

L'éducation par l'aventure comme outil de transformation du lien social

par

Christiane Bergeron-Leclerc, Ph. D.

Professeure

Université du Québec à Chicoutimi

Courriel : christiane_bergeron-leclerc@uqac.ca

Virginie Gargano, M.A.

École de service social

Université Laval

Maude Dessureault-Pelletier

Étudiante à la maîtrise en travail social

Université du Québec à Chicoutimi

Christian Mercure, M.A.

Facilitateur senior

Coopérative de solidarité INAQ

Mario Bilodeau, Ed. D.

Professeur retraité

Département des Sciences humaines

Université du Québec à Chicoutimi

Évaluation du programme *Passion plein air* s'adressant aux élèves avec difficultés d'apprentissage ou d'adaptation d'une école secondaire de Québec. Accent mis sur l'analyse des relations entre les élèves ou entre élèves et enseignants.

Evaluation of the program "Passion plein air" directed to the students with learning disabilities or adaptation problems in a Quebec City high school. More attention is put on the analysis of the peer relationships and the student-teacher relationships.

L'idée que nature et aventure puissent être intégrées dans une démarche éducative n'est pas nouvelle. En effet, certains penseurs et philosophes utilisaient, à leur époque respective, une approche éducative ancrée en milieu naturel

Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.
Numéro 139 (2013.2) : 63-74.

et basée sur une manière de faire, l'expérience (Raiola et O'Keefe, 1999). Aujourd'hui, cette approche qui consiste à exposer des individus à des défis qui constituent des opportunités de croissance personnelle est nommée éducation par l'aventure (Priest et Gass, 1997). Si, depuis une cinquantaine d'années, un bon nombre de programmes éducatifs ont vu le jour dans les milieux anglo-saxons, cette approche constitue pour le Québec (Canada) une avenue émergente. En effet, dans une étude portant sur l'éducation par l'aventure dans le milieu scolaire québécois, Mercure (2009) n'est parvenu, à l'époque, à dénombrer qu'une vingtaine d'initiatives du genre. Parmi celles-ci se retrouve le projet *Passion Plein Air* (projet PPA) ayant été mis en place au sein d'une école secondaire alternative de la région de Québec¹. Ce projet, qui consiste à incorporer au programme scolaire des activités d'éducation par l'aventure, a été développé afin d'accroître la motivation et la persévérance scolaire des élèves fréquentant cette école. L'édition 2005-2006 dont il est question dans cet article a été rendue possible grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)², à l'expertise et au soutien logistique de la Coopérative de solidarité Intervention par la nature et l'aventure Québec (Coopérative INAQ)³ et enfin au soutien scientifique de l'UQAC, par l'implication des deux professeurs-chercheurs responsables de l'étude. Accompagnant la mise en place de ce projet d'éducation par l'aventure, une recherche évaluative a été réalisée au cours de la même période dans l'optique d'en évaluer les retombées tant pour les élèves que pour les enseignants et les professionnels responsables. Le présent article vise à faire une synthèse des principaux résultats émergeant du discours des acteurs ayant pris part au projet au regard des liens sociaux créés en cours de projet. À cet effet, un bref survol des écrits sur la question des programmes d'éducation par l'aventure sera effectué. Puis, le programme étudié et la méthodologie de l'étude seront détaillés. Les

résultats des entrevues réalisées seront ensuite présentés, puis discutés, avant de conclure par une synthèse des enjeux associés à ce type de programme.

État des connaissances : le développement et les effets de l'éducation par l'aventure

La majorité des programmes d'éducation par l'aventure qui bénéficient d'une notoriété a été développée dans les milieux anglo-saxons.

En effet, l'émergence de tels programmes a été rendue possible grâce au développement d'organisations spécialisées dans la formation et le développement de programmes d'éducation et d'intervention par l'aventure (ex. *Outward Bound* et *National Outdoor Leadership School*) et d'associations ou de regroupements de professionnels qui œuvrent dans le domaine (ex. Association for Experiential Education et Therapeutic Adventure Professional Group). Au Québec, le développement du champ de l'éducation et de l'intervention par l'aventure est notamment lié à la création du programme de baccalauréat en intervention plein air de l'UQAC et à l'un des cofondateurs, Mario Bilodeau. En effet, convaincu de cette approche, ce dernier, tout en favorisant la mise sur pied de ce programme universitaire, a permis l'émergence de deux organisations qui sont maintenant des leaders provinciaux et nationaux en matière de programmation d'aventure à visées thérapeutiques : la Fondation sur la pointe des pieds⁴ et la Coopérative INAQ.

Malgré l'hétérogénéité des structures et du fonctionnement des programmes existants au Québec ou ailleurs dans le monde, il est possible de dire que le développement du champ de l'éducation par l'aventure a suivi, jusqu'à présent, deux axes principaux : l'axe pédagogique, menant au développement de programmes visant l'acquisition de connaissances et de compétences scolaires (notamment dans le domaine des sciences et des mathématiques); et l'axe développemental, conduisant à la mise en place de programmes visant l'acquisition d'attitudes et d'aptitudes personnelles et sociales (Gargano, 2010). Parallèlement à l'émergence et à l'expansion des programmes à visée développementale, un nombre croissant d'études attestant de leur efficacité ont été publiées ces 25 dernières années. Ces

recherches ont été réalisées auprès de populations aussi diversifiées que les adolescents ayant des conduites délinquantes (Davis-Berman et Berman, 1999; Wilson et Lipsey, 2000) ou les personnes ayant des incapacités physiques ou psychiatriques (Norton, 2007; McAvoy et Lais, 1999). Ces études, qui privilégient tant l'utilisation de méthodologies qualitatives que quantitatives, permettent un éclairage sur les effets tant personnels que sociaux de ces programmes éducatifs. En raison de la population visée dans le cadre de cette étude, seules celles réalisées auprès d'adolescents ou de jeunes adultes ont été retenues. Les effets de ces 15 études peuvent être regroupés autour de quatre thèmes : le concept de soi, la personnalité, le leadership et les relations sociales.

