

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

Par

SYLVAIN TURGEON

Candidat à la Maîtrise en éducation

**ÉLABORATION INTRA SCOLAIRE D'UN PROGRAMME
D'ÉDUCATION PAR L'AVENTURE**

AVRIL 2008



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.

RÉSUMÉ

Cette recherche collaborative empruntant les caractéristiques principales d'une recherche-action s'intéresse à l'utilisation des activités d'aventure en plein air dans le cadre de l'éducation d'élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental. Un chercheur et deux intervenants scolaires d'un Service d'aide ont fait équipe afin d'effectuer une démarche d'élaboration d'un programme d'éducation par l'aventure. Les travaux du groupe se sont déroulés dans une école secondaire et sur une période de deux ans.

Cette recherche a deux objectifs qui sont traités en deux volets distincts. Le premier volet a comme objectif de rendre compte de la dynamique d'élaboration intra scolaire conjointe d'un programme d'éducation par l'aventure. Le second volet a comme objectif de dégager les caractéristiques principales du programme élaboré, d'en évaluer la conformité avec les critères observables de l'éducation par l'aventure et d'évaluer s'il est adapté au milieu scolaire. Ce compte-rendu de recherche présente donc la démarche de l'équipe ainsi que le résultat de cette démarche soit, le programme d'éducation par l'aventure élaboré conjointement.

Le premier volet de l'étude a démontré qu'il n'y a pas réellement eu de gestes de co-construction entre les membres de l'équipe et que cette situation a mené à une faible appropriation de l'éducation par l'aventure comme modalité d'intervention. La recherche a par ailleurs mis en évidence l'importance de l'implication conjointe et de la disponibilité des acteurs pour créer la synergie collaborative nécessaire pour élaborer un programme similaire.

Le second volet de l'étude a pu faire ressortir que les activités comprises dans le programme développé respectaient partiellement les critères des programmes d'éducation par l'aventure généralement reconnus comme efficaces. La séquence des activités n'est pas entièrement conforme à la séquence définie dans les fondements conceptuels, mais elle a fait l'objet d'adaptations originales qui ne sont pas opposées aux modèles théoriques.

Par ailleurs, la recherche a également fait ressortir l'importance de plusieurs facteurs essentiels à considérer afin de mener à bien le développement intra scolaire d'un tel programme. Il faut tenir compte des compétences des membres de l'équipe de la clientèle et des ressources logistiques, financières et temporelles. Sur ce point, la pertinence d'une aide extérieure apparaît évidente pour palier au manque de temps, à la recherche de fonds et à l'organisation logistique. L'ajout d'une ressource professionnelle supplémentaire spécialisée en éducation par l'aventure pourrait aider à palier les difficultés engendrées par ces facteurs. Toutefois, il apparaît nécessaire d'encourager le travail en étroite collaboration multidisciplinaire entre les intervenants du monde de l'éducation et ceux du monde du plein air.

REMERCIEMENTS

Ce rapport de recherche rend compte d'une démarche qui a été très formatrice dans mon parcours professionnel. Ce fut pour moi l'occasion de concrétiser une passion d'une façon organisée, en mariant les fondements théoriques et la pratique sur le terrain. Les apprentissages réalisés dans le cadre de ma formation m'ont même permis d'ouvrir une voie nouvelle au Québec, laquelle se développe à un rythme rapide depuis.

Tout cela n'aurait pas été possible sans l'appui constant et complémentaire de mes deux directeurs de recherche à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Je remercie tout particulièrement M. Jean-Robert Poulin, Ph.D., Professeur-chercheur en éducation et M. Mario Bilodeau, Ed.D., Professeur-chercheur en leadership et en plein air. Ils ont fait une équipe multidisciplinaire incomparable, alliant rigueur et ouverture, compétence et compréhension. Chacun à leur manière, ils sont su, tout au long du parcours, m'appuyer dans mes efforts, m'orienter dans mes réflexions, me confronter dans mes idées et surtout, ils ont su être ce que j'espérais : des guides exceptionnels. Vous avez toute ma reconnaissance.

Bien entendu, je tiens à souligner l'apport incontournable de l'équipe d'intervenants qui ont été des acteurs-clé de cette recherche. Plus particulièrement, je tiens à remercier M. Sylvain Villeneuve et Mme Dominique Dumais pour leur ouverture et leur participation. À vous, malgré les difficultés vécues, je dois des apprentissages qui me seront utiles toute ma vie.

Je tiens également à remercier d'autres acteurs de ma réussite qui, je le souhaite, se reconnaîtront ici. À vous, du Département des sciences de l'éducation et de la psychologie, de la bibliothèque, du Module d'enseignement en plein air et tourisme d'aventure et des Services aux étudiants, merci.

Enfin, je tiens à remercier mes parents pour leurs encouragements, ainsi que mes collègues et amis pour leur écoute. Je vous dois une bonne part de l'aboutissement de ce long parcours, infiniment riche et formateur.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	I
REMERCIEMENTS	II
TABLE DES MATIÈRES.....	IV
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX	VIII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE UN.....	4
FONDEMENTS THÉORIQUES ET EMPIRIQUES DE L'ÉTUDE	4
1.1 Définition de l'éducation par l'aventure	4
1.2 Philosophie de l'éducation par l'aventure.....	5
1.3 Histoire de l'éducation par l'aventure.....	8
1.4 Bases conceptuelles de l'éducation par l'aventure.....	11
1.5 Définitions des programmes selon les buts et les particularités des clientèles.....	18
1.6 Portrait des programmes d'éducation par l'aventure en Amérique du nord	19
1.7 Impacts des programmes d'éducation par l'aventure.....	20
1.8 Facteurs qui influencent l'efficacité des programme d'éducation par l'aventure	22
1.9 Particularités du milieu scolaire pour la prestation de programmes d'aventure	27
CHAPITRE DEUX	
UN BESOIN EXPRIMÉ PAR DES INTERVENANTS SCOLAIRES	29
2.1 Le Service et sa clientèle.....	29
2.2 Contexte particulier et problématique	31
2.3 L'opportunité de recherche	33
QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	36
CHAPITRE TROIS	
CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	37
3.1 Définition de la recherche collaborative empruntant les caractéristiques principales de la recherche-action comme cadre d'élaboration du programme	37
3.2 Définition du paradigme pragmatique-interprétatif en recherche-action	41
3.3 Démarche de l'équipe de recherche	44

3.4	Variables de recherche (catégories, sous-catégories et dimensions).....	47
3.4.1	Catégories, sous-catégories et dimensions étudiées pour le premier volet de la question de recherche : l'analyse de la dynamique d'élaboration du programme.....	47
3.4.2	Catégories, sous-catégories et dimensions pour l'étude du second volet de la question de recherche : les caractéristiques du programme développé.....	54
3.5	Instruments de collecte de données.....	60
3.5.1	Ordres du jour et procès-verbaux des réunions d'équipe.....	61
3.5.2	Fiche d'activités d'aventure.....	62
3.5.3	Fiche de séance d'activités d'aventure.....	64
3.5.4	Bande audio-visuelle des séances d'activités d'aventure avec la clientèle du Service.....	65
3.5.5	Entrevue semi-dirigée.....	65
3.5.6	Journal de bord.....	66
3.5.7	Recueils d'activités et des séances et plan de sortie.....	66
3.6	Outils d'analyse de données.....	67
3.6.1	Grille d'observation pour les bandes audio-visuelles.....	68
3.6.2	Le texte chronologique commenté.....	69
3.6.3	Modèle d'analyse chronologique de l'évolution de la dynamique en six étapes.....	69
3.6.4	La grille d'analyse principale.....	70
3.6.5	La trame schématique.....	71
3.7	Traitement des données.....	72
3.7.1	L'organisation chronologique du déroulement de la recherche-action.....	72
3.7.2	Le regroupement d'informations en une grille d'analyse et en une trame schématique.....	73
3.8	Validité interne des résultats de la recherche-action.....	74
3.9	Retombées attendues de la recherche.....	76
3.10	Limites de la recherche.....	77

CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	79	
4.1	Présentation des résultats selon le modèle d'organisation chronologique.....	79
4.1.1	Première étape : le point de départ.....	80
4.1.2	Deuxième étape : Clarification de la situation.....	83
4.1.3	Troisième étape : Planification de l'action.....	89
4.1.4	Quatrième étape : L'action.....	96
4.1.5	Cinquième étape : L'évaluation.....	108
4.1.6	Sixième étape : Le partage du savoir généré.....	114
4.2	L'analyse des résultats.....	115
4.2.1	Analyse de la dynamique d'élaboration du programme.....	115
4.2.1.1	Pôle recherche.....	115
4.2.1.2	Pôle action.....	119
4.2.1.3	Pôle formation.....	121
4.2.2	Analyse des caractéristiques du programme.....	123
4.2.2.1	Caractéristiques du programme élaboré et son application.....	123
4.2.2.2	Évaluation des caractéristiques du programme élaboré.....	125

CHAPITRE CINQ

DISCUSSION DES RÉSULTATS	131
5.1 Dynamique d'élaboration du programme	131
5.1.1 Polarisation progressive des actions des membres de l'équipe vers des pôles différents	133
5.1.2 Peu de gestes de co-construction	135
5.1.3 Faible appropriation de l'éducation par l'aventure comme modalité d'intervention.....	139
5.2 Caractéristiques du programme d'éducation par l'aventure au cadre scolaire.....	141
5.2.1 Conformité du programme d'éducation par l'aventure	141
5.2.2 Adaptabilité du programme aux besoins du Service d'aide.....	147
5.2.3 Atteinte des retombées attendues du programme	151
5.2.3.1 Objectifs visés par les activités contenues au programme.....	151
5.2.3.2 Autonomie des intervenants dans l'application du programme.....	152
CONCLUSION	155
BIBLIOGRAPHIE	158
ANNEXE 1	
PRÉSENTATION DU PROJET (VERSION DU 13 DÉCEMBRE 2001).....	166
ANNEXE 2	
DEMANDE DE SUBVENTION AU CRRE (DOCUMENT SIGNÉ).....	167
ANNEXE 3	
FICHES D'ACTIVITÉS D'AVENTURE.....	168
ANNEXE 4	
FICHES D'ACTIVITÉS D'AVENTURE (PREMIÈRE MODIFICATION).....	169
ANNEXE 5	
FICHES D'ACTIVITÉS D'AVENTURE (SECONDE MODIFICATION).....	170
ANNEXE 6	
FICHE DE SÉANCES D'ACTIVITÉS.....	171
ANNEXE 7	
MICRO-FORMATION AUX NOTIONS DE BASE DE L'ÉDUCATION PAR L'AVENTURE (« CRASH COURSE »)	172
ANNEXE 8	
FICHE D'OBSERVATION DES BANDES AUDIO-VISUELLES	173

ANNEXE 9	
RÉPARTITION DES TÂCHES POUR LA PRÉPARATION DE LA SORTIE EN PLEIN AIR .	174
ANNEXE 10	
PLAN DE SORTIE EN PLEIN AIR (EXTRAITS).....	175
ANNEXE 11	
RECUEIL DES FICHES D'ACTIVITÉS COMPLÉTÉES	176
ANNEXE 12	
RECUEIL DES SÉANCES D'ACTIVITÉS D'AVENTURE	177
ANNEXE 13	
ATELIER DE FORMATION À LA VIE EN PLEIN AIR	178

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure 1 : Comparaison schématisée entre l'assimilation d'informations et l'éducation expérientielle. Inspirée de Priest et Gass (1997) et de Coleman (1979).....	15
Figure 2 : Outils d'analyse de données et les volets visés.....	68
Tableau 1 : Les facteurs internes.....	50
Tableau 2 : Les facteurs externes.....	52
Tableau 3 : Les cycles de recherche-action planifiés et émergents.....	53
Tableau 4 : La méthodologie de la recherche.....	54
Tableau 5 : Le choix des activités d'aventure.....	57
Tableau 6 : Les séances d'activités d'aventure.....	58
Tableau 7 : Les ateliers de formation à la vie en plein air.....	58
Tableau 8 : Les caractéristiques globales du programme.....	60
Tableau 9 : Récapitulatif des outils de collecte et des volets de recherche associés.....	61
Tableau 10 : Cycles expérientiels planifiés.....	98
Tableau 11 : Adaptations réalisées au programme par l'équipe au cours du développement.....	103

INTRODUCTION

Au Québec, les écoles primaires et secondaires témoignent d'une augmentation du nombre d'élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental (CSE, 2001). Souvent ces élèves présentent aussi des retards scolaires (Goupil, 1991) qui seraient dus, en partie, à des troubles d'attention et de socialisation. Leur éducation pose, de toute évidence, de nombreux défis et exige la mise au point de nouveaux moyens d'interventions capables de les soutenir dans leurs démarches d'apprentissage et d'adaptation en milieu scolaire.

C'est dans cette perspective qu'une recherche collaborative empruntant les caractéristiques principales d'une recherche-action est menée dans la région du Saguenay, en collaboration avec des intervenants (enseignants et éducateurs spécialisés) qui travaillent auprès d'élèves du premier cycle du secondaire ayant des difficultés d'ordre comportemental. Cette recherche s'intéresse à l'utilisation des activités d'aventure en plein air, dans le cadre de l'éducation d'élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental.

Un solide corpus de recherche propose que l'éducation par l'aventure tend à démontrer son efficacité dans différents domaines dont celui de la réadaptation sociale (Neil et Richards, 1998), celui de la thérapie psychologique (Gass, 1993; Gillis et Ringer, 1999; Berman et Davis-Berman, 2000) et celui de l'éducation (Cason et Gillis, 1994; Udall et Mednick, 2000). Après trois décennies de travaux, les activités éducatives et leurs séquences, leurs impacts ainsi que les critères de réussite sont connus et relativement bien documentés (Bisson, 1999; Knapp, 1999; Wurdinger et Priest, 1999). Toutefois, malgré l'existence de plusieurs dizaines de programmes – principalement aux États-Unis (Frieze,

Pittman *et al.*, 1995; Bailey, 1999; Guthrie, 1999) – il n’y a pas actuellement de programme d’éducation par l’aventure développé en milieu scolaire et destiné à favoriser l’adaptation des élèves du secondaire qui présentent des difficultés d’ordre comportemental.

C’est suite à l’initiative d’un groupe d’intervenants responsables d’un service ressource destiné aux élèves d’une école secondaire présentant des difficultés d’ordre comportemental - que l’élaboration d’un programme d’éducation par l’aventure a été entreprise. Cette initiative découlait d’une recherche de nouveaux moyens d’intervention pour permettre à ces élèves d’atteindre davantage les objectifs de formation. Les intervenants estiment que les activités de plein air sont tout indiquées pour favoriser à la fois le développement, le maintien et le transfert des habiletés sociales dans la classe et à l’extérieur de l’école.

Devant l’absence de programme d’éducation par l’aventure adapté au contexte de l’école secondaire québécoise, ces intervenants ont invité un étudiant-chercheur disposant d’une bonne connaissance de ce type de programme à collaborer à l’élaboration d’un tel programme, et ce dans le cadre de la réalisation de son mémoire de maîtrise en éducation.

C’est dans le cadre d’une recherche-action que s’est effectuée la démarche d’élaboration du programme d’éducation par l’aventure. Les travaux du groupe se sont déroulés sur une période de deux ans. Ce compte rendu a pour objectifs 1) de tenter de **rendre compte de la dynamique d’élaboration conjointe d’un programme d’éducation par l’aventure. Ce programme** vise à répondre aux besoins du Service d’aide afin d’en dégager les facteurs qui influencent son élaboration dans un cadre intra scolaire et 2) **de dégager les principales caractéristiques du programme élaboré, d’en évaluer la**

conformité avec les critères observables de l'éducation par l'aventure et d'évaluer s'il est **adapté au milieu scolaire**.

Le premier chapitre présente les fondements théoriques et empiriques de l'éducation par l'aventure. Le deuxième chapitre présente les objectifs et les modalités d'accompagnement mises en place au Service de soutien destiné aux élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental qui fréquentent l'école secondaire où a été réalisée la recherche-action. Ce chapitre s'intéresse également à la recherche-action comme outil d'élaboration du programme d'éducation par l'aventure. Suivent la question et les objectifs de la recherche. Le troisième chapitre porte sur les aspects méthodologiques de la recherche. Il présente les sujets, les différentes démarches effectuées, les outils ainsi que les modalités de collecte, de traitement et d'analyse des données. Le quatrième chapitre présente et analyse les données de recherche. Le cinquième chapitre porte sur la discussion des résultats. La conclusion reprend les éléments essentiels de la recherche et les principaux thèmes de la discussion et propose des pistes visant à favoriser l'élaboration et l'application des programmes adaptés d'éducation par l'aventure dans les écoles québécoises.

CHAPITRE UN

FONDEMENTS THÉORIQUES ET EMPIRIQUES DE L'ÉTUDE

1.1 Définition de l'éducation par l'aventure

L'éducation par l'aventure (nommée « *adventure education* » dans la littérature anglo-saxonne) réunit deux concepts : celui « d'éducation » qui réfère à « l'action de former, d'instruire » (Larousse, 2000) et celui « d'aventure » qui consiste en un « événement inattendu et surprenant » (Larousse, 2000) et, de façon plus contextuelle, à une expérience dont on ne connaît pas l'issue (Hopkins et Putnam, 1997). Selon Bailey (1999), « l'éducation par l'aventure implique un ensemble particulier d'activités, souvent organisées en plein air. Elle réfère aussi à un apprentissage kinesthésique et une expérience physique active impliquant des expériences d'apprentissage structurées qui fournissent l'occasion d'améliorer ses capacités et ses performances. Enfin, l'éducation par l'aventure propose une réflexion consciente qui porte sur l'expérience [vécue] et sur son application afin de favoriser le transfert des apprentissages au delà du moment présent » (p.39).

L'éducation par l'aventure est un concept relativement récent. Ses premiers programmes datent de 1941. Ce concept s'inscrit dans la foulée des développements de l'éducation expérientielle en contexte concret. L'éducation par l'aventure s'inscrit dans une perspective à la fois pratique et globale puisqu'elle n'est pas seulement *par* l'aventure, mais

aussi *dans* et *avec* l'aventure (Hopkins et Putnam, 1997). L'aventure agit ici comme un outil de développement humain. Elle n'est pas une fin en soi. Selon Raiola et O'Keefe (1999), « l'aventure est un besoin humain. Plus qu'un mot, l'aventure est une atmosphère, une attitude et un état d'esprit. L'aventure c'est la curiosité qui conduit les individus à aller voir de l'autre côté de la montagne. Elle relève d'une impulsion intrinsèque qui nous fait dépasser nos limites familières pour aller vers des possibilités plus grandes » (p. 46).

1.2 Philosophie de l'éducation par l'aventure

Selon Hunt (1999), «aussi loin qu'au temps de Platon, [...] on considérait que les jeunes pouvaient mieux apprendre les leçons de la vertu lorsqu'on les amenait à vivre des situations d'aventure qui faisaient appel à un exercice de la vertu (p.116). De même, au XX^e siècle, Thoreau (1983), dans une critique de ce qu'il nomme la «théorie traditionnelle de l'éducation», affirme que de la prise de risques constitue une condition à l'apprentissage. Il soutient que l'école du début du XX^e siècle « freinait les étudiants dans leur créativité, dans leurs initiatives, bref, dans leurs opportunités de prendre des risques » (Thoreau, 1983 p.121).

Dewey, opposé lui aussi au courant éducatif conservateur qui dominait à son époque, considérait, selon Hunt, que « la quête du savoir est une aventure en elle-même et que le fait de penser signifie s'engager dans une aventure» (Hunt, 1999p.121). Selon la pensée de Dewey, «si penser c'est questionner, alors penser c'est risquer d'avoir tort» (Hunt, 1999, p.121).

Dewey a participé activement à l'élaboration de la théorie de l'éducation expérientielle avec le « Mouvement progressif de l'éducation » dans les années 1930 au États-Unis (Kraft, 1999). Il soutenait fermement l'idée de l'importance de l'expérience, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur des écoles, en tant que facteur pouvant permettre aux jeunes de grandir physiquement et moralement et non pas seulement intellectuellement comme c'est trop souvent le cas dans les politiques éducatives actuelles selon Luckner et Nadler (1997).

L'éducation par l'aventure, telle qu'on la connaît aujourd'hui, a subi l'influence de « l'éducation expérientielle, du mouvement du camping organisé, de l'éducation à la conservation, de l'éducation en plein air et de l'éducation environnementale » (Raiola et O'Keefe, 1999, p.46-47). Cependant, c'est à Hahn, souvent appelé le « père de l'éducation par l'aventure » (Gass, 1993; Miner, 1999) que l'on doit l'établissement des fondements de l'éducation par l'aventure. Fondateur de l'école d'éducation par l'aventure la plus réputée au monde, Hahn « développait ses programmes non pas en suivant des objectifs académiques ou intellectuels de contenu mais plutôt en visant le développement du caractère (personnalité) et de la maturité » (Kimball et Bacon, 1993, p.13). S'inspirant des écrits d'Aristote et de William James (Miner, 1999), cet auteur affirme que l'éducation à la vertu est aussi importante que l'éducation purement académique (Hunt, 1999). Ainsi, il certifie chacun des « diplômés » de son programme¹ en les évaluant selon une base comparable à une évaluation des capacités militaires, mais il met l'emphase sur les

¹ Son premier programme a tenu compte d'un besoin imminent d'une formation pratique à la vie en mer de la marine marchande, qui touchait à la fois le côté académique et le côté humain (Miner, 1999).

capacités à «prendre les moyens nécessaires pour réaliser ce qui est reconnu comme étant juste» (Hunt, 1999, p.118). Pour ce faire, il commence à utiliser le risque – un élément de moins en moins présent dans le quotidien de l'Europe du XIXe siècle – comme moyen de forcer les participants à son programme à reconnaître leurs faiblesses et celles des autres (Richards, 1999). Hahn a poursuivi ses réflexions en ce sens en traitant du courage qui est nécessaire pour surmonter le risque, mais qui devient simple imprudence s'il est utilisé sans tenir compte de la sécurité. En d'autres termes, autant le risque rend l'apprentissage de la vie significatif, autant il peut rendre cet apprentissage dangereux s'il n'est pas contrôlé (Hunt, 1999). Unsoeld (1976) parle d'un «équilibre délicat» entre l'aventure qui implique un certain risque et la sécurité. Ce problème d'équilibre donne lieu à un débat traité «d'endémique à la profession» (Unsoeld, 1976) et qui est toujours bien vivant aujourd'hui (Rivkin, 2000; Davis-Berman, 2001).

Ces dernières années, avec la croissance importante du nombre et de l'ampleur des organisations dans le domaine de l'intervention par l'aventure, plusieurs recherches ont été effectuées sur l'efficacité de l'aventure comme outil d'éducation, ou encore, comme outil thérapeutique (Russell, 2003). Souvent, ces recherches visaient l'opérationnalisation des principes et l'optimisation des retombées. Les programmes ont évolué en conséquence.

Ainsi, depuis une trentaine d'années, les programmes majeurs de l'industrie sont passés du paradigme « let it happen » au « make it happen »².

1.3 Histoire de l'éducation par l'aventure

L'histoire de l'éducation par l'aventure peut être divisée en quatre grandes périodes. Durant la première période, avant 1910, les pionniers de l'éducation par l'aventure étaient des hommes et des femmes qui avaient une vision intuitive de l'impact que les apprentissages réalisés en plein air et en groupe pouvaient avoir sur la vie des participants (Hopkins et Putnam, 1997). Ces pionniers, tels que Comenius, Rousseau et Pestalozzi, étaient, pour la plupart, des éducateurs qui utilisaient la nature et l'expérience pour instruire et éduquer leurs élèves (Hammerman, 1980). Toutefois, il n'était pas encore possible à l'époque de parler d'éducation par l'aventure. Même suite à l'apparition des différentes sociétés privées de protection de la nature (*Audubon, Sierra Club, Appalachian Mountain Club*, etc.), il n'y avait toujours pas de « culture » d'éducation en plein air et en contexte d'aventure (Miles et Priest, 1999).

La deuxième période, de 1910 à 1941, marque le début de l'éducation en plein air grâce à la naissance du mouvement scout et à l'émergence du mouvement du camping organisé (Raiola et O'Keefe, 1999). C'est pendant cette période que le terme « outdoor

² Dans les années 80, la tendance d'intervention se caractérisait par une expression aujourd'hui consacrée : "Let the mountains speak for themselves." (James, 1980) Encore aujourd'hui, des recherches proposent que la nature à elle seule a bel et bien des effets préventifs sur la santé (Frumkin, 2001). Toutefois, dans un souci d'opérationnalisation et de reproductivité des résultats et de reconnaissance professionnelle, la tendance se

education » fait son apparition. Selon *l'American Camping Association (ACA)*, le camping organisé est « une expérience qui nécessite un effort soutenu qui utilise un entraînement au leadership conjugué avec l'environnement naturel afin de contribuer au développement de chaque campeur sur les plans mental, physique, social et spirituel. Le camping offre des opportunités de création, de récréation et d'éducation en groupe à l'extérieur » (*American Camping Association, 1980, p.8*). C'est à ce moment que des dirigeants de camps de vacances pour les jeunes au États-Unis, essentiellement des praticiens, ont commencé à développer des programmes qui avaient un but de développement humain, allant ainsi bien au-delà du simple loisir. On doit au « *Gunnery School of Connecticut for young boys* » l'un des premiers programmes organisés. Ce programme permettait aux écoliers de sortir de l'école pour vivre deux semaines de formation à la vie en groupe, lors d'une randonnée de quarante milles. Le même type de programme a été réalisé avec des filles quelques années plus tard (Raiola et O'Keefe, 1999).

De 1920 à 1930, les premiers théoriciens de l'éducation expérientielle ont commencé à se faire entendre. Dewey fût l'un des plus marquants. Selon lui, « l'éducation devrait s'intéresser à la vie et à l'apprentissage via des expériences directes et devrait diriger ses efforts vers tous les aspects de la personne – physiquement, mentalement et émotionnellement » (Raiola et O'Keefe, 1999, p.48). Sharp a été l'un des premiers à s'intéresser aux applications pratiques des travaux de Dewey au plein air (Raiola et O'Keefe, 1999). Il a créé et dirigé un grand nombre de programmes dans des écoles

veut différente. Au lieu de seulement laisser les choses arriver d'elles-mêmes, on facilite consciemment un changement chez les participants des programmes d'aventure (Neill, 2003).

américaines. Sharp mettait l'emphase sur l'apprentissage en contexte réel et a trouvé que le plein air était donc un contexte favorable à l'apprentissage. Toutefois, on ne parlait que d'éducation en plein air et non pas d'éducation par l'aventure.

La troisième période est marquée par la fondation par Hahn, en 1941, de la première école d'éducation par l'aventure qui deviendra la fameuse école *Outward Bound*. En effet, Hahn (et ses consorts états-uniens dans les années qui ont suivi) a ouvert la voie à un mode de formation qui, tout en ayant lieu en plein air, met l'emphase sur l'utilisation de situations risquées pour rendre les apprentissages plus significatifs et durables (Miner, 1999; Richards, 1999). L'organisation *Outward Bound* compte aujourd'hui 44 écoles à travers le monde et assure la formation de plus de 80 000 personnes par année (Outward Bound, 2008). Face au besoin croissant de *leaders* aventure (guides certifiés de plein air d'aventure), Petzolt a ouvert, en 1965, la *National Outdoor Leadership School* (NOLS). Puis, c'est le *Project Adventure* qui est fondé en 1971 dans la foulée des développements rapides du domaine. Il est voué à la promotion et à la mise à disposition des clientèles scolaires de programmes d'éducation par l'aventure (Prouty, 1999). La fin de la troisième période est marquée par le début d'un mouvement associatif, vers le milieu des années 1970.

La quatrième période est celle de la normalisation et de la maturité. En effet, c'est la création de *l'Association for experiential education* (AEE), en 1974, qui a confirmé l'implantation de l'éducation par l'aventure aux États-Unis. Cette association a réuni praticiens et chercheurs, créé un ensemble de normes et participé activement à la diffusion

de la recherche. Depuis, plusieurs associations³ formées de professionnels de l'aventure ont été mises sur pied pour assurer le développement et l'implantation de l'éducation par l'aventure dans différents secteurs, tels que le loisir, la formation éducationnelle et professionnelle, le développement de la personne ou la thérapie (Priest et Gass, 1997). Aujourd'hui, le domaine de l'éducation par l'aventure est en évolution rapide et la recherche a pris beaucoup d'ampleur. Ce développement prend encore de l'ampleur depuis l'arrivée des programmes de formation de deuxième et troisième cycle en éducation par l'aventure (Priest et Gass, 1997). La présence d'un important congrès international, qui en est à sa 4^{ème} édition depuis 1999, le « *International Adventure Therapy Conference* (IATC) », fait également foi de ce dynamisme.

1.4 Bases conceptuelles de l'éducation par l'aventure

Le concept d'éducation par l'aventure repose sur six critères colligés dans le cadre de cette recherche à partir des travaux de plusieurs chercheurs (Gillis, 1992; Gass, 1993; Kimball et Bacon, 1993; Hopkins et Putnam, 1997; Priest et Gass, 1997; Guthrie, 1999). Selon la revue de littérature effectuée à partir des travaux de ces auteurs, il y a des critères qui semblent communs à tous les programmes d'éducation par l'aventure reconnus, peu importe leur but ou la clientèle visée. Ainsi, chaque programme d'éducation par l'aventure comprend : 1) des activités d'aventure comportant des risques adaptés à la compétence des participants, 2) un contexte de groupe en interdépendance avec un but commun, 3)

³ Par exemple, le *Therapeutic Adventure Professional Group* (TAPG) (Raiola et O'Keefe, 1999).

l'application de cycles d'apprentissage expérientiel, 4) des participants volontaires et impliqués, 5) un environnement (naturel ou non⁴) qui exige un effort d'adaptation de la part du participant; et enfin, 6) des conséquences observables et directement liées aux actes posés.

Selon le paradigme risque-compétence (Gillis, 1992; Priest et Gass, 1997; Miles et Priest, 1999), les activités d'aventure comportent des risques adaptés à la compétence des participants et une issue incertaine. Elles doivent poser un défi à la mesure des participants. Ce dosage du risque se fait en tenant compte du risque réel, de l'objectif de l'activité et surtout du risque perçu – ou risque subjectif – par le participant. La distance entre le risque réel et le risque perçu s'appelle « adaptive dissonance » (une dissonance qui nécessite une adaptation). Les activités d'aventure créent des défis qui aident les participants à réduire la dissonance entre leur perception du risque et le risque objectif. Corollaire à la notion de risque, la notion du confort est centrale dans le concept de l'aventure. À l'intérieur de la zone de confort, les événements sont prévisibles, familiers et les individus se sentent en sécurité (Nadler, 1993). À l'extérieur de notre zone de confort, il y a tout un monde de risque, imprévisible, inconnu et inconfortable, qui impose des adaptations pour retrouver un équilibre et un confort relatif. C'est grâce à ces adaptations opérées suite à des besoins bien réels que les changements s'effectuent (Gass, 1993). De plus, l'aventure est associée à la découverte, à l'émerveillement et au sens du fantastique. Selon St-Cyr (1982), ces aspects,

⁴ Il convient ici de préciser que dans le domaine de l'éducation par l'aventure, le contexte d'activités extérieures semble, pour certains chercheurs, sous-jacent à l'aventure proprement dite (Gillis, 1992; Cason et Gillis, 1994; Neil et Richards, 1998) tandis que pour d'autres, l'aventure peut se vivre aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur (Henton, 1996; Cain et Jolliff, 1998; Bailey, 1999; Udall et Mednick, 2000).

souvent associés à la réalité enfantine, se perdent rapidement dans notre parcours, compte tenu d'un contexte social souvent très rationnel, convergent et de plus en plus aseptisé en ce qui a trait au risque.

En plus des activités d'aventure, l'éducation par l'aventure doit se dérouler dans un contexte de groupe en interdépendance avec un but commun. Généralement, les activités inhérentes aux programmes d'éducation par l'aventure impliquent la participation des autres individus du groupe (Hopkins et Putnam, 1997; Priest et Gass, 1997) et visent le développement d'habilités sociales (Neill et Richards, 1998). Avec des techniques appropriées, le leader d'un programme d'aventure appelé « facilitateur »⁵ guide la réflexion des membres du groupe lors de la phase d'objectivation.

Certains auteurs recommandent la formation de groupes de huit à dix personnes (Kimball et Bacon, 1993), de façon à ce qu'ils réunissent un nombre significatif d'histoires de vie et de types de personnalité différents tout en permettant l'émergence d'une connaissance mutuelle assez rapide et le partage d'un but commun sur lequel ils peuvent

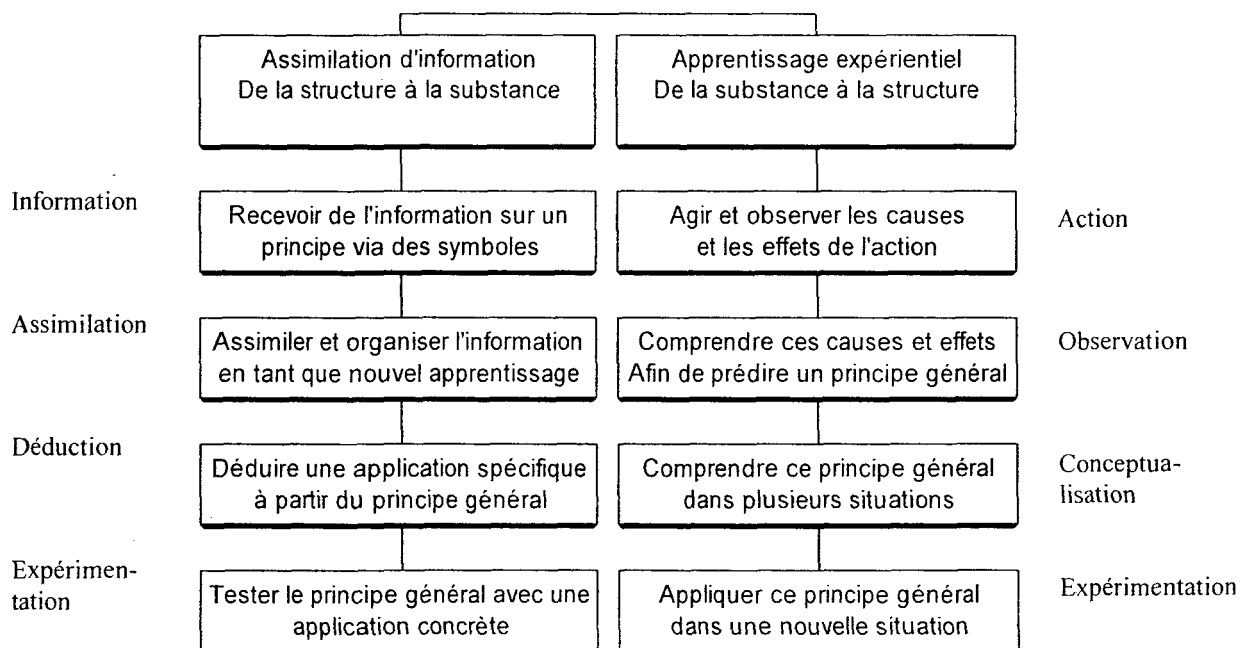
⁵ Il s'agit d'une traduction littérale du terme « facilitator », qui est le terme unique utilisé dans le monde anglo-saxon, spécifiquement dans le domaine de la programmation d'aventure. Selon le dictionnaire en ligne de l'Office québécois de la langue française (page consultée le 9 avril 2008), « les termes *facilitateur* et *facilitatrice* existent en français comme adjectifs, au sens de « qui crée une facilitation ». On parlera, par exemple, d'un *effet facilitateur*, d'une *activité facilitatrice*. Toutefois, l'emploi de ce terme comme substantif, sur le modèle du mot anglais *facilitator*, pour désigner une personne qui exerce un rôle d'animation au sein d'un groupe est à déconseiller : il ne comble pas de lacune lexicale en français, puisque les termes *animateur de groupe*, *animatrice de groupe*, *animateur* et *animatrice*, existent déjà ». Pourtant, selon le dictionnaire en ligne MEDICO (page consultée le 9 avril 2008), le terme *facilitateur* se définit comme : « Une Personne qui veille à ce que les objectifs poursuivis soient bien définis, en proposant des méthodes efficaces et en coordonnant les différentes participations ». De même, il existe actuellement plus de 182 000 pages sur lesquelles apparaissent le terme *facilitateur* accessibles à partir du moteur de recherche www.google.com (le 9 avril 2008). Le terme *facilitateur* est un terme émergent déjà utilisé en français dans les domaines médicaux, de la formation en entreprise, des jeux de rôles, des affaires, et d'autres domaines, dont l'éducation par l'aventure. Ainsi, malgré l'avis de l'Office québécois de la langue française, le chercheur a retenu le terme *facilitateur* parce que la responsabilité de *faciliter* les expériences (avant, pendant et après) va bien au-delà de l'animation.

travailler. Mais ceci n'est pas possible avec un groupe de grande taille (Priest et Gass, 1997). Le groupe, qui devient une entité à part entière, passe par différentes étapes de dynamique de groupe : la formation (« forming »), la phase de conflits (« storming »), la normalisation (« norming »), l'accomplissement (« performing ») et l'ajournement (« adjourning ») (Tuckman and Jenson, 1977).

En plus de s'appliquer en contexte de groupe, tous les programmes d'aventure sont structurés autour de l'application de cycles d'éducation expérientielle. De tous les critères présentés, ce dernier est le plus important puisque l'éducation expérientielle est une base incontournable de l'éducation par l'aventure et admise de tous les chercheurs-clé du domaine de l'aventure (King, 1988; Boud, Cohen *et al.*, 1993; Kimball et Bacon, 1993; Hunt, 1994; Luckner et Nadler, 1997; Priest et Gass, 1997; Kraft, 1999; Miles et Priest, 1999; Wurdinger et Priest, 1999; Priest, 2000). L'éducation expérientielle veut permettre un apprentissage qui découle directement de la réflexion faite suite à l'expérience (Coleman, 1979). Priest et Gass (1997) soutiennent que l'apprentissage expérientiel consiste à « apprendre dans l'action et en réfléchissant sur l'action » (p.136). Slavin (1986), parle plutôt de l'apprentissage expérientiel comme d'un « changement individuel causé par l'expérience » (p.121). L'éducation expérientielle trouve ses racines dans deux grands courants de pensée concernant l'acquisition de connaissances : le behaviorisme et le cognitivisme (King, 1988; Noiseux, 1995; Luckner et Nadler, 1997; Kraft, 1999). Les modèles d'acquisition de connaissances qui prévalent actuellement dans les écoles se basent généralement sur la démarche déductive d'assimilation d'informations qui va de la «structure» à la «substance». L'apprenant va recevoir l'information pertinente à un

apprentissage qu'il va tenter d'assimiler pour en déduire une application spécifique. Celle-ci se traduira dans une expérience concrète. Contrairement à ce modèle, l'éducation expérientielle propose un modèle qui passe de la «substance» à la «structure» (Coleman, 1979). L'apprenant est d'abord mis en action dans une situation concrète, lors de laquelle il observe *in vivo* les causes et les effets, desquels il induira un principe général. Il devra ensuite comprendre ce principe et l'appliquer dans de nouvelles situations concrètes. Le tableau qui suit résume schématiquement les distinctions entre les deux approches.

Figure 1 : Comparaison schématisée entre l'assimilation d'informations et l'éducation expérientielle. Inspirée de Priest et Gass (1997) et de Coleman (1979).



En contexte d'éducation expérientielle, l'usage du débriefe (approche en entonnoir, ou « debriefing funnel ») est très répandu (Priest et Gass, 1997). Il s'agit d'une technique qui consiste en une série de questions posées aux membres du groupe suite à la réalisation d'une expérience. Il s'agit en fait de faire ressortir des éléments de discussion suite à l'expérience vécue – par exemple une tâche en groupe – selon une progression constituée de 6 étapes, ou « filtres » : (1) retour général sur l'expérience, (2) rappel rétroactif d'éléments ciblés, (3) retour sur influence des émotions sur la tâche, (4) résumé introspectif de l'expérience, (5) application à d'autres expériences et (6) engagement vers d'autres expériences⁶ (Priest et Gass, 1997).

Cette forme d'apprentissage expérientiel implique une succession d'étapes : *Action concrète – Observation réflexive – Conceptualisation abstraite – Expérimentation active* (Kolb, 1984). Ces phases sont à la base des différents cycles expérientiels utilisés en éducation par l'aventure (Kraft, 1999). Comme il s'agit d'un cycle circulaire (la phase d'expérimentation active comprend la planification de la prochaine action concrète), d'autres auteurs initient le premier cycle par la phase de planification, pour fixer les objectifs de l'action (Davies, 2005). Il s'agit donc d'apprentissages qui découlent de plusieurs cycles d'expériences et de réflexions. Par ailleurs, l'éducation expérientielle est utilisée par les quelque 1 300 membres de *l'Association for experiential education* dans 30 pays (AEE, 2008).

⁶ Traduction libre de l'auteur de : « (1) Review, (2) Recall and remember, (3) Affect and Effect, (4) Summation, (5) Application et (6) Comitment ».

L'éducation expérientielle n'est possible que si les participants sont volontaires et personnellement impliqués dans l'expérience proposée. Selon Priest (1997), cette indépendance dans l'apprentissage est souvent plus importante que le contenu à apprendre et l'implication des participants est un facteur-clé dans la réussite d'un programme d'éducation par l'aventure. D'ailleurs, l'un des modèles les plus utilisés dans le monde de l'éducation par l'aventure est le « Challenge by choice » (Défi par choix), introduit par l'organisme *Project Adventure* dans la décennie 1970.

Dans la programmation de l'aventure, l'environnement peut être intérieur ou extérieur (par exemple un gymnase intérieur ou une forêt naturelle) mais il doit nécessiter une adaptation physique ou psychologique du participant (Gass, 1993). Un environnement nouveau force donc une adaptation, ce qui amène un état de conscience altéré qui les aide à se détacher du passé, ou d'y jeter un regard critique (Kimball et Bacon, 1993). Le niveau de stress et la volonté d'atteindre un but commun sont autant de facteurs qui tendent à réduire les comportements inappropriés ou le manque de communication des participants puisque ces derniers éprouvent souvent des émotions intenses qui exigent la transparence de la part des acteurs.

Comme dernier critère, les activités d'aventure doivent offrir des expériences dont les conséquences naturelles sont directement observables par les participants. Ainsi, ce sont les conséquences logiques qui dictent les agissements des participants, et non des conséquences imposées par un règlement externe ou bien un responsable en position d'autorité. Ainsi, la rétroaction des pairs et des éducateurs doit s'effectuer immédiatement lorsque nécessaire et doit être directement en lien naturel et cohérent avec les actions

reprochées. L'éducation par l'aventure permet d'ailleurs aux participants d'observer, de ressentir et de comprendre en temps réel les conséquences de leurs actions sur leurs pairs et sur l'environnement, en partie à cause de la proximité avec les personnes et la nature. Cette façon de faire est généralisée par toutes les techniques de facilitation directes ou indirectes (Priest et Gass, 1999).

1.5 Définitions des programmes selon les buts et les particularités des clientèles

La littérature anglo-saxonne rassemble sous le terme (« adventure programming ») tous les programmes composés d'activités de plein air et d'aventure qui visent l'atteinte d'un but par une clientèle donnée. Aucune traduction n'est officiellement admise en français, mais il est généralement admis de parler *d'intervention par l'aventure*. L'éducation par l'aventure en fait partie.

Priest et Gass (1997) proposent une classification des différents types de programmes en fonction des buts qu'ils poursuivent. L'aventure peut poursuivre différents buts. Certains pouvant être associés au loisir, d'autres à l'apprentissage de techniques propres au plein air (entraînement et formation), d'autres encore au développement de la personne ou à la psychothérapie. (Neill et Richards, 1998; Garvey, 1999; Miner, 1999). Il existe des différences fondamentales entre les types de programmes d'aventure, mais habituellement, ils visent l'apprentissage de techniques propres au plein air ainsi que le développement de la personne (le développement de compétences sociales par exemple).

On peut alors parler d'*aventure développementale*⁷, puisque l'objectif poursuivi est soit l'amélioration d'un comportement jugé déficient soit le développement d'un nouveau comportement simulé en situation d'aventure (Priest et Gass, 1997). La préparation des participants et le suivi sont effectués de façon à favoriser le meilleur transfert possible dans la vie quotidienne. La qualité de ce transfert est directement liée à ces étapes de préparation et de suivi après l'application du programme (Priest, 2000). Des objectifs précis de modification comportementale sont clairement fixés, idéalement pour chaque participant (Hirsch, 1999). Il y a alors modelage des comportements souhaités et les participants sont encouragés à aller dans ce sens.

1.6 Portrait des programmes d'éducation par l'aventure en Amérique du nord

Friese, Hendee *et al.* (1998) identifient plus de 700 différents programmes d'intervention qui utilisent la nature et l'aventure comme mode d'intervention aux États-Unis. Toutefois, aucune étude ne porte spécifiquement sur le caractère privé ou publique des organisations qui conçoivent et appliquent des programmes d'éducation par l'aventure dans les établissements scolaires.

Il existe quelques programmes dans des établissements d'enseignement supérieur qui ont un lien avec le plein air. Ces établissements font appel à leurs ressources pour offrir à leur clientèle un programme d'éducation par l'aventure. Toutefois, certaines indications portent à croire que la grande majorité de programmes d'éducation par l'aventure

⁷ Traduction : «Developmental adventure»

proviennent du secteur privé. Par exemple, dans le domaine des « Outdoor behavioral health care », Russell (2000) soutient qu'il y a quatre fois plus de programmes privés que de programmes publics. Également, selon Neill (1997), la vaste majorité des programmes qui ont fait l'objet de recherches concernent une seule et même organisation. Il s'agit de l'école « *Outward Bound* » qui est une organisation privée qui exerce ses activités en Australie, en Angleterre et aux États-Unis. Il s'agit surtout de programmes « résidentiels »⁸ ou de programmes ponctuels non intégrés dans un cursus d'intervention éducative ou thérapeutique. Dans le cas du système scolaire, ce sont des écoles qui font appel à l'école « *Outward Bound* » ou à d'autres organisations privées telles que « *Project Adventure* », pour réaliser des programmes ponctuels d'éducation par l'aventure dans leurs murs.

1.7 Impacts des programmes d'éducation par l'aventure

Une méta-analyse statistique réalisée par Cason et Gillis (1994) montre que les adolescents qui participent à un programme d'aventure en ressortent avec des effets positifs mesurables sur plusieurs dimensions. Parmi celles-ci, notons une amélioration du concept de soi, du comportement évalué par les pairs, de l'attitude à l'égard des pairs, du lieu de contrôle interne / externe (« locus of control »⁹), du rendement et de l'assiduité scolaires. Cette recherche suggère aussi que les programmes de longue durée, destinés à de jeunes

⁸ Les programmes dit « résidentiels » (ou « residential ») sont des programmes qui reçoivent la clientèle en leurs murs et qui y restent pour la durée du programme, par opposition aux programmes ponctuels qui se déplacent vers la clientèle.

⁹ « Locus of control » : Contrôle interne/externe ou norme d'internalité (Bloch, Chemáma, *et al.*, 1991). Perception de contrôle interne ou externe de sa vie, de sa destinée (Myers, 1997).

adolescents sont les plus efficaces. Bien que cette méta-analyse fasse ressortir d'importantes lacunes dans plusieurs des recherches évaluées, les résultats semblent tout de même probants et statistiquement significatifs (Cason et Gillis, 1994). Une autre recherche de type méta-analyse a été réalisée en 2000 par Wilson et Lipsey. Elle a démontré aussi une amélioration marquée de plusieurs dimensions chez une clientèle adolescente identifiée comme étant délinquante. Parmi ces dimensions, notons une amélioration de l'estime de soi, de l'adaptation interpersonnelle¹⁰ (habiletés sociales), du lieu de contrôle interne / externe (« locus of control »), des mesures sur une échelle clinique¹¹ et de l'adaptation à l'école. Cette analyse révèle aussi que les programmes avec des activités intenses et de courte durée ont un effet plus important sur la clientèle adolescente que les programmes moins intenses et ceux de 10 semaines ou plus (Wilson et Lipsey, 2000). Hattie *et al.* (1997) notent une amélioration qualifiée de moyenne pour les variables effectives en classe¹², le moi scolaire et finalement pour l'estime de soi en contexte de thérapie psychologique. Ils affirment également que les effets à long terme (18 mois) sont largement supérieurs aux effets observés suite à la participation à la plupart des programmes éducationnels traditionnels (Hattie *et al.*, 1997). Neill *et al.* (1998) ont réalisé une méta-analyse impliquant plus de 12 000 participants. Ils affirment que les programmes d'éducation par l'aventure ont un effet qu'ils qualifient de petit à moyen chez les

¹⁰ Adaptation interpersonnelle ou « interpersonal adjustment » : Capacité à s'adapter à un environnement social, habiletés sociales.

¹¹ Ces échelles ne sont pas précisées dans l'étude, mais il semble que plusieurs échelles différentes ont été comparées ensemble.

¹² L'étude de Hattie *et al.* (1997) ne précise pas le concept construit de « Variables effectives en classe ». Toutefois, il semble que ces variables soient relatives aux habiletés interpersonnelles, au leadership et à la personnalité, sans néanmoins toucher aux performances académiques, ni à l'estime de soi.

adolescents, particulièrement en ce qui a trait au concept de soi, à la confiance en soi et au lieu de contrôle. En moyenne, ces dimensions avaient une taille d'effet (ES)¹³ de 0.34 ($p^{14} < 0.05$) à la fin du programme. À plus long terme (18 mois après la fin de l'application du programme), une taille d'effet de 0.17 ($p < 0.05$) s'additionne sur une taille d'effet cumulative de 0.54 en un an et demi. Selon cette même étude, les programmes les plus efficaces semblent être plus longs et toucher des populations d'âge adulte (Neill *et al.*, 1998).

Ces méta-analyses, bien qu'elles notent toutes une lacune au niveau de la rigueur scientifique auprès des études analysées, sont unanimes quant aux effets positifs que les programmes d'éducation par l'aventure peuvent avoir sur des populations d'adolescents et d'adultes. Ceci est particulièrement révélé par les dimensions du **lieu de contrôle** (« locus of control »), de **l'estime de soi** et de la **confiance en soi**. Ces méta-analyses notent également des effets positifs pour les dimensions liées aux **attitudes**, au **comportement**, à **l'adaptation à l'école** et aux **performances académiques**.

1.8 Facteurs qui influencent l'efficacité des programmes d'éducation par l'aventure

L'efficacité des programmes d'éducation par l'aventure repose sur plusieurs facteurs qui vont bien au-delà des six critères propres aux activités d'éducation par

¹³ La taille d'effet (traduction la plus fréquemment utilisée de « effect size » ou « ES ») est souvent utilisée dans des méta-analyses pour comparer des études entre-elles. La taille d'effet représente « la différence de moyennes entre le groupe à l'étude et son comparateur (groupe contrôle ou autre traitement) [...] pour un critère que l'on étudie en fin de traitement. [...] Entre 0,20 et 0,50, la taille d'effet est considérée comme petite, elle est moyenne entre 0,50 et 0,80 et grande au-delà de 0,80 » (Valentine et Cooper, 2003).

¹⁴ p = « probabilité statistique ».

l'aventure. Il s'agit, en quelque sorte, d'éléments qui donnent une plus-value aux programmes d'éducation par l'aventure puisqu'ils sont autant de facteurs qui augmentent l'efficacité des programmes. Plusieurs auteurs suggèrent que la sélection des activités et leur séquence sont parmi les facteurs les plus importants pour le succès d'un programme d'aventure. (Rohnke, 1984; Nadler, 1993; Schoel, 1998). Toutefois, il n'y a pas de séquence unique, ni de modèle adapté à toutes les clientèles. Chaque éducateur doit adapter la séquence à sa clientèle et aux situations (Bisson, 1999).

Le modèle de Roland *et al.* (1987) est généralement considéré comme une référence en matière de programmes d'aventure. Ce modèle circulaire inclut des activités d'aventure, des phases de « débriefes »¹⁵ (qui s'insèrent durant les activités d'aventure) et, par la suite, une expérience d'aventure en plein air. Les activités d'aventure s'organisent de la façon qui suit. D'abord, il y a des activités dans lesquelles les participants se fixent des buts communs. Par la suite, viennent des activités de conscience de soi (« self-awareness ») et des activités visant à établir la confiance. Enfin, des activités de résolution de problèmes en groupe puis des activités de résolution de problèmes individuelles sont réalisées.

Pour sa part, Bisson (1999) suggère le modèle séquentiel multicouche, un modèle qui est complémentaire à celui de Rolland *et al.* (1987). Ce modèle implique des micro-séquences, des séquences mixtes et des macro-séquences d'action. Les macro-séquences sont fixes, les séquences mixtes ne sont pas complètement fixes mais relativement tandis que les micro-séquences sont flexibles. Bisson affirme que les modèles qui font appel aux

¹⁵ Le terme débriefe est accepté dans la langue française. Il s'agit de la phase de discussion de groupe qui fait suite à l'expérience. C'est le retour sur l'expérience, réalisé en groupe, pour en faire ressortir le sens.

macro-séquences sont presque toujours valables, mais ils doivent être adaptés aux différentes situations en faisant appel à la flexibilité des séquences mixtes et des micro-séquences (Bisson, 1999).

