

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	I
REMERCIEMENTS	III
TABLE DES MATIÈRES.....	V
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES.....	X
INTRODUCTION	11
CHAPITRE PREMIER	14
LES ACTIVITÉS DE PLEIN AIR ET D'AVENTURE EN MILIEU SCOLAIRE : ÉMERGENCE D'UN NOUVEAU PHÉNOMÈNE.....	14
1.1 ÉCOLE ET SOCIÉTÉ	15
1.1.1 <i>La place des adolescents au 21^e siècle.....</i>	16
1.1.2 <i>La famille</i>	17
1.1.3 <i>Décrochage et motivation.....</i>	19
1.1.4 <i>Mobilisation de l'intérêt des apprenants</i>	20
1.1.5 <i>Adolescents et santé.....</i>	20
1.2 UNE ÉCOLE QUI CHERCHE À S'ADAPTER	22
1.3 UN NOUVEAU PHÉNOMÈNE.....	23
1.4 ÉCOLE ET AVENTURE/PLEIN AIR	26
1.5 <i>LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : UNE OUVERTURE AUX ACTIVITÉS DE PLEIN AIR D'AVENTURE EN MILIEU SCOLAIRE?.....</i>	29
1.5.1 <i>La réforme du système scolaire au Québec.....</i>	29
1.5.2 <i>La réforme : perspectives historiques.....</i>	31
1.5.3 <i>Les fondements de notre système d'éducation.....</i>	33
1.5.4 <i>La mission de l'école</i>	35
1.5.5 <i>Les compétences générales et transversales.....</i>	36
1.5.6 <i>Le Programme de formation de l'école québécoise : Une ouverture aux activités de plein air d'aventure en milieu scolaire.....</i>	38
1.5.6.1 <i>Éducation physique.....</i>	44
1.5.6.2 <i>Le parascolaire.....</i>	45
1.6 DES ACTIVITÉS DE PLEIN AIR ET D'AVENTURE EN MILIEU SCOLAIRE : UN PROJET DE RECHERCHE.....	48
1.6.1 <i>Thème de recherche.....</i>	48
1.6.2 <i>Le problème de recherche.....</i>	49
1.6.2.1 <i>Problème général</i>	49
1.6.2.2 <i>Problème spécifique.....</i>	50
1.6.3 <i>Question de recherche</i>	53
1.6.4 <i>Les objectifs de recherche.....</i>	54

CHAPITRE DEUX	55
FONDEMENTS THÉORIQUES	55
2.1 L'AVENTURE	56
2.2 LA PROGRAMMATION D'AVENTURE	57
2.3 L'ÉDUCATION À L'AVENTURE	60
2.3.1 Origines	62
2.3.2 Les principaux penseurs qui ont influencé l'éducation à l'aventure	63
2.3.3 Les institutions majeures du mouvement de l'éducation à l'aventure	67
2.3.3.1 Outward Bound Schools	67
2.3.3.2 National Outdoor Leadership School	69
2.3.3.3 Wilderness Education Association	70
2.3.3.4 Association for Experiential Education	72
2.3.3.5 Project Adventure	73
2.4 LES AGENTS ACTIFS DE LA PROGRAMMATION D'AVENTURE	75
2.4.1 L'approche doit être affective	76
2.4.2 L'aventure doit être adaptée	76
2.4.3 Le participant doit être responsable de son aventure	77
2.4.4 L'environnement doit être non familier	78
2.4.5 Les conséquences doivent être naturelles	79
2.4.6 Les répercussions doivent être immédiates et transférables	80
2.4.7 L'apprentissage doit se faire à travers de petits groupes	80
2.4.8 Réflexion et synthèse de l'aventure vécue	81
2.5 SÉQUENCES EN PROGRAMMATION D'AVENTURE	81
2.6 LES EFFETS ET IMPACTS RECONNUS DE LA PROGRAMMATION D'AVENTURE	84
2.7 LA PROGRAMMATION D'AVENTURE : UNE APPROCHE CRITIQUABLE	86
2.8 LA PROGRAMMATION D'AVENTURE EN MILIEU SCOLAIRE : CARACTÉRISTIQUES ET EFFETS	89
2.8.1 Caractéristiques d'un curriculum scolaire faisant appel à la programmation d'aventure	90
2.8.2 Visées de la programmation d'aventure en milieu scolaire	93
2.8.2.1 Dynamiques de groupe	94
2.8.2.2 Rompre l'isolement et la marginalité	95
2.8.2.3 Répondre aux besoins de l'adolescent	96
2.8.2.4 Relation maître/élève ou intervenant/élève	97
2.8.2.5 Développer et soutenir la motivation	99
2.8.2.6 Promouvoir une approche orientante	100
CHAPITRE TROIS	102
LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE	102
3.1 MÉTHODE DE RECHERCHE – L'ÉTUDE DE CAS	104
3.1.1 De l'exploration à l'évaluation	107
3.1.2 L'étude de cas simple ou multicas	109
3.2 LA SÉLECTION D'UN CAS (L'ÉCHANTILLON)	110

3.3 LE PARADIGME INTERPRÉTATIF	111
3.4 PÔLE TECHNIQUE	112
3.4.1 <i>Les documents</i>	113
3.4.2 <i>L'entretien</i>	115
3.4.3 <i>L'observation</i>	118
3.5 LES CRITÈRES DE RIGUEUR MÉTHODOLOGIQUE	121
3.5.1 <i>L'acceptation interne</i>	123
3.5.2 <i>La cohérence interne</i>	124
3.5.3 <i>La confirmation externe</i>	125
3.5.4 <i>La complétude</i>	125
3.5.5 <i>La saturation</i>	126
3.6 STRATÉGIES	127
3.6.1 <i>La triangulation</i>	127
3.6.1.1 <i>La triangulation des méthodes</i>	128
3.6.1.2 <i>La triangulation indéfinie</i>	129
3.6.1.3 <i>La triangulation des chercheurs</i>	129
CHAPITRE QUATRE	131
LA CUEILLETTE ET L'ANALYSE DES DONNÉES	131
4.1 UNE ENQUÊTE	132
4.1.1 <i>Une phase préparatoire</i>	133
4.1.1.1 <i>Un plan de collecte</i>	133
4.1.1.2 <i>Une phase préterrain</i>	135
4.1.1.3 <i>Le choix du nombre de cas à l'étude</i>	137
4.1.2 <i>L'enquête</i>	140
4.2 LA CONSTITUTION DU CORPUS DE DONNÉES	141
4.2.1 <i>L'utilisation de multiples sources de données</i>	142
4.2.1.1 <i>Les entretiens</i>	142
4.2.1.2 <i>Les documents</i>	143
4.2.1.3 <i>L'observation</i>	144
4.2.2 <i>La création d'une base de données</i>	146
4.2.2.1 <i>La déconstruction des données (Phase I)</i>	146
4.2.2.2 <i>La reconstruction des données et la synthèse (Phase II)</i>	147
4.2.3 <i>La conservation d'une liste des pistes et indices</i>	155
4.3 L'ANALYSE DES DONNÉES	155
CHAPITRE CINQ	157
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	157
5.1 LE CAS THOREAU : GÉNÉRALITÉS	158
5.2 LE CAS THOREAU : LES ACTIVITÉS DE PLEIN AIR ET D'AVEVENTURE	161
5.2.1 <i>L'intention</i>	166
5.2.1.1 <i>Dépassement, accomplissement et fierté</i>	167
5.2.1.2 <i>Motivation à fréquenter l'école, à s'engager dans ses études</i>	167
5.2.1.3 <i>Connaissance de soi et approche orientante</i>	168

5.2.1.4 Plaisir, découvrir des alternatives, vivre sainement.....	169
5.2.1.5 Relation intervenant-élève	170
5.2.2 <i>La manière de faire</i>	171
5.2.2.1 Adapter l'aventure	172
5.2.2.2 Les retours.....	173
5.2.3 <i>Les limites</i>	173
5.2.3.1 Le financement	173
5.2.3.2 Le nombre de participants.....	175
5.2.3.3 Les assurances.....	175
5.2.3.4 La clientèle.....	176
5.3 LE CAS THOREAU : PERSPECTIVE THÉORIQUE	176
5.3.1 <i>Des forces</i>	178
5.3.1.1 L'apprentissage se fait à travers de petits groupes	178
5.3.1.2 Le projet/programme est orienté vers des activités physiques	179
5.3.1.3 Le projet/programme utilise le contexte scolaire tout en se déroulant à l'extérieur de l'école	179
5.3.1.4 Le projet/programme prend place dans un cadre de 24 heures par jour, c'est-à-dire que les étudiants ne retournent pas chez eux durant le programme	179
5.3.1.5 Une orientation vers le succès dans laquelle la croissance est supportée et encouragée et dans laquelle on mise sur les aspects positifs	180
5.3.1.6 Une atmosphère de support mutuel dans laquelle la coopération, les encouragements et le souci des autres sont constamment présents	180
5.3.1.7 Un état de plaisir et d'appréciation, ainsi que l'opportunité de rire de la situation, des autres et de soi-même	180
5.3.2 <i>Des manquements</i>	181
5.3.2.1 Le participant est responsable de son aventure.....	181
5.3.2.2 La séquence d'aventure	182
5.3.2.3 Le projet/programme est de longue durée (au moins une semaine)	184
5.3.2.4 Un sens de l'aventure, une certaine imprévisibilité, du drame et du suspense	184
5.3.2.5 Une manière d'apprendre qui permet la résolution de problèmes en groupe, qui permet des possibilités de contributions personnelles et qui présente des problèmes qui généralement ne peuvent être résolus individuellement.....	185
5.3.2.6 La fusion des apprentissages et du développement intellectuel, social, physique et émotionnel	185
5.3.2.7 Une quantité significative de travail cognitif directement relatif aux abstractions et questions qui ont préalablement été développées ou qui le seront dans le futur	186
5.3.2.8 L'aventure est publique (médiatisation)	186
5.3.2.9 Il existe une forme d'évaluation. (Elle représente une forme de risque et d'incertitude).....	186
5.3.3 <i>Des aspects occultés ou conflictuels</i>	187
5.3.3.1 L'aventure est publique (médiatisation)	188
5.3.3.2 Le participant est responsable de son aventure.....	188
5.3.3.3 Identification des buts et objectifs (Phase 1)	189

5.3.3.4 Célébration (Phase 11).....	190
5.3.3.5 Le projet/programme inclut en plus des participants, les parents et enseignants ou autres personnes impliquées auprès des participants	190
CHAPITRE SIX.....	192
DISCUSSION DES RÉSULTATS	192
6.1 QUE S'EST-IL PASSÉ? (QUOI?) – LA RÉFLEXION	193
6.2 QU'AVONS-NOUS APPRIS? (DONC QUOI?) – L'INTÉGRATION.....	195
6.2.1 <i>Les catégories émergentes</i>	196
6.2.1.1 Il existe dans l'expérience vécue, des moments non structurés pour relaxer, ne rien faire, être	196
6.2.1.2 L'expérience vécue permet de développer des habitudes de vie saines	197
6.2.1.3 L'expérience vécue offre aux participants l'opportunité d'avoir du plaisir, de vivre de nouvelles expériences	197
6.2.1.4 L'expérience vécue permet de se défouler	197
6.2.1.5 L'expérience vécue appuie et bonifie le projet éducatif	198
6.2.1.6 L'expérience vécue sensibilise les participants à l'environnement	198
6.2.1.7 Il existe dans l'expérience vécue des possibilités d'observation, d'intervention et d'apprentissage pour les intervenants accompagnateurs	199
6.2.2 <i>La prépondérance des catégories</i>	199
6.2.2.1 Énoncés théoriques à la base des catégories fortement comblées	200
6.2.2.2 Énoncés théoriques à la base des catégories qui sont demeurées vides.	202
6.3 DE QUELLE MANIÈRE POUVONS-NOUS RÉINVESTIR CES APPRENTISSAGES? (MAINTENANT QUOI?) – LA CONTINUATION	204
6.3.1 <i>Finalités théoriques et pratiques</i>	204
6.3.2 <i>Les limites de l'étude</i>	212
CONCLUSION	213
LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	215
APPENDICE 1	226
APPENDICE 2	228
APPENDICE 3	232
APPENDICE 4	248

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1.1 : Les domaines généraux de formation compatibles avec une approche utilisant des activités de plein air d'aventure en milieu scolaire	40
Tableau 1.2 : Les compétences transversales compatibles avec une approche utilisant des activités de plein air d'aventure en milieu scolaire.....	41
Tableau 1.3 : Les domaines d'apprentissage compatibles avec une approche utilisant des activités de plein air d'aventure en milieu scolaire.....	42
Tableau 2 : Plan de collecte des données.....	134
Tableau 3 : Critères de sélection des cas potentiels – Tableau récapitulatif.....	137
Tableau 4.1 : Grille de classification des segments significatifs concernant le comment de la programmation d'aventure en milieu scolaire.....	149
Tableau 4.2 : Grille de classification des segments significatifs concernant le pourquoi de la programmation d'aventure en milieu scolaire.....	153
Tableau 5 : Les composantes fondamentales de l'approche du cas Thoreau en programmation d'aventure.....	201
Tableau 6 : Les caractéristiques associées à l'efficacité des programmes d'éducation par l'aventure en milieu scolaire.....	205
Tableau 7 : Éléments concernant les caractéristiques associées à l'efficacité des programmes d'éducation par l'aventure en milieu scolaire devant être réévalués à la lumière des résultats obtenus à travers l'étude du cas Thoreau	208
 Figure 1 : La programmation d'aventure : Types de programmes et visées.....	 59
Figure 2 : L'éducation à l'aventure et domaines connexes	61
Figure 3 : La programmation d'aventure : Types de programmes et visées.....	166

INTRODUCTION

Le fait d'intégrer éducation et activités de plein air d'aventure n'est pas un phénomène nécessairement nouveau. En effet, il s'est développé, depuis plus d'une cinquantaine d'années, une approche éducative misant sur un état d'esprit; l'aventure, ainsi qu'un milieu; la nature. Cette approche, on la nomme éducation à l'aventure et elle s'insère dans une idée encore plus grande, soit celle que l'aventure en milieu naturel peut être programmée en fonction d'une intention, que l'aventure peut devenir un moyen afin d'atteindre une fin. Cette idée on la nomme : Programmation d'aventure.

Donc, l'idée de jumeler éducation ainsi que nature et aventure n'est pas un phénomène nécessairement nouveau. Par contre, ce qui est nouveau, c'est que cette idée, cette manière de faire, semble de plus en plus présente dans les écoles secondaires et primaires du Québec.

Mais pourquoi maintenant et surtout, de quelle manière et dans quel but est-ce fait?

Voilà ce qui nous interroge en tant que chercheur, ce qui nous a mobilisé afin d'en arriver à identifier des éléments de réponse ou, du moins, d'initier une démarche de compréhension.

Pour ce faire, nous retenons l'étude de cas comme approche méthodologique puisqu'elle s'avère particulièrement adéquate lorsqu'il s'agit d'exemplifier un phénomène, de le mettre en contexte et d'en expliquer le comment, ainsi que le pourquoi. Subséquemment, nous nous donnons comme objectif de décrire de quelle manière et dans quel but les activités d'aventure et de plein air sont utilisées par une école secondaire dans la région du Saguenay, ainsi que de comparer la pratique étudiée aux modèles théoriques.

Afin de pouvoir partager notre démarche dans le cadre de ce projet de recherche, nous vous proposons de cheminer à travers les étapes suivantes :

Dans le premier chapitre, la problématique, les éléments qui composent le territoire dans lequel s'ancre notre projet de recherche sont exposés. Il est ainsi souhaité, à travers différents faits, arguments et données, établir l'origine et les assises de notre démarche d'enquête. Ainsi, nous abordons ce que signifie être un jeune adulte en ce début de 21^e siècle, mais surtout de quelle manière l'école se transforme afin de répondre aux besoins de ces jeunes. Particulièrement, nous nous attardons à l'émergence de ce qui nous semble être un phénomène en croissance au Québec : l'utilisation d'activités de plein air et d'aventure en milieu scolaire.

Le second chapitre traite des fondements théoriques d'une approche éducative par le plein air et l'aventure en milieu scolaire. Différents concepts, propres à l'approche, sont explorés et nous en présentons les origines et fondements.

Dans le troisième chapitre, nous exposons de quelle manière la recherche a été conduite et quelles stratégies, techniques et outils ont été mis en œuvre pour arriver à notre fin.

Le quatrième chapitre s'attarde à la mise en application de notre méthodologie, à notre enquête, donc à la cueillette et l'analyse des données.

Dans le cinquième chapitre, nous proposons une présentation articulée des données recueillies et analysées; c'est-à-dire une description narrative du cas à l'étude, ainsi qu'une comparaison aux fondements théoriques.

Finalement, le sixième chapitre est réservé à une discussion ayant comme thème central les activités d'aventure et de plein air en milieu scolaire; quelques observations sont formulées et des pistes de réflexion, basées sur l'étude de cas réalisée sont identifiées.

CHAPITRE PREMIER

LES ACTIVITÉS DE PLEIN AIR ET D'AVENTURE EN MILIEU SCOLAIRE : ÉMERGENCE D'UN NOUVEAU PHÉNOMÈNE

Dans ce premier chapitre, nous exposerons les éléments qui composent le territoire dans lequel s'ancre notre projet de recherche. Nous désirons ainsi, à travers différents faits, arguments et données, établir l'origine et les assises de notre démarche d'enquête. Nous souhaitons lui donner substance et réalité.

Pour ce faire, nous aborderons, dans un premier temps ce que signifie être un jeune adulte à notre époque. Ensuite, nous nous intéresserons à la transformation de nos écoles afin de répondre aux besoins de ces jeunes. Particulièrement, nous nous attarderons à l'émergence de ce qui nous semble être un nouveau phénomène au Québec : l'utilisation d'activités de plein air et d'aventure en milieu scolaire. Finalement, nous regarderons de quelle manière le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* représente une ouverture aux activités de plein air et d'aventure en milieu scolaire.

1.1 École et société

Chaque époque amène avec elle ses réalités et sa part de changement. Le monde de l'éducation n'échappe évidemment pas à ces périodes de mutation. Aujourd'hui, les « défis relatifs à l'éducation (...) sont de plus en plus exigeants. Former au mieux tous les jeunes dans un contexte social complexe et changeant nécessite un réajustement constant des pratiques » (MEQ, 2003, avant propos). Ainsi, l'école doit en tout temps être repensée afin de pouvoir mieux répondre à la réalité et aux besoins de ses élèves.

Toutefois, qu'en est-il de cette réalité? Dans quel monde évoluent les jeunes qui fréquentent l'école d'aujourd'hui?



1.1.1 La place des adolescents au 21e siècle

L'adolescence est une période tumultueuse et compliquée. Cynisme, amertume, solitude, existence sans but, manque de confiance dans le futur et absence d'un sentiment d'appartenance sont autant de sentiments partagés par la majorité des adolescents (Cross, 2002).

De manière générale, les jeunes d'aujourd'hui ne savent plus quelle est leur place en société. Dans le monde moderne, plus particulièrement en Occident, ils sont ignorés et certains peuvent souffrir d'un sentiment d'aliénation; ils ressentent « la misère du manque d'importance » (Gass, 1993, p. 16). Pour plusieurs auteurs, ce sentiment d'aliénation chez les adolescents représente un problème majeur de notre société moderne. Cross (2002) cite, dans un article qui traite entre autres de l'aliénation des adolescents, différents auteurs qui soutiennent ce point de vue (Shoho, 1996; Hunter, 1993; Calabrese et Adams, 1990; et Calabrese, 1987).

L'ère industrielle a amené avec elle une société qui est fragmentée par la division du travail (segmentation des processus de production), des classes sociales, de l'unité familiale, des communautés, etc. En plus de diviser, cette modernisation a favorisé une

prospérité qui permet à l'adolescence de perdurer, de se prolonger; c'est-à-dire que les adolescents sont maintenant en quelque sorte prisonniers entre l'enfance et l'âge adulte, dans une espèce d'abîme qui les prive de tout rôle significatif (Gass, 1993). Ils ne sont pas encore des adultes et n'ont donc pas de place spécifique dans la société et ne sont plus considérés comme des enfants, donc ne sont plus acceptés dans le monde des enfants. (Cross, 2002).

À une autre époque, ils étaient participants plutôt que simples observateurs, maintenant ils vivent dans une société riche en information, mais pauvre en expérience : les occasions d'être en action sont remplacées par des contextes passifs (télévision, Internet, école, famille, etc.) (Kimball et Bacon, 1993).

1.1.2 La famille

De plus en plus de jeunes vivent dans des familles qui ont de moins en moins de temps et/ou de ressources à leur consacrer. Les hommes travaillent de plus en plus et plusieurs femmes sont également sur le marché du travail. Aussi, l'unité familiale se transforme : les familles sont fréquemment éclatées ou encore monoparentales. Les enfants sont donc élevés dans des familles où les parents ont de moins en moins de ressources et/ou de temps à offrir.

Pour un nombre croissant de familles, la structure même du noyau familial s'est modifiée. La monoparentalité, et principalement

celle avec une femme comme responsable de famille, est devenue une forme d'organisation familiale de plus en plus courante. En 1986 21% des familles étaient monoparentales. Pour le 1/3 d'entre elles, cette situation est également synonyme de pauvreté (Le Regroupement inter-organismes pour une politique familiale au Québec, 1989 (en ligne)).

Dans un ouvrage plus récent (St-Jacques et al., 2004), on apprenait que :

Trente pour cent des jeunes Québécois ne vivent pas, au quotidien, avec leurs deux parents d'origine. Le Québec compte 20 % de familles monoparentales et 10 % de familles recomposées. De 7 % à 33 % des gais et lesbiennes ont des enfants. Voilà autant de chiffres qui témoignent des transformations profondes que connaît la famille, phénomène généralisé en Amérique du Nord que l'on observe aussi dans plusieurs pays européens (Publications Gouvernementales, 2004 (en ligne)).

Selon une étude américaine, près de la moitié des enfants seront exposés au divorce de leurs parents avant l'âge de 16 ans (Hamburg, 1993, dans Moote et Wodarskii, 1997, p. 143). De plus, les familles monoparentales dirigées par une femme ont cinq fois plus de chance d'être pauvres qu'une famille aux parents mariés (Rosen, Fanshel et Lutz, 1987, dans Moote et Wodarskii, 1997, p. 143).

Borus et Carpenter (1984), quant à eux, ont déterminé qu'une famille vivant sous le seuil de la pauvreté éprouve souvent de la difficulté à offrir du soutien pour les devoirs et leçons, augmentant ainsi les risques d'échecs, de redoublement et par

conséquent la probabilité d'abandon (Saint-Laurent, Royer, Hébert et Tardif, 1994, p. 272).

1.1.3 Décrochage et motivation

Le phénomène du décrochage scolaire paraît de plus en plus préoccuper les acteurs du monde de l'éducation. Sans être nécessairement en augmentation¹, il inquiète et semble être devenu la priorité des principaux gestionnaires de l'école :

...le ministre de l'Éducation, monsieur Pierre Reid, a tenu à préciser que toutes les actions du ministère de l'Éducation et l'ensemble des mesures qu'il met en œuvre dans le réseau scolaire québécois visent un seul et même objectif, celui de la réussite du plus grand nombre. Le ministre constate que malheureusement encore trop de jeunes quittent le système scolaire sans avoir obtenu le diplôme qui leur permettra de bien s'intégrer à la société et au marché du travail. « Ce sujet me préoccupe au plus haut point et je partage le point de vue de la CSQ quant au sérieux de la situation. Voilà pourquoi j'ai placé la réussite des jeunes au cœur de mon action », a indiqué le ministre (MEQ, 2004).

Même s'ils ne sont pas tous des décrocheurs, plusieurs jeunes semblent néanmoins désabusés par les perspectives et alternatives offertes par le cheminement scolaire régulier :

¹ Le taux d'abandon de 40% est un phénomène de la fin des années 1960. Depuis cette époque, la persévérance scolaire a fortement augmenté. Le raccrochage à l'éducation des adultes a aussi progressé. À 13% aujourd'hui, le taux de décrochage parmi les jeunes de 25 à 29 ans n'est plus que le tiers de ce qu'il était il y a 35 ans (Fortin, 2004, p. 51).

Certains analystes parlent d'un « désenchantement du savoir scolaire »... qui découlerait d'un écart important entre les goûts et les champs d'intérêt des élèves, d'une part, et les objectifs d'une formation trop axée sur les exigences de l'économie et du marché du travail, d'autre part (Saint-Pierre, 2004, p.56).

1.1.4 Mobilisation de l'intérêt des apprenants

Autre fait marquant, les professeurs ont de plus en plus de difficulté à mobiliser l'intérêt des jeunes apprenants, car ils doivent entrer en compétition avec d'autres formes de communication beaucoup plus captivantes et stimulantes : télévision, Internet, jeux vidéo, cinéma, publicité...

Pour les professeurs d'aujourd'hui, la concurrence est forte du côté du divertissement et des biens de consommation. Comment obtenir l'attention d'élèves qui zappent continuellement entre les chaînes de télévision et de radio, les disques compacts gravés, les vidéoclips, les films sur vidéocassette, les jeux vidéo, les jeux à l'ordinateur, les séances de clavardage, la pratique de sports, les achats de toutes sortes, les préoccupations sexuelles, les courses automobiles, etc.? Pas facile (Ferland, 2002, p. A9).

1.1.5 Adolescents et santé

La santé physique et mentale de nos adolescents semble aussi être une source d'inquiétude. Inquiétude qui serait justifiée, car selon une étude assez récente effectuée

dans la région du Saguenay², plusieurs jeunes du secondaire adopteraient des comportements ou habitudes de vie qui seraient risqués pour leur santé :

... compte tenu de la prévalence de certains comportements jugés délétères, une proportion importante des élèves du secondaire se trouvent confrontés à des risques importants pour leur santé, pour leur épanouissement, **bref pour leur réussite éducative**. Un jeune sur quatre présente des tendances suicidaires; près d'un sur trois fume régulièrement la cigarette; un jeune sur quatre consomme de façon excessive de l'alcool ou des drogues. On découvre de plus que près de la moitié des jeunes de 15 ans et plus qui ont déjà eu des relations sexuelles n'utilisent toujours pas le condom et qu'environ 30% des adolescents n'exercent pas d'activités physiques de loisir sur une base régulière (Veillette, Perron, Gaudrault, Richard et Lapierre, 1998, p. 25).

Non seulement les adolescents manquent d'activité physique, mais ils semblent souffrir de plus en plus d'embonpoint :

En 2000, une enquête de l'Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie arrivait à la conclusion que plus de la moitié des jeunes Canadiens n'étaient pas assez actifs. Les enfants québécois terminaient au premier rang dans ce palmarès peu flatteur : 70 % des jeunes Québécois devraient bouger beaucoup plus (PC, 2002, p. A2).

Une première enquête de Santé Québec, menée en 1987, révélait que 19% de la population souffrait d'un excès de poids. En 1998, la proportion avait grimpé à 28% [...] Au Canada, de 1981 à 1996, la proportion des enfants trop gros a quasiment doublé et celle

2 Veillette, S., Perron, M., Gaudrault, M., Richard, L. et Lapierre, R. (1998). *Habitudes de vie et comportements à risque pour la santé des jeunes du secondaire. Faits saillants*. (2^e éd.). Jonquière : Groupe ÉCOBES.

des franchement obèses a augmenté encore davantage (Villedieu, 2001, p. 24).

1.2 Une école qui cherche à s'adapter

Afin de pouvoir mieux répondre à cette nouvelle réalité et aux besoins de ses élèves, l'école actuelle se transforme. Pour diverses raisons, elle tente d'accrocher et de motiver ses étudiants à travers différents programmes et/ou activités. Nous assistons à la prolifération de plusieurs tentatives et alternatives, aux moyens traditionnels, afin d'offrir des solutions aux problèmes et défis qui confrontent présentement les jeunes :

Cette liberté de choix s'est d'ailleurs étendue au secteur public où pullulent les écoles alternatives, les écoles internationales, les programmes sports/études ou arts/études, les écoles de douance, mais aussi les écoles de raccrocheurs (Venne, 2004, p. A7).

Voici quelques exemples de nouveaux programmes et/ou activités :

- Sport étude;
- Art étude;
- Options théâtre;
- Programmes performance, excellence, etc ;
- Programmes internationaux, langues;

➤ Profils scientifiques.

Pour l'instant, les programmes spéciaux que l'on met en place semblent être destinés à l'intention des élèves performants. Il semblerait, selon certains, que cette manière de faire négligerait ceux qui en ont probablement le plus besoin : les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage et/ou troubles du comportement : « ... on ne prévoit pas et on ne met pas en place des dispositifs pédagogiques qui assureraient que les jeunes, surtout ceux des milieux défavorisés, puissent atteindre les nouveaux objectifs » (Dandurand, 1990, p. 53).

1.3 Un nouveau phénomène

À travers toutes ces alternatives, un nouveau phénomène semble émerger : l'utilisation d'activités de **plein air et d'aventure** en milieu scolaire. Une revue rapide de différents articles de journaux nous permet de constater l'évidence de ce nouveau phénomène à l'échelle de la province. Voici quelques extraits :

L'École secondaire Curé-Hébert d'Hébertville réalise une première régionale, et peut-être même provinciale, en mettant en place un programme **études/plein air** (Côté, 2003, p. 22).

Quoi de mieux pour des jeunes susceptibles de décrocher qu'une aventure à laquelle se raccrocher? C'est une idée de Bernard Voyer : organiser, en collaboration avec des écoles, des **aventures** sur mesure pour de petits groupes d'élèves reconnus comme des décrocheurs potentiels. « C'est tout simple, dit-il. L'école sélectionne une dizaine de jeunes et leur offre la possibilité de vivre une belle aventure. Du camping d'hiver dans les Chic-Chocs? La descente d'une rivière en canot avec couchers dans des refuges? Du ski de fond sur les plateaux de Charlevoix? (Gendron, 2003, p. 17)

Val-Jalbert - François Carrier est revenu enthousiaste de son court, mais enrichissant séjour de **camping hivernal** à Val-Jalbert. Un séjour de 36 heures partagé en compagnie de 11 élèves en éducation spécialisée de l'école Camille-Lavoie d'Alma, de six enseignants de la Commission scolaire Lac-Saint-Jean et de trois étudiants en baccalauréat plein air de l'Université du Québec à Chicoutimi (Girard, 2003, p. 30).

Aujourd'hui, Pierre-Laporte attire deux fois plus de sortants de l'Académie Saint-Clément, la seule école primaire publique francophone de Mont-Royal [...] Son truc? La mise en place de trois nouveaux volets particuliers (informatique, **plein air** et « douance »), qui se sont ajoutés au ballet et à la musique... Le secret, c'est la motivation, estime Erich Laforest, responsable du programme de TIC à Pierre-Laporte (125^e au classement). « Ici, nos élèves ne s'ennuient pas, dit-il. On a quelque chose pour les accrocher à l'école et ils terminent leur secondaire. C'est très important pour nous»...Robert Cadotte est d'accord. « Donnez à chaque école sa propre thématique et vous verrez : les jeunes voudront rester à l'école» (Turenne et Trudel, 2002, p. 48).

De nos jours, l'éducation des jeunes prend différents visages. Pour un jeune professeur de sciences physiques de l'école polyvalente Charles-Gravel, Charles Munger, l'approche pédagogique a pris le visage du **plein air**... Dimanche dernier, sept jeunes de son organisme ont effectué l'escalade du mont de la Croix de Sainte-Anne, situé dans le secteur nord de l'arrondissement de Chicoutimi (Lavoie, 2002, p. 42).

Les 16 décrocheurs du programme Ouverture vers notre indépendance (OVNI) qui sont partis à l'assaut du Saguenay, jeudi, sont rentrés au bercail, hier, après une nuit passée sur la rivière en kayak. Encadrés par des spécialistes du plein air, dont Mario Bilodeau, à l'extrême droite, ils ont été exemplaires, disent les premiers rapports. Le programme est sous la supervision de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay (Dufour, 2003, p. 10).

Un groupe de jeunes ayant des difficultés d'apprentissage partent à l'aventure. Confiants! [...] Dans une école du système régulier, ils ont tous frappé le mur des difficultés d'apprentissage. Dans cette petite école de Saint-Laurent, où ils ne font plus bande à part, ils s'apprêtent à terminer leur primaire par un défi-aventure qui les fait saliver : trois jours de canot-camping au parc national de Frontenac, aux confins de Chaudière-Appalaches et des Cantons-de-l'Est. À bas les difficultés! (Chouinard, 2004, p. A1).

Des jeunes vivent une « **thérapie par l'aventure** »... Dans l'optique de créer une dynamique de groupe efficace et de démontrer qu'en équipe tout est possible, trois membres du personnel enseignant de la polyvalente Charles-Gravel ont effectué une sortie scolaire de trois jours, les 4, 5 et 6 juin dernier, en compagnie de 18 jeunes affichant des troubles de comportement (Saint-Hilaire, 2003, p. A16).

De toute évidence, une approche éducative par la nature et l'aventure est présente dans nos écoles. Ces quelques extraits d'articles illustrent bien ce nouveau phénomène. Mais est-il vraiment nouveau ce phénomène?

1.4 École et aventure/plein air

L'idée de jumeler école et aventure/plein air n'est pas nécessairement nouvelle. Aux États-Unis, dès 1891, certains éducateurs ont commencé à enseigner via les expéditions, le camping et les activités de défi, à travers le mouvement du camping organisé (Raiola et O'Keefe, 1999).

Depuis la seconde moitié du 20^e siècle, l'éducation plein air est devenue considérablement populaire et ce, plus particulièrement dans les pays industrialisés (Priest et Gass, 1997). Plusieurs écoles, plus spécifiquement dans les années 1950 à 1980, se sont intéressées aux activités d'éducation par l'aventure (Harris, 1999). À l'époque, certains penseurs, tel Dewey, étaient convaincus qu'il fallait charger l'école d'une « nouvelle mission à travers une nouvelle structure, de nouveaux programmes et une nouvelle méthode » (Deledalle, 1965, p.31-32).

Les années 50 et 60 ont assisté au développement rapide de l'utilisation du camping en milieu scolaire. À cette époque, le terme éducation plein air (Outdoor Education) a commencé à être utilisé d'une manière plus générale. Le concept a été élargi afin d'inclure les expériences non seulement en camp résidentiel, mais aussi sur le terrain de l'école et à l'intérieur des communautés. Des curriculums ont été développés de la maternelle au secondaire, et les collèges et Universités ont démarré des programmes spéciaux afin de former les enseignants (Raiola et O'Keefe, 1999, p.49).³

3 Citation originale : « The 1950s and early 1960s saw a rapid development of school camping and the term *outdoor education* began to be applied more generally. The concept was broadened to include experiences not only in residential camps but on school grounds and in the community. Curricula were

Introduire de l'aventure dans une forme d'enseignement plus traditionnelle peut sembler une idée contradictoire, pourtant, elle est bel et bien possible. Il peut s'agir d'aventure au sens strict du terme (voyage de canot, camping) mais aussi, plus simplement, d'un état d'esprit, d'une façon d'être et de faire, d'une recherche commune de faire plus avec ses mains, sa tête et son cœur (Horwood, 1999).

Aux États-Unis, en plus d'être utilisées en milieu scolaire, les approches prévention/intervention basées sur l'aventure et l'éducation expérientielle ont été ou sont toujours utilisées par différentes institutions : écoles, hôpitaux, centres de traitement, milieux d'incarcération, thérapie familiale, entreprises privées et corporations, etc. (Moote et Wodarski, 1997).

Les activités d'aventure en milieu scolaire sont utilisées à toutes sortes de fins. Parfois, uniquement pour son aspect récréatif et ludique, mais aussi de manière plus délibérée avec des objectifs bien précis : motiver les étudiants, diminuer la violence, favoriser les échanges interculturels, diminuer le décrochage scolaire, faire la promotion de la santé physique, faciliter les apprentissages, etc.

Par exemple, afin de s'attaquer au problème d'obésité qui concerne une partie grandissante de sa population, certaines institutions chez nos voisins du sud favorisent l'utilisation de l'aventure en milieu scolaire. Pour ce faire, ils suggèrent de réorganiser

developed for kindergarten (sic) through high school, and colleges and universities began special programs for educating teachers in the outdoors » (Raiola et O'Keefe, 1999, p.49).

les cours d'éducation physique en s'éloignant des disciplines traditionnelles (sports de compétition) et en se rapprochant d'activités qui favorisent le développement d'individus physiquement éduqués (O'Steen, 2002).

Chez nous, l'approche semble aussi intéresser. Il existe dans l'Ouest canadien certaines écoles qui intègrent de l'aventure à leur curriculum scolaire régulier. À travers la participation à différentes expéditions d'aventure en plein air, les élèves reçoivent des crédits selon le nombre de cours obligatoires (biologie, géographie, éducation physique, sociologie, etc.) qui sont intégrés dans l'aventure (Comishin et Potter, 2000).

Cette tendance d'ouverture aux activités de plein air et d'aventure en milieu scolaire peut aussi être observée au Québec, mais de manière beaucoup plus implicite comme le démontrent les extraits d'articles suivants :

La mise sur pied du programme *Ça bouge après l'école*, annoncé dernièrement par le ministre responsable de la Jeunesse, du Tourisme, du Loisirs (sic) et du Sport, Richard Legendre réjouit le député de Roberval, Benoît Laprise... Ce projet vise, dès la première année, à lutter contre la sédentarité des jeunes en les faisant participer à des activités physiques, sportives et de **plein air** (Tremblay, 2002, p. A25).

L'augmentation du nombre d'heures consacrées à l'activité physique constitue certainement une partie de la solution (au décrochage scolaire), au même titre qu'une plus grande valorisation des activités parascolaires. Interrogé sur les voies à considérer pour contrer le problème, le ministre Reid s'est dit prêt à envisager des alternatives... (Tittley, 2004).

L'approche école et aventure/plein air est donc considérée et semble s'installer tranquillement dans certaines de nos écoles, mais pour l'instant les gens l'utilisent de manière sporadique et aléatoire.

Malgré que l'efficacité de l'éducation expérientielle et de l'utilisation d'activités de plein air d'aventure en milieu scolaire semble avoir été démontrée, ces approches bénéficient toujours de bien peu de support dans le milieu scolaire traditionnel (Lindsay et Ewert, 1999). Par contre, les réformes actuelles en éducation semblent entrouvrir la porte à celles-ci à travers le désir de développer de nouvelles compétences chez les jeunes.

1.5 *Le Programme de formation de l'école québécoise* : Une ouverture aux activités de plein air d'aventure en milieu scolaire?

1.5.1 La réforme du système scolaire au Québec

Chaque époque amène avec elle ses réalités et sa part de changement. Le monde de l'éducation n'y échappe évidemment pas. Aujourd'hui, les « défis relatifs à l'éducation (...) » sont de plus en plus exigeants. Former au mieux tous les jeunes, dans un contexte social complexe et changeant nécessite un réajustement constant des

pratiques » (MEQ, 2003a, avant-propos). À chaque époque, l'école doit donc se transformer afin de pouvoir mieux répondre à la réalité et aux besoins de ses élèves.

C'est dans cette optique de réajustement et de transformation que notre système d'éducation est présentement renouvelé : « ...réformer c'est changer des éléments d'un système pour qu'il s'ajuste mieux aux nouvelles réalités à affronter » (Inchauspé, 2007). Les curriculums du primaire et du secondaire sont modifiés, car « Il est clair qu'il est temps de leur faire suivre une cure de rajeunissement pour mieux les accorder aux demandes et aux changements sociaux » (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996, p.19). C'est à la lumière de ces changements que le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) est adapté à son temps et propose un projet qui, en lien avec la mission de l'école, « concerne le développement de l'élève dans **toutes les dimensions de sa personne** » (MEQ, 2003a, avant-propos).

C'est précisément cette idée de développement de la personne dans toutes ses dimensions qui nous semble particulièrement intéressante. Cette perspective permet de voir l'éducation comme étant plus qu'une simple transmission de connaissances. Bien sûr, celles-ci (les connaissances) occupent toujours une place importante dans la formation des jeunes, mais le renouvellement du curriculum mise aussi sur le développement de compétences; **au-delà des apprentissages théoriques, elle favorise le développement de manières de faire, à travers des contextes réels et concrets d'apprentissage.**

En ce sens, il nous semble que cette nouvelle manière de faire ouvre grandes les portes aux idées novatrices, aux nouvelles manières d'éduquer et de stimuler les élèves.



1.5.2 La réforme : perspectives historiques

« Il faut remonter à la fin des années 70 et au document *L'École québécoise – Énoncé de politique et plan d'action*, mieux connu sous l'appellation de *Livre orange*, pour comprendre la situation actuelle » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 16). « Le livre orange, [...] proposait une réforme majeure du curriculum pour l'école primaire et secondaire du Québec » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 16).

C'est suite à ce rapport que sera mis en place un nouveau régime pédagogique en 1981. Par contre, « Quelques années à peine après son implantation, apparaissent les premières remises en cause de ce régime » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 16).

En 1986, les premiers États généraux sur la qualité de l'éducation mettent les éléments du curriculum au cœur du débat. « Les discussions sur la nature des curriculums vont par la suite se poursuivre tout au long des dix ans qui suivront » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 17).

En 1994, suite à plusieurs travaux et recommandations, le Conseil supérieur de l'éducation émet « un avis de toute première importance sur l'ensemble du curriculum, intitulé *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire* » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 17).

Toujours en 1994, un groupe de travail, sous la direction de Claude Corbo, est mis sur pied. Dans son rapport *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, le groupe de réflexion suggère « un ensemble de propositions comprenant des pistes de réflexion portant notamment sur les finalités et les rôles de l'école, sur les grands domaines d'apprentissage et sur les profils de formation à la fin du primaire et du secondaire » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 19).

