

UNIVERSITE DU QUEBEC A CHICOUTIMI

**MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL
OFFERTE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI**

**par
Virginie Gargano**

**Les retombées du cours collégial « Plein air expérientiel »
aux plans personnel et interpersonnel**

Février 2010



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

Sommaire

Depuis une trentaine d'années, nombre d'études ont été réalisées auprès de programmes d'éducation par l'aventure. Ces études, majoritairement évaluatives, ont été entreprises dans le but de confirmer les effets de ce type de programme à divers égards. Il en ressort notamment que ces programmes favoriseraient le développement d'habiletés et de compétences personnelles (ex. sentiment d'auto-efficacité, confiance et estime de soi, perception de soi) et interpersonnelles (ex. habiletés de communication, respect, soutien mutuel). Au Québec, si les programmes d'éducation par l'aventure tendent à se développer dans les institutions scolaires, rares sont ceux ayant fait l'objet d'une évaluation. C'est notamment le cas d'un cours offert aux étudiants du Cégep de l'Outaouais, nommé : « Plein air expérientiel ». Dans le cadre de cette étude de maîtrise, notre intérêt a porté sur ce cours, qui consiste en une expédition d'une durée de 18 jours et qui est offert depuis plus d'une trentaine d'années. Plus spécifiquement, nous avons voulu explorer les retombées personnelles et interpersonnelles de ce cours chez les étudiants qui y participent. Pour y arriver, un devis de recherche qualitatif exploratoire a été développé. C'est ainsi que plus d'une dizaine d'étudiants (n=11) ayant vécu l'édition 2007 du cours ont été recrutés pour participer à des entrevues semi-dirigées. Les entrevues, d'une durée moyenne d'une heure et demie, visaient à connaître les retombées chez les étudiants au plan général, personnel et interpersonnel. À cet effet, les résultats suggèrent que le programme a eu des répercussions positives à divers égards. D'abord, de façon générale, il semblerait que la participation au cours ait contribué à transformer la perception des étudiants au regard de l'environnement, de leurs besoins et de leur niveau de consommation. Cette expérience leur a également permis de prendre conscience des besoins d'autrui et de l'influence que certaines de leurs attitudes peuvent avoir sur les autres. Au plan personnel, plusieurs effets positifs sont dénotés : les sujets se connaissent davantage, font preuve d'améliorations marquées en ce qui a trait au sentiment d'efficacité personnelle, à la perception de soi, à la motivation personnelle et à l'adaptation à ce contexte non familier. Finalement, les retombées d'ordre interpersonnel se trouvent principalement dans la création de relations d'amitié, de la proximité entre les pairs et de la relation entre les enseignants et les participants. Bien que les résultats de cette étude doivent être interprétés à la lumière de certaines limites, ils permettent d'émettre un certain nombre de recommandations pour la mise en œuvre des programmes d'éducation par l'aventure. Ces recommandations concernent notamment la méthodologie liée à ce champ de recherche, la systématisation des programmes d'éducation et d'intervention par l'aventure et la pertinence de s'intéresser aux ingrédients actifs de la programmation d'aventure.

Table des matières

SOMMAIRE	III
TABLE DES MATIÈRES	III
LISTE DES TABLEAUX.....	VII
LISTE DES FIGURES.....	VIII
AVANT-PROPOS.....	IX
REMERCIEMENTS	X
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE À L'ÉTUDE	5
1.1 L'ÉMERGENCE ET LE DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES D' AVENTURE.....	6
1.2 LA PROGRAMMATION D' AVENTURE	9
1.3 LES ÉTUDES RÉALISÉES À L'ÉGARD DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION PAR L' AVENTURE	13
1.4 LA SITUATION DE LA PROGRAMMATION D' AVENTURE AU QUÉBEC	14
CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS : LES PROGRAMMES D'ÉDUCATION PAR L' AVENTURE.....	18
2.1 LA DÉFINITION DE L'ÉDUCATION PAR L' AVENTURE	19
2.2 LES ORIGINES ET FONDEMENTS DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION PAR L' AVENTURE	20
2.3 LES EFFETS DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION PAR L' AVENTURE	22
2.3.1 LES EFFETS DES PROGRAMMES AU PLAN DES RELATIONS ET DU SOUTIEN SOCIAL.....	22
2.3.2 LES EFFETS DES PROGRAMMES AU PLAN DE LA PERCEPTION DE SOI	27
2.3.3 LES EFFETS DES PROGRAMMES AU PLAN DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE	31
2.4 LES COMPOSANTES ESSENTIELLES AUX PROGRAMMES D'ÉDUCATION PAR L' AVENTURE.....	36
2.4.1 LA STRUCTURE DES PROGRAMMES D' AVENTURE	37
2.4.2 L' ENVIRONNEMENT NON FAMILIER	40
2.4.3 LE DEFI VECU A TRAVERS LES ACTIVITES	42
2.4.4 L' APPORT DU GROUPE.....	44
2.4.5 LA CONTRIBUTION DU FACILITATEUR.....	46
2.4.6 LES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES DU PARTICIPANT	48
CHAPITRE 3 : CADRE THÉORIQUE	53

3.1 LES APPROCHES THÉORIQUES EN LIEN AVEC LE SUJET D'ÉTUDE	54
3.1.1 L'APPROCHE BIOÉCOLOGIQUE	54
3.1.2 L'APPROCHE CENTRÉE SUR LES FORCES	56
3.3 LES PRINCIPAUX CONCEPTS À L'ÉTUDE	60
3.3.1 LES RELATIONS ET LE SOUTIEN SOCIAL	60
3.3.2 LA PERCEPTION DE SOI	61
3.3.3 LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE	62

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE 64

4.1 LE TYPE D'ÉTUDE	65
4.2 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	66
4.3 LA POPULATION À L'ÉTUDE	67
4.4 LE PROGRAMME À L'ÉTUDE	67
4.4.1 L'ÉMERGENCE DU PROGRAMME ÉDUCATIF PAE	68
4.4.2 L'APPROCHE PRIVILÉGIÉE DANS LE PROGRAMME	68
4.4.3 LA PROGRAMMATION D'ÉDUCATION PAR L'AVENTURE	69
4.4.4 LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES ET PSYCHOSOCIAUX	72
4.4.5 LES RÔLES DES PRINCIPAUX ACTEURS	73
4.5 LA CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON À L'ÉTUDE	74
4.6 LES CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE	75
4.7 LA MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES	76
4.8 L'ANALYSE DES DONNÉES	78
4.9 LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE L'ÉTUDE	80
4.10 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	82

CHAPITRE 5 : RESULTATS 85

5.1 LES FACTEURS INFLUENÇANT L'EXPERIENCE DES PARTICIPANTS	86
5.1.1 L'EXPERIENCE GLOBALE DES PARTICIPANTS	86
5.1.1.1 CHANGEMENT DES PERCEPTIONS GLOBALES	89
5.1.1.2 NOUVELLE PERCEPTION DES BESOINS	92
5.1.1.3 LES ENSEIGNEMENTS RELATIFS À L'ÉDUCATION PAR L'AVENTURE	92
5.1.1.4 CONSCIENCE ENVIRONNEMENTALE	94
5.2 LES RETOMBÉES AU PLAN PERSONNEL	100
5.2.1 LES EFFETS SUR LA CONNAISSANCE DE SOI	101
5.2.2 LES EFFETS SUR LA PERCEPTION DE SOI	104
5.2.3 LES EFFETS SUR LA MOTIVATION PERSONNELLE	108
5.2.4 LES STRATÉGIES D'ADAPTATION ADOPTÉES DANS UN CONTEXTE NON FAMILIER	109
5.2.5 LE DÉVELOPPEMENT DU SENS DES RESPONSABILITÉS ET DE L'AUTONOMIE	115
5.3 LES RETOMBÉES AU PLAN INTERPERSONNEL	122
5.3.1 LA DÉCOUVERTE ET LA RECONNAISSANCE DE L'AUTRE	123
5.3.2 LA CRÉATION DE SOLIDES LIENS D'AMITIÉ	127
5.3.3 L'ÉMERGENCE DE L'ENTRAIDE MUTUELLE	129
5.3.4 LA RELATION ENTRE LES ENSEIGNANTS ET LES ÉTUDIANTS	132

CHAPITRE 6 : DISCUSSION.....	137
6.1 LES FORCES INDIVIDUELLES	138
6.1.1 LE DÉVELOPPEMENT DE LA CONNAISSANCE DE SOI.....	139
6.1.2 LA PERCEPTION POSITIVE DE SOI	141
6.1.3 LE SENTIMENT D’EFFICACITÉ PERSONNELLE	143
6.2 LES FORCES ENVIRONNEMENTALES ET INTERACTIVES.....	146
6.2.1 LA CRÉATION DE SOLIDES LIENS D’AMITIÉ.....	147
6.2.2 LA PROXIMITÉ ENTRE LES PAIRS	149
6.2.3 LA RELATION ENTRE LES ENSEIGNANTS ET LES ÉTUDIANTS.....	152
6.3 LES INGRÉDIENTS ACTIFS DU COURS PAE	155
6.4 LES FORCES ET LES LIMITES DE L’ÉTUDE.....	158
6.4.1 LES LIMITES LIÉES À L’ÉTUDE.....	159
6.4.2 LES FORCES LIÉES À L’ÉTUDE	161
CONCLUSION	163
RÉFÉRENCES.....	169
ANNEXE A : PLAN DE COURS.....	177
ANNEXE B : PROTOCOLE RELATIF À LA COLLECTE DE DONNÉES.....	185
ANNEXE C : GUIDE D’ENTREVUE.....	189
ANNEXE D : CERTIFICATION ÉTHIQUE.....	196
ANNEXE E : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	198
ANNEXE F : DÉCLARATION D’HONNEUR.....	201

Liste des tableaux

Tableau 1	Les activités du cours PAE lors de l'édition 2007.....	70
Tableau 2	Les rôles et responsabilités des acteurs du cours PAE lors de l'édition 2007.....	73

Liste des figures

Figure 1	Le continuum de la programmation d'aventure.....	10
Figure 2	Le paradigme de l'expérience d'aventure.....	44
Figure 3	L'approche centrée sur les forces et les caractéristiques créant l'appropriation du pouvoir.....	59

Avant-propos

Afin de faciliter la lecture de ce mémoire, il est nécessaire d'apporter certaines précisions. D'abord, l'acronyme PAE est utilisé pour qualifier le programme d'éducation à l'étude, c'est-à-dire, le cours « Plein air expérientiel ». Ensuite, le terme « facilitateur » est employé ici au même titre que celui d'enseignant ou de leader. Ces trois termes désignent la personne en charge du programme d'éducation ou d'intervention par l'aventure. Quant aux effets évalués, il est notamment question des retombées au plan du sentiment d'efficacité personnelle. Une autre appellation est utilisée, soit celle de l'auto efficacité. Les deux termes sont employés et réfèrent à la même définition.

Remerciements

Je remercie d'abord ma directrice, Madame Christiane Bergeron-Leclerc, qui m'a tracé le droit chemin, tout en me laissant la latitude de rester moi-même, de cœur et d'esprit, à travers ce long cheminement. À la fois comme directrice, à la fois comme modèle à suivre, je l'admire grandement pour sa rigueur intellectuelle, sa vivacité d'esprit, sa grande intelligence et son sens de la répartie.

Je tiens aussi à souligner l'influence de la Coopérative INAQ et de la Fondation sur la Pointe des Pieds, qui ont été pour moi des plates-formes de formation et d'expériences notoires, m'ayant permis de forger ma pensée à travers ce processus intellectuel. Je remercie Christian Mercure, coéquipier des débuts, convaincu de la pertinence de notre démarche. Mario Bilodeau, co-directeur; plus qu'un modèle, un éducateur et un conseiller. Il est là depuis le tout début de mes réflexions. Merci pour les moments de lucidité et pour m'avoir ouvert la route dans ce domaine.

Je ne peux passer sous silence l'importance de ma famille dans mon cheminement. Elle a su m'épauler et m'a toujours permis de croire en mes rêves. Je serai toujours reconnaissante de la façon dont vous me permettez de tracer mon chemin. Grâce à vous, je peux m'épanouir pleinement. Je remercie également mes fidèles amies, Héléna et Marie-Pierre, pour leur présence, leur appui et leur soutien. Sans elles, je ne serais pas ce que je suis aujourd'hui.

À Étienne, qui, vers la fin du processus, m'a donné l'énergie de mener à terme ce mémoire, afin que je puisse ouvrir mes horizons vers de nouvelles avenues, de nouvelles perspectives et de nouveaux rêves; pour faire place à autre chose, d'aussi grand.

Finalement, je dédie ce travail à Paul Calvé, à Gaston Lemire et à Jean-Marc Soucy, qui ont su croire en moi et m'ont légué leur plus grand héritage; le fruit de 30 ans de labeur et de passion. Je ne peux exprimer en mots la grandeur de cette reconnaissance. Un merci spécial à Paul, pour la Force de ses convictions et la Grandeur de sa pensée; il m'inspire profondément. À celui qui m'a permis d'évoluer, de grandir et de faire de moi un meilleur leader. Merci.

Introduction

La nature et l'aventure, dans une démarche structurée et consolidée, constituent des outils indubitables du développement de soi. Au fil des expéditions, à travers l'exploration et le défi, l'homme ne peut faire autrement que se définir et se redéfinir constamment, puisqu'il est à la fois face aux autres, aux conditions environnementales et surtout, face à lui-même. Ceci lui donne l'opportunité de mettre en avant-plan ses forces et parfois, malgré lui, ses faiblesses. À travers l'expérience d'aventure, les idées se peaufinent et se transforment, tout comme le corps et l'esprit. C'est dans cette même lignée que cette étude s'est poursuivie, au fil des mois, se façonnant à travers les expériences pratiques et la théorie, forgeant peu à peu les idées et la structure qui forment maintenant ce mémoire.

Plusieurs approches et courants de pensée ont influencé la pratique du travail social au fil des ans. À l'approche traditionnelle du travail social ont été développées des stratégies complémentaires telles que l'utilisation des arts, du sport, de l'animal et de l'aventure dans le contexte d'intervention. Ces approches se sont peaufinées par l'entremise des expériences pratiques et des études réalisées dans ces domaines respectifs. L'intervention par l'aventure, aux plans éducatif et thérapeutique, est devenu, depuis une cinquantaine d'années, un médium de développement humain reconnu internationalement. Par ailleurs, nombreux sont professionnels de l'intervention sociale, notamment des travailleurs sociaux en provenance des États-Unis¹, à avoir contribué à l'évolution de l'intervention en contexte d'aventure.

¹ Christian M. Itin ; Jennifer Davis-Berman

Au Québec, selon les professionnels du domaine², différents programmes d'éducation et de thérapie par l'aventure ont été mis sur pied depuis les années 1970. Toutefois, force est de constater que la plupart de ces programmes ont été mis en place par des spécialistes de l'aventure et de l'éducation (principalement par l'entremise des milieux scolaires), plutôt que par des spécialistes de l'intervention psychosociale. À notre connaissance, la majorité des programmes québécois instaurés n'ont jamais fait l'objet d'étude, afin de témoigner de leur efficacité. Considérant qu'au Québec, cette approche devient de plus en plus populaire, et que cette dernière ne fait pas l'objet de balises spécifiques, il importe de bien évaluer les retombées de celle-ci. L'étude réalisée ici, à l'égard d'un programme éducatif mis sur pied dans la région de l'Outaouais, va d'ailleurs dans ce sens. Le cours complémentaire « Plein air expérientiel » (PAE) du Cégep de l'Outaouais constitue le programme éducatif à l'étude et permet d'actualiser la mission et les fondements préconisés par cette institution de niveau collégial³. Réalisé en contexte d'expédition, ce cours semble aujourd'hui être une référence au Québec en termes d'éducation par l'aventure. Ce mémoire porte sur l'évaluation du cours chez les étudiants y ayant participé au cours de l'édition 2007. Plus spécifiquement, nous avons voulu, à travers cette étude dont les résultats se rapportent dans le cadre de ce mémoire, documenter les effets du programme PAE aux plans individuel et interpersonnel. Ainsi, la pertinence de ce sujet d'étude repose sur son apport innovateur à la fois dans le domaine de la recherche en travail social et dans le domaine de la recherche en programmation d'aventure.

² Tels que Gaston Lemire (enseignant au Cégep de l'Outaouais de 1972 à 2005) et Mario Bilodeau (professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi, 1979-2010).

³ http://www.cegepoutaouais.qc.ca/images/pdf/projet_educatif_final.pdf

Ce mémoire est composé de six chapitres. Premièrement, il est question de la problématique à l'étude, faisant foi des types de programmes existants et de la situation au Québec. Deuxièmement, la recension des écrits documente les effets des programmes d'éducation par l'aventure aux plans personnel et interpersonnel. Ensuite, le cadre théorique sert à détailler les approches préconisées dans le cadre de cette étude, soit l'approche centrée sur les forces et l'approche écologique. Le chapitre méthodologique comporte les étapes relatives à l'étude, un descriptif du cours PAE, en plus de la pertinence scientifique et sociale de ce projet de recherche. Pour terminer, les chapitres des résultats et de la discussion mettent en lumière les effets de cette recherche ainsi que les forces et limites de cette recherche.

Chapitre 1 : Problématique à l'étude

1.1 L'émergence et le développement des programmes d'aventure

Nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux. Substituer des livres à tout cela, ce n'est pas nous apprendre à raisonner, c'est nous apprendre à nous servir de la raison d'autrui, c'est nous apprendre à beaucoup croire et à ne jamais rien savoir (Rousseau, 1817:159).

Depuis plusieurs siècles, un pouvoir holistique est attribué à la nature. En effet, des philosophes et penseurs tels que Jean-Jacques Rousseau, Aristote et Socrate croyaient en la nature et en l'expérience concrète comme outils de développement humain (Priest & Gass, 1997) La découverte et l'apprentissage expérientiel constituent des façons irréfutables d'intégrer des enseignements théoriques et ce, tant dans le domaine de l'éducation que dans le domaine de l'intervention psychosociale (Priest, 1999b). En effet, par l'entremise d'expériences concrètes en contexte de nature et d'aventure, l'humain peut intégrer les expériences de façon cognitive, physique, kinesthésique, affective, émotive et spirituelle (Raiola & O'Keefe, 1999).

Depuis plus d'une cinquantaine d'années, des chercheurs⁴ s'intéressent à l'utilisation de l'aventure comme outil d'éducation expérientielle et effectuent des études afin de rendre compte de l'efficacité des approches mises en oeuvre. D'ailleurs, l'*Association for Experiential Education* (AEE) (Colorado, États-Unis) devient, en 1971, le

⁴ Michael Gass, Christian Itin, Simon Priest

premier regroupement de professionnels du domaine de l'éducation à avoir vu le jour⁵. Fait important, la naissance de cette association a permis d'établir des normes et des balises plus précises concernant l'utilisation de la nature à l'intérieur des contextes éducatifs, ayant ainsi pour effet de rendre cette approche davantage crédible et officielle⁶. C'est ainsi qu'au fil des ans plusieurs programmes ont été mis sur pied, surtout dans les milieux anglophones, où l'approche éducative et d'intervention par l'aventure est reconnue.

La création des écoles d'éducation par l'aventure *Outward Bound* (OBS)⁷ en est un bon exemple. La mise sur pied de cette école dans les années 1940 a été favorable au développement de l'approche d'intervention en contexte d'aventure, d'abord en Angleterre, puis aux États-Unis, pour ensuite s'ouvrir sur diverses régions du monde dont l'Ouest Canadien. Aussi, divers autres types de programmes (associations, camps de vacances, programmes thérapeutiques) ont été mis sur pied, en considérant l'aventure comme un moyen de mettre en valeur le potentiel des jeunes et d'apprendre à vivre en communauté. Les résultats prometteurs issus des premières études réalisées à l'égard des programmes éducatifs ont eu pour effet que de plus en plus de professionnels (ex. éducateurs, travailleurs sociaux, psychologues, psychoéducateurs) se sont intéressés sérieusement à cette approche. Qui plus est, ces résultats ont stimulé les professionnels du domaine de

⁵ D'autres associations s'impliquent également dans le développement de programmes et la réalisation de travaux de recherche, il s'agit de : a) la *National Society for Experiential Education* (New Jersey, États-Unis), b) la *Wilderness Education Association* (Indiana, États-Unis) et c) du *Outdoor Education Group* (Australie).

⁶ Le site Internet est : www.aee.org

⁷ Le site Internet est : www.outward-bound.org

l'intervention à se regrouper afin d'émettre les normes régissant la pratique de l'intervention par la nature et l'aventure (Berman & Davis Berman, 1994; Gass, 1993).

Cet intérêt grandissant a donc donné lieu à la création, en 1976, du *Therapeutic Adventure Professional Group* (TAPG); une association faisant partie de l'AEE, comprenant des professionnels en provenance de plusieurs horizons disciplinaires, dont le travail social. Cette association a été mise sur pied dans le but de développer des normes éthiques balisant l'intervention par l'aventure, et ultimement à en faire une profession reconnue (Priest & Gass, 1997)⁸. En 2009, plus de 400 membres utilisant l'aventure comme outil d'intervention sont associés au TAPG. Il est à noter qu'à notre connaissance, aucune de ces associations n'émerge du milieu québécois. Par ailleurs, il est à noter que le Québec accueillera, en 2010, le prochain Symposium portant sur l'approche de l'aventure thérapeutique⁹.

Ainsi, grâce aux expériences ultérieures et à l'influence de différentes associations et groupes de professionnels, l'approche de l'éducation par l'aventure s'est peaufinée et disséminée dans plusieurs régions du monde¹⁰. D'une approche destinée à une clientèle adolescente, les programmes d'aventure sont maintenant utilisés auprès de diverses clientèles et au sein des contextes d'intervention fort diversifiés. Il est donc essentiel de classer les types de programmes et la démarche dans laquelle ils s'inscrivent.

⁸ Le site Internet est : www.tapg.aee.org

⁹ <http://adventuretherapy.squarespace.com>

¹⁰ Plusieurs recherches proviennent de programmes orchestrés en Angleterre, en Australie, au Canada, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande.

1.2 La programmation d'aventure

Bien que les racines de la programmation d'aventure¹¹ soient liées au champ de l'éducation, l'aventure est également utilisée en contexte récréatif et thérapeutique. L'aventure est un concept dont la signification varie selon les auteurs concernés, en raison du caractère subjectif de l'expérience (Priest, 1999b; Priest & Gass, 1997; Quinn, 1999; Raiola & O'Keefe, 1999). En effet, certains auteurs définissent l'aventure comme une atmosphère, une attitude, un état d'esprit (Raiola & O'Keefe, 1999) faisant ainsi référence à des dimensions davantage philosophiques, alors que Quinn (1999) indique que l'aventure constitue une sensation, qui proviendrait de l'intérieur et qui serait intimement liée aux sphères physiques, psychologiques, émotives et spirituelles de la personnalité.

Malgré ces variations au plan des définitions, les auteurs font consensus en ce qui a trait aux conditions nécessaires pour que l'aventure puisse émerger (Priest, 1999b; Priest & Gass, 1997; Quinn, 1999; Raiola & O'Keefe, 1999). Ainsi, il semble que la nécessité d'une prise de risque, d'un niveau d'inconnu, de la motivation des participants à prendre part aux activités et à interagir avec l'environnement soient des dimensions importantes. L'aventure implique donc la mise en place de compétences personnelles afin de répondre au défi présenté (Priest, 1999b). Mentionnons aussi que Priest (1999b) a la conviction que l'aventure ne permet pas à elle seule de provoquer des changements chez les individus.

¹¹ Le terme « programmation d'aventure » est lié à l'utilisation de ce médium dans un cadre structuré, incluant la planification d'objectifs spécifiques et la mise en œuvre d'activités et de stratégies pour les atteindre.

Selon lui, l'éducation par l'aventure sert plutôt à mettre en relief les changements qui doivent être réalisés et devient un moyen de soutenir ces modifications.

Tel que spécifié précédemment, les programmes d'aventure peuvent prendre différentes formes : récréative, éducative et thérapeutique. La figure 1, issue des lectures réalisées sur les types de programmes d'aventure, situe ces trois formes sur un continuum et spécifie, s'il y a lieu, les différentes composantes qui y sont rattachées.

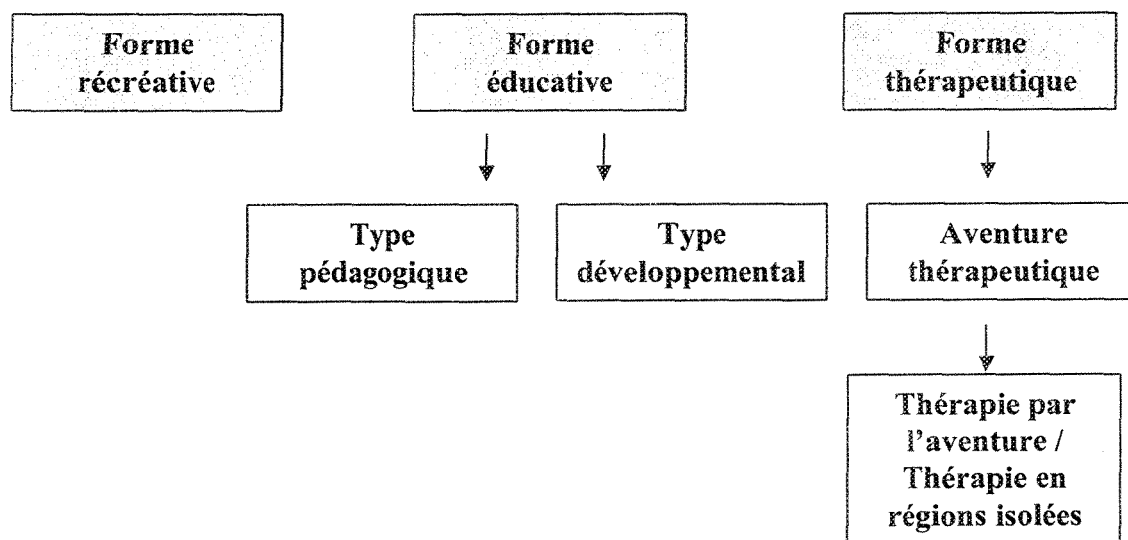


Figure 1. Continuum de la programmation d'aventure.

D'abord, la programmation d'aventure récréative a comme objectif principal de créer du plaisir chez les participants par l'apprentissage de nouvelles activités. Ces programmes peuvent aussi engendrer des émotions différentes chez l'individu, telle que la motivation à poursuivre l'activité à laquelle il a été initié. La forme récréative s'apparente davantage aux activités liées au loisir, aux activités offertes par les clubs de plein air et au

domaine du tourisme d'aventure (ex. un forfait d'une durée d'une semaine, en canot de rivière et opéré par une compagnie de tourisme d'aventure). Malgré les retombées positives qui puissent émerger de ces expériences, ces programmes n'ont aucun objectif éducatif ni thérapeutique.

Quant à la programmation éducative, elle se divise en deux catégories principales : les programmes à visée pédagogique et les programmes à visée développementale. Les programmes se situant dans la première catégorie ont tous pour objectif ultime l'acquisition de nouvelles connaissances. Dans ce contexte, la nature et l'aventure sont utilisées comme des outils pédagogiques complémentaires dans le processus d'apprentissage des étudiants. Ainsi, l'acquisition de certaines habiletés mathématiques pourrait, par exemple, s'effectuer en calculant la superficie d'un lac. Les programmes se situant dans la deuxième catégorie visent, au-delà de l'unique acquisition de connaissances, le développement humain (Priest & Gass, 1997). Dans ce contexte, la nature et l'aventure sont utilisées comme des outils de croissance personnelle. Par exemple, une activité d'escalade pourrait être destinée à développer des habiletés de communication, de gestion des émotions et de confiance en soi. C'est à cette deuxième forme qu'est consacré ce mémoire. C'est pourquoi des détails supplémentaires concernant cette façon de faire, de même que son efficacité, sont apportés dans la recension des écrits.

Finalement, les programmes thérapeutiques constituent la troisième forme. À l'image des programmes éducatifs, il existe deux catégories de programmes, tous deux

visant le développement humain. Premièrement, l'aventure thérapeutique, à travers la réalisation d'expéditions en contexte naturel, vise l'atteinte d'un mieux-être général chez les individus qui y participent (Itin, 2001). Ces programmes visent l'obtention d'effets généraux chez des individus vivant des difficultés similaires (ex. problématiques de dépendances, personnes ayant vécu des abus, personnes ayant survécu au cancer, etc.). Les effets sont donc en partie attribuable au soutien mutuel émergeant et au pouvoir de guérison de la nature (Gass, 1993).

La deuxième catégorie concerne les programmes de thérapie par l'aventure. Une autre appellation est employée, soit celle de *thérapie en région isolée*¹². Ce type de thérapie vise la modification d'attitudes ou de comportements spécifiques chez les participants. Cela est rendu possible par un cadre thérapeutique impliquant : une évaluation attentive de la situation, l'élaboration d'objectifs généraux et spécifiques regroupés à l'intérieur d'un plan d'intervention, des rencontres de suivi et un bilan attestant de l'efficacité du programme (Bandoroff & Newes, 2004:200). Dans ces programmes, l'aventure est considérée comme un catalyseur de changement, que ce soit au plan cognitif, émotif, physique ou social. En vue de l'atteinte des objectifs du plan d'intervention, des activités spécifiques connues pour leur impact sont prévues afin d'atteindre les changements désirés. Précisons que dans le cadre de ce mémoire, le terme thérapie par l'aventure est utilisé.

¹² Le terme *thérapie en région isolée* est une traduction libre du terme Wilderness therapy utilisé par Davis-Berman et Berman (1994).

Des définitions proposées à l'égard des différentes formes de programmation par l'aventure émerge deux constats : a) le premier étant lié à l'absence de consensus à l'égard des définitions proposées et b) le deuxième étant lié au recoupement de définitions. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'on compare les définitions données aux programmes éducatifs à ceux des programmes thérapeutiques. Cette difficulté à nuancer ces types de pratique est notamment liée au fait que les mêmes prémisses conceptuelles sont à l'origine des deux formes de programme. Ainsi, il est parfois difficile de tracer une ligne franche entre les interventions à vertus éducatives et celles à vertus thérapeutiques.

1.3 Les études réalisées à l'égard des programmes d'éducation par l'aventure

Tel que su mentionné, des études sont réalisées depuis environ cinquante ans dans le domaine de l'éducation par l'aventure. Celles-ci ont majoritairement été réalisées aux Etats-Unis, en Australie ou encore dans l'Ouest canadien. Dans la plupart des cas, celles-ci ont tenté de démontrer les effets spécifiques des différents programmes via des méthodologies de recherche quantitative et qualitative. Généralement, les études ont porté sur deux types d'effets : a) les effets au plan interpersonnel et b) les effets au plan personnel. La première dimension réfère à la façon dont les individus interagissent dans le groupe. Plus spécifiquement, la dimension interpersonnelle renvoie à la communication, la coopération, la confiance, la résolution de conflits, la résolution de problèmes et aux influences du leadership. Quant aux effets personnels, ils réfèrent à la façon dont chaque

individu évolue dans un contexte naturel. Cette dimension comprend la perception de soi, la confiance, l'auto efficacité, de même que la spiritualité.

Bien que deux types d'effets soient recensés dans les écrits, force est de constater que la plupart des études ont porté sur la mesure d'effets personnels. C'est ainsi que plusieurs études ont été menées concernant : a) la perception de soi (Garst, Baker, & Scheider, 2001; Hans Allison, 2000), b) la résilience (Neill & Dias, 2001a), c) le sentiment d'efficacité personnelle (Hattie, Marsh, Neill, & Richards, 1997), et d) l'estime de soi (Kaly & Heesacker, 2003). De façon un peu plus marginale, certains auteurs se sont intéressés au soutien social (effet interpersonnel) (Chelser, Single Boyle, & Borjana, 2003; Nadler, 1993; Pate, 1995; Sibthorp, 2003; Stevens, et al., 2004).

1.4 La situation de la programmation d'aventure au Québec

Malgré son émergence dans les années 1980, l'utilisation de l'aventure comme outil d'intervention et d'éducation est encore à l'état embryonnaire au Québec. En effet, selon une recension effectuée sur les références québécoises dans le domaine de l'intervention par l'aventure, il n'existe actuellement que trois entités ayant pour objectif le développement de programmes d'aventure (expéditions) en vue de répondre aux besoins des clientèles particulières. Qui plus est, deux de ces initiatives ont été développées dans la

région du Saguenay-Lac-St-Jean, propulsées par le programme de baccalauréat en Plein air et tourisme d'aventure de l'UQAC¹³.

D'abord, la Fondation sur la Pointe des Pieds (FSLPDP)¹⁴, fondée en 1996, a pour mission d'aider les adolescents atteints de cancer à retrouver estime de soi et fierté en leur offrant de prendre part à des expéditions d'aventure au Canada. Dans le cadre de ces expéditions, les prémisses de base s'inscrivent dans une démarche appartenant à l'aventure thérapeutique. Puis, la Coopérative de Solidarité Intervention Nature Aventure Québec (INAQ)¹⁵, fondée en 2005, met sur pied des programmes d'intervention par la nature et l'aventure, réalisés en collaboration avec des milieux institutionnels (Centre Jeunesse du Saguenay – Lac-St-Jean), des milieux scolaires (École Alternative Le Relais, École OVNI, École Lafontaine, etc.) et des milieux communautaires (Carrefour St-Paul, Association pour le développement de la personne handicapée intellectuelle du Saguenay, etc.). Les programmes de la Coopérative INAQ s'inscrivent dans une démarche correspondant aux formes d'aventure thérapeutique, d'éducation par l'aventure de type développemental, pédagogique et de thérapie par l'aventure. Finalement, l'entreprise Hors-Repères¹⁶ existe depuis une dizaine d'années et crée des programmes de thérapies par l'aventure auprès des familles et des groupes.

¹³ Monsieur Mario Bilodeau, co-fondateur du Baccalauréat en plein air et tourisme d'aventure de l'UQAC a été l'initiateur de plusieurs projets ayant conduit au développement de programmes d'intervention par la nature et l'aventure au plan provincial.

¹⁴ Le site Internet est : www.pointe-des-pieds.com

¹⁵ Le site Internet est : www.inaq.ca

¹⁶ Le site Internet est : www.hors-reperes.com

À l'instar des programmes dits d'aventure thérapeutique, des programmes éducatifs se développent dans les institutions scolaires secondaires (ex. programme plein air/études) et collégiales (ex. des cours d'éducation physique axés sur les activités de plein air) et ce, depuis les années 1970. Au niveau collégial, le Cégep de l'Outaouais fait figure de proue en offrant dans son cursus, depuis plus de 30 ans, un cours entièrement dédié à l'éducation par l'aventure réalisé en milieu naturel. Le cours PAE, d'une durée de 18 jours, s'inscrit dans une perspective de développement humain et se structure selon les prémisses de l'éducation expérientielle. Afin de faire vivre une expérience substantielle aux étudiants de ce cours, il prend la forme d'une expédition composée de plusieurs activités en milieu naturel. Ce cours permet annuellement à une quarantaine d'étudiants d'intégrer des notions liées à l'environnement, à la géologie, à la géographie, aux sciences naturelles et, ultimement, leur permet de vivre une expérience enrichissante au niveau personnel et collectif.

Jusqu'à ce jour, peu d'études ont été réalisées au Québec afin d'évaluer les effets des programmes d'aventure. De plus, en dépit de la quantité d'individus y ayant participé, aucune étude n'a été réalisée à l'égard du cours collégial PAE. Il est important d'évaluer ce type de programme afin de faire valoir la pertinence de ce médium d'éducation et de rendre possible le développement de cette approche au Québec. C'est pourquoi le cours PAE a été ciblé pour la présente recherche. La pertinence de cette étude repose d'abord sur le caractère novateur du programme sous observation, permettant de connaître les retombées réelles de ce type de programme et l'expérience subjective des participants, via une méthodologie qualitative. Plus spécifiquement, la question à laquelle tente de répondre

cette étude est : quelles sont les retombées du cours collégial PAE aux plans interpersonnel et personnel? Ainsi, afin de mieux comprendre dans quelle perspective s'inscrivent les retombées liées au programme d'aventure, le prochain chapitre est consacré à la recension des écrits.

Chapitre 2 : Recension des écrits : les programmes d'éducation par l'aventure

La recension des écrits a pour but de mieux comprendre les effets, de même que les mécanismes d'action (ou composantes associées à l'efficacité) des programmes d'éducation par l'aventure. Pour se faire, il est d'abord question de la définition et des origines de ce type de programme, pour ensuite exposer les composantes essentielles à leur réalisation. Deux types d'effets psychosociaux sont explorés dans cette seconde section : les effets au plan interpersonnel, puis au plan personnel. Plus spécifiquement, cette section est articulée autour de trois grandes dimensions : le soutien social, l'auto efficacité et la perception de soi. C'est par les composantes essentielles des programmes d'éducation par l'aventure que se conclue ce chapitre.

2.1 La définition de l'éducation par l'aventure

Socrate, Platon, Aristote, William James et John Dewey sont des philosophes reconnus pour avoir tracé les premières voies de l'éducation par l'aventure (Priest & Gass, 1997). Selon Platon, les qualités de vertus telles que la sagesse, la bravoure, la tempérance et la justice étaient des qualités essentielles à développer chez les jeunes, afin qu'ils acquièrent et assument leur rôle de leader dans une société idéale. Partant de ces derniers, des praticiens du domaine ont raffiné cette approche et les définitions en découlant. Ainsi, il existe plusieurs définitions de l'éducation par l'aventure. Priest & Gass (1997) proposent une définition des plus englobantes :

Le processus de l'éducation par l'aventure implique l'utilisation des activités d'aventure où les individus et le groupe doivent accomplir certaines tâches. Ces tâches permettent de mettre en place différentes habiletés telles que la communication, la résolution de problèmes, la confiance, etc. [Traduction libre] (p.17).

Bunting, 1990 dans Raiola & O'Keefe, 1999, complète cette définition en affirmant que l'éducation par l'aventure serait un moyen de mettre les individus en relation avec leur environnement. Par le contexte d'aventure et les défis offerts, une interdépendance est créée entre les membres du groupe. En outre, ces expériences permettent aux participants de prendre conscience de leur environnement (ex. conditions climatiques, relief du terrain, etc.) et de l'influence qu'elle détient sur eux (ex. gestion des émotions, niveau de stress engendré, variations de l'humeur, etc.).

2.2 Les origines et fondements des programmes d'éducation par l'aventure

L'éducation par l'aventure prend origine de l'éducation expérientielle. Selon Raiola et O'Keefe (1999), l'éducation expérientielle serait un processus guidé d'analyse et de réflexion sur l'expérience. 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. L'éducation expérientielle peut être actualisée dans différents cadres d'enseignement, tels qu'en milieu scolaire traditionnel ou encore en milieu naturel, ce qui nous concerne davantage ici. En effet, les programmes d'éducation par l'aventure permettent, dans un contexte naturel, l'atteinte de divers objectifs d'ordre pédagogique, psychosociaux ou relatifs à l'environnement. Précisons que

l'éducation par l'aventure permet principalement d'acquérir des habiletés sociales ou des compétences académiques par l'entremise d'une expérience structurée de groupe. L'expérimentation concrète, menant à un processus de réflexion axé sur la théorie sous-jacente à l'expérience vécue, favorise ultimement une meilleure intégration des connaissances.

D'un point de vue davantage historique, le développement des programmes d'éducation par l'aventure se retrouve sur une trame temporelle des années 1900 à aujourd'hui. C'est d'abord par l'entremise des camps de vacances ou d'autres regroupements et d'associations américaines orientées vers le loisir que l'éducation par l'aventure est née. La mise sur pied de telles organisations avait pour but le développement humain dans son ensemble, notamment en sollicitant l'ensemble des facultés cognitives, physiques, kinesthésiques, affectives, émotives et spirituelles des participants (Raiola & O'Keefe, 1999). Avec les années, les programmes éducatifs se sont peaufinés, voire structurés, par l'entremise de ces regroupements, mais surtout par la création d'écoles spécialisées telles qu'OBS. L'apparition de ces écoles a permis de préciser les fondements, valeurs et prémisses sous-jacentes à l'éducation par l'aventure (Bachert, 1999; Hirsch, 1999). Aujourd'hui, les programmes éducatifs sont répandus à travers le monde et touchent des individus d'âges différents et vivant des difficultés de tous ordres.