Gass (1995) suggère l'utilisation des métaphores dans les amorces « *frontloading* » et les « débriefes » des expériences d'aventure pour assurer un meilleur transfert des apprentissages réalisés en contexte artificiel. Six générations de techniques se sont développées depuis les débuts de l'éducation par l'aventure. La première consistait à laisser l'expérience s'exprimer d'elle-même, la deuxième à parler pour l'expérience, la troisième à « débriefe » l'expérience, la quatrième à amorcer directement l'expérience, la cinquième à recadrer l'expérience et, finalement, la sixième faisait appel à une amorce indirecte de l'expérience (Gass, 1995). Dans un programme d'éducation par l'aventure centré sur des objectifs de développement de la personne, il est souhaitable d'opter pour les trois dernières générations. C'est-à-dire lorsque l'expérience est amorcée (« *frontloading* »), puis débriefée suite à l'expérience afin d'en optimiser la signification et de faciliter le transfert des apprentissages suite à cette expérience. Ces amorces et ces débriefes sont donc des éléments de plus-value aux activités d'aventure en contexte de plein air. Néanmoins, l'utilisation du « *frontloading* » doit se faire avec discernement. Une surcharge de questions et de réflexions initiées avant l'activité peut amener les participants à percevoir cette activité comme étant trop orchestrée et planifiée.

Neill (1994) rapporte sept (7) facteurs de réussite pour des programmes d'éducation par l'aventure destinés aux clientèles scolaires. Les programmes doivent : 1) être axés sur l'activité physique, 2) utiliser les mêmes règles en usage à l'école tout en étant appliqués

ailleurs qu'à l'école, 3) se dérouler sur une base de 24h sur 24 (donc sans retour à la maison), 4) être de longue durée (au moins une semaine), 5) être appliqués par des personnes formées en éducation par l'aventure. 6) tenir compte des objectifs des jeunes, de leurs parents et des enseignants et finalement, 7) impliquer ces mêmes parents et enseignants dans le programme.

Enfin, les compétences et les attitudes des personnes directement responsables de l'application du programme sont parmi les facteurs-clé de l'efficacité des programmes d'éducation par l'aventure. Selon Itin (1998), il faut maîtriser plusieurs compétences pour être un intervenant efficace et professionnel. Ces compétences sont divisées en deux grandes catégories. Il s'agit des compétences associées à l'aspect leadership d'aventure et de plein air (Priest, 1997) et des compétences et attitudes associées au milieu de l'enseignement (Wideen et Andrews, 1987).

Plusieurs auteurs (Gass, 1993; Graham, 1997; Hopkins et Putnam, 1997; Luckner et Nadler, 1997; Cain et Jolliff, 1998) s'inspirent des travaux de Priest (1997) qui propose trois types de compétences spécialisées : 1) les compétences techniques « *hard skills* », 2) les compétences liées à la planification et à l'application « *soft skills* » et 3), les compétences liées à la résolution de problèmes « *meta skills* ». Les compétences techniques sont liées à la connaissance des activités, à la gestion des risques et de la sécurité et au respect de l'environnement. Ces compétences de base sont essentielles à l'atteinte des autres compétences qui suivent. Les compétences liées à la planification et à l'application, comme par exemple dans le cas d'une sortie en plein air ou d'une activité d'aventure en gymnase, réfèrent à l'aptitude à utiliser des techniques efficaces d'organisation et

d'enseignement (Gibbons et Norman, 1987; Henton, 1996). Enfin, les méta-compétences, sont liées à la résolution de problèmes, à la communication efficace, au style flexible de leadership, à la prise de décision, au jugement et à l'éthique (Hopkins et Putnam, 1997). Ce n'est pas seulement de la réalisation des activités d'aventure qui est importante, mais bien le regard critique porté sur l'activité et la régulation de ses propres actions, comme dans le cas de la métacognition (Legendre, 1993). Les méta-compétences sont beaucoup plus fines que les autres types de compétences et se développent avec le temps (Priest et Gass, 1997).

Au sujet du milieu scolaire, Wideen et Andrews (1987) identifient un ensemble d'attitudes et de compétences qui permettent de qualifier l'efficacité du travail des éducateurs en milieu scolaire. Comme l'écrit Itin (1998), un intervenant efficace en éducation par l'aventure doit avoir des compétences techniques associées au plein air, mais aussi des attitudes et des compétences associées aux tâches d'enseignement, d'encadrement ou de conseil. Ces attitudes sont **l'ouverture** (la fenêtre ouverte au changement, l'humilité d'apprendre et de comprendre différemment), la **confiance** (l'élément qui permet une communication authentique et une délégation des tâches efficace) et enfin, **l'initiative** (la volonté d'aller de l'avant, de développer, de changer). Pour leur part, les compétences se rapportent à l'analyse, à la conception et à l'implantation. La compétence d'**analyse** concerne la capacité de voir son « terrain » et d'en ressortir les besoins et les attributs. La compétence **conception** réfère à la capacité de construire un outil cohérent qui tient compte des besoins et des attributs de son terrain. Enfin, la compétence d'**implantation** est la capacité de mettre en œuvre le modèle conçu à partir de l'analyse du terrain, sur ce même terrain. Ces attitudes et ces compétences sont également acceptées par d'autres auteurs du

domaine de l'éducation par l'aventure dont Gibbons et Norman (1987) ainsi que Henton (1996).

1.9 Particularités du milieu scolaire pour la prestation de programmes d'aventure

Le milieu scolaire est un environnement dédié à l'apprentissage et au développement de compétences chez une clientèle donnée. C'est également une institution avec son fonctionnement propre et ses ressources particulières. En Amérique du Nord, principalement aux États-Unis, l'application des programmes d'éducation par l'aventure en milieu scolaire est précédée d'une brève évaluation du milieu. Celle-ci a pour but d'évaluer le contexte scolaire dans lequel va se dérouler le programme puisque ce contexte va également influencer l'application du programme. Cette évaluation est alors conduite par les intervenants de l'organisme externe qui est responsable du programme. Pour évaluer la faisabilité du programme et mieux assurer son succès, ces derniers doivent tenir compte du contexte, défini par un ensemble d'éléments qu'il est possible d'appeler facteurs environnementaux, ou facteurs externes. Lessard-Hébert (1997) identifie trois facteurs externes (environnementaux) qu'il faut considérer pour l'élaboration d'un projet en milieu scolaire, à savoir (1) les ressources matérielles (ou ressources physiques), (2) les ressources humaines et (3) les ressources financières. Afin de compléter la liste des facteurs externes qui influencent les programmes en milieu scolaire, il apparaît nécessaire d'ajouter l'influence de l'institution (comme organisation autonome avec son fonctionnement et sa culture) et des ressources temporelles (disponibilité de temps).

L'éducation par l'aventure est donc une modalité d'intervention scolaire qui a fait ses preuves malgré son développement récent. On connaît aujourd'hui ses fondements, ses critères observables, son efficacité auprès de différentes clientèles ainsi que plusieurs facteurs qui influencent son efficacité. Parmi ces facteurs, le milieu scolaire (l'école) ainsi que les intervenants scolaires revêtent une importance centrale. Le prochain chapitre traite du milieu de recherche, des intervenants et du besoin exprimé par ces intervenants dans le cadre de cette recherche. Il expose l'opportunité de recherche (la problématique propre à cette recherche) et se termine avec la présentation de la question et des objectifs de recherche.

CHAPITRE DEUX

UN BESOIN EXPRIMÉ PAR DES INTERVENANTS SCOLAIRES

2.1 Le Service et sa clientèle

Le Service Relance est une unité d'intervention scolaire dédiée à aider des élèves qui éprouvent des difficultés d'ordre comportemental à poursuivre leur cheminement scolaire. Ce service d'aide est à l'interface entre le système d'enseignement régulier et le système de l'adaptation scolaire et est situé dans une école polyvalente qui dispense, en 2004, des services à près de 2000 élèves. L'enseignant qui en est le responsable travaille en équipe avec une éducatrice spécialisée¹⁶. Les deux forment l'équipe permanente d'intervenants scolaires¹⁷. Ce Service s'adresse à des élèves présentant généralement des difficultés d'ordre comportemental.

Le Service Relance est structuré en trois paliers d'intervention distincts qui sont, dans l'ordre, les classes *Retrait*, *Souape* et *Virage*. Chacune de ces classes vise la réintégration la plus rapide possible dans les classes ordinaires. Physiquement, le Service se trouve dans un secteur distinct de celui où se situent les classes ordinaires de l'école. La

¹⁶ Selon les besoins, cette équipe est appuyée par d'autres enseignants et éducateurs.

¹⁷ Dans ce rapport de recherche, le terme « intervenants » désigne les deux intervenants scolaires permanents du Service d'aide, sauf en cas d'indication contraire.

classe *Retrait* est un système relativement commun dans les écoles secondaires québécoises. La classe *Soupape*, qui accueille des jeunes durant un à trois jours, met l'accent sur l'accompagnement intensif et personnalisé du jeune référé et sur la volonté de résoudre le problème en cause. Finalement, la classe appelée *Virage* reçoit des jeunes pour un minimum de deux semaines et pour un maximum variable selon l'implication du jeune. Les effectifs de cette classe augmentent en fonction du nombre d'élèves référés par les autres enseignants et par les services d'adaptation scolaire de l'École. La classe *Virage* est mixte, mais les jeunes admis sont surtout des garçons, de 12 à 14 ans (premier cycle du secondaire). La classe *Virage* a un double mandat : le premier vise la formation académique dans des matières de base et le second tient compte du développement des compétences sociales au sens large. Habituellement, l'avant-midi est consacré à la portion académique et l'après-midi est dédié à des activités de formation aux habiletés sociales, telles que la communication et la résolution des conflits. La classe *Virage* est la structure la plus stable des trois classes puisqu'elle consiste en une classe avec des effectifs relativement stables, surtout en fin de session, là où le besoin se fait le plus sentir. L'intensité des interventions est aussi plus importante : à *Virage*, un retrait des privilèges est appliqué et les jeunes peuvent se réapproprier ces privilèges selon une évaluation quotidienne. Le passage à *Virage* a pour objectif terminal la réintégration aux classes ordinaires¹⁸. D'ailleurs, tous les élèves sont intégrés dans au moins un ou deux cours pour qu'ils gardent contact avec la

¹⁸ Les Groupes-objectif (GO 1 et GO 2) sont une autre voie de sortie, si l'élève dirigé vers le Service n'est pas jugé prêt à retourner en classe ordinaire. Les groupes GO relèvent du secteur de l'adaptation scolaire et ne visent pas nécessairement la réintégration scolaire. Ces groupes sont plutôt là pour réduire l'écart académique de ses élèves par rapport au élèves du secteur ordinaire.

structure ordinaire et pour qu'ils ne soient pas trop isolés du reste de l'école. Une place prépondérante est accordée à la motivation scolaire, à l'estime de soi, à l'autonomie, à la communication et, finalement, à la réintégration du jeune dans le cadre scolaire ordinaire. Des «retraites» sont possibles via des références au Centre jeunesse ou à d'autres services externes.

2.2 Contexte particulier et problématique

Les intervenants du Service d'aide sont constamment à la recherche de nouveaux modèles d'intervention auprès de leur clientèle pour améliorer sans cesse les services d'intégration offerts aux jeunes. Ils ont déjà songé à introduire des activités de plein air à leurs modalités d'intervention, conformément à leurs expériences en contexte scolaire, parascolaire et personnel, puisqu'ils ont tous pu remarquer que les activités de plein air avaient des effets bénéfiques sur les participants adolescents. Ils remarquent, entre autres, que les adolescents se rapprochent des intervenants, qu'ils agissent différemment et qu'ils ont tendance à démontrer des comportements généralement plus positifs qu'en contexte scolaire. Ainsi, ils envisagent intégrer un programme d'activités de plein air à leur curriculum d'intervention qui compléterait le dispositif d'intervention déjà en place. Cependant, ils ne sont pas des experts dans le domaine de l'éducation par l'aventure.

Forts de ce préjugé favorable, ils s'adjoignent d'un étudiant chercheur en éducation qui leur propose de travailler avec eux à l'élaboration d'un programme d'éducation par l'aventure (approche développementale) dans le cadre d'une recherche. L'occasion qui se présente est donc de croiser les compétences des intervenants du Service et celles du

chercheur, qui mène également cette recherche afin de répondre aux exigences de ses études de Maîtrise.

L'équipe est consciente des obstacles à surmonter tels que : les limites économiques, l'horaire scolaire contraignant, le besoin d'infrastructures et de nouveau matériel et le besoin de motiver les jeunes. Malgré cela, les intervenants se disent très motivés à avancer et ils disent souhaiter mesurer les impacts du programme sur les jeunes. De plus, une fois la recherche terminée, ils veulent être autonomes dans l'application du programme. Ils auraient vraisemblablement tenté l'expérience de toute façon, mais ils profitent de l'occasion d'avoir une ressource spécialisée en éducation et en plein air pour les appuyer dans l'élaboration du programme.

À partir de ce point, plusieurs avenues de recherche sont envisageables. Suite à une revue de littérature exhaustive, il s'est avéré que les effets des programmes de plein air et d'aventure sur des populations adolescentes dites « à risque » sont relativement bien documentés par des études, des méta-analyses (Wilson et Lipsey, 2000; Hattie *et al.*, 1997; Cason et Gillis, 1994) et des synthèses de méta-analyses (Neill et Richards, 1998). Ainsi, ce sont plusieurs dizaines d'études qui semblent confirmer des effets positifs chez les adolescents sur des plans divers comme l'estime de soi, l'attitude et le comportement (Neill, 2003). Tel que présenté au premier chapitre, les critères observables, les facteurs d'efficacité ainsi que les compétences et attitudes sont également des thèmes déjà bien investigués par des chercheurs.

Mais tandis que les effets et les facteurs d'efficacité des programmes qui utilisent le plein air et l'aventure comme modalité d'intervention sont bien documentés, il en est

autrement pour la dynamique d'élaboration d'un programme dans un cadre scolaire. En effet, aux États-Unis, le pays où les programmes d'aventure sont les plus développés et utilisés, les programmes d'éducation par l'aventure sont offerts la plupart du temps par le secteur privé ou par des organismes sans but lucratif, selon les demandes des écoles ou bien des autres organismes sociaux. Ceci dit, peu d'écoles possèdent leur propre programme « maison » et font ainsi appel à des organismes tiers pour leur offrir le service. Évidemment, comme il est très coûteux pour ces organismes tiers d'adapter leurs programmes à chacun de leurs clients, on observe souvent que ce sont plutôt des programmes de plein air et d'aventure moyennement adaptés aux particularités de la clientèle. En d'autres termes, il s'agit souvent de programmes ponctuels qui sont peu ou pas du tout intégrés au curriculum régulier d'intervention des écoles. Ainsi, le défi réside plutôt dans la compréhension des adaptations à faire pour que ce type de modalité d'intervention (l'éducation par l'aventure) soit viable en milieu scolaire québécois, c'est-à-dire qu'il soit faisable selon les paramètres économiques, logistiques, humains et institutionnels (scolaires). C'est précisément sur ce problème que la recherche s'est penchée.

2.3 L'opportunité de recherche

La recherche s'intéresse à répondre à deux besoins identifiés par le milieu de pratique. D'abord, les intervenants souhaitent disposer d'un programme d'éducation par l'aventure qui doit avoir certaines caractéristiques, à savoir celles d'agir sur le développement de compétences sociales, d'être précisément adapté à la réalité de leur Service, d'en faire l'application d'une façon autonome. De plus, ils souhaitent être

directement impliqués dans la mise sur pied de ce programme. Ensuite, ils espèrent élaborer, à même leur Service d'aide, un programme qui serait spécifiquement adapté à leur réalité très particulière. Cette façon d'agir (l'élaboration intra scolaire d'un programme) est généralement contraire à une majorité de programmes d'éducation par l'aventure aux États-Unis qui sont développés et conduits dans un contexte extrascolaire. Ceci n'aurait pas permis de rejoindre le souhait de pérennité et d'autonomie exprimé par les intervenants du Service d'aide.

En définitive, considérant, d'un côté, les besoins et souhaits des intervenants et de l'autre côté, la réalité d'une majorité de programmes offerts au milieu scolaire en Amérique du Nord, il apparaît particulièrement intéressant de se pencher sur les modalités d'élaboration intra scolaire d'un programme d'éducation par l'aventure. Cette approche de la situation permet à la fois de répondre aux besoins exprimés par le milieu et de répondre à ce qui semble être une lacune répandue des programmes d'éducation par l'aventure en milieu scolaire.

Pour ce faire, le chercheur propose d'opter pour une recherche collaborative qui emprunte les caractéristiques principales d'une recherche-action dans le but d'encadrer la dynamique d'élaboration d'un programme d'éducation par l'aventure et ce, dans le cadre de la réalisation de son Mémoire de maîtrise en éducation. La recherche collaborative vise avant tout la co-construction d'un savoir développé conjointement tandis que la recherche-action offre une structure rigoureuse qui permet de s'intéresser à la fois au processus d'élaboration du programme souhaité par l'équipe de recherche ainsi qu'aux caractéristiques de ce même programme. Cette approche permet également de juger la

conformité du programme avec les critères observables de l'éducation par l'aventure et d'évaluer s'il est **adapté au milieu scolaire**.

QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Cette recherche se déroule avec la participation étroite d'intervenants d'un Service scolaire d'intégration d'élèves du secondaire présentant des troubles du comportement. Ces intervenants souhaitent élaborer un programme d'éducation par l'aventure pour enrichir leurs interventions auprès de leur clientèle. Également, considérant la réalité d'une majorité de programmes offerts au milieu scolaire en Amérique du Nord, il paraît particulièrement intéressant de se pencher sur les modalités d'élaboration intra scolaire d'un programme d'éducation par l'aventure. Ainsi, cette recherche collaborative, dont les principales caractéristiques empruntent à la recherche-action, va tenter de répondre à une question à deux volets : « **Comment s'effectue la démarche d'élaboration intra scolaire d'un programme d'éducation par l'aventure et quelles sont les caractéristiques du programme élaboré?** »

Les objectifs de cette recherche sont : 1) de tenter de **rendre compte de la dynamique d'élaboration conjointe d'un programme d'éducation par l'aventure** visant à répondre aux besoins du Service d'aide afin d'en dégager les facteurs qui influencent son élaboration dans un cadre intra scolaire et 2) **de dégager les caractéristiques principales du programme élaboré, d'en évaluer la conformité avec les critères de l'éducation par l'aventure (à visée développementale) et d'évaluer s'il est adapté au milieu scolaire.**

CHAPITRE TROIS

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente la méthodologie qui a été mise en place pour répondre aux deux volets de la question de recherche. Il y a d'abord présentation de la recherche collaborative, qui emprunte les caractéristiques principales de la recherche-action pragmatique-interprétative. Viennent ensuite la description du fonctionnement de l'équipe de recherche, l'identification des différents types de données destinées à permettre de répondre aux deux volets de la question de recherche ainsi que la présentation des méthodes de collecte de ces données. Enfin, ce chapitre aborde la question de la présentation et du traitement des données.

3.1 Définition de la recherche collaborative empruntant les caractéristiques principales de la recherche-action comme cadre d'élaboration du programme

Cette recherche collaborative emprunte les caractéristiques principales d'une recherche-action, puisqu'elle vise à « produire un changement dans une situation concrète » (Dolbec et Clément, 2000, p.201), qu'elle émerge des besoins sociaux réels et qu'elle se déroule dans le milieu naturel (Lavoie *et al.*, 1996). En se référant aux objectifs de recherche, il apparaît clair que l'équipe souhaite élaborer un programme pour améliorer une situation dans un milieu de pratique. Plus précisément, les praticiens souhaitent être

accompagnés à travers une démarche qui vise à élaborer, avec les ressources de leur milieu, un programme d'éducation par l'aventure pour leur clientèle. Considérant cette situation particulière, le chercheur s'inscrit dans une démarche de recherche de solution et de conception des actions à adopter pour tenter de répondre aux besoins identifiés par les praticiens, et cette posture du chercheur est clairement associée à la recherche-action (Dolbec et Clément, 2000).

En effet, dans un contexte de recherche-action, le chercheur est un membre à part entière de l'équipe et il apporte sa contribution au moment où l'équipe définit le problème. La recherche-action attribue donc au chercheur un rôle d'accompagnateur et de facilitateur (Dolbec et Clément, 2000) qui doit « emmener les personnes concernées à effectuer une transformation [dans leur milieu] » (Savoie-Zajc, 2001, p.16). Cette transformation est d'abord concrétisée par le milieu pour ensuite donner lieu à une prise de conscience structurée du changement et une compréhension opérationnelle de cette transformation (Dolbec et Clément, 2000). La recherche-action est une approche essentiellement inductive (Savoie-Zajc, 2001) qui tente de comprendre et d'opérationnaliser (Anadón et L'Hostie, 2001) les rôles et les facteurs d'un développement « terrain » (Stringer, 1999).

Toutefois, en plus de cet accompagnement vers le changement, la présente démarche de recherche a comme objectif une co-construction de savoirs par une équipe de co-chercheurs issus de deux disciplines différentes. En effet, des auteurs suggèrent qu'un bon intervenant qui utilise l'éducation par l'aventure doit connaître les deux domaines complémentaires de cette approche soit, l'intervention éducative auprès de la clientèle ciblée et l'utilisation de l'aventure comme contexte de réalisation (Richardson et Simmons,

1996; Itin, 1998). L'approche d'éducation par l'aventure est donc à la jonction entre deux disciplines, ce qui suppose une étroite collaboration ainsi qu'un apport mutuel entre les acteurs de la recherche pour co-construire un savoir multidisciplinaire. Cette notion de co-construction s'avère donc centrale à l'élaboration du programme d'éducation par l'aventure et c'est pourquoi cette recherche peut-être qualifiée de recherche collaborative (Desgagné, 2007).

Ainsi, cette recherche utilise l'approche méthodologique de recherche collaborative, c'est-à-dire de co-construction d'un savoir multidisciplinaire, mais elle emprunte les principales caractéristiques de la recherche-action dans son application. Bien que la notion essentielle de co-construction demeure centrale dans l'élaboration de la méthodologie de recherche, d'autres arguments suggèrent la pertinence d'encadrer les étapes de réalisation de la recherche par une méthodologie de recherche-action.

Quatre éléments permettent de croire que la démarche de recherche-action peut favoriser l'élaboration structurée et cohérente d'un programme d'éducation par l'aventure par les praticiens, adapté à leur milieu de pratique, applicable de manière autonome et qui puisse se bonifier dans le temps.

D'abord, la démarche de recherche-action permet l'élaboration d'un programme en **contexte intra scolaire** ainsi que l'intervention des praticiens dans la dynamique de validation du programme. Cette dynamique peut favoriser l'élaboration d'un programme directement adapté à la réalité du milieu de pratique puisque cela implique une dynamique d'expérimentation et de réflexion menant à des apprentissages expérientiels réalisés par les intervenants.

Ensuite, compte tenu de sa nature, la recherche-action permet un travail conjoint des praticiens et des chercheurs à une majorité des étapes de la recherche. Ceci participe à favoriser une meilleure **appropriation** du programme par les praticiens puisqu'ils sont placés au cœur des choix durant l'élaboration du programme.

Puis, la recherche-action peut favoriser la **pérennité** du programme développé. En effet, les praticiens, ayant travaillé à la conception et ayant développé des compétences en matière d'élaboration de programme, seront davantage en mesure de poursuivre l'élaboration de ce programme dans le temps et d'effectuer les ajustements nécessaires.

Enfin, il faut noter une **similitude** entre l'éducation expérientielle – base théorique incontournable de l'éducation par l'aventure – et la logique d'intervention de la recherche-action. Ainsi, dans le cadre d'une recherche-action, les praticiens sont amenés à expérimenter plusieurs options et à faire une analyse réflexive, ce qui correspond à la fois au cycle expérientiel de Priest et Gass (1999) et au processus non-linéaire et cyclique de la recherche-action (Savoie-Zajc, 2000). Bawden (1991) fait également cette corrélation, ce qui donne un appui théorique à la pensée initiale du chercheur.

Ainsi, quoique l'approche collaborative de co-construction des savoirs multidisciplinaires soit centrale dans le processus de la recherche, c'est la recherche-action qui est privilégiée pour encadrer les étapes de réalisation de la démarche de recherche. C'est donc la méthodologie propre à la recherche-action qui est décrite dans ce rapport de recherche. Conséquemment, le terme « *recherche-action* » réfère généralement au concept de « *recherche collaborative empruntant les caractéristiques principales d'une recherche-action* ».

3.2 Définition du paradigme pragmatico-interprétatif en recherche-action

Savoie-Zajc (2001) identifie trois paradigmes épistémologiques associés à la recherche-action. Il s'agit des paradigmes *pragmatico-positiviste*, *pragmatico-interprétatif* et *critique*. Le paradigme *pragmatico-positiviste* vise davantage « la production d'un changement, l'aspect développement professionnel étant vu comme secondaire » (p.24). Pour leur part, les paradigmes *pragmatico-interprétatif* et *critique* considèrent « le changement personnel dans le premier cas et institutionnel dans le deuxième cas, comme transitant essentiellement par le développement professionnel » (p.24).

Le choix du paradigme adapté devait s'appuyer sur les critères suivants : 1) la nature du changement visé, 2) le type de connaissances produites, 3) le rôle du chercheur et 4) la place des co-chercheurs (Savoie-Zajc, 2001).

Dans la présente recherche-action, 1) la nature du changement visé touche le développement professionnel et personnel des praticiens – qui cherchent à co-développer des savoirs – et 2) le type de connaissances produites touche « le processus de transformation de la pratique et la dynamique de développement professionnel en place » (Savoie-Zajc, 2001). 3) Le rôle du chercheur en est un de facilitateur qui guide la dynamique de réflexion dans le processus de changement et enfin, 4) les co-chercheurs sont vus comme des professionnels réflexifs qui sont eux aussi engagés dans la dynamique de recherche.

Ainsi, en se basant sur ces quatre critères, il est apparu que c'est le paradigme *pragmatico-interprétatif* qui convient le mieux à la situation concrète à l'origine de la recherche-action.

Comme pour les autres paradigmes, la recherche-action de type *pragmatico-interprétatif* repose sur une dynamique qui implique trois **pôles** en constante interaction. Il s'agit des pôles recherche, formation et action (Dolbec et Clément, 2000). Le *pôle recherche* réfère à « l'utilisation d'un processus méthodologique rigoureux pour guider et éclairer l'action ». Le *pôle action* correspond aux « gestes posés pour atteindre la cible du système recherche-action et pour produire le changement »¹⁹. Enfin, le *pôle formation* « représente la démarche de formation continue dans laquelle s'inscrivent les acteurs » (Dolbec et Clément, 2000, p.208).

La recherche-action intègre une dimension cyclique et une dimension linéaire. La dimension cyclique permet de saisir la dynamique de travail de l'équipe de recherche. Pour sa part, la dimension linéaire permet d'établir un cadre d'action structuré qui aide à l'établissement de balises et à la systématisation de la démarche de l'équipe de recherche.

Au départ, c'est principalement à la dimension cyclique que l'équipe de recherche s'est intéressée. Le problème était d'abord de saisir la dynamique de l'équipe – donc la dynamique d'élaboration du programme – et d'en enrichir l'analyse. Il s'agissait en effet de permettre de structurer et d'analyser les phases d'expérimentation et de rétroaction de l'équipe de recherche. La dynamique de recherche-action s'opérant en une suite de cycles,

¹⁹ Dans cette recherche-action, « la cible du système recherche-action » réfère à l'élaboration du programme d'éducation par l'aventure par l'équipe de recherche.

chacun implique quatre **phases** formant un cycle qui amène les personnes à réfléchir sur l'action posée. Ces phases sont 1) la planification, 2) l'action, 3) l'observation et 4) la réflexion (Dolbec et Clément, 2000). La phase de planification touche l'identification des actions qui seraient accomplies dans la phase d'action. La phase d'action est celle de la mise en œuvre concrète, en temps réel et en contexte réel. La phase d'observation est une réflexion *in vivo*, pour réajuster la planification dans l'action. Finalement, la phase de réflexion vise l'évaluation des actions, le réajustement des buts et l'analyse et l'interprétation primaire des données. Elle sert « à préciser ses intentions et à planifier le prochain cycle » (Dolbec et Clément, 2000).

Au cours de l'étude, il est toutefois apparu nécessaire de se donner le moyen d'avoir une vue d'ensemble de la démarche d'élaboration du programme. Il y a donc eu intégration d'une dimension linéaire (McNiff *et al.*, 1996). Celle-ci permet de rendre compte de l'ensemble de la démarche d'élaboration du programme et des différents événements qui en ont ponctué le cours. De plus, ce modèle offre l'avantage de faciliter la présentation et la discussion des données recueillies au cours de la recherche. Ce modèle comporte six **étapes** : 1) le point de départ, 2) la clarification de la situation, 3) la planification de l'action, 4) l'action, 5) l'évaluation et 6) le partage du savoir généré. (Il est à préciser que le modèle cyclique de Dolbec et Clément (2000) réfère uniquement à l'étape *action* du modèle de McNiff *et al.* (1996).

Le paradigme *pragmatico-interprétatif* ainsi que les modèles cyclique (Dolbec et Clément, 2000) et linéaire (McNiff *et al.*, 1996) permettent donc à l'équipe d'aborder

adéquatement la question de recherche. La prochaine section précise la démarche dont l'équipe de recherche a poursuivi pour actualiser ces modèles en actions concrètes.

3.3 Démarche de l'équipe de recherche

La connaissance du contexte dans lequel s'est déroulée cette recherche s'avère importante pour bien comprendre les raisons qui ont justifié le choix des outils de collecte et de traitement des données. L'équipe de recherche est composée d'un enseignant, d'une éducatrice et d'un étudiant-chercheur. Les rôles et responsabilités des membres de l'équipe sont définis dès le début du processus²⁰. Chaque membre participe activement au développement d'un programme d'activités qui cadre avec la réalité du Service et qui respecte les bases théoriques de l'éducation par l'aventure. Plus spécifiquement, les membres de l'équipe ont la responsabilité d'assurer le lien avec l'école et les parents, d'assister aux réunions de travail, d'élaborer le programme, de l'appliquer et de faire en sorte qu'il s'inscrive dans les activités du Service et finalement, de participer à l'évaluation de la dynamique d'élaboration du programme et à la validation du programme développé.

L'étudiant-chercheur a en plus le rôle d'assurer la rigueur de la démarche scientifique. Il supporte les autres membres de l'équipe dans la définition de la situation problématique. Il définit les fondements de l'éducation par l'aventure, il guide la conception du programme d'éducation par l'aventure et il veille au traitement des données de la recherche. De plus, il traite et discute les données avec les autres membres de

²⁰ Les rôles et responsabilités sont identifiés sur un document de présentation de la recherche, en annexe 1.

l'équipe. Enfin, il rédige le compte-rendu de la recherche. Le chercheur agit simplement comme observateur participatif lors des séances d'activités d'aventure en gymnase. Par contre, il est responsable des aspects logistiques liés aux activités de plein air (expédition, logistique, ateliers de formation). Autant que possible, toutes les décisions sont prises en coopération, avec les intervenants et le chercheur.

Dès octobre 2001, les deux intervenants impliqués dans la recherche invitent le chercheur à visiter le Service afin qu'il collige le plus d'information possible, qu'il tente de saisir le mieux possible une situation problématique exprimée par les intervenants afin qu'il puisse agir le plus efficacement possible. Les intervenants identifient alors les retombées souhaitées en lien avec leur pratique. Ils souhaitent disposer d'un programme d'activités de plein air et d'aventure qui soit adapté à leur Service et être autonomes dans l'utilisation de ce programme par la suite. Ils entendent l'élaboration d'un programme développé en contexte, c'est-à-dire qui serait le fruit d'application auprès de leur clientèle. Ce programme pourrait contenir selon eux une dizaine de séances d'activités d'aventure en gymnase et il impliquerait aussi une sortie de trois jours en hiver. L'établissement de ces paramètres permet aux intervenants et au chercheur d'avoir une idée générale de l'ampleur du programme à mettre sur pied et de la charge de travail requise. Les intervenants obtiennent de l'école une libération de tâche pour mener à bien la recherche, mais dans les faits, ils n'ont pas utilisé ces libérations.²¹

²¹ Pour se donner les moyens de mener à bien cette démarche, les intervenants ont obtenu une libération de tâche. Bien que ces dernières aient été autorisées et qu'elles ont fait l'objet d'un protocole d'entente signé (en annexe 2), elles ne se sont pas concrétisées.

Le fonctionnement de l'équipe de travail est conforme à la fois au cadre théorique et au paradigme de recherche-action puisqu'il intègre des cycles expérientiels et qu'il implique les intervenants en tant qu'acteurs de premier plan. D'ailleurs, le chercheur fournit aux intervenants quelques volumes de référence (en langue anglaise) contenant surtout des activités d'aventure existantes. Il leur donne également une micro-formation sur les bases théoriques de l'éducation par l'aventure afin que l'équipe de recherche ait des représentations communes avant la période de collecte de données.

Les rencontres s'effectuent toujours à l'école, dans les locaux du Service ou au gymnase. Entre décembre 2001 et mars 2003, l'équipe se rencontre à une fréquence variable. Celle-ci va de deux fois par semaine à une fois par mois selon l'étape d'élaboration du programme.

L'équipe de recherche se réunit au moins 24h avant chacune des séances planifiées d'activités d'aventure en gymnase. Cette réunion de planification, tenue dans les locaux du Service, a pour objectif de s'assurer du respect des six critères des activités d'éducation par l'aventure dans la préparation de l'activité (Voir l'annexe 5). Une fois la séance réalisée en gymnase, l'équipe se réunit de nouveau, généralement juste après la séance. Le but de cette rencontre est de se re-questionner quant au respect des six critères définis pour la séance, mais après la tenue de séance. Ces cycles de planification – action – observation – réflexion sont ainsi structurés pour chacune des séances d'activités d'aventure avec la clientèle.

L'élaboration du programme impliquait aussi la conception et la réalisation d'une expédition de raquette et de camping hivernal d'une durée de trois jours. Les différents aspects logistiques de cette expédition sont planifiés au long des semaines

d'expérimentation en gymnase.²² Malgré cela, l'expédition est annulée par l'équipe, mais tout en conservant une porte ouverte pour un report éventuel. Les raisons sont à la fois relatives à des facteurs liés à la dynamique de l'équipe et à d'autres facteurs hors du contrôle de l'équipe. Ces facteurs sont présentés et discutés aux chapitres 4 et 5.

3.4 Variables de recherche (catégories, sous-catégories et dimensions)

Les variables de la recherche sont désignées à partir des fondements théoriques de la recherche, mais également à partir de l'analyse des données, qui a fait émerger des variables pertinentes qui n'étaient pas prédéfinies au départ. Toutes les variables – prédéfinies et émergentes – sont ici classées par ordre hiérarchique en catégories, sous-catégories et dimensions (facteurs). (Il est à noter que certaines catégories de variables sont utiles pour répondre aux deux volets de la recherche.)

3.4.1 Catégories, sous-catégories et dimensions étudiées pour le premier volet de la question de recherche : l'analyse de la dynamique d'élaboration du programme

Pour analyser la dynamique d'élaboration conjointe du programme, il faut d'abord identifier les différents facteurs qui ont pu exercer une influence sur les membres de l'équipe dans leurs actions, autant les facteurs internes à l'équipe que ceux externes à l'équipe (environnementaux). Certains auteurs identifient des facteurs qui influencent

²² Autant l'horaire, l'équipement de groupe et individuel (location et emprunt), les assurances, les autorisations des parents, les transports, le financement, les activités, les réservations, le plan d'évacuation et de communication, les protocoles de sécurité ainsi que les ateliers de formation à la vie en milieu naturel à l'intention des jeunes sont planifiés.

l'élaboration de programmes en milieu scolaire (Wideen et Andrews, 1987; Gibbons et Norman, 1987; Henton, 1996; Lessard-Hébert, 1997)) et de programmes d'éducation par l'aventure (Neill, 1994; Itin, 1998; Gass, 1993; Graham, 1997; Hopkins et Putnam, 1997; Luckner et Nadler, 1997; Cain et Jolliff, 1998). Deux autres éléments sont utiles pour mieux saisir la dynamique d'élaboration, tous deux liés à la méthodologie de la recherche-action. Il s'agit d'abord de la dynamique inhérente à la recherche-action, puis des cycles de recherche-action, autour desquels est structurée la démarche de l'équipe de recherche. En effet, la méthodologie propre à la recherche-action ainsi que le travail par cycles expérientiels de planification – action – réflexion – évaluation sont autant de facteurs ayant pu influencer l'équipe dans ses actions et ses décisions.

Ainsi, on peut classer ces facteurs en quatre catégories soit 1) les facteurs internes, 2) les facteurs externes, 3) la méthodologie de la recherche et finalement 4) les cycles de recherche-action planifiés et émergents. Voici, en détail, les sous-catégories et les dimensions pour chacune de ces catégories référant au premier volet de la question de recherche.

Catégorie 1 : Les facteurs internes

Pour bien saisir la dynamique d'élaboration au sein de l'équipe, il est utile de s'intéresser aux membres de l'équipe de la recherche-action en tant qu'acteurs de changement. Certains auteurs ont identifié des facteurs internes propres aux équipes de travail, tandis que d'autres facteurs ont émergé de l'analyse de la recherche. Il s'agit 1) des

compétences en plein air²³ (Itin, 1998; Gass, 1993; Graham, 1997), 2) des attitudes, 3) des compétences générales (Wideen et Andrews, 1987; Gibbons et Norman, 1987) (ces trois facteurs sont décrits au chapitre un), 4) de la vision du monde des intervenants et 5) des ressources humaines.

Ces deux dernières sous-catégories (la vision du monde des intervenants et les ressources humaines) n'ont pas été d'entrée de jeu prédéfinies au plan de collecte, mais émergent des données recueillies et peuvent apporter un éclairage supplémentaire à la compréhension de la dynamique de l'équipe. Ces dimensions incluent la *vision des intervenants*, leur *rôle au sein de l'équipe*, leurs *attentes initiales* et l'évaluation de *l'atteinte de leurs attentes initiales*. Enfin, par rapport aux ressources humaines, il y a d'autres dimensions dont la *quantité d'intervenants*, leur *niveau d'engagement* dans la recherche-action ainsi que *les libérations de tâche* dont ils ont fait la demande. Voici un tableau qui récapitule toutes les dimensions qui réfèrent aux facteurs internes.

²³ Ce sont les « *hard skills* », « *soft skills* » et « *meta skills* » décrits dans les fondements théoriques.

Tableau 1 : Les facteurs internes

CATEGORIE	SOUS-CATEGORIE	DIMENSION (variables)
Facteurs internes	Compétences en plein air	Compétences techniques (<i>Hard skills</i>) Compétences de facilitation (<i>Soft skills</i>) Méta-compétences (<i>Meta skills</i>)
	Attitudes	Ouverture Confiance Initiative
	Compétences générales	Analyse Design Implantation
	Vision, rôles et attentes	Vision des intervenants * Perception des rôles au sein de l'équipe Attentes initiales Atteinte de leurs attentes initiales
	Ressources humaines	Quantité Engagement dans la recherche-action Libération de tâche *

* Les items marqués d'un astérisque (*) dans ce tableau et les tableaux subséquents sont des variables (facteurs) qui n'ont pas d'abord été prédéfinies au plan de collecte de données initial, mais qui ont émergé en cours d'analyse.

Catégorie 2 : Les facteurs externes

Tel que présenté dans le premier chapitre, Lessard-Hébert (1997) suggère que l'élaboration de programmes en milieu scolaire est une démarche qui implique un ensemble de facteurs environnementaux. C'est notamment le cas 1) des ressources matérielles (physiques) et 2) financières. Ces facteurs sont donc investigués pour répondre au premier volet de la question de recherche. L'analyse de données a aussi permis d'identifier, en plus des ressources matérielles et financières, d'autres facteurs. Il s'agit 3) du fonctionnement du

Service dans lequel se déroule la recherche, 4) de la disponibilité de ressources temporelles, 5) de l'influence de l'institution, 6) des caractéristiques de la clientèle et 7) de l'influence du chercheur et des parents.

Ainsi, il importe de recueillir des données concernant les **ressources financières** pour *qualifier la disponibilité des fonds (sources de financement) et le coût de réalisation* pour la première année et pour la viabilité du programme les années subséquentes. L'équipe de recherche s'intéresse également à la disponibilité des **ressources physiques**, soit la *disponibilité des locaux et de l'équipement* et la *disponibilité des services de soutien* dans l'école. Comme les intervenants évoluent dans le cadre d'un **Service** d'intégration scolaire unique au Québec, ayant ses caractéristiques propres, il importe de faire ressortir les informations relatives au *fonctionnement* du Service, à son *mandat* et à ses *outils*. Il apparaît utile ensuite de présenter les **ressources temporelles** – particulièrement pour les moments où l'équipe devait se réunir – pour les étapes de *planification de la recherche*, de *préparation* des séances et de la sortie et de la *réalisation* de celles-ci. Il est également apparu important de présenter *l'échéancier* que l'équipe s'est donné. De plus, **l'institution** a un rôle important à jouer puisque c'est surtout la Direction de l'école (la Direction de niveau dans ce cas-ci) qui a une influence décisive sur tout nouveau projet. Ainsi, la recherche s'intéresse à certaines dimensions du secteur institutionnel, à savoir *l'intérêt*, les *réticences* et les *attentes* de la Direction du niveau 1. Ensuite, la recherche traite de la **clientèle**, plus précisément l'engagement personnel des jeunes qui participent au programme, en vue d'identifier les *facteurs* qui augmentent ou qui diminuent *l'engagement* des jeunes. Finalement, deux derniers facteurs ont émergé de la démarche d'analyse, à

savoir l'influence du *chercheur* (en tant qu'expert) et des *parents* dans la dynamique d'élaboration.

Voici un tableau qui récapitule l'arborescence de la grille d'analyse des dimensions des facteurs externes.

Tableau 2 : Les facteurs externes

CATEGORIE	SOUS-CATEGORIE	DIMENSION (variables)	
Facteurs externes	Ressources financières	Disponibilité des fonds Sources de financement Coût de réalisation	
	Ressources physiques	Disponibilité des locaux Disponibilité de l'équipement	
	Service	Fonctionnement * Mandats * Outils *	
	Ressources temporelles	Planification de la recherche Préparation des séances Préparation de la sortie Réalisation des séances Réalisation de la sortie Échéancier *	
	Institution	Intérêts Réticences Attentes	
	Clientèle (jeunes)	Facteurs qui augmentent l'engagement Facteurs qui diminuent l'engagement	
	Autre	Chercheur * Parents *	

Catégorie 3 : Les cycles de recherche-action planifiés et émergents

Tel qu'exposé précédemment, la démarche d'élaboration du programme d'éducation par l'aventure a été structurée autour d'une approche expérientielle à quatre phases

cohérente avec les cycles d'apprentissage typiques à la recherche-action. La plupart de ces cycles sont planifiés (prévus au plan de collecte) et d'autres sont émergents selon les problèmes rencontrés par l'équipe. Toutes les données provenant de ces cycles sont primordiales à l'atteinte du premier objectif, à savoir l'analyse de la dynamique d'élaboration à l'aide des cycles expérientiels de la recherche-action.

Tableau 3 : Les cycles de recherche-action planifiés et émergents

CATEGORIE	SOUS-CATEGORIE	DIMENSION (variables)
Cycles de recherche-action planifiés	Cycle 1 : pré-terrain 1	Phase 1 : Planification Phase 2 : Action Phase 3 : Observation Phase 4 : Réflexion
	Cycle 2 : pré-terrain 2	Phase 1 : Planification Phase 2 : Action Phase 3 : Observation Phase 4 : Réflexion
	Cycle 3 : Séance 1	Phase 1 : Planification Phase 2 : Action Phase 3 : Observation Phase 4 : Réflexion
Et ainsi de suite pour les onze (11) séances (annexe #12) et les deux ateliers (annexe #13).		
Cycles de recherche-action émergents	Cycle 14 : Problème de financement	Phase 1 : Planification Phase 2 : Action Phase 3 : Observation Phase 4 : Réflexion
	Cycle 15 : Problème de matériel pour les activités en gymnase	Phase 1 : Planification Phase 2 : Action Phase 3 : Observation Phase 4 : Réflexion
	Cycle 16 : Problème d'équipement des jeunes	Phase 1 : Planification Phase 2 : Action Phase 3 : Observation Phase 4 : Réflexion

Catégorie 4 : La méthodologie de la recherche

Durant l'analyse, plusieurs éléments ayant trait à la méthodologie de la recherche et aux outils de collecte émergent de l'analyse des données et c'est pourquoi une catégorie **méthodologie de recherche** apparaît ici. Ces informations peuvent aider à saisir les changements qui s'opèrent sur le plan méthodologique, changements rendus nécessaires par la dynamique même de l'élaboration du programme. L'analyse fait ressortir des données pertinentes sur les changements de *type de recherche* en cours de recherche, puis concernant les *fiches de séances d'activités*, les *fiches d'activité d'aventure* et *l'entrevue*. Ces informations sont également intéressantes pour comprendre la pertinence de la recherche-action dans la démarche de l'élaboration d'un programme d'éducation par l'aventure.

Tableau 4 : La méthodologie de la recherche

CATEGORIE	SOUS-CATEGORIE	DIMENSION (variables)
Méthodologie de recherche	Type de recherche	Recherche Collaborative * Recherche de développement * Recherche-action *
	Outils de collecte	Fiches de séances * Fiches d'activité * Entrevue *

3.4.2 Catégories, sous-catégories et dimensions pour l'étude du second volet de la question de recherche : les caractéristiques du programme développé

Pour répondre au second volet de la question de recherche, il faut obtenir des données concernant les caractéristiques du programme développé, de manière à en juger la

conformité avec les critères observables de l'éducation par l'aventure. En effet, les intervenants du milieu souhaitent disposer d'un programme adapté et efficace et c'est pourquoi il doit être conforme aux critères d'efficacité généralement reconnus²⁴ pour ces programmes d'aventure. Cette caractérisation du programme fait suite aux quatre premières catégories pour l'étude de la dynamique d'élaboration (# 1, 2, 3 et 4).

La caractérisation du programme inclut quatre catégories, chacune divisée en sous-catégories et en dimensions, à savoir, 5) le choix des activités d'aventure à inclure dans les séances d'activité, 6) le choix de la séquence des activités pour chaque séance. 7) les ateliers de formation à la vie en milieu naturel ainsi que 8) les caractéristiques globales du programme.

Catégorie 5 : Le choix des activités d'aventure

Tel que présenté dans les fondements conceptuels, les **critères** de réussite ainsi que les effets prévisibles d'une bonne programmation par l'aventure et le plein air sont assez bien documentés. Ces critères, s'ils sont rendus opérationnels sur le terrain, permettent de croire que l'activité d'aventure développementale planifiée sera efficace. À ce sujet, voici un rappel des six critères de succès des programmes d'éducation par l'aventure : les programmes doivent 1) contenir des activités comportant des risques adaptés à la compétence des participants, 2) offrir un contexte de groupe en interdépendance avec un but commun, 3) appliquer le cycle de l'éducation expérientielle, 4) impliquer des participants (élèves et autres) qui soient volontaires et impliqués dans l'expérience

²⁴ Ces critères sont présentés au premier chapitre.

proposée, 5) se dérouler dans un environnement (naturel ou non) qui nécessite une adaptation du participant et 6) permettre des conséquences observables et directement liées aux actes posés (Gillis, 1992; Gass, 1993; Kimball et Bacon, 1993; Hopkins et Putnam, 1997; Priest et Gass, 1997; Guthrie, 1999). Ces critères servent d'outil d'analyse pour le programme développé. Ils peuvent permettre de juger de l'atteinte de standards d'efficacité en programmation d'aventure développementale, donc de savoir si le programme respecte les caractéristiques reconnues comme étant à la base de son efficacité.

En plus des critères, une autre caractéristique du programme est évaluée sous un angle plus dynamique. Il s'agit de la sous-catégorie des **adaptations**. En effet, pour l'élaboration du programme, l'équipe construit les séances d'activités et planifie les critères d'efficacité des activités d'aventure à partir de matériel existant, à savoir des livres d'activités et des activités déjà connues. L'équipe adapte donc ce matériel existant à la réalité de leur Service. Le moment où ont eu lieu les adaptations est un élément central pour comprendre la dynamique d'élaboration, mais surtout pour évaluer la faisabilité du programme en milieu scolaire. Les adaptations ont eu lieu *avant la tenue de l'activité*, *pendant la tenue de l'activité* (in vivo) ou *après la tenue de l'activité* et ont été initiées soit par les *intervenants* ou bien par le *chercheur*.

Tableau 5 : Le choix des activités d'aventure

CATEGORIE	SOUS-CATEGORIE	DIMENSION (variables)
Activités d'aventure	Nom	Atteinte des 6 critères (O/N)? Activité à conserver (O/N) ? Améliorations apportées Compétence(s) sociale(s) visée(s) Matériel (type et disponibilité, lieux) Commentaires des intervenants
	Adaptations	Adaptations avant la tenue de l'activité* Adaptation in vivo * Adaptations après la tenue de l'activité*

Et ainsi de suite pour les 33 activités d'aventure envisagées au programme.

Catégorie 6 : Les séquences d'activités d'aventure

Chaque séance d'activité d'aventure est structurée en une séquence d'activités. Une analyse des séquences d'activités est menée en identifiant d'abord le but de la séance et le « briefing » commun, les compétences sociales visées, les apprentissages techniques, les activités d'aventure qui composent la séance, le « débriefe » commun et les préalables à la séance (s'il y a lieu). Une fois mises en contexte, ces données permettent de mieux saisir les caractéristiques du programme et les raisons qui ont motivé les décisions prises par les intervenants durant le développement de celui-ci.

Tableau 6 : Les séances d'activités d'aventure

CATEGORIE	SOUS-CATEGORIE	DIMENSION (variables)
Séances d'activités d'aventure	Numéro : 1	Nom But de la séance et briefing commun Compétence(s) sociale(s) visée(s) Apprentissages techniques Activités « débriefe » commun Préalable à la séance (O/N)?

Et ainsi de suite pour les 11 séances d'activités d'aventure du programme.

Catégorie 7 : Les ateliers de formation à la vie en plein air

La même procédure d'analyse est appliquée aux deux ateliers de formation à la vie en plein air du programme. On s'intéresse ici au but de l'atelier, aux thèmes abordés, au « débriefe » de l'atelier et finalement aux commentaires des intervenants. Comme ces ateliers (en annexe #13) font partie intégrante du programme, il est important qu'ils soient pris en compte pour l'analyse des caractéristiques du programme et ce, malgré le peu de place que cela occupe dans l'ensemble de la dynamique d'élaboration.

Tableau 7 : Les ateliers de formation à la vie en plein air

CATEGORIE	SOUS-CATEGORIE	DIMENSION (variables)
Ateliers de formation à la vie en plein air	Atelier 1	But de l'atelier Thèmes abordés « débriefe » Commentaires des intervenants

Et ainsi de suite pour les 2 ateliers de formation à la vie en plein air (annexe #13).

Catégorie 8 : Les caractéristiques globales du programme

Cette dernière catégorie est composée de facteurs qui ont émergé en cours d'analyse et qui sont liés aux caractéristiques qui ont pu exercer une influence sur la faisabilité concrète d'un tel développement de programme intra scolaire. Ces caractéristiques sont ici déclinées en six dimensions. Il s'agit des *objectifs* du programme (selon le chercheur et selon les intervenants), des *avantages* et des *inconvénients* du programme, de la *logistique* liée à la sortie en plein air et finalement, de la *complémentarité* avec les outils d'intervention déjà en place au Service.

En effet, les objectifs du programme ont pu évoluer dans le temps et ce, pour *le chercheur* et pour *les intervenants*. Ensuite, une autre dimension porte sur les caractéristiques du programme, soit les *avantages* (les facilitants) et les *inconvénients* (les obstacles) de l'approche de l'éducation par l'aventure, tels que perçus par les intervenants. Puis, une dimension se penche sur l'ampleur relative aux questions de *logistique de la sortie en plein air* dans cette préoccupation de faisabilité. En effet, c'est là un des éléments centraux de l'approche de l'éducation par l'aventure avec lequel le milieu scolaire n'est généralement pas habitué. Finalement, une dernière dimension apporte un éclairage supplémentaire à la faisabilité, soit la manière dont le programme d'éducation *complémente le dispositif d'intervention actuel du Service*.