Le premier constat qui se dégage de notre synthèse démontre que les programmes d'éducation par l'aventure ont un effet indéniable sur le concept de soi. Des 15 études recensées ici, 12 font valoir l'impact des programmes éducatifs à cet égard. D'une part, un certain nombre d'études indiquent que les programmes éducatifs ont pour effet d'améliorer la conscience que les participants ont de leurs capacités et de leurs limites personnelles (Goldenberg et Pronsolino, 2008; Holman, Goldenberg, McAvoy et Rynders, 2003; Martin et Leberman, 2005; Sibthorp, 2003). D'autres études soulignent l'apport des programmes sur l'augmentation du sentiment de compétence ou, autrement dit, du sentiment d'efficacité personnelle (Harrison et McGuire, 2006; Hatch et McCarthy, 2005; Stott et Hall, 2003). Ainsi, au-delà d'une plus grande connaissance personnelle, la participation à des activités et des défis d'aventure entraîne une perception plus positive de soi, ce qui n'est pas sans effets sur le désir de se dépasser. Enfin, plusieurs études laissent entrevoir que les participants en ressortent avec une plus grande confiance ou estime de soi (Davidson, 2001; Dismore et Bailey, 2005; Long, 2001; Martin et Leberman, 2005; Stott et Hall, 2003).

Les études consultées ici font foi d'autres effets personnels associés à la participation à ces programmes. Cependant, contrairement au concept de soi, ces effets sont moins constants dans les études. D'abord, quelques études ont souligné l'impact de ces programmes sur le

développement de la personnalité : nous pensons notamment à la motivation et au contrôle interne (Harrison et McGuire, 2006; Stott et Hall, 2003). Ces résultats donnent à penser que la participation à ces programmes a un impact sur la responsabilisation, l'autodétermination et le pouvoir personnel. De plus, ils confirment les impacts observés sur le sentiment de compétence personnelle et l'estime de soi : ces composantes étant préalables tant en ce qui a trait à l'augmentation du contrôle de soi qu'à la motivation personnelle. D'autre part, certaines études ont témoigné de l'efficacité des programmes éducatifs sur le développement du leadership (Breunig et al., 2008; Sibthorp, 2003).

Au-delà des effets personnels, nombreuses sont les études qui évoquent l'impact des programmes éducatifs sur les relations sociales. Alors que quelques recherches soulignent la contribution de ces programmes sur le développement d'habiletés sociales (Sibthorp, 2003; Stott et Hall, 2003), la plupart d'entre elles mettent en relief une augmentation des interactions sociales dans ce type de projet. En effet, plusieurs études démontrent que les programmes éducatifs sont propices au développement de liens d'amitié et du soutien entre pairs (Davidson, 2001; Goldenberg et Pronsolino, 2008; Holman et al., 2003). Le développement d'un sentiment de communauté et de la cohésion de groupe a également été constaté dans quelques projets (Breunig et al., 2008; Hatch et McCarthy, 2005; Long, 2001). Enfin, le dernier effet observé dans cette catégorie concerne l'impact des programmes éducatifs sur l'augmentation de la capacité à travailler en équipe (Dismore et Bailey, 2005; Fisher et Attah, 2001; Garst, Schneider et Baker, 2001; Martin et Leberman, 2005).

Ces résultats doivent cependant être interprétés à la lumière de certaines limites propres au champ d'étude des programmes d'éducation par l'aventure. La première est liée au type de programme évalué et, de façon plus spécifique, à l'hétérogénéité des programmes. Ainsi, les 15 études recensées concernent 15 programmes ayant des objectifs, des structures et des modes de fonctionnement différents. Entre autres, on observe une grande variabilité relative à la durée des programmes, au type d'activités proposées et aux populations visées. D'autre

part, dans la plupart de ces études, les programmes éducatifs mis en place sont peu décrits. En l'absence d'information spécifique à cet égard, il est difficile de savoir si l'on compare des programmes de même nature ou non. Cette difficulté de comparaison des études réalisées est amplifiée par des motifs d'ordre méthodologique. Autant il y a de programmes, autant il y a de façon d'en évaluer les retombées. En effet, parmi ces études, nous en retrouvons une panoplie ayant des caractéristiques méthodologiques très variées. On retrouve principalement deux types d'études : quantitatives de type pré-post et qualitatives mesurant les effets perçus. Enfin, parmi ces 15 études, aucune n'a été réalisée au Québec. En effet, malgré un nombre croissant de programmes mis sur pied au Québec, peu ont fait l'objet d'études visant à documenter leur efficacité. À notre connaissance, le Québec ne compte que quelques études dont les résultats ont été publiés dans le cadre de mémoires de maîtrise (Gargano, 2010; Mercure, 2009) ou encore d'articles scientifiques (Bergeron-Leclerc, Mercure, Gargano, Bilodeau et Dessureault-Pelletier, 2012; Gargano et Bergeron-Leclerc, 2012). Notre étude a donc été réalisée dans l'optique de pallier ce manque de connaissance sur l'efficacité des programmes québécois d'éducation par l'aventure. Plus spécifiquement, elle a été élaborée afin d'évaluer les retombées du projet, tant pour les élèves ayant participé, que pour les enseignants et les professionnels ayant contribué à sa mise en œuvre.

