotif, psychologique et physique » (p. 73). À la suite de ce moment de répit, nous avons débuté le traitement et l'analyse des données en suivant les étapes de l'analyse thématique abductive (Tableau 10) (Thompson, 2022)¹.

Tableau 10. *Étapes de l'analyse thématique abductive*

Note: tableau conçu par l'auteur à partir de Thompson (2022)

Analyse thématique abductive	
Étape 1	La transcription et la familiarisation
Étape 2	La codification
Étape 3	Le livre de codes
Étape 4	Le développement des thèmes
Étape 5	La théorisation
Étape 6	La comparaison des ensembles de données
Étape 7	L'affichage des données
Étape 8	L'écriture

Comme le propose Thompson (2022), nous avons débuté avec la transcription des observations papier en données numériques, ce qui nous a permis de nous familiariser avec le corpus. À ces données numériques a ensuite été ajoutée la transcription des enregistrements audios que l'équipe de recherche a tenus durant l'expédition. Ces manœuvres ont généré un total de 48 pages d'observations terrain auxquelles s'ajoutent 34 pages issues de la

¹ Afin de garantir la confidentialité et d'éviter l'identification des différentes personnes par recoupement d'informations, la documentation associée à l'étape 5 de l'analyse thématique abductive est présentée, en Annexe H, sans lien avec les participants. Dans le même ordre d'idées, la documentation relative aux étapes 6 et 7 n'est pas présentée dans ce mémoire.

transcription des entretiens. À la suite de cette étape, nous avons pairé les données des participants pour chacune des collectes de données et détruit la clé de code. Une fois le corpus prêt, les données ont été téléversées dans le logiciel NVivo pour l'analyse.

Nous avons d'abord traité les données associées aux réponses du questionnaire *PVQ-21* de Schwartz (2003). Ce traitement s'est fait après la tenue des observations terrain et des entretiens individuels. Nous avons pris cette décision pour limiter les biais issus du traitement des questionnaires dans la récolte des données. Ce traitement s'est conduit à l'aide de la grille de codage qui permet de déterminer les valeurs individuelles prédominantes chez les participants (Schwartz, 2003). Les données associées aux questionnaires ont ensuite été utilisées à titre de données qualitatives. Les différents classements individuels de chacun des participants ont servi d'indicateurs des valeurs perçues comme importantes par ceux-ci. Comme décrit ultérieurement dans l'étape de la théorisation (Thompson, 2022), les résultats ont été croisés avec les observations et les entretiens, ce qui nous a permis de comprendre comment certaines valeurs priorisées apparaissent dans les dynamiques de groupe analysées à partir du modèle de St-Arnaud (2008).

L'analyse des observations terrain et des entretiens s'est ensuite poursuivie selon une approche thématique abductive, débutant par la création de codes initiaux. Cette étape impliquait qu'en lisant le corpus, le chercheur devait synthétiser des passages en mots ou en expressions qui reflétaient des passages saillants (Saldaña, 2021). Comme cette analyse a été guidée par la théorie du groupe optimal de St-Arnaud (2008), nous avons utilisé l'axe de participation de cet auteur comme base pour les codes initiaux. Cet axe classe les

comportements en production et en solidarité comme contributeur ou obstacle. Il permet ensuite de situer chaque participant sur un axe de cinq positions allant de centre à absent, comme expliqué dans la section traitant de l'axe de la participation (St-Arnaud, 2008).

Ensuite, comme le propose Thompson (2022), les observations retranscrites ont été associées aux différents codes initiaux générés préalablement, ce qui nous a permis d'avoir rapidement accès aux différents codes ainsi qu'aux sections du corpus associées. Cette méthode accélère et simplifie les étapes suivantes de l'analyse thématique abductive (Thompson, 2022).

Nous nous sommes ensuite plongés dans la recherche de thèmes (Annexe H). Dans ce type d'analyse, les thèmes doivent être clairement distincts des codes. Alors que les codes sont spécifiques et concis, les thèmes peuvent être plus complexes et même regrouper plusieurs codes afin d'expliquer des phénomènes (Guest et al., 2011; Saldaña, 2021). Puisque nous tentons de tisser des liens entre la contribution des participants aux processus de groupe et leurs valeurs individuelles, une recherche de thème a été faite pour chaque individu. Puisque chacun des participants s'était vu attribuer un code, nous avons pu dresser le portrait de chacun. Ce portrait, constitué des observations associées aux codes initiaux dans le logiciel NVivo, a été mobilisé de plusieurs façons. Il servait notamment à déterminer la représentation de chacune des positions sur l'échelle de St-Arnaud (2008) chez les individus, ainsi qu'à décrire les comportements qui justifiaient leur classification. Ultimement, l'émergence des thèmes était donc individuelle aux participants, mais il allait ensuite être possible de tisser des liens entre les comportements des individus qui se ressemblaient et certaines valeurs. Les

thèmes qui ont été générés étaient, par exemple, le sens de l'humour, la sensibilité, le manque de considération et la proactivité.

Nous avons ensuite effectué la théorisation avec les thèmes préalablement trouvés (Thompson, 2022). Cette étape avait comme but d'effectuer des allers-retours entre les données, les thèmes et les différents concepts présentés dans le cadre conceptuel et dans la littérature (Thompson, 2022). À cette étape, nous avons utilisé la théorie des valeurs de base de la personne de Schwartz (1992, 1994, 2006, 2012), la théorie du groupe optimal de St-Arnaud (2008), le modèle *Inputs-Process-Outcomes* (Hackman et Morris, 1975; McGrath, 1964) ainsi que la théorie multiniveau (Klein et Kozlowski, 2000). Nous avons suivi l'approche abductive. Celle-ci implique que le regroupement et l'explication des thèmes étaient guidés et non déterminés par le cadre conceptuel utilisé (Braun et al., 2021; Klein et Kozlowski, 2000).

Parallèlement à l'étape précédente, nous avons procédé à une comparaison des ensembles de données élaborés à partir des contributions de chacun des membres du groupe d'expédition (Thompson, 2022). Cette étape consistait à identifier les thèmes propres à chaque contribution, puis à mettre en relation ces données afin d'en dégager des liens et des convergences. Nous avons ensuite procédé à la mise en schéma des données qualitatives à l'aide de l'analyse de réseau thématique (Thompson, 2022). Enfin, nous avons rédigé des mises en récit individuelles (Gummesson, 2017), qui ont permis de faire émerger des tendances générales. Les éléments principaux de ces mises en récit sont présentés dans la section suivante, dédiée à la présentation des résultats.

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE

Cette section présente les résultats associés à la présentation de l'expédition, aux valeurs ainsi qu'aux processus de groupe. Pour chacun des différents résultats, l'analyse préconisée est présentée.

5.1. Description de l'expédition

Cette section couvre différents aspects de l'expédition, comme le contexte général ainsi que les enjeux matériels et logistiques.

5.1.1. Contexte général

L'expédition du cours 4IPA241 est une expédition de trois jours, en ski, dans le secteur des Monts-Valin. Cette expédition s'est déroulée en mars 2025. Les conditions météorologiques étaient particulières, avec une température de -10 °C dans les deux premiers jours et une température environnant le 10°C pour la dernière journée, avec de la pluie. Cette expédition a pour objectif l'apprentissage de « Principes, théories et techniques essentiels pour la pratique sécuritaire et confortable d'activités de plein air en conditions hivernales [...] » (*Vie en milieu naturel et logistique de campement - conditions hivernales - 4IPA241*, s. d.). Ce contexte implique donc plusieurs éléments nécessaires à partager. Les participants dorment dans des tentes et ils sont à l'extérieur en tout temps pendant 72 heures. De plus, cette expédition se déroule dans un contexte pédagogique, ce contexte peut donc avoir un impact à différents niveaux sur les participants, comme le stress associé aux notes ou la présence d'une figure d'autorité. Finalement, le terme « leader » est utilisé de manière

particulière dans les sections suivantes puisque lors de l'expédition, le « leader » était nommé formellement par les professeurs pour que chacun des étudiants puisse exercer ce rôle et prendre des décisions pour le groupe.

5.1.2. Enjeux matériels et logistiques

Comme les participants, l'équipe de recherche était sujette aux aléas météorologiques de l'expédition. La section suivante décrit les différents enjeux matériels et logistiques vécus par l'équipe de recherche.

Pour une équipe de recherche, une expédition en ski de trois jours requiert des compétences en ski d'expédition et des habiletés en gestion de campement hivernal. Pour limiter l'intrusion du sous-groupe et simplifier l'organisation, l'équipe de recherche a donc été limitée à deux personnes. Une étudiante à la maîtrise en intervention plein air a donc été sollicitée pour effectuer les trois journées de collecte.

La préparation de la nourriture est une étape non négligeable durant une expédition hivernale. Elle constitue une tâche particulièrement exigeante puisqu'elle nécessite une surveillance continue du système de cuisson. Encore plus que dans une expédition estivale, la quantité d'énergie dépensée est énorme et nécessite donc un apport constant en calorie. Ce défi a été surmonté par les deux membres de l'équipe de recherche grâce à une rotation entre les deux chercheurs, l'un assurant la préparation des repas pendant que l'autre poursuivait les observations. Cette rotation servait aussi à la gestion personnelle.

Les expéditions hivernales exigent aussi une gestion fine de l'habillement afin de rester au sec. Dès qu'un participant se réchauffe, il doit retirer des couches pour éviter qu'elles s'humidifient et perdent de leur efficacité. À l'inverse, s'il a froid, il doit ajouter des vêtements ou bouger davantage. Ce contexte implique donc un ajustement constant des vêtements, défi auquel l'équipe de recherche était également soumise. À ce sujet, l'observation de participants est une activité immobile qui ne tient pas au chaud (Figure 6). Ainsi, la rotation entre observation et préparation des repas répondait aussi au besoin du chercheur en poste d'ajouter une couche de vêtement ou de s'activer pour se réchauffer. Ce même genre de rotation pouvait s'effectuer durant le montage de campement.



Figure 6. *Observation immobile des participants*

Note: photo prise par L. Lamarre, 2025. Utilisée avec permission.

Copyright © Lamarre, (2025). Tous droits réservés.

Le montage du campement hivernal est une tâche qui demande du temps et de l'énergie dans une expédition. Il exige d'abord la préparation d'une base de neige compactée par les participants à l'aide de leurs skis, servant de socle pour l'installation des tentes. L'équipe de recherche devait réaliser cette étape en parallèle aux participants : l'un observait leur montage tandis que l'autre s'occupait seul du campement. Là encore, le système de rotation était mobilisé, permettant ainsi aux chercheurs de se réchauffer ou d'ajuster leur habillement.

En somme, les contraintes logistiques et environnementales ont influencé le déroulement de l'expédition, tant pour l'équipe de recherche que pour les participants. Pour la plupart des participants, il s'agissait d'une première expérience en contexte hivernal. Ce mélange de nouveauté et de défi constituait ainsi un cadre privilégié pour examiner le lien entre les valeurs individuelles et les comportements en situation d'expédition. Les prochaines sections présentent les résultats en fonction de ces deux grands thèmes : les valeurs et l'implication dans les processus de groupe.

5.2. Description de valeurs

Pour les valeurs, nous avons analysé les résultats des questionnaires de chacun des participants avec la clé de code incluse dans le questionnaire *PVQ-2I* (Annexe A). À ce sujet, les valeurs qui semblent être les plus représentées dans ce groupe d'expédition sont les valeurs de bienveillance, d'universalisme, d'hédonisme et de stimulation (Tableau 11). Il nous incombe donc de tirer des tendances de comportements pour éventuellement réussir à

tisser des liens entre ces différentes valeurs et les comportements observés. Ensuite, dans la section interprétation, des liens sont faits avec les valeurs priorisées.

Tableau 11. *PVQ-21 complété par les participants*

Valeurs	Participant 01	Participant 02	Participant 03	Participant 04	Participant 05
Conformité	4	4.5	4.5	4	4
Tradition	2.5	3.5	3	4	3
Bienveillance	1.5	1	3.5	1	1.5
Universalisme	1.3	2	2	1,3	1
Autonomie	2.5	3	2.5	2	1.5
Stimulation	2	2.5	3	1,5	1.5
Hédonisme	3	1.5	4.5	1,5	1
Réussite	3	2.5	4	3	3.5
Pouvoir	3.5	4	5	4,5	3.5
Sécurité	3.5	3.5	2	4	3.5

5.3. Description des processus de groupe

Cette section présente les résultats des deux outils de collecte de données associés aux processus de groupe. Les observations qui ont été faites sur le terrain sont d'abord présentées et sont suivies par les résultats des entretiens individuels. À titre informatif, pour ces deux sections, seuls des passages représentatifs ont été retenus. Ceux-ci ont été sélectionnés de manière à illustrer les différents processus sans compromettre l'anonymat et éviter l'identification des participants par recoupement d'informations. Pour la même raison, tous les passages issus de la collecte de donnée ont été transférés au masculin lors du processus d'anonymisation.

5.3.1. Observations

Dans cette section, les observations sont regroupées dans les différents processus de groupe que propose St-Arnaud (2008). Dans le processus d'analyse, les observations ont donc été classées dans les catégories suivantes : production contributeur, production obstacle, solidarité contributeur, solidarité obstacle et finalement dans le processus secondaire d'entretien. Pour chacun de ces processus, des comportements attribuables aux différentes positions sur l'axe de la participation de St-Arnaud (2008) sont présentés. À ce sujet, les extraits du journal d'observation présentés ont été sélectionnés pour représenter l'ensemble des participants.

5.3.1.1. Production contributeur

En contribution au processus de production, différents niveaux de participation ont pu être observés. À la position de centre, comme le veut la théorie du groupe optimal, nous avons observé différents comportements qui ont mobilisé les membres du groupe vers la cible commune (St-Arnaud, 2008). Voici quelques comportements classés dans cette catégorie :

Il organise les prochaines étapes pour son groupe, cette personne n'a pas de difficulté à donner son opinion devant le groupe. Cela impacte la production dans l'équipe (extrait du journal d'observation).

Pour l'accomplissement de tâches, il est proactif et donne des outils au reste de l'équipe. Il donne par exemple sa liste de matériel au groupe avant l'expédition (extrait du journal d'observation).

Il propose à l'équipe de prendre des moments pour planifier les prochaines étapes de tâches (extrait du journal d'observation).

Tous ces comportements sont bien des comportements qui encourageaient les autres membres de l'équipe à la complétion de tâches.

Ensuite, à la position d'émetteur, c'est-à-dire une personne dont les comportements individuels, verbaux ou non verbaux, contribuaient à l'atteinte des objectifs (St-Arnaud, 2008), quelques comportements ont été observés. Ceux-ci supportaient la complétion des tâches, bien qu'ils n'étaient pas toujours verbaux :

Il est impliqué dans l'organisation du montage et du démontage de campement (extrait du journal d'observation).

Il accomplit des tâches pour les autres membres du groupe (vaisselle et remplir les gourdes) (extrait du journal d'observation).

Il est impliqué dans les discussions du « comment » procéder pour le montage de campement (extrait du journal d'observation).

Avant de commencer des actions, il pose des questions à son équipe pour s'assurer que l'action qu'il posera convient aux autres (extrait du journal d'observation).

Comme mis en évidence dans les extraits du journal d'observation, contrairement à la position de centre, la position d'émetteur joue un rôle de soutien dans la complétion de tâches, il ne mobilise donc pas les autres membres de l'équipe à la complétion des tâches.

À la position de récepteur, différents comportements ont été observés. Ceux-ci étaient associés à l'écoute des centres et des émetteurs (St-Arnaud, 2008). Nous avons pu observer un récepteur qui demandait de l'aide aux autres membres de l'équipe ou aux intervenants de l'expédition : « Demande de l'aide à plusieurs reprises pour la complétion de tâche lorsqu'il est en position de *leader* » (extrait du journal d'observation). Sinon, l'autre type de récepteur

observé était celui qui ne tenait pas à donner son opinion. Celui-ci avait tendance à s'effacer lorsque les autres membres de l'équipe émettaient leurs opinions ou argumentaient. Ce même récepteur allait alors avoir tendance à suivre les idées sans les remettre en question.

Du côté de la position de satellite, les comportements observés étaient issus des individus distraits de la cible commune. Cette affirmation est appuyée par les notes d'observation suivantes :

Trois membres ne participent pas à la compréhension de la carte (extrait du journal d'observation).

Un participant reste de son bord et semble réfléchir. Il sort de sa réflexion quand un étudiant vient lui poser des questions (extrait du journal d'observation).

Un participant est assis dans son sac de couchage et attend alors que d'autres membres s'affairent à des tâches (extrait du journal d'observation).

Finalement, pour ce qui est des comportements associés à la position d'absent, un seul comportement a été observé comme contributeur à la production et c'est celui d'un membre qui a averti son équipe qu'il allait devoir s'absenter durant la vérification de l'équipement pour vaquer à un engagement personnel.

5.3.1.2. Production obstacle

En obstacles aux processus de production, différents niveaux de participation ont pu être observés. Pour ce qui est de la position de centre, position dans laquelle un membre mobilise les autres membres, deux types de comportements ont été observés. Le premier type de comportement était l'implication marquée d'un membre de l'équipe dans le rôle de *leader*

d'un autre membre de l'équipe, allant jusqu'à remplacer ce membre dans son rôle à certains moments. À titre d'exemple, il est arrivé qu'un membre prenne la carte des mains de son *leader*, pour trouver l'itinéraire à sa place. Sinon, d'autres comportements obstacles de centre correspondant à la définition de St-Arnaud (2008) ont aussi été observés, soit des participants qui présentent leurs idées personnelles comme « la bonne » solution aux situations dans la complétion des tâches (montage et démontage du campement/progression). Ces membres prenaient par exemple la parole pour présenter leurs idées tout en nommant leur désaccord face aux idées d'autres membres.