Tableau 8 : Les caractéristiques globales du programme

CATEGORIE	SOUS-CATEGORIE	DIMENSION (variables)
Caractéristiques globales du programme	Caractéristiques	Objectifs selon le chercheur * Objectifs selon les intervenants * Avantages * Inconvénients * Logistique de la sortie en plein air * Compléments avec le dispositif d'intervention actuel du Service*

3.5 Instruments de collecte de données

Tel que mentionné au début de ce chapitre, cette recherche-action nécessite des instruments de collecte de données qui tiennent compte de la démarche et des cycles d'apprentissage de l'équipe lors de l'élaboration du programme. C'est pourquoi les outils qui sont présentés ici servent à la fois à structurer la démarche de l'équipe de recherche et, surtout, à recueillir les données pertinentes à répondre aux deux volets de la question de recherche.

Puisque ces volets sont intimement liés – le second volet est dépendant du premier en ce sens qu'il est le résultat de la dynamique d'élaboration – la majorité des instruments de collecte de données vise à collecter simultanément des données utiles aux deux volets de la question de recherche. C'est également pour cette raison que ces instruments sont présentés indépendamment du volet de la question de recherche. Le tableau suivant présente les sept outils de collecte de données ainsi que le volet que chacun des outils vise.

Tableau 9 : Récapitulatif des outils de collecte et des volets de recherche associés

Outils	Volets de recherche	
	(1) La dynamique d'élaboration	(2) Les caractéristiques du programme développé
1. Ordres du jour et procès-verbaux des réunions d'équipe	✓	
2. Fiche d'activités d'aventure	✓	✓
3. Fiche de séance d'activités d'aventure	✓	✓
4. Bandes audio-vidéo des séances d'activités d'aventure	✓	
5. Entrevue semi-dirigée	✓	✓
6. Journal de bord du chercheur	✓	✓
7. Recueils d'activités et de séances d'activités et plan de sortie		✓

(Par exemple, l'outil « Journal de bord » permet de recueillir des données pour répondre aux deux objectifs de la recherche.)

3.5.1 Ordres du jour et procès-verbaux des réunions d'équipe

Les ordres du jour et les procès-verbaux des réunions sont utilisés pour rendre compte de la dynamique de recherche, pour identifier les décisions prises et pour placer dans le temps tous les événements marquants de la dynamique d'élaboration. La majorité des réunions sont ainsi prévues et planifiées avec un ordre du jour (plusieurs sont enregistrées sur bande audio), tandis que d'autres sont émergentes. Chaque réunion fait

l'objet d'un procès-verbal commenté²⁵ et destiné à une approbation pour la réunion suivante par l'équipe. Cette source commentée, approuvée par les intervenants, est également utile pour mettre en perspective des informations complémentaires notées au journal de bord du chercheur.

3.5.2 *Fiche d'activités d'aventure*

Cette fiche permet de recueillir des données quantitatives sur l'atteinte des six critères de l'éducation par l'aventure (analyse binaire : oui / non) et qualitatives (questions à développement) sur les efforts d'amélioration, de modification ou d'abandon d'une partie du contenu ou de la totalité de chacune des activités. Cet instrument touche les deux volets de la recherche puisqu'il permet d'obtenir des données à la fois sur la conformité des activités d'aventure avec les fondements théoriques de l'éducation par l'aventure et sur les commentaires exprimés par les intervenants pour expliquer leurs décisions en rapport avec chacune des activités d'aventure. Il s'agit d'un instrument central puisqu'il permet à la fois de structurer les cycles de recherche-action et de recueillir des données auprès des intervenants.

En plus de permettre la collecte de données, la fiche d'activités d'aventure²⁶ (dernière modification, en annexe #5) est conçue pour concrétiser les cycles expérientiels à

²⁵ À la suite de chaque réunion tenue préalablement à la période d'expérimentations, des procès-verbaux sont rédigés avec des commentaires contextuels (commentaires des intervenants, importance relative de chacun des points à l'ordre du jour pour les intervenants, distractions lors de la réunion, ambiance de la réunion, etc.) et soumis pour approbation aux intervenants. Ainsi, les commentaires des intervenants sont intégrés aux procès-verbaux.

quatre phases (planification - action - réflexion - évaluation) et pour structurer les réunions de planification (au moins 24h avant la tenue de l'activité) et de retour (après la tenue de l'activité) pour chacune des séances²⁷. Plus précisément, cette fiche permet de recueillir des informations sur les choix des intervenants, surtout ceux liés aux phases #1 (dite de « planification ») et #4 (dite « d'évaluation ») pour chaque activité d'aventure. En effet, les intervenants ont à compléter cette fiche d'activité avant chacune des séances d'activités de manière à définir les critères développementaux des activités d'aventure qui vont composer les séances en gymnase. Suite à cette phase de planification, le chercheur accompagne les intervenants avec les jeunes pour vivre les séances d'activités d'aventure en gymnase. Après cette phase d'action et d'observation in vivo, le chercheur propose une dernière phase de réflexion aux intervenants. Il s'agit pour eux de revoir les fiches d'activités qu'ils ont eux-mêmes remplies avant l'activité afin de les modifier ou de les bonifier, à la lumière de l'expérience vécue quelques heures plus tôt. Cette fiche permet de recueillir des données quantitatives sur l'atteinte des six critères de l'éducation par l'aventure (analyse binaire : oui / non) et qualitatives (questions à développement) sur les efforts d'amélioration, de modification ou d'abandon d'une partie du contenu ou de la totalité de chacune des activités. Cet instrument touche les deux volets de la recherche puisqu'il permet d'obtenir des données à la fois sur la conformité des activités d'aventure avec les fondements

²⁶ Cet instrument de collecte a subi deux modifications pour s'adapter aux réalités du milieu de pratique. En effet, originellement, chacun des six critères devait être quantifié sur une échelle de valeur selon leur atteinte et faire l'objet d'une analyse réflexive de l'expérience qui venait d'être menée. La dernière version de ces fiches d'activités ne comportait que l'évaluation post-séance d'un seul des six critères.

théoriques de l'éducation par l'aventure et sur les commentaires exprimés par les intervenants pour expliquer leurs décisions en rapport avec chacune des activités d'aventure. Il s'agit d'un instrument central puisqu'il permet à la fois de structurer les cycles de recherche-action et de recueillir des données auprès des intervenants.

3.5.3 *Fiche de séance d'activités d'aventure*

Cet instrument (en annexe #6) sert à collecter des données sur le programme développé (structure des séances) et sur la dynamique d'élaboration (les choix des intervenants), exactement comme pour la fiche d'activités d'aventures (instrument #2). Ainsi, une fois les fiches d'activités d'aventure complétées, cet instrument permet à l'équipe de séquencer chaque séance (période de 60 minutes) en y incluant la séquence complète d'activités, comme les échauffements, les habiletés sociales visées par la séance complète (non seulement par les activités seules), les activités d'aventure prévues à la séance et un « débriefe » commun avec les élèves à la fin de la séance. À partir de la seconde séance, cette fiche est ajoutée et remplie par les intervenants avant et après chaque séance, comme pour la fiche d'activités d'aventure. Pendant la collecte de données, cet outil a également subi deux modifications pour s'adapter aux réalités du milieu de pratique²⁸.

²⁷ L'équipe a tenu une série de onze séances d'activités d'aventure en gymnase – appelées *activités-défi* – en présence des jeunes entre octobre 2002 et février 2003 à raison d'environ une par semaine. Parmi les onze séances, l'équipe estime que chaque élève de la classe *Virage* du Service (la clientèle touchée par la recherche) a participé à cinq ou six séances.

²⁸ Encore une fois, les limites de disponibilité de l'équipe de recherche ont nécessité un allègement de ces fiches durant le processus.

3.5.4 Bande audio-visuelle des séances d'activités d'aventure avec la clientèle du Service

Les séances d'activités d'aventure se déroulent en gymnase, en présence des jeunes, et sont filmées avec une caméra vidéo fixe, y compris les séances pré-terrain. Ce matériel audio-visuel recueille plus précisément des informations sur les phases *in vivo*, soit les phases #2 (dite « d'action ») et #3 (dite de « réflexion ») et permet donc de compléter l'information sur les cycles expérientiels à quatre phases (planification - action - réflexion - évaluation) collectée avec les fiches d'activités d'aventure. Cet instrument sert à collecter des données sur le premier volet de la question de recherche (soit la dynamique d'élaboration du programme) auprès des intervenants en documentant l'élaboration *in vivo* par les commentaires et les comportements des intervenants. Une fiche d'observation (présentée dans les outils d'analyse) accompagne cet instrument de manière à transcrire ces données sur papier.

3.5.5 Entrevue semi-dirigée

Cet instrument a d'abord pour but d'amasser des réponses tirées de questions semi-dirigées portant sur les facteurs internes à l'équipe (attitudes et compétences professionnelles) et externes à l'équipe (environnement et contexte scolaire) quant à l'élaboration intra scolaire du programme. Ainsi, les données aident à répondre aux deux volets de la question de recherche en touchant à la fois l'élaboration du programme et les composantes du programme développé. Chacune des 22 questions de l'entrevue tente de faire ressortir les facteurs identifiés précédemment (sous-catégories et dimensions). Cette

entrevue semi-dirigée est administrée à deux moments – à mi-chemin et à la fin de la dynamique d'élaboration avec l'équipe – aux deux intervenants impliqués dans la recherche-action et comporte des questions croisées visant une validation interne des informations. Cette entrevue est également utile pour permettre à l'équipe de se questionner et de faire une évaluation de la démarche d'élaboration pour en éventuellement réajuster certains aspects.

3.5.6 Journal de bord

Le chercheur utilise un journal de bord où il note ses impressions, des informations théoriques ou des compléments d'informations qui n'apparaîtraient pas dans les autres outils de collecte de données. Il y note également toute autre information pertinente pour structurer la recherche et analyser la dynamique d'élaboration. Le chercheur tient ce journal de bord depuis la toute première rencontre avec un membre du Service. Les informations qui y figurent sont autant de données qui peuvent compléter la collecte pour chacun des deux volets de la question de la recherche.

3.5.7 Recueils d'activités et des séances et plan de sortie

Conformément au souhait d'autonomie des intervenants, l'ensemble des documents développés dans le cadre de cette recherche-action est remis à l'équipe du Service. Il s'agit de trois documents principaux, à savoir 1) le recueil des séances d'activités (11 séances d'activités, en annexe 12), 2) le recueil des fiches d'activités d'aventure (21 activités d'aventure retenues par les intervenants, en annexe 11) et 3) le plan de sortie complet (planification logistique de la sortie en plein air, en annexe #10). Ces documents sont d'une

grande utilité pour amener des éléments de réponse au second volet de la recherche en évaluant les caractéristiques du programme co-développé au regard des critères observables et des facteurs de succès des programmes d'éducation par l'aventure. Ils sont la version finale des décisions prises par l'équipe. Ces documents peuvent également donner une indication de l'atteinte des attentes initiales des intervenants en rapport avec l'élaboration du programme.

3.6 Outils d'analyse de données

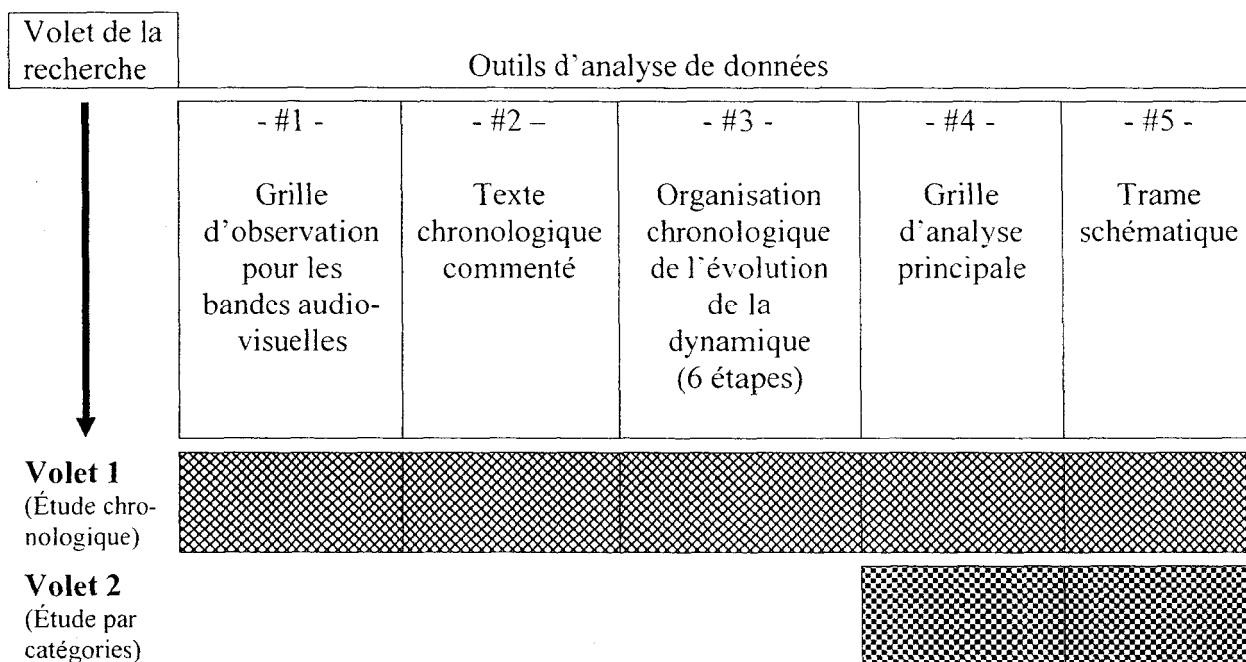
Les données collectées par le biais des sept instruments décrits précédemment sont regroupées, organisées puis classées à l'aide de cinq outils d'analyse. Cette modalité d'analyse facilite l'organisation des données et ce, en vue de mener l'analyse et la discussion.

Deux de ces cinq outils d'analyse permettent principalement une analyse chronologique (pour l'étude du premier volet de la recherche) tandis que deux autres se permettent principalement une analyse de variables regroupées par catégories de données (selon l'arborescence présentée dans ce chapitre, principalement pour l'étude du second volet de la recherche). Un dernier outil d'analyse rend possible la synthèse graphique des éléments-clé de la dynamique, des cycles expérientiels ainsi que de certaines données complémentaires à l'analyse.

Le tableau suivant met en évidence les cinq outils d'analyse de données ainsi que le volet principalement étudié par chaque outil. Les outils d'analyse sont présentés ensemble – et non par volet de recherche – puisque les outils d'analyse touchent tous au moins

l'analyse de la dynamique, comme l'illustre la figure 2. Par la suite, une description de chacun de ces cinq outils d'analyse est formulée.

Figure 2 : Outils d'analyse de données et les volets visés



3.6.1 Grille d'observation pour les bandes audio-visuelles

Une grille d'observation (en annexe #8) est développée expressément pour analyser les données provenant des bandes audio-visuelles qui constituent les traces des séances d'activités d'aventure. La grille d'observation des bandes audio-visuelles permet d'objectiver la dynamique de participation des intervenants et d'organiser leurs actions en quatre phases décrites plus haut, soient la planification, l'action, la réflexion et l'évaluation. Cette grille est donc composée de quatre colonnes de largeur égale dans lesquelles sont notées toutes les informations pertinentes pour chaque phase. Considérant que les séances

d'activités se déroulent *in vivo* avec les intervenants, les données issues des phases d'action et de réflexion sont plus nombreuses. Ces grilles sont d'ailleurs parmi les sources de données principales pour l'étude des cycles expérientiels représentés à l'aide de la trame schématique au moment de l'analyse des données.

3.6.2 *Le texte chronologique commenté*

La première étape de l'analyse de données est de regrouper en un seul document (appelé plus haut le texte chronologique commenté) toutes les informations colligées à partir des sept instruments de collecte de données. L'organisation chronologique des données est primordiale puisqu'il est question de l'analyse d'un processus qui est à la fois linéaire et cyclique. C'est pourquoi il est apparu important de rassembler « l'histoire » de ce processus en un seul texte. Celui-ci, rédigé dès la fin de la période de collecte de données, contient les données factuelles relatives au contenu des ordres du jour, aux horaires, aux écrits des intervenants, au contenu des fiches et aux autres données factuelles. Ces données factuelles sont écrites en caractères *italiques* tandis que les données contextuelles provenant des réflexions du chercheur, du contexte de classe et des traces de l'ambiance de l'équipe sont écrites en caractère normal. Ce texte suivi comporte environ 60 pages. C'est l'outil d'analyse qui sert de source de données aux autres outils d'analyse présentés ci-dessous.

3.6.3 *Modèle d'analyse chronologique de l'évolution de la dynamique en six étapes*

Comme le premier volet de la recherche s'intéresse au processus d'élaboration du programme, le chercheur propose d'analyser les différents moments de la dynamique selon le modèle en six étapes d'une recherche-action proposé par McNiff *et al.* (1996). C'est un

modèle pertinent pour l'analyse de ce processus particulier puisqu'il est à la fois flexible et qu'il prend en compte les aspects temporels et contextuels. Ce modèle comporte six étapes : 1) le point de départ, 2) la clarification de la situation, 3) la planification de l'action, 4) l'action, 5) l'évaluation et 6) le partage du savoir généré.

Pour chacune des six étapes, les données sont présentées en référence à des dates précises, afin de pouvoir décrire le déroulement de la dynamique d'élaboration du programme. L'analyse de cette évolution en six étapes peut mettre en exergue la nature et l'ordre des questionnements de l'équipe. Ces questionnements ont orienté les décisions prises par l'équipe, en plus de faire état des efforts consentis par les membres pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés.

L'écrit issu de cet outil est présenté intégralement dans le chapitre de présentation et d'analyse des résultats pour permettre au lecteur de bien saisir les moments-clés de la dynamique d'élaboration.

3.6.4 La grille d'analyse principale

Pour mieux répondre aux deux volets de cette recherche-action, le chercheur a organisé toutes les données à l'intérieur d'une grille d'analyse principale (outil d'analyse #1). Celle-ci est composée des variables (catégories, sous-catégories et dimensions) dont il est question dans ce chapitre. Cet outil d'analyse se base essentiellement sur le cadre théorique, tout en laissant une large place aux données émergentes, ce qui est typique de la dynamique de la recherche-action (Van der Maren, 1999). Cette grille est l'outil d'analyse

le plus important et le plus exhaustif principalement au regard du second objectif de recherche puisqu'elle permet d'organiser les données en catégories.

Ainsi, les **catégories** sont les suivantes : 1) les facteurs internes, 2) les facteurs externes, 3) les cycles de recherche-action planifiés et émergents, 4) la méthodologie de la recherche, 5) le choix des activités d'aventure à inclure dans les séances d'activité, 6) le choix de la séquence des activités pour chaque séance, 7) les ateliers de formation à la vie en milieu naturel ainsi que 8) les caractéristiques globales du programme. Tel qu'annoncé plus haut, chacune de ces **catégories** est segmentée en **sous-catégories** et en **dimensions**.

3.6.5 La trame schématique

La trame schématique (outil d'analyse #5) constitue un outil d'analyse qui permet de visualiser en un coup d'œil un grand nombre d'informations tirées des quatre autres outils d'analyse. Les informations présentées sur cette trame linéaire sont : 1) les six étapes de la recherche-action, 2) tous les cycles expérientiels à quatre phases planifiés et émergents, 3) l'évolution du but de la recherche, 4) l'évolution de la retombée attendue par les intervenants, 5) l'évolution de la méthodologie, 6) les rencontres de l'équipe de recherche (et les moments où il n'y a pas eu de rencontres) et finalement 7) les éléments apparus comme des moments charnières dans la dynamique d'élaboration du programme. Ce format de présentation peut permettre de saisir la dynamique d'élaboration avec l'équipe de recherche et ce, pour la période d'octobre 2001 à juillet 2003. En effet, la trame peut permettre de bien situer les évènements charnières et les différents moments-clés qui ont mené au développement du programme. Le fait de présenter tous ces évènements sur une

même échelle temporelle peut faciliter l'analyse de l'ensemble de la dynamique. La trame schématique est présentée intégralement dans le chapitre suivant.

3.7. Traitement des données

Le traitement des données se fait en deux grandes étapes, soit 1) **l'organisation chronologique** du déroulement de la recherche-action selon les six étapes de la recherche-action identifiées par McNiff *et al.* (1996) et 2) le **regroupement d'informations** en une grille d'analyse et en une trame schématique. Voici la description de chacune de ces étapes.

3.7.1 *L'organisation chronologique du déroulement de la recherche-action*

La première grande étape du traitement des données est **l'organisation chronologique** de toutes les informations issues de tous les outils de collecte de données en un texte chronologique suivi (outil d'analyse #2). Puisque cette première étape sert de base à d'autres outils d'analyse de données, aucun tri d'information n'est fait de manière à retrouver l'intégralité des données. Puis, les éléments-clés de ce texte sont organisés d'une manière structurée selon les six étapes de la recherche-action identifiées par McNiff *et al.* (1996) (Outil d'analyse #3). Seulement les éléments pertinents à l'analyse de la dynamique sont retenus ici. Cette première étape du traitement des données a deux objectifs importants, soit 1) de favoriser une première analyse pour faire ressortir les moments charnière qui peuvent aider à comprendre les événements marquants de la dynamique de recherche-action et 2) de faire ressortir des **constats** qui peuvent amener des éléments de réponse à la question de recherche et qui seront repris lors de la discussion des résultats.

3.7.2 Le regroupement d'informations en une grille d'analyse et en une trame schématique

La seconde grande étape de traitement des données est le **regroupement d'informations** en une grille d'analyse et en une trame schématique (catégories de données). Pour ce faire, chacune des lignes du texte issu de la première étape de traitement des données est classée dans la grille d'analyse principale (outil d'analyse #4). Ce classement s'effectue dans le but de rassembler les données issues de toute la dynamique de recherche-action, non pas selon leur ordre chronologique, mais selon les **catégories** de la grille d'analyse principale. Ainsi, les données sont classées selon leur récurrence relative à chacune des dimensions de la grille d'analyse. Lors du processus de classement systématique des données, certaines idées ou certains concepts présents dans le texte chronologique ne cadraient pas avec aucune variable prédéfinie. Ainsi, plusieurs variables ont été ajoutées et identifiées comme émergentes. Deux nouvelles catégories – avec des sous-catégories et des variables – ont aussi été ajoutées en lien avec la lecture des données.²⁹ De plus, lorsque les données étaient en lien avec plus d'une variable de la grille, elles étaient tout simplement transcrites à plus d'un endroit. Cette grille amène aussi bien des éléments pertinents à l'analyse de la dynamique de recherche qu'à la caractérisation du programme développé.

Une fois complétée, la grille d'analyse principale a mené à la création d'une **trame schématique** (outil d'analyse #5). Elle est utile à la mise en contexte plus globale de toute la dynamique de recherche, en plus d'offrir au lecteur une représentation schématisée et

chronologique de toute la démarche. Cette trame schématique est présentée au début du chapitre de *présentation et d'analyse des résultats* afin de présenter un aperçu de l'ensemble de la démarche. Elle permet également de faciliter un exercice de synthèse des moments-clés pour le lecteur. C'est probablement la meilleure représentation de toute la dynamique de recherche puisque qu'elle intègre et présente à la fois des informations temporelles et des informations thématiques.

3.8 Validité interne des résultats de la recherche-action

Comme dans toute recherche-action, le chercheur doit prendre des mesures pour diversifier ses sources et pour limiter la partialité de ses opinions personnelles puisqu'il est un membre formel de l'équipe et qu'il est à la fois acteur et observateur dans ce processus de recherche-action (Dolbec, 2000). C'est pourquoi autant les outils de collecte de données, les outils d'analyse de données et le processus de traitement des données doivent contribuer à la validité interne de la recherche.

Des outils de collecte de données, tels que l'entrevue semi-dirigée et les premières versions des fiches d'activités d'aventure contiennent des questions croisées qui peuvent participer à la validité interne des données. Pour ce qui est des outils d'analyse de données, c'est surtout la grille d'analyse principale (outil d'analyse #4) qui fait l'objet de procédure de contrôle de la validité. En effet, suite à un premier classement et au réajustement de l'arborescence logique de la grille d'analyse principale, toutes les données classées dans la

²⁹ Ces catégories sont également présentées plus haut dans ce chapitre.

grille sont **révisées** afin de s'assurer (1) que les données sont correctement classées et (2) que les données classées ne sont pas également associées à une seconde ou une troisième dimension. Cette révision a aussi servi à confirmer la **validité** des classements de données dans le tableau d'analyse. Plusieurs données ont ainsi pu être ajoutées, retirées ou déplacées dans une autre dimension (variable). Le chercheur a procédé ainsi pour 1) diminuer son biais d'analyste, 2) lier les données directement aux variables définies au cadre méthodologique et 3) faciliter les liens entre les différentes variables.

De plus, le traitement des données est structuré en entonnoir, du plus large au plus précis, tout en visant l'apport d'un éclairage pertinent à la question de recherche. Ainsi, le second outil d'analyse – la rédaction du texte chronologique – utilise toutes les données issues de tous les outils de collecte et sert de base aux autres outils d'analyse, mais sans s'y limiter. En effet, les outils de collecte vont également être utilisés pour compléter et préciser les analyses faites avec les autres outils d'analyse. Par exemple, la grille d'analyse principale est d'abord issue de ce texte chronologique, mais également directement des données contenues dans les outils de collecte de données, comme les fiches de séances, les fiches d'activités et les bandes audio-visuelles. Cette manière de procéder permet une analyse plus en profondeur et plus fine, sans pour autant limiter la dimension chronologique, qui est centrale dans l'analyse d'un processus.

Puis, il faut rappeler l'importance des trois pôles de la recherche-action, soit la *recherche*, l'*action* et la *formation*. Tout au long de l'analyse des données, ces trois pôles sont également pris en compte puisqu'ils peuvent permettre d'avoir un point de vue supplémentaire et différent sur la dynamique d'élaboration du programme dans le cadre de

cette recherche-action. À titre d'exemple, une grande récurrence de données relatives au pôle recherche pourrait indiquer une préoccupation particulière de l'équipe de recherche à l'égard de ce pôle, et ainsi de suite pour les deux autres pôles. Il s'agit également d'une source supplémentaire de triangulation de données.

3.9 Retombées attendues de la recherche

Généralement, les praticiens s'intéressent plus au programme lui-même et au développement de leur propre pratique (Wideen et Andrews, 1987), tandis que le chercheur s'intéresse plus au processus d'élaboration du programme et à la dynamique de développement professionnel (Dolbec et Clément, 2000). C'est pourquoi les retombées attendues sont de deux ordres.

Tout d'abord, pour le milieu de pratique, il ressort des réunions de l'équipe que les praticiens s'attendent à disposer d'un outil de plus afin d'améliorer leur pratique professionnelle de développement des compétences sociales auprès de leur clientèle. Ils souhaitent une amélioration concrète, telle que des fiches d'activités et des séances d'activités qui soient réutilisables et adaptées au milieu, ainsi que du matériel qui soutienne ces activités. Le chercheur agit de manière à ce que les praticiens prennent conscience du processus dans lequel ils sont engagés en leur faisant jouer un rôle d'acteur de premier plan et de praticien réflexif (Schön, 1994; Stringer, 1999; Savoie-Zajc, 2001) même s'ils sont plus intéressés aux retombées concrètes du programme qu'à son processus d'élaboration.

Du côté du milieu de recherche, le chercheur s'attend, d'une part, à guider et à faciliter le processus d'adaptation de l'outil en milieu de pratique (Dolbec et Clément,

2000), tout en ayant un certain contrôle sur ce même processus, de façon à en dégager certaines connaissances scientifiques (Anadón et L'Hostie, 2001). D'autre part, le chercheur compte exercer ses nouvelles compétences de recherche dans le cadre d'un projet de Maîtrise en éducation ayant des retombées concrètes. Aussi, même si la recherche est réalisée à partir d'une problématique particulière au Service, les conclusions de l'étude pourraient-elles être la base pour d'autres milieux d'intervention auprès de clientèles adolescentes dans des milieux ayant des caractéristiques similaires.

3.10 Limites de la recherche

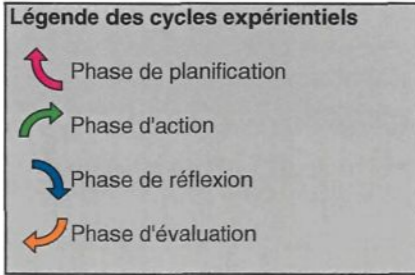
Le Service éducatif visé dans cette recherche-action utilise déjà un ensemble de méthodes et de techniques qui sont autant d'outils variés qui visent à développer un ensemble de compétences sociales chez leur clientèle. Le programme ici élaboré sert donc à compléter ce dispositif et représente en soi un élément de développement de compétences pour les intervenants du Service. Ainsi, les effets de ce programme sur la clientèle ne sont pas abordés, pas plus que les retombées institutionnelles d'une implantation de ce même programme.

D'abord, tel qu'identifié au premier Chapitre, une littérature relativement abondante au sujet des bénéfices comportementaux de la programmation d'aventure pour une clientèle adolescente « à risque » (Cason et Gillis, 1994; Hattie, Marsh *et al.*, 1997; Neill et Richards, 1998) permet d'identifier clairement les facteurs qui sont à l'origine du succès d'un programme (Hollenhorst et Ewert, 1985; Fox, 1998). Une démonstration des expériences de succès ainsi que des facteurs et des conditions de ces expériences de succès

est présentée dans les fondements conceptuels de la présente recherche. Ainsi, suite à cette démonstration, l'équipe de recherche considère les données provenant de méta-analyses récentes comme point de départ pour leur situation précise soit : l'adaptation intra-scolaire d'un programme d'éducation par l'aventure pour leur milieu de pratique. Dans le cadre de cette recherche-action, l'équipe s'en tiendra donc aux pratiques reconnues comme étant efficaces par le corpus de recherches récentes. Ces pratiques s'identifient donc 1) au respect des critères des activités d'aventure développementales, 2) au respect de la séquence d'activités identifiée par Roland, Keene *et al.* (1987), 3) à l'utilisation adéquate des métaphores tel que proposé par Gass (1993) et finalement 4) aux autres considérations identifiées par Neill³⁰ (1994).

³⁰ Neill (1994) rapporte sept (7) facteurs de réussite pour des programmes d'éducation par l'aventure pour des clientèles scolaires. Ainsi, les programmes doivent (1) être axés sur l'activité physique; (2) utiliser les mêmes règles qu'à l'école mais être mené ailleurs qu'à l'école; (3) se dérouler sur une base de 24h sur 24 (donc sans retourner à la maison); (4) être d'une longue durée (au moins une semaine); (5) être facilité par des personnes formées en éducation par l'aventure (plutôt que par des enseignants); (6) tenir compte des buts des jeunes, de leurs parents et des enseignants et finalement; (7) impliquer ces mêmes parents et enseignants dans le programme.

Présentation schématique du déroulement du processus de développement du programme et des cycles expérimentaux planifiés et émergents



Étape 6 - Partage du savoir généré

Étape 5 - Évaluation

Étape 4 - Action

Étape 3 - Planification de l'action

Étape 2 - Clarification de la situation

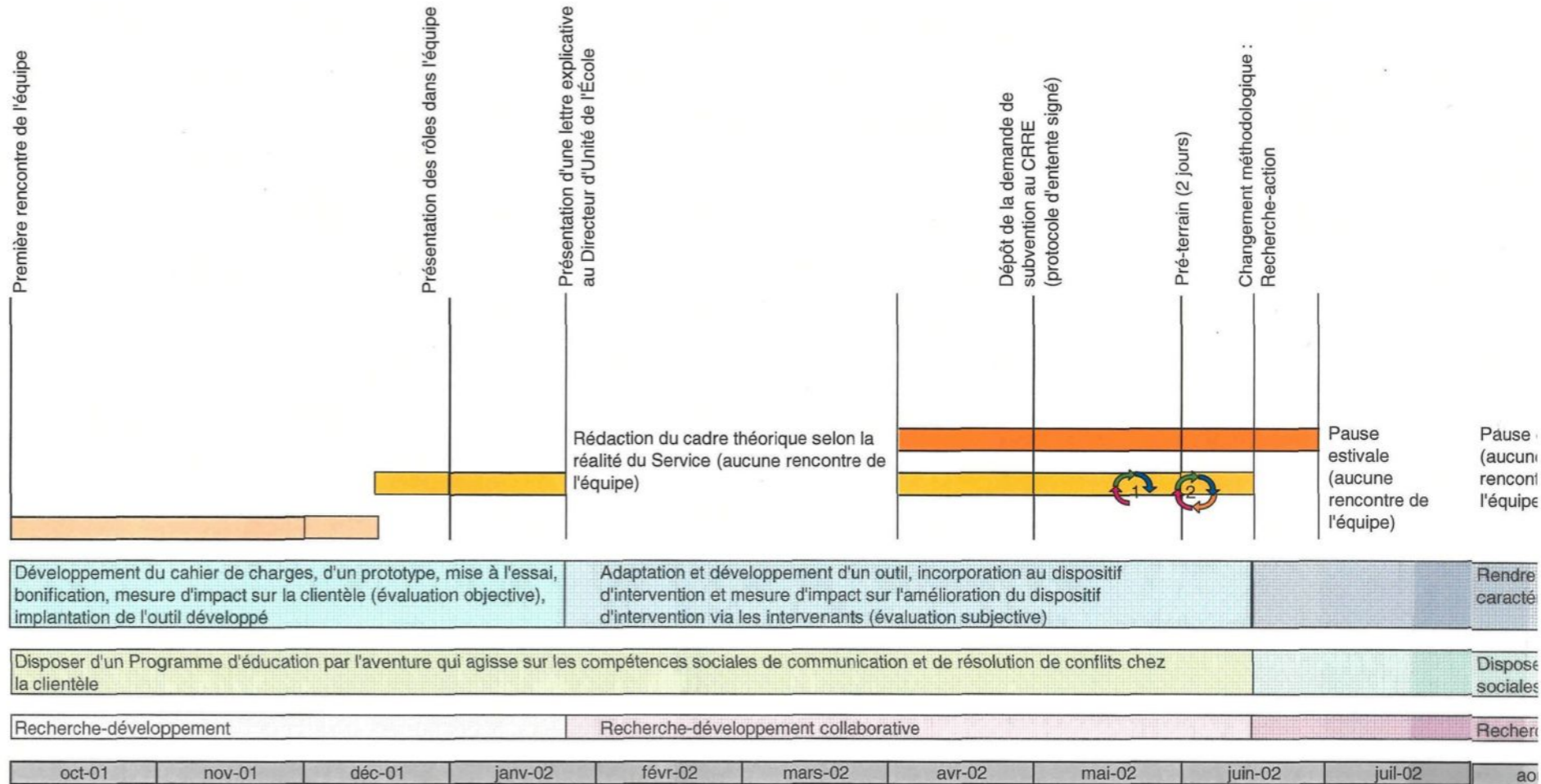
Étape 1 - Point de départ

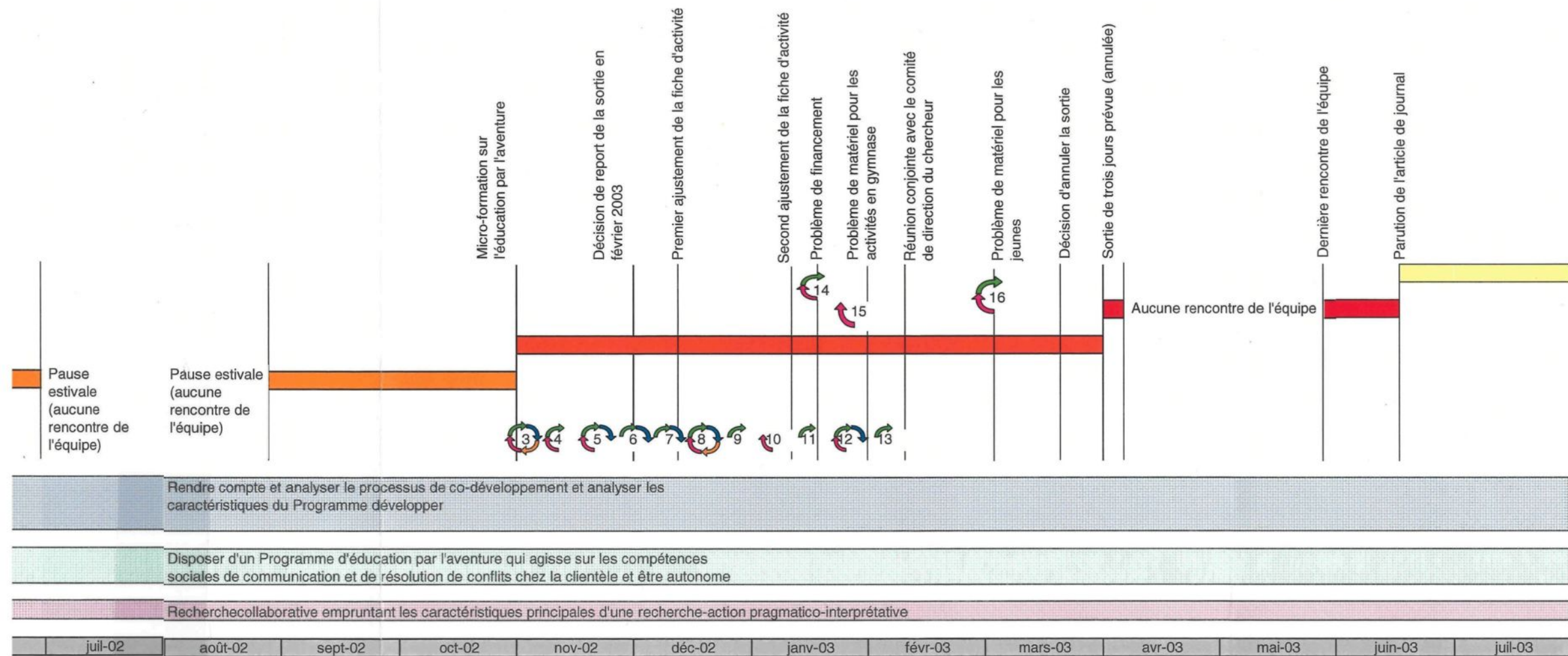
Évolution du but de la recherche

Évolution de la retombée attendue de la recherche

Évolution de la méthodologie envisagée

Date





CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Tel que précisé précédemment, le traitement des données s'est effectué en deux grandes étapes. La première étape a consisté à dégager, à l'aide des différents outils de collecte des données, les principaux événements qui ont ponctué le déroulement de la recherche. Cette démarche s'appuie sur le modèle de McNiff *et al.* (1996) qui identifie les six étapes de la recherche-action. Ce modèle permet, entre autres, de rendre compte de manière chronologique du déroulement de la recherche. La seconde étape a consisté à regrouper, à l'aide de la « Grille d'analyse principale », l'ensemble des données recueillies et ce, en fonction des différentes variables inhérentes à cette grille. Le résultat de ces démarches est présenté graphiquement en début de chapitre.

Les résultats du traitement des données sont présentés dans la deuxième partie du chapitre. Ces résultats sont présentés en fonction des deux volets de la question de recherche, à savoir l'analyse de la dynamique d'élaboration du programme et; l'analyse des caractéristiques du programme élaboré.

4.1 Présentation des résultats selon le modèle d'organisation chronologique

McNiff *et al.* (1996) se sont penchés sur l'organisation chronologique du déroulement de la recherche-action. Ils ont identifié six étapes dans le processus de

réalisation d'une recherche-action. Il s'agit : 1) du point de départ, 2) de la clarification de la situation, 3) de la planification de l'action, 4) de l'action proprement dite, 5) de l'évaluation et enfin, 6) du partage du savoir généré. Il est à noter que ces étapes peuvent se chevaucher.

4.1.1 Première étape : le point de départ

Du 11 octobre au 13 décembre 2001

La première étape du modèle, qualifiée de « point de départ », renvoie, dans le cas de la présente recherche, à la démarche effectuée par les intervenants du Service d'aide auprès du chercheur universitaire pour exprimer leur besoin. C'est lors de cette étape que le chercheur négocie son entrée. Il cherche à établir « des relations de confiance, à construire un climat propice au changement et à se mettre d'accord sur les mécanismes de participation » (Dolbec et Clément, 2000, p. 213)

Cette étape s'amorce lors de la première rencontre des membres de l'équipe et se termine au moment où le chercheur universitaire propose une ébauche de question de recherche à l'équipe.

Toutes les rencontres se déroulent dans les locaux du Service d'aide. Au cœur des préoccupations de l'équipe figurent la question des besoins de la clientèle, celle du programme envisagé par les intervenants et enfin, celle des modalités d'insertion du chercheur dans le milieu de pratique. L'équipe de recherche souhaite développer un programme d'éducation par l'aventure, et en mesurer les impacts sur la clientèle. Les

intervenants espèrent être en mesure d'appliquer ce dernier de façon autonome, donc sans avoir recours à une expertise externe.

Pendant cette première étape, les intervenants scolaires discutent très peu du processus visant la concrétisation du programme. Leurs propos et leurs questionnements portent en grande partie sur les conditions d'application du produit (le programme), à savoir : l'horaire des activités en gymnase, le matériel requis et le lieu de la sortie en plein air, plutôt que sur la démarche et les étapes d'élaboration du produit.

Le 13 décembre 2001, le chercheur présente aux intervenants un document (en annexe #1) qui contient trois éléments, à savoir une première ébauche de la question de recherche, les objectifs et les étapes de la recherche et enfin, les rôles envisagés pour chacun des membres de l'équipe de recherche et ce, pour chaque étape de la recherche. À cette étape de la recherche, la démarche de recherche est clairement orientée vers une recherche-développement de type collaboratif³¹, telle que décrite dans Desgagné (2001). La question de recherche, telle que formulée à ce moment, portait sur les impacts possibles du programme sur la clientèle du Service et sur son caractère de complémentarité en relation avec les outils d'intervention dont disposaient les intervenants du Service d'aide. C'est également dans ce document que sont présentés les objectifs de recherche. Ces objectifs –

³¹ Dès les premières rencontres (décembre 2001), le chercheur entrevoit aussi la possibilité d'opter pour une approche collaborative pour la recherche de développement proposée, comme c'est souvent le cas dans des recherches de ce genre (Loiselle, 2001). Des auteurs suggèrent qu'un bon intervenant qui utilise l'éducation par l'aventure doit connaître les deux aspects très distincts de cette approche soit, l'intervention éducative auprès de la clientèle ciblée et l'utilisation de l'aventure comme contexte de réalisation (Richardson et Simmons, 1996; Itin, 1998). Toutefois, ni le chercheur, ni l'équipe du Service n'est totalement compétent dans ces deux domaines à la fois, ce qui justifierait l'intérêt scientifique de l'approche collaborative en recherche de développement. Cette méthodologie est d'abord présentée à l'équipe en décembre 2001, puis quatre mois plus tard dans un document de demande de subvention (CRRE, annexe #2).

chacun correspondant à une étape de développement de programme – sont les suivants : 1) analyser la situation existante dans le milieu, 2) identifier les programmes existants et les bases conceptuelles, 3) adapter un programme d'activités, 4) incorporer le programme adapté au sein du dispositif existant et en faire l'essai « terrain », 5) procéder à la mise à l'essai, 6) évaluer l'efficacité du programme et finalement, 7) bonifier le programme au besoin. Sur ce même document, chaque objectif est accompagné des rôles³² et responsabilités du chercheur et des intervenants du Service d'aide. L'opération s'est donc limitée à une présentation par le chercheur d'une ébauche de question de recherche, des objectifs et des rôles des acteurs. Les intervenants ne proposent pas de modifications.

Ce document visait à amorcer la démarche de rédaction commune de la question de recherche finale. Les intervenants ont donc été invités, le jour même, à proposer des amendements à la question de recherche, aux objectifs, aux étapes et aux rôles. Cette démarche visait aussi à permettre aux intervenants de se familiariser avec la démarche de recherche dès le début du processus d'élaboration de programme. Toutefois, les intervenants n'ont apporté aucune modification et ils ont rapidement accepté la question, les objectifs, les étapes et les rôles proposés.

Il importe de préciser que pendant cette étape le chercheur n'a rencontré les élèves du Service d'aide que pour quelques minutes. Il disposait en effet de peu de temps sur les

³² Les principaux rôles des intervenants, tels que présentés, étaient très actifs, à savoir : « opérer le développement concret du programme d'activité tel que l'équipe et le chercheur le souhaitent, en accord avec le fonctionnement du Service, les programmes existants et les bases théoriques » ou encore « placer le programme nouvellement adapté ainsi que ses objectifs au sein du dispositif de développement de compétences de socialisation déjà utilisé » (Document de présentation du projet, 13 décembre 2001, en annexe #1).

heures de classe. Il devait se concentrer prioritairement sur l'exercice d'un des rôles du chercheur-expert qui consiste à veiller à la rigueur scientifique de la démarche.

Le chercheur note dans son journal que les intervenants semblent très motivés à être partie prenante de la dynamique en cours. Mais il note également la préoccupation de ces derniers quant à leur disponibilité temporelle pour la réalisation de la recherche. Cette inquiétude est également soulevée par les directeur et codirecteur du chercheur.

4.1.2 Deuxième étape : Clarification de la situation

Du 13 décembre au 26 septembre 2002

Pour Dolbec et Clément (2000), l'étape de clarification de la situation consiste « à prendre du recul et à examiner la situation d'un autre point de vue afin de la situer ou de la recadrer » (Dolbec et Clément, 2000, p.213). Dans le cadre de cette étape, le chercheur s'initie au fonctionnement du Service d'aide et ses problématiques particulières. Il effectue cette démarche afin de proposer aux intervenants une question de recherche ainsi qu'un cadre méthodologique visant à répondre à la problématique identifiée.

Cette étape débute au moment où le chercheur présente la première ébauche de la question de recherche aux intervenants. Elle se termine lors de la formulation définitive de la question de recherche. Cette étape est interrompue à deux reprises. D'abord pour une période de 10 semaines consécutives (de la fin janvier au début avril 2002) puisque le chercheur enseignait en milieu collégial à la session d'hiver 2002. Ce dernier a rédigé le cadre conceptuel de la recherche durant cette période. Puis, le travail de l'équipe est de nouveau interrompu par les vacances estivales (de fin juin à fin août 2002).

Lors de cette deuxième étape, suite à la présentation de la première ébauche de la question de recherche, le chercheur implique les intervenants afin de les amener à préciser le fonctionnement et la clientèle du Service d'aide, les problèmes qu'ils vivent et leurs besoins en relation avec ces problèmes. Cette démarche semble nécessaire au chercheur afin d'amener les intervenants à réfléchir sur le problème auquel le programme qu'ils souhaitent développer veut trouver une solution. En effet, jusqu'à maintenant, les intervenants n'ont précisé que certaines des caractéristiques globales du programme qu'ils souhaitent, mais ils n'ont pas donné de feedback sur la première ébauche de question de recherche, ni sur les objectifs de la recherche, ni sur les rôles inhérents à leur responsabilité de co-chercheur. En d'autres termes, l'équipe n'a pas réfléchi collectivement sur le problème qui sous-tend la question de recherche et ce, bien que ce soit une étape nécessaire à la démarche réflexive inhérente à une recherche collaborative (Desgagné, 2001).

Questionnés par le chercheur sur les problèmes auxquels ils sont confrontés au quotidien en lien avec leur clientèle, les intervenants soulignent que les difficultés vécues par les jeunes sont de plus en plus complexes. Ceci s'explique par la nature des expériences de ces derniers et aussi du fait qu'ils vivent ces expériences de plus en plus jeunes. Les intervenants affirment faire appel à plusieurs outils d'intervention, mais que, avec une clientèle dont les besoins évoluent constamment, il s'avère essentiel pour eux d'adapter ces outils qu'ils qualifient eux-mêmes de trop souvent « quétaines »³³ ou « bébé ».

³³ « Quétaïne » est un adjectif péjoratif très souvent utilisé au Québec et qui peut être assimilé à l'expression française « ringard » ou encore, « pas à la mode ».

Les intervenants affirment qu'ils souhaitent disposer d'un nouvel outil d'intervention qui prendrait la forme d'un programme d'éducation par l'aventure. Selon eux, ce nouvel outil devrait permettre le développement d'habiletés sociales transférables en contexte de vie quotidienne chez leurs élèves. Ils estiment que pour que l'outil soit efficace, il doit reposer sur le volontariat des élèves. Les habiletés sociales que les intervenants espèrent voir se développer sont, d'abord et avant tout, les habiletés de communication et de résolution de conflits. Les intervenants souhaitent réaliser une évaluation des impacts de l'application de ce nouvel outil sur leur clientèle par rapport à ces deux habiletés. Concernant la forme que pourrait prendre ce nouvel outil d'intervention, les intervenants souhaitent élaborer un programme qui intègre des activités pratiques où les élèves seraient amenés à s'impliquer physiquement.

Il est à noter que, en ce qui concerne le programme à élaborer, dès le début de l'étape 2 (en décembre 2001), les intervenants expriment des idées précises sur les caractéristiques du programme souhaité et se disent déjà prêts à commencer les activités avec leur clientèle alors que le programme n'est pas encore élaboré. Les intervenants vont même jusqu'à indiquer que ce programme pourrait comporter, vers la fin du programme, une sortie en plein air d'une durée de deux à trois jours. Ils affirment vouloir offrir aux jeunes une longue sortie en plein air plutôt que plusieurs petites sorties puisqu'ils jugent qu'une sortie de plein air qui inclut des nuitées devrait avoir un impact plus important sur la clientèle que plusieurs courtes activités d'un jour. Ces derniers estiment également que l'organisation d'une sortie de trois jours demande moins de temps de planification que trois sorties d'un jour. Selon les intervenants, cette longue sortie serait précédée d'une série de

cinq à dix courtes séances d'activités d'aventure réalisées à l'intérieur, en gymnase, à raison d'une période d'une heure par semaine. Ils privilégient des activités en gymnase puisqu'ils affirment que c'est plus simple, mais, si cela s'avère possible, ils souhaitent également des séances d'activités à l'extérieur. Puis, concernant la façon de présenter les activités aux élèves, les intervenants proposent que chaque activité suive la séquence suivante : préparation de l'activité, présentation aux élèves de la nature, des objectifs et du déroulement de l'activité et ensuite, réalisation de l'activité.

De plus, ils souhaitent que tous les élèves inscrits au Service d'aide, même si c'est seulement pour une période de deux semaines, soient invités à la sortie en plein air prévue à la fin du programme. En effet, même si l'élève est en intégration dans une classe ordinaire, les intervenants affirment qu'il est possible de s'entendre avec le professeur concerné afin que cet élève puisse participer à la sortie en plein air. Il faut préciser que la collaboration apparaît au chercheur comme étant excellente entre les classes qui accueillent les élèves en intégration et le Service d'aide. En agissant ainsi, les intervenants disent vouloir rejoindre le plus grand nombre d'élèves possible avec le programme.

Le chercheur a donc consigné les minutes de ces trois rencontres à partir des réponses des intervenants (présentées ci-haut), de la documentation officielle décrivant le mandat du Service d'aide et de ses propres observations, en un texte qui définit la situation problématique vécue au Service d'aide. Ce compte-rendu est soumis aux intervenants pour approbation en l'affichant sur leur babillard. Toutefois, ces derniers n'ont fait qu'en prendre acte, sans y ajouter de commentaires.

Les intervenants semblaient vouloir déléguer au chercheur l'ensemble des tâches d'ordre méthodologique, tout en restant disponibles et préoccupés par les tâches de l'ordre de l'action. Pourtant, les attentes des intervenants demeurent les mêmes, soit de disposer d'un programme d'éducation par l'aventure, d'en mesurer les impacts auprès de leur clientèle et d'être autonomes dans l'application intra-scolaire du programme élaboré.

Toutefois, la diminution de l'intérêt des intervenants pour la dimension réflexive, telle que perçue par le chercheur, risquait, selon lui, de compromettre la bonne marche de la recherche collaborative en cours, surtout pour ce qui est de la volonté d'autonomie des intervenants. En effet, cette volonté d'être autonome dans l'application du programme doit impliquer un réel co-développement au sein de l'équipe.

Également, le temps consacré aux rencontres de clarification de la situation diminue graduellement. En effet, les intervenants consacrent moins de temps à la troisième rencontre qu'à la deuxième qui, pour sa part, est plus courte que la première. Les intervenants ont indiqué qu'ils n'avaient pas beaucoup de temps disponible pour des tâches liées à la réalisation du projet de recherche, mais ils se disent prêts à consacrer le temps nécessaire à la planification et à la réalisation d'une sortie de trois jours et de deux nuitées en plein air avec leur clientèle.

De plus, en voulant passer outre la démarche de développement pour réaliser le programme rapidement et en mesurer les impacts sur la clientèle, les intervenants semblent démontrer qu'ils n'ont pas besoin de notion à apprendre ou de compétences à développer afin de mener ce programme. Pourtant, la façon même dont ils ont dit vouloir présenter les activités d'aventure aux élèves ne respecte pas la base essentielle de l'éducation par

l'aventure, soit l'application de cycles expérientiels. De nouveaux apprentissages s'avèrent donc nécessaires de la part des intervenants. Ces nouveaux apprentissages nécessitent un travail de co-construction pendant le développement du programme puisque chacun des membres de l'équipe possède des connaissances à partager. Toutefois, l'intérêt et le temps disponible à la démarche de développement semblent de moins en moins présents chez les intervenants.