2.3 Les effets des programmes d'éducation par l'aventure

Tel que mentionné précédemment, nombreuses sont les études à s'être intéressées aux effets des programmes d'éducation par l'aventure (Eagle, Gordon, & Lewis, 2000; Hattie, et al., 1997; McKenzie, 2003). Cela dit, plusieurs critères ont été ciblés afin de retenir les études les plus pertinentes au regard de notre objet d'étude. D'abord, seules les études réalisées à partir de 1995 ont été retenues. Puis, les études réalisées en contexte d'expédition, notamment à travers des programmes issus d'OBS et du *National Outdoor Leadership School* (NOLS)¹⁷, ont été privilégiées. Ces programmes ont été sélectionnés puisqu'ils s'apparentent davantage au programme ciblé et à l'échantillon à l'étude, notamment en ce qui a trait à la durée des expéditions, aux objectifs visés, au type d'activités réalisées, à l'âge des participants et au rôle des facilitateurs. Cette section est organisée autour de différents effets des programmes soit : a) les relations et le soutien social, b) l'auto efficacité, et c) la perception de soi. Chacune de ces sections se termine par une critique méthodologique à l'égard des études consultées.

2.3.1 Les effets des programmes au plan des relations et du soutien social

Plusieurs études réalisées à l'égard de programmes éducatifs attestent des retombées positives au plan de l'amélioration des relations et de la qualité du soutien social (Bobilya, 2002; Chelser, et al., 2003; Neill & Dias, 2001a; Sibthorp, 2003). De façon plus spécifique,

¹⁷ Le site Internet est : www.nols.edu

ces effets concernent le soutien entre les pairs (les participants du programme) et le soutien offert par les facilitateurs à l'égard des participants. Ces deux volets sont couverts dans cette section.

Tel est le cas de l'étude réalisée par Haluza Delay (1999) ayant comme objectif d'examiner le développement des relations sur deux plans : entre les individus et sur la dynamique d'un groupe participant à une expédition d'aventure. Les résultats démontrent que l'environnement inhabituel serait en partie tributaire des retombées obtenues chez des adolescents âgés entre 14 et 16 ans. En effet, pour ces individus, le fait de se retrouver dans un contexte naturel les a amenés à se préoccuper des besoins des autres, contribuant ainsi au développement des relations interpersonnelles au fil de l'expédition.

Parallèlement, les études réalisées par Neill et Heuberck (1997) et par Goldenberg et Pronsolino (2008) viennent appuyer ces résultats. Neill et Heuberck (1997) ont voulu répondre aux questions de recherches suivantes : a) comment les adolescents réussissent-ils à s'adapter lors des programmes d'éducation par l'aventure; b) quelles sont les stratégies d'adaptation rapportées par les adolescents, spécifiquement lors des programmes d'aventure et ; c) existe t-il une différence entre les stratégies utilisées en contexte d'aventure et celles utilisées au quotidien? De cette étude, il est ressorti que la recherche de soutien de la part des pairs constitue l'une des cinq stratégies les plus privilégiées par les participants. Selon ces auteurs, le soutien entre les pairs émerge naturellement dû au niveau

de défi qu'impose l'expédition, au manque de familiarité face à l'environnement et au niveau d'inconfort émotif des participants.

Quant à Goldenberg et Pronsolino (2008), c'est en comparant les effets des programmes d'OBS et de NOLS qu'ils ont constaté que les retombées positives reposent, en partie, sur l'expérience de groupe. En général, les retombées émergentes sont : a) le développement de nouvelles habiletés et b) les interactions vécues entre les participants. Toutefois, les causes de ces effets sont différentes pour les deux écoles évaluées. Pour les participants d'OBS, le plaisir vécu en expédition est relié à la vie de groupe. Cette expérience positive de groupe, combinée au contexte d'expédition, au défi vécu et à la qualité des interactions entre les membres du groupe entraîne des retombées positives. Pour les participants de NOLS, les retombées positives liées à la vie de groupe seraient fortement liées à l'aspect novateur de l'expérience, au niveau de défi et de soutien mutuel qu'apporte l'aventure. Selon les auteurs, la différence de résultats entre les deux écoles pourrait s'expliquer par certaines différences dans la structure de ces programmes. Ces différences détermineraient la façon dont les participants atteignent les retombées, provenant des structures standardisées au sein des deux écoles.

Dans un autre ordre d'idée, Bobilya (2002) a réalisé une étude lors d'un programme de type éducatif, dans le but de connaître la perception des participants à l'égard des retombées des classes extérieures expérientielles. Cet auteur a cherché à documenter la perception des individus participant à des classes d'apprentissage extérieures pendant leur

parcours universitaire. Selon les participants de l'étude, les activités proposées dans le contexte de ce programme, notamment les activités sur cordes¹⁸, contribuent : a) à la conscience du soutien apporté par les autres, b) au développement du soutien des pairs et des succès scolaires, c) au développement des relations personnelles avec les étudiants du même programme d'études, d) au développement du sens de communauté et e) à l'intégration des étudiants dans le milieu scolaire.

Toujours dans un contexte éducatif, l'étude de Gass, Garvey, et Sugerman (2003) avait pour objectif de mesurer les retombées à court et à long terme d'un programme d'éducation par l'aventure auprès d'étudiants de niveau universitaire. Le but premier, derrière la réalisation de cette expédition d'une durée de cinq jours, était de développer les relations entre les pairs et les interactions positives entre les étudiants des mêmes domaines d'étude. Au terme de ce séjour, des résultats positifs et significatifs ont émergé en ce qui concerne le niveau de l'autonomie et d'interdépendance des participants, de même qu'au plan des relations interpersonnelles. En effet, il s'est avéré que les étudiants ont créé des relations d'amitié, des relations de soutien contribuant aux réussites scolaires et disent avoir éprouvé une plus grande facilité à s'intégrer socialement.

Quant à l'étude réalisée par McKenzie (2003), elle dresse un portrait plus critique de l'effet de groupe comme retombée des programmes d'aventure. Sans nier l'apport positif

¹⁸ Les activités sur cordes se réalisent à différentes hauteurs, en contrant l'individu à se déplacer sur celles-ci. Le terme *hébertisme* est aussi utilisé. Le terme *activités sur cordes* provient de la traduction libre rope courses activities. Elles créent une perception de défi, d'adrénaline, de risque, etc. (ex. traverser d'un arbre à un autre, à dix mètres du sol, sur deux câbles).

lié à la vie de groupe, il importe de souligner que certaines dynamiques peuvent avoir des effets négatifs. À ce propos, l'attitude négative de certains membres au sein d'un groupe peut affecter le niveau de motivation des participants. En outre, le rôle du facilitateur est primordial, autant comme précurseur du développement des individus que comme facteur influençant l'atteinte des objectifs d'éducation par l'aventure.

Les résultats de l'étude de Neill et Dias (2001a) vont dans le même sens que ceux de McKenzie (2003) à l'égard de l'importance du soutien social et de la contribution du facilitateur. De cette étude cherchant à démontrer les effets d'un programme éducatif en ce qui concerne la résilience¹⁹ des participants, il est ressorti que le soutien social était un facteur de mobilisation important. Qui plus est, un haut niveau de soutien offert par le leader serait associé à l'utilisation de meilleures stratégies d'adaptation chez les participants. Finalement, l'étude de Neill (2001b) met en relief l'importance attribuée au facilitateur, celui-ci tenant un rôle de premier plan au niveau des retombées. L'expérience professionnelle, les discussions mises de l'avant avec les membres du groupe et la place qu'il laisse aux participants sont gages de retombées positives.

En somme, la consultation de ces études nous mène à croire à l'influence tant du soutien entre pairs que de celui apporté par le facilitateur en ce qui concerne l'expérience positive dénotée chez les participants de ces études. L'interprétation des résultats doit toutefois s'effectuer en considérant certaines limites méthodologiques. Par exemple, dans le

¹⁹ Le concept de résilience est ici utilisé pour désigner les efforts adaptatifs (stratégies) des participants afin de bien s'adapter à l'expérience d'aventure.

cadre des études menées par Neill et Dias (2001a) et par Neill (2001b), le facilitateur semble jouer un rôle accru comparativement à d'autres programmes de nature éducative. Dans le cadre de ces études, les étudiants sont amenés à réfléchir sur leurs actions et sur les conséquences de celles-ci et ce, par les discussions abordées par les facilitateurs, suite aux activités. En outre, ces derniers se retirent graduellement du groupe, au fil des journées, pour permettre plus de latitude et de liberté aux membres du groupe. Ceci a pour effet de développer le sens de l'autonomie et des responsabilités des participants et favorise les prises de conscience individuelles. Ainsi, la nature du rôle joué par le facilitateur a pu teinter les résultats émergents.

2.3.2 Les effets des programmes au plan de la perception de soi

Plusieurs études réalisées dans le champ de l'éducation par l'aventure ont porté sur des dimensions se rattachant à la perception de soi (Bobilya, 2002; Garst, et al., 2001; Hans Allison, 2000; Klint, 1999; Readdick & Schaller, 2005). Selon ces études, le contexte d'aventure serait favorable au développement du potentiel humain et ce, tant dans les sphères cognitives que mentales et affectives. En effet, nombreuses sont les études à avoir questionné les impacts des programmes éducatifs au plan de l'estime, de la confiance, de la perception de soi et du concept de soi. Notons que le sentiment d'efficacité personnelle, traité de façon individuelle dans le cadre de ce mémoire, exerce aussi une influence sur la perception de soi. Par ailleurs, étant donné que les concepts de l'estime de soi, de la confiance en soi, de la motivation personnelle, du sentiment de compétence et du concept

de soi sont intimement liés et souvent étudiés de façon conjointe au sein des études, ils sont rassemblés et traités ici sous le thème de la perception globale de soi.

Débutons d'abord par la motivation personnelle et le sentiment de compétence. L'étude réalisée par Cross (2002) illustre bien l'effet de ces dimensions dans le cadre d'un programme de cinq jours en escalade. Plus spécifiquement, cet auteur s'est intéressé aux effets du programme aux plans de : a) la perception de contrôle au plan général, physique, social et cognitif des participants et b) sur la perception d'équilibre (se traduisant par le sentiment de pouvoir, de normalité et d'intégration sociale) des participants. La structure donnée au programme a permis à ceux-ci de s'approprier l'expérience et de se responsabiliser : suite aux enseignements, les facilitateurs leur donnaient davantage de responsabilités. Au terme de ce programme éducatif et ce, indépendamment du genre, de l'ethnie et du contexte familial, il est ressorti que les adolescents avaient un sentiment de contrôle personnel et d'équilibre plus élevé que leur homologue faisant partie du groupe témoin.

Quant à Newberry et Lindsay (2000), ils se sont attardés au contrôle interne et externe de jeunes considérés comme étant à risque au sein d'un programme éducatif. Pendant six semaines, les jeunes ont pris part à diverses activités expérientielles et à des défis d'aventure. Les résultats suggèrent que les activités hebdomadaires ont eu des retombées sur le niveau de contrôle interne des jeunes. Par ailleurs, on dénote des retombées significatives se maintenant sur une période de trois mois, suite à la réalisation d'une

journée complète d'activités, comparativement aux individus faisant parti des groupes contrôles. En regard au contrôle externe, aucun résultat n'est décrit.

Au plan de l'estime de soi, Kaly et Heesacker (2003) ont entrepris une étude visant à mesurer les effets d'un programme d'aventure sur des adolescents âgés entre 12 et 22 ans. L'objectif principal consistait à évaluer le niveau d'estime des individus suite à une expédition de trois semaines en voilier. Contrairement à ce qui ressort généralement des études, l'estime personnelle des participants n'a pas augmenté de façon significative suite à ce programme. Plusieurs explications peuvent justifier ces résultats. En autres, Marsh, Richards et Barnes, 1986a, 1986b dans Kaly et Heesacker, 2003 émettent que certains outils de mesure employés dans ce champ de recherche, tel que l'échelle de Rosenberg (1965), ne prennent pas en considération la nature multidimensionnelle de la perception de soi. Par ailleurs, il est possible de croire que le délai de trois semaines attribuable à la collecte de données est insuffisant pour percevoir des changements en ce qui concerne l'estime de soi. Dans le même ordre d'idée, Travis (1997), réalisant aussi une étude sur l'estime de soi, soulève des critiques au plan de la structure donnée aux programmes à visée thérapeutique. Dans cette étude, l'objectif vise à évaluer l'impact de sorties d'aventure, sur une période de 15 semaines, sur cette dimension de la perception de soi. Comme conclusion, il émet que les activités doivent être clairement élaborées, de façon à avoir un impact au plan de l'estime. Autrement, les chances de voir apparaître des effets diminuent.

En ce qui a trait à la perception de soi, l'étude de Garst et al. (2001) tient des résultats positifs. Réalisée auprès d'une soixantaine d'adolescents âgés entre 12 et 15 ans, cette étude visait à mesurer l'influence d'une expédition d'une durée de trois jours sur la perception de soi. Celle-ci, mise à l'épreuve à travers des situations d'aventure, permettrait de s'accomplir, de se motiver et de contrôler le stress. Suite à cette expérience, des retombées positives ont été identifiées à différents niveaux. Au plan personnel, la nouveauté, le sentiment d'évasion et le fait d'être placé dans une situation où les participants doivent atteindre des objectifs sont les facteurs ayant eu un impact sur le développement d'une vision positive de soi. Puis, il s'est avéré que les interactions positives entre les pairs, de même que le travail d'équipe, influencent positivement la perception que les individus ont d'eux-mêmes. Enfin, il semble que le défi, la structure de l'expédition, la durée et l'intensité des programmes d'aventure ont été des facteurs déterminants pour les sujets à l'étude. Neill (2001b) s'est aussi intéressé à la perception de soi en mesurant l'impact d'un programme d'OBS d'une durée de 22 jours. Réalisée auprès de 16 individus âgés en moyenne de 19 ans, ce programme a permis l'augmentation de la confiance en soi, des attitudes positives chez les participants et a contribué à l'amélioration des habiletés sociales telles que la communication et le leadership.

En terminant, il importe de soulever certaines limites relatives à ces études. D'abord, la quantité innombrable et la variabilité des échelles utilisées afin de mesurer la perception de soi constituent une inconsistance concernant les échelles de mesure. Conséquemment, il devient difficile de comparer les résultats entre eux. D'autre part, les études réalisées par

Cross (2002), Newberry et Lindsay (2000) et Neill (2001b) ont été réalisées dans un contexte éducatif avec une clientèle considérée comme étant « à risque ». Cela porte à croire que les résultats sont influencés par les caractéristiques propres à cette clientèle.

2.3.3 Les effets des programmes au plan du sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle a longtemps servi à justifier la pertinence des programmes d'éducation par l'aventure (Paxton & McAvoy, 1998). Cela n'est pas étonnant car cette dimension est au cœur de la théorie de l'apprentissage social développée par Bandura, 1997, théorie ayant influencé grand nombre de programmes éducatifs. Selon cet auteur, l'auto efficacité se traduit par les capacités d'un individu à s'organiser et à mettre en action des stratégies, afin de faire face aux situations stressantes et aux défis. Les expériences antérieures des individus auraient un effet sur la croyance que ceux-ci ont en leurs capacités, influençant par le fait même le sentiment d'efficacité personnelle. Autrement dit, ce concept renvoie au sentiment de compétence d'un individu face à différents événements survenant dans sa vie.

L'étude menée par Paxton et McAvoy (1998), à l'égard des effets d'un programme éducatif de 22 jours auprès de jeunes adultes (18-29 ans), abonde dans le même sens que Bandura (1997) puisque les résultats suggèrent que la participation à cette expédition est associée à une augmentation significative du sentiment d'efficacité personnelle, interpersonnelle et sociopolitique des participants. Qui plus est, ces effets se prolongeraient

sur une période de six mois suivant la fin du programme. Des résultats quasi-identiques ont été obtenus dans une étude réalisée par le même groupe d'auteurs, mais cette fois en l'an 2000. En effet, suite à un programme éducatif d'une durée de 21 jours, des améliorations ont été constatées concernant l'auto-efficacité aux plans personnel et interpersonnel. Cependant, de cette seconde étude, il se dégage que non seulement ces effets se maintiennent, mais s'amplifient au cours des six mois suivant la fin du programme. Également, il semble que les gains observés concernant le sentiment de confiance en soi se maintiendraient dans le temps. Les résultats issus de ces deux études donnent à penser, en raison des dimensions explorées, que ce type de programme permet une plus grande appropriation du pouvoir chez les participants (Paxton & McAvoy, 2000).

Sibthorp (2003) a réalisé une étude afin de comprendre la relation entre les antécédents personnels, la perception de l'expérience d'aventure et l'auto-efficacité. Il s'appuie sur un modèle théorique développé par Walsh et Golin, 1976, reconnaissant la relation entre les retombées des programmes d'aventure et les notions de résolution de problèmes, les agents stressants vécus en expédition, ainsi que la perception de la compétence personnelle. Brièvement, ce modèle relève les éléments permettant l'émergence de retombées positives aux plans de l'auto-efficacité, de la perception de soi et de l'estime de soi. Parmi ces facteurs, notons le contexte d'évolution des programmes d'aventure, la composition du groupe, les antécédents personnels des participants, leur volonté à prendre part à l'expérience ainsi que les activités liées à la résolution de problèmes. L'étude de Sibthorp (2003), réalisée dans le cadre d'une expédition de trois

semaines en catamaran, révèle que les effets généraux du programme sont influencés par les antécédents personnels des participants mais que, contrairement à la littérature consultée (Bandura, 1997), ceux-ci n'influencent pas le sentiment d'efficacité découlant de l'expérience.

Neill (2001b), quant à lui, a évalué les retombées d'un cours éducatif OBS d'une durée de 22 jours. Les participants et les facilitateurs ont été invités à se prononcer sur les répercussions de ce programme destiné à des jeunes âgés en moyenne de 19 ans et provenant de milieux défavorisés. Immédiatement après l'expédition, il ressort de l'échelle complétée par les participants un sentiment positif d'efficacité personnelle. Qui plus est, des effets significatifs ont été remarqués concernant certaines dimensions relatives à l'auto-efficacité telles que l'ouverture d'esprit et l'acceptation des idées des autres, les capacités de leadership et la gestion des émotions. Du point de vue des leaders, les principales répercussions engendrées par le programme concernent l'augmentation de la confiance en soi, des attitudes positives, de la communication, du leadership et la maturité acquise par le groupe.

Palmberg et Kuru (2000) ont aussi réalisé une étude appuyant ces effets en voulant mesurer les retombées d'un programme d'aventure sur la conscience environnementale. Pendant et suite à cette expérience d'éducation par l'aventure, les participants démontrent une plus grande confiance en leurs capacités, de même qu'une plus grande facilité à travailler en groupe. Ces auteurs font d'ailleurs état d'une relation entre l'augmentation de

ces habiletés et les expériences d'aventure vécues antérieurement : les sujets ayant déjà pris part à des activités d'aventure ont un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé et sont plus enclins à vivre de nouvelles expériences.

Dans un autre ordre d'idée, les études réalisées par Harris, Hanrahan et Jobling (2005) et par Koesler et Propst (1994) mettent en évidence l'apport positif des facilitateurs au plan de l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle. D'abord, l'étude menée par Harris et al. (2005) avait pour but d'identifier les catalyseurs de changements chez des personnes physiquement handicapées et participant à un programme d'aventure d'une durée de huit jours. Suite à l'expédition, des effets se sont faits ressentir chez les participants au regard de plusieurs dimensions relatives à l'auto-efficacité. À ce propos, l'ouverture d'esprit, le contrôle émotif, la motivation à effectuer des tâches, les initiatives entreprises et la confiance en ses propres capacités sont des concepts ayant été affectés positivement. En outre, les résultats suggèrent que cette augmentation du niveau d'auto-efficacité serait en partie liée aux discussions initiées par les facilitateurs à la suite des activités d'aventure.

Qui plus est, l'étude de Koesler et Propst (1994) réalisée dans le cadre d'un programme NOLS a permis d'obtenir des résultats similaires à ceux de Harris et al. (2005). Ces auteurs se sont plus spécifiquement intéressés aux facteurs contribuant au développement du leadership chez les participants de programmes éducatifs, notamment aux impacts sur le sentiment d'efficacité personnelle. À nouveau, cette étude a révélé l'importance des attitudes et des aptitudes des facilitateurs oeuvrant au sein de tels

programmes. Plus spécifiquement, il semble que l'accroissement du sentiment d'efficacité personnelle chez les participants serait lié aux rétroactions données et au mentorat offert par les facilitateurs.

En somme, les études consultées soutiennent la pertinence de s'intéresser à ce concept comme effet des programmes d'éducation par l'aventure. Cependant, ces résultats doivent être considérés en tenant compte de certaines limites. Par exemple, les critères de sélection des participants liés à l'étude de Neill (2001b) pourraient créer un certain biais au niveau des données concernant l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle, étant donné que les participants recrutés avaient traversé des périodes difficiles (dépression, problématiques de dépendances, etc.), détenaient peu d'estime d'eux-mêmes ainsi qu'une faible perception de soi. Toutefois, ces jeunes étaient disposés à apprendre et motivés à changer leurs attitudes et leurs réflexions, ce qui constitue, selon White, 1959 dans Klint, 1999 un facteur contribuant à l'émergence de résultats positifs. Il en est de même pour l'étude de Harris et al. (2005), où l'échantillon à l'étude est constitué de personnes vivant avec des handicaps physiques, les restreignant dans plusieurs activités quotidiennes, ce qui pourrait avoir comme effet d'influencer positivement les retombées découlant de l'expérience. Dans plusieurs études, la passation des questionnaires s'est effectuée immédiatement après la réalisation des expéditions. Cette pratique peut avoir eu pour effet d'augmenter considérablement les résultats obtenus en raison de l'état de frénésie dans lequel se trouvent les participants, suite au retour d'un programme d'aventure (Neill,

2001b). C'est pourquoi il est intéressant d'effectuer d'autres mesures dans le temps afin de vérifier jusqu'à quel point ces effets perdurent une fois le retour au quotidien.

2.4 Les composantes essentielles aux programmes d'éducation par l'aventure

Alors que dans les premiers balbutiements des recherches en éducation par l'aventure on ne s'intéressait qu'aux impacts créés par les expéditions, depuis une dizaine d'années, les auteurs s'intéressent davantage aux mécanismes d'action et aux facteurs qui contribuent à la production de ces effets (McKenzie, 2000, 2003; Miles & Priest, 1999; Sibthorp, 2003; Sibthorp, Paisley, & Gookin, 2007). Ces études sont réalisées dans l'optique de cerner les composantes essentielles à inclure dans les programmes, afin d'en optimiser les effets pour les clientèles concernées. Ainsi, il semble que la mise en place de certaines conditions favorise l'apparition de retombées positives chez les participants.

L'étude réalisée par McKenzie (2003) met la table à cet effet en s'attardant aux composantes des programmes contribuant aux retombées positives et aux relations entre elles. Cette auteure a aussi voulu comprendre comment les caractéristiques personnelles des participants influencent les retombées des programmes d'aventure. Selon cette étude, les facteurs influençant ces retombées seraient : a) la structure des programmes (la durée, la nature des activités et le suivi associé), b) l'environnement physique, puisqu'il est non familier, naturel et offre des conditions climatiques parfois difficiles, c) l'expérimentation du défi et du succès, d) le groupe, les interactions créés et les comportements reflétés et e)

la contribution du facilitateur, jouant un rôle déterminant comme modèle et comme catalyseur de retombées pour les participants. C'est à partir de ces facteurs qu'est divisée la présente section. Hormis les résultats de cette étude, un autre thème est abordé. Il s'agit des caractéristiques personnelles des participants, c'est-à-dire l'âge, le genre, de même que les expériences antérieures d'expédition.

2.4.1 La structure des programmes d'aventure

Sous cette rubrique, il est question du choix des activités, de la forme donnée au programme (en séances ou en expédition), de la durée ainsi que du suivi associé. D'abord, le choix des activités dans le cadre des programmes éducatifs n'est pas à prendre à la légère. En effet, il importe d'associer chacune des activités prévues aux objectifs ciblés, ce qui demande beaucoup de planification. Outre les objectifs du programme, les activités proposées doivent également tenir compte des capacités physiques et psychologiques des participants, de même que de la durée et la séquence d'expédition. Par exemple, dans le cadre d'une expédition réalisée auprès de jeunes ayant des problèmes de délinquance, qui ont un niveau de contrôle externe plus élevé que la moyenne, il vaudra mieux privilégier des activités visant une plus grande responsabilisation personnelle (Newberry & Lindsay, 2000). Dans ce cas, des activités telles que la randonnée pédestre ou l'escalade pourraient être indiquées. Il importe également de souligner qu'une même activité peut servir à plusieurs fins. Par exemple, une activité de canot peut servir à travailler la communication

entre deux participants comme elle peut servir à augmenter le sentiment de compétence personnelle des participants par la descente de rapides qui semblent difficiles.

L'un des objectifs de l'étude réalisée par McKenzie (2003) était d'établir des relations entre les activités proposées et les retombées obtenues. Une association spécifique entre les activités offertes et la conscience de soi a été réalisée. Ainsi, les résultats suggèrent que l'expérience du solo²⁰, de même que les interactions sociales créées en expédition auraient contribué à l'augmentation de la conscience de soi chez les participants. Des activités techniques telles que la randonnée pédestre et la randonnée en haute montagne, réalisées dans un environnement isolé, auraient également un impact sur cette dimension.

Une autre étude, conduite par Sibthorp, Paisley & Gookin (2007), a été réalisée dans l'optique d'identifier les facteurs associés aux retombées des programmes éducatifs. De cette étude menée à l'égard d'expéditions en contexte naturel d'une durée moyenne de 30 jours, il est ressorti que cinq facteurs avaient une influence déterminante sur le développement des participants. Il s'agit de : a) l'appropriation du pouvoir personnel, b) du fonctionnement du groupe, c) du rapport entre les participants et les leaders, d) du niveau de défi offert et e) de la durée du cours. La durée du programme éducatif aurait également une influence sur la communication, de même que sur le leadership développé par les participants, les comportements d'expédition ainsi que sur le développement des

²⁰ L'expérience de solo réfère à une période attribuée aux participants, de façon individuelle, d'une durée variant habituellement entre 12 et 48 heures, permettant la réflexion et l'introspection.

compétences techniques. En somme, la durée (plus longue) des expéditions jouerait un rôle central en ce qui concerne les retombées des programmes d'éducation par l'aventure. À cet égard, Russell (2003) s'étant penché sur la question, affirme que les expéditions d'une durée supérieure à 20 jours seraient plus efficaces. Il importe toutefois de mentionner que rien n'indique dans la littérature consultée que le type de programme, c'est-à-dire sous forme de séances ou sous forme d'expédition, prévaut sur les retombées des programmes. Quant au suivi lié aux programmes, il semble de première importance au plan des répercussions à long terme. Fortement recommandé, certains auteurs vont même jusqu'à dire que le transfert des acquis au quotidien est inimaginable, sans ce type de soutien :

Malgré les corrélations et les bases théoriques établies [par les études en contexte d'aventure], les programmes d'aventure sans suivi (transfert) auprès des clients et au sein des communautés devraient être rejetés, étant donné que ce type de programme démontre qu'il n'y a pas de résultats, ni d'efficacité au niveau des comportements délinquants, après qu'ils aient été réalisés et évalués [Traduction libre] (Département de la justice; États-Unis, 1981) dans Gass (1999:227).

En effet, à l'image des autres programmes d'intervention, les écrits dans le champ de l'éducation par l'aventure suggèrent qu'un suivi d'expédition soit effectué, si l'on souhaite voir perdurer les effets encourus chez les participants malgré que dans la plupart des études recensées, les programmes ne comportent pas de suivi (Newberry & Lindsay, 2000; Newes, 2001). Selon Gass (1993), derrière tous les programmes d'éducation et d'intervention par l'aventure existe la volonté de transférer les apprentissages au quotidien. Toutefois, ces suivis ne sont pas encore systématisés au sein des programmes, bien qu'ils fassent parti du processus consolidant les retombées. Par ailleurs, d'autres

facteurs influencent les effets de programme. C'est dans les sections subséquentes de ce chapitre qu'ils sont définis.

2.4.2 L'environnement non familial

Le déroulement des programmes d'éducation par l'aventure se situe généralement dans un contexte ou un environnement naturel qui, généralement, n'est pas familier pour les participants. Selon différents auteurs, l'environnement amènerait des retombées spécifiques. D'abord, selon certains auteurs (Horwood, 1999; Sibthorp, 2003), l'environnement aurait pour effet d'augmenter la responsabilité personnelle des participants, étant donné les conditions climatiques vécues en milieu naturel et le soin que chacun doit porter à son équipement. En second lieu, Kimball et Bacon (1993) affirment qu'une partie des retombées est associée au milieu naturel et à ses effets holistiques.

Finalement, selon Nadler (1993), l'environnement contribuerait à l'amélioration du concept de soi. Cependant, il ne s'agit pas uniquement de placer des individus en contexte d'aventure pour obtenir des effets, certains éléments doivent être pris en compte afin d'obtenir des résultats positifs. Au point de départ, lorsqu'un programme éducatif débute, les participants se retrouvent dans un contexte qui pour plusieurs, leur est totalement étranger. Ainsi, le fait de quitter leur contexte habituel fera vivre aux participants une période de déséquilibre (Nadler, 1993). Selon le niveau de stress engendré par la nouvelle

situation, le déséquilibre sera plus ou moins intense. Loin d'être un événement négatif, la période de déséquilibre sera, dans plusieurs situations, un moteur de changement.

Le client expérimente le déséquilibre puisqu'il se retrouve dans un environnement nouveau l'amenant à coopérer. Les paramètres environnementaux lui présente alors des situations uniques de résolutions de problèmes, qui le guideront vers le sentiment d'accomplissement. Encadrés dans l'expérience, ces réussites permettent au client de les généraliser et de les transférer au quotidien. C'est par ce processus que sont générés des efforts [Traduction libre] (Nadler, 1993:60).

Ainsi, dépendant de leurs capacités individuelles et des opportunités environnementales disponibles, les individus parviendront, en utilisant différentes stratégies, à s'adapter ou non aux défis imposés par ce nouveau contexte. D'autre part, dans ces conditions de changement, ils développeront de nouvelles compétences personnelles, essentielles à l'émergence de la dynamique de groupe. Seule l'utilisation de stratégies adaptées permettra à l'individu d'atteindre un niveau de confort aux plans physique, émotif et psychologique. Lorsque les stratégies d'adaptation ou les solutions habituellement employées ne fonctionnent pas, les individus se dirigent naturellement vers de nouvelles solutions (ex. aller vers les autres; demander de l'aide; échanger; assumer un rôle de leadership; rechercher les commentaires positifs et l'approbation des autres; etc.), ce qui facilite, grâce à l'environnement donné en contexte d'aventure, le développement personnel ainsi que les échanges entre les participants et avec les facilitateurs. Il est possible d'établir un parallèle entre cette étape cruciale du processus d'éducation par l'aventure et celui se rapportant à la crise. Caplan, 1961 dans Séguin, Brunet et Leblanc, 2006, définit la crise comme :

Un état qui se produit quand une personne fait face à un obstacle, à un des buts importants de sa vie qui, pour un certain temps, est insurmontable par l'utilisation de méthodes habituelles de résolutions de problèmes. Une période de désorganisation s'ensuit, période d'inconfort durant laquelle différentes tentatives de solution sont utilisées en vain. Éventuellement, une certaine forme d'adaptation se produit, qui peut être ou non dans le meilleur intérêt de la personne et de ses proches (p.4).

La crise agit donc, dans un contexte éducatif ou thérapeutique, comme catalyseur de changement. D'ailleurs, les études mettant en relation les expéditions et les effets au plan des relations et du soutien social pourraient s'expliquer par cet état de déséquilibre. Dans cette situation, les participants cherchent à retrouver un certain confort émotif, physique et psychologique. C'est ainsi qu'ils mettent en place des stratégies d'adaptation telles que le fait de rechercher du réconfort auprès des pairs, créant par le fait même un rapprochement entre les participants (Goldenberg, 2001; Harris, et al., 2005; McKenzie, 2003).

2.4.3 Le défi vécu à travers les activités

Le défi associé à la participation d'activités d'aventure est aussi perçu comme un prédicateur de changement. Ce défi doit être adapté aux besoins et aux capacités des participants, afin qu'il puisse être réalisé par l'utilisation des forces et des capacités personnelles, l'idée étant ici de faire vivre des réussites aux participants (McKenzie, 2000; Priest, 1999b). Quand ces aspects sont bien jaugés, on peut espérer des retombées positives. Tel est le cas dans l'étude réalisée par Sibthorp et al. (2007), où le niveau de défi offert par l'expérience constitue l'un des prédicateurs de retombées positives.

Dans le contexte de l'éducation par l'aventure, la notion de défi est intimement liée à la notion de risque réel (dimension objective) et perçu (dimension subjective). Dans sa dimension objective, le risque est associé au niveau de difficulté d'une activité alors qu'au plan subjectif, il s'agit de la perception des participants à l'égard du risque engendré par une activité (Priest, 1999b). Il importe de préciser que la perception à l'égard du risque est tributaire des forces et des capacités individuelles, mais également du soutien disponible dans l'environnement pour faire face à la situation. Ainsi, l'un des rôles des facilitateurs consiste à bien doser le niveau de risque dans le cadre des programmes, afin que les participants perçoivent les activités comme un défi et non comme une menace ou un danger potentiel. C'est pourquoi, lors de la planification des expéditions, les facilitateurs doivent avoir le maximum d'information en ce qui concerne les caractéristiques des participants, en termes de capacités physiques et psychologiques ou encore de problématiques vécues (ex. toxicomanie, délinquance), selon la clientèle concernée. Les capacités d'analyse et d'adaptation sont donc des qualités essentielles que doivent posséder les leaders car, en cours d'expédition, ces derniers devront ajuster le niveau de risque.

D'ailleurs, la figure 2 démontre bien le lien entre les composantes représentant le défi vécu par les participants. D'une part, il importe que le facilitateur mette en place des activités demandant un niveau de risque approprié, c'est-à-dire pouvant être surmonté par les participants, grâce aux compétences techniques et personnelles qu'ils possèdent, afin qu'ils vivent une réussite. D'autre part, l'expérience doit demander un certain déploiement d'énergie afin que l'expérience soit digne d'un défi et devienne source de succès et de

fierté. Par exemple, un individu possédant un faible niveau de compétence dans une activité technique à haut risque comme par exemple, en escalade, est soumis à de fortes chances de vivre une situation néfaste, voire désastreuse. Le contraire est aussi vrai : pour que le participant vive une aventure optimale, il doit expérimenter un certain niveau de risque, qu'il devra surpasser grâce à ses compétences techniques et personnelles. Au final, c'est au facilitateur du programme que revient la responsabilité de jauger la relation entre ces deux pôles.

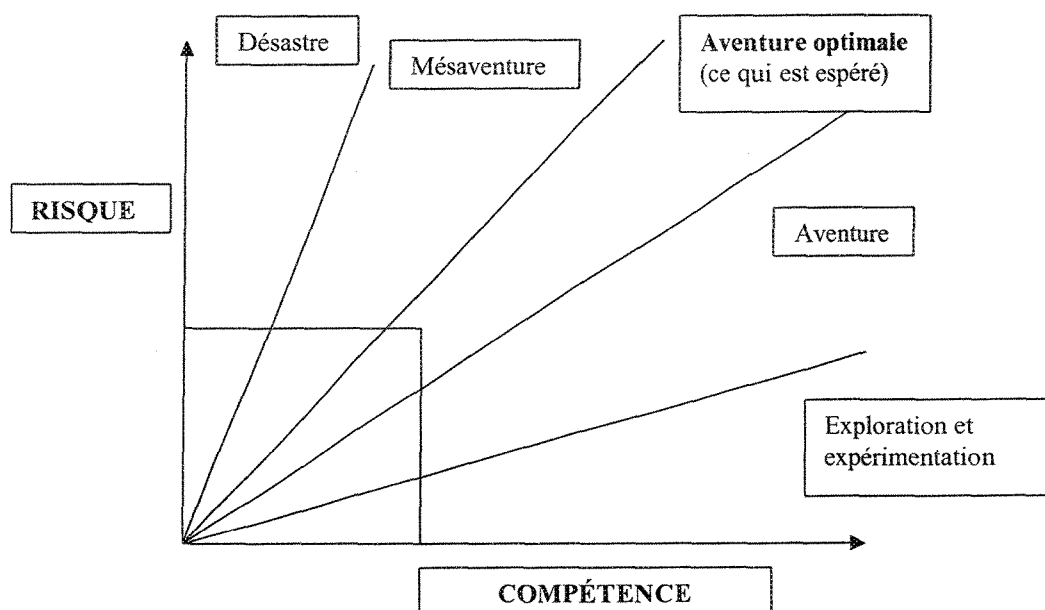


Figure 2. Le paradigme de l'expérience d'aventure.

Source : Martin & Priest, 1986 dans Priest, 1999, p.159 [Traduction libre]

2.4.4 L'apport du groupe

Si l'engagement et la mobilisation des ressources individuelles sont nécessaires à l'atteinte des objectifs visés dans le cadre des programmes éducatifs, ils ne sont pas

suffisants. En effet, l'atteinte de certains objectifs passe par l'établissement d'une dynamique de groupe, par des réflexions guidées par le facilitateur et par les interactions créées entre les membres du groupe. C'est à travers ce processus que les individus évoluent au plan personnel et interpersonnel. D'abord, plusieurs activités sont mises en place, tout au long du programme, afin de faciliter le développement d'une dynamique de groupe positive (Schoel & Maizell, 2002). Il revient conséquemment au leader de prévoir la séquence des activités susceptibles d'accroître cette dynamique. En cela, les qualités de leadership sont essentielles, de même que la souplesse et la capacité à mener une discussion sollicitant la réflexion chez les participants (Bisson, 1999).

En l'occurrence, cette séquence de développement d'une dynamique de groupe rassemble les dimensions suivantes : a) l'établissement d'objectifs de groupe, b) la conscience de soi et de l'autre, c) la confiance, d) la résolution de problèmes individuels et e) la résolution de problèmes collectifs. Afin de favoriser le développement de cette dynamique de groupe, ces différents thèmes doivent être facilités par les discussions et les réflexions (Roland, Keene et al., 1987 dans Bisson, 1999). Cette gradation des activités sert, par le fait même, à optimiser les retombées générales des programmes d'aventure. Parallèlement, le défi est expérimenté à travers tous les types d'activités (escalade, canot, kayak, randonnée, activités expérientielles, etc.) où sont mises en perspective les habiletés des participants à communiquer, à se faire confiance et à faire confiance aux autres, à se respecter et à respecter les autres, à résoudre des problèmes (ex. descendre une rivière), etc. C'est dans ce processus que se situe l'apport du groupe, au plan du développement

personnel et interpersonnel. Certains auteurs mettent l'accent sur les activités liées à la résolution de problèmes, puisqu'elles auraient une influence sur les effets des programmes (Bisson, 1999; Nadler, 1993). La mise en place de ces activités permet aux membres du groupe d'interagir et permet au leader d'observer le rythme d'évolution du groupe, les stratégies d'adaptation utilisées par chacun, etc. Ce processus planifié de résolution de problèmes donne l'opportunité aux individus d'expérimenter, dans un cadre sécuritaire, l'ensemble des étapes menant à la réalisation du défi. En outre, ceci fait valoir les forces de chacun et par cette expérience concrète, permet l'intégration des apprentissages de façon plus naturelle.