Le 9 avril 1995, le gouvernement convoquait à nouveau des États généraux sur l'éducation. Une des visées de ces états généraux était d'assurer « un lieu de définition des objectifs à privilégier pour l'école, entendue dans son sens le plus large, d'aujourd'hui et de demain » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 19). La commission ne visait pas à reconstruire le système d'éducation, mais à « en indiquer les voies de rénovation possibles » (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996, p.1). En 1996, elle amorçait :

...un large débat dans toutes les régions du Québec sur l'efficacité du système éducatif. Cette vaste opération a permis de préciser les attentes sociales à l'égard de l'école. Le rapport de la Commission, *Rénover notre système d'éducation : Dix chantiers prioritaires*, ainsi que celui du Groupe de travail sur la réforme du

curriculum, *Réaffirmer l'école* (1997), constituent les deux principales assises de l'énoncé de politique *L'école tout un programme* (1997) (MEQ, 2003a, p. 4).

Ce dernier « donne les grandes orientations de la présente réforme en ciblant un objectif central : la réussite pour tous, sans abaissement des niveaux d'exigence » (MEQ, 2003a, p. 4).

Finalement, le *Programme de formation de l'école québécoise* viendra faire écho à toutes ces analyses et documents en présentant un projet éducatif qui sera le cœur de la refonte des curriculums.

1.5.3 Les fondements de notre système d'éducation

L'école, qu'elle soit perçue comme un facteur de reproduction et/ou de changement social, est avant tout sociale. En ce sens, elle se doit de s'adapter, d'être en perpétuelle évolution, d'être en continuité avec le monde dans lequel elle s'insère.

En plus de s'y ajuster, elle doit y préparer. Mais de quelle manière?

...alors que les valeurs communes qui devraient servir de ciment à notre société sont loin d'être clairement reconnues, que le développement économique paraît impossible à maîtriser, fluctuant au gré de la mondialisation des échanges et de la déréglementation des marchés financiers, que le rôle du travail salarié comme mode dominant d'insertion sociale et de distribution des richesses est remis

en question, que l'exclusion sociale gagne du terrain, que la permanence des savoirs est de plus en plus illusoire, il est normal de se demander à quoi l'éducation peut bien préparer (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996, p.4).

Ceci étant dit, malgré le fait qu'il ne soit pas toujours évident de déterminer la finalité de l'école, les principaux penseurs et décideurs de celle-ci semblent s'entendre pour affirmer qu'elle doit, en plus d'assurer une certaine égalité des chances, contribuer à un monde meilleur : « ...la réforme de l'éducation que nous entreprenons doit contribuer à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire... » (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996, p.4).

Ce que nous attendons de l'école est étroitement lié à l'idée que nous nous faisons du bagage que toute personne doit posséder pour s'épanouir, mais aussi à l'orientation que nous voulons nous donner comme société (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996, p.4).

Pour ce faire, « on demande de plus en plus à l'école d'être une institution favorisant la cohésion sociale » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 14). Notamment, on s'attend à ce qu'elle :

- Développe et promeut des valeurs et des attitudes;
- Réagisse à la crise du lien social;
- Se préoccupe de la préparation à l'exercice de la citoyenneté;
- Se préoccupe des défis mondiaux.

Par contre, afin d'opérer cette nouvelle mission et de s'adapter aux nouvelles réalités d'un monde en changement l'école devra elle aussi se transformer :

Mais pour que l'école devienne ce facteur essentiel de cohésion sociale- par l'égalité des chances qu'elle permet comme par la richesse des savoirs qu'elle transmet-, pour qu'elle éduque les individus aux valeurs et les prépare à la citoyenneté responsable, **il faudra provoquer des ruptures par rapport à la culture scolaire traditionnelle**, aux structures telles qu'on les connaît, au partage actuel des responsabilités, et à la protection de certains acquis (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996, p.2).

1.5.4 La mission de l'école

Pendant longtemps, cette question de la fonction sociale de l'école a peu préoccupé cette dernière. « ... la cohésion sociale était d'abord assurée par l'accord de fond existant entre l'État, l'Église, la Famille, des institutions qui ont assuré la continuité et la survivance. Il n'en est plus de même dans une société pluraliste » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 33). Aujourd'hui, l'école doit, peut-être par la force des choses, remplir une nouvelle mission. L'éclatement des familles et le contexte social actuel imposent la transformation de l'école comme dernière institution qui élève, enseigne et forme. Elle ne le fait pas nécessairement par choix, mais par nécessité. Elle se doit d'assurer un minimum à tous, d'offrir un filet de sécurité sociale.

Aussi, l'école doit maintenant tenir compte, dans la formation des élèves, des exigences croissantes du monde du travail. Elle doit former, mais « ...elle ne peut le

faire sans tenir compte des exigences de développement social et économique et de la difficulté croissante d'intégrer le marché du travail; elle ne peut non plus le faire selon des modes exclusivement scolaires... » (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996, p.5-6). Il lui faut donc s'adapter et outiller les élèves de manière à ce qu'ils soient prêts à affronter le marché du travail, mais aussi à ce qu'ils intègrent la société comme citoyens actifs.

Afin de rencontrer ces objectifs et d'autres, l'école s'est dernièrement dotée d'une triple mission « ...qui s'articule autour de trois axes interreliés : instruire, socialiser et qualifier » (MEQ, 2003a, p. 5). Cette nouvelle mission a pour but :

... d'offrir des services éducatifs à tous les jeunes, de prendre en considération les éléments diversifiés de leur univers et de les outiller pour qu'ils puissent actualiser leur potentiel tant sur le plan social que sur le plan intellectuel, et ce, pour leur vie personnelle aussi bien que professionnelle (MEQ, 2003a, p. 5).

1.5.5 Les compétences générales et transversales

Afin de remplir le mandat de cette triple mission, l'école d'aujourd'hui mise particulièrement sur l'idée de faire acquérir certaines **compétences** à ses étudiants.

La compétence est définie «...comme étant un **savoir-agir** fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2003a, p. 7).

Ce sont :

...des attitudes fondamentales qui favorisent les apprentissages tout au long de la vie : le goût d'apprendre, la curiosité, la rigueur, le sens de l'effort, la créativité, l'autonomie intellectuelle, par exemple. Ce sont, enfin, des façons de faire qui facilitent l'accomplissement des tâches et qui sont nécessaires dans les nouvelles situations de travail (par exemple, la recherche de la qualité, le goût du risque et de l'innovation, l'aptitude à travailler en équipe, la capacité de situer son action individuelle dans un ensemble organisationnel plus vaste) (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996, p.21-22).

Il s'agit aussi de «... l'application de méthodes qui permettent la réflexion, l'observation, l'analyse, la synthèse, le raisonnement, le jugement, la recherche et la sélection de l'information, l'organisation de la pensée » (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996, p.21).

Afin de s'assurer que les diverses compétences développées deviennent le plus généralisables possible et qu'elles dépassent les frontières de chacune des différentes disciplines dans lesquelles elles sont amenées, le ministère de l'Éducation suggère l'idée de développer des compétences dites transversales.

Par « compétences transversales », les penseurs du monde de l'éducation entendent : « la capacité de transposer dans différents domaines d'activité un savoir acquis dans un contexte particulier. C'est en raison de cette caractéristique qu'on

qualifie cette compétence de transversale » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 64). Pour eux, le développement de ces compétences ne doit pas nécessairement relever exclusivement du domaine de l'enseignement des disciplines. En fait, elles peuvent émerger autant « d'activités disciplinaires, de celles qui leur sont complémentaires et aussi d'autres qui s'inscrivent dans une perspective d'enrichissement de la vie sociale de l'élève » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 64). Le terme de compétences transversales est utilisé :

...pour bien montrer que leur développement doit se faire à *travers* les apprentissages des différentes matières, et que ce développement est l'affaire de tous, de tous les enseignants et enseignantes, mais aussi de l'école tout entière, et qu'il peut inspirer le projet éducatif et la mise en place d'activités extrascolaires⁴ (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 55).

Étant donné que développement de compétences implique l'expérience de celles-ci, il faut donner l'occasion aux élèves de les vivre.

1.5.6 Le Programme de formation de l'école québécoise : Une ouverture aux activités de plein air d'aventure en milieu scolaire

Selon nous, le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* entrouvre la porte aux activités de plein air d'aventure en milieu scolaire principalement à travers

⁴ N'était pas en gras dans le texte original.

son intention de développer certaines compétences chez les jeunes et ce, essentiellement via ses intentions éducatives, différents projets éducatifs et la mise en place d'activités extrascolaires. En ce sens, il semble que les deux approches, l'utilisation d'activités de plein air d'aventure en milieu scolaire et le PFEQ, soient compatibles.

Elles le sont par leur quête du développement, chez les individus, de compétences spécifiques nécessaires à la vie en société.

Le PFEQ est conçu comme un système global et il s'articule autour de trois éléments intégratifs : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage. Distinctement, bien qu'ils soient complémentaires, chacun de ces éléments constitutifs propose certains objectifs ou compétences à atteindre.

Ainsi, il serait raisonnable de penser que des activités de plein air d'aventure en milieu scolaire permettraient d'atteindre certains de ces objectifs, ainsi que de développer certaines de ces compétences. Plus spécifiquement, voici sous forme de tableau quelques exemples de domaines généraux de formation, de compétences transversales et de domaines d'apprentissage tirés du PFEQ qui illustrent bien cette compatibilité et les recoupements possibles. Évidemment, les compétences retenues l'ont été pour leurs affinités et concordances.

Tableau 1.1 : Les domaines généraux de formation compatibles avec une approche utilisant des activités de plein air d'aventure en milieu scolaire

Domaine*	Énoncé du MEQ*	Exemples
Santé et bien-être	« Amener l'élève à se responsabiliser dans l'adoption de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, de la sécurité et de la sexualité » Alimentation; activité physique; saines habitudes de vie; ...	- Élaboration d'un menu santé pour une expédition; - Sensibilisation à une utilisation sécuritaire d'outils (haches, réchauds, etc.); - Projet orienté vers des activités physiques ayant un impact positif sur la santé (randonnée, raquette, canot, ski, etc.).
Orientation et entrepreneuriat	« Amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société » (MEQ, 2003a, p. 24). Connaissance de ses talents, de ses qualités, de ses champs d'intérêt et de ses aspirations personnelles et professionnelles; motivation; goût du défi et sentiment de responsabilité par rapport à ses succès et à ses échecs; stratégies associées aux diverses facettes de la réalisation d'un projet, stratégies de collaboration et de coopération; ...	- Planification d'une expédition par comités (équipements, menus, itinéraires, transports, etc.); - Partage d'un objectif commun (sommet, descente d'une rivière, traversée d'un lac, etc.); - Résolution de problèmes (seul et en groupe); - Faire face à l'adversité (météo défavorable, ressources limitées, etc.).
Environnement et consommation	« Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement » (MEQ, 2003a, p. 25). Conscience de l'interdépendance de l'environnement et de l'activité humaine; biodiversité; lien entre la satisfaction des besoins des membres d'une collectivité et le territoire sur lequel ils évoluent; utilisation	- Mise en relation directe avec l'environnement naturel (camping); - Visite de différents écosystèmes; - Prise de conscience immédiate de son impact sur l'environnement (prélèvements fauniques ou de la flore, feux de joie, gestion des déchets, etc.);

	rationnelle des ressources; habitudes et attitudes visant la protection, la conservation et l'assainissement de l'environnement; ...	- Sensibilisation aux méthodes du camping sans trace.
Vivre-ensemble et citoyenneté	« Amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (MEQ, 2003a, p. 28). Acteurs de la vie démocratique et valorisation des rôles de chacun; principes, règles et stratégies du travail d'équipe; processus de prise de décision; établissement de rapports égaux; "leadership"; dynamique d'entraide avec les pairs; ...	- Prises de décisions en groupe (choix du menu, choix des sites visités, choix des activités, choix des équipements, etc.); - Travail d'équipe (installation du campement, canots ou kayaks tandems, etc.); - "Leadership" et écoute lors de prise de décisions (choix d'un site de camping, d'un itinéraire, etc.).

*(MEQ, 2003a)

Tableau 1.2 : Les compétences transversales compatibles avec une approche utilisant des activités de plein air d'aventure en milieu scolaire

Compétences*	Énoncés du MEQ*		Exemples
Compétence d'ordre intellectuelle	Résoudre des problèmes	Analyser les éléments de la situation; Mettre à l'essai des pistes de solution; Adopter un fonctionnement souple.	- Traverser une rivière; - Évacuer une personne blessée; - Localiser sa position sur une carte topographique.
	Mettre en œuvre sa pensée créatrice	S'imprégner des éléments d'une situation; S'engager dans l'exploration; Adopter un fonctionnement souple.	- Effectuer une réparation de matériel avec des ressources limitées; - Recréer un environnement confortable en camping.

Compétences d'ordre méthodologique	Se donner des méthodes de travail efficaces	Visualiser la tâche dans son ensemble; Réguler sa démarche; Analyser sa démarche.	- Préparer un itinéraire sur une carte topographique.
Compétences d'ordre personnel et social	Actualiser son potentiel	Reconnaître ses caractéristiques personnelles; Prendre sa place parmi les autres; Mettre à profit ses ressources personnelles.	- Découvrir ses forces et en faire profiter le groupe (endurance, force physique, résistance à l'adversité, etc.); - Partage de connaissances (interprétation de la faune, de la flore, etc.).
	Coopérer	Contribuer au travail coopératif; Tirer du travail coopératif; Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes.	- Tâches de groupe (collecte de bois pour le feu, préparation des repas, remplir les gourdes d'eau, etc.).
Compétences d'ordre de la communication	Communiquer de façon appropriée	Gérer sa communication.	- Utilisation de radios émetteurs-récepteurs.

*(MEQ, 2003a)

Tableau 1.3 : Les domaines d'apprentissage compatibles avec une approche utilisant des activités de plein air d'aventure en milieu scolaire

Domaines*	Énoncés du MEQ*	Exemples
Domaine du développement personnel	Souci de sa santé physique et de son équilibre mental; Résolution de problèmes relatifs à sa vie et à la vie en groupe; Conceptualisation et enrichissement des valeurs; Souci de l'autre et de l'environnement; Développement d'attitudes pour sa vie personnelle et sociale.	- Projet orienté vers des activités physiques saines (randonnée, raquette, canot, ski, etc.). - Prise de décision en groupe (choix du menu, choix des sites visités, choix des activités, choix des équipements, etc.);

		<ul style="list-style-type: none"> - Prise de conscience immédiate de son impact sur l'environnement; - Acceptation des forces et des limites des autres membres du groupe.
--	--	---

* (MEQ, 2003a)

Dans sa nouvelle orientation, l'école québécoise mise particulièrement sur le développement des individus d'une manière globale. Pour ses architectes :

Il est essentiel de proposer aux élèves l'acquisition des connaissances et l'adoption des attitudes qui leur permettront d'être bien dans leur peau, de vivre en santé, de découvrir leurs valeurs, d'établir des relations harmonieuses avec les autres, de composer avec les difficultés qu'ils rencontreront dans leur vie personnelle, dans leur cheminement scolaire et professionnel, dans leurs relations familiales ou sociales (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996, p.21).

Partant de l'idée que « Les compétences ne s'enseignent pas au sens traditionnel du terme... » (MEQ, 2003a, p. 13), qu'elles doivent donc être développées par les élèves, l'école se doit d'offrir des opportunités ou activités qui favoriseront l'émergence de ces dites compétences. C'est précisément en capitalisant sur ce genre d'activités ou d'opportunités qu'il semble que les activités de plein air d'aventure soient intégrables au milieu scolaire.

Plus particulièrement, les cours d'éducation physique et les activités parascolaires sembleraient constituer le contexte idéal afin d'introduire des activités de plein air d'aventure en milieu scolaire.

1.5.6.1 Éducation physique

De plus en plus, le ministère de l'Éducation réorganise les curriculums des cours d'éducation physique en s'éloignant des disciplines traditionnelles (sports de compétition) et en se rapprochant d'activités qui favorisent le développement d'individus physiquement éduqués et en santé. Ainsi, comme le suggérait le Groupe de travail sur la réforme du curriculum :

Aux activités proposées jusqu'à présent dans le curriculum, il faut cependant ajouter, pour parfaire le développement de la personne, la préoccupation de la bonne condition physique. Hygiène, sport, connaissance des fonctions physiologiques, diététique, discipline d'alternance entre le travail et la détente sont à intégrer très tôt dans les habitudes de vie (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 54).

Les activités de plein air d'aventure semblent, en ce sens, une avenue intéressante puisque généralement, ces dernières ont une portée qui ne se limite pas uniquement au gymnase ou à une discipline en particulier. Au contraire, elles interpellent plutôt l'individu dans son ensemble et offrent la plupart du temps des apprentissages qui sont transférables (O'Steen, 2002).

Par contre, il faut garder à l'esprit que si des activités de plein air sont proposées lors des périodes de cours réservées à l'éducation physique, celles-ci devront être orientées vers les objectifs de l'éducation physique au service de l'atteinte des compétences scolaires.

Dans un autre ordre d'idée, il est intéressant de noter que certains des artisans de la présente réforme insistent « **pour que l'école favorise la mise en place d'activités physiques et sportives de toutes sortes en dehors du temps prescrit⁵** » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 63). Pour eux, le « ...sport doit être vu comme une opportunité privilégiée pour acquérir des habitudes favorables à l'égard de l'activité physique et pour **développer la socialisation⁶** » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997, p. 63). Kimball et Bacon (1993) mentionnent, dans cet ordre d'idée, que dans bien des cas, les activités de plein air d'aventure en milieu scolaire s'avèrent un excellent outil afin de développer les compétences interpersonnelles.

1.5.6.2 Le parascolaire

Les activités parascolaires sont des occasions privilégiées de faire d'autres apprentissages qui donnent une perspective nouvelle au cheminement scolaire et qui font croître le sens de l'initiative et l'autonomie des élèves. Beaucoup y trouvent même la possibilité de

5 N'était pas en gras dans le texte original.

6 Idem.

faire des expériences porteuses de choix professionnels et d'engagement social. Ces activités doivent être reconnues comme de véritables milieux éducatifs au lieu d'être considérées comme simple passe-temps⁷ (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996, p.41).

C'est exactement à travers ce désir d'offrir des activités axées sur la connaissance de soi, la clarification de ses aspirations, le développement d'aptitudes sociales, l'estime de soi, ainsi que la motivation à s'engager ou à poursuivre ses études qu'il semble que l'utilisation d'activités de plein air d'aventure lors d'activités parascolaires soit pertinente. Plusieurs auteurs suggèrent que ces activités permettent une démarche qui peut favoriser chez les individus l'émergence de ces particularités (Mink et O'Steen, 2003; Miles et Priest, 1999; Moote et Wodarski, 1997; Herdman, 1994; Gass, 1993).

Malgré le fait que l'approche apparaît particulièrement efficace comme outil de développement de l'individu dans sa globalité, que l'efficacité de celle-ci semble avoir été démontrée et qu'il semble exister une certaine compatibilité entre cette approche et la nouvelle orientation de notre programme de formation, il semblerait que les activités de plein air d'aventure ne soient pas encore utilisées à leur plein potentiel en milieu scolaire au Québec.

Pourquoi? Probablement à cause d'une certaine méconnaissance de l'approche, ainsi que des ressources financières, humaines et matérielles limitées, mais

⁷ Idem.

principalement parce qu'il existe un manque d'expérience, d'information et de formation. En effet, l'éducation par le plein air comme discipline en est une relativement jeune, ainsi il existe présentement un manque d'information portant sur la marche à suivre, mais aussi concernant les effets reconnus d'une telle approche (particulièrement en français).

Certaines personnes plus réfractaires affirment que les résultats des études disponibles sur le sujet semblent variés et que la qualité des recherches paraît parfois discutable. Par contre, ce qui est clair, c'est que jusqu'ici, aucune étude n'a démontré des effets négatifs à la participation à de telles activités (Moote et Wodarski, 1997).

Au contraire, certaines études ont démontré des effets positifs sur les aspects suivants : la motivation, l'estime de soi, la connaissance de soi, ainsi que les apprentissages (Gass, 1993).

Le phénomène est nouveau, mais le concept ne l'est pas. L'idée que l'aventure et l'expérience soient constructives⁸ est déjà millénaire. Déjà à l'époque hellénistique, on considérait que pour apprendre les vertus on devait vivre les vertus (Hunt, 1999).

Actuellement, plusieurs écoles sur la planète utilisent des activités de plein air d'aventure à travers différentes activités. Où en sommes-nous rendus chez nous et comment entrevoyons-nous le futur d'une telle approche dans nos écoles?

⁸ Qui contribue à l'accomplissement d'une chose; positif.

1.6 Des activités de plein air et d'aventure en milieu scolaire : Un projet de recherche

1.6.1 Thème de recherche

Notre thème de recherche est le suivant : la programmation d'aventure⁹ en milieu scolaire.

Ce thème singulier rassemble et intègre deux de nos champs d'intérêt principaux : le plein air d'aventure et l'éducation. Dans ces domaines particuliers, nous sommes mues par deux fortes convictions :

Premièrement, celle du grand potentiel des activités d'aventure en milieu naturel comme outil de développement de la personne dans son ensemble.

Deuxièmement, l'idée que l'éducation ne se limite pas à former des individus, mais qu'elle se doit plutôt de développer la personne dans son ensemble, de l'élever non pas dans le sens de la dresser, mais plutôt dans le sens de l'amener plus haut, de la rendre libre.

Pour nous, les deux approches sont conciliables et intégrables. Elles sont conciliables par leur quête du développement chez les individus de compétences

⁹ Le concept de programmation d'aventure sera défini au prochain chapitre : Fondements théoriques.

spécifiques nécessaires à la vie en société et elles sont intégrables à travers l'idée que les compétences ne peuvent pas s'enseigner au sens traditionnel du terme, qu'elles doivent être développées par les élèves. Pour ce faire, l'école se doit donc d'offrir des opportunités ou activités qui favoriseront l'émergence de ces dites compétences. C'est précisément en capitalisant sur ce genre d'activités ou d'opportunités qu'il nous semble que la programmation d'aventure est intégrable au milieu scolaire.

1.6.2 Le problème de recherche

1.6.2.1 Problème général

Il s'énonce de la manière suivante : quel est l'état de la programmation d'aventure en milieu scolaire au Québec?

Il semblerait que nous ne sommes pas seuls dans notre conviction sur les possibilités qu'offrent les activités de plein air d'aventure. Effectivement, certaines personnes, organismes et institutions utilisent déjà le plein potentiel de l'éducation plein air dans différents contextes. Celle-ci est devenue considérablement populaire dans la seconde moitié du 20^e siècle, particulièrement dans les pays industrialisés¹⁰ (États-Unis,

¹⁰ Le Royaume-Uni est à l'origine des premières théories et recherches du domaine de l'éducation plein air. Ensuite, les États-Unis ont dominé en terme de programmation ainsi qu'en élaboration de théories et de recherche (Années soixante à quatre-vingt-dix) (Neill, 2004).

Royaume-Uni, Australie,...), une tendance qui semble s'être installée pour durer selon Priest et Gass (1997).

Par contre, il nous semble que chez nous l'approche ne soit pas encore bien établie et que la question n'ait pas encore trouvée chercheur (particulièrement en ce qui a trait au monde de l'éducation). L'utilisation d'activités d'aventure et de plein air est bien présente dans nos écoles, mais peut-on parler de programmation d'aventure? De quelle manière ces dites activités sont-elles utilisées? Dans quel but? Par qui? Pour qui? Sont-elles intégrées au curriculum scolaire? Si oui, comment?

Maintenant, l'idée de limiter notre attention au Québec tient du fait que sa réalité soit relativement homogène. Elle l'est évidemment via des phénomènes sociaux et culturels communs, mais principalement à travers une réalité politique : le Programme de formation de l'école québécoise est uniforme et est régi par un seul et même organisme, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

1.6.2.2 Problème spécifique

Plus précisément, face à ce manque qui concerne la connaissance, nous nous intéressons particulièrement au cas d'écoles secondaires au Saguenay. Nous nous demandons : de quelle manière et dans quel but les activités d'aventure et de plein air sont utilisées par certaines écoles secondaires au Saguenay?

Pourquoi spécifiquement au secondaire et au Saguenay? Ce qu'il faut savoir, c'est que le Saguenay est présentement au cœur du développement de la programmation d'aventure. Il existe entre autres à Chicoutimi un cours universitaire traitant de programmation d'aventure (*Intervention éducative et thérapeutique : Plein air et aventure* (4PPL100 - Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), un laboratoire de recherche et d'expertise en plein air (LERPA) toujours à l'UQAC, et possiblement, dans les années à venir, un programme de deuxième cycle traitant d'éducation et d'intervention par la nature et l'aventure, un précédent au Canada.

De plus, c'est aussi au Saguenay que se trouvent deux des figures de proue du monde de l'intervention par la nature et l'aventure au Canada soit la Coopérative de solidarité INAQ, ainsi que la Fondation Sur la pointe des pieds. La Fondation Sur la pointe des pieds est un organisme qui offre des expéditions d'aventure thérapeutique pour les adolescents atteints de cancer. Il est souhaité que les jeunes, en participant à de telles expéditions, puissent découvrir de nouveaux horizons, d'autres cultures; qu'ils renforcent leur confiance en la vie et en eux-mêmes et qu'ils comprennent qu'ils peuvent être plus forts que la maladie, peu importe les défis qu'elle leurs réserve. Présente depuis 1996, la Fondation a comme mission d'aider les adolescents atteints de cancer à retrouver leur estime de soi et leur fierté, en leur offrant un défi exceptionnel grâce à des expéditions d'aventure thérapeutique au Canada. Encadrées par des ressources externes, experts du milieu médical et du plein air, ces expéditions ont aussi la vocation de changer l'image de la maladie tant auprès des jeunes que du public (Fondation Sur la pointe des pieds, 2008 (en ligne).

De son côté, la Coopérative de solidarité INAQ est une entreprise d'économie sociale sans but lucratif qui offre des programmes d'intervention par la nature et l'aventure et ce, partout au Québec. Le rôle de la Coopérative INAQ est d'amener des petits groupes de personnes à apprendre, à se réaliser et à s'engager vers le changement à travers des expéditions de grande nature et des activités de plein air d'aventure. Fondée en 2005 par des guides professionnels, des éducateurs et des intervenants psychosociaux, la Coopérative INAQ a depuis œuvré en collaboration avec près d'une vingtaine d'organisations différentes telles des centres de réadaptation, des organismes communautaires, des écoles secondaires et primaires, etc. (INAQ, 2008 (en ligne)).

Toute cette effervescence régionale au niveau de la programmation d'aventure permet, à notre sens, la présence de cas utilisateurs de programmes d'aventure particulièrement intéressants. Voici quelques exemples de projets de plein air d'aventure réalisés en milieu scolaire au cours des dernières années dans la région du Saguenay :

- Mai 2008, Polyvalente de Jonquière, journée d'escalade;
- Mai 2007, Polyvalente de Jonquière, 2 jours de canot-camping;
- Septembre 2006, École alternative OVNI, journée d'escalade;
- Mars 2006, École secondaire Lafontaine, 3 jours de camping d'hiver;
- Mars 2006, École alternative OVNI, 2 jours de camping d'hiver;
- Juin 2004, École alternative OVNI, 4 jours de canot de maître;
- Mai 2004, École secondaire Dominique-Racine, 4 jours de canot-camping;
- Octobre 2003, École alternative OVNI, 2 jours de kayak de mer.

En ce qui a trait au secondaire, notre choix se tourne principalement vers cette clientèle puisque selon certains auteurs (Cason et Gillis, 1994; Gass, 1994; Kraft, 1999; Davis-Berman et Berman, 1999), la programmation d'aventure serait particulièrement efficace pour les adolescents. Avant cette période, les individus ne seraient pas en mesure de bénéficier de l'approche à son plein potentiel puisqu'elle peut nécessiter de la part des participants d'être aptes à certaines opérations abstraites de la pensée (stade opératoire formel de Piaget) (Kraft, 1999).



1.6.3 Question de recherche

Notre interrogation est la suivante : lorsque des activités de plein air d'aventure sont utilisées en milieu scolaire, de quelle manière et dans quel but est-ce fait?

Par cette question, nous cherchons à comprendre comment, dans quel cadre et pourquoi les activités d'aventure et de plein air sont utilisées par certaines écoles secondaires dans la région du Saguenay.

1.6.4 Les objectifs de recherche

Notre intention est de faire une synthèse exhaustive et rigoureuse de ce que peut représenter un cas utilisateur d'activités d'aventure et de plein air en milieu scolaire au secondaire au Saguenay.

Aussi, nous souhaitons dans un tel cas relever les éléments de la pratique qui convergent ou divergent avec la théorie déjà existante dans le domaine de la programmation d'aventure.

De plus, nous souhaitons que ce ou ces exemples de ce que peut représenter un cas utilisateur d'activités d'aventure et de plein air en milieu scolaire puissent enrichir le corpus de la connaissance concernant la programmation d'aventure en milieu scolaire et ainsi offrir un tremplin pour de futurs projets de recherche.

Pour ce faire, nous nous donnons comme mandat :

- De décrire de quelle manière et dans quel but les activités d'aventure et de plein air sont utilisées par une ou certaines écoles secondaires dans la région du Saguenay;
- De comparer la ou les pratiques aux modèles théoriques.

CHAPITRE DEUX

FONDEMENTS THÉORIQUES

Le cœur de notre projet de recherche consiste en la programmation d'aventure. Bien sûr, ce cœur est greffé à d'autres organes qui constituent le corps de ce mémoire. Mais sans ce cœur, pas de vie.

2.1 L'aventure

Si la programmation d'aventure est le cœur de ce projet, l'aventure elle-même en est incontestablement l'âme... Mais qu'est-ce que l'aventure? « Plus qu'un mot, l'aventure est une atmosphère, une attitude, un état d'esprit »¹¹ (Raiola & O'Keefe, 1999, p.46). C'est quelque chose que l'on vit et non quelque chose que l'on subit. C'est quelque chose qui provient de l'intérieur, c'est une manière d'être.

Pour Priest (1999b), pour être qualifiée d'aventure, une expérience doit être intrinsèquement motivante, librement choisie et posséder un caractère d'incertitude (« uncertain outcomes »). C'est ce qui arrive d'imprévu.

Horwood (1999) propose lui aussi diverses caractéristiques similaires pour déterminer si une activité peut être qualifiée d'aventure. Il insiste sur la notion

¹¹ Citation originale : "More than a word, adventure is an atmosphere, an attitude, a climate of the mind".

d'incertitude (1), la notion de risque (2), les conséquences inévitables (3), les actions énergétiques (4) et la volonté de participer (5)¹².

Certaines personnes vont même jusqu'à affirmer que l'aventure est un besoin de l'homme (Raiola & O'Keefe, 1999), du moins, qu'elle lui permet de s'actualiser : « Ce n'est que dans l'aventure que certains parviennent à se connaître - à se trouver » (Gide, 1965, p.791).

S'actualiser, se connaître et se trouver à travers l'aventure... d'accord, mais de quelle manière? Comment devient-elle un moyen pour en arriver à ces fins? Comment peut-elle être dirigée, séquencée et optimisée? Comment peut-elle être programmée?

2.2 La programmation d'aventure

La programmation d'aventure selon Priest (1999a, p. xiii), c'est « l'utilisation délibérée d'expériences aventureuses afin de créer un ou des apprentissages chez des individus ou un groupe, qui résulteront en un changement pour la société et les

12 (1) Notion d'incertitude : Il ne doit exister aucune garantie concernant le déroulement de l'activité; (2) Notion de risque : Sont inhérents à l'activité certains risques physiques, mais aussi sociaux, psychologiques et spirituels (risques perçus); (3) Conséquences inévitables : Elles assurent que l'aventure n'est pas uniquement fonction des habilités des participants, qu'il existe des variables non-contrôlables; (4) Actions énergétiques : Les participants doivent être appelés à fournir des efforts extraordinaires, à aller jusqu'au bout de leurs ressources et de leur volonté; (5) Volonté de participer : Les personnes impliquées doivent consentir à leur participation.

communautés ».¹³ Si l'aventure est un moyen, le changement est la fin de la programmation d'aventure. À travers différents apprentissages chez les individus, les tenants de cette approche espèrent ultimement en arriver à contribuer à un monde meilleur (Priest, 1999a). Il s'agit d'une expression relativement récente qui regroupe plusieurs approches utilisant l'aventure.

Ces dites expériences d'aventure se définissent largement comme des activités qui ont un dénouement incertain (« uncertain outcomes ») et qui nécessitent que les gens impliqués dans ces dernières utilisent leurs compétences afin de relever un défi et d'évacuer cette incertitude (Priest, 1999b).

Pour diverses raisons, il semblerait que la nature et les activités de plein air¹⁴ soient particulièrement propices à l'apparition des éléments qui caractérisent une expérience d'aventure.

Toujours selon Priest (1999a), la programmation d'aventure s'intéresse généralement à trois aspects de l'apprentissage qui se traduisent en quatre catégories de

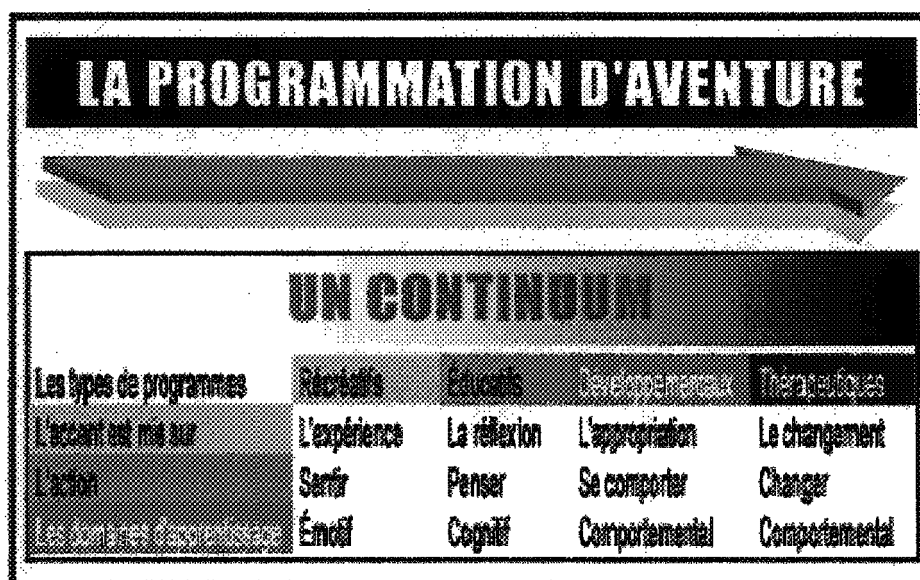
13 Citation originale : «Adventure programming is the deliberate use of adventurous experiences to create learning in individuals or groups, that results in change for society and communities. »

14 1. Plein air : (Outdoors) 1. Gen. Lieu physique extérieur. 2. Édu. Phys./Kin. Ensemble d'activités physiques ou les éléments naturels (eau, air, sol, etc.) qui forment le contexte et le support de leur pratique.

A. Caractéristiques. La pratique du plein air comme ensemble d'activités peut revêtir un caractère écologique ou un caractère technique et athlétique. Selon le ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche du Gouvernement du Québec (1998), trois éléments constituent l'essentiel du phénomène plein air : des gens qui pratiquent des activités de plein air dans des lieux appropriés, donc des personnes, des activités et des lieux. Cette trilogie donne lieu à des approches qui privilégient soit l'aspect technique de l'activité, soit les relations interpersonnelles, soit la découverte de la nature. B. CN : activité de *; éducation au *; éducation en *; éducation *; loisir de *; sport de * (Legendre, 1993, p. 997).

programmation soit des programmes de loisir, de formation, de développement et de thérapie.

Figure 1 : La programmation d'aventure : Types de programmes et visées



Pour en arriver à ses fins, la programmation d'aventure puisera ses moyens dans l'éducation plein air¹⁵ (Outdoor education).

15 2. Éducation plein air : (Outdoor education) Édu. Éducation dans le milieu extérieur, au sujet du milieu extérieur et pour le milieu extérieur (council of outdoor education, 1989) dans Sauvé, L. (1992). Syn. Éducation au plein air/en plein air. VA éducation, Q; éducation relative à l'environnement, O.

A. Abrév. E »P »A » (OE).

B. Qsyn. L'éducation plein air est souvent associée à une diversité de champs éducationnels spécifiques : l'éducation en milieu naturel (nature education), l'éducation à l'aventure (adventure education), l'éducation au loisir de plein air (outdoor recreation, outdoor pursuits), etc. ibid.

C. E.P.A./ERE. Ce mouvement éducationnel, qui se développa vers 1920, réfère davantage à une approche pédagogique qu'à un contenu spécifique d'apprentissage. L'éducation plein air relative à l'environnement (outdoor/environmental education) correspond en tout point aux objectifs et aux caractéristiques de l'ERE : elle se distingue par le fait que les activités pédagogiques ont nécessairement lieu dans et par l'environnement (Legendre, 1993, p. 457).

Selon Priest (1999b), l'éducation plein air est une méthode expérientielle d'apprentissage qui se fait essentiellement avec l'utilisation des sens. Elle prend place principalement, mais non exclusivement, à travers l'exposition à un environnement naturel. Dans l'éducation plein air, l'objet d'apprentissage est mis en relation avec les gens et les ressources naturelles. Le Conseil sur l'éducation plein air la définit de la manière suivante : « Éducation **dans** le milieu extérieur, **au sujet** du milieu extérieur et **pour** le milieu extérieur » (Legendre, 1993). Historiquement, deux branches de l'éducation plein air ont été identifiées : l'éducation relative à l'environnement (ERE) et l'éducation à l'aventure¹⁶. Dans notre cas, c'est davantage l'éducation à l'aventure qui nous intéresse.

2.3 L'éducation à l'aventure

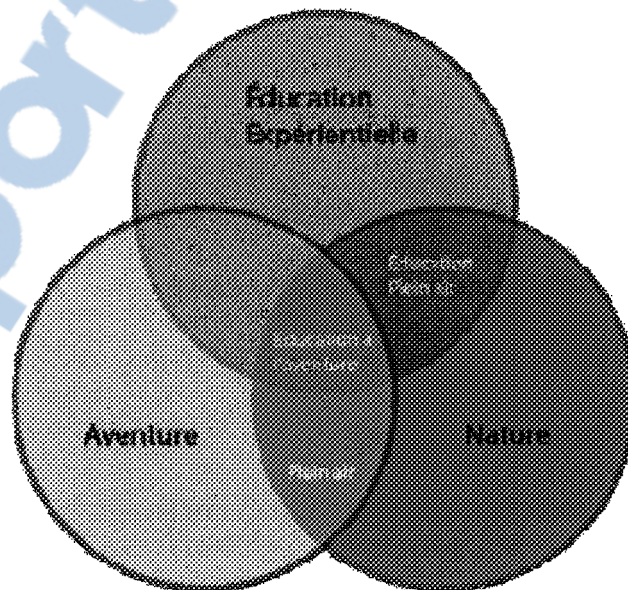
L'éducation à l'aventure (adventure education) se base principalement sur le fait que le changement peut survenir dans les groupes et chez les individus s'ils sont exposés à des défis, de l'aventure et de nouvelles opportunités de croissance. Elle a pour but, à travers l'utilisation d'activités d'aventure comme les activités de loisir de plein air (canot, kayak de mer, randonnée, escalade,...), de faire prendre conscience aux gens de ces changements (positifs). En étant confrontés à des tâches qui semblent d'emblée insurmontables, les individus et les groupes apprennent à dépasser les perceptions (de

¹⁶ Il nous semblerait plus logique de parler d'éducation **par** l'aventure puisque cette dernière est un moyen éducatif plutôt qu'une fin en soi.

leur capacité à réussir) qu'ils se sont eux-mêmes imposés. Ils arrivent ainsi à transformer leurs limites en capacités et ultimement finissent par apprendre beaucoup de choses sur eux-mêmes et sur leur manière d'être en relation avec les autres. Ainsi, l'éducation à l'aventure favorise une augmentation du concept de soi (self-concept) et améliore les interactions sociales. Elle s'intéresse donc aux relations interpersonnelles et intrapersonnelles. Ultimement, ce qu'elle vise, c'est la croissance personnelle et le développement (Priest, 1999b).

Aussi, il est important de saisir que l'éducation à l'aventure est une forme d'éducation expérientielle (Raiola et O'Keefe, 1999).

Figure 2 : L'éducation à l'aventure et domaines connexes



2.3.1 Origines

Généralement, on s'entend pour dire qu'historiquement, l'évolution de l'éducation à l'aventure se découpe en deux grandes périodes principales. Une période avant et une période après la création des écoles Outward Bound : « Les origines de l'aventure comme procédé formel d'éducation remontent à Kurt Hahn et au mouvement Outward Bound qu'il a amorcé... »¹⁷ (Miles & Priest, 1999, p.1). Par contre, le potentiel éducatif de la nature et de l'aventure était utilisé bien avant Hahn et la création de ses écoles : la programmation d'aventure trouve ses origines enracinées dans les premiers penseurs de l'éducation expérientielle tels Comenius, Rousseau et Pestalozzi (Hammerman, 1980 dans Raiola & O'Keefe, 1999).

Pour comprendre ce que l'éducation à l'aventure est aujourd'hui, nous devons retourner « aux débuts de l'éducation expérientielle, du mouvement de camping organisé, de l'éducation à la conservation, de l'étude de la nature, de l'éducation plein air et de l'éducation à l'environnement »¹⁸ (Raiola & O'Keefe, 1999).