Cette situation a amené le chercheur à prendre la décision, en juin 2002, d'orienter la recherche vers une recherche-action qui allait dorénavant étudier la dynamique d'élaboration intra scolaire du programme ainsi que les caractéristiques du programme élaboré. Il décide également de retirer deux objectifs, à savoir 1) évaluer l'efficacité du programme et finalement, 2) bonifier le programme au besoin. Se faisant, il se concentre sur l'adaptation conjointe du programme selon des critères d'efficacité reconnus des programmes d'éducation par l'aventure. De plus, constatant le peu d'investissement des intervenants dans les aspects méthodologiques, il croit nécessaire de diminuer l'ampleur de la recherche en retirant certains objectifs et ce, de manière à pouvoir compléter tout le processus de recherche.

En proposant cette adaptation de la recherche, le chercheur souhaite favoriser l'implication des intervenants dans les tâches réflexives propres à une démarche de co-construction afin de proposer de nouveaux apprentissages – l'éducation par l'aventure – et de favoriser ultimement l'autonomie de ces derniers dans l'application intra scolaire du programme développé. De plus, il s'agit d'une dynamique de recherche orientée vers l'action – là où s'investissent le plus les intervenants – et qui permet aussi de proposer des

éléments de contrôle de la démarche de l'équipe qui servent l'action. Ce faisant, les intervenants auront davantage d'occasions de co-construire le programme, entre autres en structurant leur travail autour de cycles expérientiels.

Le chercheur réécrit donc seul la question et les objectifs de recherche en ce sens, mais il ne la présente aux intervenants qu'à l'automne suivant, d'une manière plus ou moins formelle. En effet, la définition de la nouvelle question de recherche et des objectifs de la recherche n'a jamais été à l'ordre du jour d'aucune réunion, donc le chercheur n'a pas impliqué les intervenants dans ce choix, mais les a plutôt mis devant le fait accompli.

4.1.3 Troisième étape : Planification de l'action

Du 8 avril au 4 novembre 2002

Cette étape est celle du choix d'un plan d'action, lequel clarifie « la finalité du système d'intervention et la stratégie qui sera utilisée pour impliquer les protagonistes, les tâches à accomplir par chacun et les moments où elles devront l'être » (Dolbec et Clément, 2000, p. 214). Pour ce faire, l'équipe s'est réunie aux bureaux du Service d'aide environ deux fois par mois, en avril, mai, juin et septembre 2002, puis une fois par semaine en octobre.

Tel que son nom l'indique, cette troisième étape commence avec la planification plus concrète de l'action. Elle se termine au moment où s'amorcent des séances d'activité en gymnase avec les élèves, c'est-à-dire à la phase *d'action* proprement dite.

Il est possible de diviser le déroulement de cette étape en cinq temps. D'abord, l'équipe a discuté le partage des rôles et des responsabilités. Il a ensuite été question de la

clarification des concepts liés à l'éducation par l'aventure, puis de l'évaluation des ressources disponibles à l'école pour la réalisation du programme. L'équipe a également planifié le déroulement d'une phase de pré-terrain, qui se veut une phase d'essais préalables à la collecte de données. Enfin, l'équipe a statué sur sa démarche de travail pour l'élaboration du programme et sur les procédures de collecte de données.

En premier lieu, l'équipe se questionne sur les rôles et surtout sur l'engagement requis de chacun. C'est une préoccupation soulevée de part et d'autre et ce, à plusieurs reprises. En faisant référence à la session d'hiver 2002, c'est-à-dire au moment où le chercheur a assumé une tâche d'enseignement à demi-temps, les intervenants l'invitent à assumer plus de disponibilités pour le projet. Selon eux, ceci lui permettrait de passer davantage de temps avec la clientèle et, du même coup, de mieux orienter l'élaboration du programme, surtout en tant que responsable de la démarche de recherche. Il faut toutefois souligner que la réalisation des tâches liées à la méthodologie a eu pour effet d'empêcher une présence régulière du chercheur auprès des jeunes.

Pour leur part, les intervenants semblent surtout prioriser leur rôle d'intervention auprès de leur clientèle. De plus, pour que chaque membre de l'équipe ait une idée de l'engagement requis en regard de la recherche, le chercheur revient sur l'échéancier et demande aux intervenants le nombre d'activités en gymnase qu'ils sont prêts à faire. Les intervenants répondent « que le chercheur est en quelque sorte la pierre angulaire de ce choix, en ce sens que le rythme des activités en gymnase dépend plus de lui que d'eux. Ils sauront s'adapter, entre une fois par semaine et une fois par cycle ou par deux semaines » (Journal, 4 octobre 2002). Le chercheur ajoute que si c'est lui seul qui fait vivre les activités

aux jeunes, « ce n'est pas rentable pour eux [les intervenants] et que ce serait intéressant qu'avant chaque rencontre, on se voit et on se dise : « Ça c'est la préparation, qu'est-ce que vous en pensez? » Puis qu'on amène des idées » (Enregistrement audio, 4 octobre 2002). « Les deux intervenants acquiescent sans hésiter et le chercheur précise que ce n'est pas lui l'expert en intervention auprès des jeunes, mais bien eux. L'éducatrice répond qu'ils vont être là et qu'ils vont participer » (Journal, 4 octobre 2002). De son côté, le chercheur ajoute que « le cœur de la recherche, ce n'est pas moi qui fait quelque chose, bien que j'en fasse le plus possible, mais en même temps, si vous voulez que ça vous reste, vous avez un bout de chemin à faire. » L'enseignant répond qu'« il n'y a pas de problèmes » (Enregistrement audio, 4 octobre 2002).

Pendant l'étape de planification de l'action, les intervenants se sont peu investis dans un exercice de réflexion propre à la recherche-action. Cela dit, ils ont consenti davantage d'efforts sur les aspects de planification concrète des activités du programme. Par exemple, les intervenants se sont impliqués activement dans le choix des activités en vue du pré-terrain³⁴ et ce, bien que les ouvrages de référence disponibles soient tous en langue anglaise.

Outre la question des rôles et responsabilités des membres de l'équipe, il est largement question de contenu durant cette troisième étape. Afin de poursuivre les efforts de partage du savoir entre les membres de l'équipe, le chercheur prépare une micro-

³⁴ Pré-terrain : Le pré-terrain est la période d'essai des modalités de collecte de données, laquelle précède la période officielle de collecte de données. Le pré-terrain de cette recherche se déroule au printemps 2002.

formation³⁵ (en annexe #7) à l'intention des intervenants, laquelle résume les points centraux de l'approche de l'éducation par l'aventure. Les notions centrales dans l'approche développementale de l'éducation par l'aventure sont abordées, notamment les éléments de la théorie de l'éducation expérientielle ainsi que les notions du paradigme risque / compétences. Les intervenants témoignent de l'intérêt pour ces concepts, sans mentionner qu'il s'agissait de nouveautés. Ils disent plutôt que ça leur permet de mieux nommer des concepts déjà connus.

Les échanges visant une compréhension commune des concepts de l'éducation par l'aventure se poursuivent lors d'une réunion impliquant le chercheur, l'un de ses directeurs de recherche ainsi que les intervenants. Il est alors question de plusieurs sujets. La discussion autour de ces sujets mène à un certain consensus sur les bénéfices potentiels qu'un jeune peut retirer d'un programme d'activités d'aventure et d'une sortie en plein air. Tous semblent d'accord sur le fait que les expériences liées aux activités d'aventure peuvent servir de point d'appui lors d'interventions subséquentes avec un jeune. On rappelle également que les activités ne doivent pas être orientées de façon trop apparente vers une compétence sociale. Ceci afin d'éviter que les jeunes en découvrent le sens avant qu'on fasse le retour à la fin de l'expérience et que celle-ci soit réinvestie dans la vie quotidienne du jeune.

Lors d'une réunion dédiée, entre autres, à la planification du matériel et des locaux, l'équipe identifie les ressources physiques et financières disponibles pour la réalisation du programme. D'abord, l'équipe peut compter sur un accès aux locaux et au matériel de sport

³⁵ Micro-formation : (« crash course »).

de l'école. Cependant, elle dispose de moyens financiers modestes³⁶, ce qui limite considérablement la possibilité d'achat de matériel. Le peu de moyens financiers rend également impossible le recours à une aide professionnelle externe, telle que l'embauche d'un(e) assistant(e) ou le recours à une entreprise de tourisme d'aventure, par exemple.

La Direction de l'école participe également à la réalisation du projet de recherche en autorisant la libération de tâche d'une (1) heure par cycle de neuf (9) jours pour deux (2) intervenants. Elle accorde aussi 500\$ de budget pour la réalisation du projet de recherche. Le chercheur conclut que cette implication de la direction doit conduire à une réelle libération de tâche qui donnerait effectivement une heure de planification de séance ou de réunion de recherche à chaque intervenant par cycle. Mais ces libérations n'ont été que « virtuelles » puisque aucune demande officielle de remplacement n'a été adressée à la Direction de l'école à l'automne 2002.

Une fois que l'équipe a fait le point sur les ressources disponibles, elle s'engage, en mai et juin 2002, dans la réalisation de deux séances pré-terrain. Ces deux séances ont pour objectif principal de permettre aux intervenants de vivre l'expérience de l'application d'activités d'éducation par l'aventure sous la supervision du chercheur.

Lors de ces séances pré-terrain, les thèmes choisis par l'équipe touchent la confiance et la coopération et les « débriefes » portent sur les conséquences directes des actions posées et sur les liens avec la vie quotidienne à l'école et à l'extérieur de l'école.

³⁶ L'équipe a disposé d'un budget de 1000\$ provenant à 50% de l'unité 1 de l'École secondaire et à 50% du Consortium régional de recherche en éducation (CRRE). Concrètement, le montant de 500\$ du CRRE n'a pas pu servir directement à la réalisation de la sortie en plein air, mais bien à appuyer le chercheur dans la meilleure définition de la méthodologie de la recherche, en vue d'une demande ultérieure au CRRE.

Les intervenants prennent alors à peu près la moitié du temps de « débriefe » pour intervenir sur ces sujets auprès des jeunes. Leurs interventions sont globales, mais axées sur l'expérience vécue lors des activités. Les intervenants suscitent l'établissement de liens afin de favoriser un meilleur transfert avec le quotidien, une phase essentielle de l'éducation expérientielle. D'ailleurs, un cycle expérientiel complet est réalisé lors de la deuxième activité pré-terrain. En effet, les intervenants participent activement à la planification, à l'action, à l'observation et à la réflexion. En complétant ce cycle, les intervenants identifient quelques aspects à améliorer (tels que l'hydratation des jeunes ainsi que le choix ou le retrait de certaines activités d'aventure durant la séance) en identifiant des solutions, en choisissant la meilleure et en la mettant à exécution.

L'équipe ne se rencontre pas durant les vacances scolaires (juillet et août) et reprend le travail en octobre. Le chercheur propose alors à l'équipe une démarche de collecte de données qui soit conforme aux objectifs de recherche et aux contraintes des intervenants. Il expose également le nouvel énoncé de la question de recherche, qui s'intéresse plutôt au processus d'élaboration et aux caractéristiques du programme développé plutôt qu'à une évaluation des impacts du programme co-développé. Les intervenants semblent peu intéressés à ces changements méthodologiques et à la démarche de collecte de données. Par contre, ils se montrent très impliqués dans la planification des défis en gymnase. C'est dans ce contexte que le chercheur propose aux intervenants la démarche cyclique de la recherche-action dans laquelle pourrait se concrétiser le travail de l'équipe.

Le chercheur propose que les intervenants complètent les fiches d'activités d'aventures vingt-quatre heures (24h) avant la tenue de chaque séance. Ces derniers doivent

ainsi définir la séquence des activités en respectant les six critères développementaux inhérents à ce type d'activités. Le chercheur estime le temps nécessaire pour compléter les fiches d'activités à dix ou quinze minutes par activité (entre trois et six activités par séance). Il avise les intervenants qu'ils doivent donner leur avis (des commentaires) sur chacune des activités d'aventure puis, remettre ces commentaires au chercheur pour qu'il les dactylographie. Lors de chaque séance en gymnase, le chercheur arrive donc à l'avance pour remettre ces commentaires dactylographiés aux intervenants en vue d'une brève révision avant la tenue de la séance avec les élèves. Les intervenants animent les séances d'activités en gymnase conjointement avec le chercheur. Suite à la tenue de chaque séance en gymnase, l'équipe se rencontre pour faire un retour sur le déroulement de l'activité et, au besoin, pour bonifier, modifier ou retirer l'activité. Bien que d'accord avec ce type de démarches, les intervenants avisent le chercheur qu'il leur est maintenant impossible de « geler » une plage horaire (période libre) à chaque fois que l'équipe travaille ensemble.

Face à cette situation, le chercheur propose de passer au moins deux après-midi par semaine au Service d'aide, en plus des séances en gymnase, de manière à travailler de façon intermittente avec les intervenants et ce, selon leurs disponibilités.

Il ressort de cette étape une compréhension commune des concepts centraux de l'éducation par l'aventure. Les intervenants semblent plus intéressés aux aspects terrain de la recherche qu'aux aspects méthodologiques. Deux éléments peuvent illustrer ce fait. D'abord, lors des activités pré-terrain, l'intérêt des intervenants se porte davantage sur la manière dont les élèves vont se comporter durant le programme. De plus, ils démontrent une forte implication lors de la micro-formation qui portant sur les aspects théoriques qui

sous-tendent l'éducation par l'aventure. Par ailleurs, ils se montrent peu intéressés à l'énoncé de la question de recherche et au changement d'approche méthodologique. Par exemple, les intervenants ont simplement pris acte d'une décision du chercheur lorsque ce dernier leur a proposé une procédure de collecte de données et une démarche de recherche.

Enfin, c'est lors de cette étape que les rôles des acteurs ont été redéfinis conjointement. Toutefois, cette redéfinition demeure sur papier. Elle ne s'est jamais vraiment concrétisée. En fait, intervenants et chercheur se campent dans des rôles exclusifs (soit seulement en intervention ou seulement en recherche).

4.1.4 Quatrième étape : L'action

Du 2 novembre 2002 au 22 février 2003

L'étape de *l'action* proprement dite commence avec le début des interventions en gymnase en novembre 2002 et se termine avec la décision d'abandonner la sortie initialement prévue pour la fin de février 2003. Il s'agit de l'étape où « des observations sont recueillies afin d'observer l'effet des actions sur la situation jugée problématique [et] de noter les résistances des personnes qui font face au changement [...] » (Dolbec et Clément, 2000, p.215).

Le but de cette étape est de construire le programme. La phase d'action comporte l'élaboration *in vivo* des séances d'activités d'aventure en gymnase et également les tâches reliées à la tenue d'une excursion en plein air prévue à la fin du programme. Les données proviennent principalement des fiches d'activités d'aventure, des fiches de séances d'activités, des procès-verbaux des réunions et des bandes audio-visuelles.

L'élaboration de chacune des séances se fait par l'équipe dans le milieu de pratique. Pour ce faire, l'équipe réalise des cycles expérientiels ce qui permet de recueillir des données sur la dynamique d'élaboration et sur les choix effectués par les membres de l'équipe concernant le programme à élaborer.

En tout, onze cycles sont planifiés, ce qui correspond à un cycle pour chacune des séances en gymnase avec la clientèle. Sur ces cycles, seulement trois sont complétés selon le plan établi (dont un lors du pré-terrain qui ne fait pas partie de l'étape *d'action*). Trois autres cycles non-planifiés – c'est-à-dire émergeant de la démarche sans qu'ils ne soient initialement prévus – sont décrits plus bas.

La première et la sixième séance ont suivi un cycle complet. Neuf autres séances n'ont pas fait l'objet d'un cycle complet. Le plus souvent, un manque de temps ou de disponibilité de la part des intervenants est évoqué par ces derniers et ce, malgré l'allègement de la charge de travail relative aux outils de collecte de données.

En effet, en se basant sur les commentaires répétés des intervenants quant à la lourdeur du travail requis pour compléter les fiches, le chercheur effectue deux modifications successives des outils de collecte de données dans le but d'alléger la tâche des intervenants. Malgré ces ajustements, aucun des cycles expérientiels subséquents n'est totalement accompli. La raison la plus fréquemment invoquée par les intervenants est le manque de temps pour la préparation et pour l'évaluation de l'action.

La grande majorité des données recueillies durant la recherche émerge de ces onze cycles expérientiels planifiés. Ces cycles sont présentés au tableau 10. Les données présentées dans ce tableau proviennent des fiches de séances d'activités d'aventure en

gymnase (pour les phases de *planification* et *d'évaluation*) et de l'analyse des bandes audio-visuelles de ces séances (pour les phases *d'action* et de *réflexion*). En effet, pour chacune des séances, des crochets (✓) indiquent les phases auxquelles les intervenants ont participé.

Tableau 10 : Cycles expérimentiels planifiés

Cycles / Phases	Pré-terrain		Collecte de donnée principale											Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Planification	✓	✓	✓	✓	✓			✓		✓		✓		8
Action	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	12
Réflexion	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓				✓		8
Évaluation		✓	✓					✓						3
Complété (Oui / Non)	N	O	O	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N	

La phase la plus négligée par les intervenants est celle de l'évaluation. Suivent, ex-æquo, les phases de planification et de réflexion. La phase la plus respectée est celle de l'action. Les cinq dernières séances se sont déroulées pendant une période où l'équipe passait plus de temps sur la planification de la sortie en plein air. Les cycles entièrement complétés (#2, #3 et #8) sont ceux qui correspondent aux séances d'activités d'aventure auxquelles les jeunes ont le mieux participé selon les commentaires reçus des intervenants et notés au journal de bord du chercheur. Tout juste après le cycle #8 (complet), une

rencontre de mi-parcours réunissant les intervenants, le chercheur et le Comité de direction du chercheur confirme l'intérêt des intervenants envers l'approche d'éducation par l'aventure ainsi que l'ampleur du défi que cette élaboration de programme suppose. C'est ainsi que l'un des intervenants confirme qu'avec le chercheur, « la barre est haute, mais ça va bien » (Enregistrement audio, 19 décembre 2002). Pourtant, les cycles suivants sont les moins complets de toute la durée de l'élaboration du programme.

En plus de mettre en lumière la dynamique des cycles expérientiels réalisés par l'équipe de recherche, l'étape de *l'action* permet aussi de faire ressortir le contenu du produit développé (voir le recueil des séances d'activités en annexe #12). Dans cette recherche, le produit prend la forme d'un cahier comprenant des fiches qui décrivent chacune des activités d'aventure. En tout, 21 activités d'aventure réparties en 11 séances sont retenues et respectent les critères développementaux des activités d'aventure, tels que définis par les fondements théoriques. L'entrevue initialement prévue à mi-chemin de la démarche d'élaboration (autour de la sixième séance d'activités en gymnase) a été annulée par les intervenants puisqu'ils jugeaient ne pas disposer de temps pour ce faire au moment prévu.

Certaines activités ont été proposées aux élèves une seule fois, tandis que d'autres l'ont été jusqu'à trois fois. Les intervenants ont dit avoir une certaine connaissance d'environ la moitié des 33 activités d'aventure proposées par le chercheur, connaissance acquise lors de différentes formations et expériences personnelles antérieures. Les activités demandent habituellement un niveau d'énergie physique qualifié de léger à moyen, aucune activité ne demande une grande dépense d'énergie des élèves. Les activités sélectionnées

visent principalement le développement de la communication, de la confiance en soi et des capacités de résolution de problèmes. Les règles de discipline appliquées lors des séances sont les mêmes que celles qui prévalent normalement en classe.

Les activités du programme se sont entièrement déroulées sur les heures de classe et l'équipe a pu aménager les horaires de manière à rendre cela possible. Les séances d'activités se sont déroulées surtout en après-midi, à l'avant-dernière période. Comme les séances suivaient le cycle scolaire de six jours, les journées où se déroulaient les séances variaient selon les semaines, mais lorsque cela était possible, les séances se tenaient soit le jeudi ou le vendredi. Les activités se déroulent dans le gymnase ou dans la salle de danse, tandis que les activités pré-terrain se déroulent à l'extérieur. Six des huit « débriefes » de séances se sont déroulés juste après la dernière activité de la séance, là où se déroule la séance. Les deux autres « débriefes » se sont tenus dans la classe et ce, parce que soit le groupe devait libérer le gymnase ou que des élèves devaient se rendre en intégration dans un autre cours (discipline). Cinq des 13 séances n'ont pas fait l'objet d'un « débriefe » à cause d'un manque de temps pour compléter les activités prévues lors de la séance. Le nombre d'élèves présents aux séances varie de 5 à 11, sur une possibilité de 5 à 14. La variation du nombre s'explique par deux raisons. D'abord, il y a plus d'élèves inscrits à la classe *Virage* vers la fin de chaque session scolaire qu'au début. Puis, comme le Service d'aide vise l'intégration graduelle des élèves dans le secteur régulier, les élèves doivent prioriser les cours dans lesquels ils font leur intégration graduelle plutôt que la participation aux séances d'activités du programme.

Chaque activité fait l'objet d'une fiche descriptive (en annexe #11) définissant la compétence sociale principalement visée, le but de l'activité, les règlements, le matériel, le niveau d'énergie requis et les variantes. Ce système de fiches peut alors s'adapter « à chaque situation, chaque conflit » (Enregistrement audio, réunion du 26 sept. 2002), conformément à la volonté d'une intervenante du Service d'aide. Sur les 33 activités proposées par le chercheur, le cahier final d'activités ne comporte que celles sélectionnées avec les présentations métaphoriques et les éléments de « débriefe ». Comme peu de fiches d'activités sont complétées, la majorité des « débriefes » pour ces activités d'aventure sont incomplets dans ce cahier.

Au cours de l'étape de *l'action*, les intervenants proposent de séquencer les activités d'aventure en séances avec une thématique et ils suggèrent avoir un « débriefe » commun à la fin de chaque séance. Le chercheur incorpore ainsi un nouvel outil de collecte de données qui inclut à la fois un résumé des activités mises en séquence, mais aussi un thème général, l'objectif commun de la séance et un « débriefe » commun à toutes les activités. Cependant, aucune de ces fiches n'est complétée en entier, donc les « débriefes » communs sont partiellement manquants pour l'analyse des données.

L'élaboration du programme ne part pas de rien. Au contraire, il est une suite d'adaptations d'activités d'aventure empruntées dans les banques d'activités proposées dans des ouvrages d'éducation par l'aventure. Ces adaptations sont de plusieurs ordres, tels que : l'ajout, la modification ou le retrait de certaines activités peu adaptées à la clientèle du Service d'aide; l'ajout d'histoires métaphoriques qui fixent le but de l'activité (amorces ou « *frontloading* ») ainsi que l'orientation générale du « débriefe »; l'ajout d'une période

d'échauffement pour limiter les blessures; l'ajout d'une procédure pour permettre la flexibilité avec les jeunes absents (donc en période d'intégration scolaire); les adaptations au matériel et aux lieux des activités pour en assurer une sécurité optimale; l'ajout de liens éducatifs entre les activités, la classe et la sortie en plein air (transferts) et finalement l'autoévaluation de la part des jeunes sur l'atteinte du but commun de la séance d'activités défis en gymnase.

En passant en revue toutes les adaptations réalisées au cours de la phase *action* des cycles expérientiels, quatre grands types d'adaptations ressortent de l'analyse, à savoir 1) le choix des activités qui composent le programme; 2) l'aspect métaphorique des activités; 3) les liens éducatifs entre les activités, la classe et la sortie en plein air (transferts) et; 4) l'aspect sécurité lors de la tenue des séances d'activités. Parfois, le chercheur prend l'initiative dans les adaptations, parfois ce sont les intervenants qui le font. Voici un tableau qui récapitule les adaptations ainsi que les initiateurs de ces adaptations.

Tableau 11 : Adaptations réalisées au programme par l'équipe au cours du développement

Adaptations	Moment de l'adaptation (nombre)			Initiative de l'adaptation (nombre)	
	Avant	pendant	après	chercheur	intervenants
Choix final des activités qui composent le programme	8	23 ³⁷	2	0	33
Ajout d'un aspect métaphorique aux activités d'aventure	22	0	0	21	1
Liens entre les activités d'aventure, la classe et la sortie ³⁸	0	3	2	1	4
Sécurité lors des séances d'activité	2	1	0	0	3
Sous-total	32	28	4	22	41

À la lecture du tableau, il est possible de tirer deux constats à savoir que 1) les adaptations réalisées par les intervenants touchent principalement le choix des activités et les liens entre les activités d'aventure, la classe et la sortie et que 2) ces adaptations sont principalement faites pendant les séances d'activités, donc pendant les phases d'action et de réflexion. Également on remarque que les adaptations initiées par le chercheur touchent principalement l'aspect métaphorique des activités et que ces dernières adaptations sont majoritairement faites avant les séances d'activités en gymnase, donc pendant la phase de planification.

³⁷ Excluant les variations aux activités qui composaient déjà le programme.

³⁸ Incluant les ateliers de formation à la vie en milieu naturel.

L'étape de *l'action* se poursuit avec la planification de l'expédition sur le terrain. Les tâches relatives à cette sortie en plein air ont donné lieu à trois cycles expérientiels qui ont émergé des difficultés rencontrées par l'équipe. Ces difficultés concernaient le financement et les équipements nécessaires pour le programme. Or, ces cycles émergents sont tous demeurés incomplets puisque l'équipe se limitait généralement à identifier le problème et à y proposer des solutions, mais sans réellement donner suite à ces propositions. Le plus souvent, c'est le chercheur qui donne suite aux propositions de façon à atteindre une solution satisfaisante.

Dès septembre 2002, l'équipe connaît l'emplacement où allait se dérouler la sortie de trois jours et deux nuits, mais hésite encore sur le mode de déplacement, soit la raquette ou le ski hors-piste. Au départ, la sortie est planifiée pour décembre 2002 mais est reportée en février 2003 et ce, puisque le groupe *Virage* ne se forme qu'à la fin du mois d'octobre et que les intervenants souhaitent faire vivre une dizaine de séances d'activités en gymnase aux jeunes avant l'expédition. Ainsi, dès janvier 2003, le chercheur réserve le site (Station Simoncouche)³⁹ et travaille avec l'enseignant à préparer les aspects logistiques de la sortie. D'abord, ces derniers planifient le menu selon les suggestions et les choix des élèves, et selon ce qu'il est possible d'emmener, de cuisiner et d'acheter dans les conditions de la sortie. Il en ressort que plusieurs jeunes sont souvent allés en forêt et qu'ils connaissent déjà

beaucoup de choses par rapport aux activités de plein air. Certains élèves, surtout des filles, semblent craintifs ou un peu dégoûtés d'avoir à passer trois jours en camping en hiver, mais l'enseignant semble les avoir pleinement rassurés.

À la mi-janvier 2003, l'équipe établit une liste des tâches à effectuer pour la sortie, avec un échéancier. Un responsable est nommé pour s'assurer de la réalisation de chaque tâche⁴⁰. Dans les faits, malgré cette répartition des tâches, plusieurs tâches sous la responsabilité des intervenants n'avaient toujours pas été réalisées près d'une semaine avant la sortie en plein air. À ce moment, le chercheur a décidé de prendre à sa charge les tâches en question.

Six évènements se succèdent pendant le mois de février 2003, rendant de plus en plus incertaine la tenue de la sortie en plein air telle qu'elle avait été prévue initialement. L'enseignant responsable de la classe *Virage* ayant constaté que certains élèves ont pris

³⁹ Pour cette sortie, le terrain de recherche de l'UQAC (Station Simoncouche) a été choisi parmi un vaste choix de terrains d'aventure disponibles en région. D'abord, pour des questions d'assurances (l'UQAC couvrait ces activités), puis pour des considérations pratiques de coûts (aucun frais d'accès, contrairement aux Parcs et Zecs du Québec), de distance (seulement 30 minutes de route de l'école), de trajet (sentier facile de 5 km) et de sécurité (refuge chauffé, communications cellulaires, retour facile, accès motoneige). Finalement, ce choix s'est confirmé par la dimension sauvage et presque intouchée de cet environnement, ce qui est conforme aux préceptes d'efficacité des auteurs du domaine. (Grenier et Quenneville, 1987; Kimball et Bacon, 1993; Barret et Greenaway, 1995; Berman et Davis-Berman, 1995; Frumkin, 2001)

⁴⁰ Entre autres, le chercheur devait faire un estimé du prix de la nourriture et de l'autobus, faire les listes d'équipement (groupe et individuel), réserver le site et l'équipement de location, planifier l'organisation de l'hygiène en plein air, faire le plan de gestion des risques et les protocoles de communication, planifier un Plan B (solution alternative à la sortie), revoir le contrat d'assurances de l'Université et/ou de l'École et s'occuper du transport de tout l'équipement de location. De leur côté, les intervenants devaient définir la liste définitive des participants à la sortie, préparer une activité avec des boussoles et des lettres de l'alphabet (course « d'orientering »), faire remplir des formulaires médicaux aux participants, vérifier pour obtenir gratuitement de l'équipement (surtout des vêtements) auprès de contacts personnels, faire l'épicerie (en deux temps), préparer les repas à l'avance avec les jeunes et faire la distribution de matériel aux jeunes. L'équipe avait aussi des tâches conjointes telles que de rassembler les sommes d'argent requises pour l'expédition, d'organiser deux ateliers de montage de tente prospecteur dans la cour de l'école, de faire un calendrier des tâches des jeunes et de rédiger la lettre à l'intention des parents. (Voir la feuille de répartition des tâches en annexe #9.)

d'importants retards scolaires, il décide d'annuler tour à tour les deux essais de montage de tente de prospecteur ainsi que l'activité « *d'orientering* ». L'équipe apprend aussi que le montant de subvention accordé par le CRRE ne peut servir d'aucune façon à la réalisation de la sortie⁴¹. Par ailleurs, la seule entreprise qui loue des raquettes à neige dans la région ferme très subitement ses portes, le chercheur a donc dû emprunter douze paires de raquettes personnelles à la dernière minute. Pour leur part, les formulaires d'autorisation à l'intention des parents ainsi que les fiches de convocation à l'intention des jeunes de la classe ne se sont jamais rendus à destination. Seulement deux élèves se sont présentés une semaine avant le départ à une rencontre destinée à vérifier l'équipement personnel des élèves selon la liste de matériel fournie par le chercheur. Enfin, un incident empêche le chercheur de se présenter lors de la séance de préparation de la nourriture avec les jeunes et les intervenants, ce qui amène les intervenants à annuler cette activité. Le chercheur a donc pris à sa charge toute la préparation de nourriture.

Malgré tous ces imprévus, tout était prêt pour la tenue sortie en plein air deux jours ouvrables avant le départ, exception faite des autorisations des parents qui n'avaient pas été acheminées par les intervenants. Or, cette même journée, les intervenants annoncent au chercheur que la sortie est annulée ou reportée à la fin de la session. Ils lui mentionnent qu'ils ne se sentent pas en confiance pour partir avec les jeunes qu'ils jugent peu motivés. Ils ajoutent qu'ils vont assurer le suivi de cette décision avec les parents et l'école. Ils disent vouloir justifier cette annulation auprès des parents en évoquant la fermeture surprise

⁴¹ Ce montant doit servir à préciser le problème de recherche afin de faire une demande subséquente l'an prochain.

de la boutique de location, ce qui rendait la logistique très compliquée. Sans spécifier à ce moment tous les fondements de leur décision, les intervenants disent au chercheur que « dans les faits, c'est autre chose », qu'il fallait mieux en rester là et mettre fin à la recherche « en infirmant l'hypothèse de recherche » (Journal, 24 février 2003). Cela dit, les intervenants mentionnent qu'ils sont très satisfaits des activités en gymnase et qu'ils prévoient en refaire une le vendredi suivant avec les jeunes. L'équipe ne se rencontre plus jusqu'à la tenue d'une rencontre d'évaluation en avril suivant.

En juin 2003, les intervenants du Service d'aide réalisent enfin la sortie en plein air prévue au programme, mais sans le chercheur, donc pas dans le cadre de la recherche-action. Selon les propos des intervenants cités dans l'article paru suite à cette sortie de kayak de mer, le but du voyage est « de créer une dynamique de groupe efficiente et de démontrer qu'en équipe, tout est possible » (Progrès-Dimanche, 15 juin 2003). Les intervenants, « après avoir constaté les résultats de ce qu'ils qualifient de « thérapie par l'aventure », peuvent aujourd'hui affirmer que leur démarche a porté fruits » (Progrès-Dimanche, 15 juin 2003). L'enseignant dit même qu'il aurait été souhaitable de réaliser cette sortie avant pour « que les répercussions positives [se fassent] sentir sur toute l'année » (Progrès-Dimanche, 15 juin 2003). Les intervenants affirment avoir placé les jeunes dans des situations conflictuelles afin qu'ils s'octroient « une victoire personnelle et concrète, [qu'ils appliqueront] dans la vie de tous les jours » (Progrès-Dimanche, 15 juin 2003). Un enseignant dit que ce genre d'activité fait grandement ressortir un potentiel jusqu'alors inconnu des jeunes. Arrivés à leur premier campement, ceux-ci ont monté leur campement et « se sont livrés à quelques jeux faisant appel à leur esprit d'équipe. Après

chaque moment de concertation, les superviseurs orchestraient une discussion. » (Progrès-Dimanche, 15 juin 2003) Ils font affaire avec une compagnie de tourisme d'aventure et ils emmènent aussi avec eux les groupes GO (22 jeunes en tout). Prix de l'opération : 3000\$ trouvé dans l'institution (Projet Réforme) et auprès d'un groupe subventionnaire (Jeunes entrepreneurs), soit six fois plus cher que le projet initialement prévu.

4.1.5 Cinquième étape : L'évaluation

Du 24 février au 15 juin 2003

Selon Dolbec et Clément (2000), « cette étape consiste à revoir le processus d'implantation et à observer les résultats de l'application de la solution mise en place » (p.215). Cette étape d'évaluation finale permet d'une certaine façon de compléter les évaluations réalisées lors des cycles expérientiels qui ont encadré la démarche d'élaboration du programme (phase de *l'action*) et de revoir l'ensemble du processus de recherche une fois ce processus complété. Cette étape commence suite à la décision d'annuler la sortie en plein air et se poursuit jusqu'à la dernière rencontre de l'équipe, le 15 juin 2003. Durant cette étape, l'équipe ne s'est rencontrée qu'à deux reprises en quatorze semaines.

Les données proviennent de deux sources et visaient à recueillir des informations sur l'évaluation de l'ensemble du processus de la recherche. D'abord certaines données proviennent de l'entrevue semi-dirigée finale à l'intention des intervenants⁴². Les autres données proviennent d'une rencontre subséquente en présence des intervenants, du

chercheur, de l'un des directeurs de recherche et du nouveau directeur⁴³ de l'Unité 1, l'unité responsable du Service d'aide dont il est question dans cette recherche. Cette rencontre, qui n'était pas prévue au plan de collecte de données, a été demandée par le chercheur et ses directeurs afin de faire le point sur l'ensemble de la démarche et ce, afin d'obtenir des réponses à certaines questions qu'ils se posaient suite à la décision des intervenants de mettre un terme à la recherche.

Dès le début de l'entrevue semi-dirigée finale avec les intervenants du Service d'aide, et avant même que le chercheur ne pose la première question, les intervenants font le point sur plusieurs éléments. Ils rappellent que le contexte était difficile et que « c'était une grosse année » (Entrevue, 28 mai 2003). Ils disent ne pas chercher à trouver un coupable et ils souhaitent grandement tourner la page pour ne plus entendre parler du « projet » qu'ils considèrent en partie comme un échec. Ils ont dit qu'ils allaient réaliser finalement la sortie en plein air avec une entreprise de tourisme d'aventure parce qu'ils disent avoir pris un engagement auprès des jeunes et de l'institution et qu'ils se doivent de l'honorer pour conserver leur bonne réputation dans l'institution. Ils soulignent que la sortie a été « vendue » (Entrevue, 28 mai 2003) à l'institution scolaire et aux parents comme une « aventure pédagogique » (Entrevue, 28 mai 2003), ce qui cadrerait bien dans le nouveau Programme de formation de l'école québécoise (Réforme). Ils précisent qu'ils ont reçu l'aide d'un ancien enseignant du Service d'aide pour l'organisation logistique et la levée de

⁴² Il est primordial de mentionner le contexte très particulier dans lequel s'est déroulée l'entrevue finale. Elle a finalement eu lieu près de deux mois après la décision d'abandon de la sortie, suite à une intervention externe à l'équipe, ce qui a rendu le climat très lourd et qui a forcé une conclusion hâtive de cette toute dernière rencontre. Les données qui en émergent sont donc à remettre en contexte.

fonds. Enfin, ils mentionnent que l'une des plus grandes difficultés pour l'élaboration d'un tel programme est le financement, particulièrement pour l'organisation de la sortie avec un fournisseur de services externe⁴⁴.

Le chercheur enchaîne ensuite avec les questions de l'entrevue semi-dirigée finale. Sur la question relative à l'influence de l'institution, de la direction et des ressources logistiques sur l'élaboration intra scolaire du programme, ils se disent bien appuyés par la direction de l'institution qui leur a fait confiance selon eux. Ils soutiennent disposer des locaux nécessaires pour les activités en gymnase. En effet, malgré le taux élevé d'utilisation des gymnases à l'école, il y a tout de même un local adapté et disponible pour la tenue d'activités d'aventure à l'intérieur de l'école. Toutefois, selon les intervenants, la disponibilité de l'équipement nécessaire à la pratique des activités de plein air pose problème. Il leur apparaît clair qu'il faudrait que l'école fasse l'acquisition de ce type d'équipements.

Sur la question de la disponibilité des ressources humaines, les deux intervenants soulignent que l'élaboration de ce programme a sans doute été facilitée par deux facteurs. Le premier facteur est que le Service d'aide dispose d'une certaine autonomie par rapport à ses modes d'intervention, ce qui laisse une bonne latitude aux intervenants. Le second facteur est que l'organisation des activités est facilitée par le fait qu'ils ont tous deux une certaine expérience dans le domaine du plein air. Les intervenants croient aussi que les plus grands atouts pour des ressources humaines impliquées dans l'élaboration d'un tel

⁴³ Ce directeur est nouvellement arrivé et connaît peu le projet de recherche.

programme sont : 1) des intervenants ouverts et qui connaissent le plein air et 2) des contacts avec le milieu socio-économique local.

Par rapport à la question de la disponibilité temporelle consacrée à l'élaboration d'un tel programme, les intervenants soulignent unanimement que le manque de temps est un élément central qui a pu influencer la dynamique de la recherche. Cependant, selon ces derniers, c'est surtout le temps dédié à la démarche de recherche qui a manqué, c'est-à-dire pour réaliser les cycles expérientiels et pour remplir les fiches d'activités et de séances d'activités. Pour ce qui est du temps dédié à la phase *d'action*, les intervenants disent avoir été presque toujours disponibles durant les activités avec leur clientèle. L'enseignant affirme que le temps requis pour la planification d'une séance d'activité dans le cadre de la recherche lui apparaissait trop long, en comparaison au temps que ce dernier consacre pour la planification d'une séance dans le cadre de son travail habituel. Il est à noter que dans le cadre de la présente recherche, une planification de séance nécessitait une disponibilité temporelle pouvant varier de quinze minutes à soixante-quinze minutes, selon le nombre et la complexité des activités d'aventure à inclure dans la séance suivante.

Les intervenants ayant fréquemment soulevé la question de la motivation des jeunes à participer au programme, le chercheur a jugé bon de questionner les intervenants en ce sens. Sur cette question, ils soutiennent qu'hormis l'ensemble des problèmes logistiques survenus juste avant la tenue de la sortie en plein air, l'annulation de la sortie était due à un problème de manque de motivation chez les jeunes. Les intervenants

⁴⁴ Durant le projet de recherche, le chercheur était bénévole et a obtenu du CRRE, un montant de 500\$ pour couvrir des frais liés directement à la recherche.

soutiennent que les jeunes ne se sont pas suffisamment impliqués et que le lien entre la sortie en plein air et l'école (transfert) n'est pas assez évident. Les activités qui impliquaient concrètement les jeunes dans la préparation de la sortie ont toutes été annulées, soit pour des raisons scolaires afin d'aider certains élèves à combler les retards scolaires ou encore pour des raisons de manque de disponibilité des ressources humaines.

Sur la question de la disponibilité des ressources financières, les intervenants en soulignent l'insuffisance. Ils affirment qu'elles auraient grandement facilité la mise sur pied du programme. En effet, ils disent que l'équipe disposait d'un budget très limité et qu'elle a dû se débrouiller avec des ressources très limitées. Par exemple, l'équipe a dû user de beaucoup d'imagination pour obtenir gratuitement ou à peu de frais les équipements requis. De plus, ils ont dû faire appel à du personnel spécialisé bénévole.

Sur la question de l'évolution de l'engagement des intervenants à l'égard du développement du programme, les intervenants soutiennent que leur niveau d'engagement a diminué au cours de l'élaboration du programme, puisque selon eux, ils se sont rendus compte qu'ils avaient « de plus en plus de tâches et de responsabilités déléguées par le chercheur » (Entrevue 28 mai 2003), tâches et responsabilités qui selon eux n'étaient pas de leur ressort. Ils affirment qu'ils devaient prioriser les tâches qui étaient directement reliées à l'emploi.

Lorsqu'interrogés sur la perception qu'ils ont de l'impact du programme sur leur clientèle scolaire, les intervenants affirment que celui-ci est difficile à mesurer. Selon l'enseignant, « pour certains jeunes, ça fonctionne mieux qu'un cours magistral » (Entrevue, 28 mai 2003). Concernant les séances d'activités en gymnase, ils disent « qu'on

peut bien voir les faiblesses et les forces des jeunes dans ce contexte. On a vu l'importance de la préparation [de l'expédition par les jeunes eux-mêmes] » (Entrevue, 28 mai 2003). D'ailleurs, les intervenants se sont dits très satisfaits des activités en gymnase, mais ils ne croient pas qu'elles aient eu un impact marqué sur la clientèle.

Sur la question de leur satisfaction générale à l'égard du programme, ils disent s'être attendus à une planification plus exhaustive de la sortie en plein air, comme une programmation heure par heure des activités par exemple. Les intervenants seraient prêts à recommencer l'expérience dans le cadre d'un « *Projet Réforme* », donc avec les moyens financiers et logistiques nécessaires à un tel projet. Ils disent aussi qu'il leur semble plus pertinent de réaliser 3 ou 4 petites sorties plutôt qu'une seule de plus grande envergure, tout en faisant en sorte d'impliquer davantage les jeunes.

Questionnés sur l'évolution de leur propre développement professionnel, les intervenants affirment que l'élaboration du programme n'a pas eu selon eux d'influence sur leur façon d'enseigner. L'enseignant va même jusqu'à dire qu'il n'a pas fait d'apprentissages puisqu'il n'avait pas le leadership de l'élaboration du programme. Malgré un veto sur toutes les décisions relatives à l'élaboration du programme, ils disent ne pas avoir été les meneurs de ce projet.

Lorsque questionnés sur les attitudes et les compétences utiles au développement d'un tel programme, les intervenants voient dans la confiance la plus importante des attitudes. Ils ne cachent pas leur déception face à l'avortement du projet. La qualité de la communication s'avère aussi essentielle. Ils y voient une compétence de base pour qui veut travailler en équipe à la mise sur pied d'un tel programme.

Lors de la deuxième entrevue, réalisée en présence des intervenants, du chercheur, de l'un des directeurs de recherche et du nouveau directeur de l'Unité 1, il a été principalement question de financement. Pour le directeur de l'Unité 1, « ce projet représentait une aubaine parce que, pour offrir aux élèves un programme de même nature, il aurait dû verser l'équivalent de 3000\$ par élève, tandis que ce projet-ci lui aurait coûté seulement 500\$ pour tous les jeunes» (Procès-verbal, 15 juin 2003). Fait à noter : pendant l'entrevue, ce dernier n'a peu ou pas fait d'allusions au projet en tant que recherche. Il a réitéré sa confiance envers son équipe d'intervenants et a demandé des explications quant à l'absence du chercheur lors de la période planifiée pour la préparation de la nourriture pour la sortie. Cette absence, selon lui, a mené à l'abandon de la sortie puisque c'était le rôle du chercheur de s'occuper de l'organisation de cette sortie et qu'il n'a pas assumé son rôle.

4.1.6 Sixième étape : Le partage du savoir généré

À partir du 15 juin 2003

Cette étape vise à compléter la recherche en rendant les conclusions publiques de manière à ce que d'autres intervenants puissent profiter des connaissances produites. C'est ainsi que suite à la mise en commun de toutes les données recueillies, l'analyse a pu s'enclencher en juin 2003 en vue de la rédaction du Mémoire de recherche et, enfin, du partage du savoir généré. Le chercheur agit seul dans cette démarche de partage du savoir généré puisqu'il n'y a pas eu de contact avec l'équipe suite à l'entrevue finale du 15 juin 2003. Les conclusions de cette étude pourront être publiées et présentées lorsque possible dans des événements scientifiques ou non qui touchent l'éducation. Enfin, d'autres

étudiants de cycles supérieurs pourront se baser sur ce rare écrit en français qui porte sur l'éducation par l'aventure.

4.2 L'analyse des résultats

Tel qu'indiqué en début de chapitre, l'analyse s'effectue en deux temps et ce en fonction des deux volets de la question de recherche.

4.2.1 Analyse de la dynamique d'élaboration du programme

Voici l'ensemble des constats permettant d'apporter des éclairages concernant le premier volet de la question de recherche. Ces constats sont présentés selon un système qui s'inspire de la triple finalité de la recherche-action (Dolbec et Clément, 2000). Ce système comporte trois pôles. Ces pôles sont la recherche, l'action et la formation.

Le pôle **recherche** se rapporte à l'utilisation d'un processus méthodologique rigoureux. Le pôle **action** réfère aux gestes posés pour atteindre la cible de la recherche. Enfin, le pôle **formation**, réfère aux apprentissages effectués par les acteurs de la recherche. La majorité des données proviennent de la grille d'analyse thématique principale et ce tel que prévu au plan de collecte des données.

4.2.1.1 Pôle recherche

De nombreuses données ont été recueillies en ce qui concerne le pôle recherche. L'examen de ces données permet de les regrouper sous deux grands thèmes qui peuvent témoigner de la dynamique de recherche. Il s'agit du temps consacré par les membres de

l'équipe à la démarche de recherche ainsi que de l'exercice des rôles des membres de l'équipe et de la collaboration entre les membres pour l'exercice de ces rôles.

En ce qui concerne le temps consacré par les intervenants dans l'exercice des tâches directement liées à la recherche, il est possible d'observer qu'il y a eu une diminution entre le début et la fin de la recherche. Les procès-verbaux indiquent en effet que lors de l'initiation du processus en décembre 2001, chaque membre de l'équipe s'est engagé spontanément dans la démarche et ce, bien qu'ils aient exprimé les difficultés qu'ils envisageaient pour la réalisation de cette recherche. Or, à mi-parcours dans la réalisation de la recherche, les données indiquent que les intervenants ne consacrent plus que très peu de temps à la réalisation des tâches prévues. Cette diminution du temps consacré à la recherche est observable de plusieurs façons et ce, même si la fréquence des réunions est demeurée sensiblement la même durant l'étape « action » de l'élaboration du programme que dans les étapes précédentes. En effet, à mi-chemin de l'étape « action », la durée des rencontres se met à chuter dramatiquement, n'excédant plus les 10 minutes. De plus, les réunions avaient un caractère statutaire jusqu'au début de l'étape « action ». Par la suite, les intervenants refusent la poursuite de ces réunions statutaires et préfèrent que le chercheur les rencontres selon leurs disponibilités, c'est-à-dire souvent entre deux séances de cours. Fréquemment, les discussions de l'équipe furent interrompues par les allées et venues des élèves et par d'autres distractions.

Un autre élément qui illustre bien cette diminution du temps consacré à la recherche réside dans le fait que sur les 13 cycles d'élaboration de séances d'activité (voir figure 3),

les intervenants ont complété en entier deux des trois premiers cycles alors qu'à la fin, les cycles n'ont jamais été complétés.

Cette diminution du temps consacré à la recherche est également observable dans le faible taux de complétion des outils de collecte de données par les intervenants. À la demande des intervenants, ces outils avaient pourtant été modifiés afin de diminuer le temps requis pour les compléter. Malgré tous les ajustements effectués, aucune de ces fiches n'a été complétée durant les deux derniers mois de la recherche, bien que le fait de compléter ces fiches requérait peu de temps.

Cette diminution du temps consacré à la recherche se concrétise aussi par le fait qu'un seul procès-verbal de rencontre est commenté et accepté par les intervenants durant cette période. Autre fait important, les intervenants ne se sont jamais prévalus de la libération de tâche qui leur avait été accordée par la direction de l'Unité responsable du Service d'aide.

En somme, ces données relatives au facteur temporel semblent témoigner de l'existence d'une diminution sensible de l'implication des membres de l'équipe dans le processus de recherche. Maintenant, qu'en est-il de la question de l'exercice des rôles?

Les procès-verbaux indiquent qu'au tout début de processus, les intervenants démontraient de l'engagement à l'étape de « l'identification de la situation actuelle vécue dans leur milieu de pratique ». Ils ont également collaboré à l'élaboration de pistes de solution très concrètes et adaptées à leur pratique. En somme, ils ont assumé leurs rôles et responsabilités tels que définis au début du processus de recherche. Cependant, cette situation a évolué rapidement et d'une façon qui peut être qualifiée de négative étant donné

que certains rôles préalablement établis n'ont plus été assumés par les personnes auxquelles ces rôles étaient dévolus.

En effet, très rapidement, c'est le chercheur qui en est arrivé à assumer la quasi-totalité des tâches préalablement considérées communes et qui se rapportaient aux aspects conceptuels, méthodologiques et logistiques de la recherche. Pour leur part, les intervenants se sont rapidement limités à la réalisation de tâches liées à l'intervention auprès de la clientèle scolaire. Par exemple, dès le deuxième mois de l'étude, le chercheur a pris seul de nombreuses décisions d'ordre méthodologique sans que cela ne semble préoccuper les intervenants et malgré le fait qu'ils aient été consultés sur certaines de ces décisions.

Au cours de l'étude, il y a eu des discussions fréquentes qui témoignaient d'un certain inconfort dans l'exercice des rôles. Cette situation a commencé à se manifester dès le deuxième mois de l'étude. Par exemple, tandis que le chercheur sollicitait la collaboration de la part des intervenants concernant la réalisation de certaines tâches de rédaction et de rétroaction, ces derniers répondaient que ces tâches revenaient au chercheur puisqu'il était question d'éléments directement liés à la recherche, selon eux.

Deux autres exemples semblent témoigner d'un certain hermétisme dans l'exercice des rôles. Ainsi, lorsque les intervenants scolaires invitent le chercheur à faire de l'observation en classe pour mieux connaître la clientèle, celui-ci ne se rend effectivement en classe qu'à deux reprises. De même, lorsqu'il s'agit d'informer par écrit la direction de l'Unité responsable du Service d'aide sur les objectifs du projet de recherche et sur son déroulement, le chercheur procède seul. Les intervenants ne s'impliquent pas directement dans cette démarche.

Lors de l'entrevue finale, les intervenants ont dit que leur rôle était d'abord et avant tout leur « job » [l'enseignement] et « qu'ils ne pouvaient pas prendre un surplus de charge ». Ils « offraient une clientèle et un milieu » et le chercheur « venait faire un projet » (Entrevue, 28 mai 2003). Ces propos illustrent bien jusqu'à quel point l'implication des intervenants dans la recherche était perçue par ces derniers comme un surplus de tâche.

En somme, l'ensemble des interventions qui se rapportent aux aspects méthodologiques a été réalisé par le chercheur. Pour leur part, les intervenants du milieu scolaire se sont surtout impliqués dans l'application concrète du programme auprès des jeunes, sans pour autant assumer pleinement le volet *recherche* lié à leur rôle de praticien-chercheur. Cet hermétisme dans l'exercice des rôles semble illustrer qu'il n'y a pas eu de véritable recherche de co-construction. Cette situation s'accroît jusqu'à la fin du processus, où les membres de l'équipe en viennent à n'effectuer que le strict minimum pour la recherche. De plus, malgré l'absence d'utilisation d'outils de mesure de la qualité de la réciprocité dans l'exercice des rôles, les informations recueillies sont à l'effet qu'une telle réciprocité n'a pas eu lieu. Il semble plutôt y avoir eu transfert graduel de responsabilités de part et d'autre dans l'exercice des rôles.

4.2.1.2 Pôle action

De très nombreuses données ont été recueillies en ce qui concerne le pôle action. Ces données peuvent être regroupées en trois grands thèmes concernant la dynamique de l'équipe de recherche. Le premier se rapporte au processus d'élaboration versus le produit

élaboré, le deuxième aux cycles expérientiels et le troisième aux adaptations apportées aux activités d'aventure.