Le programme éducatif mis en place à l'École secondaire alternative

Le programme d'éducation par l'aventure développé à l'École secondaire alternative avait pour objectif spécifique de susciter la motivation et la persévérance scolaire d'élèves vivant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation et de diminuer ainsi leur taux d'absentéisme scolaire. Comme nous l'avons mentionné en introduction, le projet PPA est issu d'un partenariat entre différentes instances, dont la Coopérative INAQ. De façon plus spécifique, les membres de cette coopérative ont collaboré de trois façons à l'implantation et à la mise en œuvre du projet : en formant l'équipe d'enseignants et de professionnels de l'école à l'égard

de la philosophie et des principes directeurs de l'éducation et de l'aventure; en soutenant le développement de la planification des activités d'aventure; et en menant les deux expéditions principales organisées au cours de l'année scolaire.

Le programme éducatif mis en place s'est étalé sur 26 semaines, soit du mois d'octobre 2005 au mois de juin 2006 (voir Bergeron-Leclerc et al., 2012, pour le canevas détaillé du programme). Durant ces semaines, deux types d'activités ont été proposées : les activités hebdomadaires du vendredi et les expéditions d'aventure en région éloignée⁵. C'est ainsi que, chaque vendredi, des activités sportives et de plein air ont été réalisées sous la responsabilité de l'équipe d'enseignants et de professionnels. Ces activités duraient de trois à six heures selon le type. Au nombre des activités proposées, notons : des ateliers de survie en forêt, de la randonnée en raquettes, du ski de fond et de la spéléologie. Puis, à deux moments dans l'année (février et juin), des expéditions de deux à quatre jours ont été organisées. La première a permis aux élèves d'expérimenter le camping d'hiver de même que des activités d'aventure hivernales, alors que la deuxième, réalisée au cours de la période estivale, était une combinaison de randonnée pédestre et de descente d'une rivière en canot.

Méthodologie de la recherche

La procédure utilisée

Cette étude évaluative a été réalisée afin de mesurer les retombées du projet PPA, un programme d'éducation par l'aventure mis en place auprès d'une population adolescente fréquentant l'École secondaire alternative⁶. Les méthodes qualitatives ont majoritairement été privilégiées dans le cadre de cette recherche évaluative, en raison de l'absence d'un cadre logique concernant le programme évalué et de la nature évolutive du programme mis en œuvre, selon les conditions météorologiques, la disponibilité de certains équipements et le calendrier scolaire (Turcotte, Dufour et St-Jacques, 2009). Ayant pour cadre de référence le modèle bioécologique (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 1996; Drapeau, 2008), cette étude visait l'atteinte de deux objectifs principaux : déterminer à quel point la parti-

cipation au projet PPA a eu un impact sur le taux d'absentéisme des élèves⁷ et connaître la perception des élèves, des enseignants et des professionnels à l'égard des effets individuels, familiaux, scolaires et sociaux du projet PPA. Cet article porte sur ce deuxième volet de l'étude, et de façon plus pointue, sur l'analyse des interactions sociales qui découlent de la participation au projet PPA.

Afin de recueillir le point de vue des élèves, des enseignants et des professionnels à l'égard des effets perçus du programme, des entrevues semi-dirigées (individuelles et de groupes) ont été réalisées auprès de l'ensemble des acteurs (élèves, enseignants et professionnels responsables) impliqués dans le projet. Deux vagues d'entrevues ont été effectuées par les deux chercheurs responsables : une première avant l'expédition hivernale et une seconde avant l'expédition estivale. Les entrevues ont été enregistrées et ont fait l'objet d'une transcription intégrale. Le matériel a ensuite été analysé à l'aide du logiciel N'Vivo (version 8.0) (QSR International, 2008) selon les étapes suggérées par Mayer et Deslauriers (2000), c'est-à-dire la préparation du matériel, la pré-analyse, l'exploitation du matériel, ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats. Plus concrètement, une fois les entrevues retranscrites, les comptes rendus ont été lus à plusieurs reprises afin d'en déterminer les thèmes émergents et de constituer l'arbre de codification. Ce premier arbre s'est raffiné au fur et à mesure de la codification et de certains regroupements de thèmes. Lorsque toutes les entrevues ont été codifiées dans le logiciel, il s'est avéré que trois grandes catégories de retombées émergeaient : les effets individuel, social et scolaire. Il est à noter que le présent article concerne uniquement le volet social des résultats. Il ne rapporte que les résultats sur le développement des liens sociaux, avec un accent concernant les relations entre les élèves et les enseignants.