De manière plus concrète et formelle, des pionniers comme Kurt Hahn et Paul Petzoldt ont donné forme à l'éducation à l'aventure telle que nous la connaissons aujourd'hui à travers des écoles comme Outward Bound, NOLS (National Outdoor

17 Citation originale : « The origins of adventure as a formal educational process have been traced back to Kurt Hahn and the Outward Bound Movement that he began [...] »

18 Citation originale : « ...to the beginnings of experiential education, the organized camping movement, conservation education, nature study, outdoor education, and environmental education ».

Leadership School) et WEA (Wilderness Education Association) (Raiola & O'Keefe, 1999).

2.3.2 Les principaux penseurs qui ont influencé l'éducation à l'aventure

L'idée que l'expérience, la nature et l'aventure soient éducatives n'est pas nouvelle. Déjà à l'époque hellénistique, l'on considérait celles-ci comme étant des sources d'apprentissage profitables. Pour Platon, il semblait évident que : « ...la meilleure manière d'apprendre ce qu'une personne doit savoir afin de cheminer, c'est de l'expérimenter directement en tant que jeune personne »¹⁹ (Hunt, 1999, p.116). Dans son ouvrage *La République*, Platon expose la meilleure façon, selon lui, d'enseigner la vertu. Pour ce dernier, les jeunes apprenants doivent être mis dans une situation d'expérience directe, concrète (Hunt, 1999). Afin d'apprendre l'art de la guerre, les pères doivent : « ...conduire leurs enfants à la guerre quand ils sont robustes, afin que, comme les enfants des autres artisans, ils puissent observer les procédés desquels ils doivent devenir maîtres... »²⁰ (Hunt, 1999, p.116).

19 Citation originale : « ... the best way to learn about what one needs to know for one's maturity is to experience it directly as a young person ».

20 Citation originale : « conduct their children to war when they are sturdy, in order that, like the children of other craftsmen, they may observe the processes of which they must be masters [...] »

Aristote, élève de Platon, était essentiellement d'accord avec son maître en affirmant : « que pour apprendre les vertus, une personne doit vivre les vertus »²¹ (Hunt, 1999, p.116).

Pour les choses que nous devons apprendre avant de pouvoir les faire, nous apprenons en les faisant, i.e. les hommes deviennent bâtisseurs en bâtissant, les joueurs de lyre en jouant de la lyre; ainsi, nous devenons justes en posant des actions justes, tempérés en posant des actions tempérées, braves en posant des actions braves²² (Hunt, 1999, p.116).

Plus tard, Rousseau estimait que :

...l'éducation ne devrait pas viser, comme elle le faisait à son époque, à brimer les tendances naturelles d'un enfant, mais au contraire à encourager leur expression et leur développement. Le véhicule principal de l'instruction ne devrait pas être la parole, et encore moins les livres, mais la pratique et l'exemple : en d'autres termes, l'expérience directe au contact des gens et des choses (Magee, 2001, p.128).

« Nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux. Substituer des livres à tout cela, ce n'est pas nous apprendre à raisonner, c'est nous apprendre à nous servir de la raison d'autrui; c'est nous apprendre à beaucoup croire et ne jamais rien savoir » (Rousseau, 1969). Pour lui, la société corrompait l'enfant qui naissait pur :

21 Citation originale : « [...] in order to learn the virtues, one must live the virtues... »

22 Citation originale : « For the things we have to learn before we can do them, we learn by doing them, e.g., men become builders by building and lyre-players by playing the lyre; so too we become just by doing just acts, temperate by doing temperate acts, brave by doing brave acts. »

À l'enfant élevé dans une société prétendue civilisée, on apprend à refréner et à contrarier ses instincts naturels, à réprimer ses vrais sentiments, à faire prédominer les catégories artificielles de la pensée conceptuelle sur ses émotions, à feindre de ne pas penser et sentir toutes sortes de choses qu'il pense et sent, tout en prétendant penser et sentir toutes sortes de choses qu'il ne pense ni sent (Magee, 2001, p.127).

Pour Thoreau, ce danger de dénaturation, de corruption de l'être, réside dans « l'ordre » des hommes et de ses institutions (Michaud et David, 1973). Il se demande alors : « ...comment sortir de cette culture qui place l'homme au centre du monde, pour l'asservir plutôt que pour l'épanouir, et qui fait du bonheur un état matériel résultant d'une capacité accrue de consommer et de produire » (Christin, 2006, p. 2). Ainsi, il devient clair pour Thoreau que c'est dans la nature que l'homme peut être libre : « La nature se fait réceptacle d'un désir d'évasion et de transformation de soi par la rupture culturelle qu'elle permet » (Christin, 2006, p. 4). Thoreau explique qu'il aime la nature « ...en partie parce qu'elle n'est pas l'homme, mais une retraite pour lui échapper. Aucune des institutions humaines ne l'a soumise, ni pervertie. (...) L'homme est contrainte, la Nature est liberté » (Thoreau dans Christin, 2006, p. 4).

Quant à lui, John Dewey croyait en la « nécessité de **mettre la pensée à l'épreuve de l'action** si on veut la faire passer dans la connaissance ». (Westbrook, 1993, p.2). Considéré par Elias et Merriam (1980) comme étant : « Incontestablement le plus important philosophe américain de l'éducation, il a exercé une profonde influence sur toutes les formes d'éducation » (Deledalle, 1965). Pour lui, les individus « apprennent en affrontant les problèmes qu'ils rencontrent au cours d'activités mobilisant leur

intérêt ». (Westbrook, 1993, p.3). Cette idée, il la traduisait par l'expression « learning by doing » : apprendre en agissant (Westbrook, 1993). Grand pragmatique, il préconisait que l'éducation devait reposer sur la résolution de problèmes concrets. Pour lui, « cette méthode était pratique tout en tenant compte de la théorie. Elle encourageait les enfants à être imaginatifs, et par-dessus tout, elle les entraînait à acquérir une aptitude générale dans tous les domaines de l'activité humaine » (Magee, 2001, p.191).

À la liste des penseurs précédemment abordés, mentionnons aussi l'apport plus actuel des Montessori, Freinet, Decroly et Rogers. Ces derniers ont, à leur manière, influencé le développement d'une pédagogie progressiste et expérientielle axée sur le développement global de la personne (Houssaye, 1994).

L'éducation à l'aventure, comme nous l'avons précédemment mentionné, trouve ses origines et influences ancrées dans plusieurs sources différentes. Par contre, s'il fallait mettre en évidence un individu comme père spirituel de l'approche, Kurt Hahn serait probablement cette personne (Miner, 1999). Après avoir été emprisonné par l'administration d'Hitler pour ses idées libérales et progressistes, Kurt Hahn est déporté en Angleterre en 1933 où il jette les bases de ce qui deviendra l'« Outward Bound School » (Gass, 1993). En lien avec ses convictions, ce dernier créa un environnement académique où les étudiants étaient soumis à des expériences qui menaient à l'émergence naturelle et spontanée de valeurs prosociales. « Les étudiants ne devaient pas adopter un code d'éthique sur la foi ou à travers la compulsion, mais plutôt ils devaient indépendamment découvrir la validité et l'utilité d'un tel code à travers

l'expérience »²³ (Kimball et Bacon, 1993, p. 12). Hahn souhaitait que les individus se découvrent eux-mêmes et le monde qui les entoure à travers l'aventure et la compassion.

2.3.3 Les institutions majeures du mouvement de l'éducation à l'aventure

Comme mentionné précédemment, l'éducation par l'aventure telle que nous la connaissons aujourd'hui s'est principalement développée à travers différentes écoles et institutions. S'il fallait en nommer seulement quelques-unes, Outward Bound School (OBS), la National Outdoor Leadership School (NOLS), la Wilderness Education Association (WEA), l'Association for Experiential Education (AEE) et Project Adventure seraient en tout début de liste.

2.3.3.1 Outward Bound Schools

« Outward Bound » fait référence à un terme nautique qui détaille le moment où un navire quitte la sécurité du port pour s'aventurer en haute mer (Randolph, 1990). Son origine est d'ailleurs rattachée à l'univers naval. À ses débuts, l'école formait la jeunesse via le monde de la navigation. L'idée n'était pas vraiment de donner une formation pour la mer, mais plutôt par la mer afin de développer les individus de manière globale (Miner, 1999).

23 Citation originale : « Students were not to adopt a code of ethics « on faith » or through compulsion; rather, they would independently discover the validity and utility of such a code through experience ».

Aujourd'hui, les programmes d'« Outward Bound » ont quelque peu changé par rapport à ceux développés il y a plus de 60 ans, mais les principes de base demeurent toujours fidèles aux intentions de son fondateur : M. Kurt Hahn. Ainsi, l'école perpétue sa tradition en transformant la nature en une classe de cours qui permet une meilleure connaissance de soi. En plus de développer certaines habiletés techniques, les cours permettent aux participants de développer différentes qualités telles que la responsabilité, la confiance en soi, l'intégrité, la persistance et la coopération. Son objectif est de faire la promotion de la découverte de soi, de son caractère et de sa motivation à accepter des défis et des responsabilités (Randolph, 1990).

« Outward Bound School » fait maintenant figure de chef de file de la programmation d'aventure. Il existe aujourd'hui plus d'une quarantaine d'écoles étendues sur cinq continents qui en plus de continuer à offrir ses programmes réguliers, ont développé des programmes d'intervention spécifiques destinés à différentes populations d'adolescents (Problèmes de toxicomanie, déficiences développementales, victimes de viol et d'inceste, auteurs d'abus sexuels, patients psychiatriques, jeunes à risque, etc.).

Outward Bound a aussi établi différents programmes en milieu urbain afin de répondre aux besoins spécifiques des jeunes, ainsi que des milieux sociaux, culturels et éducatifs des grandes villes (Raiola & O'Keefe, 1999).

2.3.3.2 National Outdoor Leadership School

L'histoire de NOLS est indissociable de celle d'« Outward Bound » et est principalement le fait de la vie et du travail d'un homme : Paul Petzoldt.

C'est suite à son passage comme pionnier chez « Outward Bound School » au Colorado que Petzoldt identifiera certains besoins qui deviendront les fondements de la « National Outdoor Leadership School ». Pour ce dernier, il était évident que toute cette effervescence autour de l'éducation à l'aventure créait une situation problématique : la nécessité d'instructeurs compétents. NOLS a donc principalement émergé d'un besoin : une demande de plus en plus importante pour différents programmes d'éducation à l'aventure impliquait que des "leaders" en plein air soient adéquatement formés (Bachert, 1999).

Pour Petzoldt, NOLS « devait être considérée comme un programme-choc afin d'augmenter les standards du "leadership" en plein air pour tous les groupes utilisant la nature en Amérique » (Petzoldt, 1965b dans Bachert, 1999, p.87).²⁴

Fondée en 1965, NOLS est maintenant reconnue comme étant le "leader" international de l'éducation par la nature et l'aventure, ainsi que du "leadership" en plein air (Bachert, 1999). Sa mission « est d'être la principale source d'habiletés en milieu naturel et de "leadership" au service des gens et de l'environnement » (Bachert, 1999, p.

24 Citation originale : "This program should be considered as a crash program in order to raise the standard of outdoor leadership for all groups using the outdoors in America".

85).²⁵ Pour ce faire, NOLS a organisé son curriculum principalement autour des éléments suivants : sécurité et jugement (1), "leadership" et travail d'équipe (2), habiletés en milieu naturel (3) et études environnementales (4) (Bachert, 1999).

Selon Bachert (1999, p.89), « NOLS représente une contribution unique et puissante aux innovations éducationnelles en Amérique. Elle offre l'intensité d'une expérience significative qui peut requérir au participant une vie entière de réflexion afin de complètement l'analyser ». ²⁶ Ce que les individus y apprennent est généralement transférable à leur vie de tous les jours (Kessler, 1983 dans Bachert, 1999) et leur permet d'apprendre à « vivre l'expédition de la vie » (Kehoe, 1998 dans Bachert, 1999, p.90).²⁷

2.3.3.3 Wilderness Education Association

Fondée en 1977, WEA (Wilderness Education Association) forme et certifie les "leaders" du domaine du plein air depuis plus de 25 ans chez nos voisins du sud.

Son objectif premier est de « promouvoir la professionnalisation du "leadership" en plein air et par le fait même, d'améliorer la sécurité et la qualité des voyages en plein

25 Citation originale : "The mission of the National Outdoor Leadership School is to be the leading source of wilderness skills and leadership that serve people and the environment".

26 Citation originale : "NOLS represents a unique and powerful contribution to educational innovation in America. It offers an intensity of relevant experience that may take the participant a life time of reflection to fully process".

27 Citation originale : "Theses courses teach kids *how to live the expedition of life*".

air ainsi que de favoriser la conservation des milieux naturels » (Teeters et Lupton, 1999, p.77).²⁸

D'emblée, il peut sembler exister une ressemblance frappante entre la mission de WEA et des deux organismes précédemment discutés : Outward Bound et NOLS. La raison de cette similarité réside principalement dans un dénominateur commun : Paul Petzoldt (Teeters et Lupton, 1999). Encore une fois, Petzoldt est à l'origine d'une des plus grandes institutions du domaine de l'éducation à l'aventure. Après avoir assuré la formation technique des "leaders" du monde du plein air, Petzoldt ainsi que d'autres membres fondateurs de WEA ressentent le besoin d'un programme qui pourrait éduquer, former et certifier les "leaders" du domaine du plein air à un niveau supérieur.

En ce sens, « WEA est unique dans le domaine de l'éducation à l'aventure et différente des autres programmes de "leadership" en plein air parce que WEA mise sur le développement du "leadership", du jugement et des habiletés de prise de décision au-delà de la maîtrise d'habiletés techniques » (Teeters et Lupton, 1999, p.83).²⁹

28 Citation originale : « Its purpose is to promote the professionalization of outdoor leadership and to thereby improve the safety and the quality of outdoor trips and enhance the conservation of the wild outdoors ».

29 Citation originale : « The Wildernes Education Association is unique in the field of Adventure Education and different from other outdoor leadership programs because WEA places its emphasis on developing leadership, judgment, and decision-making skills above and beyond the mastery of technical skills ».

2.3.3.4 Association for Experiential Education

L'Association pour l'Éducation Expérientielle (Association for Experiential Education – AEE) doit son existence principalement à deux facteurs majeurs. Premièrement, le regroupement à un niveau national d'individus autour d'une approche d'éducation expérientielle en milieu naturel et deuxièmement, à un intérêt grandissant pour une telle approche par des éducateurs provenant de milieux dits traditionnels (Garvey, 1999).

Encore une fois, « Outward Bound » va jouer un rôle prépondérant dans la naissance d'une institution majeure dans le domaine de la programmation d'aventure :

Vers la fin des années soixante-dix, « Outward Bound » a commencé à se concentrer sur la formation des enseignants comme étant un moyen d'influencer la direction du système éducationnel américain. Les succès évidents des programmes d'« Outward Bound » sur des étudiants qui semblaient à priori désintéressés étaient déjà bien documentés et un petit groupe de collèges et d'Universités a donc commencé à explorer l'idée d'inclure ces techniques à l'intérieur de leurs programmes de formation des enseignants (Garvey, 1999, p.72).³⁰

30 Citation originale : « During the late 1970s, Outward Bound began to focus upon teacher training as one way to help influence the direction of the American educational system. The apparent success of Outward Bound programs on previously disinterested students was well-documented and a small group of college and universities began to explore the idea of including these techniques within their formal teacher training programs ».

C'est donc par et pour le développement du mouvement pour une éducation expérientielle qu'est née l'AEE. Encore aujourd'hui, elle se donne pour objectif de « faire la promotion de l'éducation expérientielle, de supporter ses éducateurs et de développer davantage les approches d'apprentissage expérientiel à travers différents services tels conférences, publications, consultations, recherches, ateliers, etc. » (Garvey, 1999, p.73).³¹

Plus de 25 ans après ses premiers pas, AEE compte maintenant au-dessus de 1200 membres dans plus de trente pays et continue son combat afin de supporter un point de vue différent et parfois marginal dans un monde où les pratiques éducationnelles sont majoritairement traditionnelles.

2.3.3.5 Project Adventure

Ici encore, on ne peut éviter l'influence des écoles « Outward Bound ». En fait, Project Adventure (PA) est la réponse à la question suivante : comment peut-on intégrer la formule « Outward Bound » dans le milieu des écoles secondaires? Comment serait-il possible d'institutionnaliser ses processus, c'est-à-dire de les intégrer dans le curriculum scolaire régulier? (Prouty, 1999).

31 Citation originale : "The stated purpose of this new association was to « promote experiential education, support experiential education, and further develop experiential learning approaches through such services as conferences, publications, consulting, research, workshops, etc. »"

C'est dans la réponse à cette question et principalement à travers certains individus sensibles à l'utilisation de méthodes expérientielles en éducation qu'est né PA. À ses débuts, l'organisme offrait des programmes qui intégraient différentes matières scolaires tels l'éducation physique, l'anglais, l'histoire, les sciences, le théâtre, les arts et les cours d'orientation (choix de carrière) dans une démarche globale expérientielle et d'aventure (Raiola et O'Keefe, 1999; Prouty, 1999).



À la suite de différents essais et des résultats concluants, le modèle de PA a été diffusé largement, grâce à des organismes gouvernementaux, à travers tous les États-Unis. Plusieurs écoles ont ainsi pu bénéficier des services de PA (Prouty, 1999).

Maintenant, l'organisme continue de croître et s'intéresse à des clientèles qui ne proviennent plus exclusivement de milieux scolaires. En lien avec sa mission qui est « d'être une organisation de premier plan aidant les autres à utiliser l'éducation à l'aventure comme catalyseur pour la croissance et le changement personnel et professionnel »³², Project Adventure transfère dorénavant son expertise à tout groupe recherchant le développement inter et intra personnel à travers la nature et l'aventure.

Entre autres, Project Adventure offre ses services à des populations à besoins spécifiques, des groupes multi-ethniques, des camps de vacances, des agences pour la

32 Citation originale : "The mission of Project Adventure Inc. is to be the leading organization helping others use adventure education as a catalyst for personal/professional growth and change" (Prouty, 1999, p.101)

jeunesse, des centres de thérapie, des centres de désintoxication, des hôpitaux, des collèges, des centres de conférence et congrès, des groupes corporatifs, des centres pour enfants, des centres de formation, des centres d'éducation plein air, etc. (Prouty, 1999).

Encore aujourd'hui, Project Adventure s'engage à développer les individus, mais aussi les organismes, les communautés et la profession (Hirsch, 1999). Elle mise particulièrement sur l'idée, qui est au cœur de sa mission, d'outiller les autres à utiliser l'approche, c'est-à-dire de leur permettre de démarrer, de maintenir et d'améliorer leurs propres programmes basés sur ses modèles maison (Prouty, 1999). Cet esprit d'échange et de transfert est bien véhiculé par une devise en usage chez Project Adventure "bring the adventure home" (Prouty, 1999, p. 101).

2.4 Les agents actifs de la programmation d'aventure

Maintenant que nous avons une idée des fondements et de l'origine de la programmation d'aventure, il serait pertinent de s'attarder aux éléments qui contribuent à l'efficacité de cette dernière.

Pour Priest et Gass (1997) il s'agit des éléments suivants : une approche affective (1), une aventure adaptée (2), un participant responsable de son aventure (3), un environnement non familier (4), des conséquences naturelles (5), des répercussions

immédiates et futures (6), de petits groupes (7) ainsi que des moments de réflexion et de synthèse (8).

2.4.1 L'approche doit être affective

Les programmes d'aventure doivent être basés sur l'utilisation d'expériences concrètes et significatives pour les participants. Au-delà de la cognition, elle doit stimuler les émotions. En programmation d'aventure, c'est l'expérience directe qui est à l'origine du changement et de la croissance. Donc si l'on souhaite produire et maintenir des changements positifs, on doit favoriser un rapprochement entre le participant et l'origine de ce changement (Priest et Gass, 1997).

2.4.2 L'aventure doit être adaptée

Elle se doit de correspondre aux capacités de la personne qui y participe, d'offrir un défi approprié. Tel qu'abordé en début de chapitre, l'aventure, c'est quelque chose que l'on vit, qui provient de l'intérieur. En ce sens, l'environnement ainsi que le moyen nécessaire pour vivre une expérience qualifiable d'aventure diffèrent énormément d'un individu à un autre : ce qui est l'expérience d'une vie pour une personne peut paraître dénudé de sens pour une autre. C'est dans cet ordre d'idée que Priest et Gass (1997) insistent sur l'importance d'une aventure adaptée qui s'articule autour des notions de risque réel et de risque perçu, c'est-à-dire qu'il est souhaitable que les participants

perçoivent l'activité dans laquelle ils sont engagés comme étant périlleuse (risque perçu), mais que cette dernière ne représente qu'un minimum de dangers concrets (risques réels).

Une aventure bien adaptée permettra ainsi au participant de se retrouver, pour un instant, dans une position d'inconfort et un état de déstabilisation. Il est souhaité que cette condition favorise un certain retour à l'équilibre à travers les aptitudes du participant. De cette manière, on favorise les changements de comportements nécessaires à l'apprentissage et à la croissance personnelle (Priest et Gass, 1997).

2.4.3 Le participant doit être responsable de son aventure

Comme il vient d'être mentionné, les participants à un programme d'aventure doivent être appelés à devenir personnellement responsables de cette aventure, c'est-à-dire qu'ils doivent être impliqués dans une méthodologie ou une activité volontaire qui leur permettra d'avoir le pouvoir et le contrôle sur leurs apprentissages. De cette façon, ceux-ci deviennent engagés d'une manière active qui leur permet d'expérimenter et de développer leur curiosité, la résolution de problèmes, l'esprit de synthèse et la réflexion. Ce faisant, ils s'outillent pour éventuellement faire face à d'autres situations semblables (Priest et Gass, 1997).

2.4.4 L'environnement doit être non familier

En plus de permettre le certain niveau d'inconfort ainsi que l'état de déstabilisation nécessaire aux changements, l'environnement non familier empêche les répétitions de comportements en raison des références. Les programmes d'aventure souhaitant une certaine forme de changement doivent, avant d'obtenir ces changements, atténuer les barrières en raison des habitudes, des réflexes. Il est donc mis de l'avant qu'une fois dans un nouvel environnement, les gens ayant moins d'attentes ou d'idées préconçues seront plus disposés à expérimenter de nouvelles méthodologies, seront plus ouverts à de nouvelles perspectives (Priest et Gass, 1997). Cross (2002) parle d'un cadre inédit qui produit un certain niveau « d'anxiété constructive ». Berman et Davis-Berman (1995) évoquent quant à eux un environnement qui permet d'abaisser les défenses et de changer les relations interpersonnelles. Pour Prouty (1999), l'environnement doit devenir une sorte de laboratoire qui est beaucoup plus complexe, beaucoup plus engageant, moins prévisible et moins familier qu'à l'habitude.

2.4.5 Les conséquences doivent être naturelles

Les conséquences naturelles sont celles qui se produisent librement à travers le cadre, la situation et les circonstances de l'aventure vécue. Elles doivent se produire sans l'intervention d'individus ou de leurs systèmes de référence (Priest et Gass, 1997).

Contrairement à une conséquence artificielle qui aura lieu lorsqu'un individu réagira ou interviendra dans le processus de prise de décision d'un participant face à une situation donnée, les conséquences naturelles ne sont ni arbitraires ni évaluatives, mais plutôt une représentation véritable et neutre résultant du comportement du participant (Gass, 1993). Ainsi, les changements seront propres à ce dernier plutôt que déterminés par une personne externe.

L'idée de cette approche est d'apprendre de forces non humaines; ce sont les lois de la nature qui dictent les conséquences (Kimball et Bacon, 1993). Comme le mentionne Horwood (1999, p. 12) : « La nature est implacable et plutôt indifférente à la condition humaine »³³.

33 Citation originale : "Nature is implacable and quite indifferent to the human condition".

2.4.6 Les répercussions doivent être immédiates et transférables

Le participant doit comprendre que les nouvelles notions acquises sont, en plus d'être applicables de manière concrète et immédiate, transférables dans la vie de tous les jours, que ces nouveaux acquis (changements de comportements, d'attitudes, nouvelles habiletés, etc.) sont transposables dans la famille, au travail, dans la communauté, etc. (Priest et Gass, 1997).

2.4.7 L'apprentissage doit se faire à travers de petits groupes

De petits groupes de 8 à 15 personnes doivent être préconisés par les programmes d'aventure. Le respect de cette norme est indispensable puisqu'elle permet d'instaurer les dynamiques de groupe nécessaires aux fins de cette approche. Un petit groupe permet entre autres à tous ses membres de s'impliquer, de partager ses forces, d'interagir, d'influencer et d'être influencés (Priest et Gass, 1997).

De plus, un petit groupe offre le support émotionnel, la sécurité et l'intimité qui permettront à ses membres de s'ouvrir et de grandir (Priest et Gass, 1997).

2.4.8 Réflexion et synthèse de l'aventure vécue

Pour être significative, l'aventure doit initier une réflexion afin de permettre une synthèse, de construire les assises de futures réflexions et de développer le jugement. Étant donné que les changements escomptés sont rarement immédiats, la réflexion et la synthèse permettent une introspection qui aura des répercussions à plus long terme (Priest et Gass, 1997).

Cette introspection peut être facilitée par des processus tels des retours, des discussions, des expériences solos, l'écriture d'un journal, etc. (Priest et Gass, 1997).

Selon Priest et Gass (1997), une expérience sans moment de réflexion et de synthèse ne peut être considérée comme un apprentissage expérientiel.

2.5 Séquences en programmation d'aventure

Dans l'ouvrage *Adventure Programming* (Miles et Priest, 1999), un chapitre entier est consacré à l'idée de séquencer les activités présentées dans le cadre de programmes d'intervention par l'aventure.

Dans ce chapitre, Bisson (1999) fait remarquer que les écrits publiés à ce jour font ressortir le choix des activités préconisées ainsi que l'ordre dans lequel elles sont proposées (la séquence) comme étant une des composantes les plus importantes de la programmation d'aventure.

Ainsi, depuis déjà quelques années, différents auteurs tels Roland et Havens; 1983, Roland et al.; 1987, Robb et Ewert; 1987, Scoel et al; 1988, Priest et al.; 1993 ont proposé différentes manières de séquencer l'aventure (Bisson, 1999).

Malgré qu'à ce jour aucun modèle ne semble faire l'unanimité, Bisson (1999) met en lumière le fait que généralement tous les modèles présentés partagent certaines similitudes. De ce fait, tous les auteurs suggèrent des éléments de séquence qui pourraient être regroupés sous les phases suivantes (Bisson, 1999) :

- La formation du groupe (*Group formation*);
- Des défis de groupe (*Group challenge*);
- Aide et support du groupe (*Group support*);
- Réalisations de groupe (*Group achievement*).

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous retiendrons comme modèle de séquence une version bonifiée par Bilodeau (2005) du modèle établi en 1997 par Bisson à l'aide de 25 professionnels de l'éducation à l'aventure (1999).

Ce modèle propose les phases suivantes³⁴ :

1. **Identification des buts et objectifs** des participants, ainsi que du programme en général (Bilodeau, 2005);
2. **Activités de connaissance** interparticipants/intervenants (*Acquaintance activities*) (Bisson, 1999);
3. **Activités de désinhibition** interparticipants/intervenants (*Deinhibitizer activities*) (Bisson, 1999);
4. **Activités de communication** interparticipants/intervenants (*Communication activities*) (Bisson, 1999);
5. **Activités de confiance** interparticipants/intervenants (*Trust activities*) (Bisson, 1999);
6. **Activités de résolution de problèmes** (*Group problem-solving activities*) (Bisson, 1999);
7. **Défis individuels** (activités expérientielles, jeux d'initiatives) (Bilodeau, 2005);
8. **Activités d'aventure** (phase d'expédition) (Bilodeau, 2005);
9. **Réflexion et solo** (moments d'introspection) (Bilodeau, 2005);
10. **Partage** (retour en groupe sur l'expérience vécue) (Bilodeau, 2005);
11. **Célébration** (cérémonie pour souligner les réussites) (Bilodeau, 2005);
12. **Accompagnement** (préparation à la phase postprogramme) (Bilodeau, 2005).

³⁴ Bien que les différentes phases de la séquence d'aventure soient nommées, ces dernières ne sont pas détaillées par les auteurs (Bilodeau (2005) et Bisson (1999)).

2.6 Les effets et impacts reconnus de la programmation d'aventure

Dans ce qui est probablement l'étude la plus exhaustive à ce jour portant sur les effets et impacts reconnus de la programmation d'aventure, Neill et Richards (1998) articulent leur enquête autour de trois méta-analyses majeures³⁵. Selon eux, ces trois méta-analyses démontrent que les programmes d'éducation plein air ont un impact positif sur les effets généralement souhaités par ceux-ci.

Afin d'appuyer cette position, les auteurs font référence aux résultats de ces différentes analyses en se basant sur des mesures en terme d' « effect size » (ES)³⁶. Dans les trois cas, les chercheurs ont trouvé un « ES » moyen situé entre .31 et .38, ce qui, selon les standards de disciplines proches (éducation et psychologie) représente un impact de petit à moyen³⁷. Aussi, les résultats des différentes études suggèrent des effets positifs à long terme (« ES » de .17). En combinant ces deux résultats, on en arrive à un effet global de .51, ce qui représente, selon les auteurs, des résultats assez uniques dans le domaine de l'éducation.

Neill et Richards ne sont pas seuls à soutenir certains bénéfices à une telle approche. Plusieurs autres études, analyses et méta-analyses étayent l'idée que les

35 Avec ces trois méta-analyses, c'est près de 100 études et plus de 12 000 participants qui sont considérés. (Neill et Richards, 1998)

36 Il s'agit d'une mesure de quantité d'effet moyen chez les participants comparée à deux moments différents dans le temps. En fait, l' « effect size » indique une quantité de changement. Un « ES » de 0 signifie aucun changement, un « ES » négatif représente une diminution de perception du changement et un « ES » positif suggère une augmentation de perception du changement. (Neill et Richards, 1998)

37 Ce qui est équivalent aux résultats d'autres types de programmes (Neill et Richards, 1998) Selon Cohen (1977) dans Cason et Gillis (1994) : ES = .2 petit effet, ES = .5 effet moyen et ES = .8 grand effet.

programmes d'aventure ont, chez les individus qui y participent, des effets positifs à des niveaux social, psychologique et intellectuel (Eagle, Gordon et al., 2000).

Suite à un examen approfondi d'environ une centaine de ces études, Hattie, Marsh et al. (1997) proposent, dans une autre méta-analyse, de répertorier les différentes composantes dynamisées par ces programmes à l'intérieur de six grandes catégories : le « leadership » (1), le concept de soi (2), la réussite académique (3), la personnalité (incluant la notion de contrôle interne/externe³⁸) (4), les relations interpersonnelles (incluant la coopération ainsi que la communication) (5) et l'esprit d'aventure (« Adventuresome ») (6).

À l'exception de l'esprit d'aventure³⁹, d'autres études dénotent des résultats positifs à court, moyen et long terme dans des catégories jumelles ou parentes. Par exemple, une amélioration au niveau d'une perception de soi positive (estime de soi, concept de soi) suite à la participation à un programme d'aventure a été mesurée par Garst, Schneider, et al. (2001); Wilson et Lipsey (2000); Davis-Berman et Berman (1999); McAvoy et Lais (1999); Hattie, Marsh et al. (1997); Berman et Davis-Berman (1995) et Cason et Gillis (1994).

38 « Perception qu'un individu peut avoir de l'existence d'un lien entre un renforcement donné et l'un ou l'autre des deux registres suivants de causes possibles de ce renforcement : les caractéristiques et conduites personnelles, les forces et facteurs agissant dans la situation ». Aussi appelé norme d'internalité. En anglais « locus of control ». (Bloch, Chemana, et al., 1991, p.173-174).

39 Il s'agit de la seule catégorie pour laquelle des résultats positifs à long terme n'ont pu être observés (Eagle, Gordon et al., 2000)

Quant à eux, Wilson et Lipsey (2000); Hazelworth et Wilson (1990) ainsi que Huskins (1994) dans Garst, Schneider, et al. (2000) et Hattie, Marsh, et al. (1997) dénotent une amélioration des relations interpersonnelles et des habiletés sociales.

Une amélioration sur le plan de la norme d'internalité (« locus of control ») est appuyée par Cross (2002); Wilson et Lipsey (2000); Cason et Gillis (1994).

Au niveau du « leadership », Hattie, Marsh, et al. (1997) ont démontré des effets positifs, c'est-à-dire que la majorité des programmes étudiés contribuent au développement de cette compétence.

De meilleures performances académiques sont étayées encore par Hattie, Marsh, et al. (1997), mais aussi par Cason et Gillis (1994) et finalement l'acquisition de nouvelles connaissances et habiletés par Schoel, Prouty et Radcliffe (1988) dans Garst, Schneider, et al. (2001).

2.7 La programmation d'aventure : une approche critiquable

Malgré des effets mesurés qui semblent globalement positifs, certaines faiblesses sont signalées. L'essentiel des critiques portées se situe principalement à deux niveaux : la recherche et la professionnalisation du domaine.

Sur le plan de la recherche, certains auteurs notent une évidente pauvreté ou encore une insuffisance d'efforts d'investigation. Également, des faiblesses ou difficultés au point de vue scientifique et méthodologique sont constatées (Neill, 1997; Berman et Davis-Berman, 1995).

Pour Garst, Schneider et al. (2001), des résultats conflictuels se dégagent de différentes recherches concernant les impacts de la programmation d'aventure. Pour eux, cette ambivalence pourrait résider dans le type de données recueillies : en se fiant principalement sur des données quantitatives, les chercheurs perdent peut-être l'accès à une partie du portrait global.

D'autre part, Neill et Richards (1998) font remarquer que bien souvent, les résultats obtenus sont des moyennes et qu'en regardant de plus près, on s'aperçoit qu'il existe des écarts majeurs d'un programme à l'autre et que, par le fait même, les moyennes ne représentent pas tous les programmes d'aventure. Il devient donc très difficile de généraliser les résultats de recherche à d'autres programmes (Neill, 1997).

Quant à lui, Gillis (1992) attire l'attention sur d'autres problématiques telles : le manque de groupe de contrôle adéquat, l'absence de suivi, la représentativité des échantillonnages ou encore les problèmes de validité interne ou externe.

Dans une tentative d'éclaircissement sur le manque de recherche, ou du moins la difficulté à en conduire, Davis-Berman et Berman (1999) proposent quelques éléments

qui expliqueraient cette problématique. Ils mentionnent : le design et la nature innovatrice des programmes (1), le fait que les activités se déroulent généralement en plein air (2), l'intensité des programmes peut être telle qu'une évaluation pourrait nuire au processus de traitement (3), les programmes emploient parfois des méthodes de traitement qui ne sont pas très développées (4), les petits groupes et la difficulté de trouver des groupes témoins adéquats (5).

Sans pour autant remettre en question la pertinence et l'existence de la programmation d'aventure (ni les recherches effectuées à ce jour), ces constatations illustrent bien la nécessité de davantage de recherche, mais surtout d'une meilleure utilisation des résultats de ces recherches afin d'améliorer la qualité des programmes d'aventure (Neill et Richards, 1998). Comme le fait remarquer Neill (1997), les partisans de la programmation d'aventure sont prompts à offrir des défis à travers leurs programmes, mais ils recherchent rarement eux-mêmes à relever les défis concernant leur propre domaine d'expertise. L'heure est peut-être venue de vivre ce qui est prêché.

Une autre problématique endémique à l'univers de la programmation d'aventure se situe au niveau de la professionnalisation de l'approche. Qui est en mesure d'éduquer et/ou d'intervenir à travers la nature et l'aventure? Quelles devraient être les qualifications d'un tel intervenant? (Berman et Davis-Berman, 1995)

Certaines personnes militent en faveur d'individus formés en plein air et détenant un diplôme de deuxième cycle dans le domaine des « services relatifs à l'humain »

(psychologie, travail social, éducation). D'autres, par contre, font valoir que le domaine de la programmation d'aventure ne représente pas une discipline en soi, mais plutôt une approche multidisciplinaire, qu'il s'agit davantage d'un ensemble de techniques utilisées par une diversité de professionnels plutôt qu'une profession en soi (Itin, 2001).

Ceci étant dit, il existe, au-delà des diplômes et des individus, une considération prépondérante : la qualité du service offert. Car comme le mentionne si judicieusement Fine (1999, p.198) l'éducation à l'aventure est « un outil puissant; et tout outil assez puissant pour aider est assez puissant pour nuire »⁴⁰.

2.8 La programmation d'aventure en milieu scolaire : caractéristiques et effets

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous consacrons une section à l'idée de jumeler école et aventure. Ces quelques lignes nous apprenaient que le concept n'est pas nécessairement nouveau et qu'il est même déjà bien exploité dans différents pays d'occident.

Les derniers paragraphes, quant à eux, nous ont permis de mieux comprendre les origines et les fondements de la programmation d'aventure ainsi que d'en saisir la portée.

40 Citation originale : "Adventure education is a powerful tool; anything powerful enough to help is powerful enough to harm".

Maintenant, à quoi peut-on concrètement s'attendre de la programmation d'aventure lorsque celle-ci rencontre notre système scolaire et à quoi ressemble-t-elle?

2.8.1 Caractéristiques d'un curriculum scolaire faisant appel à la programmation d'aventure

Selon Project Adventure (Prouty, 1999; Hirsch, 1999), un curriculum faisant appel à l'aventure doit posséder les éléments clés suivants :

1. Un sens de l'aventure, une certaine imprévisibilité, du drame et du suspense;
2. Un niveau relativement élevé (mais réaliste) d'attentes générées par des forces internes et externes;
3. Une orientation vers le succès dans laquelle la croissance est supportée et encouragée et dans laquelle on mise sur les aspects positifs;
4. Une atmosphère de support mutuel dans laquelle la coopération, les encouragements et le souci des autres sont constamment présents;
5. Un état de plaisir et d'appréciation ainsi que l'opportunité de rire de la situation, des autres et de soi-même;
6. Une manière d'apprendre qui permet la résolution de problèmes en groupe, qui permet des possibilités de contributions personnelles et qui présente des problèmes qui généralement ne peuvent être résolus individuellement;

7. L'utilisation d'un laboratoire d'apprentissage qui est plus complexe, plus engageant, moins prévisible et moins familier qu'une classe de cours;
8. La fusion des apprentissages et du développement intellectuel, social, physique et émotionnel;
9. Une quantité significative de travail cognitif directement relatif aux abstractions et questions qui ont préalablement été développées ou qui le seront dans le futur;
10. La combinaison de moments d'implication active avec des moments d'évaluation et de réflexion personnelle et de groupe;
11. Une structure, une organisation bien établie qui définit les limites de l'expérience et spécifie les attentes, mais dans laquelle les participants ont la liberté de prendre des décisions, de faire des choix et même des erreurs;
12. Un rationnel structurel et économique qui permet au curriculum d'entrer en compétition efficacement pour des fonds et autres ressources à l'intérieur d'une économie éducationnelle qui est limitée dans ses ressources.

Horwood (1999), quant à lui, insiste sur différents facteurs qui permettront à un événement scolaire de satisfaire aux critères d'une aventure.

1. La séquence de l'apprentissage doit être davantage inductive que déductive afin de mobiliser l'attention de l'apprenant jusqu'à la fin;

2. Il doit exister une diversité dans les méthodes et dans les environnements d'apprentissage afin de réduire la routine et la prévisibilité. La diversité contribue aussi aux notions d'incertitude et de risque;
3. Dans la mesure du possible, les décisions devraient être prises par les étudiants afin de permettre une implication plus complète de ceux-ci (norme d'internalité). Plus les jeunes prendront de décisions, plus l'école deviendra « aventureuse », c'est-à-dire moins prévisible et plus engageante;
4. Les critères d'aventure sont bonifiés lorsque les activités deviennent publiques. L'expérience devient plus incertaine, plus risquée et demande davantage d'implication;
5. L'évaluation peut être utilisée pour bonifier l'aventure. Elle représente une forme de risque et d'incertitude en ce sens que le résultat en est incertain.

Dans un autre ordre d'idée, Neill (1997) suggère différents éléments qui correspondraient aux caractéristiques d'un programme scolaire efficace. Selon lui, un programme doit : être orienté vers des activités physiques (1), utiliser le contexte scolaire tout en se déroulant à l'extérieur de l'école (2), prendre place dans un cadre de 24 heures par jour, c'est-à-dire que les étudiants ne doivent pas retourner chez eux durant le programme (3), être de longue durée (au moins une semaine) (4), être mené par des thérapeutes ou des « leaders » formés (plutôt que des professeurs) (5), inclure les adolescents, parents et enseignants (ou autres personnes impliquées auprès des participants) ainsi que leurs visées (6).

Encore une fois, le « mode d'emploi » semble assez clair... Mais à quoi peut-on concrètement s'attendre quant à son application? Il semble assez évident que l'approche favorise le développement de l'élève dans toutes les dimensions de sa personne. Harris (1999) soutient que plusieurs auteurs ont démontré qu'il existe des effets éducatifs positifs suite à une participation à une activité d'éducation plein air à l'école. Raiola et O'Keefe (1999, p. 52) quant à eux affirment que l'éducation par l'aventure en milieu scolaire permet :

...de fournir aux étudiants des opportunités de développer une motivation intrinsèque, de retirer des leçons sur la prise de risque, la responsabilité et l'engagement. Elle peut aussi ajouter une certaine exaltation à l'apprentissage et apporter des leçons par rapport à la collaboration, la coopération et la confiance.⁴¹

2.8.2 Visées de la programmation d'aventure en milieu scolaire

En lien avec cette idée et les différentes notions préalablement explorées, il nous semble approprié de penser que la programmation d'aventure en milieu scolaire s'avère un outil particulièrement efficace afin de : favoriser les dynamiques de groupe (1); de rompre l'isolement des jeunes (2); de répondre à certains des besoins des adolescents

41 Citation originale : "In the school system we see it providing students with opportunities to develop intrinsic motivation, learn lessons about risk taking, responsibility, and commitment. It also can add elements of excitement to the learning journey and provide lessons in collaboration, cooperation, and trust."