En ce qui concerne le premier thème, les intervenants ont exprimé, dès le début de la recherche, leur souhait de disposer d'un programme d'éducation par l'aventure. Les procès-verbaux des réunions d'équipe en début de processus indiquent aussi que pour eux, ce programme devra avoir une forme bien définie. En effet, à la fin de l'élaboration, ils souhaitent disposer d'une série de fiches descriptives d'activités et d'un assortiment de matériel pour réaliser ces activités. La sortie en plein air à la fin du programme s'avère également primordiale pour les intervenants. La dernière rencontre de l'équipe a pu mettre en évidence que ces derniers ont mené à terme leur première idée du programme en réalisant effectivement la sortie en plein air et ce, sans la présence du chercheur. En effet, après l'abandon de la sortie initiale, les intervenants ont quand même réalisé, avec l'aide de ressources externes, une sortie en plein air qui semblait reprendre généralement les mêmes objectifs que ceux du programme. Les intervenants ont affirmé avoir annulé la première sortie parce qu'ils ne se sentaient pas prêts. Or, ils ont affirmé en entrevue finale qu'ils se sentaient prêts pour la seconde sortie en expliquant que c'est eux qui l'ont préparé en entier. Les intervenants ont dit en entrevue finale avoir mené ce projet à terme puisqu'ils s'y étaient engagés auprès de leur direction et des jeunes.

En ce qui concerne le deuxième thème, il est possible d'observer que les phases *d'action* des cycles expérientiels ont majoritairement été complétées, contrairement aux phases propres à la *réflexion* ou à l'*évaluation*. L'entrevue finale et les données de la grille d'analyse principale font ressortir que la participation des intervenants à l'élaboration des

séances d'activités en gymnase était principalement centrée sur la phase d'action, donc sur la réalisation concrète des activités avec leur clientèle.

Le troisième thème se rapporte aux adaptations réalisées par les membres de l'équipe aux activités d'aventure et ce, pendant l'étape *d'action* de la dynamique d'élaboration du programme. Chaque membre était invité à adapter les activités d'aventure génériques présélectionnées par le chercheur et ce, avant, pendant et après la tenue des séances d'activités en gymnase avec les élèves. Cette procédure visait deux objectifs. Dans un premier temps, les activités devaient respecter les six critères développementaux des activités d'aventure et dans un second temps, elles devaient être adaptées au Service d'aide. Concernant ces adaptations, présentées au tableau 11, il est possible de constater qu'elles ont été majoritairement initiées par les intervenants (41 adaptations sur 63). Ces adaptations sont essentiellement faites pendant les séances d'activités et touchent principalement le choix des activités et les liens entre les activités d'aventure, la classe et la sortie. Pour sa part, le chercheur a pris l'initiative de 22 adaptations qui concernent principalement les amorces d'activités (ou « *frontloading* ») et les « *débriefés* ». Ces dernières ont été réalisées surtout avant ou après la tenue des activités, contrairement aux adaptations réalisées par les intervenants.

4.2.1.3 Pôle formation

Deux thèmes relatifs au pôle *formation* peuvent témoigner de la dynamique de recherche. Le premier thème se rapporte aux apprentissages spécifiques à l'éducation par

l'aventure et le second, à la compréhension commune de la théorie sous-jacente de l'éducation par l'aventure.

Relativement au premier thème, les intervenants ont affirmé n'avoir presque pas appris de nouvelles notions spécifiques à l'éducation par l'aventure suite à cette démarche d'élaboration. Selon eux, ils connaissaient déjà ces notions, soit parce qu'ils les avaient apprises lors de leur formation initiale, soit parce qu'ils les avaient acquises lors d'activités de plein air avec des jeunes. Ils maintiennent cette affirmation malgré la micro-formation que le chercheur leur a donnée juste avant l'élaboration des séances d'activités d'aventure. Ils nuancent toutefois cette affirmation en entrevue finale en soutenant qu'ils ont tout de même appris quelques nouvelles activités d'aventure en gymnase visant à mettre en pratique les habiletés sociales. Ils évoquent enfin un autre apprentissage, à savoir l'importance du lien de confiance et de la communication dans une dynamique d'élaboration en contexte de travail d'équipe.

Le second thème se rapporte au fait qu'il semble exister une compréhension commune au sein de l'équipe quant aux fondements conceptuels de l'éducation par l'aventure. Ce constat est clairement souligné par tous les membres de l'équipe dans le procès-verbal qui a fait suite à la rencontre réunissant l'équipe de recherche et le comité de direction du chercheur. Cette compréhension commune semble s'étendre également aux bénéfices de cette approche d'intervention sur la clientèle et aux obstacles généralement rencontrés lors de l'application d'un programme d'éducation par l'aventure.

4.2.2 Analyse des caractéristiques du programme

Voici la présentation des constats se rapportant à l'étude du second volet de la recherche, à savoir les caractéristiques du programme développé. La première partie de cette présentation reprend les caractéristiques principales du programme élaboré. La seconde partie présente l'évaluation de ces caractéristiques, d'abord en fonction des caractéristiques qui définissent les programmes d'éducation par l'aventure efficace, puis en fonction des commentaires des membres de l'équipe.

La partie précédente de ce chapitre a pu faire ressortir un certain nombre de constats qui témoignent de la dynamique d'élaboration du programme, mais également un certain nombre de lacunes dans l'application de la méthodologie prévue au plan de la collecte de données. Ces lacunes, de même que l'arrêt prématuré de la dynamique d'élaboration ont limité la quantité de données qui ont pu être recueillies, particulièrement celles en lien avec l'étape d'évaluation⁴⁵ du programme élaboré.

4.2.2.1 Caractéristiques du programme élaboré et son application

Voici les caractéristiques du programme élaboré dans le cadre de cette démarche de recherche. Le programme a été construit sur une période de 12 semaines allant de novembre 2002 à février 2003 (Voir la figure 3).

Dans cette recherche, le produit développé prend la forme d'un programme en trois parties. La première partie est une suite de 11 séances d'activités d'aventure expérientielles

menées en gymnase. La deuxième partie est une série de deux ateliers de préparation à l'expédition en milieu naturel. Enfin, la troisième partie est une expédition de trois jours en milieu naturel.

Les activités d'aventure qui composent les séances de la première partie du programme sont décrites et caractérisées sur des fiches (en annexe #11) selon les critères développementaux des activités d'aventure. Chaque fiche descriptive définit la compétence sociale principalement visée, le but de l'activité, les règlements, le matériel, le niveau d'énergie requis et les variantes (les différentes versions possibles pour une même activité). Les activités demandent habituellement un niveau d'énergie qualifié de léger à moyen. Aucune activité ne demande une grande dépense d'énergie pour les élèves. Les activités sélectionnées visent principalement le développement d'habiletés de communication, des capacités de résolution de problèmes et de la confiance.

Dans le programme élaboré, la séquence des activités d'aventure fait intervenir des activités visant le développement de la confiance et des habiletés de résolution de problèmes avant de faire intervenir des activités de conscience de soi (« self-awareness ») et de communication. Presque toutes les interventions dans le cadre de ce programme (séances d'activités et ateliers de formation) sont animées conjointement par les intervenants et le chercheur. Plus précisément, les membres de l'équipe partagent l'animation des activités, bien que les intervenants aient toujours conservé le leadership des séances.

⁴⁵ L'étape d'évaluation est la cinquième des six étapes du processus de recherche-action identifiées par Dolbec et Clément (2000).

Certaines activités d'aventure ont été vécues une seule fois, tandis que d'autres ont été proposées aux élèves jusqu'à trois fois. Il y a entre cinq et onze élèves qui sont présents aux séances. Les règles de discipline appliquées lors des séances sont les mêmes que celles qui prévalent normalement en classe.

Les séances d'activités ont généralement une durée de 60 minutes et se déroulent sur les heures de classe et ce, dans le gymnase ou dans la salle de danse. Ces séances se tiennent surtout en après-midi, à l'avant-dernière période, le plus souvent le vendredi. Six des huit « débriefes » de séances se sont déroulés juste après la dernière activité de la séance, à l'endroit même où se déroule la séance. Les deux autres « débriefes » se sont tenus dans la classe. Il y a cinq séances qui n'ont pas été « débriefées ».

Dans les trois dernières semaines de la période où se sont déroulées les séances d'activités en gymnase, il y a eu deux ateliers de formation à la vie en milieu naturel offerts aux élèves. Lors de ces ateliers, ceux-ci furent amenés à choisir le menu d'expédition et à poser leurs questions, qui portaient surtout sur l'habillement à porter lors de l'expédition. Ils ont également reçu des notions sur l'habillement, la sécurité et le camping hivernal, le tout en préparation pour la sortie en plein air.

L'équipe a disposé d'un budget très limité pour construire le matériel nécessaire aux activités en gymnase et pour organiser la sortie en plein air (500\$, excluant le transport).

4.2.2.2 Évaluation des caractéristiques du programme élaboré

Une fois que les caractéristiques du programme et son application sont présentées, il apparaît utile de présenter une évaluation de ces caractéristiques. Cette évaluation se fait en

deux temps. Le premier réfère à une évaluation du programme selon les caractéristiques des programmes d'éducation par l'aventure généralement reconnus comme étant efficaces. Le second réfère à l'évaluation que les membres de l'équipe ont faite eux-mêmes des caractéristiques du programme élaboré. Les données proviennent principalement d'outils de collecte *in vivo* (bandes audio-visuelles, journal de bord), mais surtout de l'entrevue finale et de la grille principale d'analyse.

L'évaluation du programme selon les caractéristiques des programmes généralement reconnus comme efficaces a pu faire ressortir plusieurs constats. Concernant la conformité des activités d'aventure avec les six critères de l'aventure développementale, toutes les activités choisies répondaient aux six critères d'éducation par l'aventure, du moins sur papier. Mais concernant leur application sur le terrain, il n'est pas possible d'affirmer que ces critères ont été respectés, notamment pour ce qui est du critère référant à l'application du cycle expérientiel. En effet, pendant les 12 semaines qu'a durées l'étape de *l'action*, seulement trois des 21 activités se sont conformées à ce critère. En revanche, cinq séances sur onze ont été closes par les intervenants avec un « débriefe » commun à toutes les activités (les séances #3, 5, 6, 7 et 8). Il est arrivé à deux reprises que le « débriefe » commun ait été animé dans la classe après la période en gymnase puisque l'équipe a manqué de temps. Comme les élèves n'avaient pas à changer d'habillement pour les séances d'activités, toute la période était alors consacrée à la réalisation des activités. Vers la cinquième semaine, les intervenants ont proposé d'ajouter une courte session d'échauffement et d'étirement avant le début des activités.

Concernant la séquence des activités du programme, il apparaît que les activités n'ont pas été séquencées selon les fondements théoriques (la séquence linéaire de Rolland *et al.* (1987) et la macro-séquence de Bisson (1999)), mais bien en fonction des suggestions spontanées des intervenants. Ces suggestions étaient le plus souvent en lien avec les besoins ponctuels de la clientèle. Aucune donnée tirée de la recherche ne fait ressortir une préoccupation des intervenants pour que la séquence du programme soit conforme aux modèles de séquences présentées lors de la micro-formation. La séquence a deux particularités notables. D'abord, le programme élaboré prévoit certaines activités de confiance et de résolution de problèmes avant de proposer des activités de conscience de soi (« self-awareness ») et de communication. Ensuite, le programme élaboré prévoit une répétition des activités, en faisant refaire les mêmes activités aux élèves deux ou trois fois. Les intervenants ont proposé ces reprises afin de faire participer les nouveaux arrivants de la classe (en cours d'année scolaire) à certaines activités qu'ils jugeaient plus importantes que les autres. Les activités considérées les plus importantes étaient majoritairement orientées vers des objectifs de confiance et de résolution de problème.

Concernant les ressources nécessaires à la réalisation du programme, l'un des plus grands défis selon les intervenants, a été de trouver du temps sur les heures de cours pour planifier et évaluer ces mêmes activités (les cycles expérientiels prévus au plan de collecte) et ce, en plus de la réalisation des séances d'activités elles-mêmes. Il est également apparu que l'accès au matériel nécessaire à la sortie en plein air a constitué une difficulté importante que l'équipe a dû surmonter.

Concernant les ressources humaines, les intervenants affirment, lors de l'entrevue finale, qu'une aide externe a été nécessaire pour organiser l'expédition en kayak de mer (troisième partie du programme) qu'ils ont vécue comme activité finale et ce, hors du contexte de la recherche. Ils expliquent que cette aide externe a été de deux types. D'abord, un enseignant supplémentaire s'est joint à l'équipe pour s'occuper des réservations et pour mieux encadrer le groupe lors de la sortie. Ensuite, une autre ressource, une entreprise de tourisme d'aventure, a été nécessaire pour supporter les intervenants au niveau de l'encadrement spécialisé en kayak de mer, de la gestion des risques, du matériel, de la nourriture et des communications.

Concernant l'engagement financier de la direction, il est apparu aux intervenants que cet engagement est primordial à la tenue d'un tel programme. Selon ces derniers, il est difficile de financer un tel programme puisqu'il est plus dispendieux que d'autres types de programmes d'intervention éducative, notamment à cause de la nécessité d'une ressource externe et des coûts liés aux déplacements, à l'équipement, à l'hébergement et à la nourriture.⁴⁶

Concernant la motivation des élèves durant les séances d'activités, les bandes audiovisuelles semblent indiquer que les garçons participent de manière comparable aux filles aux activités. Les intervenants qualifient la participation des élèves aux séances en gymnase

⁴⁶ Selon l'équipe, un coût total est difficile à attribuer à ce programme à cause de sa dimension de recherche-action. Toutefois, il semble qu'une bonne estimation serait un montant entre 7000\$ et 10 000\$ pour l'ensemble du programme, incluant une ressource externe et les libérations de tâche. Cette estimation est à titre indicatif et se base sur l'expérience de contrats d'intervention du Laboratoire d'expertise et de recherche en plein air (LERPA – UQAC) en 2004 et 2005. La majeure partie de la différence s'explique 1) par la présence ou non d'un volet de formation des intervenants au programme et 2) par le choix de l'activité de plein air (une sortie en kayak de mer est plus dispendieuse que qu'une sortie en raquettes à neige).

comme étant généralement bonne. Par ailleurs, il est ressorti de l'entrevue finale avec les intervenants que les filles étaient moins motivées que les garçons à participer à la sortie en plein air.

Concernant l'atteinte des retombées attendues du programme, les intervenants souhaitaient que le programme agisse sur les compétences de communication et de résolution de problèmes chez leur clientèle. Ils souhaitaient également être autonomes dans l'application du programme. Lors de l'entrevue finale, les intervenants soutiennent que l'impact du programme est difficile à mesurer par rapport à des interventions plus traditionnelles. Toutefois, ils ne croient pas que le programme ait eu un impact marqué sur la clientèle et sur les dimensions de communication et de résolution de conflits. Pour eux, l'impact du programme concerne davantage leur propre connaissance des élèves. En effet, ils croient que les activités du programme constituent un contexte qui facilite l'observation ou la perception des forces et des faiblesses des élèves. Par ailleurs, ils se sont dits satisfaits des séances d'activités en gymnase.

Aucune donnée n'a pu faire ressortir leur capacité d'appliquer le programme en entier de façon autonome, ce qui aurait été la seconde retombée attendue de la recherche. Toutefois, un indice peut laisser croire qu'ils se sentent autonomes à réaliser la première partie du programme (les séances d'activités en gymnase). En effet, après l'entrevue finale, ils ont mentionné qu'ils allaient tenir, dans les semaines suivantes, d'autres séances d'activités d'aventure en gymnase avec leur clientèle.

Ces lignes concluent le chapitre de présentation et d'analyse des résultats. Tel qu'il est parfois le cas pour des recherches qualitatives de nature collaborative (Savoie-Zajc,

2001), tout ce qui avait été prévu n'a pas pu être réalisé conformément au plan initial de collecte de données. La discussion portera ainsi sur les données issues de la dynamique qui a eu cours au sein de l'équipe et sur le programme élaboré et ce, bien que ce dernier soit demeuré inachevé.

CHAPITRE CINQ

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre discute des principaux résultats⁴⁷ présentés au chapitre précédant. Cette discussion s'effectue donc en fonction des deux volets de la question de recherche à savoir : Comment s'effectue la démarche d'élaboration intra scolaire d'un programme d'éducation par l'aventure et quelles sont les caractéristiques du programme élaboré?

5.1 Dynamique d'élaboration du programme

De la présentation des résultats il peut être dégagé un grand constat relatif à la dynamique d'élaboration du programme. Il semble y avoir eu une polarisation progressive de la part des intervenants vers le pôle de l'action ainsi qu'une polarisation progressive de la part du chercheur vers le pôle de la recherche. Il est possible d'expliquer ce constat par le fait que cette recherche collaborative a donné lieu à bien peu de gestes de co-construction de savoirs et de savoir-faire, ce qui, conséquemment, témoigne d'une faible appropriation de l'éducation par l'aventure comme modalité d'intervention.

Dans un contexte de recherche collaborative empruntant les caractéristiques principales d'une recherche-action, le chercheur s'inscrit dans la démarche de recherche de solutions et de conception des actions à mettre de l'avant pour tenter de modifier la situation. Il a donc un rôle d'accompagnateur et de facilitateur (Dolbec et Clément, 2000) qui doit « emmener les personnes concernées à effectuer une transformation [dans leur milieu] » (Savoie-Zajc, 2001, p.16). En somme, il est un membre à part entière de l'équipe de recherche, au même titre que les praticiens.

Dans ce contexte, Desgagné (2007) affirme que le chercheur est à la fois « facilitateur » et « apprenant » dans le cadre d'une recherche collaborative. Par ailleurs il faut bien comprendre que le chercheur ne peut se transformer en praticien et que le praticien ne peut se transformer en chercheur. D'où l'importance d'être conscient que certaines tâches relèveront presque exclusivement du chercheur, dont la tâche de la théorisation et celle de la rédaction du rapport qui sont, en règle générale, le travail du chercheur. Ce qui ne signifie pas pour autant que les deux catégories d'acteurs ne coordonnent pas leurs actions, que ce soit dans la construction et dans la réflexion sur ces actions, d'où l'idée de la co-construction. Cette co-construction s'avère essentielle à une démarche de recherche collaborative.

⁴⁷ Malgré les multiples outils de collecte de données prévus, peu ont fait émerger des données « directes », étant donné le déroulement particulier de la recherche. Cette situation a amené le chercheur à faire des regroupements de données qualitatives issues de plusieurs outils de mesure en un « déroulement chronologique » et une « grille d'analyse thématique ». De plus, plusieurs données parmi les plus pertinentes pour l'analyse sont souvent tirées des outils de regroupements de données eux-mêmes (la trame chronologique et la grille d'analyse thématique). Par exemple, un tel thème qui est revenu plus souvent qu'un autre et ce, indépendamment des outils de collecte d'où ces données proviennent originellement.

Cependant, l'analyse de la dynamique de la recherche indique que les intervenants et le chercheur, apparemment engagés dans un travail collaboratif au début de la recherche, ont progressivement polarisé leurs actions, jusqu'à ne pas travailler du tout ensemble. Des éléments centraux peuvent illustrer cette polarisation progressive.

5.1.1 Polarisation progressive des actions des membres de l'équipe vers des pôles différents

Du côté des intervenants, malgré l'intérêt démontré par ces derniers envers la recherche elle-même au début de la dynamique d'élaboration, il y a eu une diminution progressive de l'engagement dans la dynamique de la recherche, facilement observable par la diminution du temps disponible pour la recherche (en durée et en qualité) et par le peu de cycles expérientiels complétés et ce, dans la première moitié de la démarche d'élaboration.

La quasi-absence de feedback écrit et le peu de feedback verbal avant et après les séances en gymnase avec les élèves peut également illustrer une diminution de l'engagement des intervenants pour la démarche de la recherche. Suite aux toutes premières rencontres de l'équipe, au cours desquelles ils se prêtaient relativement plus facilement aux exigences du plan de collecte de données, les intervenants ont demandé au chercheur de réaliser trois adaptations subséquentes en vue de réduire le temps requis à la démarche de collecte de données. De plus, il apparaît que les intervenants ont confié presque entièrement les éléments relatifs à la démarche de recherche au chercheur, incluant la définition de la question de recherche, et ce, malgré leur position de praticien réflexifs au cœur de la démarche de recherche. Ils ont suggéré d'éliminer l'entrevue semi-dirigée prévue à mi-chemin de l'élaboration et ils ont peu à peu diminué leur participation à la démarche de

recherche, jusqu'à ne plus du tout participer à la collecte de données. Puis, avant même la troisième section du programme, ils ont décidé de mettre fin à la démarche de recherche.

Les intervenants n'ont généralement pas adapté les éléments de plus-value aux activités d'aventure, à savoir le « *frontloading* » et les « débriefes ». Cet exemple d'engagement dans l'action est également observable par le fait qu'ils ont maintenu leur engagement pour les phases *action* et, dans une moindre mesure, pour les phases *réflexion* dans l'action (*in vivo*) à l'intérieur des cycles expérientiels. Le fait que les adaptations aux activités d'aventure aient été faites surtout pendant les séances d'activités semble corroborer l'intérêt des intervenants pour la phase *d'action* du cycle expérientiel. Il s'agit apparemment d'un fait cohérent avec le manque de temps disponible soulevé fréquemment par les intervenants. En effet, il est beaucoup plus long de réaliser les adaptations avant ou après l'activité, puisque c'est du temps en surplus de la séance d'activités.

Du côté du chercheur, il semble y avoir eu également une polarisation progressive de ses actions vers le pôle de la recherche. À l'image des intervenants, la motivation envers la recherche démontrée par ce dernier a mené à une première présentation d'une démarche de recherche ambitieuse. Autant les intervenants s'impliquaient dans les premières réunions au début du processus, autant le chercheur était présent au Service d'aide pour faire de l'observation de la dynamique du Service et de la classe *Virage*. Mais assez rapidement, le chercheur a été de moins en moins présent au Service d'aide et il a concentré ses actions dans la recherche (rédaction des fondements conceptuels et du cadre méthodologique, développements des outils de collecte, tenue de la rigueur scientifique). Même au cœur de l'élaboration du programme, durant les séances d'activités en gymnase, le chercheur laissait

toute la place aux intervenants. Par souci d'objectivité, il les questionnait, il les observait, mais sans réellement travailler « avec » eux. Cette préoccupation pour la réflexion plutôt que pour l'action se reflète également par le fait que les adaptations aux activités d'aventure réalisées par le chercheur le sont surtout dans les phases autres que celle de l'action.

Toutefois, le chercheur n'a pas impliqué les intervenants dans la définition de la question de recherche, qu'il a rédigée seul. Il en est de même pour d'autres éléments, tels que la conception des outils de collecte. Également, la diminution (jusqu'à la quasi-absence) de feedback de la part des intervenants a mené à des décisions de plus en plus unilatérales de la part du chercheur quant à la recherche.

Il est possible d'observer un certain hermétisme dans la pratique des rôles des acteurs de l'équipe de recherche. En effet, les acteurs de la recherche ont assez rapidement retrouvé leurs rôles premiers, sans maintenir les actions qui étaient de nature à contribuer à une réelle collaboration au sein de l'équipe. À part le tout début de la démarche, il semble donc y avoir eu peu de gestes de co-construction. D'ailleurs, les intervenants ont clairement mentionné ne pas avoir réalisé d'apprentissages, sauf celui de l'importance de la confiance entre les membres de l'équipe, ce qui constitue une indication supplémentaire d'une polarisation des rôles.

5.1.2 Peu de gestes de co-construction

Dans le cadre de cette recherche, il apparaît clair qu'il y a eu peu de gestes de co-construction. Une première piste peut aider à saisir la dynamique qui s'est installée au sein de l'équipe. Il est possible que le chercheur soit demeuré dans la *pensée systémique* et que

les intervenants s'en soient tenus au *monde de l'action*. En effet, Checkland, cité dans Van der Maren (1999), présente graphiquement une méthodologie des systèmes souples en recherche-action. Parmi les étapes de ce système, il distingue celles qui font partie du *monde de l'action* et celle qui font partie de la *pensée systémique*. Le *monde de l'action* concerne les étapes qui impliquent nécessairement un dialogue entre les membres de l'équipe de recherche-action et la *pensée systémique* concerne les étapes qui peuvent se faire sans la collaboration des intervenants. Il est possible qu'une présence plus active du chercheur dans le milieu de pratique, conjuguée à une implication plus active des intervenants dans la recherche, aurait fait évoluer la recherche différemment.

Par rapport à cette participation active et concertée nécessaire à la démarche collaborative, Klein (2007) a réalisé des études de cas de recherches-action et il fait ressortir des éléments-clé de la réussite d'une recherche-action, dont la synergie au sein de l'équipe. Selon ce dernier, la synergie de l'équipe de recherche est « déterminée par la stabilité du financement et de l'équipe, par l'encadrement et par la capacité des membres à apprendre de la relation mutuelle qui se construit lors de la recherche» (Klein, 2007, p.44). De toute évidence, ces conditions n'ont pas été véritablement respectées dans le cadre de cette étude.

Une deuxième piste d'explication réfère au temps disponible pour l'échange et pour la réflexion nécessaire à ce type de démarche de recherche collaborative. Selon Schön (1994) c'est précisément ce temps d'échange qui permet de bien saisir les réalités de chacun des acteurs et d'établir un dialogue authentique et qui fonde la recherche en cours d'action et sur l'action. Toutefois, il semble évident que l'équipe n'a pas disposé de ce

temps d'échange et il est possible de croire que c'est là l'une des causes qui peut expliquer que les membres de l'équipe ne se soient pas impliqués plus activement dans la recherche. Des lieux et un contexte de réunion moins distrayant, de même que des libérations de tâche auraient peut-être contribué à la création de la dynamique nécessaire à une réelle co-construction de savoirs.

Une troisième piste qui peut aider à la compréhension de la dynamique de recherche réfère au fait que les intervenants n'ont pas été impliqués dans la définition de la question de recherche. Bon nombre d'auteurs, cités dans Savoie-Zajc (2001), partent du postulat que « l'implication des personnes dans la définition d'un problème et dans la recherche de solutions pour le résoudre est préalable au changement de pratiques » (p.16), ce qui n'a vraisemblablement pas été le cas dans cette recherche. Comme Strigner (1999) le suggère, la définition du problème de recherche doit se faire en étroite collaboration avec les praticiens. Le fait que le chercheur ait travaillé seul sur cette question, étant donné qu'il ne recevait pas de feedback sur ces questions de la part des intervenants, peut également aider à expliquer la diminution de l'engagement de ces derniers. De plus, le chercheur n'a peut-être pas vérifié convenablement la compréhension des intervenants vis-à-vis des aspects méthodologiques et des enjeux de la recherche collaborative en cours.

Une quatrième piste d'interprétation réfère à la question des compétences des membres de l'équipe. Le fait que le chercheur était un étudiant a pu faire en sorte que sa participation soit comprise par les intervenants comme si sa recherche était un stage, tel qu'ils l'ont d'ailleurs mentionné. En effet, sa position de chercheur « stagiaire » (ou étudiant) et non de chercheur « expert » a possiblement influencé la perception de

compétence de ce dernier au sein de l'équipe. Cette position rend la détermination des rôles délicate et justifie d'autant l'importance de les fixer clairement dès le début de la recherche-action (Savoie-Zajc, 2001). D'autant plus que, dans ce cas-ci, le chercheur en était à sa première recherche collaborative. Autre élément, l'analyse des compétences au niveau des « *hard skills* » (compétences liées à la pratique et aux techniques des activités d'aventure et de plein air) indique qu'il semble y avoir une petite différentielle de compétences entre le chercheur et les intervenants. Il est possible que cette connaissance préalable que les intervenants avaient des activités de plein air et d'aventure ait influencé la dynamique en minimisant la nécessité d'un « chercheur-expert » au sein de l'équipe. Il est également possible de croire que cette *perception* de compétence a possiblement rendue caduque la nécessité perçue par les intervenants d'apprendre à se servir de l'approche de l'éducation par l'aventure. La présentation des résultats a d'ailleurs fait clairement ressortir que les intervenants étaient davantage préoccupés par le pôle de *l'action*, puis par celui de la *recherche*, mais très peu par le pôle *formation*. Pourtant, tel qu'exposé aux fondements conceptuels, l'efficacité de l'éducation par l'aventure n'est pas uniquement liée aux compétences de type « *hard skills* », mais également aux compétences de type « *soft-skills* » et surtout « *méta-skills* ». C'est à l'aide de ces dernières compétences que les facilitateurs de programmes d'aventure ajoutent la plus-value aux programmes ou, en d'autres termes, ce sont ces compétences qui font qu'un programme d'éducation par l'aventure est plus qu'une suite d'activités sans but. Les compétences liées à la planification et à l'application (« *soft skills* »), réfèrent à l'aptitude à utiliser des techniques efficaces d'organisation et d'enseignement (Gibbons et Norman, 1987; Henton, 1996) et les méta-

compétences (« *meta-skills* ») sont liées à la résolution de problèmes, à la communication efficace, au style flexible de leadership, à la prise de décision, au jugement et à l'éthique (Hopkins et Putnam, 1997). Ainsi, ce n'est pas seulement la réalisation des activités d'aventure qui est importante, mais bien le regard critique porté sur l'activité et la régulation de ses propres actions, comme dans le cas de la métacognition (Legendre, 1993). La micro-formation ainsi que l'application de cycles expérientiels d'apprentissage avaient précisément pour objectif d'appuyer les intervenants dans le développement de ces compétences. Toutefois, bien peu de cycles ont été complétés et peu d'engagement a été porté sur les phases autres que celles de *l'action* par les intervenants, dont les phases de la *planification*, de la *réflexion* et de *l'évaluation*.

5.1.3 Faible appropriation de l'éducation par l'aventure comme modalité d'intervention

Plusieurs éléments portent donc à croire que les intervenants ne se sont pas approprié l'éducation par l'aventure en tant que modalité d'intervention. Itin (1998) soutient qu'il faut maîtriser plusieurs compétences pour être un intervenant efficace en éducation par l'aventure, dont les compétences associées à l'aspect leadership d'aventure et de plein air et les compétences et attitudes associées au milieu de l'éducation (Wideen et Andrews, 1987). Ces compétences du milieu de l'éducation s'apparentent aux compétences de type « *soft* » et « *meta* », essentielles en éducation par l'aventure (Priest, 1997). Mais plusieurs éléments développés ci haut peuvent laisser croire que les intervenants n'ont pas développé toutes ces compétences, surtout en ce qui a trait à l'utilisation de l'éducation expérientielle et des techniques propres à la facilitation.

Pour ce qui est des connaissances, malgré une compréhension commune apparente – mais non-vérifiée – des notions présentées lors de la micro-formation, les intervenants disent n'avoir rien appris par rapport à l'éducation par l'aventure. Le second volet de la discussion révèle d'ailleurs que les bases conceptuelles présentées lors de cette micro-formation n'ont pas été appliquées de manière conforme dans le programme développé et ce, malgré les efforts de planification et de réflexion sur l'action.

En somme, il est possible de croire que la polarisation graduelle observée dans les actions des membres de l'équipe de recherche et le peu de gestes de co-construction démontrent une faible appropriation de l'éducation par l'aventure comme modalité d'intervention par les intervenants. Cette interprétation suggère également qu'il n'y a pas eu de réel co-développement entre le chercheur et les intervenants. La démarche de l'équipe s'apparente peut-être davantage à une application d'une suite d'activités plutôt qu'à une appropriation d'une nouvelle modalité d'intervention.

Il serait toutefois inexact d'affirmer que l'équipe n'a rien produit. Au contraire, la démarche de l'équipe a tout de même mené à l'élaboration d'un programme, dont les caractéristiques sont discutées dans le prochain volet. Enfin, il est à noter que tous ces facteurs ont probablement eu une certaine synergie entre eux. Il n'y a donc pas un facteur unique qui explique tous les constats soulevés dans l'étude du premier volet de cette recherche.

5.2 Caractéristiques du programme d'éducation par l'aventure au cadre scolaire

Le second volet de la question de recherche s'intéresse aux caractéristiques du programme élaboré. La discussion de ce second volet s'intéresse plus précisément à trois thèmes. D'abord, la conformité du programme développé avec les critères qui caractérisent les programmes reconnus d'éducation par l'aventure sera discutée. Suivront la question de l'adaptabilité du programme au Service d'aide et la question de l'atteinte des retombées attendues par l'équipe de recherche. Cet exercice est d'autant plus pertinent que ce programme est une innovation en soi, puisque qu'il a été élaboré complètement en contexte intra scolaire, contrairement aux programmes d'éducation par l'aventure souvent retrouvés aux États-Unis (Henton, 1996).

5.2.1 Conformité du programme d'éducation par l'aventure

Dans le cadre de cette recherche, le programme développé devait respecter minimalement six critères afin d'être considéré un réel programme d'éducation par l'aventure. Il devait également respecter la séquence d'aventure, telle qu'identifiée par Roland *et al.* (1987) et Bisson (1999). À ces égards, le programme développé respecte, à des degrés variables, les six critères, mais il ne respecte pas la séquence d'aventure.

Par rapport aux critères qui caractérisent les programmes d'éducation par l'aventure généralement reconnus comme efficaces, quatre critères sont ordinairement bien respectés dans le programme développé. Il s'agit des critères suivants : 1) *un contexte de groupe en interdépendance avec un but commun*, 2) *des conséquences observables et directement*

liées aux actes posés, 3) des activités d'aventure comportant des risques adaptés à la compétence des participants et 4) des participants qui sont volontaires et impliqués. En fait, les activités d'aventure en gymnase se sont toujours réalisées en groupe, avec un objectif commun à atteindre. Chaque activité offrait des opportunités de vivre des conséquences directes qui découlaient de la réalisation de ces activités. De même, toutes les activités ont fait l'objet d'au moins une adaptation (si ce n'est que lors de la présélection) en vue de l'ajuster à la réalité de la clientèle du Service d'aide. Enfin, même s'ils étaient tenus d'assister aux séances d'activités, chaque élève avait toujours le choix de participer ou non aux activités proposées lors des séances. En somme, ces quatre critères ont été généralement respectés.

Toutefois, malgré cette conformité partielle, deux critères ont été rarement respectés, soit 1) *l'application de cycles d'apprentissage expérientiel* et 2) *un environnement (naturel ou non⁴⁸) qui exige un effort d'adaptation de la part du participant.*

Par rapport au critère de l'application du cycle expérientiel, il apparaît que les intervenants utilisaient régulièrement le modèle traditionnel de l'assimilation d'information durant l'animation de la majorité des activités d'aventure. Par exemple, ils donnaient beaucoup de consignes de réalisation et parfois même l'objectif sous-jacent de l'activité aux élèves. Ce modèle, qu'ils utilisent couramment dans leurs interventions éducatives en dehors de l'application du programme, est en quelque sorte à l'opposé de l'approche

⁴⁸ Il convient ici de préciser que dans le domaine de l'éducation par l'aventure, le contexte d'activités extérieures semble, pour certains chercheurs, sous-jacent à l'aventure proprement dite (Gillis, 1992; Cason et Gillis, 1994; Neil et Richards, 1998) tandis que pour d'autres, l'aventure peut se vivre aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur (Henton, 1996; Cain et Jolliff, 1998; Bailey, 1999; Udall et Mednick, 2000).

expérientielle. Toutefois, lorsque l'on considère les séances d'activités en entier plutôt que les activités prises individuellement, il est possible d'affirmer que la majorité des séances qui composent le programme élaboré sont effectivement conformes au critère de l'approche expérientielle. En effet, il apparaît que les intervenants ont appliqué l'approche expérientielle aux séances complètes plutôt qu'à chacune des activités d'aventure, tel que suggéré dans les fondements conceptuels. Les intervenants ont jugé eux-mêmes qu'il était suffisant de faire une seule amorce d'activité et un seul « débriefe » pour chaque séance et ce, puisque les élèves pourraient perdre l'intérêt dans le cas de discussions de groupe trop fréquentes. En somme, il est possible de dire que ce critère a été partiellement respecté.

Concernant le critère d'un environnement qui exige un effort d'adaptation de la part du participant, relativement peu d'efforts ont été déployés par l'équipe pour respecter ce critère. En effet, comme les endroits où se déroulaient les séances du programme étaient tous connus des élèves (gymnase, salle de danse), il a été plus difficile pour l'équipe de créer des situations qui auraient forcé les élèves à s'adapter à cet environnement connu. Pour ce faire, il faut que l'équipe propose des amorces de type « *frontloading* » métaphorique qui ont pour objectif d'impliquer les élèves dans une « histoire » inventée (une métaphore) pour donner une autre signification aux lieux et aux objets utilisés pour l'activité. D'ailleurs, cet aspect de la « mise en scène » des activités avait attiré les intervenants au début du projet, mais ceux-ci n'ont pas proposé d'amorces de type « *frontloading* » durant l'élaboration. Fait à mentionner, l'environnement naturel auquel auraient été confrontés les élèves durant la sortie en plein air se voulait précisément un

environnement qui nécessite une adaptation. Toutefois, l'annulation de cette étape dans la réalisation du programme n'a pas pu permettre, tel qu'il était prévu, le respect de ce critère.

Outre le respect variable des six critères des activités d'aventure, un autre élément permet de juger de la conformité du programme élaboré. Il s'agit de la séquence choisie pour l'enchaînement des activités dans le programme. Tel que noté dans l'analyse, la séquence du programme n'est pas exactement conforme aux séquences de Roland *et al.* (1987), mais elle n'est pas non plus complètement opposée. En effet, la séquence du programme élaboré a deux particularités notables. D'abord, le programme prévoit certaines activités de confiance et de résolution de problèmes avant de proposer des activités de conscience de soi (« self-awareness ») et de communication. Selon Bisson (1999), il aurait idéalement fallu placer les activités de confiance après les activités de communication. Ensuite, le programme élaboré prévoit une répétition des activités, ce qui n'est pas prévu aux modèles de séquences définies aux fondements conceptuels. En faisant refaire les mêmes activités aux élèves deux ou trois fois, les intervenants permettaient aux nouveaux arrivants de la classe (en cours d'année scolaire) de participer à certaines activités auxquelles ils n'auraient pas pu autrement.

Mais, il est intéressant de noter que les intervenants ont adapté la séquence des activités afin qu'elle cadre avec la disponibilité de leur clientèle. Ce faisant, ils ont intégré une structure qui s'apparente aux micro-séquences de Bisson (1999). Ce chercheur affirme que les modèles qui font appel aux macro-séquences sont presque toujours valables, mais ils doivent être adaptés aux différentes situations en faisant appel à la flexibilité des séquences mixtes et des micro-séquences (Bisson, 1999). Par ailleurs, selon Bilodeau

(2005), les séquences prescrites ne sont pas toujours idéales et il faut adapter les activités à chaque situation, et pas le contraire. Ainsi, ces éléments peuvent permettre d'avancer que la séquence du programme élaboré est en partie conforme aux modèles généralement reconnus.

Des facteurs peuvent aider à comprendre cette conformité partielle avec les caractéristiques des programmes d'éducation par l'aventure reconnus comme efficaces. Le facteur qui apparaît comme le plus important est le peu de travail de co-construction effectué dans le cadre de l'élaboration du programme. Deux autres facteurs complémentaires apparaissent également notables, d'abord la complexité d'utilisation des amorces de type « *frontloading* » et des « débriefes », puis l'âge de la clientèle.

Comme l'indique clairement la discussion du premier volet de la question de recherche, l'équipe n'a pas réellement travaillé en collaboration pour co-construire ce programme. Parmi les causes identifiées figurent le manque de temps disponible et le faible niveau d'implication des intervenants dans la démarche de recherche. Ce contexte d'élaboration a probablement eu un impact sur la conformité du programme de plusieurs façons.

D'abord, le peu de temps disponible de la part des intervenants pour la démarche d'élaboration a pu influencer la conformité du programme. Ce fait est facilement observable par le peu de cycles expérientiels complétés en cours d'élaboration. En effet, afin de structurer ces cycles expérientiels, les intervenants avaient à remplir des fiches destinées à préparer la tenue de chacune des activités. Puisque les questions contenues dans ces fiches étaient justement basées sur les six critères, ceci faisait un rappel aux

intervenants en plus de structurer leur réflexion en vue d'une conformité minimale aux critères. Toutefois, le temps consenti par les intervenants pour compléter ces fiches s'est considérablement amoindri au long de la démarche et de plus, la phase *d'évaluation* n'a presque jamais été complétée suite aux séances d'activités. Il est ainsi possible de croire que le programme aurait peut-être été davantage conforme aux critères si l'équipe avait disposé de davantage de temps. Ceci est particulièrement vrai pour ce qui est du critère de l'utilisation de l'approche expérientielle dans les activités d'aventure puisque c'est un aspect qui demande inévitablement de la préparation préalable à la tenue des activités. De même, le manque de temps disponible et l'arrêt brusque de la recherche ont rendu impossible une révision du programme dans son entier avant d'en proposer une version finale. Cette révision aurait éventuellement pu permettre un remaniement de la séquence des activités afin de la rendre parfaitement conforme à celles exposées dans les fondements conceptuels.

Autre facteur à ajouter : concernant la complexité d'utilisation des techniques d'amorces de type « *frontloading* » et des « débriefes », il est à noter que les amorces des activités ont été initiées dès la troisième séance par le chercheur. C'est également ce dernier qui a dû planifier toutes les autres amorces puisque les intervenants n'ont généralement pas pu réserver le temps nécessaire pour planifier les séances d'activités. Toutefois, les intervenants n'étaient peut-être pas bien outillés pour l'utilisation de ces techniques. Il s'agit de connaissances généralement associées aux compétences de type « *soft skills* » et « *meta-skills* ». Comme l'écrit Itin (1998), un intervenant efficace en éducation par l'aventure doit avoir des compétences techniques associées au plein air, mais aussi des

attitudes et des compétences associées aux tâches d'enseignement, d'encadrement ou de conseil (« *soft skills* » et « *meta-skills* »). Selon Priest et Gass (1997), ces compétences sont beaucoup plus fines que les autres types de compétences et se développent avec le temps. Il est possible que les intervenants n'aient pas eu le temps de développer ces compétences. Également, comme le chercheur en était à sa première élaboration de programme, il est possible que ce dernier n'avait pas la compétence nécessaire pour amener les intervenants à créer ces amorces pour les activités et ce, même si l'équipe avait disposé de tout le temps voulu.

Dernier facteur : il est utile de souligner que les élèves du Service d'aide ne sont peut-être pas la clientèle la plus réceptive aux métaphores induites par les techniques de « *frontloading* » et les « *débriefes* ». En effet, certains auteurs (Gass, 1993; Bacon, 1983) suggèrent que la clientèle d'âge pré-scolaire et primaire (de 5 à 12 ans) serait moins réceptive à l'amorce métaphorique des activités d'aventure que les adolescents, les jeunes adultes et les adultes. On peut donc croire que les élèves visés par le programme, du niveau du premier cycle de secondaire (13-14 ans), sont à un âge où ils commenceraient tout juste à être réceptifs à l'utilisation de métaphores.

5.2.2 Adaptabilité du programme aux besoins du Service d'aide

Afin de vérifier si le programme élaboré est adapté, il apparaît pertinent d'évaluer son adaptabilité par rapport à différentes composantes du Service, soit le curriculum d'intervention, le fonctionnement et l'horaire et enfin, la disponibilité des ressources humaines, financières et matérielles.

Considérant que le développement de compétences sociales fait partie du curriculum du Service d'aide, il apparaît clair que le programme se devait d'inclure le développement de ces compétences sociales. Le fait de faire des liens entre la classe, les activités en gymnase et la sortie en plein air permet de ne pas compartimenter l'apprentissage à une seule matière ou à une seule situation et facilite des apprentissages « vraiment efficaces et pleins de sens » (Henton, 1996, p.171). Dans sa version finale, les activités qui composent le programme visaient majoritairement des compétences de communication, de confiance et de résolution de problèmes. De plus, une majorité de séances s'est close avec un « débriefe » qui avait comme objectif de permettre aux élèves de tirer des apprentissages des activités d'aventure qu'ils venaient de vivre. Les intervenants ont généralement permis aux élèves de faire des liens entre les apprentissages réalisés lors des activités d'aventure (en lien avec des compétences sociales) et des situations dans la classe et dans d'autres contextes. De plus, le fait de proposer un « débriefe » commun à la fin d'une séance complète plutôt qu'après chaque activité est peut-être une solution mieux adaptée à la clientèle du Service. Ce faisant, il est possible de croire que le programme était adapté au curriculum du Service d'aide.

Pour ce qui est du fonctionnement du Service, les intervenants ont adapté le programme de manière à ce qu'il soit compatible avec la disponibilité de leur clientèle. En effet, ils ont proposé que la même activité soit vécue plus d'une fois dans le programme de manière à ce que tous les jeunes puissent vivre cette activité précise et ce, peu importe leur date d'entrée au Service. Cette flexibilité était parmi les caractéristiques souhaitées dès le départ par les intervenants.

Pour ce qui est de la tenue de l'expédition, les intervenants ont mentionné lors de l'entrevue finale qu'ils allaient envisager plusieurs petites activités en plein air (si c'était à refaire) au lieu d'une sortie de trois jours. Ce point de vue va dans le sens de celui de Eagle *et al.* (2000) qui suggèrent que plusieurs activités courtes d'une journée serait une avenue avantageuse pour le système scolaire, compte tenu des contraintes.

Il est intéressant de souligner qu'au début de la dynamique d'élaboration, (dans la phase de planification de l'action), les intervenants soutenaient précisément le contraire, soit qu'ils préconisaient plutôt une sortie en plein air de trois jours. Ils avaient alors émis cette idée afin d'assurer un fort impact sur la clientèle et de diminuer l'investissement en temps. Il semble que, effectivement, l'investissement en temps a été tel que les intervenants ont revu leur position initiale afin de mieux se coller à leur réalité quotidienne.

D'autre part, les intervenants croient qu'une sortie en début d'année aurait été préférable de manière à ce que les impacts se fassent sentir dès le début de la session et ce, pour toute la durée de l'année scolaire. Toutefois, cette dimension du moment préférable durant l'année scolaire pour commencer l'application d'un tel programme a été très peu investiguée.

Pour ce qui est du temps nécessaire à la réalisation du programme, il varie selon les étapes. En effet, les intervenants devront avoir une disponibilité qui varie entre une et trois heures par cycle de six jours, par intervenant directement impliqué au projet et ce, avant et après la sortie en plein air qui, elle, nécessite trois jours complets, nuitées comprises. Est-ce qu'une telle exigence en temps peut constituer l'un des facteurs explicatifs du peu d'expériences du genre réalisées au Québec?

Il s'avère que le budget dont disposait l'équipe (500\$) n'a pas été suffisant puisque la réalisation du programme aurait été impossible sans l'apport bénévole du chercheur et l'emprunt sans frais d'équipements, pour ne nommer que ces dépenses. L'évaluation approximative du coût du programme tel qu'il a été envisagé par l'équipe varie entre 7000\$ et 10 000\$, ce qui n'est pas adapté pour une activité qui serait considérée comme parascolaire. Le programme doit donc absolument être intégré aux interventions éducatives de l'école de manière à justifier un tel investissement.

Comme les séances d'activités d'aventure peuvent se dérouler aussi bien à l'extérieur qu'à l'intérieur, il n'a pas été trop difficile de trouver des locaux, surtout dans cette grande école secondaire. Par contre, l'équipement a posé un problème de disponibilité, entre autres parce que l'équipe ne disposait que d'un budget très restreint et que l'école ne possédait préalablement aucun équipement. Pour être adapté, il faudrait que l'école fasse l'acquisition d'un minimum d'équipements afin d'appuyer les intervenants dans la réalisation des activités d'aventure en gymnase.

La nécessité d'avoir recours à des ressources spécialisés externes dans le cadre de cette recherche peut illustrer la pertinence de se doter d'une ressource externe pour la réalisation d'un tel programme. Cette ressource externe devra pouvoir travailler en étroite collaboration avec les intervenants et pouvoir prendre à sa charge tous les aspects logistiques liés à une sortie en plein air. Également, il est possible de croire que le fait que les intervenants impliqués dans cette recherche avaient des compétences préalables liées au domaine du plein air ait rendu l'application du programme plus aisée. Le programme serait

donc peut-être mieux adapté aux milieux où les praticiens ont des connaissances préalables des notions en lien avec des activités de plein air.

5.2.3 Atteinte des retombées attendues du programme

Lors de l'entrevue finale, les intervenants ont été questionnés sur l'atteinte des objectifs du programme (retombées) et sur les facteurs qui ont, selon eux, influencé l'atteinte de ces objectifs. Il est utile de rappeler que les intervenants souhaitaient que les activités contenues dans le programme visent le développement d'habiletés sociales auprès de la clientèle du Service d'aide. Ils souhaitaient également être autonomes dans l'application dudit programme. Tel que prévu au plan de collecte, aucune mesure précise n'a été prise sur ces aspects, mais plusieurs indices permettent d'avancer des pistes sur ces retombées attendues.

5.2.3.1 Objectifs visés par les activités contenues au programme

Le programme contient un total de 23 activités réparties en 11 séances qui suivent une certaine séquence de progression. La grande majorité des activités comprises dans le programme touchaient effectivement le développement d'habiletés sociales, dont la communication, la confiance et la résolution de problèmes. L'objectif visé par chaque activité est identifié clairement dans les documents de référence (guides d'activités) utilisés par l'équipe comme sources d'activités d'aventure (dont Rohnke, 1987 et Cain et Jolliff, 1998). Ces guides d'activités sont des références quasi-universelles utilisées partout à travers le monde dans une majorité de programmes, ce qui laisse présager une bonne fiabilité. Par ailleurs, les activités que les intervenants ont tenu à faire vivre à tous les élèves

(les activités qui ont été répétées à deux ou trois reprises) visaient toutes des objectifs de confiance ou de résolution de problème. Ces éléments portent à croire que cette retombée attendue de la part des intervenants est bel et bien présente.

5.2.3.2 Autonomie des intervenants dans l'application du programme

La seconde retombée attendue du programme réfère au souhait des intervenants de pouvoir appliquer le programme dans un contexte intra scolaire d'une façon autonome. Tel qu'exposé dans l'analyse des résultats, aucune donnée n'a pu faire ressortir leur capacité d'appliquer le programme de façon autonome. Toutefois, après l'entrevue finale, ils ont mentionné qu'ils allaient tenir, dans les semaines suivantes avant la fin de la session scolaire, d'autres séances d'activités d'aventure en gymnase avec leur clientèle.

L'analyse des données a pu mettre en exergue la pertinence d'une aide extérieure, en la personne du chercheur (sans considérer les ressources externes nécessaires à la tenue de leur expédition de kayak de mer). Il apparaît donc qu'une ressource externe a pu supporter les intervenants pour la planification des séances, pour l'organisation logistique et pour la recherche de fonds.

Toutefois, le fait d'ajouter une ressource humaine spécialisée à qui on délègue des tâches n'est peut-être pas une solution idéale. En effet, la délégation des tâches peut faire en sorte que les intervenants ne deviennent pas autonomes. Selon Itin (1998), il faut maîtriser plusieurs compétences pour être un intervenant efficace en éducation par l'aventure. Parmi celles-ci figurent les compétences associées à l'aspect leadership d'aventure et de plein air (Priest et Gass, 1997) et les compétences et attitudes associées au milieu de l'enseignement

(Wideen et Andrews, 1987). Il s'agit alors de compétences qui visent à faire le « pont » entre l'intervention éducative en contexte de plein air et d'aventure et les interventions éducatives magistrales réalisées en classe. Et c'est précisément la création de ce « pont » qui était au cœur de la dynamique cyclique d'élaboration. Mais comme peu de cycles expérientiels ont été complétés par les intervenants durant la recherche, il est possible de se questionner sur la compréhension de cette notion de « pont » par les intervenants.

Il est aussi possible de croire que des intervenants qui possèderaient l'ensemble de ces compétences seront plus efficaces et, par extension, plus autonomes. Ce fait d'être autonomes peut également permettre aux enseignants de mieux opérer le transfert des acquis de la clientèle durant le programme vers la classe ou encore, de cerner plus efficacement l'intérêt des jeunes pour continuellement adapter le programme.

L'autonomie se définit comme « une indépendance, une possibilité de décider » (Larousse, 2000). Être autonome peut également signifier détenir les ressources nécessaires à la réalisation de nos décisions. Selon Bernardou (1996), parmi les cinq étapes qui ponctuent la démarche de changement chez les professionnels, seulement 15% se rendent à l'étape du « changement réel, social, c'est-à-dire perceptible pour les autres, passage de l'intention à la réalisation » (p.37). Ce changement perceptible et ce passage à la réalisation concrète s'apparente au fait de devenir autonome. Toutefois, de l'aveu même des intervenants lors de l'entrevue finale, ils n'ont pas modifié leurs pratiques, si ce n'est qu'en ajoutant un outil de plus à leur dispositif d'intervention. L'analyse a également fait ressortir qu'il y a eu une diminution de l'intérêt des intervenants envers les cycles expérientiels d'apprentissage (pour apprendre à utiliser l'éducation par l'aventure comme modalité

d'intervention) et qu'il n'y a pas eu de réel co-développement dans l'élaboration du programme. Ces éléments portent à croire que les intervenants ont plutôt réalisé une application d'un nouvel outil, mais sans réellement adapter leurs pratiques. Il semble alors que ces derniers ne seraient peut-être pas autonomes dans l'application entière du programme.