2.4.5 La contribution du facilitateur

Tel que souligné à diverses reprises précédemment, le facilitateur joue un rôle important dans la production des effets liés aux programmes d'aventure. Au-delà des compétences techniques, plusieurs qualités de savoir-être sont essentielles à l'exercice de ce rôle. L'un des premiers mandats du facilitateur consiste à favoriser l'engagement des participants dans le programme. Afin de créer le climat de confiance nécessaire à l'engagement, il devra faire preuve de patience, de compréhension et d'encouragements. Plutôt que perçu comme un expert, il doit être vu comme un guide dans le cheminement des individus. Le facilitateur doit mettre en valeur les forces de chacun, afin qu'émerge une dynamique d'entraide et de respect entre les participants (Kaner, Lind, Toldi, Fisk, & Berger, 1998). Pour cela, il doit prôner des valeurs d'égalité, de respect, d'autonomie, etc.

Ce n'est que dans ces conditions que les participants prendront davantage de pouvoir et qu'ultimement, le groupe deviendra une entité autonome. Afin d'exercer ce rôle de facilitateur, des formations initiales dont la durée varie entre 10 et 30 jours sont offertes à même les compagnies se spécialisant dans le développement de programmes éducatifs (ex. NOLS). Qui plus est, des activités de formation continue, offerte via les associations professionnelles, s'offrent aux facilitateurs qui, en cours de route, souhaitent parfaire leurs compétences et leurs connaissances.

Selon Goldenberg (2001), quatre composantes du leadership influenceraient les retombées des programmes d'éducation par l'aventure soit : a) les connaissances en milieu naturel du leader, b) les comportements qu'il adopte, c) les habiletés techniques qu'il détient ainsi que d) les attitudes personnelles. McKenzie (2000) fait aussi valoir l'importance du niveau d'éducation et du nombre d'années d'expérience professionnelle sur l'efficacité du facilitateur; plus le facilitateur est scolarisé et expérimenté, plus il y a de chances que les interventions soient efficaces, optimisant conséquemment les retombées positives auprès des participants. Enfin, il semblerait que la personnalité du facilitateur soit également un facteur déterminant en ce qui concerne l'efficacité des programmes éducatifs (McKenzie, 2000).

Dans une autre étude de McKenzie (2003) concernant des expéditions dont la durée varient entre sept et 36 jours, la recension des écrits rapporte que le facilitateur joue un rôle prépondérant en ce qui concerne : a) l'augmentation de la motivation des participants, b) le

développement des habiletés techniques et interpersonnelles chez les participants, c) la création de la dynamique de groupe et finalement d) la prise de conscience de soi et des autres. En outre, en agissant comme modèle auprès des participants, il aurait eu un effet sur l'amélioration de la perception de soi des participants. Selon les résultats, les discussions amenées par le facilitateur permettraient, entre autres, de faciliter le transfert des apprentissages. En somme, le rôle du facilitateur et les responsabilités qui lui incombent reposent sur une vaste expertise et tiennent une place prépondérante au niveau des effets attribuables aux programmes d'éducation par l'aventure. En terminant, bien que plusieurs facteurs soient ajustables et maîtrisés par celui-ci, certains facteurs relèvent du participant. Il s'agit notamment de son âge, son genre et de son histoire personnelle.

2.4.6 Les caractéristiques personnelles du participant

Bien que la programmation mise en place serve à faciliter les effets positifs répertoriés dans les études, le participant est en partie responsable des retombées émergentes. Ainsi, les caractéristiques personnelles telles que l'âge, le genre, les expériences antérieures d'expédition, l'engagement et la motivation personnelle sont les dimensions explorées au sein de la présente section (Sibthorp, 2003; Sibthorp, et al., 2007).

2.4.6.1 L'âge et le genre

L'âge et le genre seraient des facteurs déterminants à considérer lors de la mise sur pied et l'évaluation des programmes, puisque leurs différences fondamentales indiquent à la

fois des besoins différents, à la fois des retombées différentes (Pinch, 2003; Sibthorp, 2003). Tout d'abord, en ce qui concerne l'âge, les résultats d'une étude menée par Sibthorp et al. (2007) indiquent que les participants plus âgés obtiennent de meilleurs résultats suite à leur participation à un programme d'aventure. Déjà, avant de prendre part au programme, ils présentaient des résultats plus élevés quant à leur capacité à communiquer, à faire preuve de leadership ainsi qu'au plan de la conscience du groupe. Suite au programme, ces mêmes participants obtiennent des résultats plus élevés que leurs partenaires d'expédition au niveau du jugement, des capacités de leadership, des habiletés techniques et au niveau de la conscience environnementale.

Quant aux différences entre les genres, les travaux de Pinch (2003) portent à croire que les facilitateurs doivent porter une attention aux besoins particuliers existants entre les participants de différents sexes. Selon elle, les leaders exercent une influence comme modèle auprès des individus et doivent tenir compte de certaines considérations afin de mettre de l'avant les forces de chacun, selon le genre des sujets. Cette auteure estime qu'il existe une différence substantielle dans la façon d'intervenir selon le genre, et que les intervenants en contexte d'aventure doivent s'attarder à cette dimension afin d'optimiser l'efficacité des programmes. Selon Pinch (2003), cela pourrait s'expliquer par l'éducation relative à chaque genre, dans le processus de socialisation. Dans le cadre de cette étude, les facilitateurs ont porté une attention particulière aux structures traditionnelles du groupe. Ils ont donc placé les participants du genre féminin dans les rôles plus facilement adoptés par les participants de sexe masculin, tels que prendre des charges plus lourdes, être le chef de

file dans le sentier, etc., afin de renforcer les capacités des participants du genre féminin. Sibthorp et al. (2007) ont aussi voulu explorer les différences entre les genres. Dans le cadre de leur étude, bien que la proportion entre le nombre de participants de sexe féminin et masculin est notable (63% masculin versus 37% féminin), les résultats démontrent que les participants de sexe masculin obtiennent des résultats moins élevés que les participants de sexe féminin en ce qui concerne les comportements adéquats à adopter en groupe.

Les résultats obtenus par McKenzie (2003) abondent dans le même sens. Les participants de sexe féminin et plus âgés détiennent des résultats plus élevés que leurs comparses du sexe opposé. Ces effets sont notés aux plans du concept de soi, de la motivation et des habiletés interpersonnelles. Par ailleurs, les composantes influençant les résultats sont sensiblement les mêmes chez les hommes et les femmes. Toutefois, certaines composantes liées au programme prennent davantage d'ampleur pour les femmes que pour les hommes. Il s'agit de : a) devoir se fier sur les autres, b) devoir prendre soin des autres et c) être constamment mis au défi physiquement et mentalement, ce qui révèle en partie certaines différences relatives au genre.

2.4.6.2 Les expériences antérieures en contexte d'aventure

Selon certaines études, le fait d'avoir déjà pris part à une expédition d'aventure semble influencer les résultats obtenus (Palmberg & Kuru, 2000; Sibthorp, 2003). Dans le cas de l'étude de Sibthorp (2003), les personnes ayant des expériences d'aventure

antérieures se sont démarquées des autres en ce qui concerne le leadership, le jugement, les habiletés techniques et la conscience environnementale. Il en est de même pour d'autres variables telles que l'appropriation du pouvoir personnel, la communication, le leadership, les comportements en expédition, les habiletés techniques et le jugement. Palmberg et Kuru (2000) appuient ce propos puisque dans le contexte à l'étude, les sujets ayant déjà vécu des expériences d'aventure détiennent des résultats plus élevés au sujet de leur autonomie et de la confiance qu'ils ont en leurs capacités, tout en démontrant s'être adaptés au contexte d'aventure plus facilement.

2.4.6.3 L'engagement et la motivation personnelle

Finalement, le niveau d'engagement et la motivation du participant ont une influence sur les effets des programmes d'aventure : ces facteurs seraient essentiels à la l'expérimentation d'une aventure positive. En effet, sans engagement minimal de la part des participants, il est difficile de penser à l'émergence d'une dynamique de groupe et à des retombées positives. Sibthorp (2003) a d'ailleurs démontré que les attitudes des membres du groupe (positives ou négatives) affectent directement le travail du facilitateur, l'énergie du groupe et influenceraient directement l'investissement personnel du participant lors du programme.

En conclusion, malgré le grand nombre d'études liées à ce champ de recherche, beaucoup de questions demeurent sans réponse à l'égard des programmes d'éducation par

la nature et l'aventure, notamment à l'égard des programmes : a) développés au Québec et b) pour des populations adultes non cliniques. Suite à cette recension des écrits, un constat se pose : plusieurs des études consultées ont une structure semblable au cours collégial PAE. Des similitudes sont présentes, telles que : a) les objectifs d'éducation, b) le développement du sens des responsabilités et de l'autonomie, c) la place attribuée au facilitateur, d) la durée du cours, e) l'âge des participants et f) une méthode d'analyse qualitative. Il devient alors essentiel de documenter ce programme québécois, étant donné l'émergence de résultats positifs obtenus dans le cadre d'études semblables. C'est donc dans le but de répondre à la question : « quelles sont les retombées du cours collégial PAE aux plans personnel et interpersonnel ? » que cette étude a été entreprise. Finalement, c'est en considérant la structure de cette expédition et les résultats des études recensés que le choix du cadre théorique a été orienté. Le prochain chapitre porte donc sur celui-ci, plus précisément sur l'approche bioécologique et l'approche centrée sur les forces.

Chapitre 3 : Cadre théorique

Ce chapitre présente les approches théoriques soutenant la démarche de recherche ainsi que les concepts en lien avec cette étude. Dans un premier temps sont présentées les deux approches sous-jacentes à l'étude, c'est-à-dire : l'approche bioécologique et l'approche centrée sur les forces. D'abord, l'approche bioécologique permet de situer l'individu dans son environnement, tout en portant un intérêt sur les différentes sphères influençant son fonctionnement social. Quant à l'approche centrée sur les forces, elle fait davantage référence aux forces personnelles, interpersonnelles et interactionnelles ayant une influence sur le bien-être général des individus. Dans un deuxième temps, certains concepts fondamentaux liés à la réalisation de cette étude sont approfondis. Il s'agit des relations et du soutien social, du sentiment d'efficacité personnelle et de la perception de soi.

3.1 Les approches théoriques en lien avec le sujet d'étude

3.1.1 L'approche bioécologique

L'approche bioécologique a été développée par Bronfenbrenner autour des années 1980. D'abord nommée comme l'approche écologique, cette approche «aurait eu un impact majeur sur le plan de la compréhension du rôle différencié de l'environnement dans le développement de la personne » (Drapeau, 2008:13). Par la suite, Bronfenbrenner, à l'aide de collègues, a peaufiné ce modèle, en y intégrant les structures biologiques, psychologiques et comportementales, menant au modèle actuel de l'approche

bioécologique (Lerner, 2005, dans Drapeau, 2008). Selon le modèle bioécologique, le bien-être des individus serait associé à la qualité des interactions que celui-ci entretient avec son environnement. L'homme se développerait en interaction avec celui-ci et « son comportement résulterait d'une adaptation progressive et mutuelle entre la personne et son environnement » (Drapeau, 2008:13). Ainsi, lorsque des modifications de différents ordres surviennent, cela crée des répercussions sur l'équilibre global de l'individu. Certains environnements, aussi nommés comme étant des niches écologiques, auraient une influence favorable et d'autres, une influence défavorable sur le fonctionnement de l'individu (Rapp, 1998). Par ailleurs, l'environnement de chacun est constitué de plusieurs couches écologiques ou de différents niveaux de systèmes qui sont: a) l'ontosystème, b) le microsystème, c) le mésosystème, d) l'exosystème, e) le macrosystème et f) le chronosystème (Drapeau, 2008). Regardons donc cela de plus près.

L'ontosystème fait référence à l'ensemble des caractéristiques biologiques, psychologiques et sociales de l'individu, comme par exemple son état de santé, sa personnalité, ses habiletés et ses compétences sociales. Le microsystème est constitué de l'environnement immédiat de l'individu – des sphères avec lesquelles il est en interaction directe, qu'il s'agisse de sa famille, de ses amis, de son voisinage ou encore de son milieu de travail ou scolaire. Le mésosystème correspond à l'ensemble des relations entre différentes constituantes du microsystème (ex. relation famille/école, relation école/amis, etc.). Ce sont donc des relations affectant l'individu mais sans que ce dernier ne soit directement impliqué. L'exosystème, quant à lui, fait référence à l'univers des services

communautaires, publics et privés, de même qu'aux différents paliers gouvernementaux et décisionnels. L'individu ne fréquente pas ces lieux (ex. Commission scolaire, Conseil de la ville, etc.), mais les décisions prises à ces niveaux influencent sa vie et son fonctionnement social. Le macrosystème correspond à l'ensemble des croyances, des normes et des valeurs d'une communauté. Finalement, le chronosystème fait référence au système temporel, c'est-à-dire aux événements qui marquent le temps et qui influencent le développement et le cheminement des individus (Denoncourt, 2001; Drapeau, 2008; Pauzé, 2008).

3.1.2 L'approche centrée sur les forces

Initialement développée dans le champ de la santé mentale et principalement utilisée dans le domaine de l'intervention individuelle, l'approche centrée sur les forces a été peaufinée par les professionnels du domaine de l'intervention psychosociale pour être maintenant utilisée avec des clientèles vivant des problématiques de délinquance, de dépendances, etc. (Rapp, 1998; Saleebey, 1996). Selon Rapp (1998), cette approche permet de comprendre comment les individus, à travers l'utilisation de leurs forces individuelles et des forces disponibles dans leur environnement, en arrivent à gagner du pouvoir sur leur vie, à assumer leurs rôles sociaux et à s'intégrer socialement. Ces forces sont de trois ordres soient : individuelles, environnementales et interactionnelles. Elles sont définies en profondeur au cours des prochaines lignes.

3.1.2.1 Les forces individuelles

Selon Rapp (1998), les forces individuelles se subdivisent en trois composantes : les aspirations, le sentiment de compétence et la confiance en sa propre réussite. D'abord, les aspirations correspondent aux buts et rêves individuels. Quant au sentiment de compétence, il réfère à la capacité des individus à puiser dans leurs forces personnelles (ex. habiletés, aptitudes, connaissances, facultés individuelles et talents) pour atteindre leurs objectifs. Enfin, l'idée de victoire personnelle correspond à la façon dont l'individu perçoit les nouveaux défis à accomplir, qui serait facilitée par des succès antérieurs.

3.1.2.2 Les forces environnementales

À l'image des forces individuelles, il existe également trois types de forces environnementales : a) les ressources disponibles, b) les relations sociales et c) les opportunités. Le concept de ressources fait référence aux moyens tangibles et disponibles dans l'environnement pour soutenir l'individu dans son cheminement (ex. services sociaux, ressources financières, etc.). Ensuite, les relations sociales renvoient aux rapports interpersonnels positifs comme source de soutien de la part des membres de la famille, des amis, des collègues de travail, etc. Enfin, les opportunités correspondent à des occasions qui se présentent dans la vie de l'individu (ex. obtention d'un emploi, possibilité de participer à des activités de loisirs, etc.) qui lui permettront de vivre des succès.

3.1.2.3 Les forces interactionnelles

La troisième dimension de cette approche réfère aux forces interactionnelles, c'est-à-dire aux forces découlant de la relation entre les forces individuelles et environnementales. Toujours selon le même auteur (Rapp, 1998), l'individu vivant des situations de réussite a accès aux ressources, aux opportunités et à de saines relations. Ainsi, des interactions positives entre ces trois composantes mènent à une meilleure qualité de vie. Le contraire est aussi vrai : un individu n'ayant pas la chance de mettre à profit son potentiel et vivant dans un contexte immédiat défavorable expérimentera une qualité de vie moindre. Le schéma (Figure 3) se trouvant à la page suivante représente d'ailleurs bien les prémisses de l'approche centrée sur les forces et les facteurs gravitant autour de l'individu.

Finalement, l'approche bioécologique et l'approche centrée sur les forces ont été retenues pour guider les analyses de cette étude parce qu'elles permettent de bien mettre en valeur les interactions entre l'individu et son environnement, de même que les forces agissant l'une sur l'autre. Ceci va de pair avec l'objectif principal de cette étude, nécessitant de tenir compte des caractéristiques individuelles et environnementales de même que des interactions entre les deux parties. Ainsi, dans la prochaine section, certains concepts associés aux retombées escomptées au cours PAE sont définis. Plus spécifiquement, les concepts des relations et du soutien social (dimension interpersonnelle), de la perception de soi et du sentiment d'efficacité personnelle (dimensions personnelles) sont brièvement

exposés. Notre intérêt a porté plus spécifiquement sur ces dimensions en raison de la contribution démontrée à travers les études recensées dans la deuxième section.

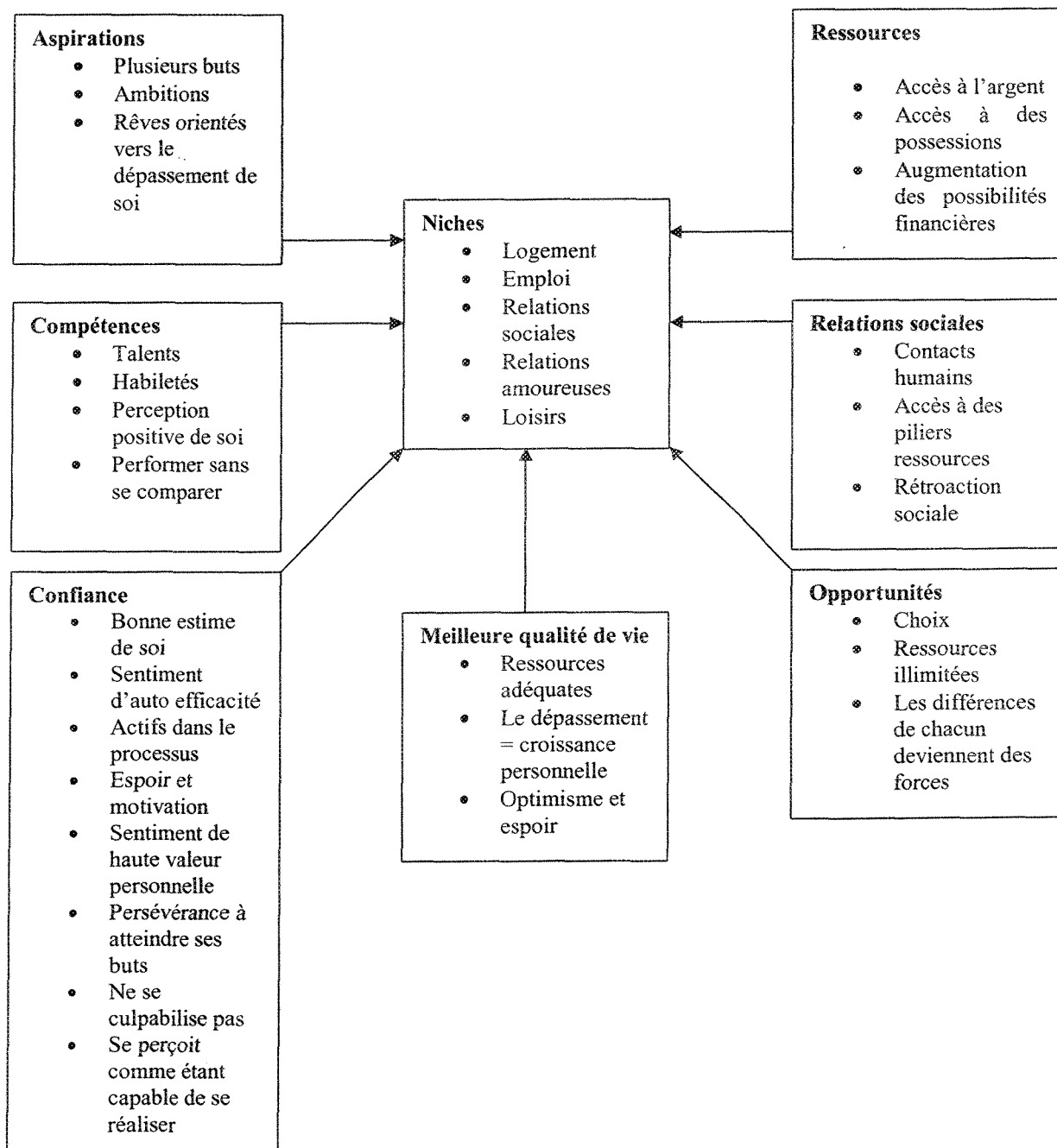


Figure 3. L'approche centrée sur les forces et les caractéristiques créant l'appropriation du pouvoir.

Source : Rapp (1998) p.42 [Traduction libre]

3.3 Les principaux concepts à l'étude

3.3.1 Les relations et le soutien social

Plusieurs études recensées dans la seconde section de ce mémoire ont démontré le lien entre la participation à des programmes d'éducation par l'aventure et l'amélioration des relations et du soutien social (Bobilya, 2002; Chesler, 2003; Neill & Dias, 2001a; Sibthorp, 2003). Devault et Fréchette (2002) définissent le soutien social comme une provision d'aide de différentes natures qu'une personne peut fournir à une autre. Y allant d'une définition beaucoup plus spécifique, Bozzini et Tessier (1985) affirment que le soutien social est composé de quatre dimensions : a) affective, b) cognitive, c) matérielle et d) normative. La dimension affective fait référence à l'aide apportée par l'écoute, la compréhension, l'amour, le réconfort, etc. La dimension cognitive concerne l'aide apportée par un individu afin de résoudre un problème intellectuel, en lui transmettant de l'information, des connaissances, etc. Quant au soutien matériel, il est lié à l'accès à des ressources réelles et matérielles. En terminant, le soutien normatif réfère à l'aide apportée afin de valider un comportement, en agissant comme modèle, en suggérant l'adoption des comportements adéquats face à des normes et des règles de façon à, notamment, favoriser l'estime de soi.

Bozzini et Tessier (1985) se sont aussi penchés sur les facteurs qui avaient une influence sur la qualité des relations et le soutien présent dans un groupe. Ils ont divisés ces facteurs d'influence en trois catégories soient : a) les caractéristiques personnelles des

individus déterminant les besoins de soutien (ex. compétence sociale, antécédents psychosociaux, etc.), b) les caractéristiques du milieu social (ex. l'écologie de l'habitat, les caractéristiques structurelles des réseaux, le degré de mobilité géographique, le degré de vie communautaire, etc.) et finalement, c) les caractéristiques sociétales influençant les besoins de chacun (ex. milieu d'évolution, normes culturelles, etc.).

3.3.2 La perception de soi

La notion de perception de soi ou autrement dit le concept de soi renvoie à plusieurs dimensions inter reliées, dont l'estime et la confiance en soi (Garst, et al., 2001; Hans Allison, 2000). Il est difficile de traiter de la perception de soi sans faire référence à ces autres concepts, c'est pourquoi ils sont discutés dans cette section. D'abord, et cela même si le concept de soi est largement utilisé dans les études, ce dernier n'est que rarement défini (Kaly & Heesacker, 2003). La consultation d'écrits concernant le concept de soi identifie la perception de soi comme étant intimement liée : a) au regard que l'individu porte sur lui-même, considérant ses expériences de vie personnelles et b) à l'évaluation des pairs significatifs sur ce même individu (Bandura, 1997). Cette perception serait associée à huit domaines d'influence (Harter, 1988 dans Garst et al., 2001). Il s'agirait : a) des compétences scolaires, b) des compétences athlétiques, c) de l'apparence physique, d) de l'acceptation sociale, e) des comportements, f) des compétences relatives au domaine de l'emploi, g) de l'amitié, h) des relations intimes ainsi que i) du bien-être général.

Quant à l'estime de soi, Bandura (1997), la définit comme le niveau global d'auto-évaluation et d'introspection. Le sentiment de valeur personnelle est souvent utilisé comme la base composant le soi personnel et le soi social. Dans une perspective systémique, le niveau d'estime personnelle varie selon le domaine dans lequel l'individu s'évalue (professionnel, amoureux, familial, politique, etc.). Quant aux sources d'estime personnelle, elles proviennent principalement des auto-évaluations basées sur la compétence personnelle et des caractéristiques personnelles perçues positivement ou négativement dans la culture immédiate (ex. les normes de beauté selon les différentes cultures).

3.3.3 Le sentiment d'efficacité personnelle

La connaissance de soi et l'amélioration de la perception de soi sont des concepts intimement liés au sentiment d'efficacité personnelle. Bandura (1997) dans le cadre du développement de sa théorie de l'apprentissage social, est certainement l'un de ceux qui a le mieux défini ce concept. Il définit la connaissance de soi comme étant liée à la perception qu'un individu détient de sa capacité à atteindre ou non certains objectifs. Cette dimension du soi se développerait entre autres, par la connaissance et la maîtrise qu'un individu a de lui-même (Klint, 1999). Le sentiment d'efficacité personnelle se forme par quatre principales sources soit : a) l'expérience active de maîtrise, b) l'expérience vicariante, c) la persuasion verbale et d) les états physiologiques et émotionnels (Bandura, 1997). L'expérience active de maîtrise renvoie à l'expérimentation d'une tâche, contribuant

ou non à une perception positive de l'efficacité personnelle (Richardson DeHart, 1998). Quant à l'idée de l'expérience vicariante, elle fait référence aux évaluations qu'un individu tient de ses propres capacités, étant influencées par le modèle offert par autrui. La persuasion verbale est définie comme la perception d'un sujet à accomplir ou non une tâche, selon les rétroactions données par son environnement social (Bandura, 1977 dans Richardson De Hart, 1998). Finalement, la dernière source d'influence, soit les états physiologiques et émotionnels, est à considérer en contexte d'aventure puisque l'individu est soumis à diverses sources de stress et de défi. Il doit donc aller puiser dans ses forces afin de se dépasser. Son état physiologique, émotif et psychologique tient donc une influence sur sa capacité à relever les défis.

En somme, le concept de l'auto efficacité tient des influences multidimensionnelles et serait construit à partir d'un processus complexe d'auto persuasion (Bandura, 1997). C'est donc à partir de ce cadre théorique que nous avons tenté de connaître les retombées du cours collégial PAE aux plans personnel et interpersonnel. Suite aux précisions amenées par les études recensées précédemment et au cadre théorique soutenant les orientations de cette étude, le prochain chapitre comporte les différentes étapes relatives à la méthodologie de recherche utilisée.

Chapitre 4 : Méthodologie

Ce chapitre est consacré aux étapes relatives à la méthodologie de cette recherche. Il est d'abord question du type d'étude, des objectifs principaux, de la population et du programme à l'étude. Puis, des informations relatives à l'échantillon et à la méthode d'échantillonnage sont décrites. Enfin, les stratégies de collecte et d'analyse de données sont exposées, pour conclure avec les considérations éthiques entourant la réalisation de ce projet.

4.1 Le type d'étude

Cette étude qualitative a été réalisée dans le contexte d'un programme d'éducation par la nature et l'aventure ayant lieu au Cégep de l'Outaouais. Ce cours complémentaire²¹ vise l'acquisition de connaissances par différents moyens : a) par les activités d'aventure, b) les sciences naturelles, c) la vie en milieu naturel et d) la vie de groupe. Offert depuis 33 ans et ayant jusqu'à présent touché un peu plus de 1000 étudiants, le programme n'a jamais fait l'objet d'une recherche. C'est dans l'optique de comprendre l'expérience des personnes inscrites à ce programme d'éducation qu'est réalisée cette étude. C'est ainsi que nous avons voulu explorer en profondeur, dans le cadre d'une étude qualitative de type exploratoire, les retombées de cette expérience d'aventure chez ses participants.

²¹ Le cursus d'études collégial comporte, pour tous les programmes, des cours complémentaires au cursus spécifique des programmes collégiaux. Les cours complémentaires se situent dans une perspective de formation générale, c'est-à-dire qu'ils donnent lieu à des compétences transférables qui sont davantage d'ordre culturel. Au nombre de deux, indispensables à l'obtention du diplôme d'études collégiales, ils s'inscrivent dans une perspective transdisciplinaire.

Le choix de ce type d'étude repose sur plusieurs facteurs. D'abord, selon Maanen, 1983 dans Deslauriers, 1991, les méthodes de recherche qualitative sont tout à fait indiquées pour traduire le sens des événements et des phénomènes sociaux par l'observation en milieu naturel. La recherche qualitative est également pertinente lorsque l'on souhaite analyser des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observable des personnes.

Par ailleurs, ce type d'étude a été retenu afin de capturer l'influence des dimensions environnementales (en l'occurrence les éléments relatifs au programme et aux interactions entre les participants) dans le cheminement des individus. Ainsi, la recherche qualitative est pertinente dans ce cadre d'analyse où l'on prend en considération à la fois l'espace de l'individu (l'environnement naturel) et le contexte social de celui-ci. Ceci permet de comprendre la structure sociale et les influences qu'ils détiennent sur l'individu, permettant d'accéder à un matériel riche (Deslauriers, 1991).

4.2 Les objectifs de recherche

S'inscrivant dans une démarche exploratoire, les objectifs de cette étude se situent sur un large spectre. L'objectif de cette recherche est de mesurer les retombées du cours PAE aux plans personnel et interpersonnel. Bien que plusieurs dimensions relatives à l'expérience des individus soient explorées, une attention spécifique est accordée à

certaines dimensions telles que : a) les relations et le soutien social, b) le sentiment d'efficacité personnelle et c) la perception de soi.

4.3 La population à l'étude

Dans le contexte de cette recherche, la population à l'étude est constituée de l'ensemble des étudiants inscrits au cours PAE du Cégep de l'Outaouais. Le nombre d'étudiants prenant part à ce cours se situe entre 40 et 45 par année. Puisque ce cours est complémentaire au cursus scolaire, la majorité des étudiants y ont accès. Il ne suffit que de répondre aux critères suivants : a) être inscrit à temps plein au Cégep de l'Outaouais, b) être disponible aux dates désignées et c) défrayer la somme de 400 \$ pour participer au cours. Les individus prenant part à ce cours sont majoritairement âgés entre 17 et 19 ans, proviennent de tous les milieux socioéconomiques (avec une dominance pour la classe moyenne et élevée) et réalisent généralement leurs études dans les délais prévus par leur programme. Lors de l'édition 2007, la population se chiffrait à 45 étudiants, dont 22 filles et 23 garçons, tous âgés inclusivement de 17 à 23 ans.

4.4 Le programme à l'étude

Bien que cette étude ne vise pas l'évaluation du programme PAE, nous avons cru important ici de le situer, en raison de notre intention de comprendre le cheminement des personnes qui y participent. D'abord, un bref historique du programme est exposé. Ensuite,

l'approche privilégiée et la programmation du cours PAE sont décrites. En terminant, il est question des objectifs ainsi que des rôles des principaux acteurs au cours.

4.4.1 L'émergence du programme éducatif PAE

Émergeant du désir de trois enseignants du Cégep de l'Outaouais de faire vivre des expériences d'aventure aux étudiants, Claude St-Denis, Gaston Lemire et Paul Calvé ont mis sur pied en 1976 un cours complémentaire nommé « Plein air expérientiel ». À cette époque, ces éducateurs travaillaient déjà comme professionnels de l'aventure. Aujourd'hui, par la mise sur pied du cours PAE et par leur parcours professionnel, ils sont considérés comme des pionniers du domaine de l'éducation par l'aventure au Québec. À l'origine, le cours était d'une durée d'une semaine. Cependant, au fil des ans et grâce à la mise en place d'autres cours offerts par ces trois pionniers (canot solo, plongée apnée, randonnée pédestre, solo, canot du Nord, semaine d'hiver, etc.), la formule a été prolongée pour atteindre 18 jours en 1990. Ainsi, ce programme d'éducation par l'aventure, dans sa forme actuelle, constitue le fruit de plus de 30 ans d'efforts et d'expérimentations.

4.4.2 L'approche privilégiée dans le programme

L'approche privilégiée dans le cadre du cours PAE repose sur les principes de l'éducation expérientielle et de l'éducation par l'aventure ayant été décrits précédemment (chapitre 2). Ainsi, la logique de déroulement des activités est la suivante : a) l'expérimentation de l'activité, b) l'enseignement des notions théoriques sous-jacentes à

l'intégration des techniques et c) la pratique optimisée de l'activité (ex. les impacts environnementaux créés par l'humain et l'éthique environnementale sont des capsules d'enseignement données pendant et suite à la première expédition en randonnée pédestre).

En ayant comme trame de fond les prémisses de l'éducation par l'aventure, les activités sont placées dans une séquence d'aventure respectant l'intégration des individus au groupe, aux activités physiques et à leur environnement. L'étudiant est donc au cœur de l'expérience, ce qui le place dans une position de responsabilité personnelle, d'autonomie et de connaissance de soi. Quant à l'aspect social, les participants sont placés en équipe de huit étudiants en tout temps (excepté lors du solo de 48 heures). Ces équipes changent à tous les jours, permettant ainsi une rotation des participants et une cohésion de groupe globale.

4.4.3 La programmation d'éducation par l'aventure

Le tableau 1 détaille la programmation proposée au cours de la période de 18 jours, pendant laquelle se déroule le cours PAE. Puisque les conditions météorologiques peuvent avoir une influence sur l'expérience vécue par les participants, le détail des conditions pour l'édition 2007 (année de l'étude) est présenté ici.

Tableau 1 : Les activités du cours PAE lors de l'édition 2007

Jour	Activités	Conditions climatiques
1	Activité principale : Vélo Trajet : Hull-Shawville	Ensoleillé
2	Activité principale : Vélo Trajet : Shawville-Otter Lake Autres activités : Course à pied en arrivant au campement Projection sur les oiseaux Visionnement du documentaire « Nanook of the North »	Ensoleillé avec passages nuageux
3	Activité principale : Vélo Trajet : Otter Lake-Mont Ste Marie Autres activités : Ascension pédestre de nuit (Mont La Tuque) Installation du campement de nuit Orages lors de l'installation du campement	Ensoleillé avec passages nuageux Orages en soirée
4	Activité principale : Randonnée pédestre Trajet : Mont Ste Marie-Trois petits lacs Autres activités : Activité sensorielle en matinée Départ en équipes pour la randonnée pédestre Faits saillants : Déjeuner sur le Mont la Tuque Premier campement en autonomie (sans les enseignants)	Nuageux et humide Orages en soirée
5	Activité principale : Randonnée pédestre Trajet : Trois petits lacs-Chalet Harris Autres activités : Capsule d'enseignement sur l'eutrophisation des lacs Apprentissage de noeuds Course à pied et baignade Campement avec tentes prospecteurs (premier campement de groupe) Pratique de canot (forme expérimentielle) Fait saillant : Concours de tartes en soirée : histoire du papillon	Nuageux
6	Activité principale : Préparation à l'expédition de canot Trajet : Camp fixe Autres activités : Orientation Premiers Soins Présentation des films « Les Calanques » et « L'eutrophisation des lacs »	Passages nuageux Pluie intermittente
7	Activité principale : Expédition de canot Trajet : Chalet Harris-Lac Vert Faits saillants : Tous les étudiants portent des vêtements d'autrefois	Nuageux Pluie en soirée
8	Activité principale : Expédition de canot Trajet : Lac Vert-Lac Spittal Faits saillants : 8 portages à réaliser Arrivée à la noirceur Une équipe se perd au dernier portage	Nuageux Pluie intermittente

9	<p>Activité principale : Expédition de canot Trajet : Lac Spittal-Lac 31 milles Autres activités : Préparation au solo Faits saillants : Deux équipes sur cinq se perdent dans les portages Cas d'hypothermie Arrivée tardive au camp final (Île à l'Ours)</p>	<p>Nuageux Pluie intermittente toute la journée et en soirée Température fraîche</p>
10	<p>Activité principale : Solo (48 heures) Fait saillant : Le départ des étudiants est retardé par les enseignants étant donné les conditions climatiques des derniers jours</p>	<p>Nuageux</p>
11	<p>Activité : Solo Autres activités : Aucune : les enseignants s'assurent de la sécurité physique et psychologique des étudiants en allant visiter chaque étudiant sur leur site deux fois par jour</p>	<p>Nuageux</p>
12	<p>Activité principale : Solo et transition vers l'autre camp fixe Autres activités : Course à pied jusqu'au Lac Heney (7 km) / Initiation technique à l'escalade Faits saillants : Course à pied très difficile étant donné les conditions humides) Cas d'épuisement dû à la chaleur (1 participant) Arrivée des responsables d'escalade</p>	<p>Ensoleillé avec un haut taux d'humidité Orage en soirée</p>
13	<p>Activités principales : Escalade / Entrevue de groupe Autre activité : Excursion en canot de nuit : Atelier sur les étoiles</p>	<p>Ensoleillé</p>
14	<p>Activités principales : Canot solo / Kayak de mer Autre activité : Introduction de l'ornithologie par Gaston Lemire</p>	<p>Ensoleillé</p>
15	<p>Activités principales: Circuit d'orientation / Plongée apnée Autres activités : Levée des étudiants à 4h30 pour activité d'ornithologie À la fin de cette activité (6h30), les étudiants retournent dormir jusqu'à 9h. Parcours sensoriel Présentation traditionnelle sur « Les voyageurs » Préparation des fèves au lard pendant la nuit par un groupe de huit étudiants</p>	<p>Ensoleillé</p>
16	<p>Activité principale : Canot voyageur Trajet : Lac Heney- « Paugans Falls » Autres activités : Déjeuner dans les canots voyageurs Les étudiants cuisinent le repas pour les moniteurs</p>	<p>Ensoleillé</p>
17	<p>Activité principale : Canot voyageur Trajet : « Paugans Falls »-Cantley Autre activité : Soirée thématique pour les étudiants avec mise en scène</p>	<p>Ensoleillé</p>
18	<p>Activités principales : Canot voyageur Marathon (14 km) Trajet : Cantley-Cégep de l'Outaouais Fait saillant : Premier transport motorisé depuis 17 jours : trajet en autobus pour dix kilomètres</p>	<p>Ensoleillé</p>

4.4.4 Les objectifs pédagogiques et psychosociaux

Ce programme éducatif vise l'atteinte de deux d'objectifs principaux : les objectifs pédagogiques et les objectifs psychosociaux. En bref, les objectifs pédagogiques sont inscrits au plan de cours et permettent à l'étudiant d'acquérir une formation globale en sciences naturelles en lien direct avec son environnement. Cette expérience s'inscrit dans une démarche scientifique déductive et expérientielle. Ce cours offre la possibilité à l'étudiant de vivre une formation globale dans un environnement naturel, par la pratique d'activités d'aventure. C'est l'occasion privilégiée d'aborder le paysage dans sa totalité par une approche intégrée (Annexe A).

Quant aux objectifs psychosociaux, c'est par la durée de l'expérience, le contexte en milieu naturel, la diversité des activités techniques et par la formule employée lors du cours PAE (c'est-à-dire par les anciens étudiants prenant en charge des groupes d'étudiants et les soutenant dans leur expérience) et ultimement, par les interventions guidées par les enseignants, que sont atteints ces objectifs. Il s'agit ici du dépassement de soi, du développement de l'autonomie, de la responsabilisation personnelle et du savoir être. Ce cours vise aussi la découverte de passions, des forces personnelles et le développement de nouveaux liens interpersonnels.

4.4.5 Les rôles des principaux acteurs

Étant donné le nombre d'activités techniques (techniques de canotage, techniques de pagaie, techniques d'escalade, etc.) et éducatives (respect de soi, respect des autres, vie en communauté, savoir être, etc.), le soutien logistique et humain prend une grande importance au sein de ce programme d'éducation par l'aventure. Ce cours est donc rendu possible grâce une multitude d'acteurs impliqués. Voici donc un portrait global des rôles et des responsabilités de chacun.