(3); de favoriser les relations maître/élève et/ou intervenant/élève (4); de développer et soutenir la motivation (5); ainsi que de promouvoir une approche orientante⁴² (6).

2.8.2.1 Dynamiques de groupe

Le besoin d'appartenance ainsi que la capacité à établir de saines relations à l'intérieur d'un groupe d'individus sont des besoins fondamentaux chez toute personne :

L'amitié, c'est absolument essentiel, surtout pendant une période durant laquelle on change les rapports que l'on entretient avec sa famille. On se cherche un double pour se sentir plus fort, un confident pour partager les difficultés, une âme sœur pour les adoucir dans la fraternité, un alter ego qui vous soutienne et vous aide à avancer. On cherche aussi un miroir vivant pour se confronter, parce que l'on n'est pas sûr de soi. Quelques fois, on cherche aussi à retrouver un sentiment de fusion, comme avec ses parents quand on était petit alors que l'on croyait encore que cette relation d'amour avec eux était indestructible (Dolto et Dolto-Tolitch, 1989, p. 65 dans Cloutier, 1996).

Toutefois, il peut arriver, à l'adolescence, que certains individus aient de la difficulté à être en relation avec les autres jeunes de leur âge. Les petits groupes préconisés par l'approche expérientielle permettent l'apparition d'une communauté, d'une société miniature dans laquelle le groupe offre à l'adolescent le « filet de

42 « L'approche orientante est une démarche qui, en amenant les élèves à développer des buts professionnels, vise à les aider à mieux se connaître, à être davantage motivés sur le plan scolaire et à établir des liens entre leur vécu et leurs rêves professionnels » (MEQ, 200, p. 9).

sécurité » qui lui est nécessaire afin d'entreprendre les tâches qui lui semblaient jusqu'à là impossibles à réaliser (Kimball et Bacon, 1993).

Dans une approche expérientielle, les participants deviennent les acteurs de la vie démocratique et se familiarisent avec la valorisation des rôles de chacun; les principes, règles et stratégies du travail d'équipe; les processus de prise de décision; l'établissement de rapports égaux; le « leadership »; les dynamiques d'entraide avec les pairs; etc.

Ainsi, certaines études mentionnées par Kimball et Bacon (1993) (Gibson, 1981; Cytrynbaum & Ken, 1975) ont démontré une augmentation des compétences interpersonnelles suite à une expérience d'aventure programmée. Cross (2002) cite aussi d'autres études (Arnould et Price, 1993; Bannister, 1996) qui ont démontré une augmentation du sentiment d'appartenance suite à des expériences d'aventure en milieu naturel.

2.8.2.2 Rompre l'isolement et la marginalité

Regrouper des individus qui partagent une réalité semblable peut s'avérer très bénéfique pour ces derniers. Savoir que l'on n'est pas seul à vivre une situation donnée peut être très rassurant et peut devenir source de partage et de réconfort.

... le jeune ayant des difficultés psychologiques n'ose pas frapper à nos portes pour avoir de l'aide. Certes, pour des besoins fonctionnels, il s'adressera aux professionnels de la réadaptation, mais pour des problèmes personnels, il aura tendance à chercher discrètement de l'aide autour de lui, auprès de ses semblables, auprès de jeunes vivant les mêmes difficultés (Chouinard et Harvey, 2003).

Bronfenbrenner (1986) et Calabrese (1987) (dans Cross, 2002) abondent aussi dans ce sens en affirmant que les adolescents qui se sentent rejetés auront tendance à se regrouper avec des individus qui ont le même genre de vécu.

2.8.2.3 Répondre aux besoins de l'adolescent

Cloutier (1996), démontre que plusieurs auteurs (Gessel, 1978; Coleman, 1974; Piaget, 1970; Erikson, 1968; Freud, 1958; Hall, 1916) suggèrent que les individus vivent, au cours de l'adolescence, de grands bouleversements à différents niveaux (biologique, cognitif, émotionnel, social, etc.). Il s'agit d'une période possiblement tumultueuse où plusieurs dimensions de l'être sont affectées, confrontées et remises en question. Une approche d'éducation à l'aventure favorisera l'émergence de certains éléments qui correspondent précisément aux besoins des adolescents.

Entre autres, elle répond au besoin d'expérimenter des adolescents. Elle permet la prise de risques (calculés) et offre un moyen adéquat de vivre ses pulsions (catharsis). Paul Petzoldt, auteur et fondateur de différentes écoles de plein air (NOLS et WEA)

affirmait que si le système d'éducation n'offrait pas aux jeunes l'opportunité de combler leurs besoins d'aventure, ces derniers trouveraient d'autres moyens de répondre à ce besoin et, souvent, malheureusement, de façon risquée, dangereuse, néfaste et inacceptable.

Dans le même ordre d'idée, Hunt (1999) insiste sur l'importance d'offrir, en éducation, des moyens de s'évader. Il évoque Unsoeld qui affirmait que le fait de nier la réalité des jeunes peut uniquement résulter dans la destruction de leur âme.

Aussi, les programmes d'aventure offrent la chance aux individus qui y participent l'opportunité d'être en position de responsabilité, d'être en charge, de se sentir supportés dans un processus de prise de décision et d'avoir la possibilité de pouvoir accepter les conséquences de leurs choix, une chance trop peu souvent offerte aux adolescents dans notre société moderne (Cross, 2002; Kessler, 1983 dans Bachert, 1999).

2.8.2.4 Relation maître/élève ou intervenant/élève

L'approche expérientielle permet aussi aux participants d'établir une relation différente de celle vécue normalement dans un contexte académique et hiérarchique. Sortir du cadre habituel, se retrouver dans un contexte plus informel et ludique peut avoir comme effet de changer sa perception de l'autre, de découvrir des forces et des qualités insoupçonnées, enfin, de se découvrir des affinités qui deviendront les bases

d'une nouvelle relation. Neill (1997) fait référence à une étude de McConnell (1985 dans Abbott, 1987) qui établit une amélioration importante des relations maître-élève à la suite d'une expérience d'éducation plein air.

Aussi, les programmes d'aventure offrent la possibilité aux enseignants de contribuer aux réussites des étudiants. « Cela a pour conséquence de transformer la perception négative qu'avait préalablement l'adolescent de l'adulte en une perception plus positive... (Wright, 1983 dans Caouette, Masciotra et al. 2002).

De plus, elle offre aux intervenants l'occasion d'observer les comportements de leurs étudiants sous un nouveau jour. En étant dans une situation qui est davantage centrée sur l'action, les comportements des participants peuvent être perçus sous une nouvelle perspective : « they are asked to " walk " rather than merely " talk " their behaviors » (Gass, 1993). Ainsi, les participants auront tendance à projeter une représentation claire de leurs modèles comportementaux et de leur personnalité lors d'activités d'aventure grâce à la non-familiarité et à l'ambiguïté de la nouvelle expérience (Gass, 1993). Similairement au test des taches d'encre (Rorschach), l'aventure est forte en ambiguïté. Le participant doit donc interpréter ou structurer autant les demandes de la tâche que sa propre réaction face à celle-ci (Kimball, 1993).

Comme le mentionnait Platon : « On découvrira davantage de choses chez une personne en une heure de jeu qu'en une année de conversation »⁴³.

2.8.2.5 Développer et soutenir la motivation

Selon Hirsch (1999), une approche expérientielle offre aux participants l'opportunité d'ajouter l'aventure à leur travail et les amène ainsi à découvrir une expérience d'apprentissage qui s'avère significative, provocante, satisfaisante et plaisante. En se basant sur le fait que les élèves s'engagent plus facilement dans les apprentissages lorsque les activités présentées leur apparaissent pertinentes et signifiantes, il semble raisonnable de proposer d'autres alternatives à un enseignement purement magistral afin d'instaurer des conditions propices à la naissance et à l'entretien de la motivation.

Aussi, c'est en proposant des activités expérientielles orientées vers le succès que l'on permettra aux participants de côtoyer ce dernier, d'y prendre goût. Selon Bandura (1977), « si une personne croit qu'elle ne peut pas efficacement accomplir une tâche ou se mesurer à une situation quelconque, il est improbable qu'elle le tente... Par contre, si les probabilités de réussite sont élevées, davantage d'énergie sera déployée » (McGowan, 1986). En orientant les activités vers le succès, on favorise la réussite et

43 Citation originale : "You can discover more about a person in an hour of play than in a year of conversation".

ainsi le développement de la confiance en soi à travers une suite de ces réussites (Kimball et Bacon, 1993).

Dans un article sur l'utilisation de l'aventure en milieu scolaire, Herdman (1994) donne en exemple un groupe où 90% des étudiants qui ont participé à un programme d'aventure ont gradué. Ils provenaient d'une des écoles qui possédait un des plus hauts taux de décrochage scolaire de la ville de New York.

2.8.2.6 Promouvoir une approche orientante

Les activités d'aventure permettent aux jeunes de se découvrir des forces et des intérêts. Ces forces et intérêts peuvent devenir le moteur de la motivation nécessaire à la réussite. Tout comme l'approche orientante, l'éducation expérientielle et l'aventure permettent une démarche qui peut amener les jeunes à se donner des buts professionnels, à mieux se connaître, à être davantage motivés sur le plan scolaire et à établir des liens entre leur vécu et leurs rêves professionnels. Il faut permettre aux jeunes d'établir « ...des liens significatifs entre leur projet scolaire et leur projet de vie, entre la vie scolaire et la vie en général » (Saint-Pierre, 2004, p.59).

De plus, à travers l'expérience et l'aventure, le jeune développe des habiletés qui lui sont nécessaires dans la vie de tous les jours : « leadership », débrouillardise, persévérance, résolution de problèmes, résolution de conflits, habiletés techniques, etc.

Comme nous avons pu le constater, l'édifice de la programmation d'aventure, bien qu'il soit relativement récent et méconnu, repose sur de solides fondations. Sa structure s'assoit sur différents penseurs tels Platon, Rousseau et Dewey, elle est armée d'institutions solidement établies et mondialement reconnues (NOLS, Outward Bound, etc.), des effets positifs ont été étayés par différentes recherches sérieuses et il existe un langage ainsi que différents concepts de plus en plus communs à la discipline.

Sa présence et son utilisation sont indéniables chez nos voisins du sud ainsi que dans certains pays d'Europe et d'Océanie, mais qu'en est-il de son application chez nous? À quoi ressemble son utilisation dans nos écoles où l'approche semble s'infiltrer depuis quelques années?

CHAPITRE TROIS

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le premier chapitre de ce mémoire nous permettait à travers différents faits, arguments et données de présenter les éléments qui composent le territoire de questionnement dans lequel s'ancre notre projet de recherche. Un constat sur les adolescents d'aujourd'hui et leur rapport à l'école y était présenté. Aussi, nous y apprenions l'émergence d'un nouveau phénomène en milieu scolaire : l'utilisation d'activités de plein air et d'aventure afin de répondre aux besoins, ainsi qu'à la réalité des étudiants qui fréquentent présentement nos écoles secondaires.

Quant à lui, le second chapitre nous permettait d'en connaître davantage sur l'aventure et la manière dont elle peut être programmée afin de répondre à ces différents besoins. Comme nous avons pu le constater, il existe différents concepts, modèles et théories propres à la discipline et celle-ci est déjà bien présente en milieu scolaire dans certains pays d'Europe, d'Océanie et chez nos voisins du sud.

Dans ce troisième chapitre, nous souhaitons maintenant élaborer notre plan d'investigation, expliciter notre posture épistémologique, exposer comment notre recherche sera conduite et quelles stratégies, techniques et outils seront mis en œuvre.

3.1 Méthode de recherche – l'étude de cas

En tant que chercheur, l'émergence d'activités de plein air et d'aventure dans nos écoles nous interroge. Plus particulièrement, c'est le comment et le pourquoi de la programmation d'aventure en milieu scolaire qui nous intéresse. Nous cherchons à savoir : lorsque des activités de plein air d'aventure sont utilisées en milieu scolaire, de quelle manière et dans quel but est-ce fait?

Par cette question, nous souhaitons comprendre comment, dans quel cadre et pourquoi les activités d'aventure et de plein air sont utilisées en milieu scolaire.

En ce sens, il nous semble que l'étude de cas comme méthode de recherche s'impose d'elle-même puisqu'en général, celle-ci est privilégiée lorsqu'il s'agit de répondre au **comment** et au **pourquoi** des choses (Yin, 1994). Communément, de telles questions sont davantage explicatives et s'attardent donc aux liens opérationnels qui doivent être retracés dans le temps (l'histoire) plutôt qu'à la fréquence ou à l'incidence des choses (Yin, 1994).

De plus, certains cas nous semblent particulièrement intéressants. Comme nous le mentionnions plus tôt au chapitre un, la région du Saguenay semble, pour les raisons déjà mentionnées, faire figure de pionnier en ce qui a trait à la programmation d'aventure en milieu scolaire au Québec. Étant donné ces exemples potentiellement

riches et porteurs de sens, l'étude de cas semble tout indiquée : « L'étude de cas n'est pas un choix méthodologique, mais un choix de ce qui doit être étudié »⁴⁴ (Stake, 2003, p. 134). Celle-ci se définit donc à travers l'intérêt qu'elle porte au cas plutôt qu'à la méthode de recherche qu'elle utilise (Stake, 2003).

Aussi, il nous semble que le phénomène étudié peut difficilement être dissocié du contexte à l'intérieur duquel il existe. L'étude de cas permet justement une enquête qui conserve les caractéristiques significatives ainsi que l'aspect holistique des phénomènes (Yin, 1994). Le cas est abordé dans son ensemble, dans son milieu, dans son système. L'étude de cas prend en compte la temporalité, les dimensions historiques, contextuelles et circonstanciées du phénomène (Giroux, 2003). Le cas peut être situé physiquement, socialement, historiquement et/ou économiquement (Creswell, 1998).

Dans le dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales l'étude de cas est définie par Collerette (1996, p. 77) comme étant « une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques ». Toujours selon ce même auteur (Collerette, 1996, p. 77), « Un des avantages de l'étude de cas est de fournir une situation où l'on peut observer le jeu d'un grand nombre de facteurs interagissant ensemble, permettant ainsi de rendre justice à la complexité et la richesse des situations sociales ».

44 Citation originale : « Case study is not a methodological choice but a choice of what is to be studied ».

Dans le même ordre d'idée, Yin (1984, p.23) définit l'étude de cas comme étant « une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle, où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidentes, et dans lequel des sources d'information multiples sont utilisées ». « La méthode de l'étude de cas consiste donc à rapporter une situation réelle prise dans son contexte, et à l'analyser pour voir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse » (Collerette, 1996, p. 77).

Pour Giroux (2003, p.45), elle est : « l'étude en profondeur d'un ou de plusieurs cas qui **exemplifient** un phénomène que l'on veut étudier ». « Son objectif est de créer du sens dans une masse de données riches provenant de multiples sources et de multiples points d'observation dans le temps » (Giroux, 2003, p. 46).

De leur côté, Herriot et Gross (1979) insistent sur l'importance et la pertinence de l'utilisation de l'étude de cas en éducation. Ils en parlent comme un moyen :

... de sonder les dynamiques complexes des efforts de changement dans le monde de l'éducation en identifiant les circonstances particulières, incluant les facteurs internes et externes, qui pourraient avoir influencé le développement et les résultats de ces efforts pour obtenir du changement ⁴⁵ (Randolph, 1990, p.160-161).

45 Citation originale : « [...] a means of probing the complex dynamics of educational change efforts by identifying the special circumstances, including internal and external factors that may have influenced the development and outcomes of the educational change efforts ».

Par contre, Giroux (2003, p. 43) nous prévient que : « Si l'objectif du chercheur est de tester une théorie au sens traditionnel du terme (approche hypothético-déductive classique), la méthode des cas n'est pas l'outil le plus adéquat à cause de sa capacité limitée à généraliser ses résultats ». Ceci étant dit, si comme nous le souhaitons « ... le chercheur désire décrire un phénomène dans toute sa complexité, selon une approche dite « compréhensive », en prenant en compte un grand nombre de facteurs, alors la méthode de cas est tout indiquée » (Giroux, 2003, p. 43).

3.1.1 De l'exploration à l'évaluation

Plus précisément, c'est l'étude de cas descriptive de Yin (1994) ainsi que l'étude de cas évaluative de Merriam (Karsenti et Demers, 2004) qui guideront notre action. Ceci puisque nous souhaitons notre recherche descriptive dans un premier temps, mais que dans un deuxième temps cette description puisse mener à l'évaluation.

Notre démarche se situe dans une logique descriptive puisque nous souhaitons la prospection d'un phénomène donné, nous désirons faire état d'une situation. L'intention n'est pas vraiment de mesurer quoi que ce soit, d'isoler des variables ou encore de valider des hypothèses, mais plutôt de comprendre une situation dans son ensemble, d'exposer un phénomène actuel. Nous cherchons « la description ou la théorisation de processus et non la saisie de résultats » (Savoie-Zajc, 2004, p.127).

Dans cette logique, l'étude du phénomène est conduite de manière inductive; c'est-à-dire que la théorisation découlera des données recueillies à l'intérieur du cas. Comme le mentionnent Karsenti et Demers (2004) en paraphrasant Merriam (1988), la généralisation, les concepts et les hypothèses sont des produits de l'analyse des données, et non pas un point de départ de l'étude. L'extrait suivant, tiré d'un ouvrage de Poupard (1981, p. 46) décrit bien cette manière inductive de conduire une recherche :

Dans ce type de recherche, le terrain d'étude n'est pas préstructuré, ni opérationnalisé d'avance. Le chercheur se doit de se plier aux conditions particulières du terrain et d'être à l'écoute des dimensions qui pourraient s'avérer pertinentes. Même s'il doit élaborer une problématique de recherche qui cerne bien son objet d'étude et critiquer les présupposés théoriques sous-jacents à toute recherche, le cadre d'analyse de son étude ne lui est pas fourni d'emblée : il s'élabore en cours de route par le questionnement incessant des données. Le schéma d'analyse s'effectue donc en cours et en fin de recherche, ce qui suppose, de la part du chercheur, une grande rigueur intellectuelle, une bonne discipline de travail et une solide formation théorique.

L'étude de cas évaluative de Merriam quant à elle :

...se distingue par son produit final, c'est-à-dire par le jugement porté sur le phénomène, le système du cas étudié. **Particulièrement bien adaptée à l'évaluation éducative**, cette approche permet d'expliquer les liens causaux des interventions éducatives, ces dernières étant souvent trop complexes pour être analysées selon une étude expérimentale où peu de variables peuvent être considérées. Par exemple, plusieurs chercheurs ont réalisé des études de cas évaluatives afin de mieux comprendre **l'impact de nouveaux programmes ou de nouvelles approches pédagogiques** (Karsenti et Demers, 2004, p. 219).

3.1.2 L'étude de cas simple ou multicas

L'étude de cas peut être abordée à travers un ou plusieurs cas.

Un chercheur pourrait être tenté de privilégier une approche par cas multiples lorsque ce dernier a comme objectif de découvrir des convergences entre plusieurs cas distincts (Karsenti et Demers, 2004). Ainsi, l'étude multicas « ...consiste à identifier des phénomènes récurrents parmi un certain nombre de situations... » (Collerette, 1996, p. 79). Ensuite après avoir observé et analysé chaque situation pour elle-même; on compare les résultats obtenus pour dégager les processus récurrents (Collerette, 1996).

De cette manière, l'étude multicas permet d'élargir la compréhension et l'explication d'un phénomène donnée. Pour Miles et Huberman (2004, p. 307), le fait d'étudier plus d'un cas permet : « d'accroître la **généralisabilité**, en confirmant que les événements et les processus observés dans tel ou tel milieu bien exploré ne sont pas purement idiosyncrasiques ».

Par contre, Stake (2003) fait remarquer qu'un trop grand désir de généraliser ou de théoriser risque de faire perdre en complexité. Dans le même ordre d'idée, Creswell (1998) met en garde ses lecteurs sur le fait que l'étude de plusieurs cas peut avoir comme effet de diluer l'analyse générale, de perdre en profondeur. Pour Contandriopoulos et ses associés (1990), la puissance explicative découle justement de cette profondeur de l'analyse du cas et non du nombre des unités d'analyse étudiées

(Karsenti et Demers, 2004). C'est dans cette optique de profondeur, de « thick description »⁴⁶ (description dense) qu'un chercheur privilégiera l'étude d'un seul cas.

3.2 La sélection d'un cas (l'échantillon)

Selon Stake (2003), le premier critère pour choisir un cas est l'opportunité d'apprendre de celui-ci. C'est-à-dire qu'un cas est choisi pour sa richesse, sa profondeur, sa densité. Ce potentiel est un critère supérieur à celui de la représentativité. « N'est-il pas mieux d'apprendre beaucoup d'un cas atypique que peu d'un cas apparemment typique? »⁴⁷ (Stake, 2003, p. 152). « ... il ne s'agit pas ici de viser un échantillon statistiquement représentatif d'une population, mais plutôt d'avoir des cas les plus informatifs possible » (Gagnon, 2005, p. 46).

Dans le cas d'une étude multicas, Giroux (2003) suggère qu'un échantillon devrait à la fois offrir de la similitude et de la variance entre les situations observées. Creswell (1998) abonde également dans le sens de la variance en affirmant préférer choisir des cas qui proposent différentes perspectives du problème, processus ou événement étudié.

⁴⁶ Terme proposé par Clifford Geertz dans son ouvrage *The Interpretation of Cultures* (1973).

⁴⁷ Citation originale : « Isn't better to learn a lot from an atypical case than a little from a seemingly typical case? »

3.3 Le paradigme interprétatif

L'étude de cas s'insère généralement dans un courant épistémologique interprétatif. Celui-ci, comme son appellation le laisse entendre, suppose une **interprétation** des phénomènes par un ou des individus. On peut donc comprendre :

...que la recherche qualitative/interprétative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologiques (associé aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche. Ces derniers, en prenant connaissance des résultats de la recherche, se mettent en position de délibération, de critique et questionnent son applicabilité et sa transférabilité dans leur propre contexte. Dans cette démarche, le chercheur et les participants à la recherche ne sont pas neutres : leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influencent leur conduite et le chercheur tente de produire un savoir objectivé, c'est-à-dire validé par les participants à la recherche (Savoie-Zajc, 2004, p. 128).

En partant de l'idée que la méthodologie utilisée peut difficilement être dissociée du point de vue et de la perspective du chercheur (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004), qu'il peut parfois s'avérer difficile de pouvoir se dégager de ses valeurs et d'extraire objectivement les données nécessaires à notre investigation (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004) et que dans ce cas particulier, notre démarche découle d'un phénomène dans lequel nous sommes déjà impliqués, le paradigme interprétatif nous semble être tout à fait désigné.

Celui-ci, entre autres choses, permet la compréhension de la dynamique d'un phénomène dans sa globalité grâce à un accès privilégié à ce dernier. Le chercheur « ...n'a pas pour fin d'accéder à l'objectivité pure, mais au contraire, de mettre tout en œuvre pour saisir le *sens* qui est vécu par la conscience » (Deschamps, 1993, p. 35).

3.4 Pôle technique

Généralement, l'étude de cas combine plusieurs techniques de collecte de données (Giroux, 2003, Stake, 2003, Creswell, 1998, Yin, 1988). Ces techniques constituent « l'opérationnalisation des choix méthodologiques » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004).

Comme le mentionne Yin (1984, p.79) « Les informations requises pour préparer une étude de cas proviennent habituellement de six sources : des documents, des archives, des entrevues, l'observation directe, l'observation participante et des objets physiques ».

Dans notre cas, trois sources principales de données seront retenues pour notre enquête : les documents (1), des entretiens⁴⁸ (2) et l'observation participante (3).

48 « Certains auteurs hésitent entre l'usage du mot « entrevue » et celui du mot entretien ». Ce dernier terme semble le plus répandu aujourd'hui dans la francophonie, bien qu'au Québec, l'usage du terme « entrevue » semble encore courant. Nous estimons que le terme « entretien » est plus juste quand il s'agit de désigner une activité de collecte de données dans le cadre d'une recherche » (Boutin, 1997, p.21).

3.4.1 Les documents

« La compréhension d'une situation qui se développe exige souvent le recours à l'analyse de documents quasi contemporains, qui viennent d'être produits et qui l'ont été dans le but de servir de références, de ressources, d'indicateurs pour ceux qui, peu après leur production, pourraient ou devraient s'en servir dans l'action » (Van der Maren, 1995, p. 304).

Selon Dexter, (1970) ceux-ci s'avèrent généralement une bonne source d'information dans une stratégie de collecte de données puisqu'ils offrent souvent de meilleures données ou des données plus nombreuses ou encore des données à moindres coûts (Merriam, 1988, p.108). Même s'il existe une absence de document ou encore que les documents disponibles soient fragmentaires ou déficients, ceux-ci s'avèrent quand même utiles. Une absence de document peut-être aussi éloquente que l'information contenue dans les documents, car ce fait informe les chercheurs sur le contexte de la production ou non de ces dits documents (Merriam, 1988).

Une autre caractéristique des documents est que ceux-ci ne sont généralement pas produits dans un cadre qui est en lien avec la recherche et qu'ainsi, ceux-ci ne sont habituellement pas sujets aux mêmes limitations (Merriam, 1988, p.104). Étant donné que l'analyse de contenu est une technique indirecte de la collecte de données, elle permet d'étudier un sujet dans un contexte autre que celui de la recherche (Anadón, 2005).

Un autre grand avantage de l'utilisation de matériel documentaire est sa stabilité. Contrairement à l'entretien et à l'observation, le chercheur n'altère pas son sujet d'étude par sa présence. Les données documentaires sont une source objective d'information (Merriam, 1988).

Aussi, les données documentaires s'avèrent être une bonne source d'information particulièrement pour les études de cas qualitatives puisqu'elles permettent d'ancrer l'enquête dans le contexte de l'objet étant étudié et offrent une excellente porte d'entrée aux cas étudiés (Merriam, 1988).

Par contre, Yin (1994) prévient que l'utilisation de documents devrait se faire avec attention et que ceux-ci ne devraient pas être acceptés comme représentant un enregistrement littéral des événements qui ont pris place. Pour ce dernier, ils sont surtout utiles afin de corroborer et d'augmenter les informations d'autres sources.

Une fois que les documents ont été identifiés et que leur authenticité a été validée, le chercheur doit maintenant adopter un système afin de codifier et de cataloguer les données recueillies. En ce qui concerne les études de cas qualitatives, **l'analyse de contenu** est communément la technique qui est privilégiée. La plupart des études utilisant l'analyse de contenu sont séquencées de manière à suivre les étapes suivantes : construction de catégories, échantillonnage, collecte de données, analyse des données et interprétation (Merriam, 1988, p. 117).

Plus spécifiquement, Mucchielli (1996, p.36) définit l'analyse de contenu comme étant un « Terme générique désignant un ensemble de méthodes d'analyse de documents, le plus souvent textuels, permettant d'explicitier le ou les sens qui y sont contenus et/ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens ». Celui-ci précise donc que l'on « ne devrait pas parler d' "analyse de contenu", terme qui recouvre trop de méthodes et de techniques différentes, mais « des analyses de contenu », ou plus précisément, de telle ou telle méthode d'analyse de contenu en précisant si elle est quantitative, qualitative ou mixte » (Mucchielli, 1996, p.37).

3.4.2 L'entretien

Les entretiens sont habituellement une source essentielle de données pour les études de cas puisqu'en général, celles-ci s'intéressent à des phénomènes humains. Ils doivent donc être relatés et interprétés à travers les yeux des hommes et des femmes qui les vivent (Yin, 1994).

L'entretien est un « Mode de collecte de données qui repose sur l'interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes concernées » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 269). Il se veut une communication dans laquelle les échanges sont orientés en fonction des objectifs de la recherche (Anadón, 2005).

L'entretien peut s'avérer particulièrement utile afin de contrer les limites inhérentes à d'autres techniques de collecte de données. Ainsi, elle peut permettre à un chercheur ayant préalablement utilisé la méthode de l'observation participante « ...de confronter sa perception de la « signification » attribuée aux événements par les sujets à celle que les sujets expriment eux-mêmes » (Boutin, 1997, p. 39).

La technique de l'entretien peut donc être considérée, non seulement comme utile, mais également comme complémentaire à celle de l'observation participante : elle est nécessaire lorsqu'il s'agit de recueillir des données valides en ce qui concerne les croyances, les opinions et les idées des sujets de la recherche (Boutin, 1997, p.39).

La souplesse de l'entretien constitue un autre atout de cette dernière. « En situation d'entretien, le chercheur est en mesure d'ajuster son tir quand il se rend compte que son interlocuteur a mal saisi la question qu'il vient de lui poser » (Boutin, 1997, p.41).

De plus, cette méthode permet aussi de prendre en considération le comportement non verbal de la personne interrogée. Ainsi, l'intervieweur « ...est en mesure de faire ressortir les aspects affectifs des réponses qu'il obtient de la part de la personne qu'il questionne et lui faire préciser la signification qu'elle accorde à tel ou tel phénomène » (Boutin, 1997, p. 44).

Par contre, l'entretien possède lui aussi ses limites. En effet, la qualité des données recueillies dépend grandement de la qualité de la relation entre l'intervieweur et l'interviewé et de la capacité de ce dernier à verbaliser ses idées : « Pour exprimer ses points de vue, la personne utilise un filtre puissant qui est celui du langage » (Savoie-Zajc, 2004, p. 135). Dans cet ordre d'idée, Creswell (1998) rappelle l'importance de choisir des individus loquaces qui n'hésitent pas à partager leurs idées.

Quant à lui, Van der Maren (1995) insiste sur le fait que les entretiens doivent être soigneusement préparés. Pour lui le matériel produit par ces dernières sera pertinent si trois conditions préalables sont respectées :

1. « Le chercheur doit se donner un entraînement aux techniques de l'entrevue, en particulier au style de l'entrevue qu'il veut utiliser, afin d'éviter les erreurs qui contaminent les données;
2. Il doit sélectionner attentivement un terrain et des informateurs disposant de l'information recherchée et disposés à la transmettre;
3. Il doit se familiariser, s'acclimater, aux caractéristiques du terrain, du milieu où il va faire ses entrevues; il doit apprendre son environnement socioculturel : organisations géographiques et sociales, coutumes, manières de faire et dialectes locaux » (Van der Maren, 1995, p. 315).

3.4.3 L'observation

« De plus en plus, les projets de recherche dans le domaine pluridisciplinaire des sciences de l'éducation font appel à la technique de l'observation afin de choisir et de recueillir les informations pertinentes à la recherche » (Anadón, M. et Garnier, C., 1991, p. 6).

Il s'agit d'un « Mode de collecte de données par lequel le chercheur s'intéresse aux comportements de personnes, organise sa perception et tente d'y donner sens en regard des objectifs de la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 276).

Dans une approche interprétative qui recueille des données qualitatives, l'observation devient « ...un processus actif au cours duquel la connaissance est construite par un sujet connaissant et non par une attitude passive d'un sujet qui enregistre les données de la réalité » (Anadón, M. et Garnier, C., 1991, p. 13).

D'un autre côté, Van der Maren (1995, p. 295) insiste sur le fait que l'une des difficultés de l'observation : « ...réside alors à mettre entre parenthèses son intention, pour n'être qu'un témoin capable de rapporter les faits, tous et entiers, mais rien que les faits ».

Cette contradiction démontre bien la situation paradoxale dans laquelle le chercheur peut se retrouver en situation d'observation. Elle alerte des dangers ainsi que de la complexité de s'engager dans une telle démarche.

Par contre, une des forces de l'observation comme technique de collecte de données est qu'elle permet entre autres choses de dépasser le langage comme moyen de cueillette des données et de s'intéresser davantage au comportement, à l'action (Savoie-Zajc, 2004). « Elle permet de repérer les écarts qui peuvent se manifester entre ce que l'on dit faire et ce que l'on fait » (Bianquis-Gasser, 1996, p. 147).

Dans le cas de la technique de l'observation, celle-ci peut-être participante ou non.

L'observation participante (ou expérientielle) consiste à se rendre sur le terrain où le problème trouve son contexte, à s'immerger dans la situation et à participer aux activités quotidiennes des acteurs, selon différents degrés d'implication. Cette immersion engagée a pour objectif de pouvoir observer *in situ* et de décrire l'ensemble de la situation problématique à partir de la perception impliquée, vécue, qu'en a le chercheur en relation avec les acteurs (Van der Maren, 1995, p. 295).

Un des problèmes de l'observation participante est le fait que plus un chercheur est impliqué auprès de son sujet, moins il a de temps pour consigner ses observations. Par contre, plus le chercheur prendra de temps pour consigner ses observations, moins il risquera de perdre des informations (Merriam, 1998; Yin, 1994).

Ainsi, pour en arriver à des résultats pertinents, il est important dans le cas de l'observation de se munir d'instruments qui facilitent celle-ci et qui assurent l'objectivité et le détail (Dolbec et Clément, 2004). Pour ce faire, Creswell (1998) conseille aux chercheurs de se munir d'un protocole d'observation (grille) comme méthode d'enregistrement des données sur le terrain.

Le chercheur devra aussi : «...assurer la crédibilité de ce qu'il rapporte en utilisant plusieurs techniques, dont le recoupement de ses observations, de ses sources d'information et de ses... interprétations! » (Van der Maren, 1995, p. 295).

Finalement, Van der Maren met aussi en garde les chercheurs face à la problématique de la quantité de données recueillies par l'observation participante :

Une des difficultés supplémentaires que devra surmonter le chercheur qui utilise l'observation participante résulte de sa richesse : il va rapidement accumuler une très grande quantité de matériel à traiter. De plus, ce matériel ne sera pas homogène : données topologiques, observations d'actions, recueil de récits, enregistrement de discussions, d'échange de biens matériels, d'échange symboliques, etc. D'où des problèmes de codage, de classification, de systématisation qui rendent difficiles certains types d'analyse et de traitement (Van der Maren, 1995, p. 295).

3.5 Les critères de rigueur méthodologique

L'approche interprétative, bien que différente des méthodes recherchant les données quantitatives, ne se veut pas pour autant moins rigoureuse que d'autres stratégies trouvant leurs fondements épistémologiques dans le paradigme positiviste. Elle commande tout simplement « ...de nouveaux critères de scientificité... » (Anadón et Garnier, 1991).

Cette approche, « ... il faut l'envisager comme une science dans laquelle on travaille avec l'imprécis et où l'imprécis est moins conçu comme un aspect négatif à éliminer que comme faisant partie intégrante de la nature des choses complexes et de notre manière de penser « rigoureusement » (c'est-à-dire de manière appropriée) certains de nos objets et certains de nos problèmes » (Pirès, 1994, p. 37).

Puisque l'étude de cas : « ...permet d'expliquer des liens qui sont trop souvent complexes pour des stratégies d'enquêtes ou des stratégies expérimentales, » (Collerette, 1996, p. 78) on ne peut juger de la valeur de celle-ci avec des critères de validité statistique. Autre méthode, autres critères.

Dans le **Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales**, Paillé (1996) mentionne différents critères de validation qui sont propres aux méthodes qualitatives. Aussi, il y définit la notion de la validation pour cette dite

méthode. Il la caractérise comme étant « ...l'action de rendre valide. Lorsqu'elle est appliquée à l'activité de recherche, elle réfère à la préoccupation du chercheur de produire des résultats qui ont une valeur dans la mesure où ils contribuent de façon significative à mieux comprendre une réalité, un phénomène étudié » (Paillé, 1996, p. 264).

Ceci étant dit, bien qu'il existe des critères de validation qui soient propres aux méthodes qualitatives, la dénomination de ces critères varie considérablement selon les ouvrages et les auteurs :

Les constructivistes substituent volontiers les termes de « fidélité », « validité de construit », « validité interne » et « validité externe » par ceux de « crédibilité », « transférabilité », « objectivité » et « confirmabilité », (E.C. Hirshman, 1986), d'autres tels A. Mucchielli (1994) parlent « d'acceptation interne », de « cohérence interne », de « confirmation externe », de « complétude » ou de « saturation » (Hlady Rispal, 2002, p. 100).

Van der Maren (1995), quant à lui, propose les termes de vraisemblance ou fidélité, pertinence ou validité ainsi que la contextualité et la transférabilité.

Il devient difficile, comme le mentionne Drapeau (2004, p.79) : « ... de bien comparer les critères utilisés par les chercheurs en raison de la grande variété de critères et de différences importantes dans la terminologie employée ».

Ceci dit et en dépit de la diversité d'appellations, il faut garder à l'esprit qu'il existe une intention commune aux différents auteurs, c'est-à-dire, le souci de prendre les mesures nécessaires afin de contrer les faiblesses de sa méthode, c'est-à-dire de s'assurer de produire des résultats qui sont valables.

C'est donc avec la préoccupation d'éviter toute confusion que nous retiendrons pour ce projet de recherche les différents critères avancés et explicités par Savoie-Zajc dans le **Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales** (Mucchielli, 1996). Il s'agit de : l'acceptation interne (1); la cohérence interne (2); la confirmation externe (3); la complétude (4); ainsi que la saturation (5).

3.5.1 L'acceptation interne

Il s'agit d'un critère qui permet au chercheur de : « ... vérifier si les observations sont effectivement représentatives de la réalité ou crédibles, c'est-à-dire d'évaluer si ce que le chercheur observe est vraiment ce qu'il croit observer » (Drapeau, 2004, p.81). « De façon générale, l'acceptation interne fait donc référence au degré de concordance entre le sens attribué par le chercheur et sa plausibilité aux yeux des sujets (Drapeau, 2004, p.82).

Afin d'établir avec confiance le caractère véridique des résultats de la recherche ainsi que de s'assurer de la crédibilité de l'interprétation du phénomène étudié,

différents auteurs (Savoie-Zajc, 2004; Savoie-Zajc, 1996a; Anadón, 2005) suggèrent les stratégies suivantes afin de soutenir l'acceptation interne : une présence prolongée sur le terrain (1); l'utilisation d'un journal de bord (2); différents modes de collecte (3); la contextualisation des informateurs (4); ainsi que la triangulation (5).

Drapeau (2004), quant à lui, propose qu'au moment de l'interprétation de ses résultats, le chercheur soumette les résultats de son analyse aux acteurs qui ont participé aux événements en vue d'une corroboration.

3.5.2 La cohérence interne

Le critère de validation de cohérence interne fait quant à lui référence : « à la persistance d'une procédure de mesure à procurer la même réponse, peu importe quand et comment celle-ci est produite » (Lessard-Hébert et al., 1990, p.66 dans Drapeau, 2004, p.82).

Afin de s'assurer qu'il y a effectivement cohérence entre les résultats de sa recherche et le déroulement de celle-ci, que les hypothèses de travail, les conclusions et recommandations découlent logiquement de ce qui les précède, Savoie-Zajc (1996b) suggère **la vérification, par d'autres personnes**, de la rigueur d'application des règles d'analyse, de traitement et d'interprétation des données. Elle propose entre autres un libre accès au journal de bord, aux notes de site et aux données enregistrées afin que des

vérificateurs soient en mesure de tracer l'histoire de la recherche ainsi que des diverses décisions prises au cours de celle-ci (Savoie-Zajc, 1996b).

3.5.3 La confirmation externe

Selon Drapeau (2004), la confirmation externe : « ... renvoie à la possibilité de pouvoir **généraliser** les observations à d'autres objets ou contextes » (p.82). Pour Savoie-Zajc (1996d), elle correspond : « ... à la capacité du chercheur d'**objectiver les données recueillies** » (p. 35). Pour ce faire, cette dernière propose de s'assurer que ses données aient été cueillies et analysées de façon rigoureuse, que les outils de collecte soient justifiés, que la démarche soit clairement décrite (Savoie-Zajc, 2004). Elle propose aussi la vérification et la critique de la démarche de recherche par une personne externe à la recherche ainsi que le chevauchement des méthodes (**la triangulation des méthodes**) (Savoie-Zajc, 1996d).

3.5.4 La complétude

La complétude est un critère de validation qui s'applique à la **qualité** de l'interprétation des résultats d'une recherche plutôt qu'à la quantité. On recherche ici une interprétation dense et saturée. Une recherche : « ... de sens adéquat qui permet de fournir une compréhension riche, à la portée explicative signifiante pour les groupes

étudiés et pour la communauté scientifique qui reçoit les résultats d'une telle étude » (Savoie-Zajc, 1996c, p. 28).

3.5.5 La saturation

La saturation est « ...le moment à partir duquel l'apprentissage incrémentiel est minime » [...] « les chercheurs observant des phénomènes déjà constatés » (Glaser et Strauss, 1967 dans Hlady Rispal, 2002, p. 87). Il s'agit donc du :

...moment lors duquel le chercheur réalise que l'ajout de données nouvelles dans sa recherche n'occasionne pas une meilleure compréhension du phénomène étudié. Cela constitue un signal qu'il peut cesser la collecte de données ou leur analyse ou les deux actions vécues simultanément (Savoie-Zajc, 1996f, p. 204).

Dans la perspective constructiviste, la richesse et la complexité des faits humains rendent impossible la généralisation du savoir produit. La saturation permettra au chercheur de produire un savoir riche, adéquat et nuancé, intimement rattaché aux contextes à l'intérieur desquels ils auront été produits (Savoie-Zajc, 1996f, p. 204).