La discussion du premier volet de la recherche a pu mettre de l'avant que la démarche de l'équipe s'est peut-être apparentée davantage à une application d'une suite d'activités plutôt qu'à une appropriation d'une nouvelle modalité d'intervention. L'étude du second volet semble corroborer cette faible appropriation de l'éducation par l'aventure par les intervenants, puisque la recherche n'a pas permis d'affirmer que ces derniers soient devenus pleinement autonomes. De même, la discussion a fait ressortir que le programme développé n'est que partiellement conforme aux critères qui caractérisent les programmes d'éducation par l'aventure. Ainsi, pour mener ce type de programme en milieu scolaire en respectant les différents critères qui distinguent les programmes reconnus comme efficaces, il serait possible de croire que les intervenants scolaires ont tout avantage à s'allier une ressource externe spécialisée en éducation par l'aventure. Toutefois, cette ressource devra absolument travailler en étroite synergie et en interdisciplinarité afin que chaque membre de cette nouvelle équipe puisse partager ses compétences et contribuer à mener à bien le programme.

CONCLUSION

Comme c'est parfois le cas, cette recherche s'est déroulée d'une manière passablement différente du plan original. Des aléas nombreux ont influencé la dynamique d'élaboration intra scolaire de ce programme d'éducation par l'aventure dans ce Service d'intégration scolaire. Néanmoins, l'équipe a su élaborer un programme qui respecte les grandes lignes du début du projet, mais non sans difficultés. L'élaboration du programme en contexte intra scolaire a fait ressortir des éléments pertinents pour les futurs développements de ce type de programme en milieu scolaire québécois. Le premier volet de cette recherche s'est d'ailleurs intéressé à cette dynamique d'élaboration, tandis que le second volet s'est intéressé aux caractéristiques du programme développé.

Le premier volet de l'étude a démontré que malgré l'implication notable de l'équipe dans les phases « action », il n'y a pas réellement eu de gestes de co-construction et que cette situation a mené à une faible appropriation de l'éducation par l'aventure comme modalité d'intervention. La recherche a par ailleurs mis en évidence la nécessité de l'implication conjointe et de la disponibilité des acteurs pour créer la synergie collaborative nécessaire pour élaborer un programme similaire. En effet, pour le développement intra scolaire de ce type de programme, il s'avère essentiel pour les intervenants scolaires de développer certaines compétences qui font le « pont » entre l'éducation et le plein air. Toutefois, la recherche n'a pas permis de démontrer l'efficacité d'un modèle pour appuyer ce développement de compétences. D'autres questions demeurent, dont l'investigation du moment idéal dans la session scolaire pour faire ces sorties en plein air et la pertinence, en

regard du système scolaire québécois, de faire plusieurs petites sorties à la place d'une expédition de trois jours. Ces questions demeurent d'ailleurs d'intérêt pour une recherche ultérieure.

Le second volet de l'étude a pu faire ressortir que les activités comprises dans le programme développé respectaient partiellement les critères des programmes d'éducation par l'aventure généralement reconnus comme efficaces. La séquence des activités n'est pas entièrement conforme à la séquence définie dans les fondements conceptuels, mais elle a fait l'objet d'adaptations originales qui ne sont pas opposées aux modèles théoriques. À ce sujet, il aurait été préférable de réévaluer le programme de manière à ce qu'il respecte la séquence prescrite, ce qui a été impossible vu l'arrêt brusque de la dynamique de recherche. Cette étape d'évaluation, si elle avait été complétée, aurait peut-être pu permettre un remaniement du programme dans son ensemble. Ce remaniement aurait pu toucher, entre autres, le choix des activités, la progression des séances, les amorces d'activités de type « *frontloading* », les « débriefes » communs des activités et d'autres éléments qui auraient été autant de plus-values au programme. Par exemple, en plus des activités prévues au programme, il est possible que l'ajout d'activités visant davantage la cohésion de groupe ait pu avoir un impact bénéfique sur la participation des élèves visés par le programme. De même, une planification conjointe plus adéquate des difficultés envisageables, qui aurait été réalisée en début de parcours, aurait peut-être influencé la façon dont la recherche s'est achevée.

Par ailleurs, la recherche a également fait ressortir l'importance de plusieurs facteurs essentiels à considérer afin de mener à bien le développement intra scolaire d'un tel

programme. Il faut tenir compte des compétences des membres de l'équipe de la clientèle et des ressources logistiques, financières et temporelles. Sur ce point, la pertinence d'une aide extérieure apparaît évidente pour palier au manque de temps, à la recherche de fonds et à l'organisation logistique. L'ajout d'une ressource professionnelle supplémentaire spécialisée en éducation par l'aventure pourrait aider à palier les difficultés engendrées par ces facteurs, mais il faut encourager le travail en étroite collaboration multidisciplinaire entre les intervenants du monde de l'éducation et ceux du monde du plein air.

BIBLIOGRAPHIE

AEE, (2008). *About the Association for experiential education*. www.aee.org/about.htm/ (9 avril 2008)

Anadón, M. et M. L'Hostie, Eds. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Saint-Nicolas, Presses de l'Université Laval. 120p.

Andrews, K. (1999). *The Wilderness Expedition as a Rite of Passage: Meaning and Process in Experiential Education*. *Journal of Experiential Education* 22(1): 35-43.

American Camping Association (ACA), Ed. (1980). *Camp standards with interpretations*. Martinsville, American Camping Association.

Bailey, J. (1999). *A world of adventure education. Adventure programming*. Dans J. C. Miles et S. Priest. State College, Venture Publishing: 39-42.

Barkley, R. A. (1990). *Attention Deficit, hyperactivity disorder. A Handbook of diagnosis treatment*. New York, The Guilford Pressp.

Barret, J. et R. Greenaway, (1995). *Why adventure? The role and value of outdoor adventure in young people's personal social development: A review of research*. (4 décembre 2001)

Bawden, R. (1991). *Towards action research systems. Action research for change and development*. Zubert-Skerritt. Aldershot (GB), Avebury: 10-35.

Berman, D. S. et J. Davis-Berman (2000). *Therapeutic uses of outdoor education*, ERIC Digest: 3.

Bernardou, A. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs pratiques : l'exemple médical*. Dans Barbier, J.-M. Ed. Presses Universitaires de France. Paris. 237 p.

Bilodeau, M. (2005). *La séquence d'aventure*. Document PowerPoint non-publié, 19p.

Bisson, C. (1999). *Sequencing the adventure experience*. Dans Adventure programming. J. C. Miles et S. Priest. State College, Venture publishing: 205-213.

Bloch, H., Chemama, R et al. (1991). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris. Larousse. 296 p.

Boud, D., R. Cohen, et al., Eds. (1993). *Using experience for learning*. Buckingham, Angleterre, Open University Press.

Cain, J. et B. Jolliff (1998). *Teamwork & teamplay. A guide to cooperative, challenge and adventure activity that build confidence, cooperation, teamwork, creativity, trust, decision making, conflict resolution, resource management, communication, effective feedback and problem solving skills*. Dubuque, Kendall/Hunt.419p.

Cason, D. et H. L. L. Gillis (1994). *A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents*. Journal of experiential education 17(1): 40-47.

Coleman, J. S. (1979). *Experiential learning and information assimilation: Toward an appropriate mix*. Journal of experiential education. 1: 6-9.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire: comprendre, prévenir, intervenir* (Version abrégée). Québec. 19p.

Davies, C. (2005). *Kolb Learning Cycle Tutorial - Static Version*. University of Leeds, page web (www.ldu.leeds.ac.uk/ldu/sddu_multimedia/kolb/static_version.php) consultée le 17 octobre 2005)

Davis-Berman, J. (2001). *Controversial issues in adventure education: An critical examination*. Journal of experiential education. 24: 186-187.

Desgagné, S. (2007). *Le défi de production de "savoir" en recherche collaborative: autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante*. Dans *La recherche participative. Multiples regards*. Anadón, M. (Ed.). Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec. 232 p.

Desgagné, S. (2001). *La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation*. Dans Anadón, M. et M. L'Hostie, Eds. (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Saint-Nicolas, Presses de l'Université Laval. pp.51-66.

Dolbec, A. et J. Clément (2000). *La recherche-action. Introduction à la recherche en éducation*. T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. Sherbrooke, Les Éditions du CRP: 199-224.

Eagle, H., Gordon, J. et al. (2000). *The effects of a public school system one day adventure experience*. Coalition for educators in the outdoors Symposium, Bradford Woods, Indiana University, Martinsville, IN, USA.

Ewert, A. et J. Sibthorp (2000). *Multivariate Analysis in Experiential Education: Exploring the Possibilities*. Journal of Experiential Education 23(2): 108-17.

- Fox, K. M. (1998). *Coalition for Education in the Outdoors Research Symposium Proceedings* (4th, Bradford Woods, Indiana, January 9-11, 1998). U.S.; New York: 113.
- Friese, G. T., J. C. Hendee et al. (1998). *The Wilderness Experience Industry in the United States: Characteristics and Dynamics*. Journal of experiential education. (21) 1. pp. 40-45.
- Friese, G. T., T. J. Pittman, et al. (1995). *Studies of the Use of Wilderness for Personal Growth, Therapy, Education, and Leadership Development: an Annotation and Evaluation*. College of Forestry, Wildlife, and Range Sciences. Moscow, ID, University of Idaho Wilderness Research Center: 103.
- Frumkin, H. (2001). *Beyond toxicity, Human health and the natural environment*. American journal of preventive medicine 20(3): 234-240.
- Garvey, D. (1999). *A history of the association for experiential education*. Adventure programming. J. C. Miles et S. Priest. State College, Venture Publishing: 71-76.
- Gass, M. (1993). *Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming*. Dubuque, Kendall/Hunt Publishing.509p.
- Gibbons, M. et P. Norman (1987). *An integrated model for sustained staff development. Staff development for school improvement: A focus on the teacher*. M. Wideen et I. Andrews. Philadelphia, PA, The Falmer Press: 103-128.
- Gillis, H. L. L. (1992). *Therapeutic uses of adventure-challenge-outdoor-wilderness: theory and research*. Coalition for educators in the outdoors Symposium, Bradford Woods, Indiana University, Martinsville, IN, USA, Coalition for educators in the outdoors.
- Gillis, H. L. L. et M. T. Ringer (1999). *Adventure as therapy*. Adventure programming. J. C. Miles et S. Priest. Dubuque, Kendall/Hunt Publishing: 29-37.
- Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle : cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*. Paris, Robert Laffont.383p.
- Gomez, K. M. et C. L. Cole (1991). *Attention deficit attention disorder : a review of treatment alternatives*. Elementary school guidance and counseling. 26: 106-114.
- Goupil, G. (1991). *Le plan d'intervention spécialisé en milieu scolaire*, Gaëtan Morin Éditeur.112p.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2e Édition. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.350p.

- Graham, J. (1997). *Outdoor leadership: technique, common sense and self-confidence*. Seattle, The Mountaineers. 173p.
- Grenier, J. et G. Quenneville (1987). *Longs sentiers, petits portages: les fondements du plein air*. North Hatley, Les Éditions C.&C. 226p.
- Guthrie, S. P., (1999). *Outdoor program models: placing cooperative adventure and adventure education on the continuum*. (Page web consultée le 7 décembre 2001)
- Hammerman, W. M. (1980). *Fifty years of resident outdoor education: 1930-1980 its impact on American education*. Martinsville, American Camping Associationp.
- Hattie, J., H. W. Marsh, et al. (1997). *Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that have a lasting effect*. Review of educational research 67(1): 43-87.
- Henton, M. (1996). *Adventure in the classroom*. Dubuque, Kendall/Hunt. 234p.
- Hirsch, J. (1999). *Developmental adventure programs*. Adventure programming. J. C. Miles et S. Priest. Dubuque, Kendall/Hunt Publishing: 13-28.
- Hollenhorst, S. et A. Ewert (1985). *Importance-Performance Evaluation: A Method of Discerning Successful Program Components*. U.S.; Ohio: 7.
- Hopkins, D. et R. Putnam (1997). *Personal growth through adventure*. London, David Fulton Publishers Ltd. 241p.
- Hunt, J. S. (1994). *Ethical issues in experiential education*. Dubuque, Kendall/Hunt Publishing. 137p.
- Hunt, J. S. (1999). *Philosophy of adventure education*. Adventure programming. J. C. Miles et S. Priest. Dubuque, Kendall/Hunt Publishing: 115-122.
- Itin, C. M. (1998). *Many path to becoming an adventure therapist*. (AEE), Insight 1(6): 1-5.
- Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (2000). *La méthodologie. Introduction à la recherche en éducation*. L. Savoie-Zajc et T. Karsenti. Sherbrooke, Les éditions du CRP: 127-140.
- Kimball, R. O. et S. B. Bacon (1993). *The wilderness challenge model. Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming*. M. Gass et A. f. e. education. Dubuque, Kendall/Hunt Publisher: 11-41.
- King, K. (1988). *The role of adventure in the experiential learning process*. Journal of experiential education. 11: 4-8.

- Klein, J.L. (2007). *La recherche-action en développement local: possibilités et contraintes*. Dans *La recherche participative. Multiples regards*. Anadon, M. (Ed.). Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec. 232 p.
- Knapp, C. E. (1999). *Processing the adventure experience*. Adventure programming. J. C. Miles et S. Priest. State College, Venture publishing: 219-224.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Kraft, R. J. (1999). *Experiential learning*. Adventure programming. J. C. Miles et S. Priest. Dubuque, Kendall/Hunt Publishing: 181-186.
- Krathwool, D. R. (1998). *Methods of educational and social science research: An integrated approach*. 2e édition. New-York (NY). Addison Wesley Longman.
- Lafortune, L., S. Jacob, et al. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy, Presses de l'Université de Québec. 114p.
- Larousse, Ed. (2000). *Le petit Larousse*. Paris.
- Lavoie, L., Marquis, D., et Laurin, P. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique. Manuel d'autoformation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin Éditeur.
- Lessard-Hébert, M. (1997). *Recherche-action en milieu éducatif : guide méthodologique pour la réalisation de projets individuels*. Montréal, Éditions nouvelles, 122 p.
- Loiselle, J. (2001). *La recherche de développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques*. Saint-Nicolas, Les presses de l'Université Laval. 118p.
- Luckner, J. L. et R. S. Nadler (1997). *Processing the experience. Strategies to enhance and generalize learning*. Dubuque, Kendall/Hunt Publishing. 418p.
- Miles, J. C. et S. Priest, Eds. (1999). *Adventure Programming*. Dubuque, Kendall/Hunt Publishing.
- Miner, J. L. (1999). *The creation of Outward Bound*. Adventure programming. J. C. Miles et S. Priest. State College, Venture Publishing: 55-63.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (2001) *Programme de formation de l'école Québécoise*. Gouvernement du Québec. 561 p.

- McNiff, Lomax , J., Lomax P. et Whitehead, J. (1996) *You and your action research: project*. New York (NY): Routledge.
- Nadler, R. S. (1993). *Therapeutic process of change. Adventure therapy: therapeutic applications of adventure programming*. M. Gass. Dubuque, Kendall/Hunt Publishing: 57-69.
- Neill, J. T. (1994). *The effect of Outward Bound high school programs on adolescents' self-concept, mental health, and coping strategies*. (Thèse honorifique non-publiée). Australian National University, Canberra. Australie.
- Neill, J. T. (1997). *Outdoor education in the schools : What can it achieve? . 10th National outdoor education conference, Sydney, Australie, Janvier 1997.*
- Neill, J. T. et G. E. Richards (1998). *Does outdoor education really work? A summary of recent meta-analyses*. Australian Journal of outdoor education 3(1): 40-48.
- Neill, J. T. (2003) *Reviewing and benchmarking adventure therapy outcomes: applications of meta-analysis*. Journal of experiential education 25(3): 316-321
- Noiseux, G. (1995). *L'apprentissage*. Conférence d'ouverture du Colloque régional Québec-Chaudière-Appalaches, Québec, Université Laval.
- Outward Bound (2008). Page Internet : www.outwardbound.org/history.vp.html. Consultée de 9 avril 2008.
- Priest, S. (1999). *The semantics of adventure programming*. Adventure programming. J. C. Miles et S. Priest. Dubuque, Kendall/Hunt Publishing: 111-114.
- Priest, S., (2000). *An introduction to experientially based training and développement (EBTB)*, www.wilderdom.com (3 décembre 2001)
- Priest, S. et M. Gass (1997). *Effective leadership in adventure programming*. Champaign, Human Kinetics.317p.
- Priest, S. et M. Gass (1999). *Six generations of facilitation skills*. Adventure programming. J. C. Miles et S. Priest. State College, Venture publishing: 215-218.
- Project_Adventure, (2003). *About PA*. www.pa.org. (Consulté le 9 avril 2008)
- Prouty, D. (1999). *Project Adventure: A brief history*. Adventure Programming. J. C. Miles et S. Priest. Dubuque, Kendall/Hunt publishing: 93-101.

- Raiola, E. et M. O'Keefe (1999). *Philosophy in practice: A history of adventure programming*. Adventure programming. J. C. Miles et S. Priest. State College, Venture Publishing: 45-53.
- Richards, A. (1999). *Kurt Hahn*. Adventure Programming. J. C. Miles et S. Priest. Dubuque, Kendall/Hunt Publishing: 65-70.
- Richardson, M. et D. Simmons (1996). *Recommended competencies for outdoor educators*. ERIC Digest, ERIC: 4.
- Ringer, M. et H. L. Gillis (1995). *Managing Psychological Depth in Adventure Programming*. Journal of Experiential Education 18(1): 41-51.
- Rivkin, M. S. (2000). *Outdoor experiences for young children*. ERIC Digest, ERIC: 4.
- Rohnke, K. (1984). *Silverbullets*. Dubuque, Kendall/Hunt. 188p.
- Roland, C. C., T. Keene, et al. (1987). *Experiential challenge development program in mental health setting*. Martinsville, Bradford woods outdoor centerp.
- Russell, K. (2003). *A national survey of outdoor behavioral healthcare programs for adolescents with behavior problems*. Journal of Experiential Education. v25 n3, 322p.
- Savoie-Zajc, L. (2000). *La recherche qualitative/interprétative*. Dans Introduction à la recherche en éducation. T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. Sherbrooke, Éditions du CRP: 171-198.
- Savoie-Zajc, L. (2001). *La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, ses cadres, ses limites*. Nouvelles dynamiques de recherche en éducation. M. Anadon et M. L'Hostie. Saint Nicolas, Les Presses de l'Université Laval: 15-49.
- Schoel, J. (1998). *Dynamic Assessment*. Zip Lines: The Voice for Adventure Education(34): 51-54.
- Schoel, J. (2002). *Full Value Evolving*. Zip Lines: The Voice for Adventure Education (44): 36-39.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal. Éditions Logiques. 418 p.
- Sibthorp, J. (2000). *Measuring Weather... and Adventure Education: Exploring the Instruments of Adventure Education Research*. Journal of Experiential Education 23(2): 99-107.

- Slavin, R. E. (1986). *Educational psychology : theory into practice*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- St-Cyr, R. (1982). *La nature et moi, une harmonie biologique retrouvée*. Psychopédagogie. Trois-Rivières, UQAR: 145 p.
- St-Hilaire, M. (2003). *Des jeunes vivent une "thérapie par l'aventure"*. Journal Le Progrès-Dimanche (15 juin 2003). Chicoutimi. Le Progrès du Saguenay, Ed. p.A16.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990) *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks. Sage Publications. 272 p.
- Stringer, E. T. (1999). *Action Research*. Second Edition. U.S.; California: 229.
- Thoreau, H. D. (1983). *Walden. And Civil Disobedience*. Princeton, NJ, Princeton University pressp.
- Tuckman, B. W., Jensen, M-A. C. (1977) *Stages of small group development revisited*. Group and Organization Studies. 2 (4), pp. 419-426.
- Udall, D. et A. Mednick (2000). *Journeys through our classrooms*. Dubuque, Kendall/Hunt.167p.
- Unsoeld, W. F. (1976). *Outdoor education*, november 1976. Charles Wright Academy, Olympia, WA, USA, Copyright 1979 by Jolene Unsoeld.
- Valentine, J. C. & Cooper, H. (2003). *Effect size substantive interpretation guidelines: Issues in the interpretation of effect sizes*. Washington, DC: What Works Clearinghouse.
- Van der Maren, Jean-Marie (1999). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*, Paris, De Boeck Université. 255p.
- Wideen, M. et I. Andrews (1987). *Staff development for school improvement : a focus on the teacher*. New York Falmer Press: viii, 233.
- Wilson, S. J. et Lipsey, M. W. (2000). *Wilderness challenge programs for delinquent youth: a meta-analysis of outcome evaluation*. Evaluation and program planning, 23: 1-12.
- Wurdinger, S. D. et S. Priest (1999). *Integrating theory and application in experiential learning*. Adventure programming. J. C. Miles et S. Priest. Dubuque, Kendall/Hunt Publishing: 187-192.

ANNEXE 1

PRÉSENTATION DU PROJET (VESRION DU 13 DÉCEMBRE 2001)

Projet de recherche en collaboration avec les éducateurs du Service et un chercheur à la maîtrise en sciences de l'éducation de l'UQAC (Sylvain Turgeon).

Document d'appui à la réunion du jeudi 13 décembre 2001.

TYPE DE RECHERCHE : RECHERCHE DE DÉVELOPPEMENT / COLLABORATIVE.

Pourquoi une approche de développement?

1. Le milieu (le Service) souhaite disposer d'un nouvel outil de développement de compétences de socialisation pour bonifier son dispositif déjà en place;
2. L'étude de cas ici présentée est, par définition un développement d'objet (Programme d'intervention);
3. Le milieu souhaite apporter une solution pratique à une lacune observée, ce qui est le propre de la recherche de développement;
4. Quelques dimensions nous indiquent la pertinence de choisir l'approche de recherche de développement telles que :
 - a. Le caractère novateur du produit ou de l'expérience menée;
 - b. L'application d'un cadre théorique particulier;
 - c. Un contexte de réalisation peu exploité par des recherches antécédentes.
5. Le milieu souhaite disposer d'un nouvel outil concret, utilisable et transférable.

Pourquoi une approche collaborative?

1. Les écrits tendent à prouver qu'un bon intervenant qui utilise l'éducation par l'aventure doit connaître les deux aspects de cette approche soit, l'intervention éducative auprès de la clientèle ciblée et l'utilisation de l'aventure comme contexte de réalisation.
2. Ni le chercheur, ni l'équipe n'est compétente dans ces deux domaines à la fois;
3. Chaque acteur de la recherche a un objectif fondamental de formation professionnel selon des points de départ distincts;
4. C'est une approche novatrice qui est très axée sur l'application pratique des aspects de la théorie.

#	Étapes / objectifs	Détails	Implication du chercheur	Implication de l'équipe du Service	Échéancier approx.
1	Analyser la situation existante dans le milieu.	Description et analyse du fonctionnement du Service ainsi que du dispositif de développement de compétences sociales déjà utilisé par les éducateurs du Service.	Le chercheur aura la tâche de décrire et d'analyser globalement le fonctionnement et coucher cette compréhension sur papier en tant qu'«analyse des besoins». Le chercheur établira ainsi un «cahier des charges» qui sera utilisé comme base de critères pour le développement du programme.	L'équipe aura à collaborer le plus étroitement possible aux efforts du chercheur et ainsi, faciliter la compréhension de ce dernier. Ceci veut dire aussi de fournir les documents pertinents ainsi que de participer activement à une éventuelle collecte de données (entrevues, focus-group, etc). Finalement, il serait souhaitable d'intégrer graduellement le chercheur dans le milieu de recherche.	De décembre 2001 à avril-mai 2002.
2	Identifier les programmes existants et les bases théoriques.	Identification des programmes existants ayant trait au thème principal de la recherche soit, le développement de compétences sociales chez des adolescents présentant des troubles de comportement. Aussi, identification et présentation des bases théoriques.	Le chercheur aura la majeure partie de la tâche concernant l'identification des programmes existants et des bases théoriques de psychologie, de thérapie, d'éducation par l'aventure, de l'intervention avec des élèves en troubles de comportement, etc.	L'équipe sera moins proactive lors de cette étape mais devra être disponible pour des rencontres visant la présentation de la recension des écrits faite par le chercheur de manière à prendre connaissance des programmes existants et de bien saisir l'implication des bases théoriques. Il faut que l'équipe et le chercheur soient au même «niveau» de compréhension.	De Janvier à mai 2002.

3	Adapater un programme d'activités.	Adaptation d'un programme d'activités structurées tenu en contexte de plein air d'aventure qui soit simple et éventuellement reproductible par le milieu.	Le chercheur agira ici en tant que simple membre de l'équipe, sans plus, mis à part le fait qu'il tiendra un registre des actions et discussions amenés par l'équipe. Il sera aussi une ressource d'information, tout comme l'Équipe.	C'est ici que l'Équipe commencera son implication active en opérant le développement concret du programme d'activité tel que l'équipe et le chercheur le souhaitent, en accord avec le fonctionnement du Service, les programmes existants et les bases théoriques.	De mars à mai 2002.
4	Incorporer le programme adapté au dispositif déjà en place et en faire l'essai «terrain».	Il est important pour la pertinence des résultats de la recherche que le programme maintenant développé trouve sa place à l'intérieur du dispositif comme «membre» à part entière qui vise à palier un manque déjà identifié.	Le chercheur aura encore là un rôle de consignation des données de recherche et de ressource active, au même titre que l'Équipe. Toutefois, ce dernier devra s'assurer de la rigueur de la démarche afin d'identifier clairement les aspects sur lesquels cette incorporation sera évaluée.	L'Équipe devra ici placer le programme nouvellement adapté ainsi que ses objectifs au sein du dispositif de développement de compétences de socialisation déjà utilisé. C'est une étape importante pour l'évaluation de la pertinence d'utiliser ce programme et ce, aux «yeux» de la recherche.	De avril à mai 2002.

5	Mise à l'essai	Il est ici question de tester le programme préalablement développé en situation réelle, c'est à dire avec tous les intervenants et les jeunes à la fois.	Le chercheur aura un rôle plus axé sur l'aspect recherche que sur l'aspect pratique et exécution. C'est une étape cruciale et qui produit beaucoup de données, ce qui va grandement occuper le chercheur.	L'équipe sera mise à contribution surtout pour l'aspect pratique puisqu'un des objectifs du programme est qu'il soit facilement reproductible par le milieu donc, sans apport de compétences extérieures. Une certaine rigueur sera de mise concernant la collecte de données de recherche soit lors d'entrevues, lors d'observations participantes ou encore lors de focus-group.	De octobre à décembre 2002.
6	Évaluer l'efficacité du programme.	L'évaluation de l'efficacité du programme se fera sur deux plans soit son efficacité (1) à créer un changement mesurable chez les participants et (2) à compléter le dit dispositif.	Le chercheur aura encore un rôle similaire de tenue de la rigueur scientifique, et sera de plus très impliqué dans l'analyse des données provenant de l'essai «terrain» réalisé plus tôt.	L'équipe pourra se retirer un peu considérant que l'analyse des données sera effectuée par le chercheur. Toutefois, l'équipe aura un rôle de «pourvoyeurs d'informations» pour l'analyse de ces données.	De janvier à mars 2003.
7	Bonifier le programme.	Les conclusions des intervenants et du chercheur serviront de base à la bonification du programme de façon à ce qu'il soit mieux adapté au milieu et à la réalité étudiée.	Le chercheur sera actif quant à la mise en commun des conclusions de l'analyse et préparera la discussion et la conclusion de la recherche avec l'Équipe.	L'équipe aura, pour sa part, un dernier effort à faire concernant la discussion finale, l'interprétation des résultats et les conclusions de la recherche. Ce travail se fera en collaboration avec le chercheur.	De mars à avril 2003.

ANNEXE 2

DEMANDE DE SUBVENTION AU CRRE (DOCUMENT SIGNÉ)

DEMANDE DE SOUTIEN À LA RÉALISATION D'UN PROJET

1- RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Visée du projet	■	□	Demande au CRRE	■	□
Développement instrumental	■		Nouvelle demande	■	
Compréhension d'un phénomène	□		Renouvellement		□
Transformation d'une pratique	■				
Résolution de problème	□				

N.B. Dans le cas de renouvellement, l'équipe doit joindre un rapport de l'avancement des travaux.

Durée prévue du projet : Un an et demi (incluant six mois déjà faits) année(s)

Titre du projet : Co-adaptation d'un programme d'activités d'aventure visant à développer des compétences sociales chez des élèves présentant des troubles de comportement.

Nom et prénom du responsable du projet : Sylvain Villeneuve
École Charles-Gravel (Groupe Virage et Relance)

Institution :

Adresse complète : 350 rue St-Gérard, Chicoutimi, Québec, G7G 1J2

418-541-4343 poste 291

Téléphone :

418-549-3881

Télécopieur :

Courrier électronique : virage@csrsaquenay.qc.ca

Membres de l'équipe :

Noms et prénoms	Occupation	Provenance (établissement)
M. Sylvain Villeneuve	Enseignant	École Charles-Gravel
M. Jean-François Proulx	Enseignant	École Charles-Gravel
M. Martin Lapointe	Éducateur	École Charles-Gravel
Mme. Dominique Dumais	Éducatrice	École Charles-Gravel
M. Gilbert Paiement	Directeur secondaire 1	École Charles-Gravel
M. Sylvain Turgeon	Étudiant 2 ^{ème} cycle (Éducation)	UQAC
M. Mario Bilodeau	Professeur Tourisme d'aventure	UQAC

* La personne responsable du projet provient du milieu où se dérouleront les travaux. Si un projet est sous la responsabilité de deux personnes, bien indiquer leur provenance.

DEMANDE DE SOUTIEN À LA RÉALISATION D'UN PROJET

1- RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Visée du projet	Demande au CRRE
Développement instrumental <input checked="" type="checkbox"/>	Nouvelle demande <input checked="" type="checkbox"/>
Compréhension d'un phénomène <input type="checkbox"/>	Renouvellement <input type="checkbox"/>
Transformation d'une pratique <input checked="" type="checkbox"/>	
Résolution de problème <input type="checkbox"/>	

N.B. Dans le cas de renouvellement, l'équipe doit joindre un rapport de l'avancement des travaux.

Durée prévue du projet : Un an et demi (incluant six mois déjà faits) année(s)

Titre du projet : Co-adaptation d'un programme d'activités d'aventure visant à développer des compétences sociales chez des élèves présentant des troubles de comportement.

Nom et prénom du responsable du projet * : Sylvain Villeneuve
École Charles-Gravel (Groupe Virage et Relance)

Institution :
 Adresse complète : 350 rue St-Gérard, Chicoutimi, Québec, G7G 1J2

418-541-4343 poste 291

Téléphone : 418-549-3881

Télécopieur :
 Courrier électronique : virage@csrsaquenay.qc.ca

Membres de l'équipe :

Noms et prénoms	Occupation	Provenance (établissement)
M. Sylvain Villeneuve	Enseignant	École Charles-Gravel
M. Jean-François Proulx	Enseignant	École Charles-Gravel
M. Martin Lapointe	Éducateur	École Charles-Gravel
Mme. Dominique Dumais	Éducatrice	École Charles-Gravel
M. Gilbert Paiement	Directeur secondaire 1	École Charles-Gravel
M. Sylvain Turgeon	Étudiant 2ième cycle (Éducation)	UQAC
M. Mario Bilodeau	Professeur Tourisme d'aventure	UQAC

* La personne responsable du projet provient du milieu où se dérouleront les travaux. Si un projet est sous la responsabilité de deux personnes, bien indiquer leur provenance.

2- DESCRIPTION DU PROJET

Résumé du projet (maximum 15 lignes)

L'utilisation de l'aventure à des fins éducatives et thérapeutiques a grandement augmentée dans la dernière décennie, suivant les importantes avancées théoriques dans ce domaine tout en prouvant son efficacité notamment dans les milieux scolaires. Le défi que nous souhaitons relever est d'appuyer scientifiquement le processus d'incorporation de cette approche novatrice à un milieu scolaire québécois, ce qui n'existe pas encore. Notre recherche vise ainsi l'adaptation et l'incorporation d'un programme d'activités structurées en contexte d'aventure et de plein air visant une amélioration du dispositif de développement de compétences sociales spécifiques (résolution de conflits et communication) chez des élèves du premier cycle du secondaire présentant des troubles de comportement. Nous sommes confiants de pouvoir améliorer notre dispositif actuel en y ajoutant un programme simple, peu coûteux et utilisant l'approche par l'aventure à nos pratiques éducatives et ce, d'une façon la plus structurée possible, pour viser une capacité de transfert maximale à d'autres milieux.

3- DESCRIPTION DÉTAILLÉE

Présenter, de manière concise, (maximum 4 pages), une description du projet en faisant ressortir les points suivants :

- a) La problématique et l'état de la question (décrire l'état du problème et son importance ou son ampleur ainsi qu'une bibliographie succincte) ;
- b) Les buts et les objectifs spécifiques du projet et, s'il y a lieu, les questions ou hypothèses de recherche;
- c) La méthodologie (outils ou stratégies) pour atteindre les objectifs décrits ;
- d) La programmation des activités (cette partie peut comprendre le calendrier de réalisation);
- e) Les opportunités et les retombées (les travaux projetés peuvent-ils générer une ou des retombées soit pour diverses disciplines, divers niveaux scolaires, divers territoires ou divers ordres d'enseignement ? Si oui, décrire les retombées possibles et, s'il y a lieu, les conditions et les effets escomptés et/ou les moyens pour les assurer);
- f) Le(s) rôle(s) des membres de l'équipe.

a) Au Saguenay, comme ailleurs en province et au pays, les écoles primaires et secondaires voient augmenter le nombre d'élèves identifiés comme présentant des troubles de comportement (Conseil supérieur de l'éducation, 2001), Souvent, ces enfants montrent aussi des troubles d'apprentissage et, de ce fait, se retrouvent dans des classes spécialisées et/ou adaptées (Goupil, 1991). Toutefois, la politique du MEQ étant de favoriser la réussite du plus grand nombre (Ministère de l'éducation du Québec, 2001), les écoles doivent viser la réintégration de ces élèves dans des classes ordinaires et ce, en incluant le plus grand nombre d'élèves possible. Également, la réforme de l'éducation au primaire vise à développer des compétences transversales dont plusieurs sont d'ordre social. Vraisemblablement, ce sera le cas dans les écoles secondaires aussi. À cet effet, l'éducation par l'aventure, bien qu'elle se présente sous plusieurs formes (Henton, 1996; Cain et Jolliff, 1998), tend à démontrer son efficacité à agir positivement en contexte de réintégration à la société (Neil et Richards, 1998) et au contexte scolaire régulier (Udall et Mednick, 2000; Cason et Gillis, 1994).

Au service Relance de l'école secondaire Charles-Gravel, nous avons déjà donné plusieurs conférences concernant notre approche d'intervention dans les deux dernières années. Actuellement, nous sommes reconnus comme des leaders provinciaux dans l'intervention éducative novatrice auprès des élèves du premier cycle du secondaire présentant des troubles de comportement. De plus, nous sommes toujours en recherche active afin de trouver ou, dans ce cas-ci, de développer de nouveaux outils d'intervention éducative pour nos jeunes. Ce besoin est bien réel; en effet, l'intervention auprès de ces jeunes nécessite beaucoup de

doigté dans la programmation parce que peu d'activités touchent vraiment ces jeunes souvent rébarbatifs à l'autorité et aux activités «kétaines» ou «bébé» qui sont actuellement disponibles. Autre aspect important, nous avons tous une formation et/ou une solide expérience reliée au domaine sportif et au plein air. Pour toutes ces raisons, nous souhaitons être les premiers à adopter cette approche et ainsi, faire de la région le pôle majeur de développement de l'éducation par l'aventure au Québec. (Notons qu'une réelle dynamique régionale émerge du leadership de plusieurs intervenants qui utilisent l'aventure auprès de leurs clientèles. Cette initiative verra le jour sous forme de table régionale de concertation sur l'utilisation de l'aventure à des fins thérapeutiques et éducatives. Cette table sera dirigée par M. Mario Bilodeau, un spécialiste reconnu internationalement pour son expertise en aventure thérapeutique et qui est aussi le directeur de recherche de l'étudiant de deuxième cycle qui nous accompagne.

Le service *Relance* a un double mandat : le premier vise le développement des compétences sociales au sens large et le second tient compte de la formation académique dans des matières de base. L'originalité de *Relance* réside en ses trois paliers distincts d'intervention soit, dans l'ordre, *Retrait*, *Soupage* et *Virage*. Chacune de ces classes vise la réintégration la plus rapide possible dans le système scolaire ordinaire.

Nous avons remarqué que, sans des aptitudes et des compétences de socialisation, les élèves en troubles de comportement ont de la difficulté à atteindre les objectifs de la formation nécessaires à leur réussite scolaire. Ainsi, ces élèves présentent un retard académique qui est en partie dû à des troubles d'attention et de socialisation, deux symptômes courants des jeunes présentant des troubles de comportement (Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 2000).

b) Il ne s'agit pas, donc, de revoir en entier le dispositif en place mais bien d'y incorporer un programme d'activités qui compléterait ce dispositif. Ceci dit, nous proposons ici, de «co-adapter» un nouvel outil (programme) en «co-incorporant» cet outil au dispositif déjà en place avec l'aide d'un étudiant de deuxième cycle et de son directeur et codirecteur de mémoire. Une «co-évaluation» de la pertinence et de l'efficacité de l'incorporation de cet outil sera finalement effectuée. Ainsi, la question de recherche établie collectivement est : «Est-ce que l'incorporation d'un programme adapté d'activités structurées en contexte d'aventure et de plein air rendrait plus efficace le dispositif actuel en agissant sur les compétences de résolution de conflits et de communication interpersonnelle? Si oui, comment? Si non, quels sont les obstacles?»

De la même façon, les objectifs ont été fixés suivant la logique d'intervention d'une recherche de développement collaborative (voir méthodologie). Ainsi, la recherche s'effectue en trois temps selon les objectifs suivants : (1) **l'analyse** de la situation

actuelle du service *Relance*, (2) l'**identification** des programmes existants qui guideront l'**adaptation** d'un programme d'activités structurées d'aventure et de plein air visant le développement de compétences sociales et finalement, (3) l'**incorporation** de ce programme au dispositif actuel, suivi d'un essai «terrain» pour **tester** le programme puis, de son **évaluation** et de sa **bonification**.

c) Nous participons très activement à la réussite de cette recherche mais nous comptons sur l'appui d'une ressource extérieure pour structurer notre démarche; nous sommes des «praticiens» d'abord et nous sommes allés chercher une ressource du milieu universitaire capable de nous appuyer sur les plans théorique et méthodologique. Aussi, cette section de la demande a été dirigée par l'étudiant de 2^{ième} cycle qui nous accompagne. Ceci dit, la recherche est déjà en cours depuis décembre 2001 et les aspects méthodologiques sont en constante évolution vu le caractère particulier de la recherche, puisqu'elle est collaborative dans son approche et qu'elle vise le co-développement d'un outil. Cette dualité d'ordre méthodologique découle logiquement de plusieurs arguments. La recherche doit d'abord être collaborative puisqu'un intervenant qui utilise l'éducation par l'aventure doit connaître les deux aspects de cette approche soit, l'intervention éducative auprès de la clientèle ciblée et l'utilisation de l'aventure comme contexte de réalisation. (Itin, 1998) Toutefois, ni l'équipe *Relance*, ni l'étudiant de 2^{ième} cycle n'est compétent dans ces deux domaines à la fois. De plus, la recherche en est une de développement à cause : (1) du caractère novateur du produit ou de l'expérience menée; (2) de l'application d'un cadre théorique particulier et (3) d'un contexte de réalisation peu exploité par des recherches antécédentes. (Loiselle, 2001)

Notre membre étudiant de maîtrise tient déjà rigoureusement un *journal de recherche* et des procès-verbaux lors de toutes nos réunions (qui seront désormais toutes enregistrées) qui se tiennent généralement aux deux semaines. Conformément aux objectifs de recherche, il va d'abord décrire et analyser le fonctionnement du service *Relance* ainsi que le dispositif de développement de compétences sociales que nous utilisons déjà. Cette étape vise poser un regard critique sur notre dispositif actuel et ce, via un «focus-group» qui dégagera les modifications et améliorations à y apporter.

Ensuite, l'étudiant chercheur identifiera les programmes existants ayant trait au développement de compétences sociales chez des adolescents présentant des troubles de comportement. Aussi, il nous exposera brièvement les théories qui soutiennent l'éducation par l'aventure dont l'éducation expérientielle, l'analyse réflexive et le recadrage. Cette recension des écrits sera partagée avec toute l'équipe et nous auront à réagir à ces programmes et théories d'une façon structurées, c'est-à-dire avec des questionnaires ouverts écrits, de manière à connaître nos attentes et/ou nos appréhensions.

Puis, l'étudiant chercheur participera au même titre que nous à la première incorporation de notre programme, quoique ce dernier agira en visant l'autonomie future des membres de *Relance*. Nous tireront des données qualitatives de l'efficacité de l'incorporation de ce premier essai «terrain» par deux «focus-group» (l'un au début et l'autre au milieu) et des entrevues semi-structurées pour chacun des intervenants à la fin. Suite à cela nous auront à évaluer conjointement les effets du programme testé et ce, à la lumière des résultats provenant des données d'interaction des «focus-group» et de l'observation sommaire des changements chez les jeunes par les intervenants.

Finalement, les conclusions des intervenants et du chercheur serviront de base à la bonification du programme de façon à ce qu'il soit mieux adapté au milieu et à la réalité étudiée. Notons enfin que l'analyse des données utilisera les techniques de triangulation, particulièrement *la triangulation des sources et des observateurs*.

d) Le programme des activités de recherche est évidemment déjà entamé depuis plusieurs semaines puisque nous en sommes à la première définition des activités qui vont composer notre programme. D'ici à la fin de la session (le 21 juin), nous allons organiser et réaliser deux activités d'aventure en gymnase ainsi que deux courtes sorties *d'orientering* à l'extérieur et ce, en «pré-terrain». Évidemment, il faudrait que le projet avance cet été, surtout pour les aspects théoriques qui sous-tendent la réalisation des activités. Cependant, il nous est difficile de poursuivre le projet dans la période de vacances, mis à part quelques réunions. Aussi, la co-adaptation du vrai programme (premier prototype) devra commencer au début du mois de septembre 2002 et se poursuivre jusqu'à la mi-octobre, date à laquelle la classe *Virage* est complète, pour commencer l'essai terrain. L'activité finale se réalisera en décembre 2002 puis viendra la période d'évaluation et de bonification du prototype de janvier 2003 à mars 2003, date à laquelle la classe *Virage* est complète. Nous comptons alors disposer d'un nouvel outil d'intervention pour le printemps 2003.

e) Bien sûr, la principale retombée attendue du projet touche un renouvellement de nos pratiques d'intervention éducative auprès de notre clientèle. Un autre intérêt du projet réside dans ses retombées potentielles pour les milieux d'intervention éducative de la région et du reste de la province. D'abord, cette recherche va produire un «savoir pratique» écrit et structuré qui sera transférable. Également, l'intervention éducative par l'aventure est adaptable à tous les niveaux scolaires, du pré-scolaire aux cycles universitaires (Henton, 1996) et, surtout, à tous les niveaux d'intervention jeunesse tels le Centre Saint-Georges (des intervenants sont déjà très intéressés à notre projet) et tous les autres Centres jeunesse du reste de la province. Finalement, la littérature portant sur l'éducation par l'aventure (prise au sens large) est de plus en plus abondante aux États-Unis (bien que très limitée, toutes proportions gardées) mais n'est disponible qu'en anglais. La présente initiative

pourrait aussi démocratiser un peu l'utilisation de cette approche pour les francophones du Québec. Nous comptons sur notre renommée de leaders pour faire suivre cette information à travers ces différents milieux éducatifs.

f) Nous avons des rôles assez semblables puisque nous travaillons beaucoup en équipe et nos tâches ne sont pas exclusives au travail. Nous avons donc décidé de participer également dans les différentes étapes de la recherche, évidemment selon nos compétences spécifiques respectives. L'étudiant de 2^{ième} cycle sera, lui, garant de la rigueur scientifique de la démarche, tout en étant conseiller dans l'utilisation de l'aventure et du plein air. Ensuite, nous comptons sur l'expertise de M. Mario Bilodeau au niveau théorique et sur le soutien administratif de M. Gilbert Paiement, directeur du secondaire 1.

Cain, J. et B. Jolliff (1998). Teamwork & teamplay. A guide to cooperative, challenge and adventure activity that build confidence, cooperation, teamwork, creativity, trust, decision making, conflict resolution, resource management, communication, effective feedback and problem solving skills. (dir.), Dubuque, Kendall/Hunt. 419 p.

Cason, D. et H. L. L. Gillis (1994). "A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents." Journal of experiential education 17(1): 40-47.

Conseil supérieur de l'éducation (2001). Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire; comprendre, prévenir, intervenir (Version abrégée). (dir.), Québec. 19 p.

Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Ed. (2000). Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA).

Goupil, G. (1991). Le plan d'intervention spécialisé en milieu scolaire. (dir.), Gaëtan Morin Éditeur. 112 p.

Henton, M. (1996). Adventure in the classroom. (dir.), Dubuque, Kendall/Hunt. 234 p.

Itin, C. M. (1998). "Many path to becoming an adventure therapist." Insight 1(6): 1-5.

Loiselle, J. (2001). La recherche de développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Martha Anadón (dir.), Nouvelles dynamiques de recherche en éducation. Saint-Nicolas, Les presses de l'Université Laval. 118 p.

Ministère de l'éducation du Québec (2001). Programme de formation de l'école Québécoise. (dir.), Québec. p.

Neil, J. T. et G. E. Richards (1998). "Does outdoor education really work? A summary of recent meta-analyses." Australian Journal of outdoor education. 3(1): 40-48.

Udall, D. et A. Mednick (2000). Journeys through our classrooms. (dir.), Dubuque, Kendall/Hunt. 167 p.

4- RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

(S'il s'agit d'une demande de renouvellement, joindre une copie du rapport d'avancement des travaux et d'utilisation de l'aide financière reçue du CRRE).

Salaires (ou équivalent) : décrire et justifier les besoins en salaire.

Catégorie	Nombre	Durée du travail nbre hre/sem. X nombre sem. X \$/hre	Total
Assistant(s) de recherche	1	15h X 40 sem. X 12\$/h	7200.00
Personnel professionnel	1	10h X 2 sem. X 20\$/h	400.00
Personnel technique ou de bureau	1	28h X 2 sem. X 15\$/h	900.00
Enseignants	2	1h X 30 cycles X 44\$/h	2640.00
Autres (éducateurs)	2	1h X 30 cycles	-----

Justification :

L'assistant de recherche (notre étudiant de 2^{ième} cycle) est nécessaire pour nous par rapport à la rigueur scientifique. L'échéancier nous oblige à compter sur le travail constant de ce dernier pendant une durée évaluée à 40 semaines et ce, à un taux horaire de 12\$/l'heure. Ensuite, Le personnel professionnel sera probablement un étudiant au doctorat en éducation (ou un autre professionnel) qui sera un conseiller technique objectif quant à la collecte de données de l'essai terrain, puisque l'étudiant chercheur y participera. Les focus-group ainsi que les entrevues produiront environ sept (7) heures d'enregistrement vidéo et audio qui seront traduits en «verbatim» par un(e) secrétaire. Le travail est évalué à huit (8) heures de travail par heure enregistrée, donc on obtient 56 heures réparties sur deux semaines, à un taux horaire de 15\$/l'heure. Notons que nous demandons une libération de tâche d'une heure par cycle, bien que la recherche requiert une estimation de 3 heures par cycle. Cette possibilité n'est pas offerte aux éducateurs, qui poursuivent quand même le projet. Notre intérêt ne se situe pas à devenir des chercheurs mais bien à améliorer nos pratiques éducatives.

Matériel et fournitures. Le matériel et autres fournitures déjà disponibles en milieux éducatifs ne sont pas visés ici. Seuls les besoins spécifiques et bien justifiés peuvent être considérés.

Description	Coût	Total
Matériel pour réaliser certaines activités choisies (bois, corde, etc.)	300.00	300.00
Cassettes audio et vidéo	100.00	100.00

Autres frais (s'il y a lieu). Ex. : frais de déplacement, de publication, etc.

Description	Coût (mode de calcul)	Total
Autobus	2 jours, 100.00\$/jour	200.00
Publication finale (à distribuer dans les autres milieux d'intervention éducative et thérapeutique au Québec)	50 copies à 6\$/ch.	300.00

Montant total des dépenses reliées au projet : 12040.00

5- MONTANT DE LA SUBVENTION DEMANDÉE AU CRRE

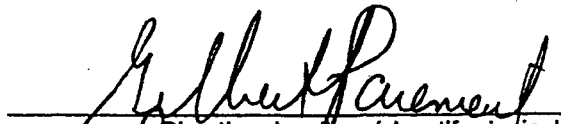
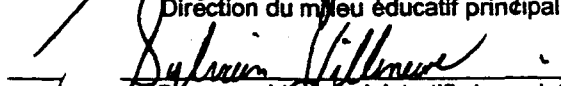

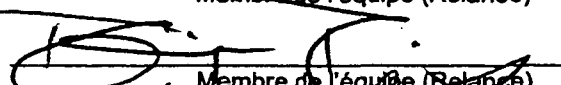
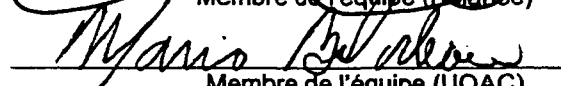
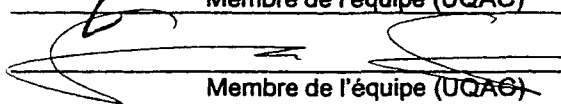
Implication financière des milieux participants ou des partenaires (s'il y a lieu). Identifier la nature des dépenses assurées en partie et en totalité pour chacun des organismes impliqués.

Nom de l'organisme	Nature des dépenses	Montant de l'aide
École Charles-Gravel	Autobus et matériel	500.00
Libération de tâche	2 enseignants, 1h/cycle	2640.00

Montant total de l'aide financière provenant d'autre(s) source(s) : 3140.00

Montant de la subvention demandée au CRRE : 8900.00

6- SIGNATURES (UTILISER UNE FEUILLE COMPLÉMENTAIRE AU BESOIN).

 _____ Direction du milieu éducatif principal	<u>3-05-02,</u> _____ Date
 _____ Responsable administratif du projet	<u>3-05-02,</u> _____ Date
 _____ Membre de l'équipe (Relance)	<u>3-5-02</u> _____ Date
_____ Membre de l'équipe (Relance)	_____ Date
 _____ Membre de l'équipe (Relance)	<u>3 mai 2002</u> _____ Date
 _____ Membre de l'équipe (UQAC)	<u>3 Mai 2002</u> _____ Date
 _____ Membre de l'équipe (UQAC)	<u>3 mai 2002</u> _____ Date

ANNEXE 3

FICHES D'ACTIVITÉS D'AVENTURE

Relance – Fiche d'activité d'aventure

Compétence sociale principalement visée :

Nom de l'activité :

But du jeu :

Règlements :

Matériel :

Environnement :

Source :

Évaluation des critères de l'aventure développementale

Quelle compétence particulière cette activité demande-t-elle? _____

Est-ce que l'activité nécessite une dépense d'énergie faible, moyenne ou grande? _____

Quel est le risque perçu et réel pour les jeunes? _____

Est-ce que l'issue de l'activité est incertaine? Pourquoi? _____

En quoi le groupe est-il nécessaire pour réaliser cette activité? _____

Comment prévoit-on fixer le but commun de l'activité? _____

Comment va-t-on faire vivre les éléments suivants...