Tableau 2 : Les rôles et responsabilités des acteurs du cours PAE lors de l'édition 2007

Acteurs	Responsabilités	Nombre
Enseignants de plein air	Responsables des enseignements techniques; de la structure des activités; du fonctionnement du groupe et de la dynamique de groupe.	2
Enseignant de géologie	Responsable des enseignements reliés aux sciences naturelles.	1
Moniteurs	Responsables de l'équipement et du lien entre les enseignants et les étudiants. Ils sont en charge des étudiants pour réaliser toutes les activités.	7
Cuisiniers	Responsables de l'épicerie, de la gestion et de la préparation des menus. Ils participent au plus grand nombre d'activités possible.	2
Responsables des ravitaillements	Responsables des ravitaillements de nourriture.	2

Il est important de mentionner que les motifs de participation de ces acteurs, à l'exception des enseignants, sont souvent attribuables à leur grand intérêt envers les individus présents (c'est-à-dire les enseignants, les étudiants inscrits au cours, etc.), à l'énergie qu'ils ont retiré de cette expérience comme étudiants, ainsi qu'au sentiment de

valeur personnelle qui découle de cette expérience. Ainsi, certains participants sont motivés à revenir comme membre de l'équipe de soutien l'année suivante et ce, de façon bénévole.

4.5 La constitution de l'échantillon à l'étude

La présente section a pour but de décrire les étapes ayant mené à l'échantillon en définissant d'abord la méthode d'échantillonnage utilisée. Cherchant à reproduire fidèlement la population globale et tenant compte des caractéristiques connues de celle-ci (Deslauriers, 1991), la méthode d'échantillonnage systématique probabiliste a été préconisée. Cette méthode attribuable au hasard tient à la fois des avantages et des inconvénients. Il est impossible de biaiser la représentativité des sujets par l'utilisation de cette méthode. Toutefois, parmi les personnes qui font l'objet de la pige, ce ne sont pas nécessairement celles pour qui l'expérience fut des plus significatives. En outre, un nombre de 11 participants a été fixé afin de constituer l'échantillon et, par le fait même, arriver à un niveau de saturation des données. À cet effet, « le concept même de saturation des catégories implique un élément de répétition, de comparaison réitérée de plusieurs cas *lors de l'analyse des données*. Cependant, la recherche qualitative ne donne pas place la première place aux nombres : lorsque les répétitions sont suffisantes, on cesse de les accumuler » [ajout personnel en italiques] (Deslauriers, 1991:84). C'est donc sous recommandation de Christiane Bergeron Leclerc, directrice de recherche, que le nombre de 11 sujets a été fixé, semblant être une quantité suffisante afin d'atteindre le niveau de saturation des données.

Le recrutement des participants s'est déroulé en différentes étapes. D'abord, une rencontre informative concernant le projet de recherche a été réalisée avant la date de début du cours. Cette rencontre avait pour objectif de décrire le projet de recherche et d'inviter les étudiants à y prendre part : à ce moment, ces derniers ont été invités à signer un formulaire autorisant les membres de l'équipe à les contacter pour une éventuelle entrevue. Au total, 22 des 45 étudiants inscrits au cours ont manifesté leur intérêt à participer à l'étude. À partir de ce bassin d'individus, une pigne au hasard de 11 participants, supervisée par Christiane Bergeron-Leclerc, directrice de recherche, a eu lieu.

Dans le cadre de cette recherche, la séquence de recrutement a été réalisée selon l'ordre de pigne. Les étudiants devaient alors réitérer leur intérêt à prendre part à l'étude afin de fixer un rendez-vous pour l'entrevue. C'est ainsi que certains étudiants (4) n'ont pas retourné l'appel du responsable des entrevues. Le délai afin de contacter un autre sujet a été fixé à un mois. D'autre part, certains étudiants se sont désistés, pour des motifs personnels tels que : a) déménagement, b) des études universitaires à l'extérieur de la région, c) par manque de temps et d) par désintéressement à prendre part à l'étude.

4.6 Les caractéristiques des participants de l'étude

Un échantillon de type systématique probabiliste comprenant 11 personnes a été constitué pour la présente étude. Voici donc les caractéristiques de ceux-ci. Au total, six femmes (55%) et cinq hommes (45%) ont participé à l'étude. Parmi ces personnes, quatre

étaient âgées de 17 ans (36%), six de 18 ans (55 %) et un de 19 ans (8 %). En ce qui concerne leur cheminement scolaire, neuf individus sur 11 se sont inscrits au cours PAE dans le cadre de leur cheminement régulier, donnant ainsi accès à des crédits collégiaux, alors que deux étaient inscrits sans l'obtention de crédits scolaires. Ces étudiants ont choisi de participer au programme PAE pour les motifs suivants : a) la participation antérieure d'un proche du sujet (ex. mère, frère ou sœur), b) la participation des amis au même cours, c) le désir de s'initier au plein air, d) le désir de vivre une expérience spéciale, e) la volonté d'améliorer leur condition physique et f) afin d'alléger la charge des cours de la session scolaire. Lorsqu'on leur a demandé de se prononcer sur les objectifs personnels poursuivis dans le cadre du cours, ils ont répondu (sans que ces données ne soient nommés en ordre d'importance) : a) apprendre, b) vivre une expérience de vie, c) se dépasser physiquement, d) avoir du plaisir, e) rencontrer de nouvelles personnes, f) acquérir de nouvelles connaissances, g) vivre un défi personnel et h) tester leurs limites physiques.

4.7 La méthode de collecte de données

L'entrevue qualitative, permettant d'explorer en profondeur les données recueillies, elle a été retenue comme méthode de collecte de données pour cette étude. L'entrevue se définit comme « une interaction limitée et spécialisée, conduite dans un but spécifique et centrée sur un sujet particulier » (Deslauriers, 1991:33). Elle a pour but de recueillir un maximum d'informations en sollicitant l'avis et l'opinion des sujets interrogés. Dans le cadre de ce projet de maîtrise, l'entrevue de type semi-dirigé a été la méthode privilégiée.

Elle permet de garder une certaine directivité en regard aux thèmes émergents, tout en donnant la possibilité au sujet de s'exprimer en profondeur quand aux sujets donnés. Quant à la technique d'entrevue, le type semi-dirigé a été priorisé afin d'obtenir un maximum d'informations sur le thème abordé. Cette démarche scientifique s'inscrit aussi dans une visée exploratoire puisque la question à l'étude permet de faire émerger une gamme variée de résultats. C'est ainsi qu'il est possible de faire ressortir les thèmes principaux et de choisir le cadre d'analyse pertinent (Dépelteau, 2000).

Dans un autre ordre d'idée, puisque l'étudiante chercheuse était impliquée à titre d'enseignante pour le cours PAE et, en ce sens, a eu l'occasion de côtoyer les étudiants ; les entrevues ont été menées par deux interviewers externes. Ce choix a été effectué afin de diminuer les possibilités de biais liés à la désirabilité sociale (Mayer, Saint-Jacques, & Turcotte, 2000). D'ailleurs, lors de l'évaluation scientifique du projet, une recommandation avait été émise en ce sens. Les deux personnes retenues pour mener les entrevues ont été rencontrées et formées par l'étudiante chercheuse à l'égard du guide et des principes directeurs, sur lesquels devaient reposer les entrevues. Un document concernant l'ensemble des lignes directrices de l'entrevue, les éléments essentiels à mentionner et les thèmes à aborder leur a été remis à cette occasion (Annexe B). Au total, 11 entrevues d'une durée moyenne d'une heure et demie ont été réalisées. Celles-ci ont eu lieu dans les locaux du Cégep de l'Outaouais, de même que dans ceux de l'Université du Québec en Outaouais. Toutes les entrevues ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone.

En ce qui concerne le guide d'entrevue, il a été élaboré selon deux principes directeurs : la création d'un climat de confiance et l'obtention d'informations. Un pré-test a été effectué par le premier participant afin de valider le guide d'entrevue. Cela a permis de l'officialiser au moyen de modifications mineures (ex. poser une question plus directement pour aller chercher l'information nécessaire, enlever une question qui n'apportait pas d'éléments supplémentaires, etc.). Le guide officiel comportait une vingtaine de questions, en débutant par des questions plus générales vers des questions plus précises. Le tout dans le but de guider le sujet dans un climat favorisant l'ouverture et la confiance (Deslauriers, 1991). Les questions étaient de type ouvert, afin de laisser les sujets s'exprimer le plus librement possible concernant l'expérience vécue. Les thèmes principaux étaient divisés en quatre catégories et regroupaient : a) la nature du cours PAE, b) la dynamique de groupe, c) les retombées personnelles et d) les retombées au quotidien (Annexe C).

4.8 L'analyse des données

Selon Schatzman et Strauss, 1973 dans Deslauriers, 1991, l'analyse en recherche qualitative « ne diffère pas des autres processus de pensée appliquée [...] en recherche, elle est une activité consciente et poursuivant une fin déterminée » (p.79). Elle représente les efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés :

Analyser le contenu (d'un document ou d'une communication) c'est rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formuler et classer tout ce que « contient » ce document ou communication (Muchielli, 1979, dans Deslauriers, 1991). (p.79).

L'analyse des données a été réalisée via l'analyse thématique de contenu. Selon Deslauriers (1991), l'analyse de contenu permet aux intervenants sociaux de mieux exploiter des données provenant d'entrevues et de documents. Elle permet aussi de comprendre la réalité des sujets et de mesurer les changements amenés grâce à une intervention. Cela mène à une interprétation riche et permettant de symboliser les façons de faire et de penser des gens selon un lieu, une époque et une culture donnée. Quant aux objectifs de l'analyse de contenu, ils visent à découvrir les logiques sous-jacentes à la praxis de la personne et de la collectivité, à comprendre la structure des influences et finalement, à en tirer une interprétation cohérente.

Pour la suite de la collecte de données, le contenu des entrevues a été retranscrit sous forme de verbatim, permettant ainsi l'analyse. À cet effet, certaines étapes ont été considérées, inspirées par L'Écuyer, 1987, dans Deslauriers, 1991. Il s'agit de : a) la préparation du matériel ; b) la pré analyse, c) le choix de l'unité d'analyse; d) l'exploitation des résultats et la présentation de ceux-ci, e) l'analyse et finalement, f) l'interprétation des résultats. Voici donc une description détaillée de ces étapes.

D'abord, lors de la préparation du matériel, chaque cassette d'entrevue a été numérotée afin de préserver l'anonymat des participants. Les entrevues ont été réalisées et retranscrites sous forme de verbatim par une étudiante à la maîtrise en travail social. Soulignons que cette étudiante s'est souscrite aux mêmes politiques de confidentialité que

les autres individus concernés par cette étude²². Ensuite, nous avons procédé à la pré analyse, comprenant quatre étapes soit : a) la lecture flottante (première lecture en survol de tous les verbatim), b) la sélection d'une unité d'analyse, c) la formulation des objectifs et d) le codage du matériel. La lecture flottante permet de mettre l'accent sur l'élaboration des thèmes sous-jacents à l'analyse. Elle permet de situer les thèmes globaux des verbatim. Ensuite, le choix des unités d'analyse a été effectué, suite au raffinement des regroupements et par une synthèse des données classifiées. Les trois autres étapes consistaient à recueillir le matériel, à l'analyser, à l'organiser et à procéder à plusieurs lectures. C'est donc par les thèmes émergents (ex. les effets du programme et les facteurs permettant l'émergence de ceux-ci), que les données ont été classées. Ainsi, trois catégories regroupent les retombées du programme, constituant par le fait même la formulation des objectifs, soit : a) l'expérience générale, b) les retombées au plan des relations et du soutien social et c) les retombées au plan personnel. Suite à cette catégorisation, le matériel a été codifié le matériel, sous forme de thèmes et ceux-ci ont été développés à même les catégories générales. C'est par l'entremise du logiciel NVivo (version 8.0) que l'analyse thématique de contenu a été réalisée.

4.9 La pertinence scientifique et sociale de l'étude

Le cours complémentaire PAE du Cégep de l'Outaouais est un programme unique en son genre au Québec. Il s'agit d'un des seuls programmes inscrit au cursus collégial

²² Les politiques de confidentialité réfèrent à la déclaration d'honneur du Comité d'Éthique de la Recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi, souscrivant l'individu au respect de *l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*.

québécois offrant une expérience de développement humain par l'acquisition de notions théoriques relatives à l'environnement, aux activités d'aventure et surtout, par une expérience de groupe offerte sur une période aussi intensive. Étant donné l'émergence de l'approche d'éducation par l'aventure au Québec, il est primordial de mesurer l'impact de ce cours sur les étudiants y prenant part.

La venue du millénaire, de l'ère des communications et de la mondialisation amènent de grands changements au sein de la société québécoise. Ces transformations impliquent de nombreuses adaptations tant aux niveaux collectifs qu'individuels. Les jeunes adultes d'aujourd'hui doivent donc redoubler d'efforts afin de se tailler une place au sein de la société québécoise. En 2009, dans ce monde où la performance est un outil de réussite, il est primordial de trouver de nouvelles avenues afin de faire émerger les forces intrinsèques de chacun. La nature et l'aventure sont des moyens indubitables de développement humain. Lors d'expéditions d'aventure, il y a émergence des habiletés, du potentiel personnel et des capacités de chacun.

En mesurant les retombées sur des dimensions psychosociales telles que les relations et le soutien social, l'auto-efficacité et la perception de soi, cette recherche permet d'évaluer et de bonifier l'approche utilisée dans le cadre du cours PAE. En transférant ces apprentissages personnels au quotidien, les sujets pourront avoir plus de pouvoir personnel, interpersonnel et collectif. En ce qui a trait à l'expérience de groupe, le cours PAE permet un apprentissage hors du commun à vivre en société, à accepter la différence de l'autre et à

se servir des forces de chacun, rejoignant les valeurs et les principes prônés en travail social.

Bref, l'aventure offre un médium alternatif pour les professionnels de différents milieux, notamment dans le domaine de la santé, des milieux institutionnels et scolaires. Dans ces domaines, il existe plusieurs outils afin d'aider ces professionnels à remplir les objectifs visés avec les clients. La nature et l'aventure sont de nouveaux leviers d'intervention permettant de rendre tangible ces objectifs. Comme professionnels, cette approche est donc pertinente et ajustée aux besoins des différents milieux. En développant et en mettant en application des programmes d'intervention par la nature et l'aventure visant le bien-être global, cela permet aux jeunes adultes de vivre des expériences significatives et pleine de sens, facilitant les prises de conscience et la connaissance de soi.

4.10 Les considérations éthiques

Cette étude a été approuvée par le Comité d'éthique et de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi le 28 novembre 2007 (Annexe D). L'obtention de la certification éthique a été rendue possible suite à certaines modifications mineures au formulaire de consentement (Annexe E).

Ce projet de recherche a été élaboré et conduit suivant plusieurs principes éthiques. Au nombre de huit, ils regroupent : a) les aspects du respect de dignité humaine, b) le

respect du consentement libre et éclairé, c) le respect des personnes vulnérables, d) le respect de la vie privée et des renseignements personnels, e) le respect de la justice et de l'intégration, f) l'équilibre des avantages et des inconvénients, g) la réduction des inconvénients et h) l'optimisation des avantages (IRSC, CRSNGC, & CRSHC, 1998). Ainsi, tous les interviewers et retranscripteurs se sont engagés à ces normes éthiques, via des déclarations d'honneur (Annexe F).

Quant aux participants, ils ont tous complété un formulaire de consentement avant de prendre part à l'étude. Ils ont tous été informés du fait qu'ils étaient libres de répondre ou non à certaines questions et qu'ils pouvaient se retirer du processus en tout temps. Les participants ont également été informés des dispositions prises afin de préserver la confidentialité et l'anonymat. Les modalités ont été respectées lors de cette étude : un numéro a été attribué à chaque participant au début du processus de recherche. Ce même numéro apparaît sur les grilles d'entrevues et le matériel audio. Ainsi, aucun nom n'est présent sur le matériel de collecte de données. Tout ce matériel a été placé dans un classeur, barré sous clé, à l'Université du Québec à Chicoutimi. Quant aux données informatiques, le tout a été protégé à l'aide d'un mot de passe modifié de façon régulière. Toujours dans le but du respect de la vie privée, tout le matériel sera détruit à la fin de l'étude. En outre, seules les personnes autorisées auront accès au matériel brut de cette étude. Ces données seront conservées pour une période de cinq ans et seront détruites par la suite.

Cette section conclue donc le chapitre de méthodologie et, en l'occurrence, les étapes relatives à la collecte de données. C'est dans le prochain chapitre que se retrouvent les résultats, suite aux étapes définies ici et relatives à l'analyse de celles-ci.

Chapitre 5 : Résultats

Ce chapitre fait état des résultats de cette étude. Il y est principalement question de la perception des étudiants à l'égard des effets produits par leur participation au cours PAE. Le premier thème abordé porte sur l'expérience des participants et les facteurs positifs influents. La section suivante est consacré aux retombées au plan personnel, pour ensuite se clore par les retombées au plan des interactions sociales. Précisons que les extraits sont identifiés à l'aide de pseudonymes, afin de préserver l'anonymat des participants de l'étude, tout en facilitant la lecture des extraits. Il est à noter que l'échantillon total est constitué de 11 participants ($n=11$). Dans le cadre de ce chapitre, lorsque l'échantillon noté est plus petit que 11 ($n<11$), cela correspond au nombre d'étudiants ayant participé au thème en question.

5.1 Les facteurs influençant l'expérience des participants

Les entrevues avec l'ensemble des étudiants ont permis de faire ressortir les facteurs influençant les retombées de l'expérience. Tout d'abord, il est question de l'expérience globale des participants, puis du changement de perception globale. Ensuite, l'effet des enseignements relatifs à l'éducation par l'aventure et celui de la conscience environnementale sont les thèmes abordés. La seconde section met en lumière les facteurs ayant un impact sur l'obtention de résultats positifs au sein de ce cours.

5.1.1 L'expérience globale des participants

Plusieurs thèmes émergent au cours des entrevues, indiquant que l'expérience dans le cadre du cours PAE s'inscrit dans la vie des étudiants comme étant marquante et

significative. La participation à ce cours favorise non seulement l'obtention d'effets aux plans personnel et interpersonnel, mais également les prises de conscience personnelles, de même que l'amorce d'un processus de transformation générale. Cette pause, hors de la vie normale, favorise la réflexion et la réaffirmation de certaines valeurs.

À cet effet, les activités du cours PAE sont vécues comme une première expérience d'expédition pour la plupart des étudiants. Hors du commun, elles ne ressemblent en rien aux activités habituelles de ceux-ci. Ces derniers parlent donc d'expériences marquantes et magiques, telles qu'aller regarder le ciel étoilé en canot, gravir une montagne en pleine nuit, passer 48 heures seul, dormir à la belle étoile pendant 18 jours, etc. Ces moments marquants, intimement liés aux notions d'effort et d'intensité, semblent avoir imprégné la mémoire des participants :

« Je suis certaine que je vais m'en souvenir toute la vie, je suis convaincue, je pense que je vais me souvenir de ce que j'ai réussi à affronter les tempêtes puis tout ce qu'on a fait ,comme monter les montagnes la nuit» (Lorie).

Cet extrait démontre bien que les participants sont marqués par certaines activités réalisées, mais indique aussi les facteurs qui font en sorte qu'ils s'en souviennent, tels que le haut niveau de défi et la nature novatrice des activités. Certains (n=3) affirment même que c'est grâce au plaisir et aux rires engendrés, à la simplicité retrouvée dans ce quotidien qu'ils se sentent bien, purifiés et qu'ils retrouvent cette légèreté d'enfant qu'ils vivent moins au quotidien. Les deux extraits suivants illustrent bien ce propos:

« Ça fait du bien de pouvoir lâcher son fou et d'agir comme si tu avais cinq ans. Mais c'est vrai, c'est agir comme quand tu as cinq ans, c'est profiter vraiment de ce qui est là, puis de ne pas te soucier des jugements puis de toute la société, ce n'est pas grave ça, tu vis puis si tu as envie de chanter « la la la la »; ce n'est pas grave, tu le fais ». (Catherine)

« Ça fait 12 jours que tu ne t'es pas lavé et tu te sens quand même très bien parmi les gens avec qui tu es parce que tu te sens bien, tu te sens revivre un peu, à force de faire des activités physiques, à te démenner tout le temps. À faire de la bouffe, à faire des activités quotidiennes; tu te sens bien, tu te sens purifié un peu là ». (Éric)

Le nombre de défi à relever et le caractère novateur de l'expédition sont d'autres facteurs qui influencent les retombées de l'expérience. Bien que le cours ne soit pas facile et que certains sujets (n=3) aient remis en question leur participation au cours PAE, il semble que cette relation entre le doute, la manifestation verbale de l'inconfort vécu et les défis à relever soit nécessaire, afin de créer une expérience de dépassement de soi :

« En fait il y a des moments où tu en arraches puis il y a peut-être un moment donné où, je pourrais me souvenir que, tu ne veux plus être là, tu as le goût de partir mais...En fait, c'est de passer à travers tous ces défis-là qui font en sorte que tu grandis à la fin puis que tu es autant reconnaissant. Tu te souviens de pleins de choses parce qu'elles ont été dures. Tu sais, il y a des choses qui n'ont pas été faciles nécessairement, plein de défis dont tu te souviens par la suite » (Éric).

Malgré les défis, les difficultés physiques et l'intensité de l'expérience, les participants ressortent émerveillés et marqués par ce séjour. La plupart d'entre eux (n=7) racontent plusieurs moments marquants et mémorables et nous constatons que la notion de plaisir est au cœur de ces souvenirs :

« Les dernières journées en canot voyageur, tu forçais, tu ne le voyais pas parce que c'était tout un groupe, tout le temps en train de rire. Tu chantaient, on faisait des batailles entre voyageurs. Puis, à la fin de la journée, tu étais brûlé et c'est ça qui était « le fun » » (Émile).

« Les personnes, eux, ils avaient déjà monté leur campement alors ils ne voulaient pas changer de place, alors on a fini par être séparé partout sur la montagne et c'était vraiment « le fun ». Ouais : On avait deux tentes alors on était vraiment tout coincé ; c'était drôle! » (Maxime).

5.1.1.1 Changement des perceptions globales

Ces mêmes facteurs, soit d'intensité, de plaisir et d'effort physique, ancrés dans un mode de vie sain, sont aussi des facteurs ayant contribué à apporter une vision différente de la vie en milieu naturel pour l'ensemble des participants. Suite à cette expérience, ils disent aller davantage à l'extérieur et se permettre plus d'expériences en nature : ils ont réalisé à quel point il est possible de s'adapter à l'environnement extérieur. En bref, les expéditions de longue durée changent l'idée des participants face aux conditions climatiques et aux possibilités offertes par l'environnement. En d'autres mots, l'expérience des participants est significative à un point tel que ces derniers souhaitent maintenir les habitudes développées dans le cours, et reproduire certaines expériences vécues telles que dormir à l'extérieur, réaliser des activités malgré les mauvaises conditions météorologiques, etc. :

« J'aime ça prendre compte qu'on peut vivre dehors, qu'on peut vivre avec pas grand chose. Ça fait peut être un peu « grano », mais tu sais; de sentir la nature autour de soi [...]. D'ailleurs, il y a eu de la pluie à moment donné, puis c'était froid pour vrai, mais de se dire : « Il pleut puis je suis capable d'être dehors quand même » ; de se rendre compte qu'on peut s'adapter à tellement plein de choses » (Anne).

« Tu te rends compte que tu n'as pas besoin de tout ce que tu as chez vous, assez pour que ça te tente en revenant de dire : « Aille, je voudrais dormir dehors ce soir ». Ce n'est pas grave, j'ai mon lit, ce n'est pas grave, il fait beau dehors, je m'installe, sac de couchage, matelas de sol, puis je m'en vais dehors. Tu es beaucoup plus en contact avec la nature [au retour au quotidien] » (François).

Ces réflexions démontrent aussi que les participants ont développé leur capacité d'adaptation, puisqu'au début du cours, ils n'auraient pas tenu le même discours. Le développement de cette aisance en milieu naturel nécessite quelques journées d'inconfort et de remise en question. D'ailleurs, dans les extraits suivants, nous constatons que, pour Camille et Alexie, ce malaise ressenti s'est vécu lors de la première journée :

« Tu sais, tu ne connais personne, puis là, c'était la première journée de vélo, puis tu commences avec le chemin « Notch » qui est vraiment un chemin difficile pour ceux qui ne sont pas fous en vélo puis c'est « tough ». Puis là, tu fais « Ah, OK, ça va se tasser ». Alors tu continues à faire du vélo, puis tu ne connais pas grand monde, puis là, tu vois que tout le monde se connaît parce que c'est une grosse gang, dans le fond le « 18 jours »²³, puis qu'il y a du monde différent qui s'étaient connecté à ce programme là, mais tu ne connais personne [...]. Mais là, c'est le chemin interminable sur de la petite rocaille, puis là tes pneus de vélo, ils déraillent dans la rocaille, tu ne peux plus avancer, puis là tu te dis : « Je n'en peux plus ». Puis, tu arrives et je me souviens que je m'étais dit : « Je pense que dans toute ma vie, je me suis dit que j'aimais ça le plein air, que j'ai essayé de me convaincre pour être « cool », que j'aimais ça, mais que dans le fond, j'haïs ça le plein air ». Ça a pas été vraiment agressif, mais je me suis remis en question par rapport à mon goût de camping » (Camille).

« La première journée, tu sais, on se lance là-dedans, puis moi je me lançais en vélo, puis ça faisait cinq ou six ans, peut être plus, que je n'avais pas fait de vélo. Puis on se lançait dans quelque chose de gros. Puis « Au mon Dieu », j'avais tellement mal partout. Aux genoux, aux fesses, puis je me suis dit : « Ah mon Dieu, il me reste 18 jours » (Rires). Ça a été un peu dur, c'est un beau départ, mais c'est un départ vraiment dur sur le moral, sur le coup, c'était vraiment : « Yark! Dans quoi je me suis embarquée! » (Rires). Mais avec du recul, je me suis dit : « Ouais, ça a été une étape à franchir ». Il n'y a pas vraiment de personne qui aurait pu influencer ça. Je pense que c'est très personnel, cette journée-là était un peu plus difficile que les autres » (Alexie).

²³ Le « 18 jours » est une autre appellation utilisée par les étudiants pour nommer le cours Plein air expérimentiel.

Quant à François, c'est lors de la troisième journée qu'il se trouve dans cet état d'inconfort. Les conditions climatiques, son état physique et psychologique sont des facteurs qui semblent avoir influencé ce sentiment d'inconfort :

« Un bout où j'étais un petit peu moins à l'aise, c'était après l'expédition de vélo, on arrivait à Sainte-Marie, au Mont La Tuque, puis le soir, on a fait une randonnée dans la montagne; on était censé aller camper en haut. Cette soirée-là, ça a bien commencé, on montait puis finalement, il a commencé à pleuvoir [...]. On tournait en rond puis il commençait à pleuvoir encore plus. Moi, j'avais perdu ma tuque, ma [lampe] frontale. Je ne sais pas, j'étais fatigué, puis ça ne me tentait pas d'attendre dans la pluie pour savoir où on devait aller. Alors là, j'étais un petit peu moins confortable dans cette situation-là. Puis c'était parmi les premières journées; « veux, veux pas », on s'endurcit au fur et à mesure qu'on fait le « 18 jours » » (François).

D'autres perceptions changent pour les participants grâce à ce séjour. Entre autres, ils parviennent à comprendre qu'ils sont choyés d'évoluer dans un milieu socioéconomique aussi favorable et qu'ils vivent dans un environnement quotidien favorable, comme l'illustrent les extraits suivants :

« Je pense que ça a fait en sorte que tes problèmes ont l'air beaucoup moins importants. Je me rends compte que des fois, je me plains pour quelque chose, puis je pense que pendant le « 18 jours », on n'avait...Pas qu'on avait rien, mais on était à la base, pas de télévision. On n'avait pas de luxe dans le fond, puis on était capable de se débrouiller puis d'avoir un paquet de « fun » » (François).

« Tu te rends compte combien des trucs, tu pensais que ça ne t'importait pas, mettons de la ville, puis que ça t'importait, comme d'autres que tu pensais qu'ils ne t'importaient pas, mais tu pensais qu'ils t'importaient. Puis d'autres [participants], qui se rendaient compte dans « le 18 » que tu es bien avec juste un petit confort, puis que ce soit juste avec ça que tu es bien. Que tu n'as pas besoin tout le temps de tout ce que tu as eu depuis que tu es jeune, dans le fond » (Émile).

À ce propos, les préoccupations qui relèvent des besoins de base tels que se nourrir, se loger et s'abriter contribuent à ce changement de la perception des besoins essentiels :

« C'est sûr que tu es habitué de travailler vraiment fort pour obtenir tout ce que tu as. Puis c'est sûr que moi, je suis arrivé chez nous puis... La nourriture est là, elle est déjà prête, c'est vraiment un environnement différent, puis je pense que c'est ça que j'ai remarqué le plus entre le « 18 jours » et la ville » (David).

5.1.1.2 Nouvelle perception des besoins

D'ailleurs, étroitement lié à la prise de conscience des besoins de base, quelques sujets se repositionnent face à la société de consommation dans laquelle ils sont immergés. Le fait d'être isolé pendant 18 jours, d'effectuer des tâches concrètes et de devoir travailler constamment afin de combler leurs besoins primaires sont d'autres facteurs les menant à relativiser le concept de la nécessité. Cette situation s'apparente à ce qui se produit lorsque les individus vivent un choc culturel ou lorsque les besoins de base ont été difficilement comblés pendant une certaine période. Les besoins essentiels versus les besoins secondaires prennent alors une toute autre signification, comme en témoigne l'extrait ci-dessous :

« En fait, la façon dont je vois les choses a été changée par le « 18 jours » [...]. La société complète; il y a beaucoup de choses que tu voudrais changer de la société je dirais. Tu réalises que tu vis... Ta maison, même si tu peux la considérer modeste, tu vis dans le luxe. Puis là, c'est une constatation qui a été faite après le « 18 jours » puis c'était très vrai. Ça, c'est une grosse constatation que j'avais fait, ça m'avait marqué. Je savais que ça allait me marquer mais après le cours, quand tu reviens puis tu réalises à quel point on consomme : « C'est malade; c'est fou! » » (Éric).

5.1.1.3 Les enseignements relatifs à l'éducation par l'aventure

Nous ne pouvons passer sous silence l'apport des enseignements réalisés dans le cadre du cours, qui ont une portée plus grande que nous ne pouvions le croire. À cet effet, c'est par l'entremise d'activités techniques que les enseignants transmettent des notions

relatives à l'éducation par l'aventure, qui laissent une trace chez les étudiants. Les enseignements se font à partir du milieu naturel, afin de faciliter l'intégration des connaissances. L'exemple donné par Camille démontre bien le contexte d'enseignement du cours :

« Dans le « 18 jours », on acquiert vraiment des connaissances au niveau du plein air. Là « veux, veux pas », même si tu en connais déjà beaucoup, je pense qu'il n'y a personne qui n'a rien appris [...]. On a vraiment fait beaucoup d'activités différentes, on ne faisait pas souvent les mêmes choses, mais à chaque fois qu'on essayait quelque chose de nouveau, c'est sûr qu'on avait un petit atelier qui nous parlait de ce que c'était, puis souvent on arrêtait, comme en forêt pour en apprendre sur les feuilles, les arbres, les lacs, des choses comme ça. Donc je pense qu'il y a une grande connaissance que tu peux acquérir pendant ce séjour-là » (Camille).

Par ailleurs, selon la philosophie de l'éducation par l'aventure, il est important que les participants se comparent à eux-mêmes plutôt qu'aux autres, afin qu'ils ressortent grandi de cette expérience et qu'ils prennent conscience de leurs forces, comme le décrit Alexie dans l'extrait suivant :

« C'était beaucoup une attitude : « N'essayez pas d'être les meilleurs, ce n'est pas d'être le premier de tête [à la course à pied], mais faites-le comme vous voulez. Le but c'est de vous améliorer, c'est de faire de votre mieux et essayer de dépasser ce que vous êtes capable [de faire] [...]. Puis, [les enseignants disaient :] « Même si tu es la dernière arrivée [à la course à pied], et que tu as fait de ton mieux, si tu sens que tu as fait ce qu'il fallait, tu as atteint ton but, tu as atteint ce qu'on veut vous apprendre ». [Les enseignants m'ont appris à] relativiser les choses, de voir ça par rapport à moi, moins me comparer, plus être fière de ce que je fais et non par rapport à un autre. Puis, de ne pas me dénigrer parce que j'ai fait moins bien qu'un autre. C'est peut-être ça qui en ressort le plus ».

Il semble ainsi plus facile pour les étudiants de se sentir valorisé et accepté dans le groupe, puisque les interventions des enseignants vont dans le sens du dépassement

personnel et la de fierté de soi, plutôt que dans un esprit de compétition et de comparaison.

Les participants affirment aussi avoir appris au plan technique et au plan humain :

« C'est un cours où tu en apprends énormément puis sûrement un des cours à l'école, surtout au Cégep, sûrement un des cours que tu en apprends le plus. Le cours « Plein air expérientiel » : Moi j'étais étonné que ce soit à l'école qu'on donne un cours comme ça. Je trouve que c'est super; que tu en bénéficies énormément et je trouve que c'est extrêmement positif pour beaucoup de gens de faire ça. Je suis sûr que tous le monde qui est sorti de là étaient super contents de l'avoir fait, et qu'ils avaient grandi et évolué là- dedans. Je suis sûr que c'est une réalité : Tu joues avec les vraies choses. Comment dire ça? C'est vrai comme cours » (Éric).

5.1.1.4 Conscience environnementale

De plus, être en contact avec la nature pendant une aussi longue période a fait prendre conscience à la grande majorité des participants (n=7) de la fragilité du milieu et de l'impact laissé par un groupe de 50 personnes sur l'écosystème. Des capsules d'éducation environnementale, données en cours de route ont permis de faciliter cette conscientisation. Ils en arrivent à mieux cerner l'impact de leurs gestes sur la nature et cette sensibilité les amène à un plus grand respect envers elle :

« Je pense que surtout, ça m'a ouvert les yeux sur l'importance du respect de l'environnement. C'est vrai que c'est difficile à concrétiser quand tu n'es pas encore allé dans le bois. Tu te dis : « Ah, ça n'a sûrement pas d'impact ». Mais c'est quand tu vas dans le bois que tu te rends compte qu'il y a des problèmes avec la nature. Puis, avec le rythme qu'on a en ce moment, c'est vraiment important de changer nos habitudes parce que sinon, ça ne sera pas long que la nature, on ne l'aura plus comme elle est en ce moment. Puis c'est en allant dans le bois que tu te rends compte de ça. Tu vois vraiment les changements qu'il y a eu, puis avec Éloïse et Jérémie qui nous expliquaient tout ça, on voyait l'importance de respecter l'environnement » (David).

En les rapprochant de leur environnement naturel, certains sujets disent même avoir été influencé dans l'adoption d'habitudes de vie la respectant et affirment être davantage en contact avec celle-ci :

« J'ai plus envie de passer un après-midi à aller me promener dans le bois que de rester en dedans à devenir un « légume » devant la télévision. Je pense qu'il y a ça qui a contribué puis sinon, il y a quand même un petit aspect « écolo » derrière ça que je dois nommer : Vivre dehors, vivre dans la nature puis savoir que tout ça, c'est quand même menacé; ça donne envie de faire bouger les choses pour aider ça » (Alexie).

« Dans mes habitudes, oui, ça influence beaucoup, de faire attention à la nature autour de soi et d'être consciente de ces choses-là. Quand tu vois d'autres gens aussi, avoir un sens plus critique peut-être, face à l'environnement puis ce que tu fais quand tu es en plein air, comment tu peux blesser la nature, puis comment tu peux l'aider aussi à être mieux [ça influence tes actions] » (Catherine).

Finalement, pour Éric, ce cours aura eu des influences sur un besoin éminent à être dehors et pourrait être gage de choix futurs, comme il le décrit ici :

« Aujourd'hui ça me force, on dirait que j'aime déjà plus être dehors ou bien me promener, on dirait que j'en ai besoin de ça. On dirait que plus tard, je vais vouloir vivre dans une maison écologique en plein milieu de la campagne. Ça, c'est des influences du « 18 jours » » (Éric).

5.1.2 Les facteurs qui influencent l'expérience des participants

Des entrevues réalisées avec les participants de l'étude émerge un ensemble de facteurs ayant favorisé leur expérience et les retombées découlant du cours PAE. Parmi celles-ci, on retrouve : a) les motivations des étudiants à prendre part au cours, b) leur participation à des activités concrètes, c) le niveau d'inconfort vécu par les participants

associé au contexte d'expédition, d) le fait que les groupes de travail changent au fil des jours et finalement, e) la présence des moniteurs.

D'abord, les participants mentionnent que leur propre motivation à prendre part à cette expérience de groupe les amène à avoir une ouverture face aux autres et aux activités proposées. Cette volonté, tout en permettant l'établissement de liens sociaux, a positivement contribué à l'émergence de la dynamique de groupe. En effet, les participants mentionnent qu'au-delà de la réussite du cours et de l'obtention des crédits associés, le désir d'avoir du plaisir, d'apprendre et de connaître les autres était important pour eux. Les extraits suivants en témoignent :

« Je voulais vraiment faire le cours, alors je pense que ça m'a aidé à faire des connexions avec d'autres personnes. Je ne voulais pas rester tout seul dans mon coin et que ça finisse le plus tôt possible. Je voulais m'engager dans le cours parce que je voulais le réussir, pas seulement le réussir, mais avoir du plaisir puis avoir le plus possible du cours, gagner le plus de bagage possible [...]. Tout le monde était là pour avoir du « fun », c'est un environnement qui est vraiment « le fun » pour tout le monde, parce que tout le monde veut interagir, tout le monde veut se faire des amis dans le fond, rencontrer du nouveau monde qui ont des intérêts communs » (David).

« Je pense que le fait que tout le monde essaie de se faire le plus d'amis possible, je pense que c'est ça qui crée une synergie, c'est ça qui crée tout l'esprit de groupe qui se dégage du « 18 jours plein air » » (Camille).

La majorité des participants (n=9) ont aussi indiqué que le fait de participer à des activités concrètes et à des activités techniques a contribué au sentiment d'appartenance et au développement d'une expérience de groupe. Éric l'exprime bien, en parlant de son équipe dans l'extrait suivant :

« Ça c'est des moments magiques, ça c'est des moments dont je m'ennuie le plus en fait : Monter le campement et ensuite, avec mon équipe, on fait le souper puis tout ça, la journée entière, le retour, etc. Retourner avec le groupe et l'énergie qu'il y avait en place qui était super positif » (Éric).

Quant à Gabrielle, elle attribue ce sentiment d'appartenance et de développement de la dynamique à l'investissement de chacun dans les équipes :

« Peut-être en fait dans chaque équipe si tu t'impliques, dans la cuisine par exemple, dans des activités que devait faire chaque équipe, si tu commences à t'impliquer et à créer un rapprochement avec d'autres personnes, tu vois les mêmes intérêts que tout le monde a ensemble et tu commences à parler. C'est ça, quand tu es dans une équipe et que tu fais le repas, ça crée des liens ». (Gabrielle)

Plus spécifiquement, les participants évoquent que la réalisation de ces tâches concrètes telles que l'installation du campement, le fait de monter les toiles et les tentes pour la nuit ou encore le transport du matériel, requiert de la communication et un travail d'équipe. Cette conscientisation, notamment au regard de la façon à communiquer, facilite les échanges entre les participants et produit, par le fait même, la synergie dans le groupe. En outre, les tâches quotidiennes permettent de faire prendre conscience aux participants qu'ils sont interdépendants, puisque certaines activités sont impossibles à réaliser les uns sans les autres (ex. progresser avec tout le matériel lors de l'expédition de canot, installer le campement, etc.). L'expérience est donc positive sur le plan de la communication et de la synergie de groupe, étant donné que les participants se centrent sur une tâche concrète, réalisable, où ils doivent communiquer et dans laquelle ils sont interdépendants. C'est ainsi qu'ils vont naturellement vers les autres, car les tâches et la réalisation du cours ne peuvent s'accomplir individuellement. Lorie illustre d'ailleurs bien cette notion d'interdépendance entre les participants :

« Là, tu es obligé de travailler en équipe, si tu veux travailler tout seul, ça ne marchera pas : Tu ne peux pas faire la bouffe à toi seule, puis monter ta tente, tu as besoin d'aide, tu es obligé d'être trois. Puis juste pour monter une bâche, il y avait cinq personnes qui essayaient de la monter puis chacun avait son idée. Alors il faut que tu mettes toutes les idées ensemble, sinon elle ne montera pas ».