Les participants de l'étude

Comme nous l'avons mentionné, deux groupes de participants ont été rencontrés dans le cadre de cette étude : les élèves ainsi que les enseignants et les professionnels responsables. Il est à noter que l'ensemble des personnes ayant participé au programme éducatif s'est porté volontaire pour contribuer à l'étude,

c'est ainsi que la totalité des personnes a été interviewée. Le groupe d'élèves était constitué de 23 personnes (12 garçons et 11 filles) dont l'âge moyen était de 16 ans. Ceux-ci ont choisi de s'insérer dans le projet éducatif dans l'optique : d'améliorer leur santé et leur condition physique (ex. besoin de bouger, de faire du sport, de vivre à l'extérieur), de développer et de consolider leurs liens interpersonnels (ex. se faire des amis, vivre en *gang*, découvrir les enseignants ou les élèves sous un autre jour) et d'augmenter leur motivation à fréquenter l'école le vendredi. Le groupe d'enseignants et de professionnels était formé de quatre personnes (deux hommes et deux femmes) dont la totalité œuvrait au sein de l'école depuis plus de deux ans. Ces derniers ont choisi de s'impliquer à titre de responsables dans le projet éducatif afin d'augmenter leur niveau de connaissance à l'égard des activités de plein air et d'aventure, de pouvoir transmettre leurs connaissances en dehors du cadre scolaire et de consolider leurs relations avec les élèves.

Résultats de l'étude

Les entrevues réalisées auprès du groupe d'élèves et du groupe d'enseignants et de professionnels ont mis à jour d'importantes retombées sur le plan social. Ainsi, en plus d'être bénéfique au développement des forces individuelles (Bergeron-Leclerc et al., 2012), le projet PPA favorise le développement des forces environnementales. En effet, les participants des deux groupes ont fait part d'effets bénéfiques sur l'établissement des liens sociaux, qu'il s'agisse de la relation entre élèves et enseignants ou professionnels ou des relations avec leurs groupes de pairs respectifs. Cette section vise à décrire les principaux résultats de cette étude, en mettant un accent sur les éléments communs qui émergent du discours de nos deux groupes de participants⁸. Plus spécifiquement, elle permet de décrire en quoi la participation au programme d'éducation constitue une opportunité pour mieux connaître l'Autre et reconnaître ses forces, pour avoir du plaisir ensemble, pour développer des rapports égalitaires, pour favoriser une proximité accrue entre élèves et enseignants ou professionnels, mais aussi entre pairs.

Une opportunité pour mieux connaître l'Autre et reconnaître ses forces

Au travers des activités hebdomadaires du vendredi, de même que durant les expéditions, les élèves, les enseignants et les professionnels ont appris à se connaître, mais surtout à se percevoir différemment. Comme si le fait de se retrouver en plein air, dans un contexte de réalisation d'activités d'aventure, permettait d'être soi-même et de créer une ouverture pour aller à la rencontre de l'Autre qui, jusque-là, paraissait différent. Plus encore, certains préjugés ou résistances, qui auparavant semblaient empêcher la relation, se sont estompés au fil des activités et des contacts mutuels. Le point de vue de cet élève traduit bien notre propos :

« Je pensais que c'était une petite madame. Puis elle est bonne aussi dans le plein air. [...] Nous autres on pensait que les profs sont rien que bons à pousser un crayon. Fait que tu sais la plupart du monde pense comme ça. Mais on voit qu'eux autres sont bons là-dedans. »
(E -07)

Ainsi, grâce au projet, l'Autre est apparu semblable plutôt qu'étranger et on lui a reconnu des forces. Les extraits suivants témoignent de ce changement de perception mutuelle.

« Fait que j'ai appris à le connaître puis cette année, je suis avec lui puis je trouve ça l'un parce que j'ai un petit lien avec. [...] Écoute, lui, il est trippant! [...] Je l'ai vu rien qu'au début d'année quand je suis arrivé à l'école, bien au début de l'année passée là. Mais, tu sais, je l'ai vu pendant deux périodes le matin puis après je ne l'ai jamais revu. Quand je suis tombée en plein air, bien j'ai appris à le connaître. J'ai connu des petits côtés des professeurs que je n'avais jamais pensés. »
(E -06)

« Cet étudiant-là je l'avais avec moi en classe, j'étais son tuteur [...] Je l'avais en classe puis le contact ne passait pas. Tu sais, je ne le connaissais pas, puis ça ne passait pas. J'étais timide, j'étais même gênée avec lui. Avec le plein air, c'est un de mes bons jeunes. Je pense qu'il s'est développé un petit peu avec le plein air, il fait des farces, il est drôle alors que moi avant, je le trouvais plate. Dans la classe, il ne disait pas un mot, il avait l'air plate. Finalement, c'est un de mes plus drôles, de mes plus fins. Fait que je me dis qu'avec le plein air, ça m'a permis de connaître un jeune puis je ne l'aurais jamais connu. » (E/P-01)

Une opportunité d'avoir du plaisir ensemble

La majorité des participants interviewés nous a parlé du plaisir qu'ils avaient à se côtoyer. Sans aller jusqu'à dire que les contacts entre élèves et enseignants ou professionnels étaient désagréables avant la mise en place du programme de plein air, plusieurs personnes ont été étonnées de constater qu'elles pouvaient vivre ensemble des moments fort agréables lors de l'année à l'étude. Le discours de cet élève est révélateur à cet égard :

« Mais tu sais, avant je pensais que les profs sont du monde qui n'ont pas de vie. [...] Ils enseignent, ils n'ont pas de vie [...] Tu sais, tu n'as plus l'impression que les profs n'ont pas de vie, mais là tu sais qu'ils sont bien le fun. » (E -02)

Les possibilités de rire, de se taquiner, de s'amuser lors des activités de plein air et d'aventure ont été évoquées à maintes reprises. Bref, comme le mentionnent les participants, les contacts mutuels établis ont été à l'origine d'une foule d'émotions positives.