Un problème de départ? Lequel? _____

Une expérimentation concrète? _____

Une période de réflexion sur l'expérimentation (généralisation)? _____

Une application dans une nouvelle situation? _____

Comment vérifier si chaque participant est volontaire? _____

Comment prévoit-on favoriser l'implication dans cette activité? _____

Les participants devront-ils s'adapter à l'environnement pour l'activité? Comment? _____

Quel aspect les fera sortir de leur niveau de confort? _____

Quelles conséquences aux actes qu'ils posent sont directement observables par les participants? _____

Comment faire pour réutiliser ces conséquences lors de la réflexion et l'application dans une nouvelle situation? _____

Commentaires supplémentaires par rapport à l'activité : _____

Commentaires supplémentaires par rapport au processus de recherche : _____

Est-ce que l'activité... (1 étant « Je suis tout-a-fait en désaccord » et 5 étant « Je suis tout à fait en accord »)

1. ...demande un certain niveau de compétence et d'énergie tout en comportant aussi un juste niveau de risque et de défi et une issue incertaine?	1	2	3	4	5
2. ...implique un contexte de groupe en interdépendance avec un but commun?	1	2	3	4	5
3. ... se prête bien à l'application du cycle de l'éducation expérientielle?	1	2	3	4	5
4. ...permet aux participants de refuser et les implique directement dans l'expérience?	1	2	3	4	5
5. ...force une adaptation du participant à l'environnement (zone d'inconfort)?	1	2	3	4	5
6. ...implique des conséquences observables et directement liées aux actes posés?	1	2	3	4	5

Date de l'évaluation : _____

ANNEXE 4

FICHES D'ACTIVITÉS D'AVENTURE (PREMIÈRE MODIFICATION)

Évaluation des critères de l'aventure développementale

Nom de l'activité : _____

Quelle compétence particulière cette activité demande-t-elle? _____

Est-ce que l'activité nécessite une dépense d'énergie faible, moyenne ou grande? _____

Quel est le risque perçu et réel pour les jeunes? _____

Est-ce que l'issue de l'activité est incertaine? Pourquoi? _____

En quoi le groupe est-il nécessaire pour réaliser cette activité? _____

Comment prévoit-on fixer le but commun de l'activité? _____

Y a-t-il un problème de départ? Lequel? _____

Y a-t-il une période de réflexion sur l'expérimentation (généralisation)? _____

Comment vérifier si chaque participant est volontaire? _____

Comment prévoit-on favoriser l'implication dans cette activité? _____

Les participants devront-ils s'adapter à l'environnement pour l'activité? Comment? _____

Quel aspect les fera sortir de leur niveau de confort? _____

ANNEXE 5

FICHES D'ACTIVITÉS D'AVENTURE (SECONDE MODIFICATION)

Relance – Fiche d'activité d'aventure

Nom de l'activité

Compétence sociale principalement visée :

But du jeu :

Règlements :

Matériel :

Environnement :

Dépense d'énergie :

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ :

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes :

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine :

Actions pour favoriser l'implication des jeunes :

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité :

Thèmes du débriefe :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

ANNEXE 6

FICHE DE SÉANCES D'ACTIVITÉS

Relance – Fiche de séquences d'activité

Séquence numéro :

But principal de la séquence :

Compétence sociale principalement visée :

Contexte de réalisation ...

Lieu :

Période :

Séquence d'activité

Échauffements :

Briefing, objectif commun de la séquence :

Activité de désinhibition :

Apprentissages techniques :

Activités d'aventure:

Nom :

Compétence visée :

Matériel et environnement :

Durée :

Considérations importantes :

Variante :

Nom :

Compétence visée :

Matériel et environnement :

Durée :

Considérations importantes :

Variante :

Nom :

Compétence visée :

Matériel et environnement :

Durée :

Considérations importantes :

Variante :

Débriefing, retour sur l'expérience : _____

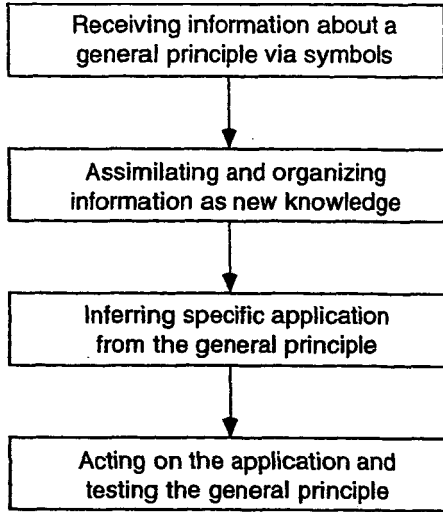
Commentaires supplémentaires par rapport au processus de recherche : _____

ANNEXE 7

MICRO-FORMATION AUX NOTIONS DE BASE DE L'ÉCUSATION PAR L'AVENTURE
(« CRASH COURSE »)

1. Éducation expérientielle

Information assimilation (From structure to substance)



Experiential learning (From substance to structure)

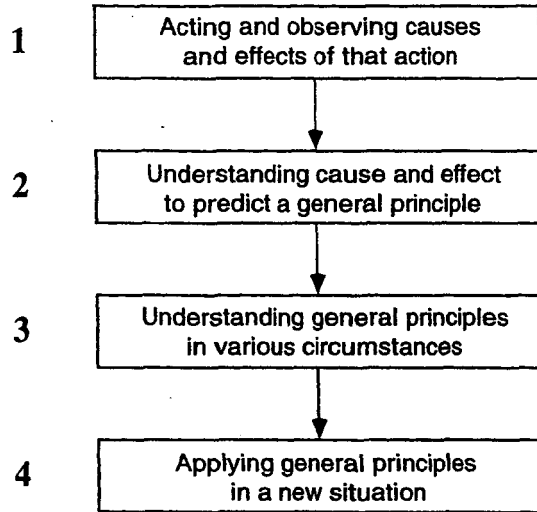


Figure 2.1 A comparison of information assimilation and experiential learning.

Source

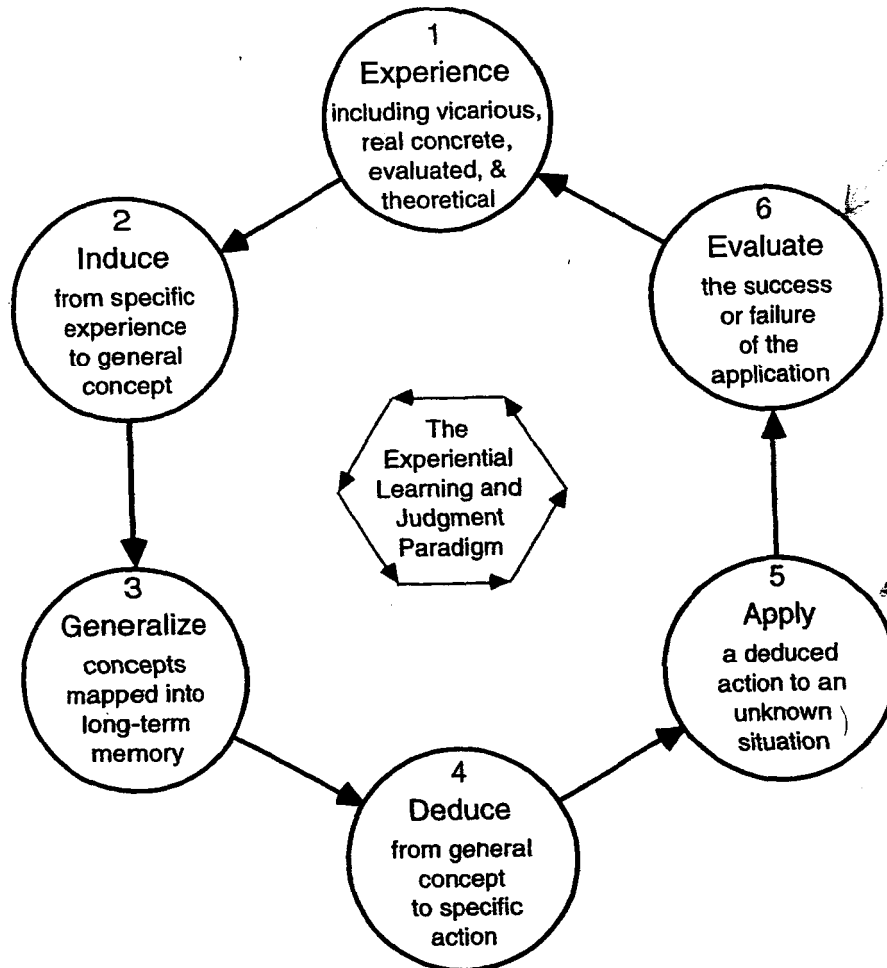


Figure 11.7 Priest's experiential learning and judgment paradigm.
Adapted from Priest, 1990.

2. Stimulation, «Flow» et zone de confort

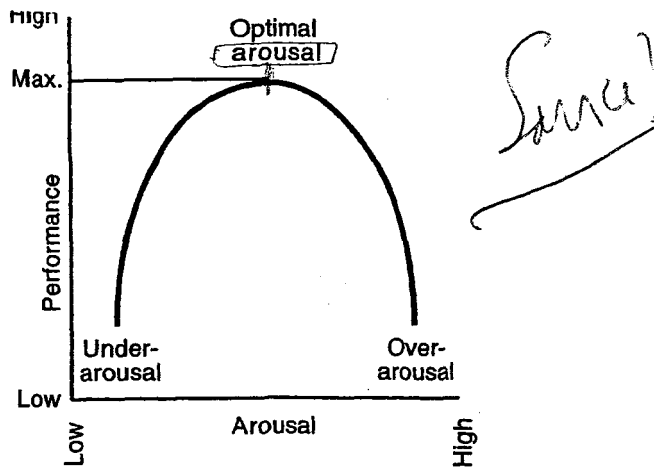


Figure 4.1 A graphic representation of optimal arousal theory.

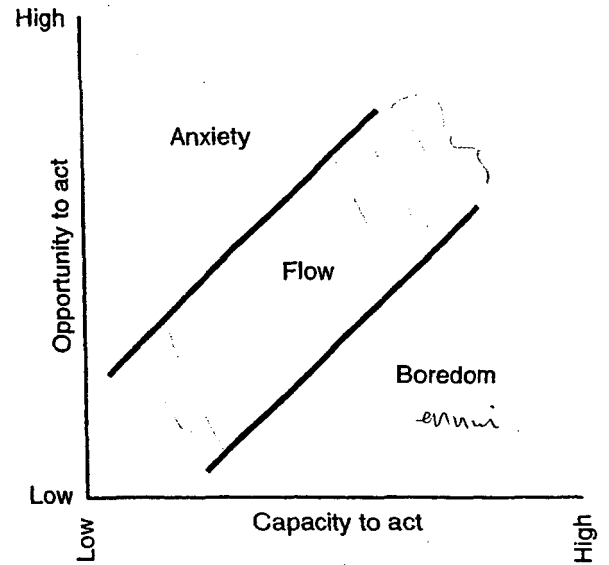


Figure 4.2 A graphic representation of flow theory.

Breaking Through Limits to New Growth

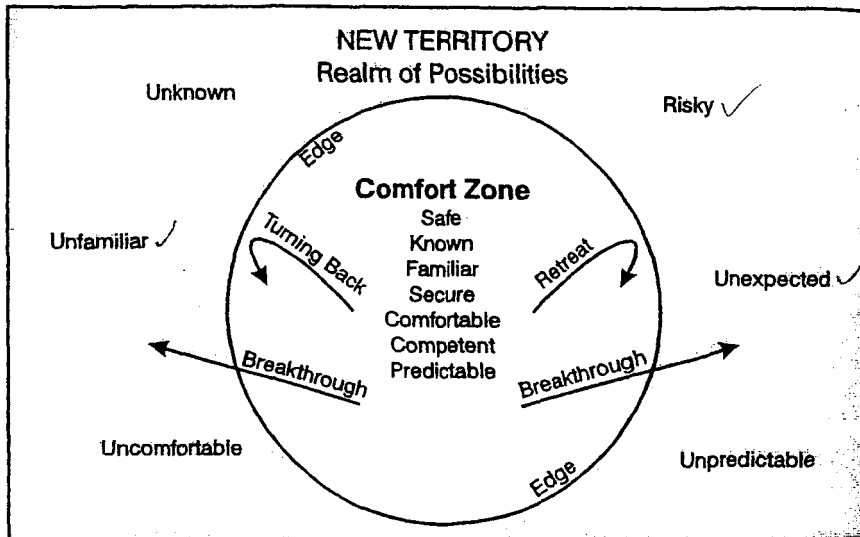
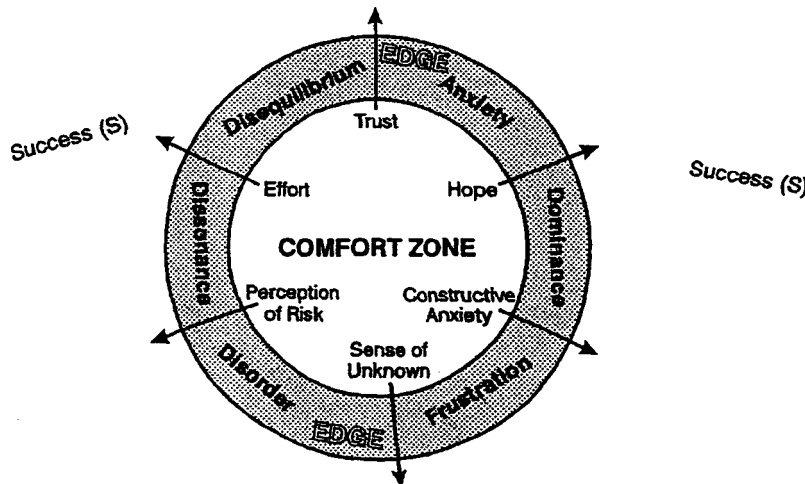
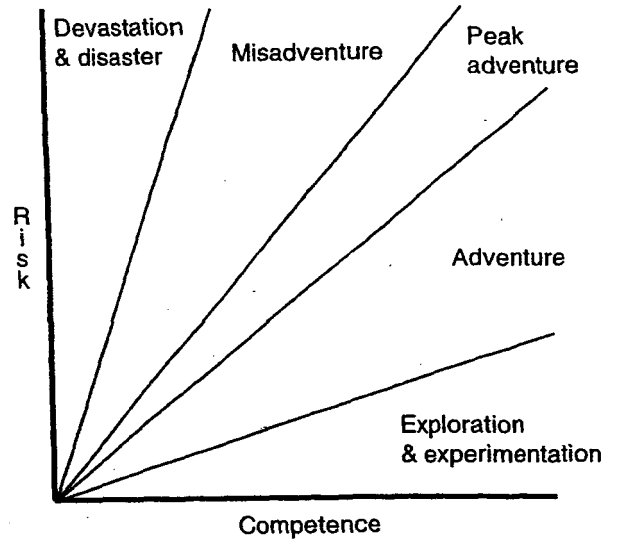


Figure 1

Breakthrough to Appropriate Therapeutic Change



Sance!



Individual Be

Figure 4.3 A graphic representation of the adventure experience paradigm.

		COMPETENCE		
		Over-perceived	Correctly perceived	Under-perceived
R I S K	Under-perceived	Fearless and arrogant	Bold	Naive and innocent
	Correctly perceived	Assured	Astute	Insecure
	Over-perceived	Carefree and exaggerated	Overawed	Timid and fearful

Figure 4.4 The nine types of individuals, based on perceptions of risk and competence.

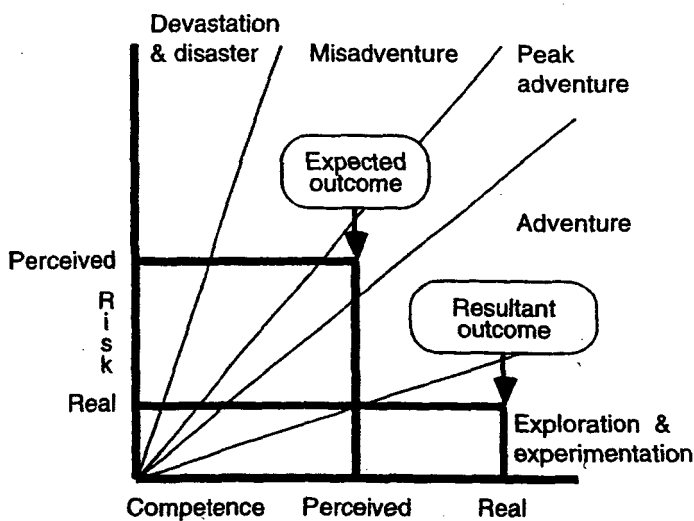


Figure 4.5 An adventure experience paradigm profile for the timid and fearful individual.

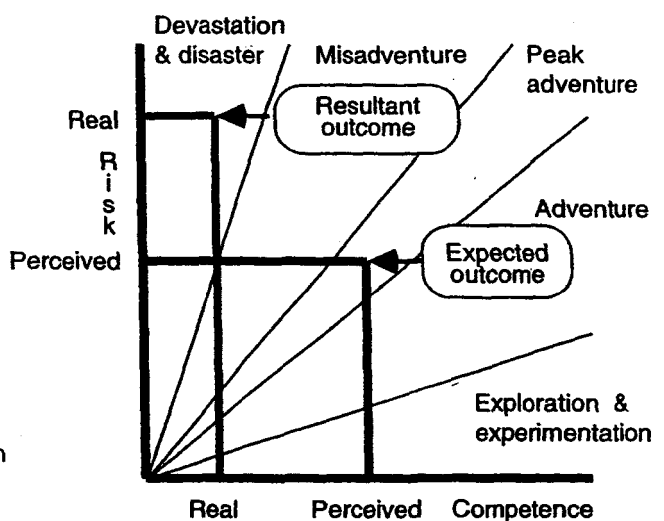


Figure 4.6 An adventure experience paradigm profile for the arrogant and fearless individual.

4. Risque objectif vs risque perçu

Source

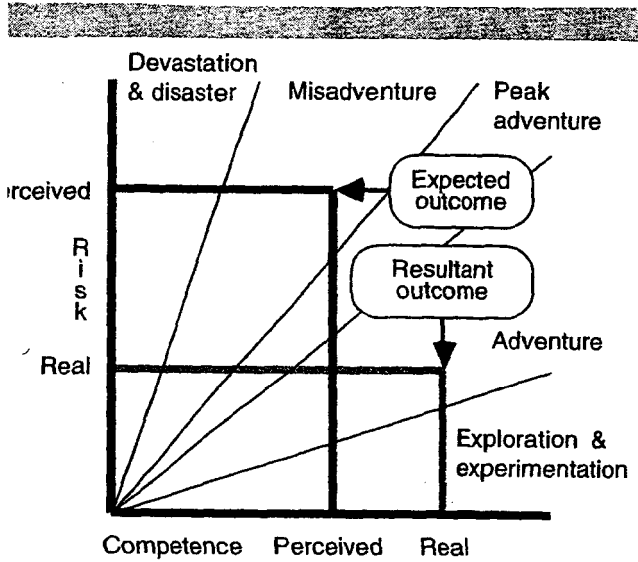


Figure 4.7 Adaptive dissonance between expected and resultant (leader-predicted) outcomes for the timid and fearful individual.

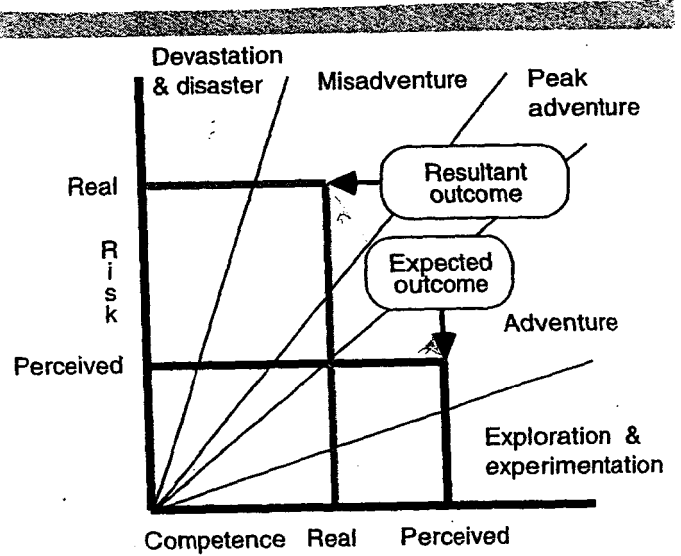


Figure 4.9 Adaptive dissonance between resultant (leader-predicted) and expected outcomes for arrogant and fearless individuals.

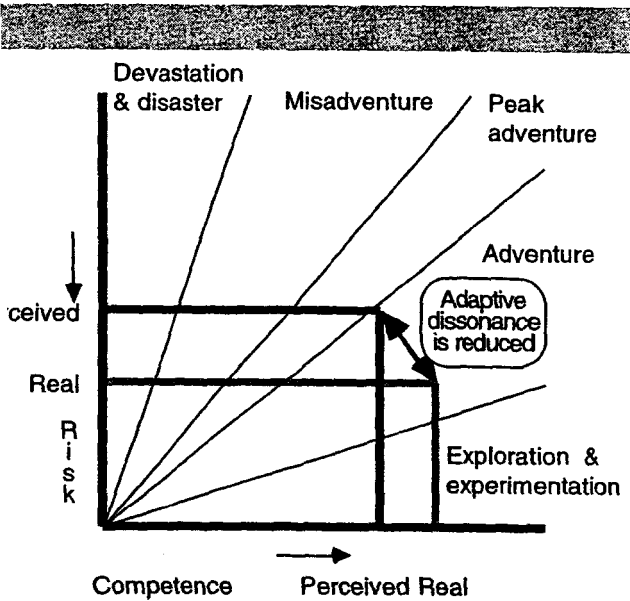


Figure 4.8 After the experience, the timid and fearful individual's perceptions shift closer to reality.

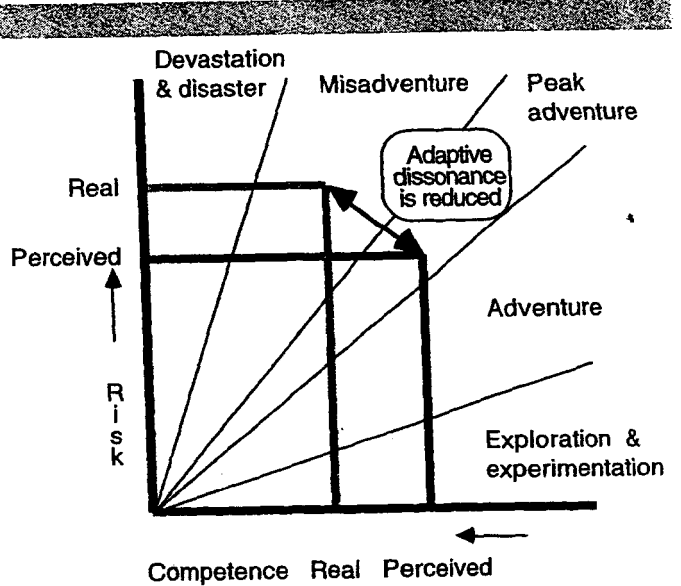


Figure 4.10 After the experience, the arrogant and fearless individual's perceptions move closer to reality.

5.

Processus de la thérapie par l'aventure

Source

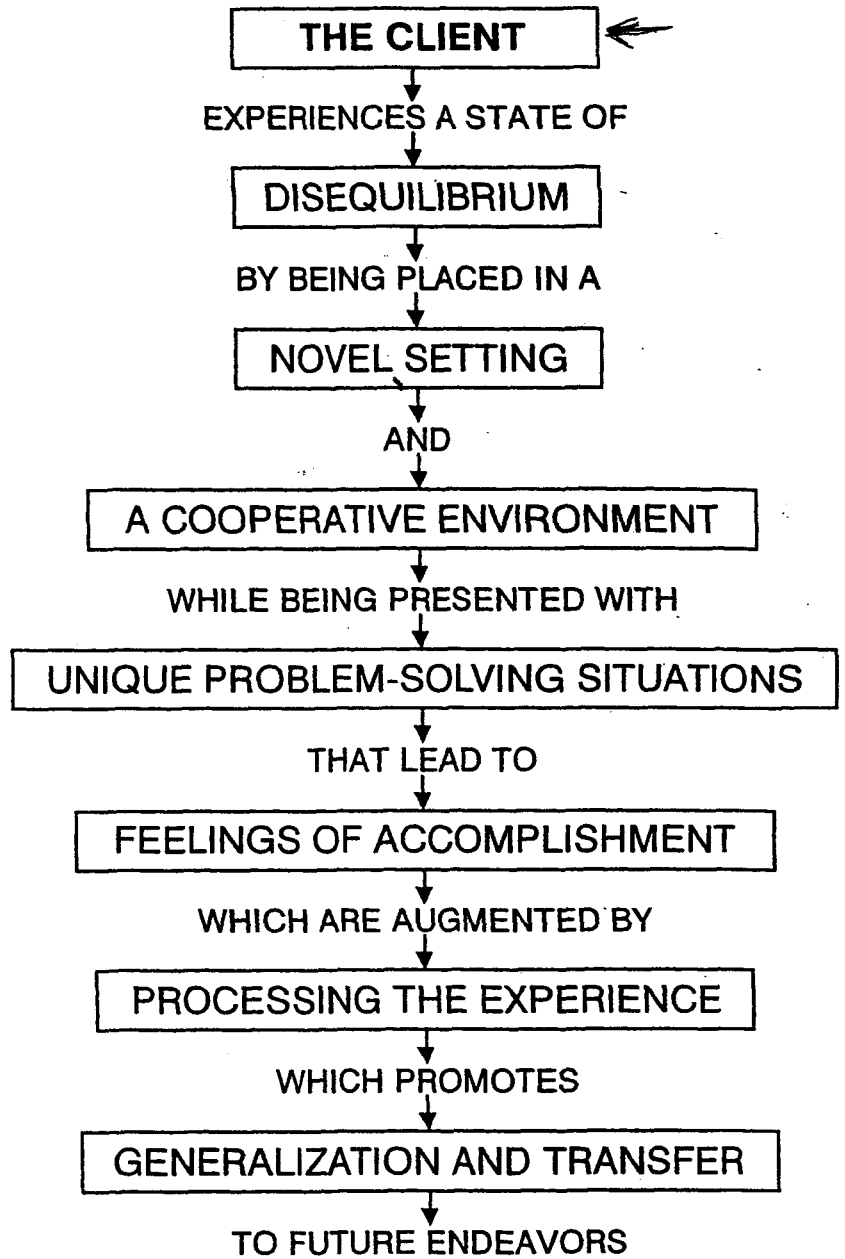


Figure 2—Adventure Therapy Process

A QUESTION OF RESEARCH

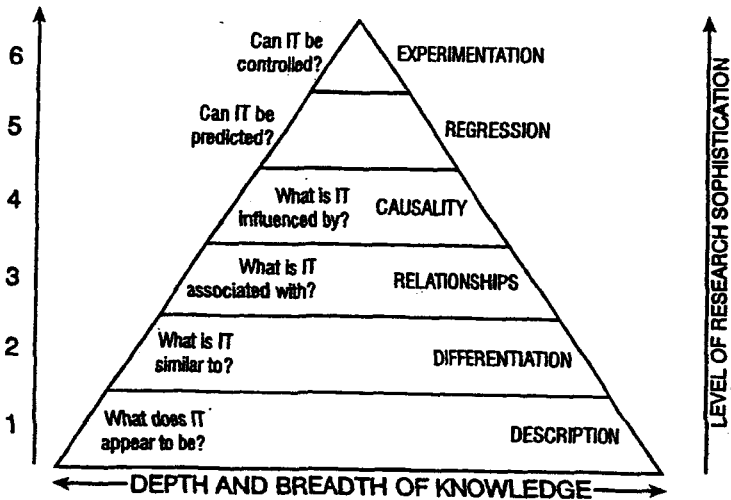


Figure 1

6.

Pour quelles raisons on utilise l'aventure? Avec qui? Dans quel but? Etc.

Approche	Loisir	Formation	Développement	Thérapie
But principal				
Intensité				
Durée				
Spécialistes responsables				
Clientèles				

Petit lexique pratique !

Risque : «C'est le danger potentiel de perdre quelque chose. Le risque est créé par la présence du danger.»

Danger : «Sources et situations factuelles qui augmentent le risque»

Compétence : «C'est une combinaison de savoir-faire, d'attitude, de savoir, de comportement, de confiance et d'expérience.»

Défi : «C'est l'acte de s'engager personnellement et d'utiliser ses compétences dans une activité ou une situation à risque.»

Accidents : «Ce sont des incidents imprévus avec des conclusions fâcheuses.»

Incidents : « Ce sont des évènements inattendus qui ne créent pas d'urgence. Ils sont acceptables mais pas souhaitables.»

Sécurité : «Réfère aux procédures mises en place pour réduire au minimum le risque d'incidents et d'accidents.»

ANNEXE 8

FICHE D'OBSERVATION DES BANDES AUDIO-VISUELLES

Cycle expérientiel # : _____

Nom du cycle : _____

Planification	Action	Observation	Réflexion

ANNEXE 9

RÉPARTITION DES TÂCHES POUR LA PRÉPARATION DE LA SORTIE EN PLEIN AIR

Calendrier des tâches, janvier 2003

Tâches	Qui?	Pour quand?	À faire...
Réserver refuge	Sylvain T	6 janvier	
Créer le menu	Sylvain T	10 janvier	
Réserver équipement UQAC	Sylvain T	12 janvier	Reste traîneaux komatic
Appeler pour estimé autobus	Sylvain T	15 janvier	Départ 10h, retour pour 13h
Réserver Maison Blanche pour le 28 février	Sylvain T	15 janvier	
Confirmer la couverture des assurances de l'UQAC	Sylvain T	15 janvier	
Réserver les Gymnases	Dom	16 janvier	Appeler Dom et confirmer les dates
Créer la liste d'équipement individuel	Sylvain T	17 janvier	
Créer la liste d'équipement de groupe	Sylvain T	17 janvier	
Détailler le menu	Sylvain T	17 janvier	
Faire un estimé des coûts de l'expédition	Sylvain T	17 janvier	
Appeler CRRE pour le 500\$	Sylvain T	17 janvier	Relancer le CRRE
Faire fabriquer le matériel pour le gymnase	Sylvain T	17 janvier	Réquisition ok reste estimé et réalisation
Rédiger les objectifs du projet (UQAC)	Sylvain T	17 janvier	
Réserver Caméra numérique	Sylvain T Sylvain V	24 janvier	Charles-Gravel et UQAC
Équipement chez Chlorophylle	Sylvain T	24 janvier	
Équipement chez QHC	Dom	24 janvier	
Équipement Bagot ou autre (Ami)	Sylvain V	24 janvier	
Rédiger les preuves de compétences des leaders d'expédition	Sylvain T Sylvain V Dom	24 janvier	
Faire un horaire des activités pour la durée de l'expédition	Sylvain T Sylvain V Dom	24 janvier	
Établir un plan B au cas où...	Sylvain T	31 janvier	
Faire remplir les formulaires médicaux aux participants	Sylvain V Dom	31 janvier	

Rédiger la lettre à l'intention des parents et leur faire remplir la formule d'acceptation des risques	Sylvain T Sylvain V Dom	31 janvier	
Obtenir une carte du territoire	Sylvain T Alain Tétreault	31 janvier	
Déterminer l'endroit exact où seront montées les tentes au Lac du Dépôt	Alain T Sylvain T	31 janvier	
Déterminer la liste finale des participants	Sylvain V Dom	31 janvier	
Faire le plan de sortie	Sylvain T	7 février	
Faire un plan d'urgence et d'évacuation de participants et de leaders	Sylvain T	7 février	
Faire le protocole de communications et d'entente en cas de retour retardé	Sylvain T	7 février	
Faire une carte de la navette	Sylvain T	7 février	
Rédiger un plan de gestion des retards et des impacts occasionnés	Sylvain T	7 février	
Faire l'épicerie 1	Sylvain V Dom	17 février?	
Apporter l'équipement pour l'atelier de montage de tente	Sylvain T	19 février	
Réaliser l'atelier de montage de tente 1	Sylvain T Sylvain V Dom	20 février?	
Réaliser l'atelier de montage de tente 2	Sylvain T Sylvain V Dom	21 février	
Préparer les repas à l'avance (Sauce à spaghetti et barres énergie)	Sylvain V Dom	21 février?	
Faire l'épicerie 2	Sylvain Dom	24 février?	
Faire la distribution du matériel aux jeunes	Sylvain V Dom	25 février	
Aller chercher le matériel à l'UQAC	Sylvain T	26 février (8h)	Avec l'autobus
Reporter le matériel à l'UQAC	Sylvain T	28 février (12h30)	Avec l'autobus
Faire l'analyse critique de la sortie pour l'UQAC	Sylvain T	22 mars	

ANNEXE 10

PLAN DE SORTIE EN PLEIN AIR (EXTRAITS)

Plan de sortie

Station Simoncouche. Lac du Dépôt. Les 26, 27 et 28 février 2003

1. Objectifs de la sortie

Faire vivre aux jeunes de la classe Virage une expérience d'aventure thérapeutique;
Compléter la période d'essai pour le travail d'implantation d'un programme
d'aventure en milieu scolaire.

2. Preuves de compétences des leaders

Sylvain Turgeon, étudiant 2^e cycle

Bachelier avec mention en plein air et tourisme d'aventure;
Guide d'aventure depuis 1999;
Bonne connaissance du territoire et des conditions qui y prévalent.

Sylvain Villeneuve, enseignant à Virage

Bachelier en éducation physique;
Instructeur pour les cadets;
Beaucoup d'expérience à emmener des groupes de jeunes à l'extérieur en hiver.

Dominique Dumais

Bachelière en adaptation scolaire, maître en éducation spécialisée;
Guide d'aventure depuis plusieurs années
Excellente forme physique

Mélissa Jane

Stagiaire en adaptation scolaire
Accompagnatrice

3. Acceptation des risques, Contrôle médical des participants et Cartes d'Assurances Maladie

Voir en annexe

4. Carte de la navette et du trajet

Voir en annexe

5. Horaire des activités prévues

Voir en annexe

6. Impacts de retards importants et solutions envisagées

Le trajet étant très court (entre 4 et 5 km sur des lacs), nous avons toujours la possibilité de retourner à la maison blanche (chauffée, électricité, etc.) ou encore, de laisser un traîneau de tentes sur place et de se rendre allège au refuge du Lac du Dépôt et y dormir le premier soir. Dans le cas d'un retard à l'Autobus lors du retour, nous pourrions contacter l'opérateur de manière à avertir du retard. Nous avons une heure et demi de « lousse » avant le moment où les autobus quittent l'école Charles-Gravel après la navette.

7. Scénario détaillé pour l'évacuation d'un leader blessé à partir de l'endroit le plus éloigné

Comme il y a trois leaders compétents, nous comptons sur ces ressources pour gérer l'évacuation de l'un d'entre eux. Nous voyageons avec des traîneaux « Komatics », qui sont d'excellentes civières d'urgence. Aussi, nous disposons d'un téléphone cellulaire pour rejoindre soit Alain Tétreault (professionnel à l'UQAC) ou Alexis, son assistant, pour qu'ils viennent nous chercher en motoneige. À la maison blanche (45 minutes en ski hors-piste), il y a un téléphone et une voiture de l'un des leaders. C'est donc une autre ressource en cas d'urgence pour évacuer quelqu'un. Le sentier est déjà tracé. Dans le cas d'une urgence, nous pouvons aussi communiquer avec l'Armée, mais seulement en tout dernier recours.

8. Copie du droit d'accès

Obtenu le 19 février, voir en annexe

9. Vérification de la météo probable et extrême

Les lacs seront très bien gelés puisqu'il n'y a pas eu de redoux dans la semaine précédente la sortie. Pour ce qui est des prévisions, mercredi sera une journée confortable (-24°C à -11°C), jeudi sera un peu plus chaude (-20°C à -8°C) et vendredi, il y aura une faible neige avec une nuit plus douce encore (-20°C à -8°C). (Voir en annexe)

10. Temps requis pour parcourir la distance en raquettes

De l'expérience du leader, il faut entre 1 heure (en conditions idéales) et 4 heures (en conditions neigeuses, venteuses, avec des détours et une clientèle peu en forme) pour couvrir la distance, ce qui signifie entre 1 et 4,5 km/h. Le sentier a déjà été tapé et les jeunes progresseront en raquettes, un mode de déplacement simple et à la vitesse prévisible. Ceci dit, nous prévoyons partir de la Maison Blanche, une fois les traîneaux chargés, à 10h30 am, ce qui nous laisse sept heures de clareté, soit le double du temps estimé pour couvrir la distance, 3h30.

11. Réunions préparatoires

Les jeunes ont vécu entre deux et onze séances d'aventure en gymnase pour les préparer à bien collaborer, communiquer et régler des conflits ensemble. De plus, ils ont eu deux réunions préparatoires plus techniques, pour vérifier leur habillement, parler de la vie de camp, revoir l'horaire, etc. (Voir en annexe).

12. Listes de vérification spécialisées utilisées à la dernière minute

Le leader tient un journal de bord dans lequel il note tout, ainsi que les listes d'équipement. Le tout sera revu les lundi et mardi précédent de départ.

13. *Numéros importants*

Intercar	549-2463
Sécurité UQAC	545-5050
Pascal Tremblay, Directeur unité 1, Charles-Gravel	541-4343
Police	911
Armée, évacuation	1-800-267-7270
Alain Tétreault, responsable de l'équipement	545-5011 #4025 (Tr.) 540-3737 (cell.) 678-3724 (Maison)
Mario Bilodeau, responsable du plan de sortie	545-5011 #5394 (Tr.) 693-2760 (Cell.)

14. Annexes

- a) *Acceptation des risques*
- b) *Contrôle médical des participants*
- c) *Cartes d'Assurances Maladie*
- d) *Carte de la navette et du trajet*
- e) *Horaire des activités prévues*
- f) *Copie du droit d'accès*
- g) *Vérification de la météo probable et extrême*
- h) *Réunions préparatoires*
- i) *Listes d'équipement*
- j) *Formulaire de prêt de matériel*

Formulaire d'autorisation pour excursion en plein air, les 26, 27 et 28 février 2003 à la Forêt Simoncouche (Réserve faunique des Laurentides, Km 217)

Aux parents ou aux gardiens

Les élèves qui ont séjourné à la classe Virage du Service Relance de l'École Charles-Gravel se rendront en excursion à la Forêt Simoncouche (le territoire de recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi – UQAC) dans le cadre d'un programme de recherche sur les sorties en plein air d'aventure. Cette recherche est supervisée par les intervenants du Service Relance, par un étudiant de Maîtrise en Éducation et par deux professeurs de l'UQAC. Cette excursion offrira à votre enfant l'occasion de bénéficier d'une expérience de vie en forêt et de collaboration étroite avec les autres élèves. Il est à noter qu'aucun élève ne sera interviewé, puisque la recherche porte plutôt sur les intervenants. L'étudiant de Maîtrise ainsi que les professeurs de l'UQAC responsables de la recherche assurent que les images enregistrées lors de cette excursion resteront confidentielles.

L'activité consiste en une excursion de trois jours (deux nuits) sous des tentes chauffées de type « prospecteur ». Nous dormirons à proximité d'un refuge chauffé en cas de problème. Tous les élèves qui ont séjourné à la classe Virage (15 en tout) sont conviés à y participer et nous souhaitons fortement que tous y soient. Il y aura au minimum quatre accompagnateurs pour superviser la sortie. À part le lunch de votre jeune pour le mercredi 26 février, aucun montant ne vous est demandé, le tout étant défrayé par l'École et le projet de recherche. Aussi, si vous n'arrivez pas à réunir l'équipement de votre (vos) enfant(s), nous feront le maximum pour assurer le confort de votre enfant. Voir le formulaire à cet effet en annexe.

Également, vous trouverez ci-joint un itinéraire et un horaire des activités prévues lors de l'excursion. Vous êtes priés de les étudier et de contacter le Service Relance si vous avez des questions. Vous trouverez aussi en annexe une liste d'équipement que votre enfant devra apporter lors de l'excursion. Si votre enfant présente des besoins spécifiques ou a des problèmes d'ordre médical (par exemple allergies), vous êtes priés de nous le faire savoir. Contactez-nous si vous pensez que ces problèmes risquent d'empêcher votre enfant de participer pleinement à cette activité. Merci de votre collaboration.

Sylvain Villeneuve, enseignant

Dominique Dumais, Éducatrice

Sylvain Turgeon, Étudiant de Maîtrise, UQAC
.....

Formulaire d'autorisation

J'autorise mon enfant, _____, à participer à l'excursion décrite ci-dessus. J'ai prévenu à l'école de tout problème physique ou médical qui pourrait empêcher mon enfant de participer pleinement à cette activité.

Date: _____

Signature: _____

Commentaires: _____

Excursion à la forêt Simoncouche – Service Relance – du 26 au 28 février 2003

Liste d'équipement qu'il est possible d'emprunter

Nom de l'enfant : _____

Cochez s'il vous plaît les items dont votre enfant aurait besoin pour la sortie. Les intervenants du Service Relance feront toutes les démarches pour permettre à tous les participants de disposer d'un équipement adéquat pour cette belle expérience.

- SKI HORS-PISTE
- BOTTES DE SKI HORS-PISTE
- BÂTONS DE SKI
- RAQUETTES À NEIGE
- BOTTES D'HIVER
- MANTEAU ISOLÉ D'HIVER
- PANTALONS ISOLÉS D'HIVER
- SAC DE COUCHAGE (hiver) incluant la housse hygiénique
- TAPIS DE SOL
- GOURDE DE 1 LITRE

Au besoin, cet équipement leur est prêté, mais ils en demeurent responsables jusqu'à la fin de la sortie. Il doit être retourné dans le même état que lorsqu'on le lui a prêté.

Signature du parent ou du responsable : _____

Date : _____

Excursion à la forêt Simoncouche – Service Relance – du 26 au 28 février 2003

Liste d'équipement de groupe

Kit de bouffe

- Bouffe
- Assaisonnements
- Thé et sucre
- Poêle Coleman 2 ronds
- Naphte (4 L) (poêle et fanal)
- Gamelle (1,5L / 2L / 4L)
- Chaudrons 4L, 10L et poêlon
- Filtre à eau
- Cuillère, spatule et couteau de cuisine
- Planche à découper
- Râpe à fromage
- Quelques plats de présentation et bols supplémentaires
- Nappe
- Papier essuie-tout
- Papier d'aluminium

Équipement de groupe

- 4 tentes Prospecteur
- 4 poêles à bois avec supports et cheminée
- 4 traîneaux Komatic
- 8 kits de corde
- Corde à brêler
- 2 fanaux
- 15 boussoles
- Sciote
- Hache
- Kit de réparations diverses
- Kit de vaisselle (Savon, frotteux et 4 linges à vaisselle)
- Bac à vaisselle
- Papier de toilette (6 rouleaux)

Sécurité

- Sifflet
- Couverture d'urgence
- Trousse de 1ers soins
- Trousse de réparation
- Hache supplémentaire
- Feu supplémentaire
- Boussole
- Cartes
- Plan de sortie et annexes
- Autorisation de passage

Autre

- Instrument de musique
- Jeux et activités
- Bouts de corde pour atelier de noeuds

Liste d'équipement personnel

Équipement à porter sur soi le jour

- SKI HORS-PISTE, BOTTES DE SKI
- ET BÂTONS * OU RAQUETTES À NEIGE * ET BOTTES D'HIVER *
- 1^{ÈRE} COUCHE (ex. combinaison mince, pas de coton)
- 2^{ÈME} COUCHE (ex. polar ou laine)
- SOUS-VÊTEMENTS (boxers, etc.)
- MANTEAU ET PANTALONS COUPE-VENT
- MANTEAU * ET PANTALONS ISOLÉS D'HIVER *
- 2 PAIRES DE SOUS-BAS
- 2 PAIRES DE BAS DE LAINE POUR LE JOUR
- LUNETTES DE SOLEIL
- TUQUE CHAUDE
- COL OU FOULARD
- GANTS OU MITAINES CHAUDES
- POLAR OU VESTE DE LAINE SUPPLÉMENTAIRE
- GOURDE (ENVIRON 1 LITRE / PERSONNE) *

Équipement à mettre dans le sac à dos pour le soir

- BOTTES D'HIVER * (sauf si le participant en a déjà en raquette)
- PYJAMA CHAUD
- 2^{ÈME} TUQUE
- 2 PAIRES DE BAS DE LAINE DE RECHANGE
- SOUS-VÊTEMENTS DE RECHANGE
- SAC DE COUCHAGE (hiver) avec housse hygiénique si emprunté *
- TAIE D'OREILLER (facultatif)
- TAPIS DE SOL *
- 3 CHANDELLES PAR PERSONNE
- LAMPE DE POCHE ET PILES

Hygiène

- BROSSE À DENTS ET DENTIFRICE
- DÉBARBOUILLETTE
- SAVON
- MÉDICAMENTS PERSONNELS (Voir Mme. Dominique Dumais à ce sujet)
- LOTION SOLAIRE
- BAUME À LÈVRES (FACULTATIF)

Divers

- GAMELLE PERSONNELLE INCASSABLE (ex. : plat de margarine vide, tasse à mesurer, ustensiles)
- ALLUMETTES (un paquet / personne)
- CANIF (Voir avec M. Sylvain Villeneuve pour le faire autoriser)
- CARTE D'ASSURANCE MALADIE (Une photocopie de la carte sera prise le 26 AM)
- APPAREIL PHOTO ET FILM (facultatif)
- LIVRE OU JEUX (facultatif)
- ATTITUDE POSITIVE!

* Il est possible d'emprunter les items marqués d'un astérisque (*) pour ceux et celles qui n'en disposeraient pas. Pour ce faire, en faire la demande à M. Sylvain Villeneuve sur la fiche prévue à cet effet. Merci!

Excursion à la forêt Simoncouche – Service Relance – du 26 au 28 février 2003

Menu détaillé

Jour	Repas	Menu	Détail	\$\$
Mercredi	dîner	Chaque participant emmène son lunch	ex. : sandwich, breuvage, fruit, dessert, .etc.	
	Collation	Barres tendres, GORP et jus		10
	Souper	Fajitas mexicain au poulet	Soupe Minestrone	5
			Tortillas	0
			Poulet	7
Salsa moyenne			10	
		Assaisonnements	3	
		Crème sûre	3	
		Fromage râpé	4	
		Oignon	1	
		Poivron vert	2	
			0	
		Dessert : Fondue au Chocolat (Chaque élève amène un fruit)	8	
			0	
	Collation	Guimauves...		5
Jeudi	Déjeuner	Déjeuner traditionnel	Œufs	6
			Bacon	8
			Fèves au lard	2
			Fromage	5
			Croissants / bagels	8
			Beurre	2
			Confiture	2
			Beurre d'arachide	2
			Café	3
			Chocolat chaud	4
			Lait en poudre	3
			Sucre	1
			Jus d'orange en poudre	2
	Collation	Barres tendres, GORP et jus		10
Dîner	Salades de pâtes et compagnie	Soupe poulet et nouilles	5	
			0	
		Salade de pâtes au jambon	7	
		Salade de pâtes au thon	7	
		Salade de pâtes poulet, pommes et noix	9	
		Pain pita	0	
		Fromage cheddar	4	
		Jus en poudre	8	
		2		
		0		
		Dessert surprise	5	
Collation	Barres tendres, GORP et jus		10	

	Souper	Spaghetti sauce maison	Soupe bœuf et nouilles Spaghetti Sauce maison congelée Pain Beurre Dessert : Crème glacée au Chocolat	5 0 4 20 4 0 0 5
	Collation		Hot-dog? (pain, saucisse, ketchup, moutarde, relish)	12
Vendredi	Déjeuner	Omelette complète	Œufs Lait en poudre Jambon Oignon Champignon Pain Confiture Beurre d'arachide Café Chocolat chaud Lait en poudre Sucre Jus d'orange en poudre	6 0 4 1 2 4 0 0 0 0 0 0 2
	Collation	Barres tendres, GORP et jus		10
	Dîner	Dîner aventurier	Soupe aux légumes Saucisson gendarme Fromage Pain pita ou bagel Jus en poudre Dessert : Biscuits	5 0 6 8 6 2 0 4
			Total	172

Tâches des jeunes lors de l'excursion au Lac du Dépôt

Premier souper

Second souper

Bois

Eau

Animation

ANNEXE 11

RECUEIL DES FICHES D'ACTIVITÉS COMPLÉTÉES

Service Relance

FICHES D'ACTIVITÉS D'AVENTURE

*Sylvain Villeneuve
Dominique Dumais
Sylvain Turgeon*

Printemps 2003

CHUTE DE CONFIANCE 1 À 1

Compétence sociale principalement visée : Confiance

But du jeu : Développer la confiance en l'autre

Règlements : En équipe de deux, l'un se place devant l'autre en montrant le dos. L'un tombe, rigide et les bras étendus de côté (comme une croix), et l'autre assure la chute en position stable et avec les deux bras devant pour viser les aisselles du partenaire qui chute. Attention aux genoux de l'assureur qui pourraient toucher le dos de l'assuré! On commence à 1 pied de distance, puis on augmente en allongeant la chute. Respectez le langage propre aux chutes : PRÊT À ASSURER? ASSURÉ. DÉPART.

Variante : En équipe de 3 : Comme pour la chute 1 à 1, sauf qu'il y a aussi un receveur en avant en plus d'y en avoir un en arrière. Cette version demande une bonne communication entre les deux receveurs et le « tombeur » afin de s'assurer vers où va tomber ce dernier.

Matériel : Aucun

Environnement : Peu importe

Dépense d'énergie : Faible

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ : Êtes-vous capable de faire confiance aux autres? Essayez ceci et vous répondrez à votre question ensuite...

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes :
Plus l'assureur s'éloigne, plus la chute est longue et le risque perçu est grand.

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine : Imposer des dyades.

Actions pour favoriser l'implication des jeunes : Organiser une progression de manière à créer des réussites.

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité : Au moins deux par deux.

Thèmes du débriefe :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

Voici le résumé des activités d'aventure tenues lors de l'année scolaire 2002-2003 par l'équipe du Service Relance et un étudiant à la Maîtrise en éducation, à l'École secondaire Charles-Gravel. Toute reproduction est interdite sans l'approbation écrite de l'auteur.

LA BOUÉE

Compétence sociale principalement visée : La confiance

But du jeu : Faire confiance aux autres participants, se tenir droit et se laisser aller à leurs mouvements.

Règlements : 4-10 par équipe, 1 au centre, les autres en cercle, épaules contre épaules et les mains devant, en position stable d'assurage. Au centre, les yeux fermés, rigide, les bras en croix devant soi, les deux jambes ensemble. Ne donner que de petites poussées et faire une rotation après une minute.

Matériel : Aucun

Environnement : Peu importe

Dépense d'énergie : faible

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ :

Imaginez que vous êtes une bouée qui flotte en mer, bercée par les vagues. Comme vous le savez, une bouée c'est ancré au fond, comme vos pieds et c'est très rigide, comme votre corps.

Gardez les yeux fermés pour l'expérience...

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes :

Risque de tomber au sol, d'être échappé, d'être touché, de ne pas arriver à se tenir les pieds bien rivés au sol et très droit.

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine :

Insister sur la position du participant faisant office de « bouée ». Le leader peut proposer silencieusement aux autres de faire faire un tour complet (dans chaque bras, à la suite) à la « bouée ».

Actions pour favoriser l'implication des jeunes :

Demander à un participant très intéressé d'abord et demandez-lui ses impressions après ce premier essai; habituellement, ce discours est suffisant pour motiver les indécis!

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité : Oui, le groupe est nécessaire.

Thèmes du débriefe :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

CHUTE DE CONFIANCE EN GROUPE

Compétence sociale principalement visée :

But du jeu : Se laisser tomber dans les bras de tous les autres membres du groupe

Règlements : Tout le groupe participe. 1 participant qui chute d'un obstacle stable d'une hauteur maximum de 6 pieds (rigide, les yeux ouverts et les bras croisés devant), 1 participant qui vérifie l'angle de chute et la position du participant qui s'apprête à chuter et tous les autres participants (10 min.) qui attrapent celui qui tombe. Ces derniers ont les bras étendus devant eux, épaules contre épaules, palmes vers le haut mais sans se tenir les bras pour mieux absorber la chute. On respecte le langage et on fait une rotation pour que chacun fasse une chute. On peut retirer les deux premiers assureurs (près de l'obstacle) pour plus de challenge.

Matériel : Un obstacle stable d'une hauteur d'environ 4 à 6 pieds, un espalier ou un tronc d'arbre par exemple. C'est encore mieux s'il y a possibilité de plusieurs hauteurs variables.

Environnement : Assez haut pour la chute. Il doit y avoir une surface légèrement absorbante au sol pour diminuer le risque réel de blessures en cas d'impact.

Dépense d'énergie : faible

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ :

Vous êtes montés dans un arbre pour sauver le chat de la voisine, mais une fois le chat secouru, vous vous retrouvez dans une position fâcheuse puisque la branche essentielle pour redescendre a cassé : vous êtes maintenant pris dans l'arbre, avec les pieds sur des branches, mais le tronc de l'arbre collé au corps. Puisque vous ne pouvez plus redescendre ni vous retourner, ni sauter parce que c'est trop haut, vous demandez de l'aide à vos amis qui viennent alors à votre rescousse. Vous vous devez alors de leur faire pleinement confiance!

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes :

Plus c'est haut, plus le risque perçu est grand.

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine : On peut faire une progression en partant d'une chute à partir d'une plate-forme plus basse en retombant sur un matelas très mou.

Actions pour favoriser l'implication des jeunes : Prévoir différents niveaux pour utiliser la pédagogie de la réussite.

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité : Cela va de soi...

Thèmes du débriefe :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

Dans le cas où un attrapeur n'est pas attentif, ce sont les autres qui doivent absorber toute la chute à eux seuls. Si tous sont attentifs, ça permet de bien se répartir le poids de la personne qui chute. Finalement, des blessures bien réelles peuvent survenir si ceux qui attrapent ne guident pas celui ou celle qui fait la chute.

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

EN LIGNE!

Compétence sociale principalement visée : Communication

But du jeu : Faire une ligne selon les directives des leaders et en considérant le handicap imposé.