À la position d'émetteur, on traite ici de comportements n'aidant pas à la complétion de tâches. Certains membres ont eu des comportements qui cadraient dans cette catégorie, que ceux-ci soient verbaux ou non. Par exemple, il est arrivé que certains membres de l'équipe demandent à un participant s'il tenait à garder son rôle de *leader* à la suite d'une discussion intense. Cette remise en question est contradictoire avec l'un des objectifs de l'expédition, soit de développer ses habiletés d'encadrement de groupe. Il est aussi arrivé que certains membres de l'équipe adoptent une posture encadrante, en formulant des remarques visant à guider ou corriger les autres, dépassant ainsi le cadre de leur rôle prévu.

À la position de récepteur, des comportements proches de la définition de St-Arnaud (2008) ont été observés. Effectivement, il est arrivé que des membres écoutent plus les idées d'un des membres qui présentait ses idées comme « la bonne façon de faire ». D'ailleurs, ce genre de comportements a entre autres mené l'équipe à changer sa façon de faire pour le

montage du campement pour n'écouter qu'un seul membre du groupe. Le passage des notes d'observation suivant est un exemple de ce genre de dynamique :

Un participant propose de mesurer la taille de la bâche pour la suite.
Un autre affirme que ce n'est pas nécessaire (extrait du journal d'observation).

À la position de satellite, les définitions se ressemblent entre les comportements contributeurs et les comportements obstacles au processus de production. Par ailleurs, la distinction se crée dans la distraction que l'individu génère par rapport à la complétion de la cible commune (St-Arnaud, 2008). À titre d'exemple, l'un des membres de l'équipe observée vaquait à d'autres occupations durant les interventions des professeurs.

Finalement, pour ce qui est de la position d'absent, il est arrivé à quasiment tous les participants de ce groupe de prendre des moments de pause ou d'absentéisme durant l'expédition. Par ailleurs, certains de ces comportements ont eu un impact plus important sur les processus de groupe, et ce, majoritairement en raison du moment auquel ces participants s'absentaient. À titre d'exemple, « Alors que son équipe travaille, il arrive à quelques reprises qu'il quitte son camp pour aller discuter et rire avec d'autres équipes » (extrait du journal d'observation) ou encore « Pendant que son équipe travaille, il va en retrait pour prendre des notes dans son calepin » (extrait du journal d'observation).

5.3.1.3. Solidarité contributeur

En contribution au processus de solidarité, différents niveaux de participation ont pu être observés. Pour ce qui est de la position de centre, soit dans le rôle de la mobilisation des

autres membres du groupe face à la solidarité, deux styles de comportements ont été observés. Le premier style est dans le soutien et la valorisation au sein du groupe. Dans ce style, les membres de l'équipe proposent leur aide, demandent l'état des autres membres, se montrent vulnérables, encouragent leurs coéquipiers ou encore reconnaissent et nomment les forces des autres membres de l'équipe. Le deuxième style est dans l'humour et la bonne humeur. Certains participants ont été centre en solidarité en racontant des blagues, en ayant une attitude positive face à des situations difficiles ou encore en chantonnant lors de la complétion des différentes tâches. Ces deux styles de centre orientaient donc le groupe vers la solidarité comme le décrit St-Arnaud (2008).

À la position d'émetteur, soit une position qui, par ses comportements, apporte une contribution à la solidarité, sans pour autant mobiliser les autres membres de l'équipe, certains comportements de civisme ont été observés. De façon générale, les comportements qui ont été classés comme émetteurs en solidarité sont des comportements qui contribuent à la solidarité dans le groupe, que ce soit de façon verbale ou non (St-Arnaud, 2008). Effectivement, durant l'expédition, les personnes qui remercient, qui s'excusent lorsqu'ils croient avoir commis une erreur ou encore qui encouragent les autres sont des contributeurs à la solidarité. Dans un autre ordre d'idée, des comportements inclusifs ont aussi été observés. Les membres ayant le rôle de *leader* prenaient par exemple le temps de regarder en arrière d'eux, pendant la progression, pour s'assurer de donner un rythme accessible à tous les membres du groupe. Il est aussi arrivé que certains membres proposent des solutions pour que certains membres ne soient pas laissés derrière.

Ensuite, la position de récepteur est définie comme contributrice si le membre est à l'écoute des centres et des émetteurs contributeurs (St-Arnaud, 2008). Cette définition cadre avec les comportements observés durant l'expédition, comme l'illustre cette note : « Il semble apprécier le fait que certains autres membres de l'équipe soient émetteurs au niveau de la solidarité en faisant des blagues pour toute l'équipe. Il rit avec eux » (extrait du journal d'observation). Sinon, certains membres sont aussi récepteurs lorsque des centres ou des émetteurs prennent des nouvelles de leur état ou encore leur proposent de l'aide.

La position de satellite a été très peu observée. Les observations que nous avons attribuées à cette position sont quasiment semblables à celles qui ont été classées comme contributeur satellite à la production. De façon générale, ce sont donc des moments durant lesquels les participants étaient dans la lune ou réfléchissaient et que ce comportement n'avait pas d'incidence sur la production.

Finalement, pour ce qui est de la position d'absent contributeur à la solidarité, le même comportement qu'en production y a été placé, soit le moment où un membre avait averti son groupe qu'il devrait quitter une rencontre.

5.3.1.4. Solidarité obstacle

En obstacles au processus de solidarité, différents niveaux de participation ont pu être observés. Pour la position de centre, certains des membres de l'équipe ont instauré une dynamique d'humour, exclusive à certains membres du groupe. Ces comportements cadrent

exactement dans la définition de St-Arnaud (2008), qui veut que les centres obstacles encouragent des normes arbitraires.

À la position d'émetteur, on retrouve des comportements de participants qui mettent leurs intérêts personnels avant ceux du groupe « Il a des comportements qui sont associés au plaisir et qui dérangent d'autres membres de l'équipe. Ceux-ci lui nomment. Quelquefois, il les considère, parfois il semble en faire fi » (extrait du journal d'observation). Aussi, des comportements verbaux ont été observés : « [...] il lui est arrivé d'être négatif ou critique à propos de ce qui est accompli par le groupe » (extrait du journal d'observation). Ces types de comportements sont des obstacles à la solidarité dans le groupe, qu'ils soient verbaux ou non.

Les récepteurs dans cette catégorie sont les participants qui ont, par exemple, participé à instaurer les dynamiques d'humour exclusives à certains membres du groupe. Ils cadrent dans la définition proposée dans l'axe de la participation, soit les membres qui sont réceptifs aux dynamiques et aux idées des autres membres (St-Arnaud, 2008).

Du côté de la position de satellite, ce sont des comportements hors cadre qui ont été observés durant l'expédition. À titre d'exemple, certains participants s'affairaient à de la gestion personnelle à des moments inopportuns ou encore ils quittaient une activité pédagogique pour vaquer à leurs propres occupations.

Pour conclure, la position d'absent obstacle au processus de solidarité se caractérise par quelqu'un qui n'avise pas qu'il sera en retard à une activité. Dans le cadre de l'expédition, ces comportements ont surtout été observés comme des comportements qui ne prennent pas en compte les autres membres de l'équipe.

5.3.1.5. Entretien

Les processus d'entretien sont des processus secondaires qui ont moins tendance à se présenter puisqu'ils ne sont nécessaires que lorsque des obstacles à la production ou à la solidarité émergent (St-Arnaud, 2008). Deux situations semblent tout de même avoir fait émerger ces processus. Tout d'abord, il est possible de croire que la fin de la construction de l'abri le premier soir ait été un obstacle aux interactions solidaires.

Globalement, on sent que l'ambiance dans l'équipe est moins bonne. Ils ont de la difficulté à déterminer comment bien monter leur campement et ils n'ont pas en tête les étapes à suivre. Certains membres de l'équipe ne sont pas très impliqués dans les tâches. Ils prennent beaucoup de pauses et l'abri avance lentement. D'autres équipes ont fini plus vite qu'eux et cela semble agacer certains membres de l'équipe (extrait du journal d'observations).

Dans l'ensemble, le fait que l'équipe ne construise pas rapidement son abri ne constitue pas un obstacle en soi. Ce sont plutôt les réactions de certains membres qui ont nui à la solidarité du groupe. En effet, certains participants semblent avoir éprouvé des émotions négatives liées au retard pris dans la construction de l'abri par rapport aux autres équipes, et ont exprimé ce stress d'une manière qui a contribué à instaurer une atmosphère tendue au sein du groupe. Dans le processus d'entretien, un des participants a tenté de désamorcer la situation en faisant diversion (St-Arnaud, 2008). Celui-ci a tout d'abord proposé que

« l'équipe fasse d'autres tâches et qu'ils mettent la bâche de côté pour un moment ». Cette première tentative n'a pas semblé avoir d'effet sur l'équipe. Cela n'a pas empêché ce participant de proposer de nouveau « [...] à l'équipe de prendre une pause [de l'installation de la bâche] pour manger puisque le souper est prêt » (extrait du journal d'observations). Cette deuxième tentative de ce dit participant n'a pas non plus fonctionné à ce moment-là.

Par la suite, une deuxième situation semble avoir incité une contribution au processus d'entretien. Lors de la sortie journalière, un participant a été désigné *co-leader* aux côtés d'une autre personne. Au cours d'une descente, deux participants semblaient avoir le désir de descendre plus rapidement, en ne respectant pas entièrement les consignes de sécurité données par les *co-leader*. À leur retour, le professeur a présenté une capsule d'information portant sur le *leadership* et l'engagement au sein d'un groupe (*membership*). Cette intervention a été perçue par un premier participant comme une critique de son comportement. Cette personne est ensuite allée présenter ses excuses au *co-leader*, qui lui a alors répondu : « *Je ne suis pas fâché, je suis déçu* » (extrait du journal d'observation). Ce *co-leader* a ensuite quitté l'espace commun pour aller plus loin dans la forêt pendant un bon moment. À son retour, un second participant est allé voir le *co-leader* pour discuter de la situation qu'ils venaient de vivre et celui-ci lui a communiqué « *pas tout de suite* » (extrait du journal d'observation). Dans les deux cas, les membres de cette équipe ont tenté d'utiliser l'extériorisation comme processus d'entretien. Effectivement, ceux-ci semblaient vouloir aborder la situation qu'ils venaient de vivre pour réussir à passer au-delà de cet obstacle à la solidarité.

En résumé, les observations ont permis de décrire avec précision la contribution des participants dans les différents processus de groupe. Toutefois, certaines situations plus complexes semblent nécessiter une attention particulière pour mieux les comprendre. Les entretiens individuels permettent d'approfondir l'expérience vécue par les participants.

5.3.2. Entretiens individuels post-expédition

Cette section présente les principaux résultats issus des cinq entretiens individuels post-expédition réalisés auprès des participants à la recherche. L'objectif des entretiens individuels était de mieux comprendre la contribution des participants dans les processus de groupe. L'analyse de ces entretiens a donc permis la compréhension de certaines situations plus complexes qui nécessitaient une mise en contexte. Globalement, les situations qui ont été abordées par les participants portent sur la représentation du plaisir dans l'expédition ainsi que sur les dynamiques de groupe distinct.

Pour ce qui est de la représentation du plaisir, certains passages des entretiens individuels portent à croire que les membres de l'équipe d'expédition n'étaient pas sur la même longueur d'onde quant à la place que le plaisir devait prendre dans le contexte d'une expédition du BIPA. À ce sujet, certains membres semblaient connecter et se rapprocher les uns des autres en utilisant l'humour.

Je riais beaucoup parce que j'étais avec des amis qui me font rire (extrait des entretiens individuels).

Je voulais parler et rire pendant les pauses (extrait des entretiens individuels).

Globalement, ces participants ont nommé que ces comportements étaient des comportements de solidarité entre eux, qui leur permettait donc de connecter avec les autres. Cependant, ces mêmes membres ont aussi nommé durant leur entretien que leur désir d'être dans le plaisir leur aurait coupé l'accès à une relation avec certains autres membres du groupe. Allant en ce sens, les membres qui participaient moins à l'humour sont critiques face aux comportements du reste du groupe. Ils considèrent qu'à certains moments, la place du plaisir dépassait les limites acceptables dans le contexte d'un cours universitaire. À ce sujet, plusieurs passages des entretiens ont permis de déceler certaines dynamiques divisant le groupe durant l'expédition.

Le sentiment de cohésion que j'ai pu sentir dans d'autres expéditions n'était pas au rendez-vous (extrait des entretiens individuels).

Je pense que dépendamment d'avec qui je me tenais, j'avais plus envie d'être dans la solidarité. Avec certains je m'entendais bien et un peu moins bien avec d'autres avec qui je sens que j'ai moins d'affinités (extrait des entretiens individuels).

Globalement, les entretiens ont permis de mieux comprendre la contribution des participants aux différents processus de groupe de St-Arnaud (2008), apportant des informations complémentaires aux observations. En effet, les analyses ont permis de constater la place débalancée du plaisir dans l'expédition et la formation de sous-groupes distincts au sein du groupe d'expédition.

En conclusion de cette section, il importe de dresser un état des lieux. Nous avons présenté des données issues de divers outils de collecte : le journal de bord, qui illustre la complexité de mener une recherche en contexte de plein air ; le questionnaire PVQ-21, qui

met en évidence la priorisation des valeurs par chaque participant ; les observations, qui révèlent l'implication des participants dans les processus de groupe ; et enfin, les entretiens, qui exposent les situations les plus complexes de l'expédition. Bien que ces résultats puissent sembler épars, ils contribuent tous à l'atteinte des objectifs de la recherche. La section suivante met en relation ces données afin de proposer une interprétation de la contribution des valeurs individuelles aux processus de groupe.

CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

L'objectif de ce chapitre est d'interpréter les résultats présentés précédemment afin de répondre à la question de recherche sur l'influence des valeurs individuelles des participants dans leur contribution aux processus de groupe en contexte d'expédition. C'est l'occasion de mettre en relation les résultats avec le cadre conceptuel et la littérature. Cette étape est construite, comme dans la présentation des résultats, autour du modèle IPO (Hackman et Morris, 1975) et de la théorie multiniveau (Braun et al., 2021; Klein et Kozlowski, 2000) afin d'analyser les résultats à la lumière des dynamiques individuelles et collectives au sein du groupe. Enfin, une section porte sur d'autres facteurs modérateurs susceptibles d'influencer la contribution des individus aux processus de groupe.

6.1. Valeurs individuelles et processus de groupe

L'interprétation des observations, des entretiens et des questionnaires nous a permis de mettre en évidence la contribution des valeurs de bienveillance, d'autonomie, d'hédonisme, d'universalisme, de stimulation, de réussite et de sécurité dans les processus de groupe. Chacune de ces valeurs est donc présentée ci-dessous avec les tendances comportementales associées. D'ailleurs, ces valeurs s'inscrivent toutes, sauf la sécurité et la réussite, dans les deux dimensions de Schwartz (1992, 2012) d'ouverture au changement et de dépassement de soi, dimensions associées à des comportements adaptatifs dans les contextes de groupe (Roccas et Sagiv, 2010). Cette observation est mise en lumière dans les prochaines sections puisque l'adaptation est un concept mobilisé dans l'interprétation du lien entre certaines valeurs et les processus de groupe. Dans un autre ordre d'idées, trois éléments méritent d'être

soulignés. Premièrement, les valeurs du modèle de Schwartz (1992, 1994, 2006, 2012) qui n'ont pas été observées ou qui sont faiblement représentées dans les questionnaires, ne sont pas abordées dans cette section. Deuxièmement, puisque certaines valeurs sont proches en définition, celles-ci peuvent être associées simultanément à des observations (Roccas et Sagiv, 2010). L'argumentaire et les tableaux présentés pour chacune des valeurs présentent donc, à quelques reprises, des extraits du journal d'observation similaires. Finalement, dans les prochaines sections, les valeurs sont présentées en ordre d'importance par rapport à l'observation de leur contribution aux processus de groupe, la valeur de la bienveillance est donc la première et la valeur de la sécurité la dernière à être présentée.

6.1.1. Bienveillance

La valeur de la bienveillance est celle qui semble la plus contribuer aux processus de groupe dans le contexte de PICPA-É (Tableau I-1 en Annexe I). Globalement, ce qu'il semble important de noter pour cette valeur, est la tendance des individus ayant priorisé celle-ci à accorder une attention particulière à l'impact de leurs comportements sur les autres membres (Schwartz, 2006). Effectivement, en tant que récepteur, ces individus veulent écouter les autres, en tant qu'émetteur, ils veulent les aider et en tant que satellite, ils ne veulent pas les déranger. Il est donc pertinent de revoir comment cette valeur semble contribuer au processus de production par le biais de ces trois positions sur l'axe de la participation (St-Arnaud, 2008). De façon plus spécifique, les comportements de récepteur ont, entre autres, pris la forme d'une écoute de type *membership* des membres de l'équipe. En outre, nous avons aussi observé des participants qui étaient activement à l'écoute d'un centre obstacle, ce qui pouvait, à certains moments s'apparenter à une position de récepteur obstacle à la production.

Toujours à la position de récepteur, il est arrivé que des individus questionnent les autres membres de l'équipe pour connaître leur opinion sur la façon d'atteindre des objectifs. Ensuite, des comportements d'émetteur semblent être liés à la bienveillance. Les comportements d'émetteur qui ont été adoptés semblent provenir de personnes ayant un peu plus de facilité à se positionner au centre de l'axe de la participation (St-Arnaud, 2008). Leurs comportements s'apparentaient à de l'aide au niveau des compétences techniques associées à une expédition. Par exemple, ils donnaient des trucs sur l'utilisation des cartes ou encore, répondaient aux questions purement techniques des membres de l'équipe. Cependant, certains membres ont eu tendance à exagérer ces comportements et à tomber dans une sorte d'encadrement qui n'était pas associé à leur rôle dans l'expédition. Pour conclure, des comportements de satellite ont été observés. Ces membres laissaient, par exemple, leur position centrale dans l'axe quand ils sentaient que d'autres étaient plus disposés. En somme, il est logique de penser qu'en production, ces personnes vont être des bons membres coopératifs puisque ce résultat s'accorde avec la conception de Schwartz (2006), qui associe la bienveillance à des comportements prosociaux et coopératifs.