« Tu sais comme mon prof de plein air je n'arrête pas de l'agacer dans son cours. [...] Puis lui aussi il m'agace. Tu sais, c'est drôle, il ne ferait pas ça avec tous ses élèves. On se rapproche. » (E -17)

« En piscine, il y a une sorte de grosse araignée gonflée puis c'était on se tiraille, on se chamaille. [...] Tu sais, c'est un lien, tu sais, c'est physique aussi, alors pour les gars, c'était très trippant. » (E/P-03)

Une opportunité pour développer des rapports égalitaires

Les éléments rapportés précédemment sont-ils l'œuvre du plaisir éprouvé ensemble? Si nos données ne permettent pas de confirmer cette hypothèse, elles suggèrent cependant que la participation au projet éducatif favorise des rapports égalitaires entre les élèves, les enseignants et les professionnels. En effet, la distance qui caractérise la relation maître-élève dans le contexte scolaire paraît s'aplanir lors de la participation aux activités de plein air. Et ce, en dépit du fait que les enseignants et les professionnels assumaient en partie la responsabilité de l'organisation des activités hebdomadaires du vendredi. Ce membre de l'équipe des enseignants et des professionnels traite de ces aspects :

« Les jeunes ne se sentent pas comme des amis, mais ils se sentent respectés. C'est presque d'égal à égal là. Moi, j'aime bien ça. Je crois que ça fait de quoi de bon. Surtout avec cette clientèle-là. Je pense qu'ils tripent. » (E/P-02)

« Bien les jeunes, moi, je trouve que c'est un bon moyen de rentrer en contact, c'est en dehors de l'école avec eux autres là. [...] Ils ne me voient pas comme un cadre d'entreprise ou quoi que ce soit. Ce sont d'autres liens, ailleurs que l'école. C'est plus amical, ils me connaissent sur un autre aspect. » (E/P-04)

En fait, c'est un peu comme si durant un laps de temps, élèves, enseignants et professionnels quittaient leurs rôles traditionnels pour en emprunter un nouveau : celui de participant à un programme d'éducation par l'aventure. Ce changement de rôle aurait une incidence sur le type de rapports entretenus entre les élèves et les adultes. Pour qualifier cette réciprocité, nos deux groupes de participants parlent de rapports amicaux. Ils se gardent toutefois bien de spécifier que cette situation n'est que temporaire et qu'une fois de retour sur les bancs d'école, les rapports sont de nouveau hiérarchisés. Les extraits suivants illustrent cette réalité.

« Je ne sais pas comment dire ça. On les voit plus comme des amis que comme des profs. Tu sais, bien surtout dans le plein air. À l'école c'est sûr que ça reste des profs là! » (E -01)

« Tu sais, on dit des profs, mais dans le fond pour nous autres c'est des amis là le vendredi. Tu sais tu vas parler de ce que tu parlerais avec tes chums dans le fond. Ça change tu sais, ce n'est pas pareil pantoute comme l'école. » (E -03)

Une opportunité pour une proximité accrue entre élèves et adultes

La participation au projet éducatif a permis un rapprochement entre les élèves et les adultes. Solidité et proximité sont les deux qualificatifs qui reviennent le plus souvent dans le discours des participants. Le discours de ce participant évoque bien le rapprochement qui a pu s'opérer lors du projet PPA.

« Rapprochement. Depuis le plein air, le camp d'hiver, cet élève-là vient beaucoup me jaser. Il vient s'asseoir à côté de moi, chose qu'il ne faisait pas avant. Parce que je n'ai pas tout le monde de plein air dans mes classes. La majorité des élèves ne sont pas avec moi dans mes

classes. Mais j'en ai quelques-uns, mais ces quelques-uns-là se rapprochent. Comme cet élève, il se tenait assez loin de moi, maintenant y vient s'asseoir à côté moi puis il me jase puis il me parle même de ses petits problèmes. » (E/P-01)

Si, pour certains, il convient mieux de parler du développement d'un lien significatif, pour d'autres, la relation s'est solidifiée à un point tel qu'on peut parler d'une relation de confiance. Quoi qu'il en soit, tous les participants nous parlent d'une relation qui diffère de celle qui prévaut habituellement dans le contexte d'une classe. La nouvelle relation se caractérise notamment par une plus grande aisance mutuelle et une plus grande sociabilité qui, comme en témoignent les extraits suivants, favorisent le dévoilement de confidences de la part des élèves.