Règlements : En silence et/ou les yeux bandés, les participants doivent se placer en ligne, donc l'un derrière l'autre, selon un ordre établi. Par exemple, par ordre de grandeur, d'âge, de date de naissance, selon un ordre alphabétique de leur nom de famille, etc. Debrief sur les aspects de la communication interpersonnelle.

Matériel : Des bandeaux pour les yeux

Environnement : Peu importe

Dépense d'énergie : Faible

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ :

Exemple : Lors d'une excursion en spéléologie (dans des grottes souterraines) votre lumière s'est éteinte et n'a pas pu se rallumer. Pour sortir sécuritairement, vous devez faire passer les plus petits d'abord afin qu'ils disent aux plus grands de se pencher. Toutefois, vous êtes dans le noir total! Vous devez donc réussir à faire une file du plus petit au plus grand sans vous voir. (Utiliser d'autres histoires pour les variantes...)

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes :

Le niveau d'inconfort est amené par la peur du ridicule et la difficulté de réaliser quelque chose qui paraît si simple!

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine :

On peut ajouter des handicaps aux participants, par exemple, sans paroles, en anglais, avec un leader aveugle et des participants sourds, etc.

Actions pour favoriser l'implication des jeunes :

Mettre une limite de temps, leur demander de proposer des handicaps (défis).

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité : Cela va de soi!

Thèmes du débriefé :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

Source : Rohnke, Karl. Cowstails ans cobras

TRAFFIC!

Compétence sociale principalement visée : Coopération et communication

But du jeu : Chaque participant doit traverser simultanément le billot d'une extrémité à l'autre

Règlements : Sur un billot de bois (ou tout autre obstacle linéaire de moins de six pouces de largeur) placer la moitié du groupe à une extrémité et l'autre moitié à l'autre extrémité. Chaque demi-groupe doit passer simultanément à l'autre bout de l'obstacle sans tomber. Si un participant met un pied à l'eau, il regagne sa rive et tente de retraverser le pont.

Matériel : Un billot, ou tout autre obstacle linéaire de moins de six pouces de largeur, suffisamment long pour contenir toute l'équipe.

Environnement : Intérieur ou extérieur

Dépense d'énergie : faible

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ :

Tous décident de traverser un pont étroit en même temps. Chaque personne veut arriver sur l'autre rive le plus vite possible parce qu'avec tout ce monde sur la pont, il menace de s'effondrer!

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes :

Le « pont » étant étroit, il s'agit de le surélever un peu de manière à augmenter la sensation d'inconfort.

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine :

Demander à tous les participants de monter sur le « pont » en même temps et poser le « pont » sur une surface pas 100% dure, comme des coussins de gymnase empilés.

Actions pour favoriser l'implication des jeunes :

Les stresser avec le fait qu'ils doivent traverser rapidement sinon le pont s'effondre.

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité :

Ils doivent s'entendre et s'entraider pour trouver un moyen de traverser simultanément.

Thèmes du débriefé :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

Source : Rohnke, Karl. Cowstails ans cobras

TOUT LE MONDE DEBOUT!

Compétence sociale principalement visée : Communication, collaboration

But du jeu : S'aider de son partenaire (ou de ses partenaires) pour se lever.

Règlements : En équipe de 2, au départ au sol, assis, les deux pieds collés devant, ils doivent de lever debout en même temps en se tenant avec leurs deux mains en tension.

Variantes : Avec une seule main pour plus de difficulté. Sans parler pour plus de difficulté. En parlant mais sans la vue pour une autre variante. En équipe de 3 à 10, autour d'une sangle circulaire d'environ 4 mètres de longueur avec un nœud qui referme la boucle.

Matériel : Aucun, sauf la sangle circulaire pour la variante.

Environnement : Peu importe

Dépense d'énergie : moyenne

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ :

Vous étiez dans un sentier lorsque vous avez dû traverser un marais peu profond, mais dans lequel la boue était très collante. En traversant, vous êtes tous tombés sur le derrière et, puisque vos pieds sont pris dans la boue et que vos mains enfoncent, vous devez vous aider (deux par deux ou en équipe) pour vous relever.

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes :

Il se peut qu'ils retombent, surtout en équipe ou en grand groupe.

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine :

Leur donner très peu d'indices, leur imposer des handicaps, être plus sévère pour le jugement.

Actions pour favoriser l'implication des jeunes :

Augmenter graduellement le niveau de difficulté, nommer un leader à tour de rôle qui doit toujours trouver une manière différente de se relever.

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité : Bien entendu!

Thèmes du débriefe :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

Source : Rohnke, Karl. Cowstails ans cobras

LE LANCEUR AVEUGLE

Compétence sociale principalement visée : Communication et collaboration

But du jeu : Arriver à faire déplacer le groupe pour qu'il puisse attraper un projectile.

Règlements : Un participant aveugle (avec les yeux bandés) doit lancer des objets à travers un anneau souple tenu par les autres membres du groupe. Tous doivent se parler pour arriver à faire passer les objets lancés au travers de l'anneau. Plus l'objet est léger et est lancé haut, plus le jeu permet la communication et la collaboration.

Matériel : Un anneau de plastique (Houla-hop) ou une sangle circulaire d'environ 3 à 5 pieds de diamètre et au moins un ballon, idéalement un très léger et un autre plus lourd.

Environnement : Un espace ouvert et avec un plafond très haut, ou pas de plafond du tout!

Dépense d'énergie : Moyenne

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ :

Vous êtes dans la jungle Amazonienne et vous devez rapporter des feuilles d'eucalyptus doré pour faire des recherches sur une maladie rare dont est atteint l'un des membres de votre groupe. L'un de vous doit grimper dans les arbres d'eucalyptus doré et y trouver les nouvelles pousses de feuilles. Le feuillage étant très dense, il ne peut pas vous voir. Vous devez donc attraper vingt nouvelles pousses dans un panier tenu par le groupe. (Le ballon fait office de jeunes pousses d'eucalyptus et l'anneau matérialise le panier.)

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes : Risque de terminer en dernier, risque relatif de tomber si on ne se déplace pas tous en même temps, risque de ne pas être à la hauteur des exigences de l'activité.

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine : Si c'est trop facile, deux options s'offrent au leader : (1) un ballon plus lourd oblige un déplacement plus rapide et (2) les attrapeurs peuvent être tenus au silence.

Actions pour favoriser l'implication des jeunes : Demander à l'un des leurs de « monter dans l'arbre » ou permettre aux deux équipes de jouer simultanément.

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité : Mettre l'accent sur la nécessité de la collaboration entre le groupe, sans qui se serait impossible d'attraper les feuilles.

Thèmes du débriefe :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

Une mauvaise écoute entraîne l'impossibilité d'attraper les feuilles et peut être à l'origine de conflits. Un individu qui manque de sérieux voit la confiance du groupe envers lui diminuer.

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

Source : Rohnke, Karl. Cowstails ans cobras

L'ÉVACUATION D'URGENCE (LE COURREUR AVEUGLE)

Compétence sociale principalement visée : Coopération et confiance
But du jeu : Guider le participant à évacuer vers la sortie.

Règlements : À tour de rôle, un participant entre dans le rôle d'une personne qui a été victime d'une explosion dans un bâtiment. Il y a des obstacles partout et, à cause de ses blessures cette victime ne voit pas et n'entend pas. Aussi, sa peau étant très fragile, la victime ne peut être touchée plus d'une seconde par contact. La victime est paniquée et vous devez l'aider à sortir de la pièce sans toucher aux obstacles.

Matériel : Un bandeau pour les yeux et des matelas et divers items mous pour faire des obstacles dans la zone de jeu.
Environnement : Intérieur ou extérieur, mais avec une zone de jeu bien définie. Avoir un sifflet en main et donner l'ordre d'arrêter complètement au premier coup de sifflet.
Dépense d'énergie : Moyenne

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ :
À tour de rôle, un participant entre dans le rôle d'une personne qui a été victime d'une explosion dans un bâtiment. Les autres sont des sauveteurs spécialisés. Il y a des obstacles partout et, à cause de ses blessures cette victime ne voit pas et n'entend pas. Aussi, sa peau étant très fragile, la victime ne peut être touchée plus d'une seconde par contact. La victime est paniquée et vous devez l'aider à sortir de la pièce sans toucher aux obstacles afin qu'elle rejoigne de l'aide médicale en toute sécurité.

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes : Les victimes doivent se déplacer à l'aveuglette et sortir le plus rapidement possible. Ils doivent alors faire confiance aux sauveteurs.

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine :
Donner un laps de temps pour que tous aient évacué la salle avant la prochaine explosion.

Actions pour favoriser l'implication des jeunes : Pour ceux qui ne voudraient pas le faire seul, on peut mettre deux victimes ensemble qui se tiennent par la main.

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité : Oui, sinon le jeu ne fonctionnerait pas.

Thèmes du débriefe :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

Source : Rohnke, Karl. Cowstails ans cobras

LE NŒUD GORDIEN OU « LES SEIGNEURS DES ANNEAUX »

Compétence sociale principalement visée : Collaboration
But du jeu : Dénouer le noeud Gordien

Règlements : Chaque participant donne sa main droite à un second et sa main gauche à un troisième participant de manière à ce que les bras de croisent souvent au centre. Il s'agit de délier le nœud sans se laisser les mains. Chaque participant a, à ses poignets, un anneau de caoutchouc libre de manière à voir une conséquence directe de la rupture du groupe.

Matériel : Sol rembourré
Environnement : Peu importe
Dépense d'énergie : Faible

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ :
Vous êtes les gardiens des anneaux, comme dans le Seigneur des Anneaux. Une énergie formidable vous unit et vous empêche de vous délier, sans quoi la chaîne est brisée et vous perdez des anneaux! Puisque vous étiez poursuivis, vous avez dû vous cacher dans la forêt des Carnutes dans un immense tronc d'arbre. Pour y entrer, vous avez dû vous serrer et vous vous êtes retrouvés dans cette fâcheuse position. Mais maintenant que l'ennemi est loin, il vous faut reprendre la forme de l'anneau. Bonne chance!

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes : Dans le cas où un jeune lâche, il faut recommencer du début. Certains jeunes vont devoir faire quelques culbutes acrobatiques pour dénouer une impasse.

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine :
Compliciter les liens entre les participants pour rendre cela vraiment difficile.

Actions pour favoriser l'implication personnelle des jeunes :
Appuyer sur le fait que chaque membre du groupe a une grande responsabilité et une grande importance au sein du groupe puisque le succès de l'activité dépend absolument de cette implication.

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité : Il en va de soi...

Thèmes du débriefe :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

Source : Rohnke, Karl. Cowstails ans cobras

MATIÈRE DANGEREUSE (L'ANNEAU TENDU)

Compétence sociale principalement visée : Collaboration

But du jeu : Avec un anneau tendu, traverser un parcours à obstacles et déposer, à l'aide de la collaboration de chacun, une balle dans un réceptacle.

Règlements : Avec «l'anneau tendu», déplacer une balle d'un endroit à un autre sans que la balle ne tombe et en passant par divers obstacles. Les participants doivent déposer la balle dans un réceptacle prévu à cette fin.

Matériel : Un accessoire nommé « anneau tendu » qui est composé d'un anneau métallique d'environ deux pouces de diamètre et sur lequel est attaché plusieurs cordes d'environ 10 à 12 pieds. Une balle de tennis peut faire office d'objet à transporter dans l'anneau.

Environnement : Il faut qu'il y ait des obstacles en nombre et en qualité suffisants afin d'obliger le groupe à communiquer et à trouver des solutions.

Dépense d'énergie : Faible

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ :

Vous êtes une équipe de spécialistes en transport de matières dangereuses pour la CIA et vous avez un contrat à accomplir : Vous devez sortir d'une bâtisse une boule de matière inconnue qu'on soupçonne avoir des propriétés étranges. En fait, tout contact avec cette matière vous fait perdre votre sens de l'orientation pendant quelques minutes. Donc, à chaque fois que vous échappez la boule, quelqu'un de vous doit se sacrifier pour la replacer sur le transporteur. Ce sacrifice oblige ce coéquipier à se déplacer aléatoirement dans la pièce sans que vous puissiez le raisonner ou l'en empêcher.

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes : Le risque perçu est augmenté par l'histoire et les jeunes doivent tenir le transporteur (anneau tendu) à bout de bras durant toute l'activité.

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine : Prendre bien soin de placer des obstacles en nombre et en qualité suffisants. Maintenir le sort des « sacrifiés » de manière à ce qu'il y ait plusieurs « sacrifiés » en même temps qui puissent rendre le travail plus difficile.

Actions pour favoriser l'implication des jeunes : Gonfler la perception du travail d'équipe et des possibilités individuelles qui sont décuplés parce qu'on est en groupe.

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité : Il va de soi que le groupe est nécessaire pour réaliser cette activité. Il est d'ailleurs possible de faire ressortir les compétences particulières de leaders parmi les participants lors du jeu. Le moins d'interventions des responsables demeure encore le mieux.

Thèmes du débriefe :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

Source : Rohnke, Karl. Cowstails ans cobras

L'ANNEAU ÉLECTRIQUE

Compétence sociale principalement visée : Collaboration

But du jeu : Faire passer tous les membres du groupe au travers d'un anneau de sangle tenu par deux participants, sans que personne d'autre n'y touche.

Règlements : Si un participant touche l'anneau, même avec ses vêtements, il est tenu de recommencer. Il est préférable d'ajuster la hauteur à laquelle est tenu l'anneau et le diamètre de l'anneau de manière à ce que ce soit un défi pour le groupe.

Matériel : Un anneau de sangle

Environnement : Idéalement, un sol légèrement rembourré

Dépense d'énergie : faible

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ :

Vous et votre groupe êtes en voyage scolaire en Chine pour un échange avec d'autres élèves. Mais pendant la visite de la grande muraille de Chine, vous vous êtes égarés parce que vous n'avez pas suivi les indications du guide. Après plusieurs heures de marche, vous êtes toujours d'un côté de la grande muraille de Chine et vous devez traverser de l'autre côté afin d'aller rejoindre le reste de votre classe, qui prennent l'avion pour retourner à la maison. Si vous n'y arrivez pas à temps, vous devrez payer vous-même ce billet! Tout à coup, vous voyez un trou dans qui traverse la muraille, mais ce trou est étroit et est très, très piquant. Il y a des barbelés! Vous devez quand même traverser le trou sans toucher aux parois du trou. Bonne chance!

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort : Tenir l'anneau suffisamment haut de manière à ce que ce soit un défi. Aussi, il est possible que certaines filles ne soient pas à l'aise à se faire toucher en traversant; c'est une belle occasion pour traiter de respect!

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine : Ne donner que très peu d'indications : il y a des formes d'anneau qui sont plus propices au passage des participants...

Actions pour favoriser l'implication des jeunes : Tenir l'anneau à tour de rôle, une fois qu'on est passé au travers. On peut aussi minuter les essais de manière à ce qu'ils s'améliorent sans cesse.

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité : Plus le groupe est disponible et attentif, plus c'est rapide pour passer d'un côté à l'autre.

Thèmes du débriefe :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

Source : Rohnke, Karl. Cowstails ans cobras

ENCORE PLUS VITE!

Compétence sociale principalement visée : Résolution de problèmes

But du jeu : Diminuer le temps pour compléter un tour.

Règlements : Tous sont debout en rond, les leaders compris. Chaque participant doit lancer une balle à un autre participant, qui est toujours le même. Ce second participant choisit un autre partenaire pour lui lancer la balle et ainsi de suite jusqu'à ce que la balle ait fait un tour. Il est important de toujours lancer la balle à la même personne. Quelqu'un a un rôle de minuteur avec une montre avec les secondes. Les participants doivent trouver un moyen de diminuer le temps requis pour faire un tour.

Matériel : une balle

Environnement : peu importe

Dépense d'énergie : Faible

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ :

Plusieurs équipes internationales s'affrontent à savoir laquelle est la plus rapide à cette et vous êtes l'une de ces équipes. La compétition est forte parce que vous n'avez pas eu le temps de trouver une stratégie d'équipe, contrairement aux autres équipes. Vous avez donc quinze minutes de pratique avec la compétition officielle pour trouver une stratégie qui diminuerait au minimum le temps que cela vous prend pour faire un tour, toujours en respectant la règle que vous avez toujours le même attrapeur. Bonne chance!

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes :

Ils ont un record à battre, le leur, et ils doivent améliorer leur temps à chaque fois.

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine :

Donner des limites de temps ou des handicaps, par exemple avec une main dans le dos, ou sans se parler.

Actions pour favoriser l'implication des jeunes :

Féliciter les initiatives des participants, même si leur idée n'a pas été choisie.

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité : Oui.

Thèmes du débriefe :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

Source : Rohnke, Karl. Cowstails and cobras II

LE CERCLE (PRESQUE) INFINI

Compétence sociale principalement visée : Collaboration, communication

But du jeu : Se séparer d'un autre participant avec qui on semble être attaché...

Règlements : Deux participants qui ont une corde d'environ 10' attachée confortablement aux poignets (la corde des deux participants se croise) doivent trouver la solution pour se séparer. Ils n'ont pas le droit de (1) couper la corde, (2) défaire les nœuds et (3) sortir leur poignet de l'anneau.

Matériel : Une corde de 10' par participant

Environnement : Peu importe

Dépense d'énergie : faible

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ :

Un jour, j'ai eu la chance de rencontrer un magicien qui fait des tournées au Canada et partout aux États-Unis – mais dont je dois taire l'identité pour qu'il conserve l'anonymat – qui m'a montré un vrai truc de magie. C'est un truc pour s'évader de prison. Jadis, les prisonniers étaient liés de manière à ce qu'ils soient deux par deux pour ne pas qu'ils s'évadent. Mais un jour, un prisonnier a trouvé la solution pour de défaire de ses chaînes et a réussi à s'évader... Il est aujourd'hui magicien et c'est pourquoi je dois taire son identité... Vous devez vous aussi trouver comment s'évader de cette position. Vous avez besoin de collaborer ensemble. Bonne chance!

Risque perçu et niveau d'inconfort pour les jeunes :

L'activité n'est pas terminée tant que tous ne sont pas libérés. Il peut alors se créer des conflits ou du découragement, ou d'autres facteurs d'inconfort.

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine :

Ne jamais donner la solution. S'il le faut, on reste même après la cloche! (en blague) Dire que c'est une activité qui demande de l'intelligence et de l'analyse.

Actions pour favoriser l'implication des jeunes :

Ceux qui terminent en premier auront soit l'occasion de partir plus tôt ou encore l'occasion de coacher les autres équipes. (ou un autre bonbon...)

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité :

En autant que ce soit un groupe de 2 et qu'ils travaillent vraiment ensembles.

Thèmes du débriefe :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

Source : Rohnke, Karl. Cowstails ans cobras

LE MONSTRE

Compétence sociale principalement visée : Coopération, confiance

But du jeu : Parcourir une distance donnée en tenant compte des handicaps imposés.

Règlements : Deux équipes rivalisent d'imagination en devant traverser une zone définie en forme de « monstre », c'est-à-dire avec la moitié de points de contact au sol qu'il y a de jambes de participants. (Exemple : 5 participants = 5 points de contact simultanés au sol.)

Matériel : Aucun

Environnement : Peu importe

Dépense d'énergie : Moyenne

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ :

Vous devez vous enfoncer sans trop laisser de traces d'une grotte ou un monstre vous tenait enfermé. Vous avez pu vous en déprendre discrètement, mais pour ne pas qu'il s'en rende compte, il faut vous sauver en douce en faisant le moins de traces de pas possible au sol.

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes :

Ceux qui sont hauts, c'est plus risqué. Les participants ne sont pas nécessairement confortables à se toucher d'aussi proche.

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine :

Donner très peu d'indices et mettre deux équipes en même temps qui essaient de réaliser le défi.

Actions pour favoriser l'implication des jeunes :

Commencer par un certain nombre de points de contact avec un certain temps, puis augmentez le niveau de difficulté en conséquence pour que tous soient gagnants.

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité :

Oui.

Thèmes du débriefe :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

Source : Rohnke, Karl. Cowstails ans cobras

LA TOILE D'ARAIGNÉE

Compétence sociale principalement visée : Résolution de problèmes et acceptation des différences

But du jeu : Faire passer tout le groupe de l'autre côté de la toile.

Règlements : Lorsque quelqu'un est passé par un trou de la toile, il ne peut plus être réutilisé. Si le participant qui traverse la toile la touche de n'importe quelle façon, il se doit de recommencer. Et se trou se referme. Même chose pour un porteur qui touche la toile.

Matériel : Une « toile d'araignée » avec suffisamment de trous assez grands pour tous les participants.

Environnement : Intérieur ou extérieur

Dépense d'énergie : moyenne

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ :

Chaque individu dans un groupe a ses particularités, ses forces et ses faiblesses. Toutefois, le groupe en entier doit passer au travers de certaines épreuves. Aujourd'hui, c'est une immense toile d'araignée électrifiée qui est votre épreuve à tous. Certains passages sont plus aisés, mais d'autres sont plus difficiles. Une fois qu'un passage est utilisé, l'araignée le referme. Il faut alors vous faire une stratégie pour que tous traversent la toile et soient sains et saufs.

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes :

On doit se soulever à des hauteurs de 4 à 5 pieds, ce qui peut être épeurant. Aussi, le fait de ne pas toucher la toile « électrifiée » induit aussi un certain stress.

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine :

Ne pas donner d'indices et les laisser manquer leur premier essai.

Actions pour favoriser l'implication des jeunes :

Favoriser l'écoute des idées et l'émergence des leaders.

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité :

Évidemment, surtout pour les dernières personnes à passer.

Thèmes du débriefe :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

Source : Rohnke, Karl. Cowstails ans cobras

LA TRAVERSE DE RIVIERE

Compétence sociale principalement visée : Communication, collaboration

But du jeu : Traverser une zone définie sans toucher par terre.

Règlements : Les bases sont placées de manière à user d'imagination pour arriver à bout. Si un participant touche au sol, tous recommencent au début jusqu'à ce que tous aient traversé la rivière. L'un des participant, le druide, ne peut pas voir parce qu'il est trop aveugle.

Matériel : Des bases solides (style boîtes de lait), des madriers 4X4 de 8 pieds de longueur et deux cordes de 10 pieds de longueur. Un bandeau pour le druide.

Environnement : Intérieur ou extérieur

Dépense d'énergie : faible

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ : Vous faites partie d'une expédition qui revient d'aller délivrer le druide de votre village qui avait été fait prisonnier par le village voisin. Malheureusement, la garde du village vous poursuit! Il ne vous reste qu'une rivière à traverser, sauf que vous n'avez que quelques bouts de bois et quelques roches ça et là pour la traverser. Le courant étant très fort, vous ne pouvez pas mettre un pied ou une main à l'eau! Faites vite!

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes : Placer des bases suffisamment hautes pour que les jeunes prennent l'activité au sérieux. Minuter l'activité.

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine : Ramener plus d'un Druides, ou faire l'activité en silence pour ne pas se faire repérer par la garde ennemie.

Actions pour favoriser l'implication des jeunes : Nommer des rôles : Chef d'expédition, surveillant, ouvreuse de piste, guide du Druides, etc.

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité : Conséquence pour tout le groupe quand l'un des membres touche l'eau.

Thèmes du débriefe :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

·
·
·

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

Source : Rohnke, Karl. Cowstails ans cobras

LE CHAMP DE BALLE

Compétence sociale principalement visée : Collaboration

But du jeu : Franchir une zone en ne touchant qu'à des balles de tennis dispersées sur le sol.

Règlements : Chaque équipe de 2 ou 3 dispose de 3-4 balles qu'ils peuvent déposer où ils veulent pour faciliter leur passage.

Matériel : Une centaine de balles de tennis pour un groupe de 15-20 personnes. Éviter les balles molles parce que c'est trop facile.

Environnement : Un sol plat et dur.

Dépense d'énergie : moyenne.

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ : Vous devez sortir d'une salle et traverser un plancher sans laisser de traces de chaussures pour ne pas qu'on sache que vous êtes passés par là. Pour ce faire, vous avez placé des balles de tennis sur lesquelles vous allez marcher sans toucher le sol.

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes : Donner le choix de le faire seul ou en équipe pour qu'ils se rendent compte que c'est plus facile en équipe.

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine : Disperser moins de balles et/ou donner moins de balles à chaque équipe. Rallonger la zone.

Actions pour favoriser l'implication des jeunes : On peut donner le départ en même temps pour plusieurs équipes ou minuter les équipes de façon à s'améliorer constamment.

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité : C'est plus facile et rapide en groupe.

Thèmes du débriefe :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

·
·
·
(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

Source : Rohnke, Karl. Cowstails ans cobras

LE MUR

Compétence sociale principalement visée : Collaboration et résolution de problème
But du jeu : Faire passer tous les membres de l'équipe de l'autre côté du mur.

Règlements : Il est interdit de toucher le mur, même avec les vêtements. Une fois qu'un participant est passé, il ne peut plus retourner de l'autre côté pour aider les autres.

Matériel : Un poteau transversal à une hauteur variable de 3, 4 et 5 pieds et un matelas très absorbant.

Environnement : Intérieur ou extérieur.

Dépense d'énergie : moyenne

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ : Une clôture électrifiée bloque votre passage vers l'école. Vous devez absolument passer par là puisque c'est le seul chemin! Vous devez donc réussir à faire passer tout le monde avant d'arriver à l'école, à temps pour les cours.

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes :
Plus le poteau de traverse est haut, plus ça paraît risqué.

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine :

Adapter la hauteur du poteau à la clientèle.

Actions pour favoriser l'implication des jeunes :

À 3', avec l'aide des autres, sauter de l'autre côté et atterrir sur un matelas très épais. A 4', faire passer tout le monde sans le matelas. A 5', Fournir un madrier de 10' de longueur pour aider à traverser.

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité :

Le groupe est nécessaire

Thèmes du débriefé :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

Source : Rohnke, Karl. Cowstails ans cobras

LA MARCHE SUR CORDE

Compétence sociale principalement visée : Collaboration et résolution de problèmes
But du jeu : Parcourir la distance de la corde sans toucher au sol.

Règlements : Au signal, le groupe doit marcher ensemble et en même temps sur une corde statique tendue entre 3 à 6 points d'attache.

Matériel : Une corde statique ou un câble d'acier tendu entre trois à six points d'ancrage, entre deux et quatre pieds de hauteur du sol.

Environnement : Sol en tapis légèrement absorbant.

Dépense d'énergie : faible

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ :
Il s'agit de venir à bout d'un obstacle qui s'impose devant vous. Quelqu'un a placé ces cordes avant vous et vous devez traverser par là. Il n'y a qu'une seule façon d'y arriver... Mais laquelle?

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes :
Ajuster la hauteur de la corde avec la clientèle.

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine :

Limiter le nombre d'essai, ou ajouter des contraintes à mesure que l'équipe touche au sol.

Actions pour favoriser l'implication des jeunes :

Faire ressortir les forces du groupe à mesure que les participants font des tentatives.

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité :

Ils vont s'en rendre compte!

Thèmes du débriefé :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

Source : Rohnke, Karl. Cowstails ans cobras

LES RAILS DIVERGENTS

Compétence sociale principalement visée : Résolution de problèmes

But du jeu : Se rendre le plus loin possible sur deux cordes tendues qui partent du même point, mais qui vont dans des directions légèrement différentes.

Règlements : L'équipe (4 à 6 personnes) doit marcher sur les deux cordes à la fois et les autres assurent la sécurité en se plaçant dessous, entre les deux cordes.

Matériel : Deux cordes statiques

Environnement : Sol absorbant

Dépense d'énergie : Moyenne

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ :

En équipe de quatre (entre deux et six), la moitié du groupe doit avancer sur une corde et l'autre moitié sur l'autre corde, en étant toujours en contact avec l'un l'autre. Jusqu'où pourrez-vous aller? Quelle est la meilleure stratégie?

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes :

Le contact physique rapproché, l'effort physique, le risque de tomber, etc. sont autant d'éléments d'inconfort.

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine :

Chaque équipe doit toujours s'améliorer. Demander à l'équipe de sécurité d'être prête à parer les chutes.

Actions pour favoriser l'implication des jeunes :

Former une équipe de support et de sécurité lors des essais des participants.

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité :

Par opposition des forces et en collaboration en même temps.

Thèmes du débriefe :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

Source : Rohnke, Karl. Cowstails ans cobras

TOUS À BORD!

Compétence sociale principalement visée : Coopération et résolution de problèmes

But du jeu : Faire embarquer tout le monde sur une surface de plus en plus petite.

Règlements : Chaque personne embarque une à une et aucun contact au sol n'est permis. Le premier niveau est assez grand pour que tous puissent embarquer sans trop de difficulté. Les trois autres niveaux sont des surfaces de plus en plus petites. Un contact au sol oblige l'équipe à recommencer du début du niveau.

Matériel : Quatre plate-forme pour quatre « niveaux » (36, 24, 20 et 16 pouces de côté), idéalement avec une épaisseur pour augmenter le risque perçu avec les niveaux qui augmentent.

Environnement : Sol matelassé

Dépense d'énergie : faible

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ :

À la suite du naufrage d'un bateau, vous réussissez à monter sur un petit morceau de banquise pour vous extraire de l'eau. Tous les survivants doivent y monter. Mais une fois que tous ont réussi, la banquise se met à fondre et à être moins stable! Vous remontez donc sur la banquise qui est désormais plus petite! N'oubliez personne à l'eau!

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes :

Si les plates-formes sont hautes, ou bien installées sur une table basse par exemple, le risque perçu est plus grand.

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine :

Ne pas donner d'indices et permettre autant d'essais que possible.

Actions pour favoriser l'implication des jeunes :

Favoriser l'émergence des idées des participants et minuter les essais (ils sont dans l'eau froide après tout!).

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité :

Ils doivent de tenir ensemble, parfois même l'un sur l'autre.

Thèmes du débriefe :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

Source : Rohnke, Karl. Cowstails ans cobras

TARZAN ET SES AMIS

Compétence sociale principalement visée : coopération

But du jeu : Traverser une zone « interdite » avec une liane et atterrir sur une petite plate-forme avec les autres.

Règlements : Une personne à la fois, des leaders au départ et à l'arrivée pour gérer les traverses. La plate-forme d'arrivée est une réplique de l'activité « Tous à bord! ». Ceux qui touchent le sol doivent recommencer du départ.

Matériel : Une corde très résistante (500 lbs.) attachée solidement au plafond avec une plate-forme de départ et une plate-forme d'arrivée.

Environnement : Des matelas absorbant autour de la zone de traverse.

Dépense d'énergie : Faible

Critères développementaux de l'activité

Histoire qui fixe le but commun du groupe et qui donne le problème de départ :

Une rivière de lave vous bloque le passage pour vous sauver de l'explosion d'un volcan situé sur la montagne. Heureusement, il y a une liane qui vous permet de la traverser. Cependant, vous devez tous vous attendre de l'autre côté sur la plate-forme d'arrivée avant de continuer votre chemin. Soyez prudents! N'échappez personne!

Risque perçu pour les jeunes et niveau d'inconfort pour les jeunes :

Habituellement, il y a des participants qui ne peuvent se tenir sans un nœud dans la corde; ils expérimentent souvent une chute. Si quelqu'un arrive trop vite, il peut déséquilibrer tous les autres!

Actions pour rendre l'issue de l'activité incertaine :

Ne pas faire de nœud dans la corde, mais les permettre si quelqu'un a l'idée.

Actions pour favoriser l'implication des jeunes :

Les laisser le plus possible « attraper » ceux qui traversent.

Groupe nécessaire pour réaliser l'activité :

Si la plate-forme finale est respectée.

Thèmes du débriefe :

(A) sur les conséquences des actions posées lors des activités :

(B) sur une application ou un réinvestissement dans la vie quotidienne :

ANNEXE 12

RECUEIL DES SÉANCES D'ACTIVITÉS D'AVENTURE

Service Relance – École secondaire Charles-Gravel

11 Séances d'activités d'aventure

...plus 2 ateliers de formation

Printemps 2003

1. La chute de confiance

Séquence numéro : 1

But principal de la séquence : Introduction au programme d'aventure, aux règles de sécurité et à la nécessité de se faire confiance.

Compétence sociale principalement visée : Confiance en soi et en les pairs

Contexte de réalisation ... Lieu : G-211
Période : 5^e

Échauffements : Sylvain propose quelques échauffements autour du cercle central.

Briefing, objectif commun de la séquence : Parler du programme d'aventure et de sa continuité directe avec les habiletés sociales vues en classe. Toutes les activités réalisées cet après-midi doivent être faites avec sérieux et ils sont notés comme en classe sur la feuille de route. Toutes ces activités sont en préparation d'une sortie en plein air de trois jours en février prochain. Chaque jeune qui a passé par Virage y sera convié.

Apprentissages techniques : Il est important de parler des règles de sécurité et d'avoir du sérieux. Faire la démonstration de la position d'ASSURAGE et la « tester » chez les jeunes.

Activités d'aventure:

Nom : La chute de confiance 1 à 1

Compétence visée : Confiance

Matériel et environnement : Matelas mince en dessous

Durée : 5-15 minutes, selon le nombre de participants

Considérations importantes : Commencer plus proche et attraper de plus en plus bas.

Attention aux genoux qui pourraient entrer en contact avec le dos du tombeur!

Variante : La chute de confiance 1 à 2. Attention à bien protéger les filles des touchers des attrapeurs en leur demandant de faire une croix devant avec leurs bras.

Nom : La bouée

Compétence visée : Confiance

Matériel et environnement : Matelas mince au sol.

Durée : 10 minutes

Considérations importantes : Il faut que les pieds de la « bouée » centrale soient bien « soudés » au sol.

Variante : On peut faire des tours, on peut aussi le faire en silence complet.

Nom : La chute de confiance en groupe

Compétence visée : Confiance

Matériel et environnement : Matelas mince en dessous et un obstacle stable à hauteur variable entre 3 et 5 pieds.

Durée : 15-25 minutes, selon le nombre de participants

Considérations importantes : Faire pratiquer les jeunes sur un matelas mousse épais avant afin qu'ils soient bien droits et qu'ils gardent leurs bras sur leur corps. Idéalement, un intervenant est à la hauteur du « tombeur » et dirige sa chute dans les bras des autres.

Variante : Le plongeon de confiance, qui est sur le même principe mais à des hauteurs moindres. Attention au choc de la réception!

Débriefing, retour sur l'expérience : _____

2. Trafic!

Séquence numéro : 2

But principal de la séquence : Introduction aux activités de coopération.

Compétence sociale principalement visée : Coopération

Contexte de réalisation ... Lieu : G-211
Période : 5^e

Échauffements : Sylvain anime une courte séance d'échauffements

Briefing, objectif commun de la séquence : Maintenant qu'on sait qu'on peut se faire confiance, est-on capable de coopérer ensemble à un but commun?

Apprentissages techniques : Aucun

Activités d'aventure:

Nom : En ligne!

Compétence visée : Collaboration

Matériel et environnement : Bandeaux.

Durée : 10-15 minutes

Considérations importantes :

Variante : On peut demander de faire une ligne avec leurs dates de fête croissantes, leur grandeur, une forme particulière, sans parler, en parlant les yeux bandés, etc.

Nom : Trafic!

Compétence visée : Communication et coopération

Matériel et environnement : Un billot, ou tout autre obstacle linéaire de moins de six pouces de largeur et suffisamment long pour contenir toute l'équipe.

Durée : 10-15 minutes

Considérations importantes : Mettre des tapis matelassés au sol pour parer les chutes.

Variante : Plus il est haut, instable et mince, plus le risque et le niveau de difficulté est augmenté.

Débriefing, retour sur l'expérience : _____

3. Chute de confiance : prise 2

Séquence numéro : 3

But principal de la séquence : Plusieurs nouveaux sont arrivés, il faut donc faire une mise à niveau pour la base, soit les activités de confiance.

Compétence sociale principalement visée : Confiance et collaboration

Contexte de réalisation ... Lieu : G-211
Période : 4^e

Séquence d'activité

Échauffements : Sylvain dirige quelques échauffements lorsque tout le monde est en cercle.

Briefing, objectif commun de la séquence : On explique qu'on refait, en quelque sorte, une séance pour que tous aient vécu ces activités de confiance avant d'aller plus loin.

Apprentissages techniques : Techniques d'assurance pour tous. On peut utiliser ceux qui connaissent déjà la technique pour faire la démonstration.

Activités d'aventure:

Nom : La chute de confiance 1 à 1

Compétence visée : Confiance

Matériel et environnement : Matelas mince en dessous

Durée : 5-15 minutes, selon le nombre de participants

Considérations importantes : Commencer plus proche et attraper de plus en plus bas.
Attention aux genoux qui pourraient entrer en contact avec le dos du tombeur!

Nom : La chute de confiance en groupe

Compétence visée : Confiance

Matériel et environnement : Matelas mince en dessous et un obstacle stable à hauteur variable entre 3 et 5 pieds.

Durée : 15-25 minutes, selon le nombre de participants

Considérations importantes : Faire pratiquer les jeunes sur un matelas mousse épais avant afin qu'ils soient bien droits et qu'ils gardent leurs bras sur leur corps. Idéalement, un intervenant est à la hauteur du « tombeur » et dirige sa chute dans les bras des autres.

Variante : Le plongeon de confiance, qui est sur le même principe mais à des hauteurs moindres. Attention au choc de la réception!

Nom : Tout le monde debout!

Compétence visée : coopération, résolution de problèmes

Matériel et environnement : Aucun.

Durée : 5-15 minutes

Considérations importantes : Il est important de ne donner que très peu d'indications au début, mais de les faire respecter. Favoriser les essais et les initiatives.

Variante : De dos, sans parler, avec un anneau de sangle, en ne tenant que ses voisins, etc.

Débriefing, retour sur l'expérience : _____

4. Le lanceur aveugle

Séquence numéro :4

But principal de la séquence : Faire une mise à niveau pour les nouveaux et poursuivre dans les activités de collaboration.

Compétence sociale principalement visée : Confiance en les autres et collaboration

Contexte de réalisation ...

Lieu : G-211

Période : vendredi 29 novembre, 4^e période

Échauffements : Comme à l'habitude, en cercle.

Briefing, objectif commun de la séquence : Cette séance en gymnase est une suite des habiletés sociales vues (ou à voir, pour les nouveaux) en classe. Ce n'est pas une récréation et on pratique les mêmes règles de respect qu'en classe. La caméra n'est là que pour aider la mémoire de Sylvain qui fait un projet de maîtrise à l'Université en collaboration avec le service Relance.

Apprentissages techniques : Aucun

Activités d'aventure :

Nom : Chute de confiance en groupe

Compétence visée : Confiance en l'autre

Matériel et environnement : Obstacle stable comprenant différents niveaux et tapis de sol pour la sécurité.

Durée : environ 10 minutes.

Considérations importantes : Demander aux jeunes de justifier la raison de leurs choix, à savoir pourquoi ils font vivre telle ou telle activité aux nouveaux. Pourquoi faut-il être volontaire?

Nom : Le lanceur aveugle

Compétence visée : Collaboration

Matériel et environnement : Sangle circulaire d'environ 1,5m de diamètre.

Durée : Environ 15 minutes.

Considérations importantes : Ballon léger c'est plus facile. C'est quelqu'un de leur équipe ou un leader qui lance le ballon. Attention : nécessite un plafond très haut et un ballon très léger.

Variante : Deux équipes en « compétition » qui doivent atteindre chacune dix lancers réussis avant l'autre équipe pour augmenter le risque perçu

Nom : Le coureur aveugle

Compétence visée : La confiance aux autres

Matériel et environnement : Bandeaux, gymnase moyen, sifflet.

Durée : environ 15 minutes pour que tous l'essaient.

Considérations importantes : Avoir un sifflet et ordonner d'arrêter aussitôt qu'un leader siffle.

Personne n'a le droit de parler, ni de toucher les autres plus d'une seconde.

Variante : Avec des obstacles.

Débriefing, retour sur l'expérience : _____

5. Les Seigneurs des Anneaux

Séquence numéro : 5

But principal de la séquence : Maintenant que tous les jeunes se connaissent, on peut tenter les premières activités de résolution de problèmes.

Compétence sociale principalement visée : Collaboration et résolution de problèmes

Contexte de réalisation ...

Lieu : G-211

Période : Vendredi 6 décembre 2002

Séquence d'activité

Échauffements : Sylvain V. anime une courte séance d'échauffements.

Briefing, objectif commun de la séquence : Il s'agit d'être beaucoup plus attentif que la dernière fois et plus sérieux puisque les activités sont de plus en plus complexes et ne sont pas faites pour les enfants.

Apprentissages techniques : Aucun.

Activités d'aventure:

Nom : Les Seigneurs des Anneaux (Le nœud gordien)

Compétence visée : Collaboration et résolution de problème

Matériel et environnement : Sol rembourré et anneaux de caoutchouc

Durée : 10-20 minutes

Considérations importantes : Histoire des Seigneur des Anneaux, liens complexes.

Variante : 2 équipes en même temps, minuté, etc.

Nom : Matière Dangereuse (L'anneau tendu)

Compétence visée : Collaboration

Matériel et environnement : Anneau tendu et 1 balle. Il doit y avoir des obstacles qui rendent le transport difficile. (escalier si possible)

Durée : 15 minutes

Considérations importantes : Il faut garder l'aspect difficile de cette activité en laissant des « sacrifiés » se déplacer longtemps pour rendre le transport encore plus difficile, tout en augmentant l'inconfort des jeunes.

Variante : Sans la parole.

Débriefing, retour sur l'expérience : _____

6. L'anneau électrique

Séquence numéro : 6

But principal de la séquence : Clore cette partie de l'expérimentation en beauté et permettre aux jeunes de résoudre des problèmes en groupe.

Compétence sociale principalement visée : Résolution de conflits

Contexte de réalisation ...

Lieu : G-211

Période : 4^e

Séquence d'activité

Échauffements : Sylvain va animer une courte séance d'échauffements.

Briefing, objectif commun de la séquence : Le blabla relatif au projet de maîtrise ayant déjà été fait, on rappelle que les séances sont des prolongements de la classe et des mises en œuvre des habiletés sociales vues en classe.

Apprentissages techniques : Aucun

Activités d'aventure:

Nom : L'anneau électrique

Compétence visée : Coopération, résolution de problèmes

Matériel et environnement : Anneau de sangle et sol légèrement rembourré

Durée : environ 20 minutes

Considérations importantes : On peut ajouter des records à battre pour faire durer l'activité et créer le succès si les jeunes embarquent.

Variante : Minuté, plus haut, différentes formes d'anneau, etc.

Nom : Encore plus vite!

Compétence visée : Collaboration et résolution de problème

Matériel et environnement : Balle et montre avec les secondes.

Durée : 15-20 minutes

Considérations importantes : Donner le moins d'informations possible, laisser les jeunes imaginer la solution.

Variante :

Débriefing, retour sur l'expérience : _____

7. Le Monstre

Séquence numéro : 7

But principal de la séquence : Des problèmes de plus en plus complexes à résoudre.

Compétence sociale principalement visée : Résolution de problème

Contexte de réalisation ...

Lieu :

Période :

Séquence d'activité

Échauffements : Comme à l'habitude. On peut demander à chaque participant d'animer un échauffement qui n'a pas été fait.

Briefing, objectif commun de la séquence : Pour réaliser ces activités, il va vous falloir vous écouter et tenter plusieurs options avant de trouver la bonne!

Apprentissages techniques : Aucun.

Activités d'aventure:

Nom : Le cercle presque infini

Compétence visée : Coopération et résolution de problèmes

Matériel et environnement : Autant de bouts de corde de 10' que de participants.

Durée : environ 15 minutes

Considérations importantes : Ne donner que très peu d'indications de manière à ce qu'ils essaient le plus de façons possibles.

Variante : Quand une équipe s'est déprise, elle encourage les autres sans leur dire la solution. On peut aussi minuter cette activité.

Nom : Le Monstre

Compétence visée : Coopération et résolution de problèmes

Matériel et environnement : Aucun

Durée : environ 15 minutes

Considérations importantes : En aucun temps, un monstre peut avoir plus de quatre points de contact avec le sol (trois points si moins de participants).

Variante : 2 équipes qui doivent franchir une distance avec un juge de l'originalité pour éviter les perdants ou, le plus gros monstre possible!

Débriefing, retour sur l'expérience (Environ 15 minutes) : _____

8. La toile d'araignée

Séquence numéro : 8

But principal de la séquence : Véritable activité de résolution de problèmes, où les conflits se créent souvent lors de la réalisation.

Compétence sociale principalement visée : Résolution de conflits

Contexte de réalisation ...

Lieu : Gymnases ou G-211

Période :

Séquence d'activité

Échauffements : Comme à l'habitude

Briefing, objectif commun de la séquence : Pour cette séquence, il est essentiel pour chacun de réussir. Pour ce faire, vous aurez besoin du groupe et il faudra régler les conflits potentiels AVANT d'aller plus loin.

Apprentissages techniques : Pour porter quelqu'un, spécialement une fille, il faut agir avec tact et respect.

Activités d'aventure:

Nom : La toile d'araignée (horizontale)

Compétence visée : Résolution de problèmes

Matériel et environnement : Deux poteaux d'environ 5' de hauteur avec une corde tissée en toile avec autant de passages qu'il y a de gens.

Durée : 20-25 minutes

Considérations importantes : Un passage ne peut être utilisé qu'une seule fois. Augmentez le niveau de difficulté en installant des passages assez haut.

Variante : La toile, à l'horizontale.

Nom : La traverse de rivière (Le borbier de l'éternelle puanteur...)

Compétence visée : La coopération et la résolution de problèmes

Matériel et environnement : Des bases solides espacées et des 4X4 et d'autres objets pour faire des ponts. Quelques cordes peuvent aussi être utilisées.

Durée : 15 minutes

Considérations importantes :

Variante :

Débriefing, retour sur l'expérience (Environ 15 minutes): _____

9. Le mur

Séquence numéro : 9

But principal de la séquence : Des activités où on doit faire confiance aux autres pour réussir.

Compétence sociale principalement visée : Collaboration et résolution de problèmes

Contexte de réalisation ...

Lieu :

Période :

Séquence d'activité

Échauffements : Échauffez particulièrement les chevilles!

Briefing, objectif commun de la séquence : Il s'agit ici de faire preuve de collaboration, d'imagination et d'initiative pour résoudre ces situations. Écoutez bien les idées et essayez-les!

Apprentissages techniques : Aucun.

Activités d'aventure:

Nom : Le champ de balles

Compétence visée : La collaboration

Matériel et environnement : Des dizaines de balles de tennis.

Durée : 10-15 minutes

Considérations importantes : Donner 4-5 balles à chaque équipe de 2 afin de les aider à traverser.

Variante : Minuté, toutes les équipes en même temps, un membre aveugle et l'autre qui est muet, etc.

Nom : Le mur

Compétence visée : La résolution de problèmes

Matériel et environnement : Un poteau transversal à une hauteur variable de 3, 4 et 5 pieds et un matelas très absorbant.

Durée : 25-30 minutes

Considérations importantes : Ne pas donner d'indices.

Variante : (3') Sauter de l'autre côté sans toucher la barre avec le matelas de l'autre côté, (4') faire passer tout le monde de l'autre côté sans le matelas, (5') donner un madrier de 10' de longueur pour aider l'équipe à passer.

Débriefing, retour sur l'expérience (Environ 15 minutes) : _____

10. Épreuves sur cordes

Séquence numéro : 10

But principal de la séquence : De la collaboration, un peu plus risqué!

Compétence sociale principalement visée : Coopération et résolution de problèmes

Contexte de réalisation ...

Lieu :

Période :

Séquence d'activité

Échauffements : Comme à l'habitude

Briefing, objectif commun de la séquence : Maintenant, en plus de la coopération et de la résolution de problèmes, il faut ajouter du sérieux et du respect des règlements lorsque vous allez réaliser ces activités. Votre sécurité en dépend.

Apprentissages techniques : Assurage, pour « les rails divergents »

Activités d'aventure:

Nom : La marche sur corde (La traverse de glacier)

Compétence visée : Coopération

Matériel et environnement : Un trajet en zig-zag sur une corde tendue à 2-3 pieds de hauteur. Il faut des tapis absorbants pour parer la chute.

Durée : 15 minutes

Considérations importantes : Ça prend absolument une corde statique!

Variante : Montrer que c'est plus difficile quand on le fait seul...

Nom : Les rails divergents

Compétence visée : La résolution de problèmes

Matériel et environnement : Deux cordes divergentes placées à 2-3 pieds de hauteur et des matelas rembourrés en dessous.

Durée : 20-25 minutes

Considérations importantes : Noter où s'est rendu chaque équipe de manière à ce qu'ils puissent améliorer leur propre record. Faire une stratégie d'abord. Les autres participants aident à l'assurage.

Variante :

Débriefing, retour sur l'expérience (Environ 15 minutes) : _____

11. L'atterrissage

Séquence numéro : 11

But principal de la séquence : La cerise sur le gâteau!

Compétence sociale principalement visée : Coopération, confiance et résolution de problèmes.

Contexte de réalisation ...

Lieu : Gymnase ou G-211

Période :

Séquence d'activité

Échauffements : Encore une fois, très important!

Briefing, objectif commun de la séquence : C'est maintenant votre dernière occasion d'intégrer les compétences d'écoute, de respect, de coopération et de résolution de problèmes.

Apprentissages techniques : Aucun.

Activités d'aventure:

Nom : Tous à bord!

Compétence visée : Coopération et résolution de problèmes

Matériel et environnement : Quatre boîtes de tailles différentes qui s'empilent et qui peuvent soutenir le nombre de participants. Tapis au sol.

Durée : 5-10 minutes.

Considérations importantes : Il faut que les jeunes usent d'imagination et réussissent à tout prix cette étape avant d'aller à l'activité suivante.

Nom : L'atterrissage de Tarzan

Compétence visée : Apprentissage technique

Matériel et environnement : Une corde solidement attachée au plafond.

Durée : 10-15 minutes

Considérations importantes : Chaque jeune doit réussir à franchir la distance et à arriver debout. Raccourcir la distance au besoin.

Nom : Tarzan et ses amis

Compétence visée : Coopération et confiance en soi et en les autres

Matériel et environnement : La même corde, mais il faut une plate-forme sur laquelle tous vont arriver un après l'autre.

Durée : 15 minutes

Considérations importantes : Attention : Il faut des leaders près du départ et de l'arrivée de manière à gérer les départs et à parer les chutes.

Débriefing, retour sur l'expérience (Environ 15 minutes) : _____

12. Atelier # 1 vendredi 14 février

Séquence numéro : 12

But principal de la séquence : Préparation technique aux sorties

Compétence sociale principalement visée : Travail d'équipe

Contexte de réalisation ... Lieu : En classe

Période :

- Ateliers :
1. Habillement et gestion de la soif, de la faim et de l'effort.
 2. Vie de camp : hygiène, tâches, sécurité.

Débriefing, retour sur l'expérience : _____

13. Atelier # 2 jeudi 20 février

Séquence numéro : 13

But principal de la séquence : Préparation technique aux sorties

Compétence sociale principalement visée : Travail d'équipe

Contexte de réalisation ... Lieu : En classe

Période :

Atelier de montage d'une tente prospecteur à l'extérieur.

Débriefing, retour sur l'expérience (Environ 15 minutes) : _____

ANNEXE 13

ATELIER DE FORMATION À LA VIE EN PLEIN AIR

Excursion à la forêt Simoncouche – Service Relance – du 26 au 28 février 2003

Atelier préparatoire du jeudi 13 février 2003

Thèmes : *Habillement, hydratation, vie de camp, hypothermie, nœuds.*

Durée : 50 minutes

1. Habillement

Matières synthétiques vs. Coton

Systemes de couches (évacuation de l'humidité, isolation, protection des intempéries)

2. Hydratation

Pertes d'eau, selon les saisons, selon l'intensité de l'activité, selon l'habillement;

Comment boire en hiver?

3. Vie de camp

Sécurité (traîneries, haches, couteaux, bousculades, égarement, etc.)

Tentes (montage, feu, organisation, séchage des vêtements)

Dormir en sac de couchage (respirer dehors, bouger, habillement)

4. Hypothermie

Facteurs qui empêchent l'hypothermie, engelures

5. Nœuds

Le nœud tendeur, le nœud de chaise

Excursion Lac Du Dépôt – Service Relance

Dernière réunion préparatoire avec les jeunes

1. Habillement

- a. Vérification de l'habillement des jeunes
- b. Qu'est-ce qu'il manque

2. Sac de couchage

3. Sacs à dos

- a. Sac de jour avec tout ce qu'il faut dedans
- b. Tout dans des sacs en plastique
- c. Sac de couchage et tapis de sol à part.

4. Cartes d'assurance-maladie et autorisation

- a. Jusqu'à demain matin, sinon ils ne viennent pas

5. Questionnaire de contrôle médical

6. Bouffe

- a. N'oubliez pas votre lunch pour mercredi midi
- b. Apportez un fruit pour le dessert

7. Formation des équipes

- a. (Voir annexe)

8. Horaire des activités

9. Distribution du GORP

- a. Crayon feutre pour écrire le nom
- b. GORP avec trucs à côté

10. Fin de la réunion