Ensuite, cette valeur semble contribuer au processus de solidarité par le biais de deux positions sur l'axe de la participation (St-Arnaud, 2008). D'une part, des comportements observés semblent attribuables à la position d'émetteur. À titre d'exemple, ces personnes remercient, aident, s'excusent et encouragent. Nous avons également observé des comportements de partage des émotions et de capacité à se montrer vulnérable. Sinon, d'autres comportements renvoient plutôt à la position de récepteur, notamment lorsque des membres de l'équipe se questionnent sur l'état physique et mental de leurs pairs. En

définitive, il semble encore possible d'affirmer que ces membres semblent porter attention à l'impact qu'ils ont sur les autres membres, cherchant à favoriser le bien-être des personnes avec lesquelles ils se trouvent. Cette idée va exactement dans le sens des propos de Schwartz (2006), qui affirme que les priorités associées à la bienveillance sont les autres et le dépassement des intérêts égoïstes.

Cette mise de l'avant des membres de l'équipe à propos des autres semble aussi s'être présentée au niveau du processus secondaire d'entretien (St-Arnaud, 2008). En effet, certains membres de l'équipe ont eu tendance à vouloir aborder des situations qui leur semblaient avoir affecté le bien-être d'autres membres, pour s'assurer que tous se sentent bien. Encore une fois, ces comportements sont donc intimement liés aux priorités associées à la bienveillance proposées par Schwartz (1992, 1994, 2006, 2012). Approfondissant cette idée, la valeur de bienveillance est aussi décrite comme associée au besoin d'un groupe fonctionnant harmonieusement (Schwartz, 2012; Kluckhohn, 1951), ce qui décrit bien les comportements des membres associés à cette valeur.

De façon générale, dans le contexte des PICPA-É, lorsque l'on observe les comportements récurrents des participants, la contribution de la valeur de la bienveillance aux trois processus de groupe de St-Arnaud (2008) semble se caractériser par deux concepts : l'adaptation et l'harmonie. Cette idée rejoint d'ailleurs la description de Schwartz de cette valeur (1992, 1994, 2006, 2012). En production, les membres sont flexibles, afin de répondre aux différents besoins et aux différentes situations. Ceux-ci contribuent à la production en naviguant fluidement entre les différentes positions de l'axe de la participation (St-Arnaud,

2008). Cette posture peut donc favoriser la complétion rapide de tâches dans le contexte où ce qui doit être accompli est clair, étant donné sa simplicité ou par le fait qu'un des membres ait une idée claire de ce qui doit être accompli. Cependant, cette posture semble aussi engendrer deux types de situations qui semblent des obstacles à la complétion de tâches. Tout d'abord, lorsqu'aucun membre ne veut proposer d'idées, pour ne pas déranger, une certaine stagnation peut s'installer, pénalisant ainsi le groupe au niveau de la production. Dans le même ordre d'idées, si un membre propose une idée de façon marquée comme « la bonne solution », les membres priorisant la valeur de bienveillance auront moins tendance à remettre cette idée en question, ce qui peut générer une vision tunnel dans l'équipe. Sinon, au niveau de la solidarité et de l'entretien, ces membres semblent accorder une grande importance à l'harmonie au sein du groupe. Ce souci du bien-être collectif semble d'ailleurs avoir amené les différents membres à entretenir des relations positives entre eux. Ultimement, la bienveillance semble donc contribuer à ce que la solidarité soit mise en valeur dans un groupe, créant peu de situations obstacles à ce processus et s'engageant à régler ces quelques situations obstacles rapidement. En somme, la bienveillance semble amener un climat de collaboration et de bonne entente dans le groupe, tout en limitant la confrontation d'idées pouvant contribuer à la réflexion collective. Cette dynamique illustre un paradoxe propre à cette valeur : bien que la quête d'harmonie puisse renforcer la cohésion et accélérer la progression du groupe, elle risque également d'en freiner l'élan lorsque le groupe s'y attarde dans l'excès.

6.1.2. Autonomie

La valeur de l'autonomie semble influencer la contribution des participants aux processus de groupe de différentes manières (Tableau I-2 en Annexe I). Globalement, elle se caractérise par une tendance des individus à porter une attention particulière à leur vision subjective et à désirer avoir du contrôle sur les situations (Schwartz, 2012; Bandura, 1977). Au niveau de la production, cette valeur semble contribuer par le biais des positions de centre, d'émetteur et de satellite sur l'axe de la participation (St-Arnaud, 2008). Tout d'abord, pour ce qui est de la position de centre, les comportements observés sont des comportements axés vers le contrôle des situations. Les individus proposent des idées de façon affirmées ou donnent beaucoup d'idées à la personne au rôle de *leader*. Ensuite, pour la position d'émetteur, ces comportements semblent axés vers le « comment » accomplir la tâche ou sont des comportements proactifs. En revanche, ces deux positions exposent au risque d'un contrôle excessif des situations par crainte d'un manque de proactivité chez les autres membres, ou pour généraliser une perception personnelle en solution globale. Dans un autre ordre d'idées, pour ce qui est de la position de récepteur, il semble possible d'y associer des comportements de résistance ou de non-réception des propositions relatives aux modes de fonctionnement. Ces membres ont, par exemple, protesté face aux modes de fonctionnements proposés par le participant ayant le rôle de *leader*. Finalement, pour ce qui est de la position de satellite, des comportements de retardataires ont été observés. Ces personnes semblaient accorder plus d'importance à conclure ce qu'elles faisaient plutôt que de s'affairer à être à l'heure aux rendez-vous. En somme, il est possible de croire qu'en production, ces personnes sont des membres qui ont tendance à être un peu plus axés sur leur personne, leurs besoins et

leur vision. Cette idée confirme d'ailleurs les objectifs associés à cette valeur où le fait de choisir et de contrôler est important pour les individus qui la priorisent (Schwartz, 2006).

La valeur d'autonomie semble aussi contribuer au processus de solidarité par le biais des positions d'émetteur et de centre, et ce, en tant qu'obstacles. À la position d'émetteur, les individus sont critiques face au travail accompli, qui, selon eux, n'atteint pas les standards des professeurs. Toujours à la position d'émetteur, ces membres sont réfractaires à l'idée de tenir une discussion traitant d'une situation durant laquelle ceux-ci auraient paru moins en contrôle. En bref, au niveau de la solidarité, ces membres semblent encore une fois axés sur leur personne, leurs besoins et leurs envies, comme le suggère Schwartz (2012). Cette idée est approfondie par Deci et Richard (2013), qui soutiennent que le besoin d'autonomie peut aller jusqu'à tenter d'influencer ou de contrôler autrui pour satisfaire un désir individuel de choix et de contrôle, ce qui va dans le sens de nos observations.

De façon générale, dans le contexte des PICPA-É, lorsque l'on observe les comportements récurrents des participants, la contribution de la valeur de l'autonomie aux processus de production et de solidarité de St-Arnaud (2008) semble se caractériser par deux concepts : le contrôle et le choix individuel, ce qui rejoint la description de Schwartz de cette valeur (1992, 1994, 2006, 2012). En production, ces concepts sont mis en lumière par l'idée que les membres priorisant cette valeur choisissent les moments et les façons dont ils s'impliquent, souhaitant conserver un certain contrôle sur les situations auxquelles ils participent. Lorsqu'ils choisissent de contribuer, ils sont activement impliqués dans la complétion de tâches, et ce aux différentes positions de l'axe de la participation (St-Arnaud,

2008). Cette posture favorise souvent la production du groupe, bien qu'elle puisse aussi s'accompagner d'une tendance au contrôle sur le déroulement des activités. Lorsque les membres choisissent de ne pas contribuer, ils mettent en lumière l'importance qu'ils accordent au choix individuel face aux normes sociales attendues d'un participant à un PICPA-É. En effet, en contexte de groupe, le choix individuel de ne pas contribuer influence inévitablement les autres membres, que ce soit par exemple, en suscitant une attente ou en créant la nécessité pour certains de compenser le manque engendré par cette non-contribution. Sinon, au niveau de la solidarité, cette valeur semble surtout associée au concept de contrôle, en y faisant émerger deux postures. Premièrement, les membres peuvent, par souci de contrôle, être critiques face au travail des autres. Cette posture semble naître du besoin de ces membres de reprendre le contrôle en mettant en doute ce qui est proposé ou ce qui a déjà été fait. Deuxièmement, ces membres semblent éviter d'aborder les situations pour lesquelles ils paraissent en perte de contrôle, et ce, même si c'est aux dépens d'une relation avec un autre membre. En somme, la valeur de l'autonomie semble encourager l'efficacité dans un groupe, bien qu'il arrive que cette efficacité s'accompagne d'une certaine fragilisation des relations entre les membres. Cette dynamique illustre un paradoxe qui semble propre à cette valeur : si elle soutient la performance et le choix individuel (Schwartz, 1992, 1994, 2006, 2012; Purc et Laguna, 2019), elle peut en parallèle, comme nous l'avons observé, limiter le travail collectif et l'implication réciproque de tous les membres, nécessaires à la cohésion du groupe (Langfred, 2000).

6.1.3. Hédonisme

La valeur de l'hédonisme semble avoir contribué aux processus de production et de solidarité dans le contexte de PICPA-É (Tableau I-3 en Annexe I). Au niveau de la production, cette valeur semble avoir contribué par le biais des positions de centre, d'émetteur et de satellite sur l'axe de la participation (St-Arnaud, 2008). Globalement, on retrouve ici la tendance expliquée par Schwartz (2006, 2012), qui veut que les valeurs qui se retrouvent dans la dimension de l'ouverture au changement, comme l'hédonisme, encouragent les individus à mettre leurs intérêts avant ceux du groupe. Effectivement, à la position de centre, ces individus semblent vouloir créer une bonne ambiance dans le groupe en alliant travail et plaisir à tout prix. À la position d'émetteur, les participants créent des opportunités ludiques pour la complétion des tâches ou encore ils partagent leur bonne humeur durant l'accomplissement de la tâche. D'ailleurs, les entrevues individuelles ont révélé que le plaisir et la bonne humeur contribuaient à la production des membres de l'équipe. Cela dit, il est aussi arrivé que ce genre de comportements soit associé à la catégorie obstacle à la production. Des membres exprimaient leur démotivation lorsque le plaisir n'était pas au rendez-vous dans les tâches. Pour ce qui est de la position de satellite, certains membres semblent aussi avoir eu tendance à adopter des comportements satellites contradictoires guidés par le plaisir. En somme, les comportements observés en production semblent effectivement motivés par la satisfaction personnelle (Schwartz, 2006). Ksendzova et al. (2015) vont en ce sens et ajoutent que les individus présentant la valeur de l'hédonisme sont moins rattachés aux normes ou aux obligations sociales. Cela implique, comme nous l'avons observé, que ces membres ont plus de facilité à vaquer à ce qui leur plaît plutôt que de se fonder dans ce qui semble socialement acceptable (Ksendzova et al., 2015).

Cette valeur semble aussi contribuer au processus de solidarité par le biais des positions de centre, d'émetteur, de récepteur et d'absent (St-Arnaud, 2008). Effectivement, les membres de l'équipe étaient, alternativement, en position de centre, d'émetteur et de récepteur, pour s'échanger des blagues. L'humour était donc clairement un liant entre certains membres de l'équipe au niveau de la solidarité, bien qu'il ait pu avoir un impact négatif à certains moments. En effet, il ne semblait pas toujours inclusif pour tous les membres de l'équipe à cause de comportements de certains membres : « Quand nous sommes ensemble, notre humour est moins inclusif » (extrait des entretiens individuels). Ces comportements pouvaient être, par exemple, une accumulation de blagues ne faisant rire que certains des membres. Dans le même ordre d'idée, d'autres comportements pouvant être décrits comme manquant de considération semblent avoir été des obstacles à la solidarité. Tout d'abord, certains membres ont adopté des comportements orientés vers le plaisir dans des contextes inappropriés, et auraient persisté malgré les avertissements de leurs collègues. De plus, certains membres auraient eu tendance à privilégier les tâches qu'ils appréciaient, sans nécessairement consulter les autres membres de l'équipe. Finalement, la position d'absent sur l'axe de la participation (St-Arnaud, 2008) a été occupée à plusieurs reprises par plusieurs membres de l'équipe. Il semble en effet qu'un engouement se soit manifesté chez certains pour quitter l'abri de l'équipe afin de se rendre dans les abris des autres équipes, à la recherche de divertissement. En somme, la valeur de l'hédonisme semble avoir fait émerger des comportements plutôt axés, encore une fois, sur leur personne, leurs besoins et leurs envies (Schwartz, 2012). Cela corrobore d'ailleurs une autre proposition de Ksendzova et al.

(2015), comme quoi les individus priorisant la valeur de l'hédonisme auraient moins tendance à accorder de l'importance à l'engagement ou à la loyauté envers le groupe.

Globalement, dans le contexte des PICPA-É, lorsque l'on observe les comportements récurrents des participants, la contribution de la valeur de l'hédonisme aux processus de production et de solidarité de St-Arnaud (2008) semble se caractériser par un concept central : le plaisir personnel. Cette association rejoint d'ailleurs exactement la description de Schwartz de cette valeur (1992, 1994, 2006, 2012). En production, cette association semble se présenter comme le besoin que le plaisir soit omniprésent dans les différentes tâches à accomplir. Cela implique que lorsqu'ils contribuent à l'atteinte d'une tâche, ils s'attarderont à ce que le déroulement soit teinté de ce qu'ils considèrent comme plaisant, que ce soit aligné avec ce que les autres membres considèrent comme plaisant ou non. En contrepartie, s'ils considèrent une activité comme déplaisante, leur contribution à la tâche semble diminuer. Ceux-ci auront alors tendance à vaquer à des occupations qu'ils considèrent plus plaisantes. En solidarité, l'association entre cette valeur et le plaisir a aussi été observée. En effet, l'hédonisme semble inciter les membres à instaurer une ambiance plaisante dans le groupe. En revanche, lorsque cet objectif est poursuivi de façon accentuée, il peut arriver que les membres aient une vision tunnel dans leur quête du plaisir personnel, réfléchissant moins à l'impact que cette quête du plaisir peut avoir sur les autres membres. En somme, la valeur de l'hédonisme se manifeste dans les PICPA-É par une recherche constante de plaisir personnel, qui agit à la fois comme moteur et comme frein à la cohésion dans le groupe. Si elle stimule l'engagement des membres lorsqu'elle s'arrime à une tâche perçue comme plaisante, elle peut également fragiliser la cohésion lorsque la satisfaction individuelle prime sur la

contribution collective. Cette idée met en lumière une dualité qui semble inhérente à la valeur de l'hédonisme dans les processus de groupe, selon laquelle la quête du plaisir peut soutenir la cohésion et la complétion des tâches, mais que son excès tend à les compromettre.

6.1.4. Universalisme

La valeur de l'universalisme semble avoir contribué aux processus de production et de solidarité (Tableau I-4 en Annexe I). Globalement, cette valeur est décrite comme un désir du bien-être de l'exogroupe, soit toute personne ne faisant pas partie du groupe rapproché de la personne (Schwartz, 1992, 1994, 2006, 2012). Cela en fait donc une valeur pour laquelle les comportements individuels sont difficiles à observer, notamment en raison de la complexité à déterminer le cercle de proximité d'une personne. Cependant, certains comportements ont tout de même pu être associés à cette valeur. Tout d'abord, il est possible d'envisager que cette valeur ait contribué au processus de production par le biais de comportements d'émetteur s'apparentant au don de soi. Cette interprétation découle de la tendance de membres à partager leurs astuces et compétences avec n'importe quel membre de leur équipe afin de faciliter la complétion des différentes tâches. On observe également une tendance à aider l'équipe dans son organisation en vue de l'expédition, soit au niveau du plan de sortie ou encore de l'horaire des repas. En somme, les comportements observés en production semblent refléter la tendance décrite par Schwartz (2006, 2012), soit celle d'orienter son énergie vers le collectif plutôt que vers soi. Cette idée est d'ailleurs amenée plus loin par Schwartz (2006), qui affirme que les individus priorisant la valeur d'universalisme auraient plus de facilité à entrer en relation positive avec des individus auxquels ils ne s'identifient pas facilement.

En ce qui concerne la solidarité, cette valeur semble contribuer à ce processus par le biais des positions de centre et d'émetteur sur l'axe de la participation de St-Arnaud (2008). En effet, à ces deux positions, des participants ne faisaient aucune distinction entre les membres de l'équipe et prenaient systématiquement des nouvelles de chacun. Ce genre de comportements serait donc associé au souci global de l'individu pour les gens qui l'entoure. En somme, du côté de la solidarité, la même conclusion que pour la production est plausible, soit celle d'orienter son énergie vers le collectif plutôt que vers soi. Ces comportements sont aussi en lien direct avec l'idée que les individus priorisant cette valeur ne fassent pas de distinction entre les individus pour être bienveillants envers eux (Schwartz, 2006).