« Je ne sais pas comment je peux le dire? Tu sais, le professeur de plein air, il est plus sociable avec toi, il est plus trippant avec toi. Tu sais, la relation que j'ai avec mon professeur de français puis la relation que j'ai avec le professeur du plein air, ce n'est pas pareil pantoute. Tu sais, avec le prof de plein air je vais faire une petite joke. Mais avec mon professeur de français je ne pourrais pas faire ça là, tu sais. Oui, je veux dire que je suis plus proche du professeur. Il y a un lien. » (E-06)

« Au début de l'année, je ne les connaissais pas, puis là je les connais encore plus, ça fait deux ans que je les ai dans le groupe plein air. Je suis moins gênée, j'ai plus le goût de parler avec eux autres. Bien je ne sais pas, les autres profs, je ne leur parle pas beaucoup. Je ne sais pas, eux autres, j'ai vécu des affaires avec eux autres, fait que je peux leur parler. » (E-13)

Une opportunité pour une proximité accrue entre pairs

Enfin, nos données indiquent qu'en plus du rapprochement entre élèves et adultes, le projet a permis le rapprochement entre les pairs. Ainsi, tant les élèves que les enseignants et les professionnels sont parvenus à se connaître davantage et à développer dans leur groupe d'appartenance respectif des liens significatifs. Loin d'être éphémères, ces liens créés dans ce contexte de plein air et d'aventure perdurent lorsque ceux-ci se retrouvent à nouveau en contexte scolaire. Ce fait est illustré dans l'extrait suivant :

« Ceux que je connais, que j'ai connu dans le plein air tu sais, je leur dis encore salut dans le couloir puis tout ça. Comme il y a une fille que j'ai connue, qui était dans mes cours puis je ne lui parlais pas avant, bien là maintenant on se met en équipe ensemble en cours. » (E-12)

Force est de constater que les membres de ce groupe sont devenus plus près à la suite de cette expérience et que ces activités ont transformé la nature des relations interpersonnelles, comme si le fait d'avoir vécu ces expériences ensemble avait solidifié les liens qui les unissent entre eux. Le discours des participants indique que ce rapprochement s'est opéré tant d'un point de vue quantitatif (ex. fréquence des contacts) que qualitatif (ex. qualité, voire authenticité de la relation).

« On peut parler de rapprochement. Elle [la relation] s'est transformée. On est plus proches, on est des amis moi je pense. On est devenus encore plus amis [...] On est contents de se voir le matin [...] Ceux qui font partie du projet plein air quand ils ne sont pas là une journée, ça paraît. » (E-01)

« Sûrement que ça ne peut pas trop s'évaluer, mais on est quand même rendus à un stade assez avancé dans la relation. On se connaît pas mal puis on peut se dire des choses franchement, sans avoir peur de déranger, de blesser les autres. » (E/P-02)

Discussion

Cette étude a permis de documenter la perception des élèves, des enseignants et des professionnels à l'égard des répercussions sociales d'un programme d'éducation par l'aventure mis en place dans une école alternative de la région de Québec. À bien des égards, les résultats de cette recherche concordent avec ceux des travaux répertoriés dans la recension concernant la création et la consolidation des liens sociaux. Cependant, notre étude va plus loin en décrivant les impacts du programme sur la transformation du lien adulte-élève : une dimension qui, à notre connaissance, n'a pas été documentée antérieurement. Ces résultats sont d'autant plus intéressants que les élèves et les enseignants/professionnels souhaitaient, avant le démarrage du programme, voir apparaître des changements à ce niveau. Ainsi, ce qui était d'ordre motivationnel a eu, au fil des semaines, un effet réel. Plus spécifiquement, dans leurs récits, élèves, enseignants et

professionnels ont signifié s'être découverts, s'être amusés et s'être rapprochés. Bien que d'autres recherches soient nécessaires pour confirmer cette tendance, il nous semble ici que la transformation des liens sociaux ait été rendue possible par le développement de rapports qui tendent vers l'égalité.

Les résultats de cette recherche doivent cependant être interprétés à la lumière de certaines limites méthodologiques comme le caractère exploratoire de l'étude, l'utilisation d'une méthode d'échantillonnage non probabiliste, le fait que les participants aient été recrutés dans un seul site, la petite taille de l'échantillon d'enseignants et de professionnels ainsi que l'utilisation d'un devis transversal plutôt que longitudinal. Par contre, si nos données ne peuvent être généralisées, elles mettent toutefois en lumière un certain nombre d'enjeux associés au développement et au fonctionnement des programmes éducatifs. Plus spécifiquement, les résultats donnent à penser que l'éducation par l'aventure, appliquée dans un contexte scolaire, peut être un puissant outil d'intervention auprès d'une population d'adolescents éprouvant des difficultés scolaires, personnelles et sociales.

Sachant combien la qualité et la perception du lien sont importantes lorsqu'il s'agit d'intervenir auprès de ces jeunes et de favoriser leur motivation et leur persévérance scolaire, ce résultat nous paraît prometteur (Gaudreault et al., 2010). Nous sommes cependant d'avis qu'il ne suffit pas de mettre un groupe d'élèves, d'enseignants et de professionnels en contexte d'aventure pour qu'apparaissent des effets et qu'en l'occurrence, l'efficacité des programmes éducatifs repose sur la présence d'un certain nombre d'ingrédients actifs, notamment leur fréquence et leur durée. Dans la dernière portion de cet article, et dans une logique prospective, nous souhaitons discuter de certains de ces ingrédients et de leur possible apport sur la transformation des liens sociaux. Il sera question de la durée, de la nature des activités proposées et des fondements théoriques sous-jacents au programme.