3.6 Stratégies

Comme nous venons de le voir, la validation en recherche qualitative s'obtient grâce à différents critères de rigueur méthodologique qui sont eux soutenus par différentes stratégies telles : une présence prolongée sur le terrain, l'utilisation d'un journal de bord, différents modes de collecte, la contextualisation des informateurs, le recours à des personnes externes au projet, la triangulation, etc.

De manière plus concrète, afin d'assurer la rigueur ainsi que le sérieux de notre projet de recherche, nous avons décidé d'arrêter notre choix sur la stratégie de la triangulation et plus précisément sur les différentes stratégies de triangulation suivantes : la **triangulation des méthodes** (pour la confirmation externe), la **triangulation indéfinie** (pour l'acceptation interne ainsi que la complétude), la **triangulation du chercheur** (pour la cohérence interne ainsi que la complétude).

3.6.1 La triangulation

La triangulation c'est :

...une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles. La stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats

produits. Le recours à la triangulation décrit aussi un état d'esprit du chercheur, lequel tente activement et consciemment de soutenir, de recouper, de corroborer les résultats de son étude (Savoie-Zajc, 1996g, p. 261).

Ainsi, « Plusieurs considèrent la triangulation comme la méthode de validation la plus efficace pour l'étude de cas » (Karsenti et Demers, 2004, p.222).

3.6.1.1 La triangulation des méthodes⁴⁹

« Étant donné que le chercheur en sciences humaines et sociales étudie des phénomènes humains dynamiques et évolutifs, aucune technique de recueil de données ne saura seule en capturer la richesse » (Savoie-Zajc, 1996g, p. 261). Donc, en utilisant différentes techniques (analyse de contenu, observation et entretien), il est souhaité qu'en plus de recueillir les données nécessaires à notre projet de recherche, de parvenir à valider nos résultats à travers la triangulation des méthodes puisque « ...les faiblesses d'une méthode sont souvent les forces d'une autre » (Denzin, 1970 dans Karsenti et Demers, 2004, p. 223).

⁴⁹ Les différents modes de collecte ont déjà été abordés précédemment dans le segment affecté au pôle technique.

3.6.1.2 La triangulation indéfinie

Dans un deuxième temps, la triangulation indéfinie nous semble aussi une avenue intéressante afin de valider nos résultats (Huberman et Miles, 1991; Stake, 1995).

La *triangulation indéfinie* désigne l'action du chercheur qui soumet aux participants de l'étude les versions préliminaires des analyses des données afin d'obtenir leur réaction et de corriger, le cas échéant, l'orientation de ses interprétations. Le chercheur recueille les commentaires des participants qui constituent de nouvelles données à la recherche (Savoie-Zajc, 1996g, p. 262).

« La présentation de ses données et relevés aux acteurs de la situation, pour complétion et commentaires, peut être aussi un bon antidote à la sélectivité et à l'ethnocentrisme de la chercheuse, quoiqu'il ne faille pas perdre de vue ici que les observés sont, eux aussi, sélectifs et ethnocentriques » (Laperrière, 1986, p. 244).

3.6.1.3 La triangulation des chercheurs

La triangulation des chercheurs est une variante qui suggère que les données recueillies par un chercheur soient rendues disponibles à d'autres personnes et que celles-ci puissent confirmer ou non l'analyse et l'interprétation faites par le chercheur (Savoie-Zajc, 1996g, p. 262). Dans le cadre de ce projet de recherche, nous croyons qu'une triangulation des chercheurs sera assurée en cours de recherche par notre directrice et codirecteur de recherche.

Maintenant que nos stratégies, techniques, outils, posture épistémologique ainsi que notre plan d'investigation sont annoncés, nous pouvons amorcer le prochain chapitre : la cueillette et l'analyse des données.

CHAPITRE QUATRE

LA CUEILLETTE ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Si le dernier chapitre annonçait la méthodologie, notre plan d'investigation, ce quatrième chapitre s'attardera, quant à lui, à sa mise en application; à notre démarche de cueillette et d'analyse des données.

4.1 Une enquête

Généralement, on approchera l'étude d'un cas un peu à la manière d'une enquête.

« L'enquête emprunte à la méthode ethnographique qui constitue à étudier un groupe ou une collectivité sur le site même où se manifestent dans leur occurrence naturelle les phénomènes à l'étude. Ce faisant, le chercheur peut observer de près, à travers des situations-cibles, la façon dont les individus et les groupes se comportent effectivement, interagissent et vivent leurs relations sociales dans leur environnement habituel » (L'Hostie, 1998).

Ainsi, le chercheur devra, tel un journaliste qui souhaite recueillir des données, rassembler des faits, réunir des informations, prévoir séjourner sur le site afin de s'immerger dans le phénomène investigué.

Comme la recherche est rarement un processus linéaire, il se crée dans une démarche d'enquête «...des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain...» (Savoie-Zajc, 2004, p. 139). En conséquence, la cueillette nous mène vers une analyse qui nous renvoie vers la cueillette et ainsi de suite.

Yin (1984) nous propose de séparer l'enquête en deux moments distincts, soit une étape préparatoire qui comprend l'élaboration d'un plan de collecte, ainsi qu'une phase préterrain et, dans un deuxième temps, l'enquête en tant que telle.

4.1.1 Une phase préparatoire

4.1.1.1 Un plan de collecte

« Le plan de collecte... constitue un point de départ précis pour l'enquête et un aide-mémoire précieux tout au long du processus de collecte » (L'Hostie, 1998). Afin de faciliter cette cueillette de données, nous avons organisé, sous forme de tableau, les différents aspects que nous souhaitons investiguer lors de notre collecte. Ce genre de tableau permet au chercheur d'éviter de s'égarer, de : « ... perdre de vue les objectifs et les questions de recherche ayant amené le chercheur là où il se trouve » (L'Hostie, 1998).

Tableau 2 : Plan de collecte des données

Aspects à documenter	Sources d'information	Techniques et instrumentation
L'utilisateur d'activités de plein air et d'aventure en milieu scolaire (QUI).	<ul style="list-style-type: none"> - Acteurs clés (enseignants, directeurs, intervenants) porteurs de projets, partenaires, etc.; - Documents (rapports de sortie, articles de journaux, documents de présentation, plans de sortie, procès verbaux, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Entretiens; - Analyse de contenu.
L'intention derrière l'utilisation d'activités de plein air et d'aventure en milieu scolaire (POURQUOI).	<ul style="list-style-type: none"> - Acteurs clés (enseignants, directeurs, intervenants) porteurs de projets, partenaires, etc.; - Documents (rapports de sortie, articles de journaux, documents de présentation, plans de sortie, procès verbaux, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Entretiens; - Analyse de contenu.
La manière d'utiliser les activités de plein air et d'aventure en milieu scolaire (COMMENT).	<ul style="list-style-type: none"> - Acteurs clés (enseignants, directeurs, intervenants) porteurs de projets, partenaires, etc.; - Documents (rapports de sortie, articles de journaux, documents de présentation, plans de sortie, procès verbaux, etc.). - Activités de plein air d'aventure (expéditions, sorties d'une journée, activités spéciales, activités parascolaires, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Entretiens; - Analyse de contenu; - Observation.

(Inspiré de L'Hostie, 1998, p.131)

4.1.1.2 Une phase préterrain

La phase préterrain de notre enquête s'est déroulée au printemps 2007. Dans un premier temps, toutes les écoles secondaires de la région du Saguenay (treize au total) ont été sollicitées afin de vérifier si des activités d'aventure et de plein air étaient ou avaient été vécues par les élèves de l'institution sondée. Pour ce faire, un premier contact avec les directeurs / directrices des différents établissements a été établi par le biais d'une lettre afin de solliciter leur collaboration dans le cadre d'un projet de recherche universitaire (voir lettre modèle - appendice 1). Ensuite, les directeurs / directrices des différentes écoles ont été contactés personnellement pour un bref entretien téléphonique qui visait, dans un premier temps, à identifier les cas utilisateurs, mais aussi, dans un deuxième temps, à nous aiguiller vers les personnes responsables des divers projets d'aventure / plein air dans les différentes écoles.

Également, lors de ces premiers contacts, un bref questionnaire a été administré afin de déterminer *a posteriori*, selon différents critères de sélection, les cas potentiellement intéressants.

Les différents critères de sélection, inspirés en partie de ceux proposés par Hlady Rispal (2002) ainsi que Gagnon (2005), étaient les suivants :

- La possibilité d'apprendre du cas (Hlady Rispal, 2002), (Gagnon, 2005);
- La représentativité théorique du cas (Hlady Rispal, 2002), (Gagnon, 2005);

- La prise en compte de l'objectif de recherche (Hlady Rispal, 2002);
- La disponibilité ainsi que la motivation des responsables du cas à participer à l'étude (Gagnon, 2005);
- L'opportunité de pouvoir observer les dites activités d'aventure et de plein air (accès au terrain pour observation participante);
- La stabilité et la constance du cas (Gagnon, 2005);
- La maturité du cas;
- L'équilibre du cas (Hlady Rispal, 2002);
- La diversité ou variété des cas (Hlady Rispal, 2002), (Gagnon, 2005).

Voici, sous forme de tableau récapitulatif, les pointages enregistrés pour chacun des différents cas potentiels⁵⁰ :

⁵⁰ Pointage de 1 à 5. 1 étant considéré faible et 5 élevé.

Tableau 3 : Critères de sélection des cas potentiels – Tableau récapitulatif

Cas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
La possibilité d'apprendre du cas	Aucun retour d'appels	3	1	Aucun projet en cours	3	5	Aucun projet en cours	Aucun projet en cours	3	Aucun projet en cours	1	1	1
La représentativité théorique du cas		3	1		3	3			3		1	1	1
La prise en compte de l'objectif de recherche		3	3		3	3			3		1	1	1
La disponibilité ainsi que la motivation des responsables du cas à participer à l'étude		5	1		1	5			5		3	3	3
L'opportunité de pouvoir observer les dites activités d'aventure et de plein air (observation participante)		5	3		5	5			5		1	1	1
La stabilité et la constance du cas		3	5		3	5			1		1	3	3
La maturité du cas		1	5		3	3			1		1	3	3
L'équilibre du cas		1	5		3	3			1		1	1	1
La diversité ou variété des cas		3	1		5	5			1		1	1	1
TOTAL	0	27	25	0	29	37	0	0	23	0	11	15	15

4.1.1.3 Le choix du nombre de cas à l'étude

Lorsque les résultats ont été compilés, les trois écoles avec les scores les plus élevés ont été retenues comme cas d'étude potentiel. Une fois sélectionnés, les trois cas se sont vus attribuer un nom fictif (Thoreau, Dewey et Hahn) afin d'assurer la confidentialité et afin d'éliminer toute information susceptible d'identifier une personne ou une école à l'étude.

Évidemment, une fois les cas choisis, les procédures d'usage concernant entre autres choses l'approbation du projet de recherche par un comité éthique, ainsi que le consentement à la participation par les directions des écoles, ont été dûment complétées.

Dans un premier temps, tel que susmentionné, trois cas avaient été retenus dans le cadre de ce projet de recherche puisque que nous envisagions initialement une approche multicas. Par contre, comme le responsable d'un de ces cas ne semblait disponible afin participer à l'étude en cours (aucun retour d'appels ou de courriers électroniques) et que le second cas sélectionné était pratiquement identique au premier (constat qui a été possible grâce à un premier mouvement de collecte de données), il nous est apparu évident et plus pertinent de retenir l'étude de cas simple comme approche méthodologique. De toute manière, nous étions davantage intéressés par une analyse en profondeur, c'est-à-dire que nous ne souhaitions pas produire une généralisation, mais plutôt comprendre un cas bien précis; exemplifier une pratique d'un cas utilisateur d'activités de plein air et d'aventure en milieu scolaire. Nous avons ainsi retenu un cas non pas parce qu'il était nécessairement représentatif, mais plutôt parce qu'il représente un intérêt particulier.

De plus, nous avons comme crainte qu'une étude multicas aurait comme effet de diluer notre analyse et de complexifier inutilement cette dernière dans la pluralité des cas étudiés. Comme le mentionne Stake (2003), la comparaison risque de se faire au détriment de la profondeur (« thick description ») et par le fait même d'amoindrir l'unicité et la complexité des cas étudiés. Ainsi, des problèmes risquent d'émerger si la

volonté de généraliser ou de théoriser se fait plus grande que celle de comprendre le cas lui-même. Pour Gagnon (2005, p. 3) un trop grand désir de généralisation mène communément à des théories trop complexes où il est difficile : « de distinguer les relations générales de celles qui sont particulières à chaque cas ». À ce stade du projet de recherche, il semblait assez clair que l'ajout d'un ou de plusieurs cas n'aurait pas amené une valeur incrémentielle, mais aurait plutôt contribué à complexifier inutilement notre projet de recherche.

Ainsi, un seul cas a été retenu et il sera connu, dans le cadre de ce projet de mémoire, sous le nom du cas Thoreau en référence à l'auteur du même nom : Henry-David Thoreau⁵¹.

Brièvement, le cas Thoreau c'est une école alternative qui s'adresse aux 15-25 ans et qui est attachée au centre d'éducation aux adultes de sa région. Cette école se donne comme objectif de fournir aux jeunes décrocheurs une solution de rechange pour mettre fin à leur isolement, leur donner le goût d'apprendre et celui de retrouver un projet de vie (MEQ, 2004). Ce cas se démarquait des autres particulièrement par :

- La possibilité d'apprendre de celui-ci (modèle original (unique?), le plein air comme modalité d'intervention bien établie);

⁵¹ Henry-David Thoreau (1817-1862) philosophe et essayiste américain est surtout connu pour son ouvrage *Walden*. Après s'être volontairement isolé durant deux années dans une petite cabane qu'il s'était construite sur le bord de l'étang Walden, Thoreau nous partage ses réflexions sur une vie simple loin de la technologie, dans les bois.

- La disponibilité et motivation des responsables du cas à participer à l'étude (enthousiasme et réceptivité de l'intervenant principal);
- La stabilité et la constance du cas (modalité d'intervention utilisée depuis plusieurs années);
- L'opportunité pour le chercheur de pouvoir observer des activités d'aventure et de plein air (en général, le cas effectue une à deux expéditions en plein air chaque année en plus de plusieurs sorties d'une demi-journée);
- Sa diversité (un modèle original, une école alternative);

Le cas Thoreau sera présenté en détail au chapitre suivant.

4.1.2 L'enquête

La phase d'enquête s'est déroulée, quant à elle, du printemps 2007 à l'été 2008. Elle a consisté en différentes rencontres entre le chercheur et le responsable du cas à l'étude, ainsi qu'à un moment réservé à l'observation d'une activité d'aventure en plein air vécue par les étudiants de l'établissement. De manière générale, ces moments de rencontre ont été organisés de la manière décrite ci-après.

Dans un premier temps, la personne responsable du projet de plein air / aventure a été invitée à 4 rencontres individuelles d'environ une heure chacune. Ces rencontres étaient consacrées à des entretiens, à l'exception de la première qui prenait la forme

d'une rencontre d'information, ainsi qu'à un moment réservé aux procédures d'usage (signature du formulaire de consentement de participation à la recherche).

Dans un deuxième temps, la personne responsable a été sollicitée afin de rendre disponible au chercheur tout document relatif à son programme / projet pour analyse de contenu (procès verbaux, documents de travail, articles de journaux, rapports d'activité, etc.).

Troisièmement, le responsable du cas à l'étude, appuyé des membres du personnel de direction de l'établissement scolaire, a permis au chercheur de se joindre à une des sorties d'aventure / plein air réalisée par l'école, afin de lui donner accès au site (observation participante).

C'est ainsi qu'un important corpus de données brutes a été créé à partir des informations colligées lors des différents moments de la collecte des données.

4.2 La constitution du corpus de données

L'étape de la constitution du corpus de données s'est déroulée dans la logique des trois principes de la collecte de données, tel que proposé par Yin (1994). Celui-ci, dans

son ouvrage *Case study research : Design and methods*, suggère de cheminer à travers les étapes suivantes :

1. L'utilisation de multiples sources de données afin d'assurer la validité à travers la triangulation;
2. La création d'une base de données;
3. La conservation d'une liste des pistes et indices.

4.2.1 L'utilisation de multiples sources de données

Tel qu'annoncé dans le dernier chapitre, nos données ont été recueillies à partir de trois sources différentes, soit des entretiens, des documents, ainsi qu'à travers des moments d'observation.

4.2.1.1 Les entretiens

Les moments d'entretien se sont déroulés sur toute la période de l'enquête. Certains de ces entretiens ont été très formels, mais la plupart se sont déroulés de manière plutôt informelle; c'est-à-dire par de brèves discussions lors de visites ponctuelles du chercheur afin d'éclaircir certains détails.

Un premier entretien formel a eu lieu le 7 juin 2007 en fin d'après-midi. Il s'agissait d'un entretien de type non directif basé sur un canevas d'entretien qui respectait la progression proposée par Hlady Rispal (2002) dans son ouvrage sur la méthode des cas (voir appendice 2). Tel que suggéré, l'entretien était structuré de manière à cheminer à travers les phases suivantes : ouverture, centrage, approfondissement et conclusion.

L'entretien a été grandement facilité par l'impressionnante volubilité de la personne interviewée ce qui, par contre, a eu comme effet de générer très rapidement une quantité importante de données brutes.

4.2.1.2 Les documents

En ce qui a trait au cas à l'étude, différents documents, majoritairement manuscrits, ont été recueillis. Il s'agit principalement de coupures de journaux, de rapports de sortie, de documents de présentation et de plans de sortie. Ces derniers ont été photocopiés, numérisés ou encore une copie du fichier informatique original a été faite lorsque cela était possible.

La quantité des documents recueillis était minime, ce qui, à prime abord, peut sembler décevant, mais comme le mentionne Merriam (1988), une absence de document peut être aussi éloquente que l'information contenue dans les documents, car ce fait

informe les chercheurs sur le contexte de la production ou non de ces dits documents. Ainsi, il existe, dans le cas à l'étude, très peu de documents relatifs aux projets de plein air / aventure. Il semblerait que l'approche soit utilisée de manière aléatoire d'une année scolaire à l'autre. Conséquemment, il n'existe pas vraiment de documents relatifs aux objectifs ainsi qu'à la programmation des activités, non plus de rapports de sorties ou encore de procès-verbaux de rencontres préparatoires ou de débriefing.

4.2.1.3 L'observation

Afin de pouvoir observer *in situ* le déroulement d'une activité d'aventure en plein air, le chercheur a pu se joindre à une sortie du cas Thoreau qui s'est déroulée le 14 et 15 mars 2007. Il s'agissait d'une sortie en camping d'hiver de deux jours et une nuitée à laquelle venaient s'ajouter différentes activités telles que de la randonnée en raquette et du cerf-volant traction.

Par souci de faciliter cette observation, ainsi que d'en assurer l'objectivité et le détail, les informations découlant de celle-ci ont été colligées grâce à un protocole d'observation (voir appendice 3). Celui-ci a été bâti à partir des différents éléments identifiés, lors de la recension des écrits, comme étant inhérents aux programmes d'aventure et particulièrement à ceux existant en milieu scolaire. Les différents éléments constituant le protocole d'observation provenaient donc des thèmes suivants⁵² :

⁵² Pour plus de détails, se référer au chapitre III - Cadre théorique.

- Les agents actifs de la programmation d'aventure;
- La séquence d'aventure;
- Les caractéristiques d'un programme scolaire efficace (Selon Neill (1997), Project Adventure (Prouty, 1999; Hirsch, 1999) et Horwood (1999)).

Ainsi, nous croyons que cette grille, utilisée comme méthode d'enregistrement des données sur le terrain, a facilité l'observation en plus de nous permettre d'arriver à des résultats pertinents. Ainsi, cette structure, qui *a priori* peut sembler restrictive, faisait en sorte qu'à certains moments, il devenait plus facile de mettre de côté notre intention de chercheur et de devenir simplement un témoin capable de rapporter uniquement les faits (Van der Maren, 1995) et subséquemment, de nous attarder, comme nous le souhaitions, aux processus en cours (ou non) plutôt qu'aux individus, ainsi qu'à leur relation à l'aventure vécue.

Par contre, à d'autres moments, il devenait difficile de pouvoir à la fois être impliqué dans la dite aventure tout en consignait nos observations. Il était alors nécessaire de se retirer, de temps en temps, afin de bien noter ce qui était observé, de s'assurer de ne rien négliger, mais aussi de bien choisir ce que l'on collige comme données. Comme le mentionne Hlady Rispal (2002), en citant H. Wolcott, le défi n'est pas en effet d'accumuler le plus de données possible, mais de se « débarrasser de la plupart des données accumulées, ce qui exige une volonté de renonciation permanente » (1990, p. 35).

4.2.2 La création d'une base de données

Dès le début de la collecte, nous avons commencé à imaginer une manière de codifier et d'ordonner les données recueillies en une base de données commune.

Dans un premier temps, les données étaient classées et archivées en fichiers informatiques (Word) selon leur type et origine : des documents, des notes d'observation ainsi que des transcriptions d'entrevues (verbatim).

4.2.2.1 La déconstruction des données (Phase I)

Ensuite, comme le suggère Deslauriers (1991), nous avons procédé à une déconstruction des données; c'est-à-dire que nous les avons découpées selon une intention bien particulière. Rappelons ici que nous nous intéressons spécifiquement à ce qui a trait au comment et au pourquoi des choses. C'est donc dans cette optique que chaque fichier a été relu avec l'intention d'isoler des segments de texte selon s'il s'agissait d'information nous renseignant sur le comment et / ou le pourquoi de la programmation d'aventure en milieu scolaire. Le même processus a été repris, mais cette fois-ci avec le qui, c'est-à-dire en recherchant les segments nous informant sur l'utilisateur du programme d'aventure; dans ce cas-ci l'école représentant le cas à l'étude. À cette étape, nous souhaitons réduire, résumer et traiter les données, ainsi que leur donner une forme qui permettrait ultérieurement de les regrouper, de les comparer

et de les analyser (Deslauriers, 1991). Dans la même logique, Merriam (1998) propose les termes consolider et réduire afin de pouvoir interpréter.

4.2.2.2 La reconstruction des données et la synthèse (Phase II)

Une fois les données découpées et réunies sous différents thèmes exclusifs (comment, pourquoi et qui), nous avons classé les différents segments de texte afin de pouvoir mieux les comparer et les analyser. C'est le deuxième effort (phase II) de la création d'une base de données que Deslauriers (1991) nomme la reconstruction des données et la synthèse. Pour ce faire, nous avons regroupé les différents segments isolés sous forme de tableaux (informations tabulaires). Chaque segment était classé dans une catégorie qui avait été prédéterminée. Lorsqu'un segment ne semblait correspondre à aucune des catégories prédéterminées, une nouvelle catégorie était créée : une catégorie émergente.

Cette manière de faire s'inscrit dans une logique inductive délibératoire qui : «... consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus d'analyse » (Savoie-Zajc, 2004, p. 140). Ainsi, dans le cas de cette étude, les catégories prédéterminées proviennent des éléments précédemment énoncés dans le chapitre III.

Conséquemment, les catégories concernant le comment ont été créées à partir des éléments du cadre théorique concernant la manière de faire en programmation d'aventure en milieu scolaire. Il s'agit des thèmes suivants :

- Les agents actifs de la programmation d'aventure;
- La séquence d'aventure;
- Les caractéristiques d'un programme scolaire efficace.

En ce qui concerne le pourquoi, nous avons créé des catégories en lien avec les effets de la programmation d'aventure qui ont été mesurés par différents chercheurs, ainsi que certaines propositions que nous considérons comme potentiellement intéressantes. Les catégories prédéterminées découlant du cadre théorique concernant le pourquoi étaient les suivantes :



- Développer le "leadership";
- Développer le concept de soi;
- Favoriser la réussite académique;
- Développer la personnalité (incluant la notion de contrôle interne/externe);
- Améliorer les relations interpersonnelles (incluant la coopération ainsi que la communication);
- Développer l'esprit d'aventure (« Adventuresome »);
- Développer une motivation intrinsèque;

- Retirer des leçons sur la prise de risque, la responsabilité et l'engagement;
- Stimuler les apprentissages (La motivation à apprendre);
- Retirer des leçons par rapport à la collaboration, la coopération et la confiance;
- Favoriser les dynamiques de groupe;
- Rompre l'isolement des jeunes;
- Répondre à certains des besoins des adolescents;
- Favoriser les relations maître/élève et/ou intervenant/élève;
- Développer et soutenir la motivation;
- Promouvoir une approche orientante.

Une fois que ces différentes catégories ont été isolées, nous les avons réunies en deux grilles distinctes (comment et pourquoi). Afin d'éviter la confusion ainsi que la redondance, nous avons rassemblé les différentes catégories sous des thèmes généraux rassembleurs. Voici les deux grilles en question :

Tableau 4.1 : Grille de classification des segments significatifs concernant le comment de la programmation d'aventure en milieu scolaire

	Entretien	Observation	Documentation
Le milieu / environnement			
Le projet/programme utilise le contexte scolaire tout en se déroulant à l'extérieur de l'école, dans un environnement non familier qui est donc plus complexe, plus engageant et moins prévisible qu'une classe de cours			

La durée			
Le projet/programme est de longue durée (au moins une semaine) et prend place dans un cadre de 24 heures par jour, c'est-à-dire que les étudiants ne retournent pas chez-eux durant le programme			
Les intervenants et personnes impliquées			
Le projet/programme est mené par des thérapeutes ou des "leaders" formés en programmation d'aventure (plutôt que des professeurs)			
Le projet/programme inclut en plus des participants, les parents et les enseignants ou autres personnes impliquées auprès des participants			
L'aventure est publique (médiatisation)			
Les participants			
Le participant est impliqué dans une activité volontaire qui lui permet d'avoir le pouvoir et le contrôle sur ses apprentissages (Défi par choix)			
Le participant est responsable de son aventure. C'est-à-dire que dans la mesure du possible, les décisions sont prises par ce dernier afin de permettre un engagement plus complet de celui-ci (norme d'internalité)			
L'aventure est adaptée à la réalité et aux besoins des personnes qui y participent, elle offre un défi approprié			
L'apprentissage se fait à travers de petits groupes			
Le "design", la séquence, ainsi que la structure du programme			
Il existe un sens de l'aventure, une certaine imprévisibilité, du drame et du suspense			
Le projet/programme est orienté vers des activités physiques			
<i>Il existe dans l'expérience vécue, des moments non structurés pour relaxer, ne rien faire, être.</i>			

Est présent un état de plaisir et d'appréciation, ainsi que l'opportunité de rire de la situation, des autres et de soi-même			
Une orientation vers le succès dans laquelle la croissance est supportée et encouragée et dans laquelle on mise sur les aspects positifs			
Il existe un niveau relativement élevé (mais réaliste) d'attentes générées par des forces internes et externes			
Les conséquences sont naturelles, c'est-à-dire qu'elles se produisent librement à travers le cadre, la situation et les circonstances de l'aventure vécue. Elles existent sans l'intervention d'individus ou de leurs systèmes de références			
Les répercussions sont immédiates et possiblement futures			
Il existe dans l'expérience vécue des moments réservés à l'identification des besoins, buts et objectifs			
Un moment est réservé à l'utilisation d'une approche sensorielle et à l'acclimatation au milieu naturel			
Il existe dans l'expérience vécue des moments réservés à des activités favorisant la connaissance entre les participants et la désinhibition			
Il existe dans l'expérience vécue des opportunités de développer, à l'intérieur du groupe, la confiance et une atmosphère de support mutuel			
Il existe dans l'expérience vécue des activités développant chez les participants des aptitudes de communication et de coopération			
Il existe dans l'expérience vécue des opportunités de résolution de problèmes en groupe			
Il existe dans l'expérience vécue des moments de défis personnels et de groupe			

Il existe dans l'expérience vécue des moments de célébration			
Apprentissages et fondements éducatifs			
L'approche est affective. Elle est basée sur l'utilisation d'expériences concrètes et significatives pour les participants. Au-delà de la cognition, ce sont les émotions qui sont stimulées			
La séquence de l'apprentissage est davantage inductive que déductive afin de mobiliser l'attention de l'apprenant jusqu'à la fin			
Il existe une diversité dans les méthodes et dans les environnements d'apprentissage afin de réduire la routine et la prévisibilité. (La diversité contribue aussi aux notions d'incertitude et de risque)			
Il existe une quantité significative de travail cognitif directement relatif aux abstractions et questions qui ont préalablement été développées ou qui le seront dans le futur			
L'approche est holistique. Il existe une fusion des apprentissages et du développement intellectuel, social, physique et émotionnel			
Les nouvelles notions acquises, en plus d'être applicables d'une manière concrète et immédiate, sont transférables dans la vie de tous les jours			
Des moments sont réservés à la réflexion (seul et en groupe) ainsi qu'à la synthèse de l'aventure vécue afin de permettre une introspection ainsi qu'un transfert des apprentissages			
Il existe une forme d'évaluation. (Elle représente une forme de risque et d'incertitude)			

Administration			
Il existe un rationnel structurel et économique qui permet au curriculum d'entrer en compétition efficacement pour des dollars et autres ressources à l'intérieur d'une économie éducationnelle qui est limitée dans ses ressources			

Tableau 4.2 : Grille de classification des segments significatifs concernant le pourquoi de la programmation d'aventure en milieu scolaire

	Entretien	Observation	Documentation
Univers individuel			
Développer le concept de soi			
Développer la personnalité (incluant la notion de contrôle interne/externe)			
Développer le "leadership"			
Retirer des leçons sur la prise de risque, la responsabilité et l'engagement			
Répondre à certains des besoins des adolescents			
Développer l'esprit d'aventure (« Adventuresome ») / <i>Besoin d'expérimenter, de prendre des risques</i>			
<i>Développer des habitudes de vie saines</i>			
<i>Avoir du plaisir, faire vivre de nouvelles expériences</i>			
<i>Se défouler</i>			
Univers social			
Améliorer les relations interpersonnelles (incluant la coopération, ainsi que la communication)			
Rompre l'isolement des jeunes / <i>Favoriser l'intégration sociale</i>			
Favoriser les dynamiques de groupe			

Retirer des leçons par rapport à la collaboration, la coopération et la confiance			
Univers éducatif			
Favoriser la réussite académique			
Stimuler les apprentissages (La motivation à apprendre)			
Favoriser les relations maître/élève et/ou intervenant/élève			
<i>Appuyer et bonifier le projet éducatif</i>			
Promouvoir une approche orientante			
Développer et soutenir la motivation intrinsèque			
<i>Environnement</i>			
<i>Possibilité d'observation, d'intervention et d'apprentissage pour les intervenants</i>			

Les grilles étant opérationnelles, nous avons classé chacun des segments de texte provenant des différentes sources de données dans la case associée à la catégorie correspondante (Appendice 4, on retrouve un tableau synthèse de la reconstruction des données).

Nécessairement, afin d'éviter de nous retrouver avec des segments orphelins, de nouvelles catégories dites émergentes ont été ajoutées aux deux grilles. Ces nouvelles catégories correspondent aux énoncés en italique dans les deux tableaux précédents.

Une fois chacun des segments classés, une représentation claire du cas à l'étude se matérialisait, c'est-à-dire qu'il devenait possible, dans un premier temps, de décrire le

cas, mais aussi, dans un deuxième temps, de le comparer à un cadre de référence existant, c'est-à-dire de l'analyser.

4.2.3 La conservation d'une liste des pistes et indices

Évidemment, comme la démarche d'enquête implique un mouvement de va-et-vient entre des moments de cueillette et des moments d'analyse, de nouvelles pistes et indices se révèlent constamment au chercheur. Ce dernier se doit d'être sensible à ces nouvelles informations et surtout de les consigner dans un journal de bord tel que suggéré par Yin (1994). De nouvelles informations représentent de nouvelles pièces d'un casse-tête que le chercheur tente de compléter afin de recréer une image qui sera, nous le souhaitons, entière et achevée, c'est-à-dire une compréhension d'un phénomène dans son ensemble.

4.3 L'analyse des données

L'analyse des données, comme le suggère Merriam (1998), est le moment où le chercheur doit faire émerger le sens d'une somme de données recueillies. C'est à cette étape qu'il cherche à découvrir les liens à travers les faits accumulés (Deslauriers, 1991).

Toutefois, il ne faut pas croire qu'il s'agit d'un moment bien précis, mais plutôt comprendre qu'il s'agit d'un processus qui varie en intensité tout au long de l'enquête. Il existe bien sûr une analyse en fin de collecte des données, mais également, particulièrement lors d'une démarche d'enquête, en cours de collecte. Ainsi, collecte et analyse ne sont pas distinctes, mais plutôt elles se chevauchent et se répondent. Par exemple, pour Merriam (1998), la construction de catégories correspond à de l'analyse de données⁵³.

Ceci étant dit, l'analyse des données, c'est aussi le moment de décrire en détail le cas à l'étude dans son milieu. Il existe donc dans l'analyse un moment réservé à la constitution du corpus de données, point abordé précédemment, mais aussi à la présentation des résultats⁵⁴.

53 Citation originale : « Category construction is data analysis [...] » (Merriam, 1998, p. 180).

54 Yin (1994) identifie ces différentes étapes par les termes "case study data base" et "case study report". Dans le même ordre d'idée, Patton (1990) propose les termes "case record" et "case study".

CHAPITRE CINQ

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce cinquième chapitre du présent mémoire propose une présentation articulée des données, dans ce cas-ci une description narrative du cas à l'étude, mais aussi une comparaison de la pratique de l'école aux théories concernant la programmation d'aventure en milieu scolaire. Dans un premier temps, nous aborderons le cas nous intéressant d'une manière générale. Ainsi, nous prendrons un moment afin de décrire sa clientèle, ses intervenants, ses objectifs, ses méthodes, etc. Ensuite, nous aborderons le cas en tant qu'utilisateur d'activités de plein air et d'aventure. Finalement, nous souhaitons identifier les éléments de la pratique du cas Thoreau qui convergent ou divergent avec la théorie déjà existante dans le domaine de la programmation d'aventure en milieu scolaire.

5.1 Le cas Thoreau : Généralités

Présente au Saguenay depuis 1995, l'école Thoreau est un endroit qui offre aux jeunes décrocheurs une solution de rechange pour mettre fin à leur isolement, leur donner le goût d'apprendre et celui de retrouver un projet de vie (MEQ, 2004).

Comme le mentionne la personne responsable du projet, il s'agit d'un service qui est offert aux décrocheurs, aux jeunes qui souffrent, aux jeunes qui ne peuvent pas fonctionner dans les écoles normales parce qu'ils vivent de trop grandes problématiques. *« Pas parce qu'ils sont cons, parce qu'ils sont en souffrance »*. C'est ainsi que l'école

mise sur une approche personnalisée en comptant entre autres sur un enseignant responsable des interventions qui assure un suivi sur le plan des démarches individuelles des jeunes adultes. Ainsi, chez Thoreau, les jeunes ont la chance de pouvoir partager leurs problématiques avec seulement une personne et comme le rappelle l'intervenant responsable : « ...*ça reste entre nous deux* ».

Les élèves chez Thoreau, au nombre d'une trentaine à chaque année, sont âgés de 15 à 25 ans et ils doivent avoir quitté l'école depuis un an pour être admissibles. On fait cependant une exception dans le cas des jeunes de 15 et 16 ans, qui sont admis en continuité après une entente avec leur école secondaire (MEQ, 2004).

Pour les intervenants du projet, la formation scolaire offerte chez Thoreau est secondaire, c'est-à-dire qu'elle est un prétexte et un moyen de faire sortir le jeune de ses problèmes et de lui redonner le goût d'avancer et d'apprendre. Thoreau ne vise pas la diplomation, mais plutôt le développement des aptitudes et autres préalables pour y parvenir. Ceci étant dit, le cheminement académique demeure important afin d'éviter, comme l'explique un des responsables, une fois ses problèmes réglés, que le jeune se retrouve face à un autre problème : une absence de scolarité.

Les jeunes sont recrutés volontairement dans leur milieu par les intervenants ou encore, sont référés par les écoles secondaires de la commission scolaire.

Il s'agit d'un service de bout de ligne qui prétend s'adapter à la réalité des jeunes plutôt que d'adapter les jeunes à la réalité du monde scolaire ou du marché du travail. Chez Thoreau, il n'y a pas de politique d'expulsion, mais plutôt une atmosphère de tolérance et d'inclusion.

« Le service loge dans une partie d'une ancienne école de formation professionnelle, un lieu qui a été décoré par les jeunes adultes et dont tous, tant les jeunes adultes que les intervenants, doivent assurer la propreté et l'aménagement, puisqu'il n'y a pas de service de conciergerie. En plus des classes, on y trouve une cantine, un local d'art-thérapie et une salle d'ordinateur » (MEQ, 2004, p.38).

Le personnel permanent est composé d'un enseignant formé en adaptation scolaire et d'une enseignante de mathématique du secteur régulier. S'adjoint à cette équipe une enseignante de français à temps partiel, ainsi qu'une multitude de collaborateurs / personnes-ressources de différents milieux (infirmière, travailleur de rue, psychologue, etc.).

En termes de contenu scolaire, on y enseigne les mathématiques ainsi que le français. Les jeunes cheminent individuellement, appuyés par les intervenants qui basent leur approche pédagogique sur : un enseignement individualisé; une approche coopérative; un enseignement en groupe, ainsi qu'une approche par thèmes et par projets. En plus du français et des mathématiques, les jeunes peuvent cheminer en anglais.

Pour une question de crédibilité, d'estime de soi et d'intégration, l'étudiant fait ses examens ainsi que ses cours d'anglais au Centre d'Éducation aux Adultes local, et ce, dans les mêmes conditions que tout autre étudiant adulte.

Afin de garder ses étudiants motivés, l'école propose différents volets spéciaux tels des activités d'art thérapeutique, **de plein air**, ainsi que d'autres activités spéciales.

5.2 Le cas Thoreau : Les activités de plein air et d'aventure

Le plein air chez Thoreau, comme le mentionne son principal intervenant qui est présent depuis la première heure : « ...*c'est une belle aventure qui dure depuis toujours* ». Lorsqu'il nous en parle, ce dernier le fait davantage sous le signe de l'évolution plutôt qu'en termes d'implantation ou de durée. Si nous lui posons la question à savoir depuis combien de temps des activités de plein air / aventure sont incluses dans la programmation scolaire, le responsable du programme nous répond qu'il ne s'en souvient plus exactement, mais ce qui est bien clair pour celui-ci, c'est que les choses ont bien changé : « *Parce que les premières années, on faisait du plein air... c'en était tu vraiment? On allait dans des centres de ski. Puis là tu arrives dans un centre de ski avec tes jeunes, tu es dehors. Du plein air, c'est dehors... Quelque part je pense que c'en est une forme de plein air. Mais là tu arrives dans le centre de ski, tout le monde est bien content, mais ça prend dix minutes que tu te ramasses tout seul en chien dans le*

télesiège... Les étudiants sont tous à gauche et à droite... Ça fait que nous autres à c't'heure notre plein air on le fait... on le fait en groupe, en fait, en famille, c'est rendu le plein air chez nous un outil de travail et un levier d'intervention ».

Ainsi, au fil des années, l'utilisation d'activités de plein air s'est structurée de plus en plus autour d'un objectif, d'une intention.

Aujourd'hui, les activités d'aventure / plein air sont programmées en deux temps soit lors d'activités spéciales, mais aussi de manière hebdomadaire, c'est-à-dire à tous les vendredis en avant-midi.

En effet, les vendredis matins sont réservés à différentes activités extérieures organisées par l'intervenant de chez Thoreau, avec ses étudiants. Il s'agit d'activités accessibles et vécues dans le milieu, c'est-à-dire des activités que les jeunes pourront reproduire de manière autonome. Cet aspect est très important pour l'intervenant de chez Thoreau qui insiste sur l'importance d'offrir des activités près de la réalité des jeunes donc des activités qui se vivent dans leur milieu, avec un minimum de matériel et de connaissances requises. *« On sort dehors, à part ça on est chanceux, on est dans un milieu où est-ce que le plein air, on peut le faire alentour de l'école. Il y a des rivières alentour de l'école, les parois du Saguenay qui sont accessibles aussi, on a fait de la randonnée pédestre, on a fait de la raquette avec eux-autres. On part de l'école, on met*

nos raquettes sur les épaules on traverse notre boulevard puis on se ramasse dans le coin (du Boulevard)⁵⁵ sur un terrain où ce que les jeunes fréquentent l'été... ».

Généralement, les activités préconisées lors de ces vendredis matin sont la randonnée à raquette, le ski de fond, le conditionnement physique, la randonnée pédestre, ainsi que des activités / jeux de coopération.

Évidemment, comme le mentionnait plus tôt l'intervenant de chez Thoreau, ces activités représentent « *un outil de travail et un levier d'intervention* », mais également un moment de préparation aux activités spéciales et projets d'envergure. Ainsi, d'autres activités sont organisées en dehors de ces rendez-vous hebdomadaires.

Assurément, comme dans la plupart des autres écoles, des activités parascolaires marquent les différents moments clés de l'année scolaire : la rentrée, les vacances de Noël, ainsi que la fin de l'année scolaire.

Cependant, ce qui distingue le cas Thoreau, c'est qu'à pratiquement chaque année, un projet d'envergure est réalisé, une expédition est organisée.

⁵⁵ Plutôt que de masquer les éléments qui permettraient d'identifier des gens ou encore des lieux, nous avons préféré, afin de faciliter la compréhension globale des extraits cités, remplacer les éléments sensibles par des termes génériques neutres. Ces insertions seront placées tout au long de ce cinquième chapitre, entre parenthèses, afin d'en faciliter l'identification.