Globalement, dans le contexte des PICPA-É, lorsque l'on observe les comportements récurrents des participants, la contribution de la valeur de l'universalisme aux processus de production et de solidarité de St-Arnaud (2008) semble se caractériser par un concept central : l'implication communautaire. Une association qui rejoint la description de Schwartz de cette valeur (1992, 1994, 2006, 2012) puisque ce concept se définit comme l'engagement d'un individu à participer aux actions d'un groupe visant à produire des bénéfices collectifs, en lien avec ses motivations individuelles et ses relations dans un groupe (Brunton et al., 2017). En production, cette valeur semble insuffler chez les membres un désir de s'impliquer, et ce, pour tous. Cela place donc le groupe dans des conditions favorables à la complétion de diverses tâches. En solidarité, l'implication communautaire semble plutôt associée à la tendance qu'ont les membres de s'informer de l'état global du groupe. En somme, la valeur de l'universalisme semble se manifester dans le contexte des PICPA-É comme une forme

d'implication communautaire, opérant au niveau de l'organisation et de la cohésion du groupe en orientant l'énergie des membres vers la contribution collective plutôt que vers la satisfaction purement individuelle.

6.1.5. Stimulation

La stimulation est une valeur qui semble avoir moins contribué aux processus de groupe durant cette expédition (Tableau I-5 en Annexe I). Cependant, il peut quand même être intéressant d'observer l'impact qu'elle semble avoir eu sur la contribution au processus de production par le biais des positions de récepteur et d'émetteur sur l'axe de la participation (St-Arnaud, 2008). À la position d'émetteur et de récepteur, cette valeur semble favoriser une tendance à poser des questions aux personnes que le membre perçoit comme détentrices de savoir. Dans le même ordre d'idée, et à la position de récepteur, ces personnes semblent écouter attentivement les capsules pédagogiques des professeurs. En revanche, il a été observé que ces personnes, lorsqu'elles perçoivent une activité comme plus stimulante, ont tendance à privilégier leur propre désir, ce qui peut freiner la production. En somme, comme pour l'hédonisme et l'autonomie, cette valeur semble liée aux désirs de l'individu plutôt qu'à ceux du groupe (Schwartz, 2012), ce qui semble en convergence avec les comportements observés. D'ailleurs, Schwartz (2006) propose aussi que la valeur de stimulation induise comme motivation de rechercher la nouveauté et l'apprentissage. Cette idée est mise en lumière avec les comportements des individus qui désirent apprendre en écoutant les professeurs ou bien qui choisissent certaines activités plutôt que d'autres puisqu'elles semblent plus stimulantes.

Dans le contexte des PICPA-É, lorsque l'on observe les comportements récurrents des participants, la contribution de la valeur de la stimulation au processus de production de St-Arnaud (2008) semble se traduire par un concept : l'apprentissage individuel. Cette articulation reflète d'ailleurs pleinement la description que fait Schwartz de cette valeur (1992, 1994, 2006, 2012). En production, cette valeur se traduit par la recherche de contexte stimulant d'apprentissage, que ce soit en lien avec le contexte pédagogique dans lequel ils sont ou non. Cette nuance importe puisqu'elle met en évidence la priorité d'une recherche personnelle d'apprentissage. En somme, la valeur de la stimulation semble orienter les membres vers une recherche d'apprentissage personnel, ce qui favorise le développement individuel, mais peut en venir à limiter la contribution collective dans le groupe. Cette dynamique illustre une tension associée à cette valeur entre intérêt individuel et efficacité du groupe.

6.1.6. Réussite

La réussite est aussi une valeur qui ne semble pas avoir beaucoup contribué aux processus de groupe durant l'expédition (Tableau I-6 en Annexe I). Par ailleurs, il peut quand même être intéressant d'observer l'impact que cette valeur a eu sur les processus de production et de solidarité. Cette valeur semble contribuer au processus de production par le biais de la position d'émetteur sur l'axe de la participation (St-Arnaud, 2008). Effectivement, ces membres semblent avoir des comportements qui sont attendus d'eux par rapport au contexte pédagogique. À titre d'exemple, ils se référeront aux notes qu'ils auront prises pour l'accomplissement de tâches. Dans le même ordre d'idées, ces membres semblent vouloir atteindre les standards du contexte dans lequel ils sont. Ils s'attardent donc à respecter le plus

fidèlement possible les consignes émises par les professeurs, et ce en le communiquant aux autres membres de leur équipe. En contrepartie, des comportements obstacles à la production, comme du stress de performance, semblent aussi découler de cette valeur. À titre d'exemple, lorsque certains membres ne sont pas satisfaits de la complétion de certaines tâches par le groupe, la tolérance de ceux-ci face aux comportements des autres membres semble s'amenuiser. En somme, tous ces comportements concordent avec les motivations associées à la valeur de la réussite ; la reconnaissance sociale (Schwartz, 2006). En effet, puisque ces membres désirent être reconnus socialement comme des individus qui réussissent, ceux-ci mettent toutes les chances de leur côté pour réussir en écoutant attentivement les consignes des professeurs et en les respectant le plus fidèlement possible. Dans le cas contraire, soit dans une situation où ces membres sentent qu'ils ne réussissent pas à la hauteur des attentes des professeurs, ceux-ci vivent de la frustration face à eux même, aux autres ou encore face à la situation.

Cette valeur semble aussi contribuer au processus de solidarité, mais seulement comme obstacle. Effectivement, lorsque certains membres vivent du stress de performance, ceux-ci semblent moins disponibles à la solidarité. À titre d'exemple, ils passent des commentaires sur la façon de travailler des autres membres, ou encore ont moins de patience dans les situations qui sont moins caractérisées par la réussite. Ce genre de comportements semble donc, ici aussi, associé au désir de reconnaissance sociale (Schwartz, 2006).

Pour conclure avec la valeur de la réussite, dans le contexte des PICPA-É, lorsque l'on observe les comportements récurrents des participants, celle-ci semble contribuer au

processus de production et de solidarité par le biais du concept de performance, comme décrit par Schwartz (2006, 2012). En effet, pour les deux processus, cette valeur semble induire un désir chez les membres que leurs différentes actions ou tâches accomplies soient sans faille. Dans le cas contraire, ces membres semblent vivre un stress s'apparentant au stress de performance, ce qui apparaît comme un frein à la collaboration et à la création de liens dans le groupe. Cette dynamique illustre donc un paradoxe inhérent à cette valeur entre désir de reconnaissance sociale et efficacité collective.

6.1.7. Sécurité

La sécurité est la dernière valeur qui semble avoir contribué aux processus de groupe de production, de solidarité ainsi qu'au processus secondaire d'entretien durant cette expédition (Tableau I-7 en Annexe I). Il est tout de même pertinent de s'attarder aux différents comportements qu'elle semble avoir fait émerger. À ce sujet, cette valeur semble contribuer au processus de production par le biais de la position d'émetteur et de récepteur sur l'axe de la participation (St-Arnaud, 2008). Associé à ces deux positions, les membres montrent une tendance à rester informés de l'évolution collective, notamment en s'informant à plusieurs reprises de la position du groupe sur la carte, dans le but de suivre la progression de l'expédition. Ces comportements semblent soutenir l'idée proposée par Schwartz (1992), comme quoi la valeur de sécurité se traduit en besoin de sécurité individuelle ou du groupe. Assurer la sécurité individuelle ou du groupe, se traduit ici par connaître la position géographique du groupe le plus souvent possible.

Cette valeur semble aussi avoir contribué au processus de solidarité, par le biais des positions de centre et d'émetteur sur l'axe de la participation (St-Arnaud, 2008). À ce sujet, certains comportements révèlent une potentielle conscience du bien-être collectif. Cette idée se traduit aux deux positions énoncées avec les exemples suivants ; des participants prennent régulièrement le pouls du groupe, cherchent à désamorcer les conflits ou manifestent un souci de préserver l'harmonie dans l'équipe. En somme, chacun de ces exemples est intimement lié aux objectifs décrits par Schwartz (2006) pour cette valeur. Ils expriment le désir d'harmonie et de stabilité dans les relations entre les individus d'un groupe.

Cette tendance à adopter des comportements consciencieux s'est également manifestée dans le processus secondaire de l'entretien, tel que décrit par St-Arnaud (2008). Il semble donc plausible que la valeur de la sécurité ait contribué à ce processus. On observe notamment que certains membres abordent spontanément des situations perçues comme menaçantes pour l'harmonie, ou cherchent à détourner l'attention de ce genre de situation pour maintenir un climat serein. Ces exemples de comportements sont donc encore une fois intimement liés au désir d'harmonie et de stabilité dans les relations entre les individus d'un groupe (Schwartz, 2006).

Dans le cadre des PICPA-É, lorsque l'on observe les comportements récurrents des participants, la valeur de sécurité semble donc avoir contribué à l'ensemble des processus de groupe. En production, cette valeur semble inviter les membres à collecter des informations leur assurant une certaine sécurité dans le contexte d'expédition hivernal. En solidarité et en entretien, elle se manifeste plutôt par le désir d'éviter les conflits ou de les résoudre

rapidement, dans le but de maintenir une forme de sécurité sociale. Cependant, ce désir de régler les conflits ne semble pas toujours considérer les besoins des autres membres dans le contexte. Cette dynamique illustre, encore une fois, une tension propre à cette valeur, entre la volonté de préserver l'équilibre du groupe et la reconnaissance de la diversité des besoins individuels.

De manière plus générale, comme l'ont proposé Lee et al. (2022), certaines valeurs des individus semblent avoir un impact sur leurs comportements.

Après avoir exploré comment les valeurs individuelles influencent la contribution des participants aux processus de groupe à titre de facteur individuel, il importe de rappeler, à la lumière de la théorie multiniveau, que ces processus sont aussi influencés par une combinaison de facteurs aux niveaux groupal et environnemental (Hackman et Morris, 1975). Un survol de ces autres dimensions complémentaires apparaît donc pertinent pour nuancer nos interprétations.

6.2. Autres facteurs affectant les processus de groupe

La contribution des individus aux processus de groupe pourrait être influencée par différents éléments modérateurs autres que la valeur, soit le facteur groupal et environnemental, comme mentionné dans la section décrivant le modèle *IPO* (chapitre 3). Les prochaines sections explorent donc ces liens.

6.2.1. Facteur de groupe

Tout d’abord, le tableau 12 présente un classement des valeurs perçues comme les plus importantes par le groupe. Ce classement est issu de l’amalgame des classements individuels des participants, offrant ainsi un aperçu de la culture collective du groupe.

Tableau 12. *Classement des valeurs dans le groupe*

Classement des valeurs dans le groupe	Valeurs
1	Universalisme
2	Bienveillance
3	Stimulation
4	Autonomie
5	Hédonisme
6	Réussite
7	Tradition
8	Sécurité
9	Pouvoir
10	Conformité

À titre exploratoire, nous examinons le lien entre les valeurs les mieux classées et leur impact sur la contribution dans les processus de St-Arnaud (2008).

Tout d’abord, il apparaît difficile de considérer l’universalisme comme déterminant dans la tenue de l’expédition bien qu’elle soit la mieux classée. Effectivement, plusieurs situations ont révélé un manque de tolérance et de compréhension de l’autre. À titre d’exemple, un conflit traitant de *leadership/membership* non résolu a eu un impact négatif sur le climat de groupe. Ce conflit illustre un déficit d’énergie consacré à l’entretien du groupe, ce qui peut générer un climat de confusion ou de frustration (St-Arnaud, 2008). À ce sujet, ce conflit est en autres né de comportements obstacles à la production ainsi que de

comportements obstacles à la solidarité. Ce mécontentement s'est aussi fait sentir dans les entrevues post-expédition, alors que des membres avaient des discours comme :

On n'était pas un groupe homogène et cela créait de la démotivation. Mon groupe ne me donnait pas envie. Le sentiment de cohésion que j'ai pu sentir dans d'autres expéditions n'était pas au rendez-vous (extrait des entretiens individuels).

J'ai trouvé ça épuisant le fait que le groupe soit tout le temps dans la connerie (extrait des entretiens individuels).

D'entrée de jeu, cette valeur ne semble donc pas s'être démarquée dans la culture groupale. En revanche, Schwartz propose une nuance à cette valeur. En plus des dix valeurs de bases, celui-ci a proposé 19 valeurs raffinées, qui déclinent l'universalisme en trois sous-valeurs : la tolérance, les préoccupations sociales et celle qui nous intéresse la plus, la nature (Schwartz et al., 2012). La question #19, associée à la nature, du PVQ-21 (Schwartz, 2003) semble donc avoir influencé le classement de l'universalisme, probablement à cause du profil académique des participants². Sans cette question, l'universalisme se classe en dessous de la bienveillance. Il convient donc d'observer l'impact de la valeur de la bienveillance dans cette expédition.

La différence entre ces deux valeurs réside dans « [...] l'importance apportée à l'endogroupe pour les valeurs de bienveillance » (Schwartz, 2006, p. 935), tandis que l'universalisme met l'accent sur l'importance de l'exogroupe. Cette nuance est pertinente dans le cadre de cette étude puisqu'elle résonne avec ce qui s'est déroulé sur le terrain.

² Une analyse plus détaillée montre que l'item #19 du *PVQ-21* (« Être en harmonie avec la nature ») a obtenu une moyenne très élevée, ce qui semble avoir contribué à hausser artificiellement le score global de la valeur de l'universalisme.

Effectivement, nous avons constaté la formation de deux sous-groupes distincts au sein du groupe observé. Le premier était composé de membres qui semblaient partager un objectif commun : le plaisir. Parallèlement, deux membres, moins proches du reste du groupe, semblaient former un second sous-groupe. Globalement, il a été pertinent d'observer que dans chacun de ces sous-groupes, les membres ont semblé contribuer au processus de solidarité, mais que cette contribution semblait plutôt diriger vers leur propre sous-groupe. À titre d'exemple, les membres du second sous-groupe ont préparé leurs repas ensemble avant l'expédition ou encore ils passaient davantage de temps l'un avec l'autre durant l'expédition. En somme, la bienveillance a été observée au sein de chaque endogroupe, bien que manifesté de façon plutôt exclusive. En outre, dans une perspective alignée avec la valeur de l'universalisme, une forme de bienveillance plus diffuse semblait également régner entre tous les participants, unis par le désir commun de réussir l'expédition. Cette réalité s'est observée avec la contribution au processus de solidarité qui était répandu dans le groupe, par le biais de comportements comme des encouragements et des remerciements.

Les valeurs suivantes dans le classement sont la stimulation, l'autonomie et l'hédonisme. Leur forte représentation chez les participants semble s'expliquer par la nature même du BIPA, soit un programme qui valorise particulièrement ces valeurs. Selon Schwartz (1992, 1994, 2006, 2012), la stimulation renvoie au besoin de nouveauté et de défi, l'autonomie au besoin d'indépendance et d'exploration, et l'hédonisme au besoin de plaisir. Cette association des différentes valeurs avec le programme du BIPA met donc en lumière le second lien explicité antérieurement, soit le lien entre le facteur environnemental et l'implication des individus dans les différents processus de groupe.

6.2.2. Facteur environnemental

En observant les portraits des participants, on peut déceler une surreprésentation des comportements des membres associés à la production, ainsi qu'une surreprésentation des comportements des membres au niveau des positions de centre et d'émetteur sur l'axe de participation en production. Ce débalancement pourrait s'expliquer par l'environnement dans lequel s'est tenue cette activité, soit un contexte pédagogique. Ce lien est exploré dans les paragraphes qui suivent.

Tout d'abord, il incombe de rappeler que les participants de la recherche prenaient part à une expédition de trois jours de ski dans le cadre d'un cours du BIPA, soit un PICPA-É. L'UQAC présente d'ailleurs son programme comme une opportunité : « [...] de développer les habiletés essentielles à l'autonomie en milieu naturel [...] » (Baccalauréat en intervention plein air, s. d.). Cet objectif est en lien avec la description de Mercure (2020), qui veut que les PICPA-É servent entre autres, à développer des savoir-faire ou encore à « [...] acquérir des connaissances ou développer des habiletés techniques liées à la pratique d'activités de plein air spécifiques [...] » (p. 330). D'ailleurs, ces objectifs cadrent dans la description du concept de *hard skills* de Priest et Gass (2018). Effectivement, pour ces auteurs, les *hard skills* sont des compétences dans le domaine du PA qui s'apparentent aux compétences techniques (ex : monter une tente, pagayer un canot, cuisiner en PA ou encore guider un groupe).

Cette réalité face à ce qu'implique un PICPA-É nous amène donc à supposer que lorsque les PICPA-É impliquent le développement de *hard skills*, les participants à ces programmes auraient tendance à plus s'impliquer dans le processus de production. D'ailleurs, nous pouvons faire un lien avec les propos de certains des participants en entrevue :

J'ai tendance à croire que les expéditions éducatives se doivent d'être productives (extrait des entretiens individuels).

Dans le cadre scolaire, si on me dit qu'on a 1h pour améliorer les campements, je préfère qu'on en profite pour être productif (extrait des entretiens individuels).

La surreprésentation des comportements des membres en production pourrait donc provenir de leur implication dans leur processus d'apprentissage, qui dans le cas de l'expédition de ski du BIPA, se traduit en comportements comme ceux-ci : « il est investi dans la complétion de la bâche », « il allume un brûleur pour faire plus d'eau pour l'équipe », « ils discutent de la profondeur que devrait avoir l'abri et ils demandent aux autres membres s'ils pensent qu'il y aura assez de neige » (extraits du journal d'observation). Cette idée cadre exactement avec la proposition de St-Arnaud (2008), qui veut que les processus de production soient intimement liés au besoin de compétence des membres ainsi qu'à leur besoin de développer un savoir-faire.