De plus, étant donné que les équipes de travail changent pratiquement à tous les jours, les participants ont la chance de découvrir plus intimement les autres étudiants. Divisés en cinq équipes de huit étudiants, ils effectuent les tâches communes ensemble et ont l'opportunité d'être en relation. En contre partie, ils doivent constamment s'adapter à de nouvelles dynamiques d'équipe, de nouvelles personnalités et cela leur demande, conséquemment, d'être capable de faire face à ces changements:

« Souvent la vie avec les autres, en groupe, ça peut être complexe et ça peut poser des problèmes. Ça demande énormément d'adaptation, de s'adapter aux gens et aux situations en même temps. Parce que tu sais, on changeait souvent d'équipe, il faut être capable de fonctionner en équipe pour ce genre de chose là » (Anne).

« Le lendemain, tu changes de groupe, tu te ramasses avec un nouveau groupe, tu trouves ça plate, tu aimais bien ton ancien groupe mais tu réalises qu'eux aussi viennent de changer de groupe; tout le monde a changé de groupe, tu as un nouveau groupe puis tu commences à développer d'autres affinités avec d'autres personnes » (Éric).

Dans la même lignée, un autre facteur pourrait avoir contribué de façon positive à la synergie du groupe. Il s'agit de la motivation des participants à s'investir auprès des autres. En effet, pour plus de la moitié des sujets (n=6), la motivation à entrer en relation avec les autres aurait eu cette influence (considérée comme une stratégie d'adaptation naturelle). À prime abord, cette motivation serait liée à l'état d'inconfort dans lequel se retrouvent la plupart des participants pendant les premiers jours d'une expédition, en raison de son contexte non familier, comme le résume bien Maxime :

« Le « 18 jours », ça a permis que je puisse passer beaucoup de temps avec des personnes. Puis quand tu passes trois ou quatre jours avec sept ou huit personnes, à un moment donné, tu es obligé de parler avec tout le monde, d'apprendre à les connaître et à les apprécier [...]. Tu passes 24 heures sur 24 avec les mêmes personnes, puis tu es dans un milieu où tu n'as pas de fuite. Tu sais, si dans un cours tu ne veux pas parler à la personne qui est à côté de toi, tu peux t'amener un livre puis il n'y a aucun problème. Mais là, on n'avait pas de livre, on n'avait pas de « MP3 », on n'avait rien. Donc quand tu n'as rien à faire, la seule chose qui peut te divertir, c'est d'aller voir quelqu'un et de parler avec elle ».

Par contre, il se peut aussi que cette motivation relève simplement d'un objectif individuel à s'investir auprès des autres et à avoir du plaisir, tel que cité par quelques sujets :

« Tu sais le « 18 jours », tout le monde veut être là, tu veux vraiment être là, puis tu veux rencontrer du monde, tu ne vas pas là parce que tu as des crédits, ce n'est pas vraiment le but du cours. Tout le monde est là pour avoir du « fun », c'est un environnement qui est vraiment le « fun » pour tout le monde, parce que tous veulent interagir, tous veulent se faire des amis dans le fond, rencontrer du nouveau monde qui ont des intérêts communs » (David).

« Mes objectifs personnels, c'était en fait juste de « tripper », c'est ça que j'avais l'intention de faire pendant ces 18 jours de plein air. Puis de rencontrer du nouveau monde [...]. Je pense que le fait que tout le monde essaie de se faire le plus d'amis possible, je pense que c'est ça qui crée une synergie, c'est ça qui crée tout l'esprit de groupe qui se dégage du « 18 jours plein air » » (Camille).

Finalement, un autre élément est gage de succès lors de cette expérience d'aventure. Il s'agit de la présence des moniteurs. Au nombre de sept lors de l'édition 2007, les moniteurs agissent comme accompagnateurs auprès des étudiants²⁴. Non seulement ils veillent aux besoins des participants, mais leur présence est aussi appréciée pour les conseils prodigués et l'investissement dont ils font preuve auprès des étudiants. Sans eux, les étudiants ne vivraient pas une expérience aussi agréable et dirigée :

²⁴ Pour une définition plus exhaustive du rôle des moniteurs, voir le tableau 2 à la page 73.

« Les moniteurs, ils font vraiment un « job » important : C'est presque même eux les piliers du « 18 jours ». Que les anciens du « 18 jours » reviennent toutes les années et qu'ils aident les nouveaux à s'intéresser autant. Tu sais, ils ont fait des journées thématiques, des spectacles, ils se sont vraiment investis pour nous faire apprécier le cours et c'est vraiment incroyable » (Maxime).

En somme, cette expérience est positive sur plusieurs plans et devient significative par son caractère novateur, permettant aux participants d'évoluer individuellement au sein d'une dynamique de groupe positive et d'apprendre à se connaître davantage au plan personnel. La section suivante aborde en profondeur la question des retombées personnelles.

5.2 Les retombées au plan personnel

L'ensemble des personnes ayant participé au cours PAE reconnaît avoir évolué au cours de ce séjour. Pour certains, cette évolution s'est traduite par une prise de conscience personnelle, par une plus grande connaissance de soi ou encore comme étant l'amorce de certains changements. Ces retombées, dites personnelles, font l'objet de cette section. Plus spécifiquement, il est question des bienfaits observés à six niveaux soit: a) la connaissance de soi, b) la perception de soi, c) la motivation personnelle, d) les stratégies d'adaptation adoptées dans un contexte non familial, e) le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités et f) le sentiment d'efficacité personnelle.

5.2.1 Les effets sur la connaissance de soi

Toutes les personnes ayant participé à cette étude ont mentionné que leur expérience au sein du programme PAE leur avait permis de mieux se connaître. En effet, cette expérience en a été une de découverte personnelle, notamment en ce qui concerne la présence de leurs capacités et d'habiletés spécifiques, tout comme au regard de leurs qualités et de leurs limites personnelles. Au plan des habiletés et des capacités, les participants mentionnent, entre autres, qu'ils avaient plus d'habiletés qu'ils ne le croyaient à accomplir des activités physiques (tels que l'escalade, le canot, la course à pied, etc.). En outre, la majorité des sujets ont constaté qu'ils avaient davantage de tolérance physique et psychologique. Les étudiants soulignent aussi leur capacité insoupçonnée à vivre dehors malgré la pluie et les intempéries, à s'adapter aux autres et à un groupe et finalement, à partir de chez soi pour une période de 18 jours.

Quant aux limites personnelles, c'est par l'entremise de défis physiques, se déroulant intensivement tout au long du séjour, que les étudiants affirment avoir appris à reconnaître leurs propres limites et à prendre conscience des moments auxquels elles se manifestent, par exemple lorsqu'ils sont fatigués ou lorsque que l'activité engendre pour eux un haut niveau de stress. D'autre part, en ce qui a trait aux qualités personnelles, ce cours leur aurait permis de confirmer certaines forces personnelles (comme être un motivateur pour le groupe, avoir l'esprit rassembleur, émettre des idées ingénieuses, détenir un tempérament enjoué, etc.) et que ces mêmes caractéristiques permettent de faire

progresser le groupe de façon positive. Bref, cette expérience d'aventure donne aux étudiants l'opportunité de se connaître davantage, notamment en ce qui a trait à leur personnalité et leur façon d'être. À ce propos, les deux extraits suivants sont éloquentes :

« J'ai appris que, bien que je sois gêné, j'aime ça être avec du monde que je ne connais pas puis de me confronter à ma gêne. Puis à moment donné, de m'obliger à m'ouvrir aux autres » (Maxime).

« J'ai appris que j'étais vraiment têtue, que ce n'était pas un défaut, c'était une qualité, mais il ne fallait pas la pousser à l'extrême, mais c'est dans le sens de déterminée; que je pouvais être déterminée. J'étais contente d'apprendre ça, de remarquer ça. L'autre chose que j'ai appris sur moi, c'est que je voulais apprendre beaucoup, que j'aime ça apprendre, que j'aimais ça découvrir les choses, que je voulais voir toutes sortes d'endroits, découvrir d'autres parties du monde et découvrir d'autres gens » (Catherine).

En somme, ce cours a permis aux étudiants de réaliser des réflexions sur eux-mêmes, sur leurs attitudes, leurs forces, leurs talents, leur façon d'entrer en relation avec les autres. Bref, cela leur a permis d'avoir une prise de conscience générale à l'égard de ce qu'ils sont. L'âge des participants (17-19 ans) a possiblement un impact sur cette prise de conscience personnelle. En effet, les participants, au moment de l'expédition, se situent à un carrefour entre la fin de l'adolescence et le début de la vie adulte. Le cours PAE serait alors un point d'ancrage, au plan de la confirmation des valeurs, des forces et des limites de ces étudiants, ainsi qu'au niveau de l'estime, de la confiance et de la connaissance de soi. L'extrait d'Anne, âgée de 19 ans lors du cours, souligne cet aspect :

« On dirait que j'ai appris que j'avais grandi, que j'étais tellement à l'aise dans cette expérience là, j'étais tellement moi, puis c'était facile puis agréable tout le temps et même quand c'était difficile, je trouvais ça correct, puis j'étais contente d'être là, tout le temps ».

Cette connaissance de soi pourrait aussi être stimulée par des caractéristiques liées au programme, notamment le fait que l'expérience soit physiquement et psychologiquement éprouvante : le cours PAE, se déroulant sur une période intensive, agirait comme catalyseur pour ces étudiants, facilitant les prises de conscience personnelle et la connaissance de soi. Le fait d'être immergé promptement dans un milieu méconnu, parmi d'autres étudiants de leur âge et de découvrir de nouvelles activités leur donne l'occasion d'accéder à leurs forces et à leurs limites plus facilement. Bref, cela maximise les apprentissages qu'ils réalisent en un court laps de temps, comme le soulignent Anne et Éric :

« Parce que c'est un défi physique, tu as beaucoup plus à réagir avec tes « trippes », avec toi-même. Parce que c'est quelque chose, que tu reviens au plus petit dénominateur commun de la vie, situation de survie sûrement, puis dans le fond, ils [les enseignants] nous en ont fait vivre, vraiment, au propre du mot là : survie. Donc c'est ça, tu n'as pas le choix d'être toi même, d'être la personne que tu es, tu n'as pas le choix là » (Anne).

« Tu es resté 18 jours dans le bois avec des gens. Je trouve que tu en apprends beaucoup sur la vie. Je trouve tu en apprends plus que dans les cours à l'école; tu apprends des vraies choses je dirais, tu es exposé à des réalités, tu es exposé à des réalités comme te nourrir, comme l'être humain [...] Le « 18 jours », la vie de groupe comme ça, c'était super; j'ai trouvé que j'ai quasiment plus grandi là que dans le dernier deux ans avant que j'étais à l'école » (Éric).

C'est aussi à travers le regard des autres que les participants réussissent à mieux se connaître et à réaliser ces prises de conscience, autant sur soi que sur les autres. Le contexte isolé consentirait à faire émerger les personnalités réelles des individus et les étudiants le remarquent fortement. 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. Les propos d'Alexie sont évocateurs à cet égard :

« On dirait que c'est vraiment une expérience où tu n'as pas le choix d'être toi-même. Tu sais, tu es confrontée un peu à la vraie nature des gens, ce qui peut te faire douter de certaines personnes. Moi, il y a eu des moments où j'ai été surprise, [à propos de] mes amis proches parce que je ne peux pas dire que dans « le 18 », c'était avec eux que j'étais le plus souvent. Puis, je ne sais pas, on dirait que tu es vraiment confrontée à des aspects que tu ne connais pas des fois. Des aspects de la personnalité que les gens ne montrent pas souvent, mais que dans des moments plus difficiles, ça ressort. Ou, au contraire, des supers belles personnalités ».

En somme, nous concluons cette section par l'extrait de Lorie, émettant que cette mise en relief des forces et des limites personnelles ne se fait pas sans réflexion sur soi. Selon elle, c'est en travaillant sur différents aspects du soi qu'elle arrive à faire des prises de conscience sur ses attitudes et comportements, sur ses forces et ses limites. De plus, en se mettant à nu de cette façon lors des activités demandant de s'investir davantage, cela demande de l'humilité, une certaine capacité à accepter ces aspects de soi et finalement, du lâcher prise :

« Il faut que tu t'investisses, que tu donnes une part de toi-même puis que tu sois capable d'accepter que les autres connaissent un peu tes faiblesses. Il y a certaines personnes qui étaient meilleures en vélo, on va dire, d'autres en canot, alors même si tu étais moins bonne dans telle affaire, il fallait que tu t'en rendes compte puis que tu te dises que ce n'est pas grave que les autres voient ça ».

5.2.2 Les effets sur la perception de soi

En plus d'avoir appris à mieux se connaître, à mieux savoir qui ils sont, les sujets indiquent que leur participation au cours PAE a été favorable au plan de la confiance en soi et de l'estime personnelle. À noter qu'en cours d'entrevue, les deux thèmes sont abordés de façon interchangeable par les participants étant donné les similitudes qui les relient. La différence entre les effets au plan de la confiance réside, pour plusieurs (n=7), dans le fait

que ce cours leur a permis de confirmer et d'ancrer davantage cette confiance qu'ils ont en leurs capacités et de moins douter d'eux-mêmes :

« L'estime et la confiance, ce sont des choses différentes. La confiance; je l'avais, je sais que je suis capable de faire des choses, je sais que je suis capable d'y aller puis d'arriver à mes fins, de foncer puis de prendre les moyens pour y arriver. Fait que ça, c'était établi, mais ça fortifie cette confiance que tu as en toi » (Catherine).

Quant aux effets du cours sur la perception de soi, certains individus expriment que d'avoir été reconnu par leurs pairs, que ce soit en raison de leur attitude (ex. positivisme, enjouement, ténacité, etc.) ou de leurs aptitudes à réaliser certaines tâches (force physique, habiletés à faire un feu, à faire des nœuds, à monter un campement, à cuisiner, etc.). Cela aurait eu un impact au plan de la confiance en soi. Il semble également que le fait de se sentir accepté par le groupe de pairs ou, dit autrement, de « faire partie de la gang », a eu des retombées positives sur la perception que les participants ont d'eux-mêmes. À cet égard, notons que la majorité des participants soulignent que le fait de s'être senti accepté et reconnu leur a permis de s'ouvrir davantage aux autres et de se montrer sous leur vrai jour :

« Tout le monde qui était là, tout le monde s'acceptait. Il n'y avait donc pas de raison de se sentir mis de côté. Tout le monde était égal dans le fond. C'était vraiment super, tout le monde s'entendait. Je pense que ça aussi, ça m'a aidé dans mon estime parce que personne ne se jugeait, tout le monde était vraiment gentil avec tout le monde, donc, tu te sentais vraiment égal avec tout le monde qui était là. [...]. En étant émotionnellement stable, j'ai pu aller voir le plus de monde possible sans avoir peur de me faire rejeter » (David).

Ainsi, une fois la peur d'être rejeté dépassée, les participants mentionnent avoir été plus authentique face à eux-mêmes et aux autres. La durée du séjour pourrait être un facteur prédéterminant à cette ouverture aux autres : les participants ont eu le temps, en 18 jours

d'expédition, d'apprivoiser cette crainte du rejet et de percevoir, chez les autres membres du groupe, une réceptivité à se connaître mutuellement. Cette mise en confiance constitue donc un préalable afin d'être en mesure de s'ouvrir aux autres :

« Parfois, tu vas sentir que tu es différent des autres, peut-être moins bon que les autres pour une raison quelconque. Mais le « 18 jours », ça te montre que tout le monde est pareil, tout le monde peut être accepté. Puis je pense qu'en voyant ça, je me suis rendu compte qu'il n'y avait pas vraiment de raison d'être gêné, surtout pas dans un contexte comme dans le « 18 jours ». Je me suis rendu compte que, quand je voit ça de cette façon-là, j'ai beaucoup moins de gêne et sans problème, [je réussis à] rencontrer du nouveau monde sans être gêné » (David).

En outre, certains facteurs contribuent au sentiment d'égalité qu'ils ressentent entre eux. Parmi ceux-ci, notons : a) le nombre d'activités à réaliser ensemble, b) en situation d'interdépendance, c) dans les mêmes conditions climatiques, d) avec la même qualité de matériel et finalement, e) en traversant les mêmes épreuves. Par leur apport personnel au groupe et par ce sentiment d'acceptation, les étudiants se disent reconnus pour ce qu'ils sont. Ils affirment que cela contribue à augmenter le sentiment de valeur personnelle, tel qu'en témoigne l'extrait suivant :

« En voyant aussi comment j'ai accompli certaines activités puis aussi, au niveau interpersonnel, j'ai vu que tout le monde m'a accepté sur le coup et sans aucune condition. Finalement, dans le fond et entre tout le monde, j'ai beaucoup plus confiance : Je peux être quelqu'un qui va plaire aux autres, avec qui les gens vont bien s'entendre » (Gabrielle).

Les deux derniers extraits font d'ailleurs lumière sur une relation entre l'acceptation des pairs et une estime de soi positive. Pour ces participants, il est clair que le fait de s'être senti accepté dans le groupe leur a permis de s'exprimer, de se montrer tel qu'ils sont et de se sentir comme un individu qui a de la valeur. Notons aussi que pendant cette période de

début de l'âge adulte, le concept de désirabilité sociale est au cœur du sentiment d'acceptation des pairs, tel que nommé par Gabrielle dans le dernier extrait. Par ailleurs, David fait mention de la notion d'égalité, une autre composante importante de l'acceptation des pairs :

« Dans tout le monde qui était là, tout le monde s'acceptait. Alors il n'y avait pas de raison de se sentir mis de côté. Tout le monde était égal dans le fond. C'était vraiment super, tout le monde s'entendait. Je pense que ça aussi, ça m'a aidé dans mon estime parce que personne ne se jugeait, tout le monde était vraiment gentil avec tout le monde donc tu te sentais vraiment égal avec tout le monde qui était là ».

L'estime de soi semble être, pour certains participants (n=2), reliée à leur capacité à entrer en relation avec les autres et à leur capacité à créer des liens d'amitié, comme dans le cas de David. Tandis que pour d'autres (n=2), le sentiment de valeur personnelle serait plutôt lié au niveau de défi et d'intensité vécu lors des activités d'aventure, où la réussite n'est pas garantie. L'extrait suivant illustre bien la façon dont Émile s'est senti valorisé, parce qu'il a réussi à passer à travers l'expérience, représentant un certain niveau de risque. Il évoque alors le sentiment de dépassement de soi :

« Chaque fois, tu peux te dépasser un peu plus : La course à pied, moi j'ai déjà couru, alors je me suis dit : « Je veux le faire, c'est sûr, dans une certaine zone de confort ». Tu es fatigué, tu ne veux pas te blesser, mais je ne l'ai pas fait juste en petit « jogging » ou en marchant. C'est juste un exemple : Le portage (en canot), des fois, tu ne peux pas arrêter à moitié, mais tu essaies de le faire d'un coup complètement. C'est tout le temps un stress, tu n'es pas certain de le réussir. Quand tu le réussis, alors c'est une valorisation encore plus grande » (Émile).

5.2.3 Les effets sur la motivation personnelle

Bien que ce ne soit pas abordé directement en cours d'entrevue, le thème de la motivation personnelle est nommé par plusieurs participants (n=8) de l'étude comme une retombée du cours PAE. D'une part, le cours aurait un effet stimulant, c'est-à-dire qu'il inspire les étudiants face à la réalisation de nouveaux projets. Un peu comme si cette initiation à des activités réalisées en plein air avait eu pour effet de briser la glace ; cela aurait suscité l'intérêt des participants pour les activités d'aventure et les expéditions. Conséquemment, il y aurait une diminution des peurs relatives à l'égard de ce type d'activité. Si cet effet au plan de la motivation est observé à court terme, c'est-à-dire de quatre à huit mois après l'expédition, il serait intéressant de vérifier ce qu'il en est au long cours. Or, les extraits suivants illustrent bien les effets de l'expérience sur la motivation des participants :

« Quand j'ai l'occasion, quand quelqu'un me propose d'aller en camping, je vais accepter beaucoup plus rapidement. Si quelqu'un me propose une expédition, souvent, je vais être le premier à dire oui. Ce que je ne faisais pas avant. J'étais beaucoup plus nerveux, je voulais savoir comment ça se préparait. Alors que là, quelqu'un me propose de partir alors qu'il n'y a rien de préparer, je vais accepter tout de suite même si je ne sais pas où nous allons, quand nous allons revenir et combien de temps nous partons. C'est pour le trip » (Maxime).

« Au niveau de ma façon à planifier mes activités, je crois que ça a eu une influence aussi. Quand mes amis m'invitent à faire des randonnées ou des expéditions, je me dis : « Allez, vas-y!! Ça me tente ». Tu sais, avant, j'étais un petit peu plus réticent puisque je ne connaissais pas ça puis je disais : « Ah, est-ce que je vais dans le bois aujourd'hui ou je reste chez moi? » Maintenant, je pense que je suis bien plus motivé à faire des activités comme ça ». (François).

Également, les participants indiquent qu'il est maintenant plus facile pour eux de prendre part à de nouvelles expériences : le cours PAE leur a permis d'acquérir une plus grande confiance et ce, grâce à la prise de conscience de leurs capacités à réaliser de nouvelles activités, à vivre des expériences hors du commun et finalement, puisqu'ils ont acquis certaines compétences techniques. Nous pouvons d'ailleurs faire un parallèle entre ce sentiment de motivation personnelle et l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle, résultat rendu possible par la mise en œuvre de diverses sources, soit de vivre une expérience personnelle influencée par le regard d'autrui et par les modèles offerts. Ceci pourrait donc expliquer ce sentiment de motivation et cette hausse d'énergie, lors de leur retour au quotidien :

« Je trouve que ça a vraiment été une expérience grandissante. Ça donne confiance en soi parce que parfois, on se cherche. Puis je ne sais pas si on l'atteint totalement, mais ça, c'est le genre d'activité, le « 18 jours », où ça te donne confiance en toi. C'est énergisant : Quand tu sors de là, tu as envie de faire plein d'affaires » (Catherine).

« C'est vraiment un trip, c'est vraiment un « high » le « 18 jours ». Quand tu ressors de là, tu es encore sur ton... Tout l'énergie que tu as, toutes les idées que tu as, tout le vouloir que tu as, parce que veux, veux pas, il y a un vouloir qui se déclenche en toi, de participation [...]. Quand je suis revenue du « 18 » [...], j'étais vraiment motivé à tous les niveaux de ma vie, puis je pense que c'est vraiment le « 18 » qui a changé ça » (Camille).

5.2.4 Les stratégies d'adaptation adoptées dans un contexte non familial

Le fait d'être placé pendant 18 jours en milieu naturel, dans un contexte d'expédition et ce, parmi des inconnus, plonge les étudiants dans un état d'inconfort émotif, psychologique et physique. Ainsi, même si l'expérience est positive en soi, elle est

déstabilisante et peut constituer une source de stress. Face à celui-ci, les étudiants sont appelés à utiliser les stratégies qu'ils connaissent ou encore à en développer de nouvelles, dépendant de l'efficacité des premières. Bien que l'expérience sollicite les étudiants sur plusieurs plans, leur discours mène à penser qu'ils s'adaptent plutôt bien : ils font part de certaines conditions ou de stratégies d'adaptation ayant pour effet de contribuer à la diminution de leur niveau de stress pendant le séjour et permettent la recherche de solutions concrètes pour faire face aux difficultés. Ces solutions, au nombre de trois, sont : a) l'entraide de nature instrumentale, b) l'entraide de nature émotive et psychologique et finalement, c) de se centrer sur le moment présent.

Il est d'abord question de l'entraide de nature instrumentale, expliquée par le fait que les participants ont besoin les uns des autres pour accomplir les tâches. L'exemple suivant est d'ailleurs très représentatif du soutien nécessaire entre les étudiants lors du cours PAE:

« Tu as de la bouette jusqu'aux genoux puis c'est dur physiquement, alors ça m'a marqué parce que tu es en équipe. Moi je me souviens, j'avais le sac le plus lourd, avec tous les chaudrons, les choses les plus lourdes, puis là, à moment donné, je n'étais plus capable, puis il y a une fille [qui m'a demandé] : « Est-ce que tu veux que je t'aide, est-ce que tu veux que j'apporte ton sac? » Alors je lui ai répondu : « Oui prend mon sac ». Cette fille-là, elle avait de la misère, donc c'est une autre fille qui a pris le sac, puis je me souviens que j'étais tellement surprise de l'initiative de tout le monde parce que tout le monde s'aidait, puis ce sac-là, il était « chiant » puis personne ne voulait le porter [...]. Alors on n'avait pas vraiment le choix de se serrer les coudes puis de s'aider. Comme je te disais, pendant le canot-camping, tout le monde s'aidait et s'entraidait » (Camille).

En outre, les conditions environnementales et le contexte d'expédition créent cette synergie d'entraide et de soutien. Par exemple, ils se servent les uns des autres pour

combler des besoins de base tels que se réchauffer, dormir au chaud, etc., comme l'explique Camille dans l'extrait ci-dessous :

« Si tu as froid, puis qu'il y a une personne à côté de toi, tu te colles, c'est aussi simple que ça. Il n'y a rien de plus explicite, tu as froid, tu te colles : la personne a froid, elle se colle. C'est juste là pour servir les autres, comme les autres sont là pour se servir toi si tu en as besoin [...]. Fait que jusqu'à un certain point, il y a un contact physique qui se fait entre tout le monde puis ça rapproche psychologiquement, je te dirais. Vu qu'il y a ce rapprochement-là, physique » (Camille).

D'ailleurs, le contexte d'expédition place les participants en situation d'interdépendance, que ce soit au niveau des tâches à accomplir ou des défis à surmonter. Cette situation d'interdépendance amène inévitablement un soutien d'ordre psychologique et émotif. À cet effet, Émile définit bien l'entraide physique et psychologique dont les étudiants ont dû se servir, lors des moments plus difficiles. La présence mutuelle et la compréhension des difficultés vécues sont similaires et réciproques, aurait facilité les relations et l'émergence de soutien.

« [Nous nous soutenions] chaque fois que c'est un peu plus hors norme [les activités, la situation, etc.]. Par exemple, quand il y a un gros orage, quand tu es épuisé, quand tu as froid, c'est dans ces moments que les gens sont portés à se rapprocher, parce que c'est une question de confort, puis à partir de là, tu apprends à connaître la personne. C'est certain que si tu te colles à côté de quelqu'un parce que tu as froid, tu parles un peu, puis la situation engendre des conversations plus poussées que si tu vas manger de même [au restaurant, en ville] » (Émile).

Par ailleurs, la plupart des sujets (n= 7) affirment que le soutien émotif était présent et qu'ils pouvaient compter les uns sur les autres en tout temps, signe que le groupe détient une bonne synergie :

« J'ai quand même compté sur les autres, les gens étaient là pour me remonter le moral puis dire : « Let's go, on ne lâche pas, on s'en va par là ». Alors dans ces moments-là, j'ai compté sur les autres. Alors y a eu des moments où j'étais contente que des gens soient là pour me pousser puis m'aider » (Lorie).

« Si tu avais eu besoin du soutien émotif, il y en aurait eu, si tu avais [eu besoin de] soutien social, il y en aurait eu. Il y avait tout le temps quelqu'un que tu pouvais aller voir pour poser des questions, présenter tes problèmes ou n'importe quoi. Donc tu sais, il y a tout le temps eu [du soutien] » (Éric).

En regard d'un extrait d'entrevue donné par Maxime, une relation est soulevée entre la présence de soutien émotif, psychologique ou physique entre les participants et le sentiment d'acceptation des pairs dont il est question précédemment dans ce chapitre. Pour Maxime, c'est grâce à sa participation au cours PAE qu'il est désormais capable de demander de l'aide, qu'il est en mesure de comprendre que ce n'est pas un signe de faiblesse et enfin, qu'il peut se servir de cette stratégie d'adaptation :

« Au niveau psychologique, ça a remonté ma confiance en moi dans mes relations avec les autres, ça m'a appris que tu peux aller voir tout le monde puis que tout le monde est prêt à t'aider. J'ai appris que c'est facile de demander : « Est-ce que tu peux m'aider? » Parce que j'avais vraiment beaucoup de difficulté à demander de l'aide puis ça m'a super aidé de réussir à le faire. Puis, ça ne punit pas de demander de l'aide, c'est comme super. Maintenant, je n'ai aucun problème à aller demander de l'aide à n'importe qui, puis habituellement ils acceptent assez gentiment ».

Le troisième facteur facilitant l'adaptation des participants au contexte non familial consiste à se centrer sur le moment présent. L'instant présent vécu en milieu naturel, rappelle l'essentiel à quelques participants (n=2) et leur apporte un certain calme. Ils disent décompresser de leur vie au quotidien. En se sentant bien dans leur environnement et en vivant moins de facteurs de stress, ils sont davantage enclins à apprendre, à participer activement au programme et cela leur permet d'être à l'écoute de leur environnement, comme le décrit cette participante :

« Tu t'arrêtes un peu, tu vis pour manger, tu vis pour faire l'activité, tu vis pour regarder les oiseaux, tu vis pour regarder le soleil se coucher, tu vis pour écouter le bruit de l'eau, tu vis pour être avec les autres, pour apprendre à les connaître et pour faire des activités « le fun » ensemble. Tu ne penses pas à l'heure; on n'avait jamais l'heure, on se fiait au soleil. « Ah, il faisait noir, ah, là j'ai faim, bon bien ça doit être l'heure de faire le dîner ». Oui, il y avait une certaine structure parce que parfois, les canots arrivaient ou des choses comme ça, [...] mais le reste du temps, on n'avait pas l'heure, ça nous permettait de décompresser, puis oublier ces choses-là [du quotidien] » (Catherine).

Ces apprentissages sont aussi transférables au quotidien et plus de la moitié des participants (n=7) relient ces apprentissages à leur façon actuelle à gérer leur temps, leurs priorités et leur stress. Le cours donne un comparatif à la vie quotidienne. Le fait de n'avoir du contrôle que sur le moment présent, sur les activités à réaliser au présent joue en faveur de cette capacité à s'adapter à leur nouvel environnement :

« Le « 18 jours », c'était un gros stress puis il fallait que j'apprenne à le gérer parce que je ne pouvais pas juste tout le temps stresser. Il fallait que j'apprenne à vivre le moment présent parce que... Ce n'était pas toujours en regardant : « Ah non; on s'en va en canot demain, Ah non; on s'en va faire de la marche après demain ». C'était plutôt : Je vais me concentrer sur ce que je fais en ce moment, puis le canot, c'est demain. J'oublie ça pour aujourd'hui, je me concentre sur ce que j'ai à faire aujourd'hui, ça sert à rien de stresser pour ça parce qu'il faut que je le fasse de toute façon. Je pense que cette façon de voir les choses, ça m'a influencé ici [au quotidien] aussi parce que tu sais, des fois en stressant sur quelque chose d'autre, ça te distrais de ce que tu serais supposé de faire la journée même. Puis je pense que ça, c'est vraiment un facteur important que j'ai remarqué pendant le « 18 jours » » (David).

Il semble également que le fait de se retrouver dans un contexte naturel où de saines habitudes de vie sont adoptées a un effet apaisant pour les participants. Maxime souligne que l'expérience du PAE lui a permis de retrouver un certain équilibre global :

« Je crois qu'on était beaucoup plus équilibré pendant le « 18 jours » parce qu'on avait nos moments de travaux qui étaient bien définis, on mangeait bien, on avait des relations sociales habituellement très saines. [...] Quand tu es en plein air, à moment donné, le fait que tu sois dehors, que tu respires de l'air sain, que tu sois avec des

arbres, il n'y a pas nécessairement beaucoup de bruit, c'est silencieux, tu te détends et tu deviens plus dans un état pour parler avec du monde » (Maxime).

Néanmoins, lors des entrevues, les participants abordent aussi le sentiment de bien-être qu'ils retirent de l'expérience, en la comparant au stress vécu au quotidien. Parallèlement, cela démontre qu'ils se sont approprié l'expérience et ont réussi à s'adapter. Les étudiants soulignent l'impression d'avoir moins de contraintes que dans la vie quotidienne, d'être moins soumis au rythme rapide de l'ère actuelle et aux obligations de la société. L'extrait suivant résume bien ce propos :

« Tu es dans le bois, tu vis pour faire des activités et tu travailles physiquement, puis tu travailles pour manger, pour dormir, pour profiter du moment, puis je pense que ça enlève beaucoup le stress des gens, puis ça fait du bien à un groupe. Parce que lorsque tu es en ville et que tu es toujours stressée, bien, ça dépend des gens - moi je suis toujours stressée -, il y a souvent un stress de : « Ah, il faut que j'aille à l'école, il est telle heure, il faut que j'aille faire telle, telle, telle affaire; Mon Dieu, il y a la banque, il faut que j'appelle la banque, il faut que je fasse mes papiers ». Des choses comme ça, ce sont des sources de stress que tu as, puis en étant là-bas, tu oublies ça puis tu vis, puis je pense que ça fait du bien pour la santé mentale d'une société, puis des jeunes aussi, des jeunes qui ont beaucoup de pression » (Catherine).

Par ailleurs, Gabrielle et David amènent des comparaisons intéressantes quant au type de stress vécu. Pour Gabrielle, le quotidien de la ville peut être stressant en soi mais les ressources matérielles disponibles offrent un confort qui facilite sa vie. Elle souligne que la vie en milieu naturel ne donne pas automatiquement cette sécurité et que pour s'assurer de celle-ci, ils doivent prendre soin d'eux-mêmes et de leur matériel :

« Non, c'est vraiment différent [du quotidien]. Ouais, ça m'a juste permis de découvrir autre chose. Tu vis dans ta petite vie, puis là, tu es dehors puis tu vis la vie un peu différemment. Oui : C'est une vie différente [...] comme la température, un peu tout;, ta tente, tes affaires, ça fait voir comment, qu'est-ce qui va sécher, comment tu vas t'habiller; il faut que tu penses à tout. Tandis que chez toi, dans la vie courante, c'est un peu facile, en comparaison, je pense. Vivre dehors et retourner

chez toi; C'est facile comment je vis. Dans ta petite maison, tu as le stress de la ville un peu, mais quand tu y repenses, tu n'as pas le stress de savoir : « Demain matin, est-ce que mon matériel sera détrempe? » Tu n'as pas de stress par rapport à ça ».

Pour David, le sentiment de stress, synonyme qu'il doit s'adapter aux différents défis à relever, est présent d'une autre façon. L'incertitude face à sa capacité à réussir les activités lui crée une source de stress différente du quotidien mais bien réelle. Il est d'ailleurs l'un des sept participants à soulever cet aspect lors des entrevues :

« C'était un stress, c'est sûr que c'était un gros stress, parce qu'on se demandait si on allait être capable de les faire [les activités à réaliser]. Mais c'est quand même un stress différent de ce qu'on vit en ville, disons. Parce que ce n'est pas un stress normal, on n'est pas habitué d'avoir ce genre de stress là ici (au quotidien). Il y a aussi le stress, ici (en ville), de l'heure justement ; toujours arriver à l'heure, tu as toujours un agenda « très serré », tandis que là-bas, on n'avait même pas de montre. Alors il n'y avait pas de stress là-dessus, donc c'était un stress de moins tandis qu'on avait d'autres stress différents de la ville ».

En somme, les stratégies d'adaptation adoptées par les étudiants, face à l'environnement non familier dans lequel ils sont immergés, deviennent des stimuli d'apprentissage. En outre, l'utilisation de celles-ci favorise notamment le processus d'autonomie et de responsabilisation des participants, abordé dans la prochaine section.

5.2.5 Le développement du sens des responsabilités et de l'autonomie

Lors du cours PAE, l'emphasis est mise sur une approche participative, c'est-à-dire que chaque personne a un rôle à jouer et ce, à chacune des phases du cours. Cette approche, nécessitant des étudiants une implication physique, émotive et psychologique, contribue à terme à la meilleure connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes. Plus spécifiquement, la structure

mise en place dans le cours favorise l'accroissement de l'autonomie et du sens des responsabilités. Cela survient, entre autres, via l'approche expérientielle et par l'approche de l'éducation par l'aventure. Les étudiants nomment donc ce facteur comme facilitant les effets au plan de l'autonomie, sans toutefois en saisir toutes les subtilités. Suite à l'analyse des résultats, nous pouvons penser qu'il existe une relation entre l'approche préconisée par les enseignants et le processus d'autonomisation découlant de l'expérience. Le premier extrait met en relief l'emphase donnée par les enseignants sur l'approche préconisée au sein de leur pratique tandis que dans le second, Émile décrit bien comment il a vécu cet aspect du cours :

« On ne les voit pas souvent (les enseignants). Premièrement, parce pendant toutes nos expéditions, ils ne sont pas là. Ils nous suivent, mais ils sont en arrière puis on ne les voit très rarement. Ils nous ont montré la base, au début de chaque étape puis après ça, on partait et on expérimentait ça. Alors c'est un peu comme des mentors, c'était plus ça » (Maxime).

« On ne les voyait pas vraiment, ils faisaient juste suivre complètement après la dernière équipe, ils s'assuraient que tout était correct, mais c'est ça qui était le fun en même temps. [...] On avait l'impression d'être juste notre équipe. En même temps, on savait qu'il y avait de la sécurité en arrière » (Émile).

Certains participants (n=3) ont même parlé de la confiance que les enseignants avaient en eux et vice-versa : il semble que ce soit un facteur déterminant dans cette prise de responsabilités :

« Ils ne mettaient pas de pression, quand ils avaient des choses à nous dire, on les écoutait, c'était quand même eux qui supervisaient le tout, mais ils laissaient beaucoup de place à notre propre initiative puis je pense que ça donne confiance [...]. S'ils n'avaient pas eu confiance en nous, je pense qu'on aurait pas autant appris puis on n'aurait pas été autant ouvert sur toutes les choses qu'il y avait à voir, à apprendre, à expérimenter et à ressentir » (Catherine).

« Ils ont confiance en leurs moyens puis nous, on a confiance en eux. On sait que s'il nous arrive quelque chose, ils savent quoi faire. On a une totale confiance en eux [...]. Le but, c'est qu'on expérimente peu importe ce qu'on faisait [...]. Puis ça, c'était vraiment super, ça nous laissait beaucoup de liberté à l'intérieur d'un cours, c'était vraiment « l'fun » » (Maxime).

Les étudiants soulignent d'emblée que la liberté accordée en cours d'expédition a été favorable à la prise de responsabilités au sein du groupe et au développement de l'autonomie. Ces responsabilités sont de deux principaux types : a) liés au groupe et b) au niveau individuel. Au niveau du groupe, c'est en réalisant des tâches concrètes et essentielles que les étudiants se responsabilisent. Il s'agit de : a) préparer la nourriture, b) établir les campements, c) monter les tentes, d) veiller au bon fonctionnement du matériel de campement (ex. les fanaux et les réchauds) et e) s'organiser en vue de l'expédition (ex. se séparer l'équipement de groupe et la nourriture dans les sacs à dos, connaître le trajet à partir de la carte topographique, etc.). Au plan individuel, il s'agit davantage des tâches comblant les besoins primaires tels que : a) bien s'alimenter, b) bien s'hydrater, c) garder ses vêtements au sec afin de maintenir une chaleur corporelle adéquate et d) garder son sac de couchage au sec afin de bien dormir. Notons que les répercussions sont réelles, c'est pourquoi les participants se rendent davantage compte de leurs actions et des effets encourus. Cela justifie aussi en partie le fait qu'ils se soient autant investis, comme le décrit les extraits suivants :

« Que ce soit faire le souper, monter la tente, il fallait vraiment que tout soit en ordre. Il n'y avait pas vraiment de « niaisage ». C'était assez important d'avoir tout bien fait, parce que des fois, il faisait froid, des fois il pleuvait, puis il fallait vraiment qu'on soit à l'abri [...]. Alors, il faut que tu te prépares en vraiment conséquence. Donc, ça m'a appris à tout préparer puis à tout anticiper dans le fond, parce que tu ne peux pas prévoir tout ce qui va arriver » (David).