À l'image d'autres travaux réalisés dans le domaine (McKenzie, 2003; Russel, 2003; Sibthorp, Paisley et Gookin, 2007), notre étude et les résultats qui en découlent nous portent à

croire que la durée du programme a contribué à l'obtention de résultats favorables. D'une durée de 26 semaines et comprenant tant les activités hebdomadaires du vendredi que les expéditions, le programme a non seulement eu un impact sur la cohésion du groupe, mais également favorisé le développement des relations entre élèves, enseignants et professionnels. Tout en étant conscients de l'impact des expéditions, les participants indiquent que déjà, grâce aux activités du vendredi, leur relation commençait à se transformer. Un autre facteur ayant contribué à cette transformation concerne le fait de se retrouver, dans le contexte de ce projet, dans un environnement non familial. En effet, grâce à ce projet, les élèves, les enseignants et les professionnels ont appris à se côtoyer dans un contexte autre que l'établissement scolaire, ce qui a amené une redéfinition de leurs rôles respectifs. Ce résultat soutient l'idée voulant que le fait de se retrouver dans un contexte inconnu crée une période de déséquilibre propice à l'émergence d'un climat d'ouverture, d'entraide et de coopération entre les participants (Harris, Hanrahan, et Jobling, 2005; McKenzie, 2003).

Enfin, et même si cette piste devra faire l'objet d'études supplémentaires, nous sommes d'avis que les fondements théoriques sous-jacents au projet PPA ont eu un impact sur les résultats obtenus. En effet, notre analyse de ce programme éducatif nous indique que celui-ci s'inspire de l'approche centrée sur les forces, approche qui, rappelons-le, est issue du domaine du travail social (Rapp et Gosha, 2012). Comparativement aux approches traditionnelles d'intervention, l'approche centrée sur les forces vise à la fois le développement de forces individuelles (aspirations, compétences et confiance en soi) et environnementales (ressources, réseau social, opportunités), afin que les personnes puissent reconquérir du pouvoir sur leur vie et jouir d'une vie satisfaisante dans la communauté (Rapp et Gosha, 2012). Outre la prise en compte des forces, cette approche est basée sur plusieurs principes d'intervention, dont l'autodétermination de la personne, l'intervention *in vivo*, le développement d'une relation égalitaire entre l'intervenant et le client et l'accent mis sur le moment présent (Rapp, 1998; Rapp et Gosha, 2012).

Le projet PPA a, de toute évidence, favorisé le développement des forces individuelles, des forces environnementales et de liens plus égalitaires entre les élèves et les enseignants ou les professionnels. Ainsi, plutôt que de mettre l'accent sur les difficultés des élèves, comme c'est souvent le cas dans le contexte scolaire traditionnel, leurs forces ont été mises à profit lors des défis d'aventure qui ont été proposés. De plus, les résultats obtenus indiquent que le projet a permis le développement et la consolidation des liens sociaux. À cet égard, outre le renforcement des liens entre pairs, il nous paraît particulièrement important de souligner la transformation des liens entre élèves et adultes. Le fait que les élèves, les enseignants et les professionnels participaient ensemble aux activités semble avoir contribué au développement de rapports plus égalitaires. La notion de plaisir, qui n'est que rarement évoquée lorsqu'il est question de relations entre élèves, enseignants et professionnels, nous apparaît ici centrale. La création de souvenirs positifs associés à une expérience commune a favorisé la communication entre eux et, du même coup, la consolidation de leurs liens. Considérant la vulnérabilité des adolescents ayant participé au projet, les effets obtenus dans ce cadre et les impacts de l'approche centrée sur les forces sur le plan de l'appropriation du pouvoir personnel (Rapp, 1998), nous croyons que celle-ci devrait être considérée dans le développement de futurs programmes d'éducation par l'aventure.

Conclusion

Le présent article relate l'expérience d'élèves, d'enseignants et de professionnels ayant participé à un programme d'éducation par l'aventure destiné à des adolescents fréquentant une école secondaire alternative. Il met en lumière comment ce type de programme peut constituer un outil de transformation du lien social, qu'il s'agisse des relations entre élèves et adultes ou des relations entre pairs. En raison des effets psychosociaux qui émergent de ce programme, l'éducation par l'aventure nous paraît une avenue prometteuse non seulement pour le champ du travail social en milieu scolaire, mais également pour le travail social auprès des groupes. Cela est d'autant plus vrai que nous assistons, depuis quelques années, au

déclin ou du moins à la stagnation de l'utilisation du travail social auprès des groupes, notamment en raison de l'utilisation dominante de l'intervention individuelle (Alissi, 2001; Glassman, 2009). L'intervention auprès des groupes détient des assises théoriques et des effets probants justifiant sa pertinence (Breton, 1990; Alissi, 2001; Glassman 2009). Ainsi, nous croyons que l'utilisation de la nature et de l'aventure dans un cadre structuré d'intervention de groupe serait un moyen de faire revivre cette méthode propre au travail social. Cela nous paraît d'autant plus pertinent que les principes liés à l'éducation par l'aventure (notamment la prise en compte des forces individuelles et environnementales) vont de pair avec les valeurs et les principes du travail social. Enfin, les effets favorables de la participation à ce projet appellent à poursuivre le développement de telles initiatives en milieu scolaire et la réflexion à l'égard des ingrédients actifs de tels programmes. Nous voyons là une opportunité pour les travailleurs sociaux de s'impliquer dans le développement de ce champ de pratique en émergence, notamment par leur contribution au développement de normes de pratiques basées sur des travaux empiriques.