Dans un autre ordre d'idées, pour ce qui est de la surreprésentation des positions de centre et d'émetteurs sur l'axe de la participation en production, il est nécessaire de se pencher sur une réalité très précise des PICPA-É au BIPA. Comme expliqué précédemment, il est coutume que dans les expéditions du BIPA, un *leader* soit nommé. Ce titre offre l'opportunité à un participant de l'expédition de prendre le rôle de guide pour les autres

étudiants. Dans le contexte de l'expédition de ski, cette personne se voit alors responsable de guider le groupe avec les cartes, de choisir les moments de pauses, d'implanter un ordre de passage dans les sentiers, etc. Puisqu'il est attendu que tous les étudiants présents à l'expédition prennent ce rôle, il en découle logiquement que tous les participants à la recherche présentent un passage significativement dense en ce qui a trait aux positions d'émetteur et de centre dans la codification des notes d'observation. Il est donc plausible que les positions de centre et d'émetteur sur l'axe de la participation soient artificiellement surreprésentées à cause du rôle de *leader* imposé par ce genre de programme. En somme, il semble possible que l'expédition de ski de trois jours du BIPA soit un PICPA-É qui influence les étudiants à être plus investis dans le processus de groupe de la production.

À titre de conclusion de cette section sur le facteur environnemental, il paraît probable que certains facteurs environnementaux, comme le contexte global ou le rôle de *leader*, aient eu un impact sur l'implication des participants dans le processus de production. Cette idée n'est cependant qu'un élément de réponse complémentaire à la contribution des valeurs aux processus de groupe.

Globalement, l'exploration des différents facteurs modérateurs complémentaires au facteur individuel de la valeur, dans les processus de groupe, est pertinente. Ils semblent constituer une explication holistique pertinente des processus de groupe en contexte de PICPA-É.

6.4. Synthèse de l'interprétation et de la discussion

À la lumière des éléments présentés dans ce chapitre, il est possible de dégager une idée synthèse : les valeurs individuelles influencent la contribution des membres aux processus de groupe, non pas comme des causes directes, mais plutôt comme des filtres interprétatifs qui orientent la manière dont les individus comprennent la situation et expriment leurs comportements au sein du groupe. Cette perspective rejoint l'une des idées fondamentales des auteurs ayant abordé le concept de valeur au fil des décennies, à savoir que la valeur constitue une croyance (Allport, 1961; Kluckhohn, 1951; Morris, 1956; Feather, 1996; Rokeach, 1973; Schwartz, 2006). De ce fait, face à une même situation, l'interprétation qu'en fera un individu priorisant la valeur « X » différera de celle d'un autre accordant une importance plus grande à la valeur « Y ». Notre étude permet donc d'en arriver à un constat nuancé quant à la question de recherche, à savoir que, dans le contexte du PICPA-É étudié, les différentes valeurs semblent contribuer, en interaction avec d'autres facteurs modérateurs, à façonner la manière dont les individus participent au sein d'un groupe. Cette idée est reprise dans la conclusion générale afin de situer ces constats dans une compréhension plus globale du phénomène étudié.

CONCLUSION

Cette recherche visait à comprendre comment les valeurs individuelles d'une personne influencent sa contribution aux processus de groupe dans le contexte des PICPA-É. Les résultats suggèrent que ces valeurs servent de filtres qui influencent la façon dont ils interprètent les situations et réagissent dans le groupe. Pour en arriver à cette idée, nous avons utilisé diverses méthodes de collecte de données ; le questionnaire des valeurs de Schwartz (*PVQ-21*) avant l'expédition ; un journal de bord et une grille d'observation lors de l'expédition ; ainsi que des entrevues individuelles post-expéditions. Avec les données récoltées, nous avons ensuite procédé à l'analyse et à l'interprétation, ce qui nous a permis de dégager plusieurs constats. Sept valeurs se sont révélées : la bienveillance, l'autonomie, l'hédonisme, l'universalisme, la stimulation, la réussite et la sécurité, chacune étant liée à des comportements tantôt contributeurs, tantôt obstacles, aux différents processus de groupe proposés par St-Arnaud (2008). À notre connaissance, les valeurs individuelles de Schwartz n'avaient jamais été associées aussi directement à des processus de groupe, ce qui apparaît être une contribution novatrice sur le plan théorique.

D'ailleurs, cette avancée est pertinente pour les trois grands thèmes abordés : les PICPA-É, les processus de groupe et les valeurs individuelles. Sur le plan des PICPA-É, nos travaux offrent une piste de réflexion à la compréhension de la source de certains comportements des participants à ces activités, ce qui permettrait de mieux mettre en évidence ce qui se déroule concrètement sur le terrain dans ce type de programme (Priest, 2024). Pour ce qui est des processus de groupes, les résultats bonifient notre compréhension

de l'un des facteurs individuels affectant les processus de groupe (Hackman et Morris, 1975). En effet, avec les données récoltées, il semble possible d'affirmer que les valeurs influencent la contribution des individus aux processus de groupe à titre de filtres interprétatifs. Les différentes façons qu'on les valeurs d'induire une interprétation chez les individus, aurait des répercussions sur l'implication de cesdits individus dans les différents processus. Certaines valeurs privilégieraient une contribution en production, certaines en solidarité, ou encore certaines en entretien. Ces différences d'interprétation influenceraient donc directement la façon qu'on les individus de participer dans un groupe. Dans le même ordre d'idées, les résultats de cette recherche qualifient aussi un peu mieux ce lien que Lee et al. (2022) ont préalablement démontré, soit que les valeurs sont l'une des sources de comportements. Les résultats renforcent donc leur proposition sur le plan théorique.

Sur le plan pratique, cette recherche explore une nouvelle voie à l'introspection pour les individus dans un groupe, mais aussi de compréhension des dynamiques de groupe puisqu'elle décrit de façon plus approfondie le lien entre les valeurs individuelles et la contribution aux processus de groupe. Dans le même ordre d'idées, cette recherche offre aux intervenants des PICPA-É, des pistes à la compréhension des dynamiques de groupe et donc potentiellement une ressource pour l'encadrement de groupe. Pour conclure, cette recherche détaille les aspects logistiques à prendre en compte dans la tenue d'une récolte de données qualitative en contexte d'expédition.

En contrepartie, certaines limites de la recherche doivent être abordées. Tout d'abord, la taille du groupe ($n=5$) rend une quelconque généralisation difficile. À titre informatif, cet

aspect de la recherche s'est fait sentir au niveau de la distribution des valeurs individuelles. En effet, puisque cette recherche présentait cinq participants provenant du même environnement, la représentation des valeurs semble s'être condensée autour de quelques valeurs seulement. Cette réalité n'a pas permis d'illustrer des valeurs comme la tradition, la conformité ou encore le pouvoir. En plus de ne pas avoir été priorisées par les participants dans le questionnaire, aucun comportement n'a semblé s'y rattacher. De plus, bien que certaines valeurs priorisées par les participants soient reliées à plusieurs comportements, certaines d'entre elles ne se manifestent pas dans tous les processus de groupe : production/solidarité, contributeur/obstacle. Une collecte de données plus étendue aurait sans doute permis de mettre en lumière une plus grande diversité de processus de groupe. Enfin, il est pertinent de rappeler l'idée de Hackman et Morris (1975) selon laquelle les intrants d'un processus sont extrêmement diversifiés. Dans un contexte donné, il est presque impossible d'affirmer qu'un facteur constitue l'unique intrant d'un processus. Comme mentionné dans la section interprétation et discussion, les facteurs groupaux et environnementaux peuvent donc diluer notre compréhension du lien entre les valeurs individuelles et les processus de groupe dans les PICPA-É.

Ces limites nous amènent à suggérer la tenue de recherche traitant du lien entre les valeurs individuelles et la contribution aux processus de groupe à plusieurs moments clés du programme, sur une plus longue durée ainsi que dans différents contextes que les PICPA-É, puisque cela permettrait d'explorer l'évolution des comportements ainsi que leur lien avec les valeurs. Cela permettrait d'aborder plus amplement l'implication des valeurs dans les différents processus de groupe. Il est aussi imaginable que de tenir de telles recherches

permettrait d'aborder les dix valeurs proposées par Schwartz. Cela contribuerait à notre compréhension de ce qu'elles impliquent dans les processus de groupe. Enfin, nous suggérons d'entreprendre des recherches futures sur l'influence des facteurs groupal et environnemental sur les processus de groupe, dans le but de préciser leur contribution complémentaire aux valeurs individuelles comme facteur individuel.

Pour conclure, cette recherche a le potentiel d'offrir des pistes de compréhension sur les dynamiques de différents types de groupe. Elle décrit les processus de groupe auxquels les valeurs proposées par Schwartz contribuent, en se basant sur la théorie du groupe optimal (St-Arnaud, 2008). Ce lien entre les comportements et les valeurs, pris pour acquis durant quelques décennies (Lee et al., 2022), s'était, à notre connaissance, rarement vu exploré en temps réel. Cette recherche contribue donc à enrichir notre compréhension des dynamiques de groupe en contexte de PA et entame des pistes de réflexion prometteuses pour le domaine.

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, S. L., et Anantatmula, V. (2010). Social and Behavioral Influences on Team Process. *Project Management Journal*, 41(4), 89-98. <https://doi.org/10.1002/pmj.20192>
- Allard-Poesi, F., et Perret, V. (2014). Fondements épistémologiques de la recherche. Dans R.-A. Thiétart (dir.), *Méthodes de recherche en management* (4e éd., p. 14-46). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.thiet.2014.01.0014>
- Allport, G. W., et Vernon, P. E. (1931). *Study of values*. Houghton Mifflin.
- Alvarez, E., Tendais, I., Ramos, A., Rodrigues, R. B., Costa, L. P. da, Cavadas, M., Marques, S. F. M., Almeida, A. N. de, Ramos, V., et Correia, I. (2021). *Development of social values in childhood and early adolescence : A systematic review*. OSF. <https://doi.org/10.31234/osf.io/mfsnq>
- Anna, K., et Kriemadis, A. (2023). Leadership development of university students through outdoor training : A systematic literature review. *International Journal of Sport Management and Marketing*, 23, 229. <https://doi.org/10.1504/IJSM.2023.130698>
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks : An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Bacon, S. B., et Kimball, R. (1989). The Wilderness Challenge Model. Dans R. D. Lyman, S. Prentice-Dunn, et S. Gabel (Éds.), *Residential and Inpatient Treatment of Children and Adolescents* (p. 115-144). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0927-5_7
- Baldwin, C., Persing, J., et Magnuson, D. (2004). The Role of Theory, Research, and Evaluation in Adventure Education. *Journal of Experiential Education*, 26(3), 167-183. <https://doi.org/10.1177/105382590402600307>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, 26(2), 133-147.
- Baribeau, C., et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Beames, S., et Brown, M. (2016). *Adventurous Learning* (1 éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315736488>

- Bélanger, C. (2016). *Les déterminants du développement des compétences de leader chez des étudiants en gestion participant à une expédition en région isolée organisée dans le cadre d'une formation expérientielle en leadership* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/3730/>
- Benham, N. (2023). Impact of outdoor adventure on the self-esteem, self-confidence, and comfort level of black and brown girls [Mémoire de maîtrise, California State University, San Bernardino]. *Electronic Theses, Projects, and Dissertations*. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/1673>
- Beramendi, M., et Zubietta, E. (2017). Validation of the 40 and 21 items versions of the portrait values questionnaire in Argentina. *PSYCHOLOGIA*, 60, 68-84. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2017.68>
- Bilsky, W., et Schwartz, S. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8(3), 163-181. <https://doi.org/10.1002/per.2410080303>
- Bowen, D. J., Neill, J. T., et Crisp, S. J. R. (2016). Wilderness adventure therapy effects on the mental health of youth participants. *Evaluation and Program Planning*, 58, 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.05.005>
- Braithwaite, V. A., et Law, H. G. (1985). Structure of human values : Testing the adequacy of the Rokeach Value Survey. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(1), 250-263. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.1.250>
- Braun, M. T., Kozlowski, S. W. J., et Kuljanin, G. (2021). Multilevel Theory, Methods, and Analyses in Management. Dans *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*. <https://oxfordre.com/business/display/10.1093/acrefore/9780190224851.001.0001/acrefore-9780190224851-e-227>
- Braun, T., et Dierkes, P. (2017). Connecting students to nature – how intensity of nature experience and student age influence the success of outdoor education programs. *Environmental Education Research*, 23(7), 937-949. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1214866>
- Brunton, G., Thomas, J., O'Mara-Eves, A., Jamal, F., Oliver, S., et Kavanagh, J. (2017). Narratives of community engagement : A systematic review-derived conceptual framework for public health interventions. *BMC Public Health*, 17(1), 944. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4958-4>
- Cha, S. E., et Edmondson, A. C. (2006). When values backfire : Leadership, attribution, and disenchantment in a values-driven organization. *The Leadership Quarterly*, 17(1), 57-78. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.10.006>

- Conrad, D., et Hedin, D. (1981). National Assessment of Experiential Education : Summary and Implications. *Journal of Experiential Education*, 4(2), 6-20.
<https://doi.org/10.1177/105382598100400202>
- Côté, R. L. (1998). *Apprendre : Formation expérientielle stratégique*. Presses de l'Université du Québec.
- Danioni, F., Russo, C., Zagrean, I., Regalia, C., et Barni, D. (2023). “What matters to us” : The portrait values questionnaire to measure couple values. *Personal Relationships*, 30(2), 681-699.
<https://doi.org/10.1111/pere.12483>
- David, A., Hatchuel, A., et Laufer, R. (2012). Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion : Trois hypothèses revisitées. Dans *Les nouvelles fondations des sciences de gestion : Eléments d'épistémologie de la recherche en management*. Presses des Mines.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media.
- de Wet, J. P., Bacher, J., et Wetzelhütter, D. (2016). Towards greater validity in Schwartz's portrait values indicator using experimental research. *Quality et Quantity*, 50(4), 1567-1587.
<https://doi.org/10.1007/s11135-015-0221-1>
- de Wet, J., Wetzelhütter, D., Chigozie, N., et Bacher, B. (2022). Testing the Relative Comprehensiveness of Schwartz's Ten Value Types with Help from Rokeach. *Journal of Social Sciences*, 18, 107-125.
- Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 112(2), 29-42.
<https://doi.org/10.3917/geco.112.0029>
- Dyment, J. E., et Potter, T. G. (2015). Is outdoor education a discipline? Provocations and possibilities. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(3), 193-208.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2014.949808>
- European Social Survey. (s.d.). *Translation*. <https://www.europeansocialsurvey.org/methodology/ess-methodology/translation>
- Ewert, A. et McAvoy, L. (2000). The effects of wilderness settings on organized groups: A state-of-knowledge paper. Dans *Wilderness science in a time of change conference: Wilderness as a place for scientific inquiry* (Vol. 3, p. 13). USDA, Forest Service, Rocky Mountain Research Station.
- Ewert, A., et Sibthorp, J. (2014). *Outdoor Adventure Education : Foundations, Theory, and Research*. Human Kinetics.

- Feather, N., Seligman, C., Olson, J. M., et Zanna, M. P. (1996). Values, deservingness, and attitudes toward high achievers : Research on tall poppies. Dans *The Psychology of Values : The Ontario Symposium* (Vol. 8, p.215-251). Psychology Press.
- Freeman, M., et Seaman, J. (2020). Outdoor education in historical perspective. *History of Education Review*, 49(1), 1-7. <https://doi.org/10.1108/HER-04-2020-0022>
- Gargano, V. (2010). *Les retombées du cours collégial " Plein air expérientiel" aux plans personnel et interpersonnel* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/115/>
- Gargano, V. (2018). *L'intervention en contexte de nature et d'aventure : Une analyse sous l'angle des facteurs d'aide* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Les Presses de l'Université Laval. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/31844>
- Gargano, V., et Turcotte, D. (2018). L'intervention en contexte de nature et d'aventure : Différences et similitudes entre les programmes éducatifs et les programmes thérapeutiques. *Revue canadienne de l'éducation*, 41, 194-222.
- Gargano, V., et Turcotte, D. (2021). Helping factors in an outdoor adventure program. *Journal of Social Work*, 21(1), 88-106. <https://doi.org/10.1177/1468017319863708>
- Gass, M. A., Gillis, H. L. « Lee », et Russell, K. C. (2020). *Adventure Therapy : Theory, Research, and Practice* (2^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003016618>
- Gilbertson, K., Ewert, A., Siklander, P., et Bates, T. (2022). *Outdoor Education : Methods and Strategies*. Human Kinetics.
- Gist, M. E., Locke, E. A., et Taylor, M. S. (1987). Organizational Behavior : Group Structure, Process, and Effectiveness. *Journal of Management*, 13(2), 237-257. <https://doi.org/10.1177/014920638701300204>
- Gray, T., et Martin, P. (2012). The role and place of outdoor education in the Australian National Curriculum. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 16(1), 39-50. <https://doi.org/10.1007/BF03400937>
- Guest, G., MacQueen, K. M., et Namey, E. E. (2011). *Applied Thematic Analysis*. SAGE Publications.
- Gummesson, E. (2017). *Case theory in business and management : Reinventing case study research*. SAGE Publications.