« Si ton équipe est derrière toi ou si au contraire, toi, il faut que tu encourages ton équipe puis que tu la motives pour passer au travers de la bouette que tu as jusqu'aux genoux, il faut que tu prennes un peu plus de responsabilités. Dans le fond, il faut que tu te rendes compte qu'il faut que tu en donnes un peu plus [...]. Tu fais des choses que d'habitude tu ne ferais pas ou tu te dis : « Non, je laisse faire ça ». Comme porter des barils de bouffes qui te donnent une espèce de bosse dans le dos ou les canots dans le fond... Il faut que tu te donnes à fond! » (François).

« J'aimais ça, surtout organiser les choses le soir pour que tout le monde soit confortable. Ça, c'était important. Si quelqu'un n'était pas bien, c'était comme : « Non, ça, ce n'est pas satisfaisant ». Peut être là-dedans, oui, je m'impliquais plus. Pour que tout le monde soit bien. Une fois que tout le monde était bien, j'étais satisfaite, c'était correct puis j'étais comme : « OK, on peut avoir l'esprit tranquille ». C'était de faire de la bouffe, monter les tentes, etc. » (Anne).

5.2.6 Les effets sur le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle est la sixième et dernière répercussion personnelle découlant des entrevues réalisées avec les participants. La totalité de ces derniers ont traité de cet aspect en tant que retombée majeure du cours PAE. Tel que su mentionné, c'est à travers la réalisation de nouvelles activités, dont la difficulté augmente graduellement avec le temps, que les étudiants se rendent compte qu'ils détiennent un fort potentiel physique et une bonne tolérance, tant au plan physique que psychologique.

En effet, les défis proposés à 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. Selon ce qui émerge des entrevues, ils sont fortement marqués par l'expédition de canot. Ce serait dû notamment à

l'autonomie qu'ils avaient lors de l'expérience, le défi, les conditions climatiques difficiles (présence d'orages et de pluie, température extérieure froide, etc.), le plaisir qu'ils ont vécu ensemble, l'intensité du moment et les liens de proximité qui se créaient, comme le regroupe les extraits suivants :

« C'est vraiment l'expédition de canot, qui a été, quant à moi, le plus beau moment du « 18 » [...]. C'était beaucoup d'efforts, on a eu du « fun ». Que tu veuilles ou non, tu travailles plus, mais le fait que tu sois une équipe, c'était de la communication, on échangeait [...]. Alors tu tisses surtout des liens avec ce monde-là. On arrivait au portage puis là, ça tissait des liens puis c'était vraiment « cool » » (Émile).

« Le canot-camping, je pense que c'est vraiment l'activité que j'ai préférée parmi toutes celles que nous avons fait : C'était aussi difficile physiquement que mentalement. Parce que premièrement, tu es avec la même équipe depuis trois jours, donc avec le même monde depuis trois jours puis il y a une synergie qui se développe, mais qui est vraiment malade entre les moniteurs et les élèves [...]. Deuxièmement, on s'est retrouvé dans un orage, juste avant de faire « le petit Vietnam » [nom d'un portage] puis il y a une fille qui était en hypothermie, puis je me souviens qu'il y avait toute une énergie qui s'est développée durant cette journée-là entre tous les participants du « 18 jours » [...]. Je pense que c'était juste l'atmosphère, puis il ne faisait vraiment pas beau; il y avait vraiment un orage, mais par-dessus ça, je ne sais pas, on a réussi à connecter, je crois » (Camille).

D'autres événements ont marqué la mémoire des participants et, quoique différents, ils se ressemblent en certains points; la situation était ardue, demandait de se dépasser et a été vécue intensément. Pour certains, la randonnée de nuit (n=2) a été significative tandis que pour d'autres, ce sont les épreuves de course à pied (n=3) qui ont été plus marquantes. À cet effet, les étudiants ont dû faire preuve de ténacité et de dépassement, puisque les distances à parcourir étaient parfois grandes, sous des conditions climatiques difficiles, c'est-à-dire sous la chaleur intense. De plus, pour la plupart, ces activités n'étaient pas réalisées de façon régulière. Cela a alors rendu la tâche beaucoup difficile à réaliser et produit un sentiment d'accomplissement plus grand :

« La journée qui m'a posé le plus gros défi, c'est la fois qu'on a couru huit kilomètres sous un soleil vraiment assommant, c'était juste un soleil intense, avec de la grosse humidité. On a couru huit kilomètres, puis ça faisait deux jours qu'on avait quasiment rien mangé (rires), c'est un défi quand même de taille. Ça a peut être l'air un peu inhumain, dit comme ça, mais je pense que c'était correct, parce que justement, c'est un truc qui a l'air inhumain, mais justement, on est capable de le faire. Puis je courais, puis la course c'est « tough ». Tu sais la course, je n'en fais pas tant que ça, fait que tu sais, je courais, puis à moment donné, [tu te dis] : « Continue, continue! ». Puis toi-même, tu as l'impression que tu vas lâcher à chaque mètre, mais tu trouves toujours l'énergie pour continuer un mètre de plus. Ça, je trouve ça génial ce « feeling »-là. Puis je suis arrivée, j'étais tellement contente, c'était fou! » (Anne).

De ces expériences hors du commun émerge un sentiment de compétence et de fierté personnelle. Par l'expérimentation de nouvelles activités et dans lesquelles ils réussissent à performer, les étudiants comprennent que plusieurs autres rêves sont à leur portée. Mais c'est en repoussant leurs propres limites qu'il est possible d'en venir à cette conclusion :

« Je pense que je suis beaucoup plus conscient. D'avoir réalisé des choses d'une certaine envergure, je suis capable de savoir jusqu'où je peux aller puis dans le fond, que je suis capable de réussir pas mal de choses qui sont à ma portée » (François).

« Je réalise que parfois, je me mets des limites que je pourrais pousser encore plus loin. Ça c'est vraiment « cool », ça faisait longtemps : j'ai déjà fait du sport de compétition. Puis là, ça faisait à peu près deux ans que je n'en faisais plus sérieusement, puis de faire le « 18 » puis de retrouver un peu cette passion là : de me pousser au maximum » (Émile).

Pour les participants, le fait de repousser leurs limites et d'en prendre conscience leur donne plus de confiance en leurs capacités et confirme par le fait même qu'il est possible d'entreprendre des nouveaux projets et de les réussir :

« Moi, je n'étais pas vraiment en forme, je ne savais pas trop dans le fond si j'étais capable de le faire puis de réussir ça. Puis finalement, je me suis rendu compte que si tu veux, tu peux te pousser jusqu'au bout, alors tu vas voir que tu es capable [...]. En

réussissant ça, je me suis dit : « C'est peut-être l'une de tes premières expérience en plein air, mais tu as été capable, tu n'as pas eu trop de problèmes, tu as aimé ça et tu as eu du « fun ». Ça m'a dit aussi, dans le fond, tu peux réussir où tu mets ta tête, tu mets tout ce que tu peux, puis tu vas réussir » (David).

« Je pense que ça nous a démontré qu'on est capable. C'est ça, c'est juste que tu rentres là [et tu te demandes]: « OK, est-ce que je vais être capable? ». Tu finis [le cours PAE] puis [tu te dis]: « OK, j'ai fait ça, j'ai couru quatorze kilomètres à la fin sans arrêt ». Puis toutes des affaires comme ça qu'en commençant, tu sais plus ou moins si tu vas être capable. Mais en fait, tu sors de là puis tu as tout accompli, c'est une fierté et je pense que ça aide. Dans un défi de la vie de tous les jours, tu sais que si tu vas au bout, que tu réussis ton défi, tu vas encore sentir un peu cette fierté-là. Ça te motive » (Gabrielle).

Ces prises de conscience ont un effet d'entraînement, encourageant les participants à vouloir se dépasser à nouveau et à être davantage positif en vu d'un objectif à atteindre. Les étudiants comparent aussi les nouveaux défis à ce qu'ils ont vécu lors du cours PAE, ce qui semble les aider à avoir confiance en eux :

« Avec ça, j'ai vu que j'étais capable de pousser. Puis, des fois, je me dis : « Si j'ai été capable de faire telle affaire, je devrais être capable de faire telle autre chose dans ma vie de tous les jours, qui est quand même simple ». Il me semble que je pourrais pousser plus, puis ça m'aide à essayer de penser à ça, penser positif, penser à mon objectif puis à l'atteindre plus facilement, travailler plus vers ça » (Lorie).

« C'était un des plus gros défis de ma vie, surtout du côté physique. Puis je pense que ça, ça reste vraiment dans ma tête et quand j'y pense, ça m'aide... Je n'ai plus vraiment peur d'être en avant des obstacles physiques, maintenant que j'ai réussi ça. Je pense que maintenant que j'ai vécu ça, je peux entreprendre pas mal de choses. En autant que je me force. C'est sûr que j'ai moins peur d'entreprendre des nouvelles choses. J'ai beaucoup plus confiance parce que je sais que le « 18 jours », c'est une étape plutôt difficile dans ma vie [...]. Mais je me suis rendu compte que j'ai été capable sans problème de le faire, puis je pense que ça m'aide dans d'autres choses que j'entreprends parce que je sais que dans le fond, je sais que dès que j'essaie fort et que « je me donne », je sais que je suis capable de réussir. Puis c'est ça, je pense que ça m'a aidé beaucoup là-dedans » (David).

Finalement, nous remarquons que les principales forces en relation sont les compétences personnelles, les habiletés et la confiance en soi. La mise en action de celles-

ci crée un changement positif sur l'auto-efficacité et permet aux participants de se connaître davantage :

« Le « 18 », ça m'a montré que j'avais quand même assez de détermination puis que, de se rendre au bout, je pense que tout le monde a dû avoir une certaine détermination pour s'y rendre. Je pense qu'on garde ça avec nous et ça montre qu'on est capable d'aller au bout de ce qu'on entreprend et de ne pas lâcher » (Gabrielle).

« C'était tellement satisfaisant d'être arrivée au bout puis de faire : « Je l'ai fait, je l'ai fait, j'ai réussi ». Je me suis surprise sur certains points, il y a des choses que je croyais vraiment que je n'étais pas capable de faire » (Alexie).

5.3 Les retombées au plan interpersonnel

Le cours PAE, de par sa structure et les activités proposées, repose sur une interaction constante entre les participants, de même qu'entre les participants et l'équipe d'enseignants. En effet, différentes composantes du programme comme, par exemple, la durée du cours, l'intensité des activités, la rotation des étudiants au sein des équipes de travail sont des facteurs susceptibles d'avoir un impact sur le développement et l'approfondissement des relations interpersonnelles. Tenant compte de ce contexte, il nous est apparu pertinent de questionner les participants à l'égard des impacts au plan des interactions sociales. Plus spécifiquement, cette section est articulée autour de quatre principaux thèmes liés à cette expérience de développement des liens sociaux, il s'agit : a) de la découverte de soi et la reconnaissance de l'autre, b) de la création de liens d'amitié, c) de l'émergence de l'entraide mutuelle et d) de la relation entre les étudiants et les enseignants.

5.3.1 La découverte et la reconnaissance de l'autre

Vivre en groupe pour une période de 18 jours, en plus d'avoir un impact sur la connaissance et la perception de soi, favorise la découverte et la reconnaissance de l'autre. Qui plus est, cette expérience a permis aux participants de prendre conscience de leur propre impact au sein de la dynamique de groupe, autant en ce qui concerne leur humeur que sur la façon dont ils s'expriment, qu'ils interagissent, etc. À cet effet, entrer en relation d'interdépendance implique beaucoup de respect mutuel. Les expéditions de longue durée permettent cette conscientisation, puisque les participants sont interdépendants et doivent cohabiter pour une longue période. Ainsi, malgré les différences qui opposent les personnalités, les participants disent avoir fait un effort à ce niveau.

« Le « 18 jours », c'est des relations interpersonnelles intenses. Tu vis toutes sortes de relations conflictuelles. C'est sûr qu'il y a des personnes que tu n'aimes pas, mais en même temps, ça se peut que tu dormes avec eux le soir donc il faut que ça soit supportable. Ça m'a appris à respecter une personne même si on n'a pas d'atomes crochus » (Maxime).

Cette conscientisation amène le respect et la reconnaissance de soi, de nos attitudes, de ce que l'on projette et de ce que l'on veut être. Les étudiants ancrent davantage leur identité et apprennent qu'ils sont différents les uns des autres mais que chacun, par ces différences, apporte quelque chose au groupe :

« En fait, je pense que chaque personne te marque un peu par sa personnalité. Là-dedans, c'est sûr qu'il y a mettons six ou sept personnes qui m'ont vraiment plus marqué. Certains, c'était par leur force mentale, d'autres c'était par leur charisme. Quelqu'un qui était capable d'animer un groupe complet, faire rire tout le monde, tout le monde avait son attention; ça m'a impressionné. Il y avait tous les genres de personne, chaque personne avait quelque chose à apporter » (Émile).

En outre, ils indiquent comment leur propre attitude a eu une influence au plan du fonctionnement quotidien (ex. accomplissement d'un but) et de la dynamique de groupe. Conséquemment, certains participants (n=5) disent avoir porté une attention particulière à leur humeur lorsqu'ils se sentaient moins positifs, afin de ne pas affecter négativement l'esprit du groupe. Ces deux sujets l'expriment d'ailleurs très bien :

« Je pense qu'au niveau de l'humeur, il faut que tu te donnes un petit peu la peine d'être de bonne humeur, puis d'être optimiste. Parce que veux, veux pas, l'inverse est vraiment mauvais pour l'esprit de groupe » (François).

« Admettons qu'une journée tu te sens moins bien, que tu es fatigué, tu vas te rassembler avec les « chialeux » et tu vas te faire un groupe de « chialeux ». Puis comme ça, tu ne vas pas embarrasser le reste du groupe. Parce qu'à un moment donné, c'est ça que tu apprends quand tu es dans un gros groupe, il ne faut pas que ta mauvaise humeur atteigne les autres » (Maxime).

Le fait d'être en milieu isolé, avec les mêmes participants, aurait également permis aux étudiants de se faire connaître sous leur vrai jour. Les masques tombent, ils se sentent égaux et respectés, comme l'indique Émile :

« Voir vraiment les gens sous leur vrai jour, tout le monde est sale et personne ne s'en préoccupe [...]. Des fois, on dirait que tu veux plaire, mais en même temps, ce n'est tellement pas superficiel [dans le cours PAE], que ça se fait bien, tu es qui tu es puis le monde t'acceptes bien plus comme ça qu'en ville ».

Pour les mêmes raisons, en plus d'être dépendants les uns des autres, la majeure partie des sujets (n=8) disent avoir appris à respecter la différence de l'autre et que cela leur a appris la tolérance:

« J'ai appris à être entouré par des gens que tu apprécies. En même temps, même si tu veux t'entourer le mieux possible, il y a toujours des gens qui vont être là et que tu apprécieras moins. Ces gens-là, ils ont une force quelque part puis il faut que tu apprennes à t'en servir, que tu apprennes que tu ne peux pas les éliminer comme ça,

il faut que tu apprennes à vivre avec eux [...]. Ça m'a appris à respecter une personne même si on n'a pas d'atome crochu » (Maxime).

« C'est une expérience géniale à vivre une fois dans sa vie parce que tu apprends à vivre avec les autres, en harmonie avec eux. Cette expérience a changé beaucoup de choses par rapport à ma perception des autres, comment côtoyer les autres et comment vivre avec les autres » (Camille).

François souligne aussi que le travail d'équipe fait partie de la vie et qu'à cet égard, les acquis qui découlent du programme PAE sont transférables dans leur vie de tous les jours :

« C'est sûr que je vais toujours me rappeler de cette expérience-là, de comment un groupe peut se tenir et d'à quel point les relations d'équipe sont importantes. Que tu le veuilles ou non, dans presque tous les travaux, tous les emplois que tu vas occuper, tu n'as pas le choix de travailler en équipe. Par exemple, en ce moment, j'ai un emploi dans une épicerie et l'équipe dans laquelle je suis en ce moment, on n'est pas beaucoup. C'est un petit peu contrastant avec le « 18 jours », mais on est capable de s'entraider et de se comprendre pour donner une expérience de travail la plus enrichissante possible, la plus efficace et la plus agréable possible aussi ».

Faisant davantage place au jeune adulte qu'à l'adolescent, certains indices démontrent que les participants détiennent la capacité à reconnaître les besoins de leurs partenaires d'expédition. Par exemple, la majorité d'entre eux (n=7) disent réaliser des compromis afin de rendre le groupe efficace et fonctionnel :

« Tu apprends aussi beaucoup à faire des compromis et à accepter les autres parce que tout le monde est là, tout le monde est en même temps, il n'y a pas de petits groupes » (Catherine).

« Ça a permis aux gens de pouvoir voir comment vivre avec les mêmes personnes pendant 18 jours, à faire des concessions » (Gabrielle).

Qui plus est, certains participants (n=4) disent avoir appris davantage à se connaître, à travers les relations interpersonnelles, en regard à leur capacité à communiquer et à leur

façon d'être en relation avec les autres. Le fait de devoir travailler en équipe sans avoir d'affinités personnelles a mené vers une plus grande conscience et connaissance de soi, ce qui affecte positivement les interactions entre les membres du groupe :

« C'est sûr, tu ne peux pas toujours t'entendre avec tout le monde, mais c'est vraiment enrichissant, tu apprends vraiment à communiquer avec le monde. [...] Je pense que c'est ce que j'ai trouvé le plus « le fun », je pense que j'étais prêt à savoir comment approcher le monde » (David).

« [Le cours] Ça a changé beaucoup de chose sur ma perception, [...] ça a changé beaucoup de choses par rapport à ma perception des autres, comment côtoyer les autres, comment vivre avec les autres » (Camille).

Les conditions climatiques difficiles, l'adaptation à l'environnement, les activités soutenues et l'intensité vécue lors du cours PAE sont des facteurs faisant émerger facilement les forces et les limites de chacun. Dû au contexte d'interdépendance et aux interventions menées à ce propos par les enseignants, les étudiants sont portés à s'accepter les uns les autres. Par les résultats obtenus, il est possible de croire que ce contexte d'isolement a pour effet de créer une synergie d'entraide entre des personnes qui ne se seraient pas nécessairement côtoyées autrement. Le contexte d'expédition, par les défis de toutes sortes qu'il offre, aurait pour effet d'abaisser les préjugés et les idées préconçues véhiculées dans le quotidien de ces jeunes adultes :

« On a vécu ça avec ces personnes là, on a connu des facettes de certaines personnes qu'on aurait jamais connues. Je me souviens d'une fille ; le genre de fille à qui je n'aurais jamais parlé si je n'avais pas été dans ce contexte là, puis tu te rends compte qu'elle est super, tu sais » (Anne).

Finalement, nous ne pouvons passer sous silence l'effet que peut avoir la durée du séjour sur l'authenticité dégagée chez les participants :

« Moindrement que tu te retrouves en forêt ou dans un groupe, avec les mêmes personnes en tout temps, bien tu crées des liens, c'est une similarité [entre un court et un long séjour]. Mais entre une fin de semaine et 18 jours, il y a une méchante différence. En une fin de semaine, on dirait que les gens peuvent garder une carapace, ils peuvent encore montrer une image d'eux qui n'est pas la vraie. Mais après 18 jours, cette image-là n'est plus vraiment là, tu as vu du monde dans des situations plus précaires, dans plus de difficultés émotives, des trucs comme ça. C'est vraiment différent » (Émile).

5.3.2 La création de solides liens d'amitié

Pour la grande majorité des participants prenant part à l'étude (n=10), le cours PAE leur a donné l'opportunité de créer des liens d'amitié et de solidifier des relations déjà présentes avant le cours. Certains participants affirment que cet effet serait influencé par l'intensité des activités, la proximité et la durée du séjour alors que d'autres font davantage valoir la complémentarité et le fait de partager des valeurs similaires comme variables déterminantes dans le développement des liens sociaux :

« C'est l'expérience de groupe la plus intense que j'ai vécue. Le plein air, peut être pas, mais dans l'ensemble, c'est que tu fais tellement d'activités que c'est juste « malade ». Puis, c'est juste que ça n'arrête jamais : soir, nuit, matin : tu es tout le temps en train de faire quelque chose (Émile) ».

« Même si on se levait tôt le matin et qu'on se couchait tard le soir, tu faisais quelque chose; [nous n'avions] presque pas de repos. Tout ce que tu faisais, tu le faisais de façon intense un peu. Puis dans ta vie, c'est sûr que tu vis, mais à un train quotidien je pense. Je ne pense pas qu'en ce moment, j'ai une vie aussi intense que j'ai eue au « 18 jours ». Il y avait toujours des petites affaires qui arrivaient, qui montaient un peu l'adrénaline. C'est ça, tu restais actif. Je pense que les sentiments que tu vis dans une journée normale, ce n'est pas autant que dans une journée du « 18 jours » [...]. Tu vis tout de façon plus intense : au niveau relationnel, l'émotion; tu mets tellement d'émotions, d'adrénaline... Je pense que tout se vit de façon plus intense, je pense » (Gabrielle).

« J'ai rencontré vraiment plein de monde et je me suis fait vraiment de super bons amis. Que tu le veuilles ou non, tu te ramasses avec des gens qui sont un peu similaires à toi, qui ont un peu les mêmes valeurs, qui ont un peu les mêmes idées. [...] Je pense que c'est ça qui crée des liens aussi forts; parce que tout le monde est dans ce « high »-là» [...]. Ce « peak » là que tu atteins, tu vis des émotions vraiment fortes à tellement de niveaux, juste au niveau physique, tu es sur l'endorphine tout le long, alors il y a tellement d'émotions qui sont mis en jeu pendant le « 18 jours » que tu finis par créer des liens vraiment, vraiment forts ». (Camille)

Camille aborde aussi une notion centrale des expériences d'aventure : la nature affective de l'expérience et l'intensité des émotions vécues. Étant donné que les activités sont différentes du contexte habituel, qu'elles représentent pour les participants un haut niveau de risque perçu et qu'elles sont vécues de façon affective, c'est-à-dire en mettant à l'épreuve les aspects physiques, émotifs, psychologiques et cognitifs des participants, ces activités restent davantage ancrées et deviennent prédicatrices des retombées au plan interpersonnel. Gabrielle émet une idée qui va en ce sens :

« En rencontrant ces personnes [dans un contexte scolaire], je n'aurais pas développé un lien parce que [je n'aurais pas eu] d'affinité au départ. Parce que là, on était dans la même situation, ça a vraiment créé des liens forts et je pense que ce sont toutes ces petites affaires-là qui, à la fin, ont permis [de former] un groupe vraiment super ».

Le fait de se retrouver dans un environnement isolé et de vivre des émotions vives et intenses pendant une période de temps prolongée favorise la création de liens étroits d'amitié. Par ailleurs, ces éléments donnent l'impression à la plupart de participants (n=7) de se sentir dans une famille, voir une petite communauté :

« C'était vraiment une communauté, une petite famille. Peu importe avec qui tu te ramassais, à côté de toi, tu pouvais jaser et avoir du plaisir [...]. C'est quasiment une caravane qui se promène » (François).

« C'est comme un mini village, une minime collectivité dans laquelle tu dois apprendre à te baser l'un sur l'autre. Puis ça, c'est vraiment différent de la vie ordinaire où l'on est plus indépendants. Alors je crois que ça a changé un peu, d'être capable de se baser sur les autres, d'avoir confiance en les autres. Pas juste de t'appuyer sur toi-même. Ce n'est pas de profiter des autres, c'est juste de s'entraider puis vivre ensemble » (Lorie).

5.3.3 L'émergence de l'entraide mutuelle

Les étudiants prenant part à l'étude donnent plusieurs exemples du soutien dont ils ont fait preuve lors du cours PAE, tel que mentionné dans la section 5.2.4. Pour plusieurs, la présence de ce soutien s'est avérée rassurante et serait à l'origine de l'entraide mutuelle. Nous pouvons aussi penser que ce soutien émergent soit devenu un facteur facilitant l'ouverture des participants aux autres membres du groupe, comme en témoigne l'extrait suivant :

« C'était facile de parler avec les autres tout le temps, facile de se confier, c'était facile de vivre l'émotivité, de vivre les sentiments dans un contexte comme ça, alors peut être qu'encore là c'était facilitant » (Anne).

Les participants rapportent se sentir en confiance avec les membres du groupe, ce qui favorise les échanges lorsqu'ils sentent le besoin d'être écouté. Ceci pourrait provenir du fait qu'ils vivent une expérience similaire, dans laquelle ils sont soumis aux mêmes conditions environnementales, à la même intensité, aux mêmes activités, etc. :

« Tu vis avec des gens, tu vis plein d'expériences difficiles. C'est aussi ça qui rapproche les gens surtout, c'est que tu vis pleins d'affaires que tu ne vivrais pas normalement, mais qui demandent beaucoup, beaucoup d'entraide et qui demandent vraiment du travail d'équipe, c'est fou » (Lorie).

Évidemment, ce niveau d'entraide demande aux étudiants de déployer un certain niveau d'énergie et de l'implication. C'est pourquoi certaines des activités proposées peuvent parfois être source de stress, dû à la nature de l'activité, mais aussi à la fatigue accumulée au cours des journées précédentes. Ce faisant, à certains moments, les participants peuvent vivre certaines difficultés ou certains moments de vulnérabilité. Les journées de progression à vélo, en canot et les entraînements de course à pied constituent des exemples d'activités plus exigeantes en termes d'énergie. Dans ce contexte relatif à celui de la crise, le soutien entre pairs apparaît un élément essentiel pour faire face à l'adversité et parvenir à atteindre l'objectif souhaité :

« Dans notre équipe [d'expédition de canot], il est arrivé qu'un de nos coéquipiers, on ne savait pas où il était. Ce n'est pas nécessairement cette situation-là qui m'a marqué, mais le fait que tout le monde s'est rapproché, il faisait vraiment froid, il fallait qu'on rencontre tout le monde, on ne savait pas ce qui se passait, alors on était dans une situation où nous devions nous rassurer entre nous; il fallait vraiment qu'on reste ensemble collé; on était tous mouillé, alors ça nous a rapprochés à un vraiment bon point » (François).

C'est donc en se rassurant entre eux qu'il y a émergence de l'entraide mutuelle dans ce cours (ex. la peur de la solitude pendant l'expérience de solo, la peur des hauteurs en escalade, la lourdeur des canots lors des portages en canot, etc.). Ce soutien peut être manifesté sous différentes formes, tel que le mentionne Émile dans l'extrait suivant :

« Tu te rends compte que justement, une tape sur une épaule, ça vaut mieux qu'un de tes amis avec qui tu bois une bière et qu'il te dit qu'il t'aime, je ne sais pas : que tu te recentres sur d'autres valeurs qui sont plus propres à un groupe qui est ensemble depuis un bout [...]. Tu as des encouragements quand tu es fatigué, quand tu ne sais pas, quand tu n'es plus capable. C'est vraiment, il n'y a pas de confort, il n'y a pas de limites non plus à comment tu peux te pousser ».

Aussi, les moments qui ont été vécu intensément semblent avoir marqués les étudiants par le soutien émotif et psychologique dont le groupe a su faire preuve. Par exemple, certaines équipes se sont perdues dans un portage et une étudiante s'est retrouvée, au même moment, en condition d'hypothermie. L'entraide a émergé de façon naturelle : les participants devenaient sensibles à l'état des autres. Même qu'à certains moments, l'énergie du groupe a pris davantage d'importance que l'aspect individuel :

« Tu vas sentir que soit le groupe est de bonne humeur, soit le groupe est moins de bonne humeur. Alors, on dirait que c'est interdépendant entre chacun des participants. Au niveau des conditions émotives dans lequel on va être, le soutien est comme automatique. Si on se rend compte qu'il y en a un qui à l'air « un peu moins dedans » aujourd'hui, ça ne sera pas long que les autres vont se mettre ensemble pour lui remonter le moral » (François).

Il est aussi possible de constater que l'émergence de l'entraide mutuelle est fréquemment la conséquence des tâches physiquement difficiles. L'exemple donné par Lorie suivant illustre très bien la gradation de défi dans les activités et l'intensité des journées, favorisant l'émergence mutuelle:

« La dernière journée de vélo, il y avait vraiment beaucoup de côtes. Il fallait monter et redescendre. C'était « l'fun » parce qu'on était classé par groupe, c'est toi qui te classais toi-même, par groupe de force, et c'était le fun d'être capable de monter toutes les côtes. Et là, on arrivait au campement, et puis, il fallait défaire notre équipement, mettre notre matériel à certains endroits. Ensuite, en plus, il fallait monter une montagne la nuit, sans lumière, juste avec notre sac à dos! Puis, il y a eu un gros orage. À ce moment, c'était « l'fun » parce que tout le monde s'entraidait quand même et on se disaient entre nous : « OK : on continue, ce n'est pas grave ». Et on s'aidait à monter jusqu'en haut ».

5.3.4 La relation entre les enseignants et les étudiants

Au cours des entrevues, les participants nous ont également parlé de la relation avec les enseignants du cours PAE: relation qui s'est inévitablement transformée en cours d'expérience. À cet égard, l'enseignement prodigué en dehors du cadre scolaire traditionnel amène les étudiants à développer une nouvelle perception concernant leurs professeurs. Selon eux, le rôle des enseignants se situait davantage au plan : a) du soutien qu'ils procuraient aux étudiants, b) de la qualité des enseignements prodigués et c) en tant que modèles. Voici donc quelques extraits mettant en relief ces particularités de la relation.

D'abord, au plan du soutien, il semble que plusieurs participants (n=7) ont senti l'appui des enseignants, notamment par leurs interventions et leur présence, tel qu'en témoignent les extraits ci-dessous.

« Quand ils parlaient au groupe, je sentais, et je pense que tout le monde sentait ça aussi, qu'ils étaient là pour nous et qu'ils voulaient faire en sorte que notre expérience soit l'une des meilleures de notre vie. Je pense qu'ils [les étudiants] sentaient qu'ils avaient du soutien » (Gabrielle).

« Avec Pierre, c'était tellement le fun. Il était avec 40 personnes, mais chaque personne était importante. Il avait un lien spécial avec chacun, même s'il a eu tellement d'élèves! Avec chaque élève, il y a « quelque chose » il me semble. Il a un rire assez contagieux, et même s'il y a des problèmes, il dit; « c'est correct, on va passer par-dessus. » Ce qui est « le fun », c'est que quand tu le regardes et quand tu lui parles, tu vois qu'il s'intéresse vraiment à ce que tu dis, au fait que tu sois là et à tes problèmes » (Catherine).

« Je pense que leur passion se rapproche vraiment de notre passion. Ils ont vraiment réussi à nous encourager tout le long et à vraiment nous donner le goût encore plus pour le plein air [...]. Je pense que dans cette situation-là, les « profs » étaient vraiment là pour nous, ils étaient vraiment là pour nous aider [...]. Je pense que ça a apporté une certaine énergie, et veux, veux pas, ces « professeurs-là, ils savent comment mettent du « pep » dans un groupe » (Camille).

Le type de relation pourrait en partie être attribuable au contexte du cours, puisque les étudiants vivent avec leurs enseignants pour toute la durée du cours PAE, ce qui crée une proximité différente du contexte scolaire, comme le décrit François :

« C'est certain que ce sont des professeurs qui sont plus attentionnés. Ils prennent en considération le groupe, mais ils vont aussi prendre le côté individuel. Par exemple, ils vont venir te voir à un moment donné : tu te lèves le matin et ce sont eux que tu rencontres en sortant de ta tente. Alors là, tu sais, ils vont jaser avec toi [...]. Nous avons couru avec eux autres dans nos entraînements, alors c'est une relation vraiment plus proche : avec un professeur d'habitude, à n'importe quel cours à l'école, c'est certain que tu peux avoir des difficultés alors il va te rencontrer à part, mais mettons, dans les situations en général, le « prof » d'école va considérer son groupe avant l'individu » (François)

Quant à la qualité de l'enseignement prodigué, ce serait dans la façon dont le cours leur a été enseigné, dans le partage des connaissances et par le respect mutuel de la relation que se traduit la qualité attribuable à l'enseignement. Les extraits suivants illustrent bien cet aspect de la relation :

« C'est aussi de la façon qu'ils nous ont appris : ils nous ont appris tout plein d'affaires au niveau du plein air. Tu n'avais pas vraiment l'impression d'être dans un cours et tu avais une relation au même niveau, tu sais » (François).

« Ce qui est impressionnant chez cet enseignant, c'est qu'il cherche à découvrir beaucoup de choses et il aime transmettre ce qu'il connaît [...]. C'était intéressant de voir que cette personne là, elle peut apprendre et combien elle aime ça le transmettre aux autres ». (Catherine)

« Moi, je pense qu'Éloïse et Jérémie, ce sont vraiment des professeurs. Ils sont vraiment proches de nous. En même temps, ils sont très qualifiés et ils sont vraiment bons dans ce qu'ils font. Ils trouvent le moyen de nous motiver ». (Camille)

Finalement, pratiquement la moitié des étudiants (n=5) évoquent du respect et de l'admiration pour les enseignants, à la fois pour les qualités personnelles de ceux-ci, à la fois pour leur attitude. L'extrait de Catherine exprime bien ce troisième rôle, soit d'avoir agi comme modèle pour les participants :

« Combien de fois il nous l'a dit, mais même s'il dit ça, même s'il peut te critiquer, ça va toujours être constructif, ça va toujours être spécial. Tout le monde est d'accord [pour dire] que Pierre c'est quelqu'un de spécial. La petite lueur dans ses yeux aussi...Éloïse, ça a été vraiment une belle découverte. Puis elle est vraiment impressionnante, je parlais avec une amie après puis : « My God » On veut être...On ne veut pas être Éloïse, mais comme elle ». Elle est forte puis elle fonce puis elle croit en des choses, puis elle aime des choses aussi et elle est émerveillée encore devant des choses. Elle a beaucoup d'énergie puis elle le transmet à tout le monde, une joie de vivre assez impressionnante ».

À ce propos, certains participants croient que la différence fondamentale entre un enseignant du cadre traditionnel et celui du cours réside dans la passion qui l'habite, en regard à la matière qu'il enseigne et à cet intérêt à faire vivre des expériences d'aventure au plan technique et humain. En outre, la durée du séjour et le contexte d'enseignement permettraient une relation de proximité, plus intime entre les étudiants et les enseignants.

« Tu as vécu 18 jours dans le bois avec eux; c'est beaucoup quand même là. Ce sont des grosses journées qu'on vit avec eux. On ne réalise pas mais le « 18 jours », c'est plus que deux semaines, c'est quasiment trois semaines dans le bois avec les moniteurs, avec les professeurs comme avec tout le reste du monde. Tu finis par les connaître » (Éric).

Les échanges sont donc facilités et le temps consacré à chacun des étudiants, maximisé, comparativement au contexte d'enseignement traditionnel. Les étudiants ont

donc l'impression de connaître davantage les enseignants et d'avoir une relation plus intime avec eux :

« Bien, je pense que vu qu'on les connaissait quand même bien, je pense qu'il n'y avait pas de tabous, c'était plus personnel, on n'était pas gêné de leur poser des questions. Si on voulait en apprendre plus, on leur disait et ils allaient nous le montrer, ils allaient pousser le sujet plus loin, il y avait pas de problèmes avec ça, il n'y avait pas de gêne entre les élèves, Éloïse et Jérémie. Je pense que ça a vraiment aidé à l'apprentissage surtout. Donc, je pense que c'est l'élément positif de la connexion qu'on avait » (David).

Puisque les enseignants vivent les mêmes défis et les mêmes activités que les étudiants, cela facilite la relation de proximité : ils enseignent des activités, les réalisent, les vivent et se soumettent aux mêmes conditions de vie en milieu naturel qu'eux, tels que dormir sous la tente, cuisiner en plein air, réaliser les expéditions de canot et de randonnée, vivre dans les mêmes conditions environnementales (ex. la pluie, le soleil, la présence des moustiques, etc.), ce qui influence la perception des étudiants face à leurs enseignants:

« Je pense que c'est complètement différent parce que là, on vivait ensemble, on vivait presque avec eux. Pendant tout le « 18 jours », on avait sensiblement la même vie, on faisait les mêmes activités. Sans le savoir, on partageait peut être les mêmes émotions, les mêmes sentiments qu'on vivait quand on faisait le vélo, le canot, les portages et tout ça » (Gabrielle).

« C'est sûr qu'en passant 18 jours avec le même professeur, c'est vraiment une expérience différente que de prendre un cours par semaine au Cégep. Tu vis en plein air avec eux autres pendant 18 jours, c'est sûr que tu vas avoir des liens plus personnels, apprendre à les connaître beaucoup plus qu'un prof qui va donner sa matière puis qui s'en va à la fin du cours. Je pense que ça a aidé dans l'expérience du « 18 jours », on a appris à les connaître, puis avec eux, on a créé des liens différents de ceux avec un professeur d'école » (David).

Le changement de perception pourrait aussi être dû à la nature des activités et du programme mené par les enseignants, qui basent leurs interventions sur le respect de soi et

d'autrui, ainsi qu'à la figure sécurisante dont ils font preuve. En outre, le partage de la même expérience inspire le respect des participants :

« Ils faisaient les activités avec nous. Sans nécessairement les faire avec nous, ils l'ont fait le « 18 ». On avait vraiment un grand respect envers eux [...]. Ils enseignent une matière, ils connaissent leur matière comme pas mal tous les professeurs, puis ils ont confiance en leurs moyens puis nous, on a confiance en eux. On sait que s'il nous arrive quelque chose, ils savent quoi faire. On a une totale confiance en eux » (Maxime).

Ceci conclut le présent chapitre faisant état des résultats obtenus dans le cadre de cette étude. En bref, l'expérience semble concluante sur plusieurs plans, dont celui de l'appropriation du pouvoir général, se traduisant par les retombées émergentes telles que l'amélioration de l'auto efficacité, le développement du sens de l'autonomie et des responsabilités et du soutien mutuel. C'est dans le prochain chapitre que sont discutés ces résultats, en lien avec les approches théoriques mises de l'avant dans le cadre de ce mémoire.

Chapitre 6 : Discussion

Le présent chapitre discute des résultats émergents de cette étude en lien avec le cadre théorique retenu et les études pertinentes dans le domaine. Les thèmes retenus pour cette section sont au nombre de trois, mais comportent chacun des sous-sections distinctes. La première partie, dédiée aux forces individuelles, discute des résultats de cette étude en lien avec : a) le développement de la connaissance de soi, b) de la perception de soi et c) de l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle. La deuxième section, concernant les forces environnementales et interactives, aborde les thèmes suivants : a) la création des liens d'amitié, b) la proximité créée entre les pairs et c) la relation entre les enseignants et les participants. Enfin, la troisième partie traite de la question des ingrédients actifs de ce programme d'aventure, en lien avec les facteurs recensés au sein de la littérature. À la lumière de ces constats, ce chapitre se termine par une section dédiée aux forces et aux limites relatives à cette étude.

6.1 Les forces individuelles

Les principales forces individuelles émergentes suite à la participation des étudiants au cours PAE sont au nombre de trois. Il s'agit du développement de la connaissance de soi, de l'amélioration de la perception de soi et du sentiment d'efficacité personnelle. Rappelons que, dans ce cadre de recherche, les forces individuelles sont notamment mises en relief par la réalisation des activités physiques et techniques, par la structure du cours favorisant l'autonomie ainsi que par la proximité vécue entre les membres du groupe.