Pour ce faire, les étudiants sont mobilisés dès le début de l'année scolaire. On leur demande, sur une base volontaire, de s'impliquer, de prendre des décisions, de former des comités qui seront responsables des activités, du budget, de la collecte de fonds et du financement, de développer des partenariats, etc. : *« À toutes, toutes, toutes les fois qu'on est en contact avec un partenaire, que ce soit l'Université, les (clubs de service) ou (une entreprise spécialisée en programmation d'aventure), etc. Les étudiants sont tout le temps avec moi là-dedans... ».*

Cette manière de faire est très importante pour l'intervenant de chez Thoreau qui souhaite ainsi, dans un premier temps, responsabiliser ses étudiants et créer un sentiment d'appartenance, mais surtout, développer chez les jeunes différentes compétences qui seront transférables dans leur démarche scolaire, ainsi que dans leur quotidien : *« Ça leur donne la chance de s'exprimer... pour certains ça peut être même des maths et du français... Le flo qui écrit la lettre qui est une demande de subvention... Bonjour les (clubs de service), on s'appelle Thoreau, on voudrait traverser le (Lac), on aurait besoin de tant, on a tant d'amassé à date en activités. Comme ça, ça coûte tant et ça nous prend tant. Ben c'est des maths appliquées, c'est du français écrit, c'est du français oral ».*

De par le passé, différentes activités ont été vécues par les jeunes de chez Thoreau : escalade de rocher et de glace, saut en parachute, kayak de mer, canot de maître (Rabaska), sorties à raquette, ski hors piste, cerf volant traction et camping d'hiver.

De toutes ces sorties, certaines se démarquent par leur envergure et l'engagement nécessaire. Ainsi, en 2003, les jeunes de chez Thoreau se sont fixé comme objectif de remonter en kayak de mer, à contre-courant, la rivière Saguenay sur tout près de 50 km : « Habités aux grandes intempéries de la vie, 16 décrocheurs ont décidé de défier le froid, le vent et les vagues, hier, en remontant le Saguenay de Cap-Jaseux à Chicoutimi, de jour et de nuit » (Extrait d'un article paru dans Le Quotidien (Bouchard, 2003)).

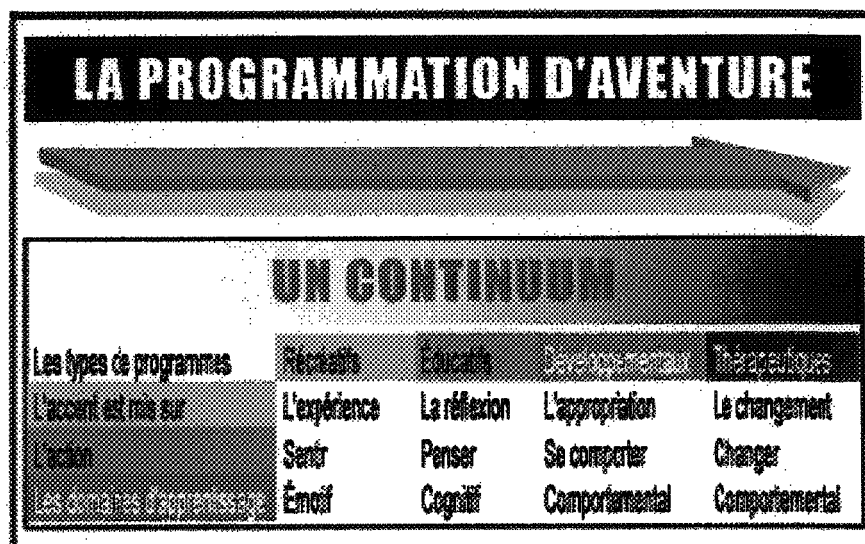
En 2004, les jeunes retourneront sur la rivière Saguenay, mais cette fois-ci en canot de maître (Rabaska) afin de parcourir en quatre jours la distance qui sépare le Cap-Jaseux et Ste-Rose-du-Nord.

En 2006, c'est la traversée du lac St-Jean en hiver qui mobilisera l'énergie des jeunes de chez Thoreau. Traversée à ski et raquette et coucher en tente sur le lac gelé.

Ainsi, pratiquement à chaque année, un projet d'envergure de plein air / aventure s'organise afin de mobiliser les jeunes, de les impliquer dans une démarche qui va bien au-delà du simple plaisir procuré par une sortie en nature. Maintenant, le plein air chez Thoreau a un but avoué d'éducation, c'est une modalité d'intervention.

De ce fait, il existe dans l'évolution de l'approche chez Thoreau une translation sur le continuum de la programmation d'aventure. De programmes récréatifs à l'origine, Thoreau met en place aujourd'hui des programmes qui sont davantage axés sur le développement de la personne (Figure 3).

Figure 3 : La programmation d'aventure : Types de programmes et visées



5.2.1 L'intention

Ainsi, ces projets permettent aux jeunes d'avancer dans leur cheminement, de grandir. Plus particulièrement, ces projets auraient un impact sur le plan des éléments suivants :

- Le dépassement, l'accomplissement et la fierté;
- La motivation à fréquenter l'école, à s'engager dans ses études;
- Connaissance de soi et approche orientante;
- Le plaisir, la possibilité de découvrir des alternatives, de vivre sainement;
- La relation intervenant-élève.

5.2.1.1 Dépassement, accomplissement et fierté

Selon l'intervenant de chez Thoreau, les activités de plein air d'aventure qu'il organise pour ses élèves représentent des opportunités de dépassement, d'accomplissement et de fierté : « *La plus grande réussite de tout ce plein air là, je pense que c'est l'accomplissement des jeunes d'avoir participé à quelque chose puis d'avoir fait de quoi qu'ils n'auraient pas pensé faire* ». « *Je pense à des bonshommes comme (...), une fille comme (...), des étudiants que j'ai eus. Puis là, en fait, qui se sont investis dans le plein air, qui se sont découverts* ». « *C'est de voir le dépassement de ces flos-là, la fierté dans leurs yeux de dire « Heille » moi j'ai couché dehors puis je n'aurais jamais pensé coucher dehors l'hiver, exemple* ».

5.2.1.2 Motivation à fréquenter l'école, à s'engager dans ses études

Évidemment, une des intentions avouées derrière les projets de plein air / aventure, c'est de motiver les jeunes à venir à l'école. Ainsi, le critère principal pour participer aux activités de plein air, c'est de travailler : « *Ça peut être travailler dans ses livres, ça peut être travailler à ses problématiques, à lui-même aussi* ». Il s'agit d'une manière de récompenser les efforts personnels et scolaires des jeunes : « *S'ils désirent être de la partie, ils devront se comporter en conséquence. Tranquillement, nous espérons que cela leur redonnera le goût d'apprendre...et même le goût de rêver* ».

Également, il est souhaité que les expériences vécues en plein air puissent être réinvesties en classe : *« Puis on peut développer une certaine attitude qu'on peut replacer en classe par la suite quand le jeune est en académique. Exemple, je prends notre sortie qu'on a faite au début de l'année à contre-courant sur le Saguenay, moi ça me donne des leviers d'intervention... ensuite, je peux dire à un jeune : « regarde quand on était sur le Saguenay on a été confronté au mauvais temps, notre expédition on a été obligé de la modifier, de la raccourcir, etc. parce que on a traversé des petites tempêtes... ».* Nos jeunes ont traversé beaucoup de tempêtes existentielles aussi. *Puis les jeunes ont bien réagi dans cette activité là... Ils avaient une bonne attitude. Moi en tant qu'intervenant ça peut me permettre après ça d'arriver dans la classe et de dire à mes étudiants : « regarde quand on était sur le Saguenay tu avais telle attitude, ça t'a permis de passer au travers. Peut-être que si tu prends cette attitude là, tu la mets dans la classe quand tu travailles dans tes livres, tu te refais confiance... ».*

5.2.1.3 Connaissance de soi et approche orientante

Selon une enseignante de chez Thoreau, les activités de plein air / aventure : *« Ça leur apprend à se connaître d'une autre façon, puis à connaître leurs limites... dans des activités qu'ils ne feraient pas en temps normal. [...] et là ils apprennent à se connaître d'une autre façon avec leurs limites et leurs capacités justement... et à travailler par après... pas sur leurs limites, mais sur leur potentiel... puis à se connaître... encore plus.*

De plus, pour le principal intervenant de chez Thoreau, une telle approche aiderait ses étudiants à se découvrir des centres d'intérêt qui, dans certains cas, peuvent devenir un choix professionnel : « *Il y en a un qui a travaillé dans les parachutes...* ».

5.2.1.4 Plaisir, découvrir des alternatives, vivre sainement

Aussi, de telles activités permettent aux jeunes de décrocher de leur quotidien, d'oublier, pour un instant, leurs problèmes, de créer de nouvelles histoires qui deviendront des souvenirs positifs : « *Dans ce que l'on fait comme travail, faut pas penser que tu vas avoir ta paye sur le coup, mais bien souvent là tu sèmes puis tout ça, ça va pousser dans 3-4 ans. Un moment donné, le flo il est malheureux, il est triste... au lieu de se geler la canette, au lieu de ci de ça, s'il a appris à faire du plein air puis à se trouver un moyen pour aller se ressourcer hein, parce que il y en a qui se ressourcent là-dedans* ».

De telles activités permettent aussi aux jeunes de s'amuser et prendre conscience qu'il est possible de le faire de manière saine : « [...] *j'irais même qu'à dire qu'à quelque part... par rapport à leur toxicomanie... ils peuvent se rendre compte qu'il y a d'autres façons d'avoir du fun* ». « *Ça fait que « tsé » moi après ça, ça me permet de dire à mes jeunes : « regarde, on s'est fait un feu là... tu n'étais pas saoul, t'étais pas gelé... tu as eu du fun en câline. Tu l'as vécu là. Ça fait que c'est tout ça* ». Dans le même ordre d'idées : « *À la fin de la soirée, nous avons amorcé une réflexion de groupe*

sur la belle soirée que nous avons vécue tous ensemble, sans consommer ni drogue, ni alcool ». « Cette activité nocturne a permis de détendre l'atmosphère, de favoriser la communication et de procurer un état de bien-être chaleureux et amical ».

De plus, ces sorties en plein air représentent pour ces jeunes le moment idéal pour se défouler, pour dépenser un trop-plein d'énergie qui pourrait, dans d'autres circonstances, être canalisé de manière beaucoup plus négative : *« Cette activité nous permettra de se dépasser, d'évacuer notre stress... ».* *« ...en même temps ça peut être du défoulement... ».*

5.2.1.5 Relation intervenant-élève

Nonobstant tous les avantages précédemment mentionnés de l'approche d'éducation à l'aventure, l'intention première pour l'intervenant de chez Thoreau reste de mieux connaître ses jeunes, de les découvrir : *« ... moi ça me donne toujours aussi l'occasion comme je te disais de faire des interventions, un levier d'intervention vu que je les fais, que je les vis avec eux-autres. Ça me permet de mieux connaître mes étudiants. Parce qu'en plein air c'est un terrain neutre un peu aussi ».*

De ce fait, la relation de confiance entre les jeunes et l'intervenant est facilitée : *« [...] c'est plus facile après ça de rentrer dans le bureau, de parler de toxicomanie, de*

parler d'abus sexuel, de parler de violence quand tu as vécu quelque chose avec quelqu'un que quand tu n'as jamais rien vécu avec lui ».

De plus, de telles activités représentent pour l'intervenant une opportunité d'observer ses jeunes en action : *« Ça fait que ça me permet de faire beaucoup d'apprentissages avec eux autres [...] ».* *« Dans une expérience comme celle-là, on voit leurs émotions remonter à la surface et comment ils peuvent être fragiles ».*

Évidemment, l'intervenant de chez Thoreau souhaite que l'établissement de cette relation privilégiée et que tous ces nouveaux apprentissages soient réinvestis par les jeunes lorsqu'ils sont de retour dans le quotidien : *« [...] puis ça me permet d'arriver par après, de dire à des jeunes : « Heille », regarde-toi quand on était sur le Saguenay, je t'ai chialé parce que tu n'as pas fait telle affaire ou telle affaire. Puis toi au lieu de m'envoyer valser, tu m'as écouté et puis tu as embarqué dans ce que je t'ai dis, tu avais une belle attitude. Tu as tu vu comment on a eu du fun puis comment est-ce que ça a été facile? À c't'heure, si tu prends cette attitude-là, tu la transfères dans tes livres ».*

5.2.2 La manière de faire

Maintenant, s'il paraît évident que l'approche d'éducation par l'aventure semble, chez Thoreau, être utilisée de manière délibérée avec des intentions bien particulières,

nous pouvons être en mesure de nous demander de quelle manière l'intervenant s'assure de rencontrer ses visées éducatives.

Lorsque nous lui posons la question, ce dernier insiste sur deux éléments en particulier : l'importance d'adapter l'aventure et celle de prendre le temps de "débriefer" les expériences vécues, de faire des retours sur ce qui a été vécu lors des sorties en plein air.

5.2.2.1 Adapter l'aventure

Pour l'intervenant de chez Thoreau il est primordial que l'aventure vécue par ses jeunes corresponde à leur réalité, qu'elle leur offre un défi approprié : *« Puis une des choses moi que je pense qui est importante, autant en plein air qu'en intervention, c'est de ne jamais mettre les flos vis-à-vis de quelque chose qu'ils ne seront pas capables de faire, parce que tu vas leur confirmer que c'est des innocents ». « Si c'est trop facile, ça a le même effet. Il va dire il est bien innocent lui de nous faire faire ça... Si c'est trop dur, c'est pas mieux. Ça fait qu'il faut que tu arrives avec quelque chose qui convient à ton groupe ».*

5.2.2.2 Les retours

Afin de s'assurer que l'expérience vécue par les jeunes devienne significative, l'intervenant de chez Thoreau tente de susciter la réflexion chez les jeunes en espérant ainsi permettre une introspection qui aura des répercussions à plus long terme : *« Avant de démonter les campements, nous avons réuni tout le monde dans la plus grande tente afin de faire un retour sur la sortie. Chacun des participants a exprimé ses impressions, ses sentiments, ses commentaires sur leur expérience vécue pendant les deux jours ». « Cette discussion pendant le retour a été profitable pour tous les autres jeunes, car elle a permis à tous de tirer une leçon ...».*

5.2.3 Les limites

Inévitablement, comme dans toute entreprise, l'intervenant de chez Thoreau rencontre différents obstacles à la réalisation de ses projets de plein air / aventure.

5.2.3.1 Le financement

Comme dans bien des cas, l'argent est encore une fois le nerf de la guerre : *« Parce que ça coûte énormément cher, ça sera toujours un petit peu l'handicap du plein air... C'est des affaires qui coûtent cher...».*

Pour pallier à ce problème et continuer à développer son approche d'intervention par le plein air, l'école Thoreau a trouvé deux solutions : l'autofinancement, ainsi que le développement de partenariats.

Chez Thoreau, l'autofinancement est assuré par la production et la vente d'œuvres d'art créées par les jeunes de l'école. Ainsi, pratiquement à chaque année, les jeunes produisent différentes œuvres (toiles, mosaïques de céramique, peinture sur t-shirts) qui seront vendues autour d'eux ou encore lors d'activités spéciales ou d'un vernissage. De cette manière, comme le mentionne l'intervenant responsable chez Thoreau, les arts occupent une double fonction : « *Les arts pour s'exprimer et pour financer le plein air* ».

Aussi, au fil des années, Thoreau a su développer divers partenariats afin d'assurer la pérennité et la qualité de son approche. Il s'agit entre autres de partenariats avec l'Université du Québec à Chicoutimi à travers le prêt de matériel, de guides qualifiés et de stagiaires, d'entreprises locales telles Concept-air qui a permis à Thoreau de faire l'acquisition d'ailes de traction à prix préférentiel, d'organismes caritatifs tels le club Rotari, ainsi que la Coopérative de solidarité INAQ qui offre des programmes spécialisés d'intervention par la nature et l'aventure.

5.2.3.2 Le nombre de participants

Un autre des obstacles mentionné par l'intervenant responsable des projets de plein air / aventure chez Thoreau est : « [...] *la limite de gens que tu peux amener en plein air aussi. Je veux dire moi j'ai trente étudiants. Amener trente personnes en plein air c'est difficile. Ça fait que c'est sûr qu'un groupe de quinze ou un groupe de dix, tu peux aller plus loin qu'un groupe de trente* ». Ainsi, les intervenants du cas Thoreau doivent faire des choix. Soit ils privilégient le nombre de participants au détriment de la qualité de l'intervention ou ils optimisent les effets de celle-ci en laissant derrière une partie de la classe. Choix déchirant pour les enseignants et intervenants de l'école.



5.2.3.3 Les assurances

Généralement, les activités de plein air d'aventure ont tendance à être associées à des activités qualifiées comme étant extrêmes. Ainsi, il devient difficile, dans un contexte scolaire, d'obtenir les appuis nécessaires des directions dû à un problème relié aux limites imposées par les compagnies d'assurances (exclusions) : « [...] *le principal obstacle dans tout ça là, c'est souvent les assurances aussi, ... des fois il y a des questions d'assurances que c'est compliqué un peu...* ».

5.2.3.4 La clientèle

Finalement, l'intervenant de chez Thoreau rappelle que ses étudiants représentent une limite importante à ce qu'ils peuvent espérer accomplir comme activités de plein air. Comme ils vivent diverses problématiques généralement majeures, ces derniers ne sont pas nécessairement toujours aptes et volontaires à participer à des activités qui demandent une importante dose de motivation et d'implication : *« Cette année... tu m'aurais dit : « (...) regarde j'ai 25 000 piastres, on part une semaine avec tes étudiants. Je t'aurais dit : « Ça va être dur ». Puis probablement que j'aurais refusé ton offre parce que j'aurais été assez honnête pour savoir que mon groupe n'était pas prêt à ça ».* Ainsi, tout est à refaire pratiquement chaque année puisque chaque rentrée scolaire amène avec elle un nouveau groupe, une nouvelle aventure.

5.3 Le cas Thoreau : Perspective théorique

Rappelons-nous qu'un de nos objectifs de recherche était de faire une synthèse exhaustive et rigoureuse de ce que peut représenter un cas utilisateur d'activités d'aventure et de plein air en milieu scolaire au secondaire au Saguenay, c'est-à-dire d'exemplifier une pratique. Nous croyons que la première partie de ce chapitre atteint cet objectif essentiellement à travers une description narrative du cas, basée en grande partie sur des extraits d'entretiens, ainsi que quelques segments tirés des différents documents étudiés lors de notre analyse de contenu.

Maintenant, nous souhaitons, dans un deuxième temps, relever les éléments de la pratique du cas Thoreau qui convergent ou divergent avec la théorie déjà existante dans le domaine de la programmation d'aventure en milieu scolaire. Pour ce faire, nous nous proposons d'utiliser davantage les données qui ont été recueillies grâce à notre protocole d'observation lors de notre sortie de plein air d'aventure avec l'école Thoreau. En effet, puisque notre protocole d'observation découle directement de notre cadre théorique, nous croyons que ce dernier se révèle particulièrement pertinent lorsqu'il s'agit de confronter la pratique à la théorie. De plus, comme le rappelle Bianquis-Gasser (1996), un bon protocole d'observation permettra au chercheur : « ... de repérer les écarts qui peuvent se manifester entre ce que l'on dit faire et ce que l'on fait » (p. 147).

Nous croyons qu'il est important à ce moment-ci de rappeler que notre intention, dans le cadre de ce projet de recherche, n'est pas de mesurer quoi que ce soit, de quantifier un événement ou encore de valider une hypothèse, mais plutôt de décrire une situation dans son ensemble, d'exemplifier un phénomène. C'est dans cet état d'esprit que nous aborderons cette prochaine partie. Ainsi, nous ne nous attarderons pas à chacun des énoncés théoriques qui nous ont permis de recueillir nos observations (rappelons qu'il en existe plus de quarante). Nous traiterons plutôt les éléments que nous jugeons caractéristiques du cas à l'étude, c'est-à-dire ceux qui permettent de relever les particularités de la pratique du cas Thoreau. Certains sont près de la théorie existante dans le domaine de la programmation d'aventure en milieu scolaire, tandis que d'autres en sont éloignés. Ainsi, nous révélerons ce qui représente des forces ou encore des manquements majeurs face à la théorie.

5.3.1 Des forces

En ce qui a trait au cas Thoreau, les éléments observés qui étaient identiques à la théorie déjà existante dans le domaine de la programmation d'aventure en milieu scolaire sont assez peu nombreux. Plusieurs éléments se rapprochaient des énoncés théoriques en programmation d'aventure, mais ces derniers étaient rarement identiques. Les éléments observés qui étaient très près du cadre théorique sont les suivants.

5.3.1.1 L'apprentissage se fait à travers de petits groupes

Rappelons que selon Priest et Gass, (1997) de petits groupes doivent être préconisés en contexte d'éducation par la nature et l'aventure. Pour eux, le respect de cette norme est primordial puisqu'elle permet d'instaurer les dynamiques de groupe nécessaires aux fins de cette approche. Dans le cadre de la sortie observée, sept étudiants participaient à la sortie, ce qui représente, selon les critères retenus, un petit groupe (entre 8 et 15 personnes).

5.3.1.2 Le projet/programme est orienté vers des activités physiques

Tout au long de la sortie, les jeunes étaient sollicités physiquement soit à travers différentes activités (raquette, ski de fond et cerf volant traction) ou à travers différentes tâches (transport du matériel, installation du campement, corvée de bois, etc.).

5.3.1.3 Le projet/programme utilise le contexte scolaire tout en se déroulant à l'extérieur de l'école

Il s'agissait d'une activité organisée par l'école Thoreau, mais qui ne se déroulait pas dans les locaux ou sur le terrain de l'école. Elle avait lieu en forêt, tout près de l'anse à Benjamin (Ville de La Baie).

5.3.1.4 Le projet/programme prend place dans un cadre de 24 heures par jour, c'est-à-dire que les étudiants ne retournent pas chez eux durant le programme

La sortie observée incluait une nuitée en camping d'hiver. Ainsi, les participants ont été engagés dans une aventure de trente-deux heures sans, en aucun moment, avoir la possibilité de rentrer chez-eux. Tout au long du séjour, les participants étaient occupés par une série de tâches quotidiennes à accomplir telles : le transport du matériel, l'installation du campement, la préparation des repas, les corvées de bois et d'eau ainsi que différentes activités telles la randonnée à raquette et du cerf-volant traction.

5.3.1.5 Une orientation vers le succès dans laquelle la croissance est supportée et encouragée et dans laquelle on mise sur les aspects positifs

À plusieurs occasions, il a été possible d'observer les intervenants valoriser les réussites des participants ainsi que les comportements souhaitables (participation, implication, entraide, respect, etc.) principalement à travers des encouragements verbaux.

5.3.1.6 Une atmosphère de support mutuel dans laquelle la coopération, les encouragements et le souci des autres sont constamment présents

Tout au long de la sortie, nous avons pu observer, principalement à travers différents gestes, propos et rappels, des efforts afin de privilégier et d'encourager les valeurs d'entraide, de partage et de respect.

5.3.1.7 Un état de plaisir et d'appréciation, ainsi que l'opportunité de rire de la situation, des autres et de soi-même

D'une manière générale, l'atmosphère était à la rigolade. Que ce soit lors des activités ou particulièrement lors de moments plus informels (préparation des repas, feu de joie, etc.), il était possible d'observer les participants et intervenants plaisanter et s'agacer.

5.3.2 Des manquements

Si certains éléments de la pratique du cas Thoreau semblent correspondre d'assez près aux notions théoriques préconisées par une approche basée sur l'idée de programmer une aventure, d'autres aspects semblent ne pas avoir été intégrés ou ne semblent pas être utilisés par le cas à l'étude.

5.3.2.1 Le participant est responsable de son aventure

Sur le plan des agents actifs de la programmation d'aventure, la pratique du cas Thoreau semble, dans le cas de la sortie observée, être passablement éloignée de la notion de responsabilité du participant dans l'aventure vécue, c'est-à-dire l'idée que ce dernier doit être impliqué volontairement dans une activité qui lui permet d'avoir le pouvoir et le contrôle sur ses apprentissages. Ainsi, notre présence sur le terrain nous a permis d'observer que les responsables de la sortie intervenaient fréquemment dans des tâches qui relevaient de la responsabilité des étudiants qui ainsi, perdaient le pouvoir et le contrôle sur leurs apprentissages. Par exemple, plutôt que de laisser les étudiants persévérer dans l'allumage d'un feu, les intervenants accomplissaient la tâche de peur que les participants aient froid. Ainsi, il était fréquent d'observer les accompagnateurs accomplir des tâches qui représentaient des opportunités d'apprentissage pour les participants.

Aussi, nous avons remarqué que certaines activités étaient imposées aux participants et que de cette manière ils n'étaient plus librement impliqués dans ce qu'ils vivaient.

5.3.2.2 La séquence d'aventure

Pratiquement toutes les phases de la séquence d'aventure sont absentes de la sortie de plein air d'aventure observée. À l'exception des phases d'activités de connaissance (Phase 2); d'activités d'aventure (expédition) (Phase 8), de partage (phase 10) et d'accompagnement (phase 12), toutes les autres étapes sont absentes de l'intervention.

Les phases observées ont été mises en œuvre de la manière suivante :

- Activités de connaissance (Phase 2) : Il s'agit d'individus qui se côtoient déjà sur une base quotidienne (ou presque) en milieu scolaire;
- Activités d'aventure (expédition) (Phase 8) : L'expédition en soi;
- Partage (Phase 10) : Il y a eu un retour sur l'expérience vécue ainsi que ses répercussions et apprentissages au deuxième jour de la sortie (à 14 h);
- Accompagnement (Phase 12) : L'accompagnement est assuré par l'intervenant principal de l'école. Ce dernier pourra réinvestir, en milieu scolaire, ce qui a été vécu en expédition.

Les étapes de la séquence d'aventure qui n'ont pas pu être observées lors de la sortie en plein air sont les suivantes :

- Identification des buts et objectifs (Phase 1);
- Activités de désinhibition (Phase 3);
- Activités de communication (Phase 4);
- Activités de confiance (Phase 5);
- Activités de résolution de problèmes (Phase 6);
- Défis personnels (Phase 7);
- Réflexion et solo (Phase 9);
- Célébration (Phase 11).

Rappelons que Bisson (1999) fait remarquer que la littérature publiée à ce jour fait ressortir le choix des activités préconisées, ainsi que l'ordre dans lequel elles sont proposées (la séquence) comme étant une des composantes les plus importantes de la programmation d'aventure.

Finalement, voici les éléments de la pratique du cas Thoreau qui sont plutôt éloignés de la théorie déjà existante en ce qui a trait aux caractéristiques d'un programme scolaire efficace, c'est-à-dire des éléments qui lors de la sortie n'ont pu être observés à aucun moment.

5.3.2.3 Le projet/programme est de longue durée (au moins une semaine)

Il s'agissait d'un programme qui ne pourrait pas être qualifié de longue durée (sortie de trente-deux heures).

5.3.2.4 Un sens de l'aventure, une certaine imprévisibilité, du drame et du suspense

La sortie observée semblait être rigidelement programmée :

- Il existait un horaire qui devait être respecté;
- La sortie avait lieu dans un milieu sécurisé (à proximité d'une zone urbaine);
- Le niveau de stress des participants était bas (selon leurs attitudes, langage corporel, commentaires, etc.);
- Il n'existait pas de sentiment d'un point de non-retour (la proximité de la ville donnait l'impression qu'il était possible de retourner à la maison à n'importe quel moment);
- Les conditions climatiques étaient plutôt favorables (à l'exception des grands vents lors de l'activité de cerf-volant traction).

5.3.2.5 Une manière d'apprendre qui permet la résolution de problèmes en groupe, qui permet des possibilités de contributions personnelles et qui présente des problèmes qui généralement ne peuvent être résolus individuellement

La grande majorité des problèmes qui émergeaient naturellement étaient solutionnés par les accompagnateurs plutôt que de capitaliser sur ces opportunités pour impliquer les participants dans un processus de résolution de problème. Par exemple, plutôt que de laisser les élèves se débrouiller pour installer les tentes (une opportunité de résolution de problèmes), les intervenants ont dirigé les opérations. Ces derniers semblaient plus préoccupés par le résultat (une tente bien montée) plutôt que par le processus (une opportunité d'apprentissage).

5.3.2.6 La fusion des apprentissages et du développement intellectuel, social, physique et émotionnel

À aucun moment, nous n'avons pu observer une action ou intention relative à la fusion des apprentissages et du développement intellectuel, social, physique et émotionnel. À titre d'exemple, cela aurait pu se manifester par la tenue d'un journal de bord par les participants.

5.3.2.7 Une quantité significative de travail cognitif directement relatif aux abstractions et questions qui ont préalablement été développées ou qui le seront dans le futur

Il n'existait pas ou peu d'opportunités de travail cognitif pour les étudiants, du moins, lors de la sortie observée. Si tel eut été le cas, nous aurions pu remarquer des situations où les participants étaient appelés à manipuler différents concepts en lien avec leur cheminement scolaire ou personnel. Ainsi, il s'agit d'un autre élément non observé.

5.3.2.8 L'aventure est publique (médiatisation)

L'aventure du cas Thoreau n'a pas été médiatisée puisque selon nos recherches, aucun article n'a été publié, aucun reportage n'a été diffusé à propos de la sortie observée (aucun journaliste n'était présent).

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

5.3.2.9 Il existe une forme d'évaluation. (Elle représente une forme de risque et d'incertitude)

À aucun moment, il n'a été possible d'observer des moyens évaluatifs. En effet, nous n'avons pas eu l'occasion de constater des gestes de l'ordre d'une mesure des acquis (évaluation sommative) ou encore une évaluation formative telle la contribution à un portfolio.

5.3.3 Des aspects occultés ou conflictuels

À ce stade-ci du projet de recherche, nous nous sommes demandé s'il ne serait pas pertinent d'effectuer une vérification croisée, c'est-à-dire de s'assurer qu'il existe une certaine cohérence sur le plan des segments significatifs (extraits des entretiens, des notes d'observation, du contenu des différents documents analysés) qui avaient été classés à l'intérieur des différentes catégories prédéterminées et émergentes lors de la reconstruction des données.

Cette vérification nous a permis de constater qu'à aucun moment il n'existe à l'intérieur d'une même catégorie des segments significatifs s'opposant, c'est-à-dire affirmant une chose et son contraire. En ce sens, il nous semble raisonnable de penser qu'il existe une certaine cohérence dans les données recueillies dans le cadre du cas à l'étude.

Ceci étant dit, cette vérification nous a aussi permis de constater que certaines catégories n'avaient pas été évaluées à leur juste valeur. Ceci est particulièrement le cas en ce qui concerne les éléments suivants :

- L'aventure est publique (médiatisation);
- Le participant est responsable de son aventure;
- Identification des buts et objectifs (Phase 1);
- Célébration (Phase 11);

- Le projet/programme inclus en plus des participants, les parents et enseignants ou autres personnes impliquées auprès des participants.

5.3.3.1 L'aventure est publique (médiatisation)

Dans le cadre de la sortie observée, aucun journaliste n'était présent et aucun article n'a été publié. Par contre, la recherche de documents pour l'analyse de contenu nous a permis de découvrir plusieurs articles de journaux s'intéressant aux activités de plein air et d'aventure vécues préalablement par les étudiants du cas Thoreau.

5.3.3.2 Le participant est responsable de son aventure

Une présence sur le terrain nous avait permis d'observer que les responsables de la sortie intervenaient fréquemment dans des tâches qui semblaient relever de la responsabilité des étudiants qui perdaient ainsi le pouvoir et le contrôle sur leurs apprentissages.

Par contre, certains extraits des entretiens ainsi que des différents documents analysés permettent de croire que les étudiants sont beaucoup plus responsabilisés que nous avons pu l'observer, particulièrement dans les phases préparatoires des activités de plein air et d'aventure. En effet, ces extraits démontrent que les étudiants sont impliqués

au niveau du choix du type d'expédition, de la destination, des menus, du budget, de la recherche de partenaires, etc.

Quant à la séquence d'aventure, certains des éléments susmentionnés sont, contrairement à ce que nous avons pu observer, intégrés dans la pratique du cas Thoreau. Il n'avait tout simplement pas été possible de les observer lors de la sortie dans laquelle le chercheur avait été impliqué. Il s'agit des éléments suivants :

- Identification des buts et objectifs (Phase 1);
- Célébration (Phase 11);
- Le projet/programme inclut en plus des participants, les parents et enseignants ou autres personnes impliquées auprès des participants

5.3.3.3 Identification des buts et objectifs (Phase 1)

L'extrait suivant démontre bien qu'il existe dans les projets du cas Thoreau des moments réservés à l'identification des besoins, buts et objectifs : « *C'est aussi lors de cette réunion que nous leurs (sic) avons demandé leurs objectifs de la sortie, et que nous leurs (sic) avons partagé les nôtres* ». Comme ces activités se déroulent en amont de la sortie, nous n'avions pas pu l'observer une fois sur le terrain.

5.3.3.4 Célébration (Phase 11)

Voici un autre extrait démontrant l'intégration de cette phase aux activités de plein air et d'aventure du cas Thoreau : « *Maintenant, après avoir tous pris un peu de recul, nous allons aller rencontrer les jeunes de (l'École) à nouveau. Nous avons un bon dîner pizza d'organisé la semaine prochaine! Nous allons replonger dans nos souvenirs, au travers films et photos* ». « Puis quand que l'on revient dans la classe après ça puis que l'on présente le vidéo à tout le monde ».

Maintenant, cette idée d'effectuer une vérification croisée nous a aussi permis de constater qu'il existait au moins un autre aspect que nous aurions pu intégrer à la partie de ce chapitre concernant les manquements (5.3.2). Il s'agit de l'élément suivant.

5.3.3.5 Le projet/programme inclut en plus des participants, les parents et enseignants ou autres personnes impliquées auprès des participants

En plus des participants, l'intervenant responsable du groupe ainsi que certains enseignants sont impliqués dans les différentes activités de plein air et d'aventure programmées par le cas Thoreau. Toutefois, les parents semblent être en tout temps absents du processus.

Ainsi, ce cinquième chapitre nous aura permis de mieux circonscrire le cas à l'étude. Nous l'avons tout d'abord entrevu d'une manière générale, pour ensuite

l'exposer dans les détails, particulièrement en ce qui a trait au cas en tant qu'utilisateur d'activités de plein air et d'aventure. Finalement, ce sont les notions théoriques relatives à la programmation d'aventure en milieu scolaire qui nous auront permis d'éclairer les détails et spécificités du cas Thoreau.

CHAPITRE SIX

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le domaine de l'éducation à l'aventure, il existe une manière de faire lorsque le moment est venu de « débrief » une expérience, c'est-à-dire de faire un retour sur une aventure vécue. On se posera alors les trois questions suivantes : "What?" "So what?" et "Now what?". C'est-à-dire : que s'est-il passé? (Quoi?), qu'avons-nous appris? (Donc quoi?) et de quelle manière pouvons-nous réinvestir ces apprentissages? (Maintenant quoi?). Ce sixième chapitre, qui se veut une sorte de retour sur ce projet de recherche, prendra la forme de ce triple questionnement.

6.1 Que s'est-il passé? (Quoi?) – La réflexion

La réponse à cette question se trouve principalement dans le chapitre précédent. Nous cherchons à savoir ce qui ressort de l'expérience dans laquelle nous étions engagés. En fait, nous cherchons à répondre à notre question de départ qui était la suivante : lorsque des activités de plein air d'aventure sont utilisées en milieu scolaire, de quelle manière et dans quel but est-ce fait? Dans ce cas-ci, le produit de la démarche (le quoi), c'est-à-dire la réponse à cette question, c'est la description du cas à l'étude; la présentation des résultats au chapitre cinq.

Maintenant, prenons le temps de rappeler que nos objectifs de recherche sont de :

1. Décrire de quelle manière et dans quel but les activités d'aventure et de plein air sont utilisées par une ou certaines écoles secondaires dans la région du Saguenay;
2. Comparer la ou les pratiques aux modèles théoriques.

En ce qui concerne le premier objectif, le cas Thoreau aide à comprendre de quelle manière et dans quel but les activités d'aventure et de plein air sont utilisées par une école secondaire dans la région du Saguenay. Évidemment, le cas Thoreau ne nous permet pas de saisir de quelle manière et dans quel but les activités d'aventure et de plein air sont utilisées par certaines écoles secondaires dans la région du Saguenay. Ceci étant dit, nous croyons, comme il a été mentionné au point 4.1.1.3 du quatrième chapitre (le choix du nombre de cas à l'étude), que le choix d'étudier un seul cas demeure le bon choix. Comme nous l'avions mentionné à ce moment, nous sommes davantage intéressés par une analyse en profondeur, c'est-à-dire que nous ne souhaitons pas produire une généralisation, mais plutôt comprendre un cas bien précis; exemplifier une pratique d'un cas utilisateur d'activités de plein air et d'aventure en milieu scolaire. Nous avons ainsi retenu ce cas, non pas parce qu'il était représentatif d'une population d'une manière statistique, mais plutôt parce qu'il représente un intérêt particulier, parce qu'il est représentatif de notre objet de recherche. Ainsi, nous croyons que la description du cas Thoreau au dernier chapitre répond à ce premier objectif en proposant une description dense d'un cas utilisateur d'activités de plein air et d'aventure en milieu scolaire au Saguenay.

Pour ce qui est du second objectif de ce projet de recherche qui, rappelons-le, est de comparer la pratique d'un cas utilisateur aux modèles théoriques, nous sommes convaincus que le point 5.3 du cinquième chapitre (le cas Thoreau : Perspective théorique) atteint cet objectif. Ainsi, il est possible grâce à ce rapprochement de faire ressortir ce que nous considérons comme étant des forces ou encore des manquements majeurs du cas Thoreau face à la théorie concernant la programmation d'aventure en milieu scolaire.

6.2 Qu'avons-nous appris? (Donc quoi?) – L'intégration

Donc quoi? Qu'avons-nous distingué? Qu'émerge-t-il de cette démarche? Quels éléments semblent être inédits ou du moins porteurs de sens?

À notre avis, deux phénomènes semblent particulièrement intéressants. Premièrement, le fait que certaines catégories ont dû être ajoutées aux deux grilles d'analyse lors de la classification des segments significatifs en phase de reconstruction des données. C'est-à-dire l'apparition de catégories émergentes.

Ensuite, le fait qu'en remplissant ces dites grilles, certaines catégories étaient saturées en segments significatifs alors que d'autres demeuraient vides.

6.2.1 Les catégories émergentes

Lors de la classification des segments significatifs en phase de reconstruction des données, de nouvelles catégories dites émergentes ont été créées afin d'éviter que l'on se retrouve avec des segments orphelins.

Pour nous, ces nouvelles catégories sont particulièrement intéressantes puisqu'elles représentent une sorte de vide théorique, des aspects négligés par les chercheurs s'intéressant à la programmation d'aventure en milieu scolaire. Ainsi, nous croyons que ces catégories devraient être considérées comme des caractéristiques potentielles d'un curriculum scolaire faisant appel à la programmation d'aventure ou du moins être au cœur de futurs projets de recherche. Ces nouvelles catégories sont les suivantes :

6.2.1.1 Il existe dans l'expérience vécue, des moments non structurés pour relaxer, ne rien faire, être

Ces moments, qu'il a été possible d'observer lors de la sortie en plein air, nous semblaient particulièrement importants dans la mise en place d'une dynamique propice à l'intervention, notamment en ce qui a trait au développement d'une alliance entre les participants et les intervenants. Ainsi, les repas, feux de joie et moments informels entre les activités devenaient, à notre sens, tout aussi importants que les autres éléments de la programmation.

6.2.1.2 L'expérience vécue permet de développer des habitudes de vie saines

Lors des entretiens, l'intervenant principal du cas à l'étude mentionne à plusieurs reprises que ces sorties en plein air représentent des opportunités pour les participants de se mettre physiquement en forme, de prendre conscience de l'impact de la consommation de substances sur leur santé ainsi que de l'importance d'adopter de saines habitudes de vie.

6.2.1.3 L'expérience vécue offre aux participants l'opportunité d'avoir du plaisir, de vivre de nouvelles expériences

Il semblerait que de telles sorties seraient bénéfiques, particulièrement dans le cas de jeunes vivant diverses problématiques (consommation, abandon, violence, etc.) puisque celles-ci permettraient aux participants de décrocher, pour un instant et d'une manière saine, des problèmes qui composent leur quotidien.

6.2.1.4 L'expérience vécue permet de se défouler

Autre effet potentiel, les activités de plein air d'aventure représenteraient, comme le fait remarquer l'intervenant de chez Thoreau, une opportunité pour les participants de se défouler d'une manière sensée, de canaliser leurs énergies, d'évacuer leur stress.

6.2.1.5 L'expérience vécue appuie et bonifie le projet éducatif

L'intervenant du cas à l'étude insiste sur l'idée que les sorties en plein air, particulièrement durant la phase de préparation, deviennent de véritables opportunités pour les étudiants de mettre en pratique ce qu'ils ont appris à l'école. Par exemple, les démarches durant cette phase de préparation nécessitent la mobilisation de notions de français afin de rédiger des demandes de soutien, de présenter le projet ou encore des notions de mathématique pour monter un budget, calculer les coûts, etc.

6.2.1.6 L'expérience vécue sensibilise les participants à l'environnement

Dans un autre ordre d'idées, des extraits d'entretiens mettent en évidence le fait que les sorties de plein air seraient à la base de réflexions, de la part des participants, en lien avec l'environnement dans lequel ils évoluent. Ainsi, être engagé dans des activités d'aventure en nature pourrait initier des prises de conscience au niveau de l'interdépendance de l'environnement et de l'activité humaine telles que : le lien entre la satisfaction des besoins des membres d'une collectivité et le territoire sur lequel ils évoluent; l'utilisation rationnelle des ressources; les habitudes et attitudes visant la protection, la conservation et l'assainissement de l'environnement (MEQ, 2003a).