- Hackman, J. R., et Morris, C. G. (1975). Group Tasks, Group Interaction Process, and Group Performance Effectiveness : A Review and Proposed Integration. Dans *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 8, p. 45-99). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60248-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60248-8)
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., et Richards, G. E. (1997). Adventure Education and Outward Bound : Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87. <https://doi.org/10.3102/00346543067001043>
- Hopkins, D., et Putnam, R. (1994). *Personal Growth Through Adventure*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315067537>
- Katzell, R. A., Miller, C. E., Rotter, N. G., et Venet, T. G. (1970). Effects of Leadership and other Inputs on Group Processes and Outputs. *The Journal of Social Psychology*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224545.1970.9712536>
- Klein, K. J., et Kozlowski, S. W. J. (2000). A Multilevel Approach to Theory and Research in Organizations : Contextual, Temporal, and Emergent Processes. Dans *Multilevel theory, research, and methods in organizations : Foundations, extensions, and new directions*. (Jossey-Bass/Wiley., p. 605).
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action : An exploration in definition and classification. Dans *Toward a General Theory of Action* (Talcott Parsons and Edward A. Shils, p. 388-433). Harvard University Press.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*. FT Press.
- Kozlowski, S. W. J. (2015). Advancing research on team process dynamics : Theoretical, methodological, and measurement considerations. *Organizational Psychology Review*, 5(4), 270-299. <https://doi.org/10.1177/2041386614533586>
- Kozlowski, S. W. J., et Chao, G. T. (2018). Unpacking team process dynamics and emergent phenomena : Challenges, conceptual advances, and innovative methods. *American Psychologist*, 73(4), 576-592. <https://doi.org/10.1037/amp0000245>
- Kozlowski, S. W. J., et Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the Effectiveness of Work Groups and Teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(3), 77-124. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x>
- Krüger, F., Georganta, E., Stein, M., & Lehmann-Willenbrock, N. (2025). Conceptualizing agile teams and investigating relations between team processes and emergent states and agile team

- performance. *Team Performance Management: An International Journal*, 31(7-8), 436-479. <https://doi.org/10.1108/TPM-12-2024-0141>
- Ksendzova, M., Iyer, R., Hill, G., Wojcik, S. P., et Howell, R. T. (2015). The portrait of a hedonist : The personality and ethics behind the value and maladaptive pursuit of pleasure. *Personality and Individual Differences*, 79, 68-74. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.042>
- Kuo, M. (2015). How might contact with nature promote human health? Promising mechanisms and a possible central pathway. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01093>
- Kuo, M., Barnes, M., et Jordan, C. (2022). Do Experiences with Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-And-Effect Relationship. Dans R. Jucker et J. Von Au (Éds.), *High-Quality Outdoor Learning* (p. 47-66). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_3
- Langfred, C. W. (2000). The paradox of self-management : Individual and group autonomy in work groups. *Journal of Organizational Behavior*, 21(5), 563-585. [https://doi.org/10.1002/1099-1379\(200008\)21:5%253C563::AID-JOB31%253E3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/1099-1379(200008)21:5%253C563::AID-JOB31%253E3.0.CO;2-H)
- Langley, A. (1999). Strategies for Theorizing from Process Data. *The Academy of Management Review*, 24(4), 691-710. <https://doi.org/10.2307/259349>
- Lee, J. A., Bardi, A., Gerrans, P., Sneddon, J., van Herk, H., Evers, U., et Schwartz, S. (2022). Are value-behavior relations stronger than previously thought? It depends on value importance. *European Journal of Personality*, 36(2), 133-148. <https://doi.org/10.1177/08902070211002965>
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Guerin Canada.
- LePine, J. A., Piccolo, R. F., Jackson, C. L., Mathieu, J. E., et Saul, J. R. (2008). A Meta-Analysis of Teamwork Processes : Tests of a Multidimensional Model and Relationships with Team Effectiveness Criteria. *Personnel Psychology*, 61(2), 273-307. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2008.00114.x>
- Lugg, A., et Martin, P. (2001). The Nature And Scope Of Outdoor Education In Victorian Schools. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 5(2), 42-48. <https://doi.org/10.1007/BF03400733>
- Luster, T., Rhoades, K., et Haas, B. (1989). The Relation between Parental Values and Parenting Behavior : A Test of the Kohn Hypothesis. *Journal of Marriage and Family*, 51(1), 139-147. <https://doi.org/10.2307/352375>
- Lydon, J. (1996). Toward a theory of commitment. Dans C. Seligman, J. M. Olson et M. P. Zanna (dir.), *The psychology of values : The Ontario symposium* (Vol. 8, p. 215-251). Psychology Press.

- Marks, M. A., Mathieu, J. E., et Zaccaro, S. J. (2001). A Temporally Based Framework and Taxonomy of Team Processes. *Academy of Management Review*, 26(3), 356-376. <https://doi.org/10.5465/AMR.2001.4845785>
- Mathieu, J. E., Wolfson, M. A., et Park, S. (2018). The evolution of work team research since Hawthorne. *American Psychologist*, 73(4), 308-321. <https://doi.org/10.1037/amp0000255>
- McGrath, J. E. (1964). *Social psychology, a brief introduction*. Holt, Rinehart and Winston.
- McKenzie, M. D., et Fraser, S. (2003). Beyond “The Outward Bound Process”: Rethinking student learning. *Journal of Experiential Education*, 26(1), 8-23. <https://doi.org/10.1177/105382590302600104>
- Mercure, C. (2020). XVIII. Programmes d'intervention en contexte de plein air. Dans *Plein air : Manuel réflexif et pratique* (p. 323-339). Hermann. <https://doi.org/10.3917/herm.roult.2020.01.0323>
- Mercure, C., Tranquard, M., et Mephram, D. (2021). Les interventions en plein air à l'Université du Québec à Chicoutimi (Canada). *Nature et récréation*, 10, 49-60.
- Michalski, J. H., Mishna, F., Worthington, C., et Cummings, R. (2003). A Multi-Method Impact Evaluation of a Therapeutic Summer Camp Program. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 20(1), 53-76. <https://doi.org/10.1023/A:1021467503588>
- Miles, J. C., et Priest, S. (1999). *Adventure Programming*. Venture Publishing, Inc.
- Milner, W. (2022). *Enhancing psychological well-being through various concepts of self in secondary outdoor education* [Mémoire de maîtrise, University of New Brunswick]. <https://unbscholar.lib.unb.ca/handle/1882/37419>
- Minnesota Department of Natural Resources, et Minnesota Department of Education. (2009). Outdoor education legislative report. http://files.dnr.state.mn.us/aboutdnr/reports/legislative/outdoor_ed.pdf
- Mintzberg, H. (2011). *Des managers des vrais ! Pas des MBA : Un regard critique sur le management et son enseignement*. Editions Eyrolles.
- Morris, C. (1956). *Varieties of human value* (p. xv, 209). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1037/10819-000>

- Morris, C., et Jones, L. V. (1955). Value scales and dimensions. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 523-535. <https://doi.org/10.1037/h0048831>
- Mutz, M., et Müller, J. (2016). Mental health benefits of outdoor adventures : Results from two pilot studies. *Journal of Adolescence*, 49, 105-114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.009>
- Nilsson, K., Bentsen, P., Grahn, P., et Mygind, L. (2019). De quelles preuves scientifiques disposons-nous concernant les effets des forêts et des arbres sur la santé et le bien-être humains ? *Santé Publique*, 1(HS1), 219-240. <https://doi.org/10.3917/spub.190.0219>
- Ouellet, L., et Laberge, S. (2023). Gender relations' dynamic and social status in the context of an educational wilderness expedition. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(1), 88-105. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1961091>
- Parks-Leduc, L., Feldman, G., et Bardi, A. (2015). Personality Traits and Personal Values : A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 19(1), 3-29. <https://doi.org/10.1177/1088868314538548>
- Priest, S. (2024). Mechanisms of change for adventure : Four pathways through the “black box” process. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. <https://doi.org/10.1007/s42322-023-00126-4>
- Priest, S., et Gass, M. (2018). *Effective Leadership in Adventure Programming* (3e éd.). Human Kinetics.
- Propst, D. B., et Koesler, R. A. (1998). Bandura goes outdoors : Role of self-efficacy in the outdoor leadership development process. *Leisure Sciences*, 20(4), 319-344. <https://doi.org/10.1080/01490409809512289>
- Purc, E., et Laguna, M. (2019). Personal Values and Innovative Behavior of Employees. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00865>
- Roccas, S., et Sagiv, L. (2010). Personal Values and Behavior : Taking the Cultural Context into Account. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(1), 30-41. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00234.x>
- Rohan, M. J. (2000). A Rose by Any Name? The Values Construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4(3), 255-277. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0403_4
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values* (p. x, 438). Free Press.
- Sagiv, L., et Schwartz, S. (2022). Personal Values Across Cultures. *Annual Review of Psychology*, 73(Volume 73, 2022), 517-546. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-125100>

- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the Content and Structure of Values : Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. Dans M. P. Zanna (Éd.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, p. 1-65). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>
- Schwartz, S. (1996). Value priorities and behavior : Applying a theory of integrated value systems. Dans *The psychology of values : The Ontario symposium, Vol. 8.* (p. 1-24). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schwartz, S. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations. *Questionnaire package of the european social survey*, 259(290), 261.
- Schwartz, S. (2006). Les valeurs de base de la personne : Théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>
- Schwartz, S. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S., et Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550>
- Schwartz, S., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., et Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663-688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>
- Sibthorp, J. (2003). An Empirical Look at Walsh and Golins' Adventure Education Process Model : Relationships between Antecedent Factors, Perceptions of Characteristics of an Adventure Education Experience, and Changes in Self-Efficacy. *Journal of Leisure Research*, 35(1), 80-106. <https://doi.org/10.18666/jlr-2003-v35-i1-611>
- Sibthorp, J., Paisley, K., et Gookin, J. (2007). Exploring Participant Development Through Adventure-Based Programming : A Model from the National Outdoor Leadership School. *Leisure Sciences*, 29(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/01490400600851346>

- Source Questionnaire. (s. d.). [European Social Survey]. Consulté 4 novembre 2025, à l'adresse <https://www.europeansocialsurvey.org/methodology/ess-methodology/source-questionnaire>
- Stan, I. (2012). *Group interaction in the 'outdoor classroom' : The process of learning in outdoor education* [Thèse de doctorat, Brunel University]. Brunel Research Archive. <https://bnu.repository.guildhe.ac.uk/id/eprint/10117/>
- St-Arnaud, Y. (2008). *Les petits groupes : Participation et animation* (3e édition). Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.
- Stott, T., et Hall, N. (2003). Changes in aspects of students' self-reported personal, social and technical skills during a six-week wilderness expedition in Arctic Greenland. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 3(2), 159-169. <https://doi.org/10.1080/14729670385200341>
- Thompson, J. (2022). A Guide to Abductive Thematic Analysis. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5340>
- Vecchione, M., et Davidov, E. (2025). Can the PVQ21 Measure Schwartz's Refined Values? *Journal of Personality Assessment*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/00223891.2025.2547777>
- Vernon, P. E., et Allport, G. W. (1931). A test for personal values. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26(3), 231-248. <https://doi.org/10.1037/h0073233>
- Université du Québec à Chicoutimi. (s.d.). *Vie en milieu naturel et logistique de campement – Conditions hivernales (4IPA241)*. <https://programmes.uqac.ca/4ipa241>
- Walsh, V., et Golins, G. (1976). *The Exploration of the Outward Bound Process*. Colorado Outward Bound School.
- Yang, Y., Sedikides, C., Wang, Y., et Cai, H. (2024). Nature nurtures authenticity : Mechanisms and consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 126(1), 79-104. <https://doi.org/10.1037/pspi0000432>
- Yin, R. K. (2017). *Case Study Research and Applications : Design and Methods*. SAGE Publications.
- Yin, R. K., et Ridde, V. (2012). Théorie et pratiques des études de cas en évaluation de programmes. Dans C. Dagenais et V. Ridde (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (p. 1-25). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.5989>

ANNEXE A : QUESTIONNAIRE DES PORTRAITS DE VALEURS (*PVQ-21*)

Questionnaire sur les valeurs individuelles

Ce questionnaire permettra au chercheur de déterminer les valeurs individuelles qui sont prédominantes chez le·la participant·e. Pour s'assurer d'associer la bonne personne au bon questionnaire, veuillez remplir les cases « Prénom » et « Nom ». Nous vous invitons aussi à indiquer le moyen que vous préférez pour vous joindre dans la case prévue à cet effet. Si vous faites partie du sous-groupe observé durant l'activité pratique (expédition) du cours : Vie en milieu naturel et logistique de campement - conditions hivernales (4IPA241), vous serez recontacté·es afin de vous en informer et pour planifier une entrevue individuelle post-activité pratique si vous acceptez de participer.

Prénom :	Nom :
N° de téléphone :	Adresse courriel :

La prochaine section du questionnaire décrit des personnes. Pour chacune des 21 descriptions, veuillez lire attentivement et encercler à quelle mesure la personne décrite vous ressemble. Dernièrement, pour assurer la validité du questionnaire, toutes les questions doivent être complétées.

	Portraits	Tout à fait comme moi	Comme moi	Plutôt comme moi	Un peu comme moi	Pas comme moi	Pas du tout comme moi
1	Réfléchir à de nouvelles idées et être créatif c'est important pour cette personne. Elle aime faire les choses à sa manière.	1	2	3	4	5	6
2	C'est important pour cette personne d'être riche. Elle veut avoir beaucoup d'argent et des choses chères.	1	2	3	4	5	6
3	Cette personne pense que c'est important que tout être humain soit traité de manière égale. Elle pense que tout le monde devrait avoir des chances égales dans la vie.	1	2	3	4	5	6
4	C'est important pour cette personne de montrer de quoi elle est capable. Elle veut que les gens admirent ce qu'elle fait.	1	2	3	4	5	6
5	Vivre dans un environnement sécurisant est important pour cette personne. Elle évite tout ce qui peut mettre en danger sa sécurité.	1	2	3	4	5	6
6	Cette personne aime les surprises et recherche toujours de nouvelles choses à faire. Elle pense que c'est important de faire beaucoup de choses différentes dans la vie.	1	2	3	4	5	6

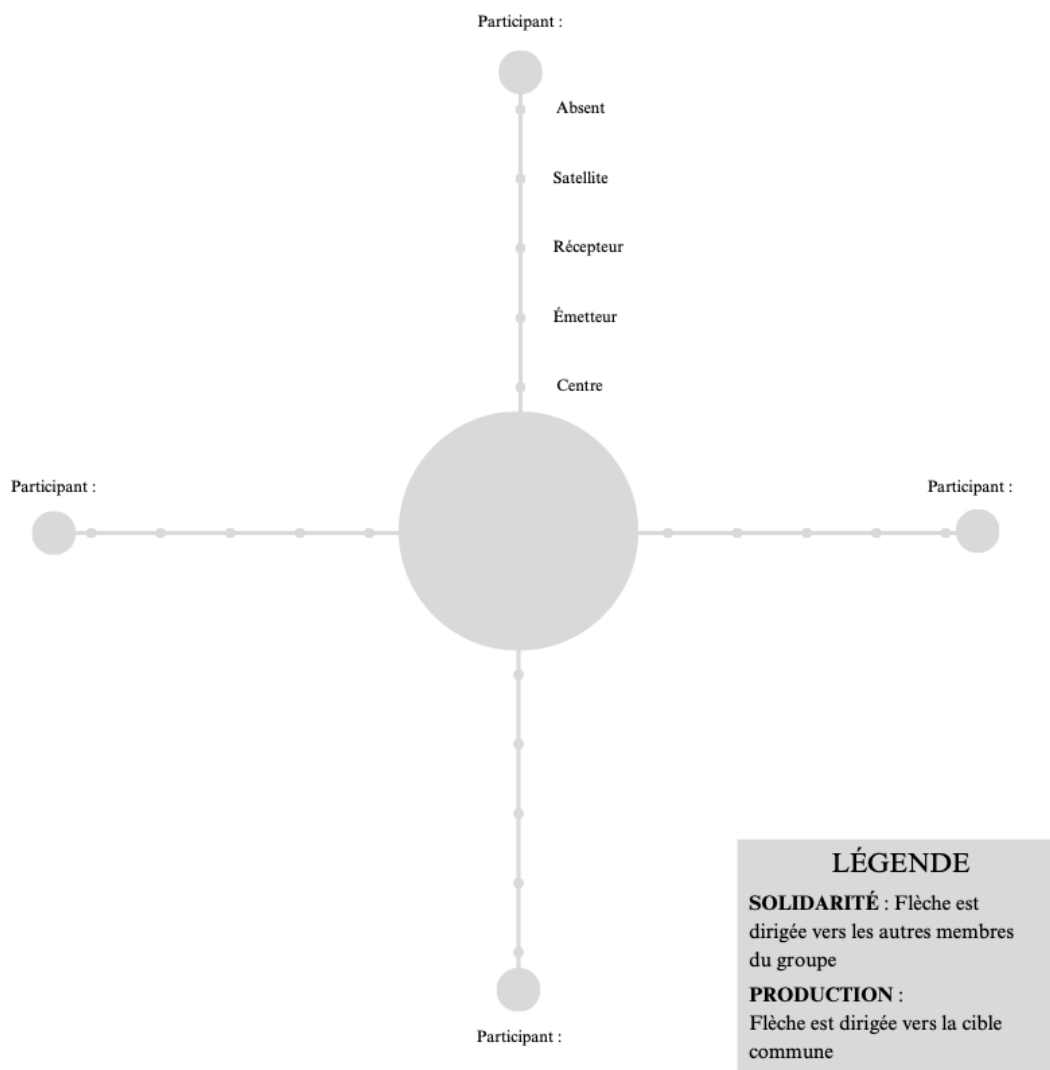
7	Cette personne pense que les gens devraient faire ce qu'on leur dit. Elle pense que les gens devraient toujours suivre les règles établies, même si personne ne les surveille.	1	2	3	4	5	6
8	C'est important pour cette personne d'écouter les gens qui sont différents d'elle. Même quand elle n'est pas d'accord avec eux, elle tient quand même à les comprendre.	1	2	3	4	5	6
9	Être humble et modeste est important pour cette personne. Elle essaie de ne pas attirer l'attention sur lui.	1	2	3	4	5	6
10	Avoir du bon temps est important pour cette personne. Elle aime bien se faire plaisir.	1	2	3	4	5	6
11	C'est important pour cette de décider toute seul de ce qu'elle va faire. Elle aime être libre et ne pas dépendre des autres.	1	2	3	4	5	6
12	C'est très important pour cette personne d'aider les gens qui l'entourent. Elle désire se préoccuper de leur bien-être.	1	2	3	4	5	6
13	Avoir beaucoup de succès est important pour cette personne. Elle espère que les gens reconnaîtront ce qu'elle a fait.	1	2	3	4	5	6
14	C'est important pour cette personne que le gouvernement garantisse sa sécurité. Elle veut un État fort qui défende les citoyens.	1	2	3	4	5	6
15	Cette personne recherche l'aventure et aime prendre des risques. Elle désire une vie excitante.	1	2	3	4	5	6
16	Se comporter toujours comme il faut est important pour cette personne. Elle ne veut rien faire que les gens puissent lui reprocher.	1	2	3	4	5	6
17	C'est important pour cette personne d'être respecté par les autres. Elle veut que les autres fassent ce qu'elle leur dit.	1	2	3	4	5	6
18	Être fidèle à ses amis est important pour cette personne. Elle veut se dévouer pour les personnes qui lui sont proches.	1	2	3	4	5	6
19	Cette personne pense que les gens doivent se soucier de la nature. S'occuper de l'environnement est important pour elle.	1	2	3	4	5	6
20	Les traditions sont importantes pour cette personne. Elle essaie de suivre les coutumes transmises par la religion et la famille.	1	2	3	4	5	6
21	Cette personne recherche toutes les occasions de s'amuser. C'est important pour elle de faire des choses qui lui procurent du plaisir.	1	2	3	4	5	6

Le score attribué aux différentes valeurs se calcule en faisant une moyenne des scores attribués à chacune des questions associées aux valeurs.