6.1.1 Le développement de la connaissance de soi

Tout d'abord, les principaux constats à l'égard du développement de la connaissance de soi qui émergent de notre étude mettent en perspective les différentes prises de conscience réalisées par les étudiants. Un peu comme si le programme PAE permettait cet éveil de conscience dans une phase où les participants se questionnent à divers égards. Se situant à l'âge où le schème de valeurs s'ancre et se transforme, les participants du cours se voient confirmer des composantes du soi telles que les valeurs et les croyances personnelles. Dans le cadre de notre étude, les étudiants affirment que la réalisation des tâches dont ils étaient responsables a contribué à ce changement au niveau de la connaissance de soi et à leur capacité à se prendre en main. Nous ne pouvons donc passer sous silence la relation entre une meilleure connaissance de soi et le développement de l'autonomie des participants, ce qui rejoint les travaux de Siphthop et al. (2007). En effet, dans le cadre de leur recherche, les participants plus âgés ont obtenus de meilleurs résultats en ce qui a trait à l'amélioration de la connaissance de soi et de leur attitude dans le groupe.

Dans le cadre du cours PAE le développement de la connaissance de soi semble être influencé par l'entremise des défis physiques, par l'intensité et la durée du séjour. À divers égards, ce constat est similaire à l'étude de Garst et al. (2001). Parmi les similitudes entre les facteurs de notre étude et celle de Garst et al. (2001), notons la possibilité de s'accomplir, le fait de devoir atteindre certains objectifs ainsi que la durée et l'intensité du programme. Pour les participants de cette étude, ces facteurs auraient contribué à

l'amélioration de la connaissance de soi. L'étude de Newberry et Lindsay (2000) aborde aussi ces facteurs facilitants, dans ce programme portant sur le développement de liens sociaux suite à un programme d'aventure. Selon les résultats, le défi serait essentiel à l'émergence de retombées positives. Par ailleurs, les activités se déroulent sous forme de séances hebdomadaires plutôt que sous forme d'expédition. Malgré cette structure différente au programme, les résultats sont probants quant à la responsabilisation des participants.

Quant au cours PAE, les résultats indiquent que la perception des participants à l'égard des défis proposés, de même que le rapport qu'ils ont face à la consommation, voire la surconsommation s'est transformé. À travers cette prise de conscience, ils ancrent leurs valeurs et leurs croyances. Le cours PAE agit donc à titre de catalyseur sur le développement de la connaissance de soi. Cette dimension, qui n'a pas été beaucoup explorée dans les écrits, est l'un des résultats novateurs de cette étude. À cet égard, il est essentiel de mentionner que rares sont les études abordant la question des facteurs ayant une influence sur le développement de la connaissance de soi, critique d'ailleurs émise par Goldenberg et Pronsolino (2008). L'obtention de ce résultat appelle à explorer davantage les liens entre la participation à un programme éducatif et la connaissance individuelle.

6.1.2 La perception positive de soi

Plusieurs facteurs semblent avoir eu une influence sur la perception de soi lors du séjour à l'étude. C'est principalement à travers l'expérience de groupe, offrant du défi, de la nouveauté, de l'intensité et ce, sur une période de 18 jours, que les étudiants ont développé une meilleure perception d'eux-mêmes. Certaines ressemblances sont présentes entre les facteurs répertoriés ici et ceux identifiés dans la littérature. Dans le cadre de notre étude, la perception de soi serait influencée par les activités physiques réalisées, les défis à surmonter et le sentiment de fierté en découlant. Aussi, la réaction positive des pairs face à la réussite d'autrui est un élément renforçant la perception que les étudiants tiennent d'eux-mêmes. Étant donné le nombre d'opportunités permettant de vivre des réussites, (ex. les habiletés en canot, en kayak de mer, en plongée, en escalade, les talents en cuisine, l'aisance en milieu naturel, les habiletés à entrer en relation, etc.), chacun a la chance de se faire reconnaître par ses pairs. Finalement, se sentir accepté par les autres membres du groupe favoriserait le développement de la perception positive de soi.

Nos constats rejoignent les écrits de Bandura (1997). Ce dernier soutient que la perception de soi est influencée par les expériences de vie personnelle et par le regard des autres. Parallèlement, les étudiants de notre étude rapportent prendre conscience de leurs forces et de leurs limites, en se comparant aux autres et grâce au reflet offert par les autres membres du groupe. À ce propos, Harter, 1988 dans Garst et al. 2001, dresse une liste des domaines influençant le développement d'une perception positive de soi. Nous constatons

des similitudes entre certains de ces domaines et les résultats liés à notre étude, notamment en ce qui a trait à l'importance des compétences athlétiques, au sentiment d'acceptation sociale, aux comportements adoptés, au développement des relations d'amitié et intimes ainsi qu'au niveau du bien-être général. Les étudiants disent que le développement de leur perception personnelle passe par cette acceptation des autres et par une meilleure confiance en leurs capacités. Harris et al. (2005) ont également obtenus des résultats similaires aux nôtres. En effet, les participants de cette étude affirment que l'expédition à laquelle ils ont pris part leur a permis de croire en eux et en leurs capacités, améliorant par le fait même la perception qu'ils ont d'eux-mêmes.

Dans un autre ordre d'idée, le développement de l'aisance en milieu naturel joue un rôle important pour les participants du cours PAE, leur permettant d'entreprendre plus facilement de nouvelles activités et les amenant, par le fait même, à avoir une perception différente de leurs capacités personnelles. Nous constatons d'ailleurs une relation entre le développement de l'aisance en milieu naturel et l'amélioration de la perception de soi. Palmberg et Kuru (2000) en arrivent au même constat en comparant le niveau de motivation personnelle et d'autonomie des participants ayant déjà vécu des expériences d'aventure avant de prendre part à l'étude. Ils remarquent que les participants ayant des expériences antérieures d'expédition ont davantage d'aisance en milieu naturel et beaucoup plus confiance en leurs capacités, comparativement aux participants en étant à leur première expérience.

En outre, il existe des facteurs collaborant à l'aisance ressentie par les participants en milieu naturel. Au-delà du sentiment de bien-être éprouvé face à cet environnement physique méconnu, c'est en partie grâce à la présence des autres qu'ils en arrivent à se sentir bien, ce qui crée un impact positif au plan de la perception de soi. Dans le cadre de notre étude, c'est principalement à travers l'acceptation des pairs, par l'investissement auprès des autres membres du groupe et par la réalisation des activités prévues au programme que les étudiants arrivent à porter un regard davantage positif sur eux-mêmes. Ces types de stratégies d'adaptation naturelles favorisent l'émergence de retombées positives au plan de la perception de soi. Les travaux effectués par Neill et Heuberck (1997) s'inscrivent dans ce sens : les stratégies d'adaptation fréquemment utilisées par les sujets de cette étude se traduisent par le déploiement de l'effort et de l'accomplissement, dans l'attitude positive des participants et dans la recherche de soutien mutuel.

6.1.3 Le sentiment d'efficacité personnelle

Le cours PAE a permis aux étudiants de reconnaître leurs forces et leurs capacités à travers cette expérience, contribuant ainsi à l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle. Selon les résultats obtenus par la collecte de données, certains facteurs favorisent l'obtention de ces effets. Il s'agit ici de : a) la réalisation de plusieurs activités inconnues pour les participants (dont le niveau de maîtrise est minimal ou nul lors de l'initiation), b) la gradation de défi se réalisant sur une période de 18 jours, c) la prise de conscience produite chez les étudiants en regard de leur potentiel physique et d) de leur

tolérance psychologique à l'adversité. Il semble que de repousser ses propres limites, se dépasser physiquement et psychologiquement soient aussi des facteurs ayant contribué à l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, le rôle des enseignants, à titre de modèles pour les étudiants, aurait une influence sur cette dimension. À ce propos, les études consultées font souvent référence à l'apport du facilitateur au plan des retombées personnelles chez les participants.

Selon les études recensées par McKenzie (2003), les discussions avec le groupe, le mentorat offert et la présence de facilitateurs comme modèles sont les facteurs ayant une influence sur la motivation des participants à entreprendre les activités, améliorant conséquemment le sentiment d'efficacité personnelle. Ces résultats sont semblables à ceux de Harris et al. (2005) et de Koesler et Propst (1994). Les études réalisées par ces auteurs démontrent l'effet des facilitateurs sur le sentiment d'efficacité personnelle des participants. Figurant comme modèles, ils facilitent les prises de conscience personnelles chez les membres du groupe, au moyen de rétroactions individuelles et de discussions de groupe. Dans le même ordre d'idée, le programme PAE, axé sur la prise de pouvoir personnel et le leadership, aurait un effet positif sur le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités. L'étude de Cross (2002) abonde d'ailleurs dans ce sens. En effet, il est ressorti de cette étude que le retrait graduel des facilitateurs, dans le cadre des activités d'escalade, aurait permis aux participants de se prendre en charge et de s'appropriier l'activité, au fil du temps. Ce retrait leur a donc permis de gagner de l'autonomie.

Notre étude s'apparente aussi à celles de Paxton et McAvoy (1998) et de Goldenberg et Pronsolino (2008) au plan des variables influentes dans le processus menant à une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle. D'abord, pour Sibthorp (2003), les effets au plan du sentiment d'efficacité personnelle sont liés de près à : a) la résolution de problèmes, b) l'environnement inconnu, c) la perception de la compétence personnelle, d) aux agents stressants vécus en expédition, e) aux caractéristiques personnelles des participants et f) au soutien offert par le groupe et l'enseignant. Quant à Paxton et McAvoy (1998), ce serait plutôt : a) la nature du défi rencontré dans le cadre de l'expédition, b) la structure du programme, c) le soutien offert par les facilitateurs et d) le soutien offert par les pairs qui auraient une influence sur le sentiment d'efficacité personnelle. En comparant ces résultats à ceux de notre étude, des similitudes émergent quand aux mécanismes d'influence. Parmi ceux-ci, notons : a) la perception de compétence personnelle, b) la nature du défi, c) la structure du programme et d) le soutien offert à la fois par les enseignants et par les pairs.

Finalement, c'est sous l'angle de l'amélioration de la qualité de vie que Goldenberg et Pronsolino (2008) abordent le sentiment d'efficacité personnelle. Selon ces auteurs, le développement positif du sentiment d'auto-efficacité serait lié à trois facteurs principaux soit : a) le développement des habiletés techniques des participants, b) le fait d'avoir vécu une expérience nouvelle et c) l'accomplissement qu'ils retirent de l'expédition. Ces résultats s'apparentent à ceux de notre étude, bien que le fait de vivre une expérience nouvelle n'est pas nommé systématiquement par nos participants. Par contre, certaines

retombées sont similaires : les participants arrivent à se connaître davantage, à prendre de l'autonomie, à développer une perception différente de soi et à améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle.

En somme, le cours PAE parvient à mettre en relief les forces individuelles des participants et ce, par la mise en place de divers ingrédients actifs. Parmi les effets dénotés, nous comptons le dépassement de soi, la confiance en soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la perception positive de soi, la performance individuelle ainsi que la mise en action de chaque participant; composantes individuelles menant à l'appropriation du pouvoir personnel. En outre, deux autres types de forces ont une influence sur la qualité de vie d'un individu dans l'approche centrée sur les forces. Il s'agit des forces environnementales et interactives. Ces deux types de forces, faisant objet d'analyse dans la section suivante, permettent d'optimiser le niveau de qualité de vie et l'appropriation du pouvoir personnel qui découle des expériences.

6.2 Les forces environnementales et interactives

Les forces environnementales et interactives sont divisées dans cette section en trois rubriques distinctes. Il est ici question de la création de liens d'amitié, de la proximité entre les pairs et de la relation entre les enseignants et les étudiants. Pour que ces forces interactives et environnementales émergent de notre étude, certains facteurs ont été mis en place au sein du programme soit : a) l'intensité des activités, b) la durée du séjour, c)

l'environnement inconnu ainsi que d) les conditions environnementales auxquelles les participants sont soumis. Bref, ces facteurs déstabilisent les étudiants de leur milieu de vie habituel et permettent l'émergence des forces environnementales et interactives. Dans la présente section, des liens sont établis entre les résultats de notre étude et les retombées dénotées au sein de la littérature.

6.2.1 La création de solides liens d'amitié

Tout d'abord, selon les résultats émergents, le cours PAE permet la création de liens d'amitié entre les participants. Ceux-ci disent former des liens solides qui perdurent suite au cours, étant donné l'intensité vécue pendant l'expédition. Se retrouver dans un groupe pendant 18 jours, en milieu naturel et dans des conditions climatiques imprévisibles sont des facteurs contribuant à connaître chacun sous leur vrai jour et facilitent la proximité entre les pairs, allant jusqu'à la formation de grandes relations d'amitié, construites en peu de temps. De façon plus spécifique, il ressort que l'intensité des activités et la nature affective de l'expérience seraient à l'origine de ce développement de liens solides.

Nos résultats rejoignent de plusieurs façons ceux d'autres études (Gass, et al., 2003; Haluza Delay, 1999; Harris, et al., 2005; Jelalian, Mehlenbeck, Richardson Lloyd, Birmaher, & Wing, 2006; Stevens, et al., 2004). D'abord, dans l'étude d'Harris et al. (2005) menée auprès d'individus vivant avec un handicap physique, les participants croient que les moments qui exigent le dépassement de soi, par la nécessité du soutien mutuel, ont

contribué au développement des liens d'amitié. En outre, ces relations d'amitié subsisteraient dans le temps.

L'étude menée par Haluza Delay (1999) amène une vision différente, mettant en perspective la formation des liens d'amitié lors des expéditions d'aventure. Dans cette étude visant à évaluer le développement des relations et le développement de la dynamique de groupe, cet auteur constate que le programme permet aux participants de se centrer sur les besoins des autres. Les relations d'amitié seraient créées par le désir d'établir une dynamique de groupe stable et positive. En outre, les sujets indiquent que l'énergie positive du groupe leur permet de mieux surpasser leurs craintes. À ce propos, les étudiants du cours PAE affirment avoir ressenti un inconfort émotif au début du séjour, inconfort qui s'est rapidement dissipé en réalisant les activités et en entrant en relation avec les autres membres du groupe. Selon eux, la réalisation de plusieurs activités et l'intensité donnée à celles-ci aurait facilité l'amorce des relations interpersonnelles. C'est en se soutenant lors des moments plus difficiles qu'ils sont devenus rapidement amis. Lors de la collecte de données, il émerge que ces relations d'amitié perdureraient suite à l'expérience; manifestation de la solidité des liens créés.

Finalement, les résultats de l'étude menée par Garst et al. (2001) rapporte d'autres facteurs influençant le sentiment d'appartenance et la solidité des liens créés par l'expérience d'aventure. Selon ces auteurs, ces effets seraient facilités, entre autres, par la formation de petits groupes indépendants, ayant préparé et cuisiné leurs repas, monté leur

campement, leur permettant ainsi de se responsabiliser. Ensuite, l'interdépendance et l'égalité entre les pairs ont donné l'occasion aux membres du groupe de socialiser entre eux et de se sentir accepté. Finalement, les défis, la durée et l'intensité du programme ont créé des changements au niveau des comportements sociaux: en interagissant dans une situation déstabilisante, les participants se sont dirigés vers les autres membres du groupe et ont développé un sentiment d'appartenance au groupe. En certains points, cette étude ressemble au cours PAE (la durée, l'autonomie souhaitée par les enseignants, le type d'expédition, etc.). Ceci permet de croire que les facteurs influents au sein de cette étude sont semblables aux nôtres : les résultats suggèrent que le contexte d'expédition aurait une influence sur le soutien émergent.

6.2.2 La proximité entre les pairs

Au-delà la création de liens d'amitié, l'expérience vécue lors du cours PAE crée de la proximité entre les membres du groupe. Ce rapprochement serait dû à certaines forces mises en interaction entre les individus. Comme forces influentes, il est question du soutien mutuel, du respect de l'autre et de la reconnaissance des besoins d'autrui. Plus spécifiquement, pour les participants à l'étude, cette proximité serait facilitée par : a) l'intensité des moments vécus, b) la durée du séjour, c) les activités demandant un déploiement d'effort important ainsi que d) par les tâches à réaliser en équipe, plaçant les étudiants en relation d'interdépendance. Les étudiants affirment comprendre davantage l'impact de leurs réactions et de leur attitude sur le groupe. Ils comprennent également que

ces forces en interaction ont une influence sur la dynamique de groupe. Haluza (1999) y fait d'ailleurs référence dans ses travaux, en retrouvant comme effet interpersonnel, lors d'un programme d'aventure, le développement du respect et de la reconnaissance des besoins des autres. Selon les résultats, ces effets seraient rendus possibles grâce aux tâches concrètes auxquelles les participants doivent participer en expédition (s'installer pour dormir, cuisiner, installer des toiles contre la pluie, etc.), par le fait qu'il n'y ait pas de distractions externes (dû au contexte d'éloignement) et finalement, parce que les participants sont interdépendants.

Goldenberg et Pronsolino (2008) se sont d'ailleurs intéressés à l'impact des interactions entre les participants. Pour ces sujets, les dynamiques interactionnelles auraient eu des conséquences sur le développement des attitudes positives personnelles et sur le souvenir qu'ils gardent de l'expérience. Quant à l'étude de Paxton et McAvoy (1998), elle indique que la qualité des relations interpersonnelles a un impact sur l'augmentation du pouvoir interpersonnel des participants. Cet effet se traduit par de meilleures capacités à communiquer et à une plus grande implication dans le groupe. Dans le cadre du cours PAE, l'intensité des relations et des activités sont nommés comme facteurs sous-jacents à l'émergence du soutien mutuel, éléments non recensés au sein des études consultées.

Toutefois, certains auteurs évaluent plus spécifiquement les retombées des programmes au plan des relations et soutien social (Bobilya, 2002; Neill & Dias, 2001a; Neill & Heuberck, 1997). Dans les écrits de Neill et Dias (2001a), l'importance du soutien

offert par le groupe prend tout son sens puisque les résultats indiquent une relation directe entre la croissance personnelle du participant et le niveau de soutien offert par le groupe. Il en est de même dans les travaux de Bobilya (2002). L'actualisation de leurs programmes aurait amorcé : a) le développement du soutien mutuel lors du déroulement des activités, b) le développement de la conscience et du respect des autres et finalement c), un niveau d'intégration sociale plus élevé, lors du retour au quotidien.

L'émergence de ces résultats suggère des liens entre l'approche utilisée dans le cadre du cours PAE et l'approche centrée sur les forces. Ce cours collégial permet de mettre en relation les opportunités de vivre des réussites et d'établir des relations sociales saines et positives. En outre, les ressources sont disponibles afin de mettre ces dernières en action. Quant aux forces interactionnelles, c'est en mettant en relation les forces individuelles des participants (la confiance, les aspirations et le sentiment de compétence personnelle) et les forces environnementales (les opportunités, les relations entre les pairs et les ressources disponibles) que des retombées positives au plan de l'appropriation du pouvoir sont présentes. À ce propos, Rapp (1998) arrive à la conclusion que le fait de vivre des situations de réussite personnelle mène notamment à une meilleure qualité de vie, à de saines relations et permet à l'individu de vivre plus de succès. Chez les participants de l'étude, il est évident que les facteurs mis en place servent à mettre en relief ces forces et que, conséquemment, la réalisation de ce cours mène vers les effets dénotés.

6.2.3 La relation entre les enseignants et les étudiants

Considérée comme la résultante des forces environnementales et des forces interactives lors du cours PAE, la relation entre les enseignants et les étudiants est différente de celle vécue en milieu scolaire traditionnel. Le contexte d'aventure est un milieu modifiant les perspectives des étudiants face à leurs enseignants, entre autres, par le fait qu'ils vivent la même situation, dorment et mangent dans les mêmes conditions, etc. Bref, puisqu'ils se retrouvent sur un pied d'égalité dans ce contexte environnemental, la perception des étudiants à l'égard de leurs enseignants est modifiée positivement. C'est d'ailleurs l'un des éléments soulevé dans l'étude de Garst et al. (2001), qui donne l'occasion aux sujets de voir les enseignants sous un autre jour : les interactions sont positives, ce qui aurait permis aux participants de développer une nouvelle perception de leurs enseignants.

Par ailleurs, lors du séjour PAE, les étudiants considèrent que les enseignants sont des modèles à suivre et qu'ils offrent un soutien psychologique et émotif. Ils affirment que leur perception s'est modifiée étant donné le niveau de compétence dont font preuve les professeurs lorsqu'ils enseignent, par les rétroactions données et par la nature des interventions basées sur la confiance, sur le respect de soi et d'autrui. Sur ce plan, la littérature consultée abonde dans le même sens. Par exemple, les travaux réalisés par Neill et Diaz (2001a) mettent en relief l'effet qu'ont les facilitateurs au plan du soutien : ils permettent aux participants d'évoluer personnellement à travers l'expédition. Il en est de

même dans l'étude menée par Harris et al. (2005), où le soutien des facilitateurs donne l'occasion aux étudiants de se dépasser. En outre, selon ces participants, les discussions menées par les leaders ont agi comme catalyseur de changement positif au plan de leur habiletés à s'exprimer, à communiquer et à évaluer leurs capacités. Toutefois, notre étude se distingue par l'identification d'autres facteurs d'impact non abordés dans les études recensées, tels que la durée du séjour et la notion d'égalité ressentie par les étudiants, en regard de leurs enseignants.

Dans le même ordre d'idée, McKenzie (2003) s'est penché sur les composantes des programmes ayant des effets positifs sur les participants. Parmi les facteurs répertoriés, nous retrouvons l'influence des facilitateurs : d'abord comme modèle et ensuite comme agent de soutien aux membres du groupe. Selon cette étude, certains facteurs tels que les attentes des leaders envers le groupe, la rétroaction donnée, les compétences que possèdent les facilitateurs et le modèle qu'ils offrent aux participants tiennent une influence déterminante. Ces mêmes facteurs auraient aussi un impact sur le désir d'accomplissement des sujets à l'étude. Les travaux de Goldenberg & Pronsolino (2008) contiennent des résultats s'inscrivant dans le même sens. Les leaders influenceraient le développement des habiletés techniques des sujets et la nature des relations interpersonnelles développées au sein du groupe. Dans le cadre de cette étude, les éléments contribuant à l'effet créé par le leader ne sont pas nommés. En outre, il semble que ces derniers tiennent une place de premier ordre dans le développement des individus prenant part à des programmes

d'éducation par l'aventure. Ils ont aussi une part de responsabilité au niveau du développement et du maintien d'une dynamique positive de groupe.

À ce propos, Goldenberg (2001) émet un constat fort intéressant. Selon cette auteure, certaines composantes du leadership auraient un impact sur les retombées des programmes soit : les connaissances générales du facilitateur, les comportements adoptés et le niveau d'habileté technique. Encore une fois, notre étude se distingue par l'identification de facteurs non répertoriés ailleurs. Parmi ceux-ci, notons : a) la quantité de temps passé avec les leaders, b) la confiance réciproque et c) le fait de vivre les mêmes conditions environnementales.

En terminant, l'approche adoptée par les enseignants du cours PAE rejoint, en certains points, les principes de l'approche centrée sur les forces, énoncés par Saleebey (1996). Par exemple, selon les prémisses théoriques de cette approche, les intervenants favorisent le développement d'une relation égalitaire, où ils croient au potentiel des usagers et mettent en place les éléments favorisant l'autonomie et le pouvoir personnel. À cet égard, des similitudes entre les résultats de notre étude et ces prémisses sont présentes : la structure proposée permet aux participants de mettre à profit leurs habiletés et forces, leur permet d'apprendre à se connaître et se valoriser à travers leurs relations et le contexte d'expédition. En outre, les forces environnementales optimisent ces conditions positives, menant au développement de soi et à l'acquisition du pouvoir personnel.

6.3 Les ingrédients actifs du cours PAE

Ce n'est que récemment que les chercheurs ont commencé à s'intéresser aux ingrédients actifs de la programmation d'aventure. Maintenant que les effets des programmes d'aventure sont davantage reconnus, ce sont les mécanismes à mettre en place afin d'arriver à ces effets qui doivent être étudiés davantage. Depuis quelques années, certains auteurs tentent de brosser un portrait général de ces mécanismes, mais tentent aussi de dresser la liste des relations entre les ingrédients à mettre en place afin d'en arriver à des retombées spécifiques (Goldenberg, 2001; Goldenberg & Pronsolino, 2008; McKenzie, 2003). Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte, ce qui complexifie l'analyse de ces composantes et des relations entre celles-ci.

Dans le cadre de notre étude, les participants ont nommé plusieurs facteurs d'influence ou nommés comme ingrédients actifs liés au cours PAE. Il s'agit de: a) la durée du séjour, b) du niveau d'effort à déployer, c) de l'intensité des activités, d) de l'intensité des relations, e) du niveau de défi à relever, f) de la proximité continue des membres du groupe, g) des enseignements prodigués par les leaders, h) de la liberté accordée aux étudiants et i) du contexte de développement du cours, soit en milieu isolé et naturel. Il importe cependant de souligner que ces ingrédients émergent du discours des participants et non d'une démarche visant à évaluer l'attribution des changements du cours PAE.

Tout d'abord, la littérature consultée permet de dégager les thèmes principalement évalués au cours des dernières années. Selon Hattie et al. (1997), quatre éléments influenceraient les effets positifs des programmes d'aventure soit : a) la qualité de l'expérience; b) les buts visés par le programme, c) la qualité des rétroactions offertes par les facilitateurs et d) les stratégies d'adaptation utilisées par les participants. Quelques-uns de ces facteurs sont nommés dans le cadre du cours PAE mais auraient des effets différents. Par exemple, les stratégies d'adaptation utilisées par les participants auraient permis à ceux-ci de se sentir bien parmi les autres, leur permettant d'améliorer la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et la motivation qu'ils ont à prendre part à des activités d'aventure. En outre, la qualité des rétroactions données par les enseignants est un facteur noté par les étudiants et aurait pour effet de changer leur perception, ceux-ci voyant davantage les enseignants comme des modèles et comme des agents de soutien.

D'autre part, des similitudes sont présentes entre l'étude d'Hattie et al. (1997) et celle de McKenzie (2000). Il s'agit ici de : a) l'environnement physique, isolé et non familier, b) la nature des activités, c) l'effet du groupe, d) l'importance et le rôle du facilitateur, e) du processus de réflexion implanté par les facilitateurs selon diverses techniques reconnues ainsi que f) des caractéristiques personnelles du participant. Quelques années plus tard, cette même auteure publie une étude portant sur relations entre les mécanismes et les retombées des programmes d'aventure (McKenzie, 2003). Parmi les relations explorées, nous retrouvons la relation entre : a) les ingrédients actifs et les retombées générales (positives ou négatives), b) la relation entre le niveau d'autonomie

personnel des participants et les opportunités à se valoriser à partir de cette prise en charge de soi, c) la relation entre l'environnement isolé les effets généraux en découlant et finalement, d) la relation entre l'énergie positive du groupe et le développement personnel des participants.

Les similitudes entre les ingrédients actifs recensés et notre étude s'inscrivent d'abord au niveau du rôle des enseignants, ayant un effet motivant pour les étudiants. Notons aussi la qualité des activités, faisant référence à l'effort à déployer et au niveau de défi, ingrédient fréquemment nommé par les participants dans le cadre du cours PAE. À ce propos, l'effort et le niveau de défi aurait agité à plusieurs plans. Non seulement cela aurait eu un effet au plan interpersonnel, c'est-à-dire en créant de solides liens d'amitié et une proximité entre les pairs, mais a aussi eu des répercussions au plan personnel : l'effort à déployer et le niveau de défi aura permis aux étudiants de se dépasser, d'apprendre à se connaître davantage et à augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle. Parmi les dissemblances entre notre étude et la littérature consultée, notons la durée, puisqu'elle n'est pas nommée au sein de la littérature consultée comme un facteur de premier plan. En outre, les expériences antérieures d'expédition, l'âge et le genre des participants sont des éléments qui ont été étudiés par McKenzie (2003), alors qu'ils ne sont pas soulignés dans le cadre de notre étude. Par contre, une ressemblance s'inscrit dans le fait que l'âge des participants du cours PAE semble influencer les prises de conscience qu'ils ont, les réflexions quant à leurs actions et le développement de la conscience des besoins d'autrui. Il est aussi important de

mentionner que la structure des expéditions de l'étude de McKenzie (2003) ressemble à celle du cours PAE, ce qui facilite la comparaison entre les résultats.

Somme toute, un constat s'impose : il est prioritaire de s'attarder à ces mécanismes afin d'ajouter à la crédibilité dans ce champ de recherche, de façon à systématiser la structure donnée aux programmes d'éducation par l'aventure. Selon Goldenberg (2001), les années 1990 ont servis à mieux comprendre le processus et les composantes des programmes. On doit maintenant s'intéresser davantage à celles-ci plutôt qu'aux effets encourus. Cependant, quelques défis rendent la tâche plus ardue tels que : la taille des groupes formant les échantillons, l'organisation de la recherche sur le terrain et la difficulté à bien cerner les objectifs préalables aux programmes d'éducation par l'aventure.

6.4 Les forces et les limites de l'étude

La présente section a pour but de mettre en perspective les forces et les limites relatives à cette recherche. Tout d'abord, rappelons-nous l'objectif principal de cette étude, soit d'explorer les retombées du cours PAE aux plans personnel et interpersonnel. C'est lors de l'édition 2007 du cours collégial PAE que 11 étudiants ont pris part à cette recherche. Les principaux constats émergents de cette étude qualitative concernent l'individu et ses interactions avec l'environnement. Au plan personnel, les participants ont vécu des changements positifs au niveau de la connaissance de soi, de la perception de soi, du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation personnelle. Des effets au plan des

stratégies d'adaptation et du développement du sens de l'autonomie et des responsabilités émergent également. Quant aux effets sur le plan interpersonnel, les résultats font référence à la création de liens d'amitié, à la proximité entre les pairs et à la relation entre les enseignants et les étudiants.

6.4.1 Les limites liées à l'étude

Malgré la reconnaissance de ses forces, cette recherche comporte certaines limites méthodologiques. La première limite est liée à l'échantillon et à la méthode d'échantillonnage. D'abord, cette étude a été réalisée à partir d'un échantillon de petite taille, ce qui ne permet pas de généraliser les effets à la population générale. Quant au recrutement des sujets à l'étude, il a été effectué sous forme de volontariat. Ainsi, ce sont probablement les étudiants les plus touchés par l'expérience et l'ayant le plus apprécié qui ont voulu prendre part à l'étude. En outre, lors de la collecte de données, un facteur temporel peut avoir biaisé les résultats, puisqu'il s'est écoulé quatre mois entre la première et la dernière entrevue, ayant comme répercussion que le laps de temps s'écoulant entre le cours PAE et l'entrevue n'est pas le même pour tous les sujets.

La deuxième limite est liée à l'étudiante chercheuse ayant mené l'étude. En premier lieu, nous devons prendre en considération que l'étudiante chercheuse, étant enseignante au cours PAE lors de l'édition 2007. Elle peut être considérée comme source de biais au niveau des résultats, vu le facteur de désirabilité sociale. En effet, cette situation a pu causer

un biais au plan du recrutement : les étudiants ayant aimé côtoyer l'étudiante chercheuse dans le cadre de l'expédition sont peut-être ceux qui ont accepté de participer à l'étude. C'est pourquoi des interviewers externes ont été retenus, afin de réduire le biais en lien avec la désirabilité sociale. Par ailleurs, il est essentiel de mentionner qu'une autre source de biais était présente lors du processus de cette étude : étant donné que l'étudiante chercheuse est enseignante au cours PAE, le développement du guide d'entrevue peut avoir été teinté par les effets préalablement observés dans le cadre de ce cours.

Troisièmement, quelques limites sont associées à la réalisation de ce projet de recherche. D'abord, le coût associé à ce cours collégial (400 \$) donne à penser que ce ne sont pas tous les étudiants inscrits au Cégep de l'Outaouais qui peuvent y accéder et que, par le fait même, ce sont des étudiants plus fortunés, réussissant davantage en contexte scolaire et motivés à vivre une telle expérience qui ont des chances de participer. Précisons qu'il est ici question des conditions générales de participation tels que : a) la disponibilité à prendre part à ce cours d'une durée de 18 jours, b) la possibilité de ne pas travailler pendant cette période versus les obligations financières de certains étudiants (loyer, voiture, famille, cours d'été, etc.) et c) le coût associé pour y prendre part. Ainsi, nous croyons que cet aspect est un élément de biais au niveau de la représentativité des sujets. Finalement, tout en étant conscient que d'autres programmes francophones existent²⁵, une limite est associée au fait que ce programme est le seul du genre au Québec, en termes de contexte (collégial),

²⁵ À notre connaissance, les institutions collégiales du Québec offrent différentes expériences d'aventure comme activités parascolaires ou comme cours d'éducation physique. Dans ce contexte, plusieurs éléments diffèrent du cours PAE en termes de durée, d'évaluation, du nombre de participants, dans la diversité des activités, etc.

de durée et de structure générale. Les résultats sont donc difficilement comparables avec d'autres programmes québécois, même de nature éducative.

6.4.2 Les forces liées à l'étude

Les forces liées à la présente étude se retrouvent d'abord au plan méthodologique. Tout d'abord, nous croyons que notre choix de méthodologie de recherche (de type qualitative, via des entrevues en profondeur) est une force puisqu'il permet de comprendre le cheminement des participants à travers le cours PAE. Cela permet à la fois une certaine liberté d'expression et une certaine réserve de la part du sujet, tout en laissant de la latitude à la chercheuse quant à l'interprétation des résultats. Quant au type d'échantillonnage, il constitue une autre force au plan méthodologique. L'échantillon de hasard simple, constitué selon la méthode probabiliste, permettrait d'obtenir un échantillon statistiquement représentatif, selon Mayer et al. (2000).

Toujours en regard de la méthodologie, la méthode de collecte de données, c'est-à-dire par la réalisation d'entrevues semi-structurées, a permis d'analyser en profondeur les effets liés à la réalisation de ce cours. Ceci a aussi permis de dégager les ingrédients actifs de cette programmation d'aventure, ce qui en soit est fort novateur puisque les auteurs dans ce domaine s'intéressent à cet aspect des programmes d'éducation par l'aventure depuis une quinzaine d'années seulement (Goldenberg, 2001).

Finalement, l'une des principales forces réside dans le caractère novateur de cette recherche puisqu'à notre connaissance, aucune du genre n'a été réalisée au Québec jusqu'à présent. La réalisation d'une recherche constitue donc une avancée dans ce domaine émergent en milieu francophone. Cela étant, cette recherche vient valider la démarche et la structure donnée au cours PAE, ainsi que l'importance de réaliser de telles expériences d'aventure en contexte collégial.

Conclusion

Concluant ce mémoire, la présente section dresse un portrait des enjeux et des perspectives relatives à ce sujet d'étude. Suite à une description concernant la recherche réalisée, nous portons regard sur les avenues de recherches ultérieures, sur les enjeux et les recommandations liées à ce champ de pratique et de recherche. Par la suite, il est question des perspectives d'avenir dans le domaine de l'éducation et de l'intervention par l'aventure. Finalement, nous terminons ce mémoire en abordant la place du travail social dans ce champ d'intervention novateur.

Tout d'abord, rappelons-nous que l'évolution des études portant sur les programmes d'éducation par l'aventure prend origine il y a maintenant une centaine d'années (Miles & Priest, 1999). Grâce à la panoplie des programmes évalués à ce jour, il est aujourd'hui possible de connaître les effets en découlant. Les principales retombées répertoriées au sein de la littérature se retrouvent aux plans personnel et interpersonnel. Au plan personnel, nous retrouvons notamment l'amélioration des composantes du soi, telles que la confiance en soi, le sentiment de compétence personnelle, le sentiment d'efficacité personnelle et la perception de soi (Bobilya, 2002; Garst, et al., 2001; Klint, 1999). Des effets sont aussi retrouvés au plan interpersonnel, entre autres au regard de la communication, des habiletés interpersonnelles et du soutien social (Neill & Dias, 2001a; Sibthorp, 2003).

Dans le cadre de ce mémoire, c'est à partir de la méconnaissance des effets attribuables à ce programme en milieu collégial francophone et par la reconnaissance des effets attribués au sein de la littérature consultée que se sont dessinés les objectifs de

recherche, soit de connaître les retombées du cours collégial PAE aux plans personnel et interpersonnel. Le contexte de l'étude, soit une expédition, composée de plusieurs activités d'aventure et se déroulant sur une période de 18 jours, a permis l'émergence de retombées positives liées aux plans personnel et interpersonnel. Par l'utilisation d'une méthode qualitative, avec un échantillon de 11 étudiants et par l'utilisation d'entrevues semi-dirigées, il a été possible de faire émerger les retombées du cours PAE. Grâce à cette démarche exploratoire, nous constatons qu'au plan général, la réalisation du cours PAE permet de mettre en lumière les forces et les limites des participants. En général, ce cours leur donne l'opportunité de changer certaines perceptions en regard de leurs besoins et de l'environnement. Au plan personnel, la réalisation de ce cours aurait eu un effet sur la connaissance de soi, la perception de soi, la motivation personnelle, le développement de stratégies d'adaptation dans un contexte non familier et finalement, sur le développement du sens des responsabilités et de l'autonomie. Au plan interpersonnel, plusieurs étudiants ont créé des relations d'amitié solides, ont pris conscience de la proximité produite par le contexte d'aventure et des liens qui les lient les uns aux autres. Il y a aussi eu émergence de l'entraide mutuelle et la perception des étudiants face à leurs enseignants a été transformée; ces deux retombées étant facilitées par le contexte d'expédition. Bref, ce cours donne l'opportunité aux étudiants d'acquérir une meilleure connaissance d'eux-mêmes et d'autrui.

Ainsi, les conclusions de ce mémoire suggèrent quelques avenues de recherche pouvant être explorées ultérieurement. En premier lieu, il serait intéressant d'évaluer les effets à long terme de ce programme d'éducation. Mis en œuvre depuis plus de 30 ans, le

cours PAE pourrait faire l'objet d'une étude rétrospective afin de mettre en lumière les effets à long terme sur les participants et comprendre comment cette expérience a influencé ou non leur vie. De façon plus spécifique, nous croyons que le rôle de l'enseignant et les facteurs influençant les retombées de ce programme seraient des avenues pertinentes à explorer, puisque les interventions mises en place et la structure du programme relèvent de ces derniers. Il serait aussi pertinent de porter attention sur les relations spécifiques existants entre les effets du cours PAE et les ingrédients actifs de la programmation mis en place. Des études portant, entre autres, sur les effets des programmes et le genre, sur différents groupes d'âges, avec des cultures différentes, en lien avec les réalités, les enjeux et les défis relatifs à chacun, ne sont que quelques exemples de recherches intéressantes. Cela permettrait de mettre en relief les besoins actuels des jeunes et les façons dont l'aventure peut contribuer ou non au développement de l'identité, des valeurs et du développement de soi. En somme, nous constatons que plusieurs thèmes portant sur la programmation d'aventure seraient pertinents comme objet de recherches ultérieures. Il reste beaucoup de travail à effectuer dans ce champ de recherche, notamment au Québec, où l'approche est connue mais non systématisée. Les perspectives de recherches à envisager sont nombreuses et laissent plusieurs possibilités à explorer pour le futur.

Dans une perspective plus générale, cette étude permet de mettre en relief les enjeux et les recommandations relatives au développement des programmes d'éducation par l'aventure. Ainsi, il semble nécessaire de réaliser et d'optimiser les méthodes de recherches de ce domaine de recherche, ce qui aurait pour effet, entre autres, d'augmenter la qualité

des programmes. En outre, les mécanismes mis en place dans les programmes d'éducation devraient être connus des facilitateurs en charge des programmes et les moyens pour les atteindre, systématisés dans le cadre des interventions, ce qui n'est pas le cas présentement. Au plan méthodologique, certains auteurs suggèrent davantage de rigueur au plan méthodologique. En effet, les études du domaine de l'aventure sont difficilement comparables entre elles, puisque les programmes diffèrent en plusieurs points : ils ne sont pas tous de la même durée, ni de la même structure, tiennent des objectifs différents, etc. (Berman & Davis Berman, 1994; Neill, 2001b). Il en est de même avec les concepts à l'étude, qui ne sont pas toujours clairement définis au sein des recensions et ne correspondent pas nécessairement aux outils d'analyse employés. À cet effet, une considération méthodologique s'impose quant aux périodes de collecte de données et aux outils de mesure employés : ces derniers doivent être adaptés à la réalité du contexte d'aventure (Berman & Davis Berman, 1994).