6.2.1.7 Il existe dans l'expérience vécue des possibilités d'observation, d'intervention et d'apprentissage pour les intervenants accompagnateurs

Cette idée est au cœur de la démarche des projets plein air du cas Thoreau. Son intervenant va jusqu'à considérer ces activités comme « *...un outil de travail, un levier d'intervention...* » puisqu'elles lui offrent des opportunités d'observation et d'intervention.

6.2.2 La prépondérance des catégories

Lors de la phase de reconstruction des données, nous avons procédé au classement des différents segments de texte que nous jugions significatifs afin de pouvoir mieux les comparer et les analyser. Pour ce faire, nous avons regroupé ces différents segments sous forme de tableaux dans lesquels chacun des dits segments était classé dans une catégorie qui avait été prédéterminée en fonction d'énoncés relatifs à notre cadre conceptuel. Ainsi, il s'est avéré, tel que susmentionné, que certaines catégories ont recueilli plusieurs segments alors que d'autres catégories sont demeurées vides. Pour nous, ceci met en évidence la primauté de certains des énoncés tirés de notre cadre conceptuel qui ont servi à articuler les différentes catégories. Évidemment, cette prépondérance est relative au cas à l'étude, mais ceci nous amène à nous questionner sur une hiérarchisation possible des énoncés concernant la programmation d'aventure en milieu scolaire, par exemple, de ceux concernant les caractéristiques d'un programme scolaire efficace. Nous croyons alors qu'il serait intéressant dans le futur de s'attarder à

prioriser certains éléments et d'en évacuer d'autres. En effet, il pourrait être intéressant de vérifier si certaines catégories ne sont plus pertinentes ou d'actualité. Ceci étant dit, cette « évacuation » et hiérarchisation nécessiteraient une réflexion et des actions qui dépassent largement le cadre de ce projet de recherche (cette démarche représente un projet de recherche en soi).

Pour ce qui est du cas Thoreau, voici, dans un premier temps, les énoncés théoriques à la base des catégories fortement comblées et ensuite les énoncés qui ont servi à établir les catégories qui sont demeurées vides.

6.2.2.1 Énoncés théoriques à la base des catégories fortement comblées

1. Le participant est responsable de son aventure. C'est-à-dire que dans la mesure du possible, les décisions sont prises par ces derniers afin de permettre un engagement plus complet de ceux-ci (norme d'internalité);
2. Des moments sont réservés à la réflexion (seul et en groupe) ainsi qu'à la synthèse de l'aventure vécue afin de permettre une introspection ainsi qu'un transfert des apprentissages;
3. Développer le concept de soi (Estime, aspirations, goûts, intérêts, forces, limites, capacités, aptitudes, compétences, valeurs, autonomie...);
4. Développer des habitudes de vie saines;
5. Avoir du plaisir, vivre de nouvelles expériences;

6. Favoriser les relations maître/élève et/ou intervenant/élève;
7. Développer et soutenir la motivation intrinsèque, diminuer le décrochage scolaire;
8. Possibilité d'observation, d'intervention et d'apprentissage pour les intervenants.

Une fois complétée, cette liste d'énoncés permet d'envisager les éléments susmentionnés comme étant représentatifs des composantes fondamentales de l'approche du cas Thoreau en programmation d'aventure (il s'agit d'éléments identifiés à plusieurs reprises lors de l'analyse des données).

Ces composantes fondamentales pourraient à leur tour être regroupées en deux catégories : les éléments en lien avec la manière de faire (le comment) ainsi que ceux en lien avec les effets souhaités (le pourquoi).

Tableau 5 : Les composantes fondamentales de l'approche du cas Thoreau en programmation d'aventure

La manière de faire (le comment)	Les effets souhaités (le pourquoi)
Un participant responsable de son aventure	Développer le concept de soi
Des moments de réflexion, de synthèse et de transfert des apprentissages	Développer des habitudes de vie saines
	Avoir du plaisir, vivre de nouvelles expériences
	Favoriser les relations intervenant/élève
	Développer et soutenir la motivation

	Offrir des possibilités d'observation, d'intervention et d'apprentissage pour les intervenants
--	--

6.2.2.2 Énoncés théoriques à la base des catégories qui sont demeurées vides

1. Il existe un sens de l'aventure, un point de non-retour, une certaine imprévisibilité, du drame et du suspense;
2. Il existe un niveau relativement élevé (mais réaliste) d'attentes générées par des forces internes et externes;
3. Les répercussions sont immédiates et possiblement futures;
4. Il existe dans l'expérience vécue, des opportunités de résolution de problèmes en groupe;
5. L'approche est affective. Elle est basée sur l'utilisation d'expériences concrètes et significatives pour les participants. Au-delà de la cognition, ce sont les émotions qui sont stimulées;
6. La séquence d'apprentissage est davantage inductive que déductive afin de mobiliser l'attention de l'apprenant jusqu'à la fin;
7. Il existe une diversité dans les méthodes et dans les environnements d'apprentissage afin de réduire la routine et la prévisibilité (la diversité contribue aussi aux notions d'incertitude et de risque);

8. Il existe une quantité significative de travail cognitif directement relatif aux abstractions et questions qui ont préalablement été développées ou qui le seront dans le futur;
9. L'approche est holistique. Il existe une fusion des apprentissages et du développement intellectuel, social, physique et émotionnel;
10. Il existe une forme d'évaluation (elle représente une forme de risque et d'incertitude);
11. Développer la personnalité (incluant la notion de contrôle interne/externe);
12. Développer le "leadership";
13. Développer l'esprit d'aventure ("Adventuresome ") / Besoin d'expérimenter, de prendre des risques;
14. Rompre l'isolement des jeunes / favoriser l'intégration sociale;
15. Favoriser la réussite académique;
16. Stimuler les apprentissages (la motivation à apprendre).

Le cas des énoncés extraits du cadre conceptuel et qui sont à la base des catégories demeurées vides nous questionne en tant que chercheur. S'agit-il de propositions surannées ou encore d'exemples de faiblesses théoriques de la part du cas Thoreau ou tout simplement d'éléments difficilement observables? Encore une fois, une réponse à ces questions nécessiterait des démarches qui sont bien au-delà de celles entreprises dans le cadre de ce projet de mémoire.

6.3 De quelle manière pouvons-nous réinvestir ces apprentissages? (Maintenant quoi?) – La continuation

C'est dans un esprit de continuité que nous souhaitons répondre à cette question. Nous désirons ainsi préciser la valeur de ce projet de recherche, comprendre de quelle manière il peut être réinvesti, c'est-à-dire d'en évaluer sa portée ainsi que les retombées possibles.

6.3.1 Finalités théoriques et pratiques

Pour nous, la première contribution de ce projet de recherche est de servir à la constitution d'un corpus organisé de connaissances susceptibles de faciliter l'étude d'autres cas ou de la programmation d'aventure en milieu scolaire en général. Ainsi, il existe une sorte de finalité théorique à cette étude de cas, en ce sens qu'elle pourra être insérée dans un nouveau cadre conceptuel. De cette manière, elle devient exemplaire; un tremplin afin de poursuivre d'autres investigations dans le même sens; une nouvelle source de connaissances transmissibles.

En effet, la démarche de ce projet de recherche entraîne un renouvellement du cadre théorique initialement adopté, particulièrement en ce qui a trait aux caractéristiques d'un curriculum scolaire faisant appel à la programmation d'aventure (2.8.1). Rappelons que depuis environ une décennie, différents chercheurs se sont

attardés aux caractéristiques associées à l'efficacité des programmes d'aventure et plus spécifiquement aux programmes éducatifs en milieu scolaire (Bilodeau, 2005; Bisson, 1999; Hirsch, 1999; Horwood, 1999; Prouty, 1999; Neill, 1997; Priest et Gass, 1997). Dans le cadre de ce projet de recherche, nous avons dû réunir, sous des thèmes généraux rassembleurs, les différents éléments théoriques proposés par ces chercheurs afin d'en faire une grille d'analyse. Corollairement, les propositions de cette grille engendrent une nouvelle liste représentative des caractéristiques associées à l'efficacité des programmes d'éducation par l'aventure en milieu scolaire. Nous croyons que cette liste représente une des contributions de ce mémoire.

Tableau 6 : Les caractéristiques associées à l'efficacité des programmes d'éducation par l'aventure en milieu scolaire

1. Le milieu / environnement	1.1 Le projet/programme utilise le contexte scolaire tout en se déroulant à l'extérieur de l'école, dans un environnement non familier qui est donc plus complexe, plus engageant et moins prévisible qu'une classe de cours.
2. La durée	2.1 Le projet/programme est de longue durée (au moins une semaine) et prend place dans un cadre de 24 heures par jour, c'est-à-dire que les étudiants ne retournent pas chez eux durant le programme.
3. Les intervenants et personnes impliquées	3.1 Le projet/programme est mené par des thérapeutes ou des "leaders" formés en programmation d'aventure (plutôt que des professeurs).
	3.2 Le projet/programme inclut en plus des participants, les parents et les enseignants ou autres personnes impliquées auprès des participants.
	3.3 L'aventure est publique (médiatisation).

4. Les participants	4.1 Le participant est impliqué dans une activité volontaire qui lui permet d'avoir le pouvoir et le contrôle sur ses apprentissages (Défi par choix).
	4.2 Le participant est responsable de son aventure. C'est-à-dire que dans la mesure du possible, les décisions sont prises par ce dernier afin de permettre un engagement plus complet de celui-ci (norme d'internalité).
	4.3 L'aventure est adaptée à la réalité et aux besoins des personnes qui y participent, elle offre un défi approprié.
	4.4 L'apprentissage se fait à travers de petits groupes.
5. Le "design", la séquence, ainsi que la structure du programme	5.1 Il existe un sens de l'aventure, une certaine imprévisibilité, du drame et du suspense.
	5.2 Le projet/programme est orienté vers des activités physiques.
	5.3 Il existe dans l'expérience vécue, des moments non structurés pour relaxer, ne rien faire, être.
	5.4 Est présent un état de plaisir et d'appréciation, ainsi que l'opportunité de rire de la situation, des autres et de soi-même.
	5.5 Une orientation vers le succès dans laquelle la croissance est supportée et encouragée et dans laquelle on mise sur les aspects positifs.
	5.6 Il existe un niveau relativement élevé (mais réaliste) d'attentes générées par des forces internes et externes.
	5.7 Les conséquences sont naturelles, c'est-à-dire qu'elles se produisent librement à travers le cadre, la situation et les circonstances de l'aventure vécue. Elles existent sans l'intervention d'individus ou de leurs systèmes de référence.
	5.8 Les répercussions sont immédiates et possiblement futures.
	5.9 Il existe dans l'expérience vécue des moments réservés à l'identification des besoins, buts et objectifs.
	5.10 Un moment est réservé à l'utilisation d'une approche sensorielle et à l'acclimatation au milieu naturel.
	5.11 Il existe dans l'expérience vécue des moments réservés à des activités favorisant la connaissance entre les participants et la désinhibition.
	5.12 Il existe dans l'expérience vécue des opportunités de développer, à l'intérieur du groupe, la confiance et une atmosphère de support mutuel.

	5.13 Il existe dans l'expérience vécue des activités développant chez les participants des aptitudes de communication et de coopération.
	5.14 Il existe dans l'expérience vécue des opportunités de résolution de problèmes en groupe.
	5.15 Il existe dans l'expérience vécue des moments de défis personnels et de groupe.
	5.16 Il existe dans l'expérience vécue des moments de célébration.
6. Apprentissages et fondements éducatifs	6.1 L'approche est affective. Elle est basée sur l'utilisation d'expériences concrètes et significatives pour les participants. Au-delà de la cognition, ce sont les émotions qui sont stimulées.
	6.2 La séquence de l'apprentissage est davantage inductive que déductive afin de mobiliser l'attention de l'apprenant jusqu'à la fin.
	6.3 Il existe une diversité dans les méthodes et dans les environnements d'apprentissage afin de réduire la routine et la prévisibilité. (La diversité contribue aussi aux notions d'incertitude et de risque).
	6.4 Il existe une quantité significative de travail cognitif directement relatif aux abstractions et questions qui ont préalablement été développées ou qui le seront dans le futur.
	6.5 L'approche est holistique. Il existe une fusion des apprentissages et du développement intellectuel, social, physique et émotionnel.
	6.6 Les nouvelles notions acquises, en plus d'être applicables d'une manière concrète et immédiate, sont transférables dans la vie de tous les jours.
	6.7 Des moments sont réservés à la réflexion (seul et en groupe) ainsi qu'à la synthèse de l'aventure vécue afin de permettre une introspection ainsi qu'un transfert des apprentissages.
	6.8 Il existe une forme d'évaluation. (Elle représente une forme de risque et d'incertitude).
7. Administration	7.1 Il existe un rationnel structurel et économique qui permet au curriculum d'entrer en compétition efficacement pour des dollars et autres ressources à l'intérieur d'une économie éducationnelle qui est limitée dans ses ressources.

Aussi, les résultats obtenus lors de l'analyse des données concernant le cas Thoreau nous permettent de soulever certains questionnements d'ordre théorique. Tel qu'abordé au point 6.2 du présent chapitre, certaines divergences entre la pratique du cas à l'étude et le cadre théorique initialement adopté ont été soulevées. Ceci nous amène à nous questionner sur la valeur des nouvelles catégories dites émergentes, ainsi que sur certains énoncés théoriques qui n'ont pu être mis en lien avec le cas à l'étude.

Ainsi, serait-il pertinent de « rénover », à la lumière des résultats obtenus à travers l'étude du cas Thoreau, la théorie concernant les caractéristiques associées à l'efficacité des programmes d'éducation par l'aventure en milieu scolaire. Si tel est le cas, les éléments suivants devraient être réévalués :



Tableau 7 : Éléments concernant les caractéristiques associées à l'efficacité des programmes d'éducation par l'aventure en milieu scolaire devant être réévalués à la lumière des résultats obtenus à travers l'étude du cas Thoreau

Catégories émergentes	Énoncés non sollicités
Il existe dans l'expérience vécue, des moments non structurés pour relaxer, ne rien faire, être	Il existe un sens de l'aventure, un point de non-retour, une certaine imprévisibilité, du drame et du suspense
L'expérience vécue permet de développer des habitudes de vie saines	Il existe un niveau relativement élevé (mais réaliste) d'attentes générées par des forces internes et externes
L'expérience vécue offre aux participants l'opportunité d'avoir du plaisir, de vivre de nouvelles expériences	Les répercussions sont immédiates et possiblement futures
L'expérience vécue permet de se défouler	Il existe dans l'expérience vécue, des opportunités de résolution de problèmes en groupe
L'expérience vécue appuie et bonifie le projet éducatif	L'approche est affective. Elle est basée sur l'utilisation d'expériences concrètes et

	significatives pour les participants. Au-delà de la cognition, ce sont les émotions qui sont stimulées
L'expérience vécue sensibilise les participants à l'environnement	La séquence d'apprentissage est davantage inductive que déductive afin de mobiliser l'attention de l'apprenant jusqu'à la fin
Il existe dans l'expérience vécue des possibilités d'observation, d'intervention et d'apprentissage pour les intervenants accompagnateurs	Il existe une diversité dans les méthodes et dans les environnements d'apprentissage afin de réduire la routine et la prévisibilité (la diversité contribue aussi aux notions d'incertitude et de risque)
	Il existe une quantité significative de travail cognitif directement relatif aux abstractions et questions qui ont préalablement été développées ou qui le seront dans le futur
	L'approche est holistique. Il existe une fusion des apprentissages et du développement intellectuel, social, physique et émotionnel
	Il existe une forme d'évaluation (elle représente une forme de risque et d'incertitude)
	Développer la personnalité (incluant la notion de contrôle interne/externe)
	Développer le "leadership"
	Développer l'esprit d'aventure ("Adventuresome") / Besoin d'expérimenter, de prendre des risques
	Rompre l'isolement des jeunes / favoriser l'intégration sociale
	Favoriser la réussite académique
	Stimuler les apprentissages (la motivation à apprendre)

Dans un tout autre ordre d'idées, nous croyons aussi que cette étude a une finalité pratique puisqu'elle pourrait permettre au cas à l'étude, nommément le cas Thoreau, d'améliorer sa pratique, de mieux atteindre ses objectifs éducatifs, mais aussi à d'autres cas utilisateurs, actuels ou potentiels, d'amorcer une démarche réflexive ou évaluative.

Tout comme le cas Thoreau, la majorité des écoles québécoises qui offrent des programmes d'aventures en plein air le font principalement d'une manière intuitive et fondée sur l'expérience.

Ainsi, comme une approche éducative par la nature et l'aventure semble tranquillement se glisser dans nos écoles, nous croyons qu'il serait bénéfique pour ces dernières de fonder leurs programmes sur des bases théoriques valables et éprouvées. En ce sens, nous croyons que le cas à l'étude, en plus des chapitres traitant des fondements théoriques (chapitre deux) ainsi que les points 1.4 (École et aventure/plein air) et 1.5.6 (Le Programme de formation de l'école québécoise : Une ouverture aux activités de plein air d'aventure en milieu scolaire) du premier chapitre fournissent un modèle concret de ce que peut représenter l'application de la programmation d'aventure en milieu scolaire et ce particulièrement en lien avec notre réalité éducative : le *Programme de formation de l'école québécoise*.

En ce qui concerne le cas Thoreau, ses intervenants auraient avantage, dans une démarche réflexive sur leur pratique, à prendre en considération les éléments soulevés au point 5.3 (Le cas Thoreau : Perspective théorique) et plus particulièrement aux points 5.3.2 et 5.3.3, c'est-à-dire considérer les différents éléments théoriques qui ont été

identifiés comme étant non intégrés ou inutilisés par le cas à l'étude. Rappelons que ces « faiblesses théoriques » se situent principalement au niveau des éléments suivants⁵⁶ :

- La séquence d'aventure (en partie);
- Le projet/programme est de longue durée (au moins une semaine);
- Un sens de l'aventure, une certaine imprévisibilité, du drame et du suspense;
- Une manière d'apprendre qui permet la résolution de problèmes en groupe, qui permet des possibilités de contributions personnelles et qui présente des problèmes qui généralement ne peuvent être résolus individuellement;
- La fusion des apprentissages et du développement intellectuel, social, physique et émotionnel;
- Une quantité significative de travail cognitif directement relatif aux abstractions et questions qui ont préalablement été développées ou qui le seront dans le futur;
- Il existe une forme d'évaluation. (Elle représente une forme de risque et d'incertitude).

Finalement, nous croyons qu'il est important de signaler que ce travail représente un des premiers corpus organisés de connaissances concernant la programmation d'aventure en milieu scolaire en français.

⁵⁶ Il s'agit des éléments qui semblent ne pas avoir été intégrés ou ne semblent pas être utilisés par le cas à l'étude (5.3.2) à la lumière des modifications apportées au point 5.3.3 (Des aspects occultés ou conflictuels).

6.3.2 Les limites de l'étude

Clairement, la limite de ce projet de recherche réside dans le fait que les résultats ne sont pas généralisables, qu'il s'agit d'une étude qui nous permet de comprendre un cas bien précis, mais qui ne présente pas un cas théoriquement représentatif.

Ceci étant dit, envisageons ce projet de recherche davantage comme une démarche de découverte plutôt qu'une démarche de vérification (Giroux, 2003). Aujourd'hui, nous commençons à comprendre, demain nous généraliserons, nous théoriserons.

CONCLUSION

Lorsque des activités de plein air d'aventure sont utilisées en milieu scolaire, de quelle manière et dans quel but est-ce fait? C'est avec l'intention de répondre à cette question que nous nous sommes engagés dans cette démarche de projet recherche. Selon nous, ce mémoire propose une partie de réponse à cette question initiale. Une partie puisqu'il serait impossible d'affirmer que le cas à l'étude, dans le cadre de ce projet de recherche, est représentatif de tous les cas utilisateurs d'activités de plein air d'aventure en milieu scolaire au Québec. Afin d'obtenir cette représentation intégrale, un état de la programmation d'aventure en milieu scolaire au Québec, nous aurions eu à nous engager dans une démarche qui dépasse largement les prétentions de ce projet de maîtrise.

Ceci étant dit, nous attribuons tout de même une grande valeur à cette réponse partielle, particulièrement dans l'exemple que représente le cas Thoreau. Tel que mentionné au dernier chapitre, nous envisageons une double contribution à ce projet de recherche : une finalité théorique et une finalité pratique.

Comme l'idée d'intégrer éducation et activités de plein air d'aventure semble faire son bout de chemin dans les écoles secondaires et primaires du Québec, nous croyons que d'autres chercheurs doivent s'intéresser à une telle approche. Pourquoi est-ce important d'étudier cette question maintenant? Parce que souvenons-nous que tout ce qui peut aider peut aussi nuire si mal utilisé. Ainsi, si des institutions s'intéressent à une modalité d'intervention éducative par le plein air d'aventure, celles-ci auront avantage à

s'assurer de la qualité de cette intervention. C'est dans cet ordre d'idées que nous croyons qu'il serait pertinent de s'intéresser assez rapidement au cas de la programmation d'aventure en milieu scolaire au Québec. Particulièrement, nous croyons qu'il serait approprié de s'attarder aux aspects suivants :

1. La formation des éducateurs par le plein air d'aventure (enseignants ou professionnels);
2. Les effets de la programmation d'aventure en milieu scolaire au Québec;
3. Le développement de programmes éducatifs par le plein air d'aventure spécifiques au milieu scolaire et en lien avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ);

Évidemment, l'approche demeure marginale et pourrait être taxée de romantique par certains. Nonobstant, l'approche a fait ses preuves ailleurs et semble être efficace là où d'autres approches ont échoué. Peut-être, comme le mentionnait André Gide, que ce n'est effectivement : « [...] que dans l'aventure que certains parviennent à se connaître - à se trouver » (Gide, 1965, p.791).

LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES (ARTICLES DE JOURNAUX)

Bélanger, M. *L'école du Versant ouvrira ses portes le 12 novembre*, dans *Le Droit*, 24 octobre 2002, p. 4

Bouchard, D. *De Cap-Jaseux à Chicoutimi*, dans *Le Quotidien*, 17 octobre 2003, p. 6.

Chouinard, M.A. *En ramer un coup à l'école...*, dans *Le Devoir*, 17 juin 2004, p. A1.

Côté, C. *École Curé-Hébert*, dans *Le Quotidien*, 17 septembre 2003, p. 22.

Dufour, S. *Kayak*, dans *Le Quotidien*, 18 octobre 2003, p. 10.

Ferland, G. *Comment faire réussir davantage les garçons?*, dans *Le Devoir*, 18 octobre 2002, p. A9.

Fortin, P. *Le mythe du décrochage scolaire*, dans *L'Actualité*, vol 29, n° 13, 1 septembre 2004, p. 51.

Gendron, L. *L'école de Bernard Voyer*, dans *L'Actualité*, vol. 28, n° 7, 1 juin 2003, p. 17.

Girard, P.A. *Enrichissante sortie plein air*, dans *Le Quotidien*, 14 mars 2003, p. 30.

Lavoie, R. *À l'initiative d'un enseignant*, dans *Le Quotidien*, 7 mai 2002, p. 42.

Potvin, Y. *«Un esprit sain dans un corps sain», ça se cultive à l'école*, dans *La Presse*, 11 mars 2001, p. A13

PC. *Obésité chez les jeunes*, dans *Le Devoir*, 6 avril 2002, p. A2.

Saint-Hilaire, M. *École Charles-Gravel*, dans *le Progrès-dimanche*, 15 juin 2003, p. A16.

Saint-Pierre, J. *École Curé-Hébert d'Hébertville*, dans *le Progrès-dimanche*, 16 mars 2003, p. A76.

Tremblay, R. *Ça bouge après l'école*, dans *le Progrès-dimanche*, 22 décembre 2002, p. A25.

Turenne, M. et Trudel, J. *Classe à part*, dans L'Actualité, vol 27, n° 18, 15 novembre 2002, p. 48.

Venne, M. *L'école privée... publique*, dans Le Devoir, 13 décembre 2004, p. A7

Villedieu, Y. *Obésité*, dans L'Actualité, vol 26, n° 4, 15 mars 2001, p. 24.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Anadón, M (2005). Notes de cours non-publiées (Collecte et analyse de données qualitatives – 3MED818). Université du Québec à Chicoutimi.

Anadón, M., et Garnier, C. (1991). De quelques fondements épistémologiques de l'observation. Dans J. Thériault, (Éd), *L'observation dans la recherche en éducation*, Actes du Colloque des programmes de maîtrise et de doctorat, (pp 6-28). Chicoutimi.

Bachert, D.W. (1999) The national outdoor leadership school : 40,000 wilderness experiences and counting. Dans J.C. Miles, et S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp.85-91) Pennsylvania : Venture publishing.

Berman, D.S., et Davis-Berman, J. (1995). *Outdoor education and trouble youth*. Document récupéré le 22 mars 2005, de la base de données ERIC Digest.

Bianquis-Gasser, I. (1996). Observation participante. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (p. 146-152). Paris : A. Colin.

Bilodeau, M. (2005). *La séquence d'aventure*. Notes de cours non-publiées (Intervention éducative et thérapeutique : plein air et aventure – 4PPL100). Université du Québec à Chicoutimi.

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

Bloch, H., Chemana, R., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J.F., Postel, J., et al. (1991). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Caouette, M., Masciotra D., Bouvier, H., et Bédard, J.M. (2002). L'autorégulation de l'anxiété au moyen des activités physiques d'aventure. *Revue de psychoéducation et d'orientation*. 31(1), 35-53.

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

Chouinard, J.M., et Harvey, D. (2003) Une aventure tout à fait originale et exceptionnelle. *Magazine de l'institut de réadaptation en déficience physique de Québec*, 4(2), 3-5.

- Christin, R. (2006). Les sentiers d'un nouveau monde : Autour de Henry David Thoreau. *La Revue des Ressources*, (En ligne), <http://www.larevuedesressources.org/spip.php?article679>, page consultée le 14 août 2009.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- Collerette, P. (1996). Études de cas (méthode des). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (p. 77-80). Paris : A. Colin.
- Comishin, K.J.C., & Potter, T. (2000). What's going on in the Wild West? Four public secondary schools that offer integrated curriculum outdoor education programs. *Pathways : The Ontario Journal of Outdoor Education*, 12(5), 26-29.
- Commission des états généraux sur l'éducation. (1996). *Les états généraux sur l'éducation : 1995-1996 : Rénover notre système d'éducation : Dix chantiers prioritaires : Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation*. Québec : Le Ministère.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, (CA) : Sage Publications.
- Cross, R. (2002). The effects of an adventure education program on perception of alienation and personal control among at-risk adolescents. *The Journal of Experiential Education*, 25(1), 247-254.
- Dandurand, P. (1990). Démocratie et école au Québec : bilan et défis. Dans F. Dumont, & Y. Martin. (1990). *L'éducation vingt-cinq ans plus tard et après?* Québec : L'Institut.
- Davis-Berman, J., et Berman, D. (1999) The use of adventure-based programs with at-risk youth. Dans J.C. Miles, et S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp.365-371). Pennsylvania : Venture publishing.
- Deledalle, G. (1965). *La pédagogie de John Dewey*. Paris : Les Éditions du Scarabée.
- Deschamps, C. (1993). Approche phénoménologique en recherche : source historique et fondements théoriques. Dans M. Anadón et D. Côté (Éds), *Revue de la recherche qualitative*, (pp 31-40).
- Deslauriers, J.P., & Kérisit, M. (1994). La question de recherche en recherche qualitative. Dans *Les méthodes qualitatives en recherche recherches sociales : problématiques et enjeux*, (pp 89-99). Actes du Colloque Québécois de la recherche sociale, CQRS.

Dolbec, A. et Clément, J. (2004). *La Recherche-action*. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La Recherche en Éducation : Étapes et Approches*. (pp. 181-208). Sherbrooke : Éditions du CPR.

Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, 10 (2004), 79-86.

Eagle, H., Gordon, J., et Lewis, L. (2000). The effects of a public school system one day adventure experience. Communication présentée au congrès annuel de la Coalition for educators in the outdoors, Bradford Woods, Indiana University, Martinsville, IN, États-Unis.

Fine, L.J. (1999). Stage development theory in adventure programming. Dans J.C. Miles, et S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp.193-199). Pennsylvania : Venture publishing.

Fondation Sur la pointe des pieds. (En ligne), <http://www.pointe-des-pieds.com/index.php?id=13&lang=fr>, page consultée le 18 octobre 2008.

Gagnon, Y-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Garst, B., Schneider, I.E., et Baker, D. (2001). Outdoor adventure program participation impacts on adolescent self-perception. *Journal of Experiential Education*, 24(1), 41-50.

Garvey, D. (1999). A history of the association for experiential education. Dans J.C. Miles, et S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp.71-76) Pennsylvania : Venture publishing.

Gass, M. (1993). *Adventure therapy : Therapeutic applications of adventure programming*. Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.

Gide, A. (1965). *Journal 1889-1939* (Vol. 2). Paris : Gallimard.

Gillis, H.L.L. (1992). Therapeutic uses of adventure-challenge-outdoor-wilderness : theory and research. Communication présentée au congrès annuel de la Coalition for educators in the outdoors, Bradford Woods, Indiana University, Martinsville, IN, États-Unis.

Giroux, N. (2003). L'étude de Cas. Dans Y. Giordano (Éd), *Conduire un Projet de Recherche : Une Perspective Qualitative*. (pp. 43-84). France : Éditions EMS.

Groupe de travail sur la réforme du curriculum. (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Le Ministère de l'éducation.

Harris, I. (1999). Outdoor education in secondary schools : What future? *Horizons*, (4), 5-8.

Hattie, J., Marsh, H.W., Neill, J.T., et Richards, G.E. (1997) Adventure education and outward bound : Out-of-class experience that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87.

Herdman, P. (1994). Adventure in the classroom. *Journal of Experiential Education*, 17(2), 18-25.

Hirsch, J. (1999). Developmental adventure programs. Dans J.C. Miles, et S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp.13-21). Pennsylvania : Venture publishing.

Hlady Rispal, M. (2002). La méthode des cas. Bruxelles : De Boeck Université.

Harris, I. (1999). Outdoor education in secondary schools : What future? *Horizons*, 4, 5-8.

Horwood, B. (1999). Educational Adventure and Schooling. Dans J.C. Miles, et S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp.9-12). Pennsylvania : Venture publishing.

Houssaye, J. (1994). *Quinze pédagogues : Leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin Éditeur.

Hunt, J.S. (1999). Philosophy of adventure education. Dans J.C. Miles, et S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp.115-122). Pennsylvania : Venture publishing.

INAQ. (En ligne), <http://www.inaq.ca/fr/coop/>, page consultée le 18 octobre 2008.

Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal : Liber.

Itin, C. M. (2001). Adventure therapy – Critical questions. *The Journal of Experiential Education*, 25(1), 247-254.

Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de Cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La Recherche en Éducation : Étapes et Approches*. (pp. 209-234). Sherbrooke : Éditions du CPR.

Karsenti T. et Savoie-Zajc L. (dir.) (2004), *La Recherche en Éducation : Étapes et Approches*. (pp. 209-234). Sherbrooke : Éditions du CPR.

Kimball, R.O. (1993). The wilderness as therapy : The value of using adventure programs in therapeutic assessment. Dans M. Gass. *Adventure therapy : Therapeutic applications of adventure programming* (pp. 153-160). Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.

Kimball, R.O., et Bacon, S.B. (1993). The wilderness challenge model. Dans M. Gass. *Adventure therapy : Therapeutic applications of adventure programming* (pp. 11-41). Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.

Kraft, R.J. (1999). Experiential learning. Dans J.C. Miles, & S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp.181-186) Pennsylvania : Venture publishing.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (2^e édition). Montréal : Guérin; Paris : Eska.

Le Regroupement inter-organismes pour une politique familiale au Québec, (1989). *Satellite Famille et communautés culturelles*, (En ligne), <http://www.familis.org/riopfq/publication/pensons7/gagnon.html>, page consultée le 9 mars 2005.

L'Hostie, M. (1998). *Dynamique socio-politique du changement planifié dans une organisation d'enseignement : le cas d'un cégep*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Chicoutimi.

Lindsay, A., et Ewert, A. (1999). Learning at the edge. Can experiential education contribute to educational reform. *The Journal of Experiential Education*, 22(1), 12-20.

Magee, B. (2001). *Histoire de la philosophie*. Montréal : Éditions Libre Expression.

McAvoy, L., et Lais, G. (1999). Programs that include persons with disabilities. Dans J.C. Miles & S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp.403-414) Pennsylvania : Venture publishing.

McGowan, M.L. (1986). *Self-efficacy : Operationalizing challenge education*. Document récupéré le 21 novembre 2005, de la base de donnée ERIC Digest.

Michaud, R. et David, S. (1973). *Henry David Thoreau : Un philosophe dans les bois*. France : Seghers.

MEQ. (2004). *Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*. Québec : Ministère de l'éducation.

MEQ, *La réussite au secondaire : Une priorité de tous les instants du ministre de l'éducation*, (En ligne), <http://communiqués.gouv.qc.ca/gouvqc/communiqués/GPQF/Octobre2004/06/c7955.html>, page consultée le 4 décembre 2004.

MEQ. (2003a). *Programmes de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Commission des programmes d'étude.

MEQ. (2003b). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Commission des programmes d'étude.

Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education : A qualitative approach*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.

Miles, M.B et Huberman, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis : A Source Book of New Methods*. Beverly Hills : Sage.

Miles, M.B et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck Université

Miles, J.C., et Priest, S. (1999). *Adventure programming*. Pennsylvania : Venture publishing.

Miner, J.L. (1999). The creation of Outward Bound. Dans J.C. Miles, et S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp.55-63). Pennsylvania : Venture publishing.

Mink, A., & O'Steen, B. (2003). Reaching beyond the choir : Taking experiential education down from the mountain and into the public school. *The Journal of Experiential Education*, 25(3), 355.

Moote, Jr, G.T., et Wodarski, J.S. (1997). The acquisition of life skills through adventure-based activities and programs : A review of the literature. *Roslyn Heights*, 32(125), 143-168.

Mucchielli, A. (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.

Mucchielli, A. (1996). Contenu (analyse de). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (p. 36-37). Paris : A. Colin.

Neill, J.T. (1997, janvier). Outdoor education in the schools : What can it achieve? Communication présentée au 10ième congrès annuel de la National Outdoor Education, Sydney, Australie.

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

Neill, J.T. Trends, change et future in outdoor education, (En ligne), <http://www.wilderdom.com/Trends.html/>, page consultée le 6 décembre 2004.

O'Steen, B. (2002). Making a case for physical education : A book review of J. Panicucci's : *Adventure curriculum for physical education : middle school*. *The Journal of Experiential Education*, 26(2), 113-114.

Paillé, P. (1996). Validité. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (p. 365-366). Paris : A. Colin.

Parazelli (dir.). (2004). *L'imaginaire urbain et les jeunes : La ville comme espace d'expériences identitaires et créatrices* (pp. 45-63). Ste-Foy : Les presses de l'Université du Québec.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2e éd.). Newbury Park : Sage Publications.

Pirès, A.P. (1994). La recherche Qualitative et le problème de la scientificité. Dans *Les méthodes qualitatives en recherches sociales : problématiques et enjeux*, Actes du Colloque Québécois de la recherche sociale, (pp 33-43). CQRS.

Poupart, J. (1981). La méthodologie qualitative en sciences humaines : une approche à redécouvrir. *Apprentissage et Socialisation*, 4(1), 41-47.

Poutry, D. (1999). Project adventure : A brief history. Dans J.C. Miles, et S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp.93-101). Pennsylvania : Venture publishing.

Priest, S. (1999a). Introduction. Dans J.C. Miles, et S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp. xiii-xiv). Pennsylvania : Venture publishing.

Priest, S. (1999b). The Semantics of Adventure Programming. Dans J.C. Miles, et S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp.111-114). Pennsylvania : Venture publishing.

Priest, S., et Gass, M. (1997). *Effective leadership in adventure programming*. Champaign : Human Kinetics.

Publications Gouvernementales (2004), *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale : Bilan d'une réalité complexe et pistes d'action*, (En ligne), http://www.pubgouv.com/sociales/separation_familiale.htm, page consultée le 9 mars 2005.

Raiola, E., et O'Keefe, M. (1999). Philosophy in practice : A history of adventure programming. Dans J.C. Miles, et S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp.45-53). Pennsylvania : Venture publishing.

Randolph, S.P. (1990). *A case study of Outward Bound in the New York city public schools*. Thèse de doctorat inédite, Harvard University.

Rousseau, J.J. (1969). *Émile ou de l'éducation*. Dans *Œuvres complètes*. Paris, NRF-Gallimard.

Saint-Jacques, M.C., Turcotte, D., Drapeau, S., Cloutier, R., & Doré, C. (2004). *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Saint-Laurent, L., Royer, E., Hébert, M., & Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 270-286.

Saint-Pierre, C. (2004). L'école dans ou hors la cité? Dans P.W. Boudreault et M. Parazelli (dir.). (2004). *L'imaginaire urbain et les jeunes : La ville comme espace d'expériences identitaires et créatrices*. Ste-Foy : Les presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (1996a). Acceptation interne (critère d). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (p. 9). Paris : A. Colin.

Savoie-Zajc, L. (1996b). Cohérence interne (critère de). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (p. 25). Paris : A. Colin.

Savoie-Zajc, L. (1996c). Complétude. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (p. 28). Paris : A. Colin.

Savoie-Zajc, L. (1996d). Confirmation externe (critère de). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (p. 35). Paris : A. Colin.

Savoie-Zajc, L. (1996e). Journal de bord. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (p. 116-117). Paris : A. Colin.

Savoie-Zajc, L. (1996f). Saturation. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (p. 204). Paris : A. Colin.

Savoie-Zajc, L. (1996g). Triangulation. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (p. 261-262). Paris : A. Colin.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La Recherche en Éducation : Étapes et Approches*, (pp. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CPR.

Savoie-Zajc L. et Karsenti T. (2004), *La méthodologie*. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La Recherche en Éducation : Étapes et Approches*, (pp. 109-122). Sherbrooke : Éditions du CPR.

Stake, R.E. (2003). Case Studies. Dans N.K. Denzin et Y. Lincoln (Éds), *Strategies of Qualitative Inquiry*. (pp.135-164). Thousand Oaks (CA) : Sage Publications.

Teeters, C.E., et Lupton, F. (1999) The wilderness education association : History and change. Dans J.C. Miles, et S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp.77-83). Pennsylvania : Venture publishing.

Tittley, L. *PLQ : Quelques changements à surveiller en éducation*, (En ligne), <http://www.ulaval.ca/impact/journal1/ICHIV03/edi130503.html>, page consultée le 23 novembre 2004.

Van der Maren, J.M. (1995) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal/Bruxelles : Les presses de l'Université de Montréal/De Boeck.

Veillette, S., Perron, M., Gaudrault, M., Richard, L., & Lapierre, R. (1998). *Habitudes de vie et comportements à risque pour la santé des jeunes du secondaire. Faits saillants*. (2^e éd.). Jonquière : Groupe ÉCOBES.

Westbrook, R.B. (1993). John Dewey, *Perspectives*, 23(1-2), 277-293.

Wilson, S.J., et Lipsey, M.W. (2000). Wilderness challenge programs for delinquent youth : A meta-analysis of outcomes evaluations. *Evaluation and Program Planning*, 23, 1-12.

Yin, R.K. (1984). *Case Study Research : Design and methods*. Beverly Hills (CA) : Sage.

Yin, R.K. (1988). *Case Study Research : Design and methods*. (éd. rév.). Newbury Park : Sage Publications.

Yin, R.K. (1994) *Case study research : Design and methods*. (2e édition). Thousand Oaks (CA) : Sage Publications.

APPENDICE 1

DEMANDE DE COLLABORATION DANS LE CADRE D'UN PROJET DE RECHERCHE UNIVERSITAIRE : LETTRE MODÈLE

Chicoutimi, le 1^{er} mars 2007

XXXXXX
 XX, XXX
 Saguenay, (Québec)
 G7H XXX
 (418) XXX-XXXX

Objet : Demande de collaboration
 Université du Québec à Chicoutimi
 Maîtrise en éducation
 Projet de recherche sur l'utilisation d'activités de plein air en milieu scolaire

Monsieur XXX,

La présente vous parvient afin de solliciter votre collaboration dans le cadre d'un projet de recherche universitaire.

Ce projet de recherche est axé principalement sur l'étude d'approches novatrices en éducation et plus particulièrement sur l'étude de ces approches au Saguenay. Spécifiquement, je m'intéresse à l'émergence **d'activités d'aventure et de plein air en milieu scolaire** afin de répondre à certains besoins et objectifs en éducation. Je cherche à savoir comment celle-ci (l'aventure) est mise en place et dans quel but.

Concrètement, je souhaiterais entrer en contact avec vous afin de vérifier si de telles activités sont ou ont été vécues par les élèves de votre institution. Cela ne demandera que quelques minutes de votre temps (Un premier contact téléphonique afin de m'aiguiller vers les personnes responsables de tels projets dans votre école).

Soyez assuré du sérieux de ma démarche ainsi que de mon implication totale. Je travaille dans le cadre de ce projet de recherche sous la supervision de Mme Monique L' Hostie Ph.D. (Professeure au Département des sciences de l'éducation et de psychologie à l'UQAC) ainsi que de M. Mario Bilodeau, Ed.D. (Professeur au Département des sciences humaines à l'UQAC).