Conformité	7, 16	Stimulation	6, 15
Tradition	9, 20	Hédonisme	10, 21
Bienveillance	12, 18	Réussite	4, 13
Universalisme	3, 8, 19	Pouvoir	2, 17
Autonomie	1, 11	Sécurité	5, 14

ANNEXE B : GRILLE D'OBSERVATION

Grille d'observation



Participant :	Participant :	Participant :	Participant :
Activité :	Activité :	Activité :	Activité :
Production : Obstacle – Contributeur	Production : Obstacle – Contributeur	Production : Obstacle – Contributeur	Production : Obstacle – Contributeur
Solidarité : Obstacle - Contributeur	Solidarité : Obstacle - Contributeur	Solidarité : Obstacle - Contributeur	Solidarité : Obstacle - Contributeur
Notes complémentaires :	Notes complémentaires :	Notes complémentaires :	Notes complémentaires :

Tableau des positions de l'axe de la participation

Ce tableau sert de référence pour placer les comportements des individus dans le groupe. S'y référer pour bien positionner les comportements dans la grille d'observation.

	Production	Solidarité
1. Centre	La position de centre est occupée par un membre qui oriente le groupe vers la cible commune ou par rapport au fonctionnement pour l'atteindre. En revanche, la position de centre contribuant à la cible commune se caractérise par exemple, par la prise en compte des différentes idées dans la proposition de plan tandis que cette même position en tant qu'obstacle aurait tendance à, par exemple, nommer des solutions comme des absolutismes (St-Arnaud, 2008).	La position de centre est occupée par quelqu'un qui a des comportements orientés vers la solidarité ou qui oriente le groupe vers la solidarité. Par ailleurs, il est un obstacle s'il « énonce une norme de comportement arbitraire sans demander l'avis des autres membres [...] » (St-Arnaud, 2008, p. 87).
2. Émetteur	La position d'émetteur est associée à quelqu'un qui offre une contribution personnelle, verbal ou non verbal, pour l'atteinte de l'objectif de groupe. S'il était contributeur, il nuance ses propos tandis que lorsqu'il est un obstacle, il pourrait, par exemple, couper la parole pour donner son avis (St-Arnaud, 2008).	La position d'émetteur est occupée par un membre qui, par son comportement, apporte une contribution à la solidarité. Cependant, il est un obstacle s'il porte, par exemple, un jugement de valeur (St-Arnaud, 2008).
3. Récepteur	Le membre est récepteur non verbal lorsqu'il écoute un membre à la position de centre ou d'émetteur et il est récepteur verbal lorsqu'il « pratique l'écoute active pour améliorer la contribution d'un autre membre à la cible commune » (St-Arnaud, 2008, p. 75). En contrepartie, il serait un obstacle s'il écoutait ou soutenait un centre ou un émetteur qui était lui-même un obstacle (St-Arnaud, 2008).	Pour ce qui est de la position de récepteur, le membre du groupe est une contribution s'il est récepteur des cibles et émetteur en contribution tandis qu'il est un obstacle s'il est récepteur des cibles et émetteur obstacles (St-Arnaud, 2008).
4. Satellite	Le satellite est un membre du groupe qui est distrait de la cible commune. Celui-ci peut consciemment être distrait (combler des besoins personnels par exemple) ou ne pas en être conscient (St-Arnaud, 2008). Pour devenir un obstacle, il peut, par exemple, discuter en parallèle, et ainsi déranger la discussion qui aide réellement à l'atteinte de la cible commune (St-Arnaud, 2008).	Le satellite pour sa part, contribue s'il s'isole momentanément d'un groupe à cause d'une émotion trop forte, tandis qu'il est un obstacle s'il s'attarde à des activités complètement hors cadre comme par exemple, répondre au cellulaire (St-Arnaud, 2008).

5. Absent	L'absent est physiquement non présent au lieu de rencontre du groupe (St-Arnaud, 2008). Il serait contributeur s'il avait envoyé le nécessaire pour que le groupe continue sans sa présence, mais serait un obstacle s'il n'avait même pas prévenu de son absence (St-Arnaud, 2008).	Finalement, l'absent est une contribution s'il avise qu'il sera en retard à une activité visant la solidarité tandis qu'il sera un obstacle s'il n'avise pas (St-Arnaud, 2008).
-----------	--	---

ANNEXE C : GUIDE D'ENTRETIEN

1. Identification du·de la participant·e

Code du·de la participant·e

Date

Lieu de l'entrevue

2. Explication de l'entrevue

Je souhaite tout d'abord vous remercier pour votre temps et votre disponibilité. Votre contribution à cette recherche est très appréciée.

L'entretien qui suit sert à ajouter votre vision dans les données, en écoutant votre version des faits. Vous êtes donc invité·e·s à partager votre interprétation de votre participation dans les activités terrains (expédition) du cours _____ du BIPA.

Comme vous le savez, cette étude porte sur les valeurs individuelles et les comportements dans les PICPA-É. Tout ce que vous direz sera gardé strictement confidentiel. Les données de votre entretien seront conservées avec celles des autres de façon sécuritaire. Notre entretien devrait durer environ une heure et il sera enregistré de façon à permettre une prise en compte plus fidèle de vos propos. Si vous désirez aborder des aspects que vous considérez comme « délicats », je pourrai à tout moment, à votre demande, interrompre l'enregistrement.

Êtes-vous à l'aise avec cette façon de procéder ?

3. Présentation de l'axe de la participation

Durant l'activité pratique, les observations se sont basées sur l'axe de la participation de St-Arnaud (2008). Sur cet axe, il existe 5 positions [un tableau des positions sera remis aux participant·e·s de l'entrevue]. Pendant l'entrevue, vous serez invité·e·s à vous positionner sur cet axe.

	Production	Solidarité
1. Centre	La position de centre est occupée par un membre qui oriente le groupe vers la cible commune ou par rapport au fonctionnement pour l'atteindre (St-Arnaud, 2008).	La position de centre est occupée par quelqu'un qui a des comportements orientés vers la solidarité ou qui oriente le groupe vers la solidarité (St-Arnaud, 2008).
2. Émetteur	La position d'émetteur est associée à quelqu'un qui offre une contribution personnelle, verbal ou non verbal, pour l'atteinte de l'objectif de groupe (St-Arnaud, 2008).	La position d'émetteur est occupée par un membre qui, par son comportement, apporte une contribution à la solidarité (St-Arnaud, 2008).
3. Récepteur	Le membre est récepteur non verbal lorsqu'il écoute un membre à la position de centre ou d'émetteur et il est récepteur verbal lorsqu'il « pratique l'écoute active pour améliorer la contribution d'un autre membre à la cible commune » (St-Arnaud, 2008, p. 75).	Pour ce qui est de la position de récepteur, le membre du groupe est une contribution s'il est récepteur des cibles et émetteur en contribution (St-Arnaud, 2008).
4. Satellite	Le satellite est un membre du groupe qui est distrait de la cible commune. Celui-ci peut consciemment être distrait (combler des besoins personnels par exemple) ou ne pas en être conscient (St-Arnaud, 2008).	Le satellite pour sa part, contribue s'il s'isole momentanément d'un groupe à cause d'une émotion trop forte, tandis qu'il est un obstacle s'il s'attarde à des activités complétement hors cadre comme par exemple, répondre au cellulaire (St-Arnaud, 2008).
5. Absent	L'absent est physiquement non présent au lieu de rencontre du groupe (St-Arnaud, 2008).	L'absent est physiquement non présent au lieu de rencontre du groupe (St-Arnaud, 2008).

4. Questions de l'entrevue

4.1. Questions associées à la catégorie d'activité : [Catégorie d'activité 1 (ex : monter le campement)]

- De façon globale, pour la [catégorie d'activité 1], si l'on parle de la production, ce processus dans lequel on met de l'énergie dans l'atteinte d'objectifs, quelle position sur l'axe de la participation penses-tu avoir prise ?
- De façon globale, pour la [catégorie d'activité 1], si l'on parle de la solidarité, ce processus dans lequel on met de l'énergie dans l'interaction entre les membres, quelle position sur l'axe de la participation penses-tu avoir prise ?

4.2. Questions associées à la catégorie d'activité : [Catégorie d'activité 2]

- De façon globale, pour la [catégorie d'activité 2], si l'on parle de la production, ce processus dans lequel on met de l'énergie dans l'atteinte d'objectifs, quelle position sur l'axe de la participation penses-tu avoir prise ?

De façon globale, pour la [catégorie d'activité 2], si l'on parle de la solidarité, ce processus dans lequel on met de l'énergie dans l'interaction entre les membres,

4.3. Questions associées à la catégorie d'activité : [Catégorie d'activité 3]

- De façon globale, pour la [catégorie d'activité 3], si l'on parle de la production, ce processus dans lequel on met de l'énergie dans l'atteinte d'objectifs, quelle position sur l'axe de la participation penses-tu avoir prise ?
- De façon globale, pour la [catégorie d'activité 3], si l'on parle de la solidarité, ce processus dans lequel on met de l'énergie dans l'interaction entre les membres, quelle position sur l'axe de la participation penses-tu avoir prise ?

4.4. Questions de clôture

- Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais partager avant la fin de l'entrevue que tu crois qui sont pertinentes à la compréhension des comportements, que tu as eues durant l'activité pratique (expédition) du cours _____ du BIPA.
- Est-ce qu'il existe des comportements, que tu as eues durant l'expédition, que tu considères qui nécessitent une explication ou une mise en contexte particulière ?
- Est-ce que tu souhaites ajouter quelque chose qui n'a pas été abordé ?

Merci d'avoir participé à cette entrevue

ANNEXE D : DÉCLARATION D'HONNEUR DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

DÉCLARATION D'HONNEUR

Je, soussigné(e) _____, à titre de membre de l'équipe de recherche, pour les projets de recherche intitulés : Étude du lien entre les valeurs et les comportements des individus dans le cadre d'un Programme d'Intervention en Contexte de Plein Air (PICPA) à visée éducative, m'engage à respecter le caractère confidentiel de toute information nominative à laquelle j'aurai accès dans le cadre des projets de recherche ci-haut mentionnés et à ne pas divulguer, reproduire ou utiliser, d'une quelconque manière, cette information autrement que pour les fins pour lesquelles elle m'est communiquée.

Je m'engage également à respecter la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'Université du Québec à Chicoutimi, *l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2* (2018) ainsi que les lois et règlements applicables à l'éthique de la recherche avec des êtres humains et ce, tant au niveau de la cueillette d'information confidentielle, de son traitement que de sa diffusion.

J'ai signé à Chicoutimi, ce cinquième (5) jour du mois de mars de l'an 2025.

Nom

Signature

Adresse

Téléphone

Courriel

Témoin (Nom)

Signature

ANNEXE E : APPROBATION DE L'ORGANISATION (BIPA)

Romain Théberge Dallaire
  tudiant à la maîtrise sur mesure en intervention plein air
rtdallaire@etu.uqac.ca
Novembre 2024

   l'attention de M. Dominic Bizot Ph.D.
Directeur par intérim de l'Unité d'enseignement en intervention plein air de l'UQAC
Université du Québec    Chicoutimi

Monsieur,

Je sollicite votre approbation pour participer à un cours du Baccalauréat en intervention plein air (BIPA) dans le cadre de mon projet de recherche ayant comme objectif de : **tenter de comprendre le lien entre les valeurs individuelles d'une personne, participant à un programme d'intervention en contexte de plein air à visée éducative, et ses comportements dans un groupe ?**

Les valeurs personnelles jouent un rôle central dans les agissements interpersonnels et dans les réponses face à de nouvelles situations personnelles. Comprendre leurs impacts sur les comportements, dans un cadre d'intervention plein air, permettra entre autres de mieux adapter l'ingénierie des programmes devant répondre aux besoins divers des participants ou encore d'offrir des outils de réflexion ou d'introspection aux participants de ce genre de programme.

Je prévois utiliser une méthodologie qualitative, incluant un questionnaire, des observations ainsi que des entrevues individuelles, afin de saisir comment ces valeurs modulent l'expérience des participants et influencent leur participation aux activités.

Sommairement, des rencontres préalables, une participation terrain, ainsi que des rencontres rétrospectives à une sortie, telle que l'expédition de ski de trois jours du cours 4IPA241, seront nécessaires pour la collecte de données. Une méthodologie détaillée sera disponible dans les semaines à venir. Environ cinq personnes seront sollicitées pour le projet d'études.

Veuillez prendre note qu'ayant diplômé du BIPA, j'ai les compétences nécessaires pour assurer ma présence, de façon autonome et sécuritaire, lors d'une telle activité terrain.

Votre approbation me permettra de contribuer au développement de la compréhension de notre domaine.

Dans l'attente de votre réponse favorable.

Cordialement,



Romain Théberge Dallaire

Date : 05.11.2024

L'unité d'enseignement pédagogique autorise l'étudiant à faire une collecte de données lors du cours mentionné dans cette lettre à la suite d'une réponse favorable à la demande d'approbation éthique déposée par l'étudiant auprès du CER et l'approbation de l'enseignant responsable du cours.



M. Dominic Bizot Ph.D.

Date : 2024-11-13

Directeur par intérim

Unité d'enseignement en intervention plein air de l'UQAC

ANNEXE F : APPROBATION ÉTHIQUE

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique de la part du CER-UQAC. Elle est associée au numéro de certificat 2025-1752.

ANNEXE G : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION

1 TITRE DU PROJET

Étude du lien entre les valeurs et les comportements des individus dans le cadre d'un Programme d'Intervention en Contexte de Plein Air (PICPA) à visée éducative.

2 RESPONSABLE DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable

Romain Thérberge Dallaire, étudiant à la maîtrise sur mesure en intervention plein air à l'UQAC.

2.2 Direction de recherche

Sonia Boivin, professeure au département des sciences économiques et administratives. Co-responsable du Laboratoire d'études multidisciplinaires sur la co-construction (LemCC).

Julie Fortin, professeure au département des sciences humaines et sociales. Unité d'enseignement en intervention plein air (UEIPA).

3 FINANCEMENT

Ce projet ne reçoit aucune source de financement.

4 PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

5 DESCRIPTION DU PROJET DE RECHERCHE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT

5.1 Description du projet de recherche

Divers types d'activités, encadrées ou non, prennent place dans le contexte qu'est le plein air (PA). À ce sujet, un terme explicite, générique, inclusif et représentatif des pratiques actuelles est proposé dans la littérature pour décrire les activités encadrées en contexte de PA ; les programmes d'intervention en contexte de plein air (PICPA).

Dans la littérature, les PICPA comportent 3 grandes visées ; la visée récréative (loisir et tourisme), la visée éducative (instruction, enseignement, développement du *leadership*, consolidation d'équipe, éducation et intervention psychosociale) et finalement, la visée de traitement (intervention psychosociale et thérapie comme complément à un traitement). Bien que différentes en pratique, les 3 visées des PICPA ont un point en commun, elles sont constituées de 4 dimensions ; l'environnement physique, l'activité physique, le contexte social et l'aventure (risques et défis). Le rôle de ces quatre dimensions se résume à l'idée de sortir de sa zone de confort, pour réussir à se développer. En pratique, cela implique que ce genre de programme offre la chance aux individus de se montrer sous leur vrai jour avec leurs forces et leurs limites (Gargano, 2010).

Dans le cadre de cette recherche, il ne sera traité que de la visée éducative des PICPA. Ce choix est motivé par deux choses. Premièrement, par le fait que ce genre de programmes est nécessairement constitué d'un groupe. Cela crée donc des interactions et des dynamiques de groupe. Deuxièmement, par le fait que les résultats des activités des PICPA-É sont intimement liés aux comportements des participant·es. Ce genre d'activité est donc idéal pour observer des individus dans un contexte social.

Pour ce qui est du groupe dans les PICPA, les membres d'un groupe sont toujours rattachés par une composante centrale ; une cible commune. Cette cible commune peut prendre plusieurs formes, allant de gravir un sommet himalayen à simplement avoir du plaisir. Cela implique donc que les membres d'un groupe sont intimement liés et que leurs comportements ont nécessairement des impacts sur les autres.

À ce sujet, les comportements de l'individu dans le groupe sont divisés en deux grandes catégories. Tout d'abord, ces comportements peuvent s'orienter vers la complétion d'objectifs communs, soit la production. Sinon, les comportements peuvent s'orienter vers la considération des autres membres du groupe, soit la solidarité. Ces comportements sont donc différents selon l'individu et cela est en partie dû au fait que les individus ont des valeurs différentes.