Finalement, nous constatons qu'à ce jour, plusieurs programmes d'aventure sont offerts comme méthode d'intervention alternative. Certains sont de nature récréative, d'autres éducatifs et enfin, d'autres se rapprochent davantage de la thérapie par l'aventure. Cependant, en l'absence de balises permettant de situer les programmes dans l'une ou l'autre de ces formes, il devient difficile de comparer les programmes entre eux. Il est donc primordial de réaliser d'autres études dans ce domaine, afin de mieux structurer l'approche et ultimement, offrir des programmes adéquats auprès des clientèles dans le besoin. En effet, ce type de programmes nous paraît une avenue novatrice d'intervention en travail

social. L'intervention par l'aventure est donc un médium pertinent à utiliser et à explorer, puisque que le contexte d'aventure permet à l'individu d'évoluer dans un milieu environnemental et social propice à la découverte de soi. Lorsqu'elles sont organisées en fonction des objectifs visés, les expéditions d'aventure font évoluer l'individu, mettant en relief le potentiel de celui-ci et ce, même dans un contexte éducatif, comme en témoigne la présente recherche. Nous croyons donc en la pertinence de créer des programmes complémentaires à ceux déjà implantés au sein des organisations à visées éducatives et thérapeutiques. En répondant aux besoins spécifiques des usagers par des approches alternatives et en utilisant l'aventure comme outil d'intervention, nous arrivons ultimement à l'objectif prôné par le travail social, soit l'amélioration de la qualité de vie et du bien-être des individus.

Références

- Bachert, D. W. (1999). The National Outdoor Leadership School: 40 000 Wilderness Experiences and Counting. In J. C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure Programming* (pp. 85-91). State College, Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- Bandoroff, S., & Newes, S. (2004). *Coming of Age: The evolving field of Adventure Therapy*. Boulder: Association for Experiential Education.
- Bandura, A. (1997). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trans.). Bruxelles: De Boeck
- Berman, D., & Davis Berman, J. (1994). *Wilderness therapy: Foundations, Theory and research*. Iowa: Kendall Hunt Publishing Company.
- Bisson, C. (1999). Sequencing the Adventure Experience. In J. C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure Programming* (pp. 205-214). State College, Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- Bobilya, A. J. (2002). An evaluation of adventure education components in a residential learning community. *Journal of Experiential Education*, 25(2), 296-304.
- Bozzini, L., & Tessier, R. (1985). Support social et santé. In D. Jacques, D. Fernand & Y. Martin (Eds.), *Traité d'anthropologie médicale: L'institution de la santé et de la maladie* (pp. 905-939). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Chelser, N. C., Single Boyle, P., & Borjana, M. (2003). On belay : Peer-mentoring and adventure education for women faculty in engineering. *Journal of engineering education*, 13(3), 257-262.
- Chesler, N. C. (2003). On belay : Peer-mentoring and adventure education for women faculty in engineering. *Journal of engineering education*, 1-7.
- Cross, R. (2002). The effects of an adventure education program on perceptions of alienation and personal control among at-risk adolescents. *Journal of Experiential Education*, 25 (1), 247-254.
- Denoncourt, L. (2001). L'approche écologique. *Notes Université du Québec à Montréal*
Retrieved 01/04, 2008
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en Sciences Humaines : De la question de départ à la communication des résultats* Bruxelles: De Boeck.

- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Devault, A., & Fréchette, L. (2002). Le soutien social et l'intervention de nature psychosociale et communautaire, 2009
- Drapeau, S. (2008). L'approche bioécologique du développement humain. In G. M. Tarabulsy, M. A. Provost, S. Drapeau & É. Rochette (Eds.), *L'évaluation psychosociale auprès des familles vulnérables* (pp. 11-31). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Eagle, H., Gordon, J., & Lewis, L. (2000). *The effects of a public school system's one day adventure experience*. Paper presented at the 6th Biennial Coalition for Education in the Outdoors Research Symposium, Bradford Woods.
- Garst, B., Baker, D., & Scheider, I. (2001). Outdoor adventure program participation impacts on adolescent self-perception. *Journal of Experiential Education* 24(1), 41-49.
- Gass, M. (1993). *Adventure Therapy: Therapeutic Applications of Adventure Programming*. Dubuque, Iowa: Association for Experiential Education.
- Gass, M. (1999). Transfert of Learning in Adventure Programming. In J. C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure Programming* (pp. 227-245). State College, Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- Gass, M., Garvey, D. E., & Sugerman, D. A. (2003). The Long-term Effects of a First-Year Student Wilderness Orientation Program. *Journal of Experiential Education*, 26(1), 34-40.
- Goldenberg, M. (2001). *Outdoor and Risk Educational Practices* (No. RC 023 496). Minnesota: University of Minnesota.
- Goldenberg, M., & Pronsolino, D. (2008). A Means-End Investigation of Outcomes Associated with Outward Bound and NOLS Programs. *Journal of Experiential Education*, 30(3), 271-276.
- Haluza Delay, R. (1999). The culture that constrains: Experience of « nature » as part of a wilderness adventure program. *Journal of Experiential Education*, 22(3), 129-137.

- Hans Allison, T. (2000). A Meta-Analysis of the Effects of Adventure Programming on Locus of Control. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 30(1), 33-60.
- Harris, C., Hanrahan, S., & Jobling, A. (2005, 15-19 August, 2005). *Outdoor adventure and physical disability: Participants' perceptions of the catalysts of change*. Paper presented at the Promoting Health and Performance for Life Sydney.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of educationnal research*, 67(1), 43-87.
- Hirsch, J. (1999). Developmental Adventure Programs. In J. C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure Programming* (pp. 13-26). State College, Pennsylvanie: Venture Publishing Inc
- Horwood, B. (1999). Educational Adventure and Schooling. In J. C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure Programming* (pp. 9-12). State College, Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- IRSC, CRSNGC, & CRSHC (1998). Énoncé de politique des trois conseils Retrieved 10/05/2007, 1998
- Itin, C. M. (2001). Adventure Therapy - Critical Questions. *Journal of Experiential Education*, 24(2), 80-84.
- Jelalian, E., Mehlenbeck, R. S., Richardson Lloyd, E. E., Birmaher, V., & Wing, R. (2006). Adventure therapy combined with cognitive-behavioral treatment for overweight adolescents. *International Journal of Obesity*, 30(1), 31-39.
- Kaly, P. W., & Heesacker, M. (2003). Effects of a ship based Adventure program on Adolescent Self-esteem and ego-identity Development. *Journal of experiential Education*, 26(2), 97-104.
- Kaner, S., Lind, L., Toldi, C., Fisk, S., & Berger, D. (1998). *Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making* Gabriola Island, BC and Philadelphia, PA: New Society Publisher.
- Kimball, R. O., & Bacon, S. B. (1993). The wilderness Challenge Model. In M. Gass (Ed.), *Adventure Therapy: Therapeutic Applications of Adventure Programming* (pp. 11-41). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

- Klint, K. A. (1999). New Directions for Inquiry Into Self-Concept and Adventure Experiences. In J. C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure Programming* (pp. 163-168). State College, Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- Koesler, R., & Propst, D. (1994). *Factors influencing leadership development in wilderness education*. Michigan: Michigan State University.
- Mayer, R., Saint-Jacques, M.-C., & Turcotte, D. (2000). *Méthode de recherche en intervention sociale*. Boucherville: Gaetan Morin Éditeur Ltée.
- McKenzie, M. (2000). How are Adventure Education Program Outcomes Achieved?: A review of the literature. *Australian Journal of Outdoor Education*, 5(1), 19-28.
- McKenzie, M. (2003). Beyond "The Outward Bound Process". *Journal of Experiential Education*, 26(1), 8-23.
- Miles, J. C., & Priest, S. (1999). *Adventure Programming*. State College, Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- Nadler, R. S. (1993). Therapeutic Process of Change. In M. Gass (Ed.), *Adventure Therapy: Therapeutic Applications of Adventure Programming* (pp. 57-72). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt
- Neill, J. (2001b). *The impact of Outward Bound Challenges Courses on Disadvantaged Youth Sponsored by Colonial Foundation*. Australia: University of Canberra.
- Neill, J., & Dias, K. (2001a). Adventure education and resilience : the double-edged sword. *Journal of adventure Education and Outdoor Learning*, 1(2), 35-42.
- Neill, J., & Heuberck, B. (1997). *Adolescent Coping styles and Outdoor Education : Searching for the mechanisms of change*. Paper presented at the First International Adventure Therapy Conference: Exploring the boundaries of Adventure therapy: International Perspectives, Perth, Australia.
- Newberry, E. H., & Lindsay, J. F. J. (2000). The Impact of Social Skills Training and Challenge Course Training on Locus of Control of Youth from Residential Care. *Journal of Experiential Education*, 23(1), 39-42.
- Newes, S. (2001). *Adventure-Based Therapy: Theory, Characteristics, Ethics and research*. Pennsylvania State University.

- Palmberg, I. E., & Kuru, J. (2000). Outdoor Activities as a Basis for Environmental Responsibility. *The Journal of Environmental Education*, 31(3), 32-36.
- Pate, L. (1995). Adolescent Sex-Role Stereotypes. *Insight*, 3(1), 1.
- Pauzé, R. (2008). Présentation du modèle écologique Retrieved 11/02/2009, 2008
- Paxton, T., & McAvoy, L. (1998). *Self-efficacy and Adventure Program: Transferring Outcomes to Everyday Life*. Paper presented at the 4th Coalition for Education in the Outdoors Research Symposium Proceedings, Bradford Woods.
- Paxton, T., & McAvoy, L. (2000). Social Psychological Benefits of a wilderness Adventure Program *Wilderness as a place for scientific inquiry* (Vol. 3, pp. 202-206). Missoula: Department of Agriculture, Forest Service, Rocky Mountain Research Station.
- Pinch, K., J., (2003). The Mountains does not speak for itself: Covert Operation in Gender. *Journal of Experiential Education*, 25(3), 349.
- Priest, S. (1999a). The Adventure Experience Paradigm. In J. C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure Programming* (pp. 159-162). State College, Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- Priest, S. (1999b). The semantics of Adventure programming. In J. C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure Programming* (pp. 111-114). State College, Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- Priest, S., & Gass, M. (1997). *Effective Leadership in Adventure programming*. New Hampshire: Human Kinetics.
- Quinn, W. (1999). The essence of adventure. In J. C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure Programming* (pp. 149-151). State College, Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- Raiola, E., & O'Keefe, M. (1999). Philosophy in Practice: A history of Adventure Programming. In J. C. Miles & S. Priest (Eds.), *Adventure Programming* (pp. 45-52). State College, Pennsylvania: Venture Publishing Inc.
- Rapp, C. A. (1998). *The Strengths Model: Case Management with people suffering from severe and Persistent Mental Illness*. New York Oxford University Press.

- Readdick, C. A., & Schaller, G. R. (2005). Summer camp and self-esteem of school-age inner-city children. *Perceptual and Motor Skills*, 101(1), 121-130.
- Richardson DeHart, E. (1998). *Adventure-Based Therapy and Self-Efficacy Theory: Test of a Treatment Model for Late Adolescents with Depressive Symptomatology*. Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- Rousseau, J. J. (1817). *Émile; ou De l'éducation* (Gallimard ed.). Oxford: Folio Essais
- Russell, K. (2003). A National Examination of Processing Techniques and Staff Characteristics in Outdoor Behavioral Healthcare Programs. *Journal of Therapeutic Wilderness Camping*, 3(1), 16-34.
- Saleebey, D. (1996). The strengths Perspective in Social Work Practice: Extensions and Cautions. *Journal of Social Work*, 41(3), 296-305.
- Schoel, J., & Maizell, R. S. (2002). *Exploring Islands of Healing : New perspectives on adventure based counseling* Beverly, MA: Project Adventure Inc.
- Séguin, M., Brunet, A., & Leblanc, L. (2006). *Intervention en situation de crise et en contexte traumatique*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Sibthorp, J. (2003). An empirical look at Walsh and Golin's adventure education process model : Relationships between antecedent factors, perceptions of characteristics. *Journal of Leisure Research*, 35(1), 80-106.
- Sibthorp, J., Paisley, K., & Gookin, J. (2007). Exploring Participant Development Through Adventure-Based Programming: A Model from the National Outdoor Leadership School. *Leisure Sciences*, 29(1), 1-18.
- Stevens, B., Kagan, S., Yamada, J., Epstein, I., Beamer, M., Bilodeau, M., et al. (2004). Adventure therapy for adolescents with cancer. *Pediatric blood & cancer*, 43(3), 278-284.
- Travis, K. (1997). *Panacea or Poison? Building self esteem through Adventure Experiences*. Paper presented at the First International Adventure Therapy Conference: Exploring the boundaries of Adventure therapy: International Perspectives, Perth, Australia.

Annexe A : Plan de cours



PLAN D'ÉTUDES
SESSION HIVER 2007
Campus Gabrielle-Roy et Félix-Leclerc

Titre du cours : Plein air expérientiel

No du cours : 300-EXP-03

Pondération : 1-2-3

Enseignants :

Paul Calvé pcalve@cegepoutaouais.qc.ca

Virginie Gargano vgargano@cegepoutaouais.qc.ca

Jean Marc Soucy jmsoucy@cegepoutaouais.qc.ca

Plein air expérientiel

**Penser globalement, agir localement.
René Dubos**

La planète Terre est devenue un village global. L'impact des activités humaines sur les écosystèmes depuis la révolution industrielle met souvent en danger le devenir de l'espèce humaine. Seulement une plus grande intelligibilité du monde d'hier et d'aujourd'hui peut conduire l'humanité vers une plus grande qualité de vie. Le cours Plein air expérientiel, par son approche et son contenu, veut contribuer à la compréhension de ce monde en changement.

Ce cours permet à l'étudiante ou à l'étudiant d'acquérir des éléments d'une formation fondamentale dans le domaine de l'environnement naturel et de l'activité physique. C'est l'occasion privilégiée pour l'étudiante ou l'étudiant d'aborder le paysage dans sa totalité par une approche intégrée. Ces connaissances acquises et ces expériences vécues sont transférables non seulement dans des cours de géographie, de géologie, d'écologie et d'éducation physique mais également dans la vie quotidienne. Ce cours permettra à l'étudiante ou l'étudiant de devenir un meilleur usager des ressources naturelles qui ne sont pas toujours renouvelables.

Intentions éducatives

Les cours complémentaires se situent dans une perspective de formation générale, c'est-à-dire qu'ils donnent lieu à des compétences transférables qui sont davantage d'ordre culturel. Ces ensembles s'inscrivent dans une perspective transdisciplinaire. Les buts fixés engendrent des ensembles d'objectifs et de standards assez larges pour être atteints par des activités d'apprentissage variées.

Dans le domaine de la Culture scientifique et technologique, l'intention éducative est de présenter la science et la technologie comme approche spécifique du réel, dans une perspective de familiarisation avec le domaine du savoir. Cette intention générale peut revêtir différents aspects, principalement l'expérimentation d'outils méthodologiques et l'étude de l'évolution, des défis et des répercussions des découvertes scientifiques et technologiques.

L'intention éducative de ce cours est de présenter la science et la technologie comme approche du réel. L'environnement de l'Outaouais québécois et les moyens d'exploration de ces milieux seront utilisés comme cadre d'expérimentation d'outils méthodologiques pour mieux saisir les défis et les répercussions des découvertes scientifiques et technologiques dans ce domaine du savoir.

Objectif du cours

Résoudre un problème par l'application de la démarche scientifique de base.

Objectifs d'apprentissage

Identifier les principales étapes de la démarche scientifique.

Formuler une hypothèse visant à solutionner un problème simple de nature scientifique et technologique.

Vérifier une hypothèse en appliquant les principes élémentaires de la démarche expérimentale de base.

Activités d'apprentissage – contenu

<i>Sujets d'expérimentation</i>	<i>Problèmes</i>	<i>La recherche</i>	<i>Précisions</i>
L'environnement de l'Outaouais québécois			Problème à résoudre au choix de l'élève.
Air	La prévision météorologique.		Notions : observations, hypothèses, expérimentation.
Terre	L'érosion des sols.		
Eau	Le vieillissement des lacs	La définition du problème.	
Flore	La disparition de la biodiversité.		Notion de problème et types de problèmes.
Faune	Autres problèmes.	La construction technique.	
Les moyens d'exploration		L'analyse et la présentation.	Modalités d'exécution de la procédure expérimentale.
Bicyclette	Le levier et le découplage des forces.		
Randonnée pédestre	La préservation de l'énergie.		
Canot	La résistance de l'eau. Action et réaction.		Types d'instruments.
Escalade	Vaincre la gravité.		Discrimination des mesures.
Kayak de mer	Les forces aérodynamiques.		
Plongée apnée	Les lois de la physique appliquées à la pression et aux fluides.		Analyse des résultats.

Évaluation formative

Tout au long du cours, l'étudiante ou l'étudiant sera soumis à des évaluations formatives pour mieux préparer ses évaluations sommatives.

Critères d'évaluation et pondération

Critères	Pondération
Critères pondérés de l'implication	20%
Critères pondérés de la présence	10%
Critères pondérés du journal de bord de l'étudiant	40%
Démarche structurée et pertinente (organisation des observations)	5%
Observations couvrant l'ensemble des activités du cours	5%
Pertinences des observations	10%
Analyse des observations	10%
Réflexion sur l'expérience pédagogique vécue	10%
Critères pondérés de l'activité de synthèse (Recherche spécifique).	30%
La définition du problème et la formulation d'une hypothèse.	5%
La rédaction des étapes de la méthode expérimentale et la construction technique	5%
La collecte des données, présentation des mesures et observations.	5%
La présentation et l'analyse des résultats	5%
Conclusion	2%
Qualité de la langue	3%

Méthodologie

À l'aide d'une équipe d'enseignants de formation diversifiée et complémentaire, la méthode des enseignements en sous équipes sera privilégiée pour l'ensemble du cours. Cette approche sera dispensée par un contenu précis (auquel l'équipe aura participé) ayant des objectifs d'ensemble généraux, mais en même temps des objectifs spécifiques. Cette méthodologie privilégiée permettra à l'étudiante ou l'étudiant de vivre des situations nouvelles où il sera appelé à être soit auteur, soit acteur ou spectateur. Étant ainsi intégré au milieu étudié, l'étudiante ou l'étudiant expérimentera à l'aide de ses propres connaissances, de ses sens, de connaissances nouvelles, la découverte d'un univers dans ses diverses composantes.

Références

Bibliographie sommaire

Amy, B., L'alpinisme, Arthand, France, 1977.

Castoriadis, C., Les carrefours du labyrinthe, Paris, Seuil, 1978.

Cours de navigation des Glenans, Seuil, Tours, 1982.

Fox, E.L., Mathews, D.K., Bases physiologiques de l'activité physique, Décarie éditeur, Montréal, 1984.

Molle, P. Enseigner la plongée, éditions Amphora, Paris, 1985.

Morin, E., La méthode, Paris, Seuil, 1977.

Médiagraphie sommaire

Barberousse, M., Voile, Seuil, 1969

Darveau, P., Sur la piste des fleurs sauvages du Québec, Éducom, Ottawa, 1977.

Dupuy, J.-L. et Renaud, A., Le cours d'orientation, Fédération française d'éducation physique, Paris, 1967.

Emergency, Care and Transportation, The American Academy of Orthopaedic Surgeons, Menasha, Wisconsin, 1981.

Grenier, J. et Quenneville, G., Longs sentier, Petits portages. Édition C et C, North Hatley, 1987.

Le groupe Fleurbec, Plantes sauvages des villes et des champs, Fides, 1987.

Petite flore forestière du Québec, Ministère des Terres et Forêts, Éditions France-Amérique, Montréal, 1982.

Pichard, P., Voyage, fantaisies et aventures en plein air, La maison de la page qui tourne, Cale-verte, Québec, 1979

**Annexe B : Protocole relatif à la collecte de données
(À l'intention de l'interviewer)**

Protocole téléphonique

Il est important de commencer par la première personne indiquée sur la liste. Lors de l'appel téléphonique, il est important de rappeler à l'étudiant les informations suivantes :

a) Se nommer (nom de l'interviewer) et dire quel est son rôle (soit assistant de recherche pour le projet de mémoire de Virginie Gargano).

Note : Si les personnes s'interrogent sur l'absence de Virginie lors de l'appel, vous devez en expliquer la raison, soit de la neutralité au processus de collecte de données.

c) Rappeler à l'étudiant qu'il a pris part au cours PAE en mai et juin 2007.

c) Sonder l'intérêt via le formulaire pour devenir sujet d'entrevue dans le cadre du projet de maîtrise en travail social de Virginie Gargano.

d) Demander à l'étudiant s'il est toujours intéressé à prendre part à l'étude.

e) Préciser à l'étudiant que l'étude comporte une seule étape, c'est-à-dire une entrevue individuelle réalisée avec l'interviewer (en précisant à l'étudiant que ce n'est pas Virginie qui la réalisera pour des questions éthiques), d'une durée moyenne d'une heure et demie.

f) Spécifier que cette entrevue sera enregistrée.

g) Rappeler les buts de l'étude (c'est-à-dire mesurer les retombées du cours PAE aux plans personnel et interpersonnel). Rappeler à l'étudiant qu'il aura à signer un formulaire de consentement, qu'il peut à tout moment se retirer de l'étude et finalement, que les données sont confidentielles.

h) Si l'étudiant est toujours intéressé, l'interviewer peut alors fixer une date et un lieu de rencontre qui convient aux deux.

i) Échanger les coordonnées des deux parties et confirmer la rencontre.

Note : Si l'étudiant ne peut pas participer ou s'il n'est plus intéressé, vous devez le remercier quand même de son implication et passer au prochain étudiant inscrit sur la liste.

Il est primordial de : a) noter les motifs du refus, b) de demander quel est le motif de son refus et c) le noter afin de transmettre cette information à l'étudiante de ce projet de recherche.

Mesure spécifique au pré-test :

En outre, il sera important de réaliser la première entrevue dans un délai rapide, c'est-à-dire à l'intérieur des deux semaines suivant le premier appel téléphonique. Il est essentiel de mentionner au premier participant qu'il se peut que l'entrevue soit plus longue qu'une heure et demie étant donné qu'il effectue le pré-test. Lors de cette première entrevue, il sera important de noter le temps total de l'entrevue ainsi qu'à quelle question l'étudiant sera rendu après une heure et demi d'entrevue.

Protocole d'entrevue

Avant l'entrevue

- 1) Acquisition du matériel nécessaire à la réalisation de l'entrevue (magnétophones fonctionnels et cassettes suffisantes (fournis par l'étudiante de maîtrise).
- 2) Réservations des locaux selon l'endroit pré-établi par les deux parties. Il est essentiel que l'endroit de déroulement de l'entrevue soit un endroit tranquille, facilitant la collecte de données et la concentration du participant.

Pendant l'entrevue

- a) Remerciements au participant de sa présence.
- b) Lecture du formulaire de consentement avec l'étudiant, couvrant ainsi plusieurs éléments à mentionner au niveau de l'éthique.
- c) Signature du formulaire de consentement.
- d) Début de l'entrevue et de l'enregistrement.

Note :

Tout au long de l'entrevue, s'assurer de poser les questions de façon neutre, en restant ouvert, à l'écoute et disponible. Il est important de mentionner que les questions restent ouvertes et qu'il est rare que l'interviewer se permette de suggérer des réponses au sujet afin de ne pas orienter les réponses. Par ailleurs, si un élément pertinent est à approfondir, l'interviewer peut le faire. L'idée n'est pas de s'en tenir uniquement au guide d'entrevue, car il se peut que des thèmes non prévus émergent et il serait dommage de perdre cette information. De plus, si l'interviewer dénote un manque de concentration de la part du sujet lors de l'entrevue, il est possible de prendre une pause afin de mieux redémarrer. À la fin de l'entrevue, répéter au sujet les clauses de confidentialité, sur le droit de se retirer de l'étude, le remercier de sa disponibilité et mentionner qu'il aura accès aux résultats dès qu'ils seront diffusés et compilés.

Annexe C : Guide d'entrevue

Introduction générale

Ce projet se situe dans une démarche exploratoire, visant à faire émerger les retombées du cours PAE auquel les étudiants ont pris part en 2007. Nous évaluerons les retombées générales aux plans personnel et interpersonnel. Lors de cette entrevue, d'une durée moyenne d'une heure et demie, quatre thèmes principaux seront abordés soit : a) les objectifs du cours PAE, b) la dynamique de groupe, c) les retombées personnelles et d) les retombées au quotidien. L'entrevue comporte des questions ouvertes, ce qui laisse libre cours à ton opinion et à tes pensées. Ne sois pas gêné; je suis ici comme interviewer et non pour juger quoique que ce soit du contenu livré. Je recueille les données de la façon la plus objective possible. Je tiens à ajouter qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse aux questions. À la suite de l'analyse des données, tu connaîtras les résultats de l'étude.

THÈME A : Objectifs généraux du cours PAE

Les premières questions de l'entrevue sont en lien avec les objectifs du cours, afin de voir comment tu as vécu ces 18 jours d'expédition et quelles ont été tes attentes générales. Nous nous replaçons d'abord dans le contexte de l'expédition à l'aide des premières questions, afin de revivre en quelque sorte cette expérience.

Question 1

- a) Pourquoi t'es-tu inscrit au cours ? Peux-tu me resituer, ou encore me résumer dans tes mots, les objectifs du cours PAE et me parler des activités qui ont eu lieu?
- b) Quels étaient tes attentes et tes objectifs personnels en prenant part à ce cours?

- c) Est-ce que ces objectifs et ces attentes ont été comblés par la réalisation de ce cours?

Question 2 :

a) Parle-moi d'une journée qui t'a marqué positivement lors du cours PAE. Souviens-toi de : a) la séquence des activités proposées, b) les enseignants et les invités qui sont intervenus et c) dis-moi pourquoi elle t'a marqué.

b) Parle-moi d'une journée qui t'a marqué négativement lors cours PAE. Souviens-toi de : a) la séquence des activités proposées, b) les enseignants et les invités qui sont intervenus et c) dis-moi pourquoi elle t'a marqué.

Question 3 :

Dans les activités proposées pendant le cours, est-ce qu'il y en a une où tu as décidé de t'impliquer davantage et pourquoi?

THÈME B: La dynamique du groupe

Les prochaines questions portent davantage sur la dynamique de votre groupe lors de ce séjour. Nous voulons explorer comment tu t'es senti dans le groupe lors de cette expérience, ce que tu retires en comme souvenir, ce que le groupe t'a apporté et en quoi tu crois avoir contribué comme membre au sein de cette équipe.

Question 4 :

Le fait de vivre pendant 18 jours, avec 40 personnes est une expérience unique en son genre. Si tu avais à me résumer ton expérience en deux ou trois phrases, que dirais-tu ?

Question 5 :

- a) Peux-tu me parler de la dynamique entre les personnes qui ont participé au cours PAE?
- b) Parle moi de la proximité entre les participants? Illustre ta pensée avec des exemples, si ça peut faciliter ta réflexion.

Question 6 :

Comment as-tu contribué ou non à l'émergence de cette dynamique ?

Question 7:

Quels sont les facteurs qui ont influencé la façon dont tu t'es senti dans le groupe ?

Question 8 :

Peux-tu me parler du soutien (technique, émotif, psychologique) entre les participants du groupe lors du séjour ?

Question 9 :

- a) Comment a été ta relation avec les trois enseignants (Stéphane, Virginie et Paul) ?
- b) En quoi ta perception de ces enseignants s'apparente ou se différencie des autres enseignants que tu as eus dans le passé?
- c) Est-ce que ta relation avec les enseignants a eu un impact sur ton expérience?

Question 10

- a) Dans le groupe, est-ce qu'il y a des personnes avec qui tu as développé des liens significatifs (enseignants, moniteurs et participants confondus)?
- b) Est-ce qu'il a eu des moments mémorables qui t'ont marqué avec ces personnes-là, à un moment donné? Si oui, voudrais-tu m'en faire part?

Question 11

À ton avis, en quoi un cours réalisé en plein air est différent d'un cours d'école, d'un cours de musique ou d'art ou peu importe, du contexte habituel, au niveau de la relation avec les autres?

THÈME C : Les retombées personnelles

La présente section porte sur différentes retombées vécues par les participants. Nous voulons ici explorer en quoi le cours PAE a eu des retombées ou non, sur le plan personnel.

Les questions suivantes sont davantage axées sur la façon dont tu as vécu ton expérience et sur différents aspects de ta personnalité et de ta vie.

Question 12 :

- a) En général, comment te définis-tu comme individu?
- b) Après le cours PAE, est-ce que tu te définirais autrement et si oui, que dirais-tu qui a changé chez toi? (Si besoin de précision, voici quelques thèmes à aborder: au niveau de la perception que tu as de toi-même, de la confiance en soi, de l'estime de soi, de tes attitudes, de tes comportements, etc.)
- c) Qu'est-ce que tu appris sur toi-même grâce à ce cours?

Question 13 :

En quoi l'expérience du cours PAE était-elle différente de ce que tu es habitué à vivre dans ton quotidien?

Question 14 :

- a) Aujourd'hui, en quoi cette expérience t'aide à relever tes défis au quotidien (ex. dans les sports, au travail, dans tes loisirs, etc.)? Donne-moi des exemples.
- b) Quand tu entreprends quelque chose maintenant, suite à cette expérience d'aventure de 18 jours, as-tu davantage confiance que tu réussiras ce que tu entreprends?

Question 15 :

- a) Est-ce que tu crois qu'aujourd'hui, grâce à cette expérience, tu es davantage en contrôle lors de diverses situations de ta vie? Donne-moi un (des) exemple(s).
- b) Est-ce que tu crois que cette expérience a une influence sur ta vie actuelle et future (à différents niveaux; psychologique, physique ou social)?
- c) Est-ce que l'estime que tu as de toi a changée suite à cette expérience?
- d) Est-ce que la confiance que tu as en toi et en tes capacités a changée après cette expérience?

Question 16 :

- a) As-tu eu à te préparer mentalement à vivre une telle expérience?

- b) Comment as-tu trouvé ça de « vivre dehors » pendant 18 jours?
- c) Est-ce que cet aspect a eu un impact sur ta vie d'aujourd'hui, sur tes habitudes de vie ou ta façon de voir les choses?

Question 17 :

- a) Avais-tu des peurs avant de partir? Si oui, quelles étaient t-elles? Quelles stratégies as-tu utilisé pour y faire face? (Si oui : Était-ce les mêmes stratégies que tu utilises quand tu es dans ton environnement habituel? As-tu davantage compté sur toi ou sur les autres lors de ces moments?)
- b) Réfléchis à des moments stressants que tu as vécu lors de ce séjour. En quoi ceux-ci s'apparentent ou se différencient des moments stressants vécus au quotidien?
- c) Est-ce que tu te sentais équilibré pendant ce séjour (Quand je parle d'équilibre, je parle d'équilibre psychologique, physique et social)? (Si oui : est-ce que cet équilibre est similaire à ta vie quotidienne et pourquoi?)
- d) Est-ce que cette expérience a influencé tes capacités à gérer le stress, maintenant, après cette expérience?

THÈME D : Les retombées du cours PAE au quotidien

Voici la dernière section de questions. Elles portent davantage sur les retombées que le cours PAE a eu sur ton quotidien. En quoi cette expérience a été significative ou non dans ta vie actuelle. Nous désirons t'entendre à ce propos.

Question 18 :

- a) Comment s'est passé ton retour au quotidien, après le cours?
- b) Il a-t-il des éléments que tu as trouvé plus difficile ou plus facile?
- c) As-tu eu besoin de soutien pour faciliter ton retour ou en aurais-tu eu besoin? Si oui, de quel type de besoin aurais-tu eu besoin?

Question 19 :

Jusqu'à quel point le cours PAE a-t-il demandé un investissement et une implication aux plans :

- a) Physique?
- b) Émotif?
- c) Psychologique?
- d) Relationnel?

Question 20 :

- a) En général, en quoi cette expérience a été significative ou non dans ta vie actuelle?
- b) Qu'est-ce que tu en retires et qui va te rester toute ta vie?

Question 21 :

En terminant, y a-t-il des thèmes ou des éléments que tu voudrais ajouter, qui n'ont pas été touchés et dont tu voudrais faire part?

Note finale

L'entrevue est terminée. Nous tenons à te remercier d'une part, d'avoir participé à cette étude et d'autre part, du temps que tu nous as accordé. Saches que c'est très apprécié et que cela contribue non seulement à la pérennité du cours PAE mais aussi aux premières études québécoises dans le domaine de la recherche sur les bienfaits de l'aventure. Tel que mentionné au début de cette entrevue, nous te tiendrons au courant des résultats de cette étude dès que l'analyse sera terminée.

Annexe D : Certification Éthique



Université du Québec à Chicoutimi

APPROBATION ÉTHIQUE


Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

La présente est délivrée pour la période du 28 novembre 2007 au 31 décembre 2009

Pour le projet de recherche intitulé : *Les retombées du cours « Plein air expérientiel » aux plans personnels et interpersonnels.*

Chercheur responsable du projet de recherche : *Virginie Gargano*

Fait à Ville de Saguenay, le 28 novembre 2007


Jean-Pierre Béland
Président du Comité d'éthique
de la recherche avec des êtres humains

Annexe E : Formulaire de consentement

Formulaire de consentement

Les retombées du cours PAE aux plans personnel et interpersonnel.

Je soussigné(e) _____ comprends que :

Le but de cette étude est :

D'explorer les retombées du cours « Plein air expérientiel » aux plans personnel et interpersonnel. De façon plus spécifique, les facteurs personnels à explorer seront l'appropriation du pouvoir, l'auto-efficacité et la perception de soi. Sur le plan interpersonnel, il s'agit du soutien social, du développement des liens sociaux et de l'influence créée par la présence de modèles significatifs.

Cette étude est réalisée dans le cadre du projet de maîtrise en travail social de Virginie Gargano, sous la direction de Christiane Bergeron Leclerc, Ph.D (cand.), professeure à l'unité de travail social de l'Université du Québec à Chicoutimi et de Mario Bilodeau, Ph.D., professeur à l'unité de Plein air et tourisme d'aventure de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique et de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Le déroulement de l'étude est le suivant :

Je participerai à une entrevue d'une durée maximale de 1h30 au cours de laquelle on me posera des questions concernant différentes contributions du cours « Plein air expérientiel » dans ma vie, cours auquel j'ai pris part en mai 2007. J'accepte que cette entrevue soit enregistrée à l'aide d'un magnétophone.

Avantages et désavantages de ma participation à cette étude :

L'avantage de participer à cette recherche est de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la recherche en travail social et dans le domaine de l'intervention par l'aventure. Il n'y a pas de risque à participer à cette étude.

Droit de se retirer de l'étude :

En tout temps, je pourrai quitter le processus de recherche, sans avoir à fournir de raison et sans subir de préjudices.

Confidentialité des résultats et anonymat :

Je comprends que mon nom n'apparaîtra sur aucun rapport de recherche et sera remplacé par un code numérique sur le matériel audio et sur les verbatims des entrevues. Pendant la durée de l'étude, le matériel recueilli sera conservé dans un

classeur verrouillé et accessible uniquement à l'étudiante et à ses directeurs. Les données sur soutien informatique seront protégées au moyen d'un mot de passe modifié régulièrement. Seule l'étudiante et ses directeurs de recherche auront accès à ce matériel. Les données seront conservées pour une durée de cinq ans – ensuite elles seront éliminées de façon sécuritaire.

Responsable et numéros de téléphone :

Toutes questions concernant cette étude pourront être adressées à :

Virginie Gargano, qui est l'étudiante à la maîtrise réalisant l'étude. Le numéro de téléphone pour la rejoindre est le suivant : **(418) 545-5011 poste 2167.**

Christiane Bergeron-Leclerc, qui est la directrice de maîtrise de Virginie Gargano. Le numéro de téléphone pour la rejoindre est le suivant : **(418) 545-5011 poste 4230.**

Si j'ai des questions concernant mes droits en tant que participant à l'étude, je peux contacter le président du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec Chicoutimi. Voici ses coordonnées : André Leclerc, **(418) 545-5011 poste 5070.**

J'ai lu toutes les informations relatives à l'étude portant sur les retombées du cours « Plein air expérientiel » aux plans personnel et interpersonnel. On a répondu à l'ensemble de mes questions portant sur cette étude et cela, de façon satisfaisante.

J'accepte de participer à l'étude

Signature du (de la) participant (e)

Date

Virginie Gargano, étudiante à la maîtrise

Date

Annexe F : Déclaration d'honneur
(Formulaires du retranscripteur et des interviewers)

|



Université du Québec à Chicoutimi

555, boulevard de l'Université
Chicoutimi, Québec
G7H 2B1

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

DÉCLARATION D'HONNEUR

Je, soussigné Maude Dessureault, employée à retranscrire les verbatims dans le cadre du projet de Maîtrise de Virginie Gargano, étudiante à la Maîtrise en Travail Social pour le projet de recherche « Les retombées du cours *Plein air expérientiel* aux plans personnels et interpersonnels » m'engage à respecter le caractère confidentiel de toute information nominative dont j'aurai accès dans le cadre du projet de recherche ci-haut mentionné 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* ainsi que la loi et les règles de l'art en matière d'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 4^e jour de ~~Janvier~~ ^{Février} de l'an 2008.

Maude Dessureault

30 rue William Ouest, Chicoutimi, Qc. G7J1T8

Virginie Gargano
Témoin (Nom)

Maude Dessureault
Signature

Virginie Gargano
Signature



Université du Québec à Chicoutimi

555, boulevard de l'Université
Chicoutimi, Québec
G7H 2B1

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

DÉCLARATION D'HONNEUR

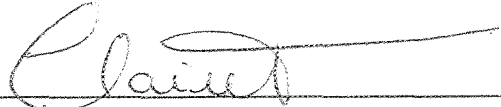
Je, soussigné Laetitia, à titre d'interviewer dans le cadre du projet de Maîtrise de Virginie Gargano, étudiante à la Maîtrise en Travail Social pour le projet de recherche « Les retombées du cours *Plein air expérientiel* aux plans personnels et interpersonnels » m'engage à respecter le caractère confidentiel de toute information nominative dont j'aurai accès dans le cadre du projet de recherche ci-haut mentionné 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* ainsi que la loi et les règles de l'art en matière d'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.

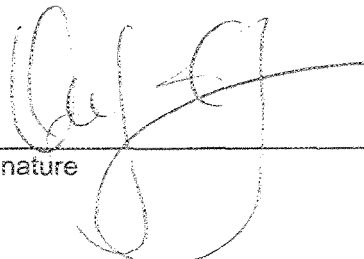
J'ai signé à __Gatineau, ce __7ème__ jour du mois de décembre__ de l'an __2007__.

Laetitia

13 1/2 rue Booth
Gatineau, Qc
J8Y 3G8
819-771-1450
Treh04@uqo.ca


Signature

Virginie Gargano
Témoin (Nom)


Signature



Université du Québec à Chicoutimi

555, boulevard de l'Université

Chicoutimi, Québec
G7H 2B1

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

DÉCLARATION D'HONNEUR

Je, soussigné Hugo Tremblay, à titre d'interviewer dans le cadre du projet de Maîtrise de Virginie Gargano, étudiante à la Maîtrise en Travail Social pour le projet de recherche « Les retombées du cours *Plein air expérientiel* aux plans personnels et interpersonnels » m'engage à respecter le caractère confidentiel de toute information nominative dont j'aurai accès dans le cadre du projet de recherche ci-haut mentionné 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* ainsi que la loi et les règles de l'art en matière d'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 __Gatineau, ce __24ème__ jour du mois d'octobre__ de l'an __2007__.

Hugo Tremblay _____
13 1/2 rue Booth
Gatineau, Qc
J8Y 3G8
819-771-1450
Treh04@uqo.ca

Signature

Virginie Gargano
Témoin

Signature