J'espère pouvoir compter sur votre collaboration et souhaite avoir le plaisir de m'entretenir avec vous sous peu afin d'en discuter davantage. Je recommuniquerai avec vous par téléphone afin de donner suite à ma demande et, si possible, solliciter votre appui à ce projet.

Vous remerciant à l'avance de votre intérêt, je vous prie d'agréer, l'expression de mes meilleures salutations.

Christian Mercure
 Étudiant à la maîtrise en éducation
 10 rue Chabot
 Lévis (Québec)
 G6V 5M6
 (418) 837-2794
 (418) 655-6654
 cmercure@uqac.ca

APPENDICE 2

CANEVAS D'ENTRETIEN

CANEVAS D'ENTRETIEN

La programmation d'aventure en milieu scolaire au secondaire : Une étude de cas réalisée au Saguenay.

Organisme

Nom du projet/programme	
Nom de l'école	

Responsable du projet/programme

Nom	
Téléphone travail	
Courriel	

Personne interviewée

Nom	
Formation	
Téléphone au travail	

Entretien

Endroit	
Date	
Heure	

« Les techniques d'appels à l'expression : le silence attentif; l'encouragement sans phrase; le paralangage de compréhension (attitudes, mimiques, ton et regards doivent être convergents en ce qui concerne leur signification de centration sur l'autre et de compréhension de ce qu'il dit; elles concrétisent l'empathie) » (Mucchielli, 1996, p. 109).

1. OUVERTURE*

1. Pouvez-vous me présenter rapidement votre organisme?

2. CENTRAGE*

2. Parlez-moi de vos activités de plein air

3. Approfondissement*

3. Quels sont les intentions et ou objectifs visés par l'utilisation d'activité d'aventure en plein air?

4. Quels moyens utilisez-vous afin d'atteindre ces objectifs?

* Selon Hlady Rispal, M. (2002). La méthode des cas. Bruxelles : De Boeck Université.

5. A quel niveau se situent vos principales réussites?

6. Quels sont les principaux obstacles que vous rencontrez?

4. CONCLUSION*

* Selon Hlady Rispal, M. (2002). La méthode des cas. Bruxelles : De Boeck Université.

APPENDICE 3

PROTOCOLE D'OBSERVATION

PROTOCOLE D'OBSERVATION

La programmation d'aventure en milieu scolaire au secondaire : Une étude de cas réalisée au Saguenay.

Organisme

Nom du projet/programme	
Nom de l'école	

Sortie

Endroit	
Dates	

Responsable du projet/programme

Nom	
Téléphone travail	
Courriel	

Participants

Nombre de participants	
Type de clientèle	

Intervenants

Nom	
Formation	
Nom	
Formation	
Nom	
Formation	
Nom	
Formation	

LES AGENTS ACTIFS DE LA PROGRAMMATION D'AVENTURE

Une approche affective

Le programme est basé sur l'utilisation d'expériences concrètes et significatives pour les participants. Au-delà de la cognition, c'est les émotions qui sont stimulées.

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

L'aventure est adaptée

Elle correspond à la réalité des personnes qui y participent, elle offre un défi approprié.

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

Le participant est responsable de son aventure

Les participants sont impliqués dans une activité volontaire qui leur permet d'avoir le pouvoir et le contrôle sur leurs apprentissages.

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

L'environnement est non-familier

Il permet un certain niveau d'inconfort ainsi que l'état de dissonance nécessaire au changement. Il empêche les répétitions de comportements dues aux références.

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

Les conséquences sont naturelles

Elles se produisent librement à travers le cadre, la situation et les circonstances de l'aventure vécue. Elles existent sans l'intervention d'individus ou de leurs systèmes de référence.

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

Les répercussions sont immédiates et possiblement futures

Les nouvelles notions acquises sont, en plus d'être applicables de manières concrètes et immédiates, transférables dans la vie de tous les jours.

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

L'apprentissage se fait à travers de petits groupes

Nombre de participants	
Nombre d'intervenants	

Réflexion et synthèse de l'aventure vécue

Le projet/programme initié permet une introspection qui aura des répercussions à plus long terme (retours, discussions, expériences solos, écriture d'un journal, ...)

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

LA SÉQUENCE D'AVENTURE

Le projet/programme est séquencé de manière à ce que les étapes suivantes soient vécues par les participants

Besoins, buts, objectifs

Absent	Ambiguë	Présent
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

Approche sensorielle et acclimatation

Absent	Ambiguë	Présent
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

Connaissance et désinhibition

Absent	Ambiguë	Présent
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

Confiance

Absent	Ambiguë	Présent
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

Communication et coopération

Absent	Ambiguë	Présent
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

Résolution de problèmes

Absent	Ambiguë	Présent
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

Défis personnels et de groupe

Absent	Ambiguë	Présent
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

Réflexion et solo

Absent	Ambiguë	Présent
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

Partage

Absent	Ambiguë	Présent
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

Célébration

Absent	Ambiguë	Présent
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

Accompagnement

Absent	Ambiguë	Présent
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

Les caractéristiques d'un programme scolaire efficace

Selon Neill (1997)*

1. Le projet/programme est orienté vers des activités physiques

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

2. Le projet/programme utilise le contexte scolaire tout en se déroulant à l'extérieur de l'école

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

3. Le projet/programme prend place dans un cadre de 24 heures par jour, c'est-à-dire que les étudiants ne retournent pas chez eux durant le programme

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

* Neill, J.T. (1997, janvier). Outdoor education in the schools: What can it achieve? Communication présentée au 10e congrès annuel de la National Outdoor Education, Sydney, Australie.

4. Le projet/programme est de longue durée (au moins une semaine)

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

5. Le projet/programme est mené par des thérapeutes ou des "leaders" formés (plutôt que des professeurs)

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

6. Le projet/programme inclut les participants, parents et enseignants (ou autres personnes impliquées auprès des participants) ainsi que leurs visées

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

Selon Project Adventure (Prouty, 1999*; Hirsch, 1999)**

1. Un sens de l'aventure, une certaine imprévisibilité, du drame et du suspense

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

2. Un niveau relativement élevé (mais réaliste) d'attentes générées par des forces internes et externes

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

3. Une orientation vers le succès dans laquelle la croissance est supportée et encouragée et dans laquelle on mise sur les aspects positifs

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

* Poutry, D. (1999). Project adventure : A brief history. Dans J.C. Miles, et S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp.93-101). Pennsylvania : Venture publishing.

** Hirsch, J. (1999). Developmental adventure programs. Dans J.C. Miles, et S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp.13-21). Pennsylvania : Venture publishing.

4. Une atmosphère de support mutuel dans laquelle la coopération, les encouragements et le souci des autres sont constamment présents

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

5. Un état de plaisir et d'appréciation ainsi que l'opportunité de rire de la situation, des autres et de soi-même

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

6. Une manière d'apprendre qui permet la résolution de problèmes en groupe, qui permet des possibilités de contributions personnelles et qui présente des problèmes qui généralement ne peuvent être résolus individuellement

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

7. L'utilisation d'un laboratoire d'apprentissage qui est plus complexe, plus engageant, moins prévisible et moins familier qu'une classe de cours

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

8. La fusion des apprentissages et du développement intellectuel, social, physique et émotionnel

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

9. Une quantité significative de travail cognitif directement relatif aux abstractions et questions qui ont préalablement été développées ou qui le seront dans le futur

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

10. La combinaison de moments d'implication active avec des moments d'évaluation et de réflexion personnelle et de groupe

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

11. Une structure, une organisation bien établie qui définit les limites de l'expérience et spécifie les attentes, mais dans laquelle les participants ont la liberté de prendre des décisions, de faire des choix et même des erreurs

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

12. Un rationnel structurel et économique qui permet au curriculum d'entrer en compétition efficacement pour des dollars et autres ressources à l'intérieur d'une économie éducationnelle qui est limitée dans ses ressources

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

Selon Horwood (1999)*

1. La séquence de l'apprentissage est davantage inductive que déductive afin de mobiliser l'attention de l'apprenant jusqu'à la fin

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

2. Il existe une diversité dans les méthodes et dans les environnements d'apprentissage afin de réduire la routine et la prévisibilité. (La diversité contribue aussi aux notions d'incertitude et de risque)

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

3. Dans la mesure du possible, les décisions sont prises par les participants afin de permettre un engagement plus complet de ceux-ci (norme d'internalité)

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

* Horwood, B. (1999). Educational Adventure and Schooling. Dans J.C. Miles, et S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp.9-12). Pennsylvania : Venture publishing.

4. L'aventure est publique (médiatisation)

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

5. Il existe une forme d'évaluation. (Elle représente une forme de risque et d'incertitude)

Aucunement	Rarement	Parfois	Souvent	Pleinement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Moment :	
Exemple :	
Commentaire :	

APPENDICE 4

TABLEAUX SYNTHÈSES DE LA RECONSTRUCTION DES DONNÉES

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
1. Le milieu / environnement	
1.1 Le projet/programme utilise le contexte scolaire tout en se déroulant à l'extérieur de l'école dans un environnement non-familier qui est donc plus complexe, plus engageant et moins prévisible qu'une classe de cours.	
Entretiens	<p>1 - Nous autres, notre plein air, il se passe dans notre milieu de vie. C'est une chose qui est bien importante aussi.</p> <p>2 - On sort dehors, à part ça on est chanceux, on est dans un milieu où est-ce que le plein air on peut le faire alentour de l'école. Il y a des rivières alentour de l'école, les parois du XXXXX qui sont accessibles aussi, on a fait de la randonnée pédestre, on a fait de la raquette avec eux-autres. On part de l'école, on met nos raquettes sur les épaules on traverse notre boulevard puis on se ramasse dans le coin de St-Paul sur un terrain où ce que les jeunes fréquentent l'été...</p>
Observation	1 - Deux jours de camping à l'anse à XXXXX. Campement près de la ville, pas de sentiment d'engagement, d'un point de non-retour.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
2. La durée	
2.1 Le projet/programme est de longue durée (au moins une semaine) et prend place dans un cadre de 24 heures par jour, c'est-à-dire que les étudiants ne retournent pas chez eux durant le programme.	
Entretiens	<p>1 - Puis le plein air chez nous de la manière que ça marche c'est que tu es toujours plusieurs mois durant où que le vendredi, quand je parlais de levier d'intervention, le vendredi ça fait ça en famille.</p> <p>2 - ...c'est le vendredi matin seulement que l'on fait ça...</p> <p>3 - Cette année tu m'aurais arrivée, tu m'aurais dit : « Gary regarde j'ai 25 000 piastre, on part une semaine avec tes étudiants. Je t'aurai dit : « Ça va être dure ». Puis probablement que j'aurais refusé ton offre parce que j'aurais été assez honnête pour savoir que mon groupe était pas prêt à ça.</p>
Observation	1 - Sortie de 32 heures, 2 jours de camping à l'anse à XXXXX.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
3. Les intervenants et personnes impliquées	
3.1 Le projet/programme est mené par des thérapeutes ou des leaders formés en programmation d'aventure (plutôt que des professeurs).	
Entretiens	<p>1 - Parce que c'est sûr que le plein air c'est moi qui le fait avec les jeunes...</p> <p>2 - C'est vraiment moi avec les étudiants.</p> <p>3 - Puis, d'où l'importance d'avoir des bons collaborateurs comme XXXXX.</p> <p>4 - D'ailleurs, l'importance d'avoir, d'être bien entouré quand tu fais du plein air ça c'est sûr.</p>
Observation	1 - Contexte d'intervenants en formation (initiation). Présence du responsable du groupe.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
3. Les intervenants et personnes impliquées	
3.2 Le projet/programme inclus en plus des participants, les parents et enseignants ou autres personnes impliquées auprès des participants	
Entretiens	
Observation	1 - Implication des étudiants ainsi que de l'intervenant responsable du groupe, mais parents absents.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
3. Les intervenants et personnes impliquées	
3.3 L'aventure est publique (médiatisation).	
Entretiens	
Observation	
Documents	Plusieurs articles de journaux recueillis.

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
4. Les participants	
4.1 Le participant est impliqué dans une activité volontaire qui lui permet d'avoir le pouvoir et le contrôle sur ses apprentissages (Défi par choix).	
Entretiens	
Observation	1 - Rarement - Respect d'un horaire bien établi, beaucoup d'interventions des responsables, activités imposés,...
Documents	1 - Le projet "XXX", explique XXX, professeur éducateur, s'inscrit dans la démarche d'intégration sociale de ces jeunes, qui y participent sur une base volontaire.

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
4. Les participants	
4.2 Le participant est responsable de son aventure. C'est-à-dire que dans la mesure du possible, les décisions sont prises par ces derniers afin de permettre un engagement plus complet de ceux-ci (norme d'internalité).	
Entretiens	<p>1 - En début d'année, on décide un peu avec les étudiants, des fois on les suggère aussi un peu parce que souvent les jeunes ils ne connaissent pas ça donc il faut les aider à s'orienter là dedans...</p> <p>2 - ...parce que je le fais avec eux-autres c'est planifié avec eux-autres, c'est organisé avec eux-autres...</p> <p>3 - ...ils sont impliqués dans nos sorties de plein air du mieux que l'on peut au niveau du budget, au niveau de ...</p> <p>4 - Ben, à toutes les fois que je suis allé chez XXXXXX, ou à toutes les fois que je suis allé rencontrer les XXXXXX pour faire des demandes ou même quand on a l'université aussi comme partenaire, qu'on va présenter Thoreau dans des groupes à l'université etc. À toutes, toutes, toutes les fois qu'on est en contact avec un partenaire, que ce soit l'université, les XXXXXX ou XXXXXX etc. Les étudiants sont tout le temps avec moi là-dedans...</p>
Observation	1 - Rarement - Beaucoup d'interventions des responsables (Installation du campement, feu et bois de chauffage...).
Documents	<p>1 - Nous leurs avons présenté différents choix de menus pour qu'ils choisissent ce qu'ils voulaient manger durant la sortie. On les a informé qu'on allait les intégrer avec nous et qu'ils allaient devoir nous aider, lors des heures de repas. Pour ce qui est de l'épicerie, deux des élèves se sont portés volontaire pour se joindre à XXX et XXX pour la faire. Le tout semblait leur convenir.</p> <p>2 - Nous avons décidés de monter le campement tous ensemble, de faire la cuisine avec eux, de les intégrer</p>

	<p>aux diverses tâches que nécessite le camping d'hiver en tente prospecteur, etc.</p> <p>3 - ...nous avons demandé aux jeunes de repérer les endroits propices aux installations de nos abris extérieurs et des tentes. Ce sont eux qui ont choisi les emplacements en considérant l'utilité des arbres pour s'abriter du vent et pour la solidité des campements.</p>
--	---

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
4. Les participants	
4.3 L'aventure est adaptée à la réalité et aux besoins des personnes qui y participent, elle offre un défi approprié.	
Entretiens	<p>1 - Si c'est trop facile ça a le même effet. Il va dire c'est bien innocent lui de nous faire faire ça.</p> <p>2 - Les _____ du plein air, on va aller se balancer dans le parc XXXXX, ils vont rire de moi là. Ça va prendre deux secondes, il est bien innocent lui, ce n'est pas possible. Mais l'inverse c'est aussi vrai. Si c'est trop dure c'est pas mieux. Ça fait qu'il faut que tu arrives avec quelque chose qui convient à ton groupe.</p>
Observation	1 - Parfois - Activités trop « douces » pour la clientèle (Cerf volant, randonnée). Certains décrochent.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
4 Les participants	
4.4 L'apprentissage se fait à travers de petits groupes.	
Entretiens	<p>1 - Ça fait que nous autres à cette heure notre plein air on le fait... on le fait en groupe, en fait, en famille...</p> <p>2 - Un obstacle que l'on a aussi avec Thoreau c'est la limite de gens que tu peux amener en plein air aussi. Je veux dire moi j'ai 30 étudiants. Amener trente personnes en plein air c'est difficile. Ça fait que c'est sûr qu'un groupe de 15 ou un groupe de 10, tu peux aller plus loin qu'un groupe de 30.</p>
Observation	1 - 7 participants, 6 intervenants.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
5. Le design, la séquence ainsi que la structure du programme	
5.1 Il existe un sens de l'aventure, un point de non-retour, une certaine imprévisibilité, du drame et du suspense.	
Entretiens	
Observation	1 - Rarement - Sortie programmée, horaire respecté, milieu sécurisé, niveau de stress bas, météo favorable...
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
5 Le design, la séquence ainsi que la structure du programme	
5.2 Le projet/programme est orienté vers des activités physiques	
Entretiens	1 - ...on a fait de l'escalade, on a fait du saut en parachute, on a fait du kayak de jour, de nuit, à l'endroit, à l'envers sur le XXXXX, y'a le Rabaska qu'on a fait aussi, on a fait des couchés l'été, on a fait des couchés l'hiver, on a fait la traversée du lac XXXXX, on a fait cette année une autre activité de plein air qui était à faire des couchés hivernaux avec des... Dans XXXXX ici plus proche.
Observation	1 - Pleinement - Raquette, ski de fond, cerf volant traction, transport du matériel, installation du campement, corvée de bois....
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
5. Le design, la séquence ainsi que la structure du programme	
5.3 Il existe dans l'expérience vécue, des moments non structurés pour relaxer, ne rien faire, être.	
Entretiens	
Observation	1 - Souvent - Repas, feu de joie, moments informels entre les activités, ...
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
5. Le design, la séquence ainsi que la structure du programme	
5.4 Est présent un état de plaisir et d'appréciation ainsi que l'opportunité de rire de la situation, des autres et de soi-même.	
Entretiens	1 - ...tu le fais avec des bonnes raisons et des bonnes intentions honnêtes... c'est de s'amuser.
Observation	1 - Souvent - Atmosphère à la rigolade, on s'agace, on farce... (feu de joie, repas).
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
5. Le design, la séquence ainsi que la structure du programme	
5.5 Une orientation vers le succès dans laquelle la croissance est supportée et encouragée et dans laquelle on mise sur les aspects positifs.	
Entretiens	1 - Puis une des choses moi que je pense qui est importante, autant en plein air qu'en intervention, c'est de ne jamais mettre les flots vis-à-vis de quelque chose qu'ils ne seront pas capable de faire, parce que tu vas leur confirmer que c'est des innocents. 2. Bien oui, des réussites... tu peux viser le dépassement de soi.
Observation	1 - Souvent - Valorisation des réussites (cerf-volant traction), des comportements souhaitables (participation, implication, entraide, respect, etc.)
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
5. Le design, la séquence ainsi que la structure du programme	
5.6 Il existe un niveau relativement élevé (mais réaliste) d'attentes générées par des forces internes et externes.	
Entretiens	
Observation	1 – Rarement.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
5. Le design, la séquence ainsi que la structure du programme	
5.7 Les conséquences sont naturelles. C'est-à-dire qu'elles se produisent librement à travers le cadre, la situation et les circonstances de l'aventure vécue. Elles existent sans l'intervention d'individus ou de leurs systèmes de référence.	
Entretiens	
Observation	1 - Parfois - Beaucoup d'interventions des responsables.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
5. Le design, la séquence ainsi que la structure du programme	
5.8 Les répercussions sont immédiates et possiblement futures	
Entretiens	
Observation	1 – Rarement
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
Le design, la séquence ainsi que la structure du programme	
5.9 Il existe dans l'expérience vécue, des moments réservés à l'identification des besoins, buts, objectifs.	
Entretiens	1 - En début d'année, on décide un peu avec les étudiants, des fois on les suggère aussi un peu parce que souvent les jeunes ils ne connaissent pas ça donc il faut les aider à s'orienter là dedans... Donc en début d'année, on présente un gros projet de plein air.
Observation	
Documents	1 - C'est aussi lors de cette réunion que nous leurs avons demandé leurs objectifs de la sortie, et que nous leurs avons partagé les nôtres.

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
5 Le design, la séquence ainsi que la structure du programme	
5.10 Un moment est réservé à l'utilisation d'une approche sensorielle et à l'acclimatation au milieu naturel	
Entretiens	
Observation	
Documents	1 - Nous avons parcouru la marche d'approche, un à la suite de l'autre tout en observant les points de repaires afin de bien se situer et de porter un regard sur ce que la nature nous exprime avec ses odeurs et ses bruits qui lui sont particuliers. Cette petite randonnée, sans bagages, en groupe mais en même temps seul avec leur propre pensée, leur a permis de prendre un premier contact avec l'environnement.

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
5. Le design, la séquence ainsi que la structure du programme	
5.11 Il existe dans l'expérience vécue, des moments réservés à des activités favorisant la connaissance entre les participants et la désinhibition.	
Entretiens	<p>1 - Ça me permet de mieux connaître mes étudiants. Parce que en plein air c'est un terrain neutre un peu aussi.</p> <p>2 - C'est sur qu'il y a toujours des objectifs de motivation bien banal comme tout les gens qui font de ces affaires là... de mieux se connaître.</p>
Observation	
Documents	<p>1 - Une activité nous procura l'opportunité d'établir un lien familial avec chacun des participants. Il s'agit d'un feu de joie effectué en soirée. Une partie de la soirée s'est déroulée autour de ce joli feu avec des échanges et des discussions qui ont permis aux jeunes de mieux se connaître.</p> <p>2 - Les pré-sorties servirent à casser la glace et à créer la relation avec les jeunes.</p>

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
5. Le design, la séquence ainsi que la structure du programme	
5.12 Il existe dans l'expérience vécue, des opportunités de développer à l'intérieur du groupe la confiance et une atmosphère de support mutuel.	
Entretiens	
Observation	
Documents	1 - ...nous avons placé plusieurs jeu de confiances et de consolidation d'équipe au travers notre horaire.

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
5. Le design, la séquence ainsi que la structure du programme	
5.13 Il existe dans l'expérience vécue des activités développant chez les participants des aptitudes de communication et de coopération.	
Entretiens	
Observation	
Documents	<p>1 - ...nous avons placé plusieurs jeu de confiances et de consolidation d'équipe au travers notre horaire.</p> <p>2 - Cette activité nocturne a permis de détendre l'atmosphère, de favoriser la communication et de procurer un état de bien-être chaleureux et amical.</p> <p>3 - Dans cette activité, ceux qui possédaient plus d'expérience ont supporté ceux qui désespéraient. Ils leur disaient : « ne vous découragez pas, continuez, nous sommes là avec.</p> <p>4 - Tous les participants ont été amenés à collaborer et à travailler en équipe pour effectuer les diverses tâches quotidiennes qu'exige la vie en milieu naturel.</p>

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
5. Le design, la séquence ainsi que la structure du programme	
5.14 Il existe dans l'expérience vécue, des opportunités de résolution de problèmes en groupe.	
Entretiens	
Observation	
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
2. Le design, la séquence ainsi que la structure du programme.	
5.15 Il existe dans l'expérience vécue, des moments de défis personnels et de groupe.	
Entretiens	1 - ... tu peux viser le dépassement de soi. Si c'est trop facile ça a le même effet...
Observation	1 - Camping d'hiver, randonnée en ski ou raquette, cerf-volant traction,... (Est-ce que le défi était vraiment approprié pour une clientèle qui à l'habitude de vivre des émotions fortes (consommation de drogue, délinquances, ...) ?
Documents	<p>1 - Plusieurs jeunes ne pensaient jamais pouvoir réussir cette épreuve. La montée était de plus en plus difficile et ce sont les encouragements et le support des autres qui permirent de réaliser ce succès.</p> <p>2 - Tout un défi que de se retrouver sur la glace avec un tel vent et essayer d'apprendre à manipuler une voile...</p>

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
5. Le design, la séquence ainsi que la structure du programme	
5.16 Il existe dans l'expérience vécue, des moments célébration.	
Entretiens	<p>1 - Puis quand que l'on revient dans la classe après ça puis que l'on présente le vidéo à tout le monde.</p> <p>2 - Oui, on se claque dans la mite. Ça c'est important. Puis ça boucle bien l'année.</p>
Observation	
Documents	<p>1 - Maintenant, après avoir tous pris un peu de recul, nous allons aller rencontrer les jeunes de XXX à nouveau. Nous avons un bon dîner pizza d'organisé la semaine prochaine! Nous allons replonger dans nos souvenirs, au travers films et photos.</p>

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
6. Apprentissages et fondements éducatifs	
6.1 L'approche est affective. Elle est basée sur l'utilisation d'expériences concrètes et significatives pour les participants. Au-delà de la cognition, c'est les émotions qui sont stimulées.	
Entretiens	
Observation	
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
6. Apprentissages et fondements éducatifs	
6.2 La séquence de l'apprentissage est davantage inductive que déductive afin de mobiliser l'attention de l'apprenant jusqu'à la fin.	
Entretiens	
Observation	1- Rarement - Peu d'apprentissages, mais ceux-ci se font davantage d'une manière inductive (Nœuds, fente du bois,...)
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
6. Apprentissages et fondements éducatifs	
6.3 Il existe une diversité dans les méthodes et dans les environnements d'apprentissage afin de réduire la routine et la prévisibilité. (La diversité contribue aussi aux notions d'incertitude et de risque).	
Entretiens	
Observation	1 – Rarement
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
6. Apprentissages et fondements éducatifs	
6.4 Il existe une quantité significative de travail cognitif directement relatif aux abstractions et questions qui ont préalablement été développées ou qui le seront dans le futur.	
Entretiens	
Observation	1 – Aucunement
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
6. Apprentissages et fondements éducatifs	
6.5 L'approche est holistique. Il existe une fusion des apprentissages et du développement intellectuel, social, physique et émotionnel.	
Entretiens	
Observation	1 – Aucunement
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
6. Apprentissages et fondements éducatifs	
6.6 Les nouvelles notions acquises sont, en plus d'être applicables de manière concrète et immédiate, transférables dans la vie de tous les jours.	
Entretiens	<p>1 - Ça leur donne la chance de s'exprimer pour certains ça peut être même des maths et du français. Il fait des maths et du français aussi en même temps. Ben oui, exposé oral. Le flot qui écrit la lettre qui est une demande de subvention... Bonjour les XXXXX, on s'appelle Thoreau, on voudrait traverser le Lac XXXXX, on aurait besoin de tant, on a tant d'amassé à date en activités. Comme ça, ça coûte tant et ça nous prend tant. Ben c'est des maths appliqués, c'est du français écrit, c'est du français oral.</p> <p>2 - ... puis ça me permet d'arriver par après, de dire à des jeunes : « Heille », regarde toi quand on était sur le XXXXX, je t'ai chialé parce que tu n'as pas fait telle affaire ou telle affaire. Puis toi au lieu de m'envoyer valser, tu m'as écouté et puis tu as embarqué dans ce que je t'ai dis, tu avais une belle attitude. Tu as tu vu comment on a eu du fun puis comment est-ce que ça a été facile. À cette heure, si tu prends cette attitude-là, tu la transferts dans tes livres.</p>
Observation	1 - Transfert des apprentissage assuré par l'intervenant principal de l'école.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
6. Apprentissages et fondements éducatifs	
6.7 Des moments sont réservés à la réflexion (seul et en groupe) ainsi qu'à la synthèse de l'aventure vécue afin de permettre une introspection ainsi qu'un transfert des apprentissages.	
Entretiens	1 - Faire des beaux retour c'est important aussi et tout ça...
Observation	1 - Retour en groupe sur l'activité au deuxième jour. Clientèle peu loquasse, court commentaires très générales (C'tait l'fun), amorce de retour trop ouverte, retour sur un événement trouble, beaucoup de renforcement positif, ...
Documents	<p>1 - De retour au campement pour le dîner, nous avons pris la peine de faire un long retour sur notre sortie.</p> <p>2 - Avant de démonter les campements, nous avons réuni tout le monde dans la plus grande tente afin de faire un retour sur la sortie. Chacun des participants a exprimé ses impressions, ses sentiments, ses commentaires sur leur expérience vécue pendant les deux jours.</p> <p>3 - Cette discussion pendant le retour a été profitable pour tous les autres jeunes car elle a permis à tous de tirer une leçon de ce petit incident.</p> <p>4 - À la fin de la soirée, nous avons amorcé une réflexion de groupe sur la belle soirée que nous avons vécue tous ensemble, sans consommer ni drogue, ni alcool.</p>

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
6. Apprentissages et fondements éducatifs	
6.8 Il existe une forme d'évaluation. (Elle représente une forme de risque et d'incertitude).	
Entretiens	
Observation	1 - Aucunement.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

COMMENT	
7. Administration	
7.1 Un appui de la direction ainsi que la disponibilité de ressources malgré une économie éducationnelle qui est limitée.	
Entretiens	<p>1 - Les arts pour s'exprimer et pour financer le plein air.</p> <p>2 - Un organisme comme XXXXX nous a aidé grandement à réaliser une belle activité de plein air.</p> <p>3 - On travaille, on a des partenaires aussi comme l'université pour faire nos activités de plein air. Parce que toutes ces affaires-là ça coûte des sous un moment donné... .</p> <p>4 - Le XXXXX est un groupe comme ça qui nous a aidés. XXXXX ils nous ont aidés, ils nous ont vendu des kits pas cher.</p> <p>5 - Je ne suis pas payé pour ces affaires-là pareil. C'est très bien reconnu par mes employeurs par contre... mais je veux dire c'est sûr que tu n'es pas payé...</p> <p>6 - ...en même temps que l'on va chercher des soutiens financiers puis des partenariats comme ça aussi...</p> <p>7 - Parce que ça coûte énormément cher, ça sera toujours un petit peu l'handicap du plein air... Ces affaires qui coûtent cher aussi.</p> <p>8 - ...le principal obstacle dans tout ça là, c'est souvent les assurances aussi, faut faire ça... des fois il y a des questions d'assurances que c'est compliqué un peu, mais pas plus que ça. Je veux dire...</p>
Observation	
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

POURQUOI	
1. Univers individuel	
1.1 Développer le concept de soi (Estime, aspirations, goûts, intérêts, forces, limites, capacités, aptitudes, compétences, valeurs, autonomie ...).	
Entretiens	<p>1 - Je pense à des bonhommes comme XXXXX, une fille comme XXXXX, des étudiants que j'ai eus. Puis là, en fait, qui se sont investis dans le plein air, qui se sont découverts.</p> <p>2 - Ça fait qu'à quelque part leur qualité de vie peut même s'améliorer dans une affaire de même aussi.</p> <p>3 - C'est une fierté énorme pour eux-autres.</p> <p>4 - Bien oui, des réussites... tu peux viser le dépassement de soi.</p> <p>5 - Le plus grande réussite de tout ce plein air là, je pense que c'est l'accomplissement des jeunes d'avoir participé à quelque chose puis d'avoir fait de quoi qui auraient pas pensé faire.</p> <p>6 - C'est de voir le dépassement de ces flots là, la fierté dans leurs yeux de dire « Heille » moi j'ai couché dehors puis je n'aurais jamais pensé coucher dehors l'hiver, exemple.</p> <p>7 - ...la fierté qu'ils ont eue d'avoir participé à tout ça...</p> <p>8 - Dans ce que l'on fait comme travail, faut pas penser que tu vas avoir ta paye sur le coup, mais bien souvent là tu sèmes puis tout ça, ça va pousser dans 3-4 ans. Un moment donné, le flot il est malheureux, il est triste... au lieu de se geler la canette, au lieu de ci de ça S'il a appris à faire du plein air puis à se trouver un moyen pour aller se ressourcer hein, parce que il y en a qui se ressourcent là-dedans.</p> <p>9 - Il y en a qui découvrent des centres d'intérêts. 10 - Moi rien que de leur voir les yeux, pis la face, pis la</p>

	<p>fiercé...</p> <p>11 - La fierté qu'il avait, la face qu'il avait c'est incroyable.</p>
Observation	Intentions et répercussions, donc plus ou moins observable.
Documents	<p>1 - Dans une expérience comme celle-là, on voit leurs émotions remontées à la surface et comment ils peuvent être fragiles.</p> <p>2 - Cette activité nous permettra de se dépasser, d'évacuer notre stress</p> <p>3 - Au retour, ils ont témoigné qu'ils ne croyaient pas pouvoir atteindre le sommet mais qu'ils avaient réussi et qu'ils éprouvaient de la fierté.</p> <p>4 - Et quelle sensation de fierté que d'avoir réussi cet exploit !</p>

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

POURQUOI	
1. Univers individuel	
1.2 Développer la personnalité (incluant la notion de contrôle interne/externe).	
Entretiens	
Observation	Intentions et répercussions, donc plus ou moins observable.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

POURQUOI	
1. Univers individuel	
1.3 Développer le leadership.	
Entretiens	
Observation	Intentions et répercussions, donc plus ou moins observable.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

POURQUOI	
1. Univers individuel	
1.4 Retirer des leçons sur la prise de risque, la responsabilité et l'engagement.	
Entretiens	
Observation	Intentions et répercussions, donc plus ou moins observable.
Documents	1 - L'implication que nous proposons aux jeunes dans cette sortie pourra les amener à se responsabiliser dans leur quotidien.

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

POURQUOI	
1. Univers individuel	
1.5 Développer l'esprit d'aventure (« Adventuresome ») / Besoin d'expérimenter de prendre des risques.	
Entretiens	
Observation	Intentions et répercussions, donc plus ou moins observable.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

POURQUOI	
1. Univers individuel	
1.6 Développer des habitudes de vie saine	
Entretiens	<p>1 - Se mettre en forme, on se parle, travail d'équipe.</p> <p>2 - ...j'irais même qu'à dire qu'à quelque part... par rapport à leur toxicomanie... ils peuvent se rendre compte qu'il y a d'autres façons d'avoir du fun.</p> <p>3 - Ça fait que « tsé » moi après ça, ça me permet de dire à mes jeunes : « regarde, on s'est fait un feu là... tu n'étais pas saoul, t'étais pas gelé... tu as eu du fun en câline. Tu là vécu là. Ça fait que c'est tout ça.</p>
Observation	Intentions et répercussions, donc plus ou moins observable.
Documents	<p>1 - Du côté des jeunes, tout comme nous, un de leur principal objectif était d'avoir du plaisir. Certains ont aussi mentionné le côté activité physique du séjour; se mettre en forme, apprendre le ski cerf-volant, etc.</p> <p>2 - À la fin de la soirée, nous avons amorcé une réflexion de groupe sur la belle soirée que nous avons vécue tous ensemble, sans consommer ni drogue, ni alcool.</p>

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

POURQUOI	
1. Univers individuel	
1.7 Avoir du plaisir, faire vivre de nouvelles expériences	
Entretiens	<p>1 - Et ça c'est une activité de plein air, sortie de plein air parce que je veux dire un moment donné le plein air il faut que ça soit plaisant aussi là. Il ne faut pas tout le temps que ça soit rééducatif moi je pense. On s'amuse beaucoup...</p> <p>2 - ...je pense que c'est important aussi de les sortir et d'avoir du fun. Juste avoir du fun.</p> <p>3 - Oui, le plaisir. On a le droit d'avoir du plaisir aussi.</p> <p>4 - L'intention première c'est d'avoir du fun puis de motiver les étudiants</p> <p>5 - ...ça peut être de leur faire découvrir un nouveau centre d'amusement...</p> <p>6 - ...c'est de s'amuser puis c'est tout, bien je pense que ça peut être profitable pour les étudiants...</p>
Observation	Intentions et répercussions, donc plus ou moins observable.
Documents	1 - Du côté des jeunes, tout comme nous, un de leur principal objectif était d'avoir du plaisir. Certains ont aussi mentionné le côté activité physique du séjour; se mettre en forme, apprendre le ski cerf-volant, etc.

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

POURQUOI	
1. Univers individuel	
1.8 Se défouler	
Entretiens	1 - ...en même temps ça peut être du défoulement aussi en même temps.
Observation	Intentions et répercussions, donc plus ou moins observable.
Documents	1 - Cette activité nous permettra de se dépasser, d'évacuer notre stress...

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

POURQUOI	
2. Univers social	
2.1 Améliorer les relations interpersonnelles, retirer des leçons par rapport à la collaboration, la coopération et la confiance, favoriser les dynamiques de groupe.	
Entretiens	1 - Se mettre en forme, on se parle, travail d'équipe.
Observation	Intentions et répercussions, donc plus ou moins observable.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

POURQUOI	
2. Univers social	
2.2 Rompre l'isolement des jeunes / favoriser l'intégration sociale	
Entretiens	
Observation	Intentions et répercussions, donc plus ou moins observable.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

POURQUOI	
3. Univers éducatif	
3.1 Favoriser la réussite académique.	
Entretiens	
Observation	Intentions et répercussions, donc plus ou moins observable.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

POURQUOI	
3. Univers éducatif	
3.2 Stimuler les apprentissages (La motivation à apprendre)	
Entretiens	
Observation	Intentions et répercussions, donc plus ou moins observable.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

POURQUOI	
3. Univers éducatif	
3.3 Favoriser les relations maître/élève et/ou intervenant/élève.	
Entretiens	<p>1 - ... moi ça me donne toujours aussi l'occasion comme je te disais de faire des interventions, un levier d'intervention vu que je l'ai faite, que je les vis avec eux-autres. Ça me permet de mieux connaître mes étudiants. Parce que en plein air c'est un terrain neutre un peu aussi.</p> <p>2 - Là tu veux faire ces belles activités-là, ça va bien ça me permet de mieux connaître mes jeunes...</p> <p>3 - ... c'est plus facile après ça de rentrer dans le bureau, de parler de toxicomanie, de parler d'abus sexuel, de parler de violence quand tu as vécu quelque chose avec quelqu'un que quand tu n'as jamais rien vécu avec lui.</p> <p>4 - Mais le fait qu'ils soient plus à l'aise avec moi, puis qu'ils me connaissent mieux...</p> <p>5 - L'intention souvent c'est toujours de mieux découvrir mes étudiants...</p> <p>6 - ...mieux se connaître, de faire de la rééducation, que ça devienne, à nouveau, un levier d'intervention.</p> <p>7 - C'est un super de beau levier d'intervention. Quand on revient dans la classe.</p> <p>8 - Parce que ça met un petit peu tout le monde sur le pied, sur le même pied d'égalité.</p>
Observation	Intentions et répercussions, donc plus ou moins observable.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

POURQUOI	
3. Univers éducatif	
3.4 Appuyer et bonifier le projet éducatif	
Entretiens	1 - Ça leur donne la chance de s'exprimer pour certains ça peut être même des maths et du français. Il fait des maths et du français aussi en même temps. Ben oui, exposé oral. Le flot qui écrit la lettre qui est une demande de subvention... Bonjour les XXXXX, on s'appelle Thoreau, on voudrait traverser le Lac XXXXX, on aurait besoin de tant, on a tant d'amassé à date en activités. Comme ça, ça coûte tant et ça nous prend tant. Ben c'est des maths appliqués, c'est du français écrit, c'est du français oral.
Observation	Intentions et répercussions, donc plus ou moins observable.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

POURQUOI	
3. Univers éducatif	
3.5 Promouvoir une approche orientante.	
Entretiens	1- Il y en a un qui a travaillé dans les parachutes, il y a des gars qui font du plein air encore aujourd'hui, pis tout seul.
Observation	Intentions et répercussions, donc plus ou moins observable.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

POURQUOI	
3. Univers éducatif	
3.6 Développer et soutenir la motivation intrinsèque, diminuer le décrochage scolaire.	
Entretiens	<p>1 - ... c'est pour les motiver à venir à l'école en même temps...</p> <p>2 - L'intention première c'est d'avoir du fun puis de motiver les étudiants</p> <p>3 - ...c'est sûr qu'il y a toujours des objectifs de motivation...</p> <p>4 - Les critères pour participer aux activités de plein air c'est qu'il faut qu'un jeune ait travaillé. Bon, puis ça finit là. Ça peut être travailler dans ses livres, ça peut être travailler à ____ ses problématiques à lui-même aussi.</p>
Observation	Intentions et répercussions, donc plus ou moins observable.
Documents	<p>1 - Cependant, pour nous aider à nous motiver, rester actifs et devenir plus responsables dans notre apprentissage, en tant que jeunes, nous devons vivre des expériences culturelles et sportives qui nous ressemblent.</p> <p>2 - Nous espérons vraiment que notre sortie, à quelque part, aidera les jeunes à foncer et aller de l'avant.</p> <p>3. Chez XXX, le plein air est la récompense de leurs efforts personnels et scolaires. S'ils désirent être de la partie, ils devront se comporter en conséquence. Tranquillement, espérons que cela leur redonnera le goût d'apprendre...et même le goût de rêver.</p> <p>4 - XXX leur proposait cette aventure comme une sorte de récompense pour leur effort.</p>

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

POURQUOI	
3. Univers éducatif	
3.7 Environnement	
Entretiens	1 - ...sensibilisation à l'environnement...
Observation	Intentions et répercussions, donc plus ou moins observable.
Documents	

RECONSTRUCTION DES DONNÉES ET SYNTHÈSE

Segments significatifs

POURQUOI	
3. Univers éducatif	
3.8 Possibilité d'observation, d'intervention et d'apprentissages pour les intervenants.	
Entretiens	<p>1 - ...c'est rendu le plein air chez nous un outil de travail et un levier d'intervention.</p> <p>2 - Ça fait que ça me permet de faire beaucoup d'apprentissages avec eux autres...</p> <p>3 - Ça fait que là ça leur montre, un même endroit qui servait peut-être à quelque chose de négatif, puis là tu arrives là, tout le monde est à jeun, puis c'est positif. Puis en plus, ça ne coûte pas une cenne puis tout le monde s'en souvient. Ça fait imagine-toi les interventions que moi je peux faire dans ce terrain-là.</p> <p>4 - Ça peut être travailler dans le sens qu'il y en a que c'est pour vérifier l'autonomie...</p> <p>5 - ...vérifier le niveau d'autonomie...</p>
Observation	Intentions et répercussions, donc plus ou moins observable.
Documents	1 - Dans une expérience comme celle-là, on voit leurs émotions remontées à la surface et comment ils peuvent être fragiles.