Concernant les valeurs individuelles, il existerait 10 valeurs de base universelle ; l'autonomie, la stimulation, l'hédonisme, la réussite, le pouvoir, la sécurité, la conformité, la tradition, la bienveillance et l'universalisme. Ces valeurs sont disposées dans un modèle circulaire : les valeurs proches indiquent des similarités entre individus, tandis que les valeurs opposées reflètent plus de différences. Puisque ces valeurs sont liées aux comportements des individus, il est intéressant de tenter de comprendre le lien entre ces deux concepts dans un PICPA-É.

5.2 Objectif spécifique

Ce projet vise à tenter de comprendre le lien entre les valeurs individuelles et les comportements d'un·e participant·e à un PICPA-É.

5.3 Déroulement

L'équipe de recherche sollicite votre participation à ce projet de recherche puisque vous êtes un·e étudiant·e inscrit·e au cours : Vie en milieu naturel et logistique de campement - conditions hivernales (4IPA241) du Baccalauréat en intervention plein air. Pour participer à ce projet de recherche, vous devez vous engager à prendre part à l'activité pratique (expédition) et à participer aux trois moments de collectes de données : soit un questionnaire avant l'expédition, l'observation pendant celle-ci et l'entrevue individuelle un mois après l'expédition.

Si vous acceptez de prendre part à ce projet, nous vous demanderons ce qui suit :

A) Questionnaire sur les valeurs individuelles

Pour participer à ce projet, il faudra d'abord remplir un questionnaire qui porte sur vos valeurs individuelles. Ce questionnaire peut prendre 10-20 minutes à remplir. Advenant le fait que vous ne fassiez pas partie du sous-groupe observé dans la deuxième méthode de collecte de données, le questionnaire que vous aurez rempli sera détruit.

B) Observation durant l'activité pratique (expédition)

Un seul sous-groupe sera observé dans l'activité pratique (expédition). La constitution du sous-groupe sera à la discrétion de Vincent Bouchard, professeur au BIPA, et sera constitué de personnes ayant complété le questionnaire. Les comportements des participant·es du sous-groupe seront observés tout au long de leur activité pratique (expédition). Ces observations porteront sur votre participation dans des activités tels que : la progression, le montage de campement ou encore la préparation des repas. Cela implique que le chercheur principal et un·e assistant·e de recherche suivront le sous-groupe tout au long de l'activité pratique (expédition).

C) Entretien individuel

Dans le mois suivant la fin de l'activité pratique (expédition) et donc de l'observation du sous-groupe, vous serez invités à participer à un entretien en présence, d'environ 1h, avec le chercheur principal. Cet entretien pourra se dérouler dans un local de l'UQAC ou dans un lieu public si vous préférez. Ce lieu devra assurer la confidentialité des propos. Cet entretien aura pour but d'explorer votre point de vue quant aux comportements observés dans le sous-groupe, durant l'activité pratique (expédition).

6 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche, mais on ne peut vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances à propos des PICPA-É.

La recherche entraîne peu de risques ou de désavantages prévisibles, hors d'avoir à consacrer le temps nécessaire pour participer à ce projet ainsi qu'un potentiel inconfort minime lors de l'entrevue puisque vous aurez à revenir sur certains comportements associés aux différentes activités observées durant l'expédition.

Votre participation à la recherche n'affectera pas vos résultats académiques obtenus dans le cours.

7 CONFIDENTIALITÉ, DIFFUSION ET CONSERVATION

7.1 Confidentialité

Durant votre participation à ce projet, le chercheur responsable du projet ainsi qu'un.e assistant.e de recherche recueilleront et consigneront dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Ces renseignements peuvent comprendre des informations telles que la participation aux activités, les interventions dans les différentes activités, la nature des relations entretenues durant les activités ainsi que les réponses données dans le questionnaire.

De plus, des renseignements identificatoires (coordonnées de contact) seront recueillis pour la logistique de la recherche. Ces renseignements (n° de téléphone ou adresse courriel) serviront au chercheur pour vous contacter afin de vous informer que vous faites partie du sous-groupe qui sera observé ou pour planifier l'entrevue individuelle.

Tous les renseignements recueillis demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des renseignements, vous ne serez identifié que par un numéro de code. La clé du code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservée par le chercheur responsable jusqu'à la transcription des entretiens, moment auquel elle sera détruite. Dès lors, il ne sera plus possible pour le chercheur de vous relier à vos données.

Le chercheur responsable du projet utilisera les données de l'étude à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet décrits dans le formulaire d'information et de consentement.

Contrairement à la confidentialité des données, la confidentialité de la participation ne peut pas être respectée puisque tous les autres étudiant.es présents à l'activité pratique verront que vous participez aux observations. De plus, la personne qui enseigne le cours sera au courant des personnes qui désireront participer pour pouvoir former le sous-groupe qui participera aux deux derniers moyens de collecte de données.

7.2 Diffusion

Les données pourront être publiées dans des revues spécialisées et professionnelles ou faire l'objet de discussions scientifiques et professionnelles, mais il ne sera pas possible de vous identifier. Les résultats de cette recherche seront accessibles, après l'acceptation du mémoire de maîtrise à partir du dépôt institutionnel de l'UQAC nommé Constellation ().

7.3 Conservation

Toutes les données sont conservées selon des méthodes sécuritaires conformément aux pratiques en vigueur à l'UQAC.

De façon plus précise, les enregistrements audios des entretiens individuels seront conservés de manière sécuritaire à des fins de rédaction du verbatim et seront détruits dès que la transcription de chacun de ceux-ci sera effectuée. La liste de code vous reliant à vos données sera détruite de façon sécuritaire après la transcription des entretiens, ce qui correspond à la dernière étape de la collecte de données. Ainsi, l'accès à votre identité devient impossible pour qui que ce soit, même pour les membres de l'équipe de recherche.

Les formulaires d'information et de consentement, les questionnaires, les grilles d'observations et les transcriptions des entretiens individuels, rendus anonymes à la suite de la destruction de la base de données, seront conservées de façon sécuritaire par le chercheur responsable du projet puis détruites, 7 ans après la fin du projet de recherche, en appliquant les règles de destruction en vigueur à l'UQAC. Ces données seront conservées en version numérique, sur une clé USB, aux archives de l'UQAC pour une destruction en temps et lieu.

8 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en communiquant avec le chercheur responsable du projet par courriel, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. En cas de retrait, il ne sera plus possible de retirer les données dès la fin de votre entretien individuel puisque les données seront anonymisées. Enfin, toute nouvelle connaissance acquise durant le déroulement du projet qui pourrait affecter votre décision de continuer d'y participer vous sera communiquée sans délai par courriel.

9 INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Vous ne recevrez aucune compensation pour votre participation au projet de recherche.

10 PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur responsable du projet :

Romain Théberge Dallaire - rtdallaire@etu.uqac.ca

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche (par téléphone au 418-545-5011 poste 4704 (ligne sans frais : 1-800-463-9880 poste 4704) ou par courriel à l'adresse cer@uqac.ca.

11 CONSENTEMENT DU·DE LA PARTICIPANT·E

Dans le cadre du projet intitulé ; **Étude du lien entre les valeurs et les comportements des individus dans le cadre d'un Programme d'Intervention en Contexte de Plein Air (PICPA) à visée éducative**, j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait·e des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision. Je consens donc à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature du·de la participant·e

Date

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie avoir moi-même, ou un membre autorisé de l'équipe de recherche, expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

12 CONSENTEMENT DU·DE LA PARTICIPANT·E (Copie de l'équipe de recherche)

Dans le cadre du projet intitulé ; **Étude du lien entre les valeurs et les comportements des individus dans le cadre d'un Programme d'Intervention en Contexte de Plein Air (PICPA) à visée éducative**, j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait·e des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision. Je consens donc à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature du·de la participant·e

Date

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie avoir moi-même, ou un membre autorisé de l'équipe de recherche, expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

ANNEXE H : EXEMPLE D'ÉLABORATION DE THÈMES

PRODUCTION – Contributeur

Pose des questions sur les meilleurs façons de faire

- Il demande de l'aide à un autre participant à plusieurs reprises lorsqu'il est en position de *leader* (récepteur)
- Il demande de l'aide à l'intervenant à plusieurs reprises lorsqu'il est en position de *leader* (récepteur)

Émetteur et centre lorsque nécessaire

- Les moments durant lesquels il est émetteur sont les moments durant lesquels il occupe une position de *leader* dans le groupe. Sinon, il est plus récepteur ou satellite.
- Les moments durant lesquels cette personne occupe la position de centre sont les moments où il est nommé *leader*.

Civisme

- Bien qu'il n'ait pas eu de rôle d'émetteur ou de centre souvent, il était travaillant. Il était souvent en train de travailler pour les tâches de groupe sans prendre de longues pauses (récepteur)

Membership

- Il ne tient pas à donner son opinion. Il a tendance à s'effacer lorsque les autres membres de l'équipe émettent leurs opinions et/ou argumentent. Il suivra ensuite les idées sans rouspéter (récepteur)

Passivité

- Il ne tient pas à donner son opinion. Il a tendance à s'effacer lorsque les autres membres de l'équipe émettent leurs opinions et/ou argumentent. Il suivra ensuite les idées sans rouspéter (satellite)

PRODUCTION – Obstacle

Hésitant – Non qualifié - Dépendant

- Il prend en compte de façon marqué les propositions des autres membres du groupe (récepteur). Il a tendance à donner sa façon de concevoir les techniques à utiliser et 01 est très réceptif à ses façons de faire.
- Il pose beaucoup de questions à l'intervenant (récepteur).

Déconnecté - Autonome

- Au niveau de la production, il ne semble pas avoir eu souvent à travailler en équipe. Il ne tient pas beaucoup au courant son équipe de ce qu'il va faire comme prochaines actions. Cela amène parfois des mécompréhensions avec son équipe (satellite).

SOLIDARITÉ – Contributeur

Civisme

- Bien qu'il ne se soit pas particulièrement démarqué au niveau de la solidarité, il a des comportements associés au civisme. Il remercie les personnes qui l'aident, il s'excuse lorsqu'il croit avoir commis une erreur et il encourage les personnes qui ont de la difficulté à accomplir une tâche (émetteur).

Sens de l'humour

- Il est une personne qui n'a pas dit beaucoup de blagues durant l'expédition. Cependant, il semble apprécier le fait que certains autres membres de l'équipes soient émetteur au niveau de la solidarité en faisant des blagues pour toute l'équipe (récepteur).

SOLIDARITÉ – Obstacle

Absence ou retard non expliqué

- Il est une personne qui semble très concentré à une tâche, mais qui ne voit pas nécessairement la *bigger picture*. Il est arrivé à des rendez-vous avec les intervenants en retard et il lui est arrivé de retarder le travail des autres étudiants puisqu'il était en train de faire de la gestion personnelle dans les jambes des autres membres de l'équipe (Satellite).

ANNEXE I : CONTRIBUTIONS DES VALEURS DANS LES PROCESSUS DE
GROUPE

Tableau I-1. *Contributions de la valeur de bienveillance dans les processus de groupe*

Bienveillance	
Production	
Contribution	Obstacle
• Tendance au <i>membership</i>, ces personnes semblent agir dans l'intérêt commun (extrait du journal d'observation). • Les actions productives de ces personnes semblent provenir d'un souci de répondre aux besoins de son équipe (extrait du journal d'observation). • Tendance à consulter son équipe avant de commencer des tâches (extrait du journal d'observation). • Tendance à donner des trucs à son équipe pour la complétion des différentes tâches (extrait du journal d'observation). • Tendance à aider l'équipe à s'organiser en préparant l'expédition (extrait du journal d'observation). • Tendance à répondre aux questions des autres membres de l'expédition (extrait du journal d'observation). • Tendance à laisser sa place d'émetteur ou de centre si cette personne sent qu'elle n'y est pas disposée (extrait du journal d'observation).	• Tendance à accorder une attention particulière aux propositions des membres de l'équipe (extrait du journal d'observation). • Tendance à tenir des discours qui ne se rattachent pas à leur rôle dans l'expédition (extrait du journal d'observation).
Solidarité	
Contribution	Obstacle
• Tendance aux comportements associés au civisme avec les gens dans son entourage (remercier/ aider/ s'excuser /encourager) (01-04-05). • Tendance aux comportements sensibles (partage d'émotions et excuses) (extrait du journal d'observation). • Tendance à questionner chacun des membres de son équipe sur leur état physique et mental (extrait du journal d'observation).	
Entretien	
• Tendance à aborder une situation si cette personne pense qu'elle affecte le bien-être d'autrui (extrait du journal d'observation).	

Tableau I-2. Contributions de la valeur d'autonomie dans les processus de groupe

Autonomie	
Production	
Contribution	Obstacle
• Tendance aux comportements proactifs (ex : idées d'amélioration du campement) (extrait du journal d'observation). • Tendance à s'impliquer dans le « comment » accomplir les tâches (extrait du journal d'observation). • Tendance à pencher vers la prise de <i>leadership</i> (extrait du journal d'observation). • Tendance à connaître la marche à suivre pour les prochaines étapes et à les communiquer (extrait du journal d'observation).	• Tendance à s'affairer à des intérêts personnels à des moments non opportuns (extrait du journal d'observation). • Tendance à prendre part aux moments de <i>leadership</i> des membres moins solides sur leur position (extrait du journal d'observation). • Tendance à chercher le contrôle dans les différentes activités de l'expédition (extrait du journal d'observation). • Tendance à présenter son interprétation subjective comme une solution globale aux différentes situations (extrait du journal d'observation). • Tendance au retard pour les rendez-vous d'équipe si cette personne considère qu'elle a quelque chose de plus important à conclure (extrait du journal d'observation). • Tendance à privilégier son propre cheminement plutôt que de suivre le cheminement proposé (extrait du journal d'observation).
Solidarité	
Contribution	Obstacle
	• Tendance à avoir des discours critiques face au travail de l'équipe lorsque celui-ci n'atteint pas les standards de cette personne (extrait du journal d'observation). • Tendance à éviter de reparler de situations durant lesquelles cette personne a semblé en perte de contrôle (extrait du journal d'observation).

Tableau I-3. *Contributions de la valeur d'hédonisme dans les processus de groupe*

Hédonisme	
Production	
Contribution	Obstacle
• Tendance à allier le plaisir à la tâche, ce qui peut rendre celle-ci plus ludique (extrait du journal d'observation). • Tendance à la bonne humeur (extrait du journal d'observation).	• Tendance à la démotivation lorsque le plaisir n'est pas au rendez-vous (extrait du journal d'observation). • Tendance aux comportements guidés par le plaisir (extrait du journal d'observation). • Tendance au retard pour les rendez-vous d'équipe si cette personne considère qu'elle a quelque chose de plus important à conclure (extrait du journal d'observation). • Tendance à privilégier son propre cheminement plutôt que de suivre le cheminement proposé (extrait du journal d'observation).
Solidarité	
Contribution	Obstacle
• Tendance à l'humour. Que ce soit en émettant des blagues ou en les écoutant (extrait du journal d'observation).	• Tendance au manque de considération des autres pour le plaisir personnel (extrait du journal d'observation). • Tendance à l'humour exclusif à certains membres de l'équipe (extrait du journal d'observation). • Tendance à choisir les tâches préférées sans nécessairement concerter les autres membres (extrait du journal d'observation).

Tableau I-4. *Contributions de la valeur de l'universalisme dans les processus de groupe*

Universalisme	
Production	
Contribution	Obstacle
• Tendance à donner des trucs à son équipe sur le plan des compétences à connaître pour la complétion des différentes tâches (extrait du journal d'observation). • Tendance à aider l'équipe à s'organiser en préparant l'expédition (extrait du journal d'observation). • Tendance à répondre aux questions des autres membres de l'expédition (extrait du journal d'observation).	
Solidarité	
Contribution	Obstacle
• Tendance à questionner chacun des membres de son équipe sur leur état physique et mental (extrait du journal d'observation).	

Tableau I-5. *Contributions de la valeur de stimulation dans les processus de groupe*

Stimulation	
Production	
Contribution	Obstacle
• Tendance à poser des questions aux personnes que cette personne considère avoir de la connaissance (collègue de classe ou intervenant) (extrait du journal d'observation).	• Tendance au retard pour les rendez-vous d'équipe si cette personne considère qu'elle a quelque chose de plus important à conclure (extrait du journal d'observation). • Tendance à privilégier son propre cheminement plutôt que de suivre les consignes proposées (extrait du journal d'observation).
Solidarité	
Contribution	Obstacle

Tableau I-6. *Contributions de la valeur de réussite dans les processus de groupe*

Réussite	
Production	
Contribution	Obstacle
• Tendance à avoir des comportements qui sont attendus par le cadre dans lequel cette personne se trouve (ex : suivre les consignes des professeurs à la lettre dans un cours) (extrait du journal d'observation). • Vouloir atteindre les standards (extrait du journal d'observation).	• Comportements associés au stress de performance (perte de contrôle) (extrait du journal d'observation).
Solidarité	
Contribution	Obstacle
	• Tendance à avoir de la difficulté à être disponible pour la solidarité lorsque ces personnes vivent du stress de performance (extrait du journal d'observation).

Tableau I-7. *Contributions de la valeur de sécurité dans les processus de groupe*

Sécurité	
Production	
Contribution	Obstacle
• Tendance à se garder au courant des développements dans l'équipe (extrait du journal d'observation).	
Solidarité	
Contribution	Obstacle
• Comportements consciencieux en progression (prend le pouls du groupe/s'arrête souvent/s'attarde à ce que le rythme soit le bon pour tous) (extrait du journal d'observation). • Tendance à vouloir régler des conflits (extrait du journal d'observation). • Tendance à réfléchir sur l'harmonie dans le groupe (extrait du journal d'observation).	
Entretien	
• Tendance à aborder une situation si cette personne pense que ça affecte l'harmonie dans un groupe (extrait du journal d'observation). • Tendance à essayer de créer des diversions si une situation affecte l'harmonie dans le groupe (extrait du journal d'observation).	