Descripteurs :

Éducation par l'aventure - Québec (Province) //
Persévérance aux études // Passion plein air
(Programme) // Habiletés sociales
Adventure education - Quebec (Province) //
Dropouts - Prevention // Social skills

Notes

- 1 Le nom de l'institution scolaire où a été réalisé le projet PPA n'apparaît pas dans l'article, afin de préserver l'anonymat des personnes ayant participé à l'étude. L'appellation « École secondaire alternative » sera utilisée tout au long de l'article.
- 2 La réalisation de l'édition 2005-2006 du projet PPA et l'étude évaluative, dont les résultats sont traduits dans cet article, ont été rendues possibles grâce à l'octroi d'une subvention de recherche du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (Direction de l'adaptation scolaire), dans le cadre de la mesure 30054.
- 3 Pour plus d'information sur la coopérative, consulter le lien suivant : <http://coopinaq.blogspot.ca/>
- 4 Pour plus d'information sur la fondation, consulter le lien suivant : <http://pointedespieds.com/>
- 5 Le programme de 26 semaines devait initialement comprendre 26 activités. Cependant, en raison d'une grève, de séances de rattrapage scolaire, de tempêtes hivernales et d'activités scolaires impliquant tous les élèves, 19 activités ont eu lieu. Parmi ces activités, 17 étaient des activités hebdomadaires et 2 étaient des expéditions.
- 6 Cette étude s'est déroulée dans le respect des normes de recherche réalisées à l'endroit de sujets humains (Certification émise par le Comité d'éthique et de la recherche de l'UQAC : numéro 602.02.02).
- 7 Cet objectif a été mesuré de façon quantitative, à l'aide de données issues du système informationnel de l'école en ce qui concerne les présences et les absences scolaires. Les résultats de notre étude indiquent que la participation au projet PPA n'a pas eu d'impact sur la fréquentation scolaire. Il ne sera donc pas question de ce volet d'étude dans l'article.
- 8 Des extraits de comptes rendus accompagnent la présentation des résultats de l'étude. Chaque participant est identifié à l'aide d'un code alpha numérique. Le code « E-numéro » signifie que le participant fait partie du « groupe élèves », alors que le code « E/P-numéro » signifie que le participant fait partie du « groupe enseignants et professionnels ».

Références

- Alissi, A. S. (2001). The Social Group Work Tradition: Toward Social Justice a Free Society. *Social Group Work Foundation Occasional Papers*, 1 (1), 1-29.
- Alissi, A. S. (2009). Group Work History: Past, present, and Future: United States. In A. Gitterman & R. Salmon (Eds.). *Encyclopedia of social Work with Groups*: 6-12.
- Bergeron-Leclerc, C., Mercure, C., Gargano, V., Bilodeau, M., et Dessureault-Pelletier, M. (2012). Quand la passion suscite la motivation : les retombées d'un programme d'éducation par l'aventure au sein d'une école secondaire alternative. *Revue canadienne de l'éducation*, 35 (4), 62-91.
- Breton, M. (1990). Leçons à tirer de nos traditions en service social des groupes. *Service social*, 39 (1), 13-26.
- Breunig, M., O'Connell, T., Todd, S., Young, A., Anderson, L., & Anderson, D. (2008). Psychological sense of community and group cohesion on wilderness trip. *Journal of Experiential Education*, 30 (3), 258-261.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). Le "modèle processus-personne-contexte-temps" dans la psychologie du développement : principes, applications et implications, dans R. Tessier et G. M. Tarabulsky (dir.). *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* : 11-60. Québec : PUL.
- Davidson, L. (2001). Qualitative research and making meaning from adventure: A case study of boys' experiences of outdoor education at school. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1 (2), 11-20.
- Davis-Berman, J., & Berman, D. (1999). The use of adventure-based programs with at-risk youth, dans John C. Miles & S. Priest (dir.). *Adventure programming* : 365-371. Pennsylvania: Venture publishing.
- Dismore, H., & Bailey, R. (2005). "If only" : Outdoor and adventurous activities and generalised academic development. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 5 (1), 9-20.
- Drapeau, S. (2008). L'approche bioécologique du développement humain, dans G. M. Tarabulsky, M. A. Provost, S. Drapeau et É. Rochette (dir.). *L'évaluation psychosociale auprès de familles vulnérables* : 11-32. Québec : PUQ.

- Fisher, R. L., & Attah, E. B. (2001). City-kids in the wilderness a pilot-test of outward bound for foster care group home group, *Journal of Experiential Education*, 24 (2), 109-117. *From severe and Persistent Mental Illness*. New York: Library of Congress Cataloging.
- Gargano, V. (2010). *Les retombées du cours collégial « Plein air expérientiel » aux plans personnel et inter-personnel*. Mémoire de maîtrise. Département des Sciences humaines de l'Université du Québec à Chicoutimi.
- Gargano, V., et Bergeron-Leclerc, C. (2012). Apprendre autrement : les effets d'un programme d'éducation par l'aventure au plan du développement personnel et social, *Revue de recherche en éducation*, 2, 32-49.
- Garst, B., Schneider, I., & Baker, D. (2001). Outdoor adventure program participation impacts on adolescent self-perception, *Journal of Experiential Education*, 24 (1), 41-49.
- Gaudreault, M., Thivierge, J., Laberge, L., Gagnon, M., Veillette, S., Gaudreault, M., Arbour, N., Labrosse, J., et Perron, M. (2010). *Regard sur les adolescents du Saguenay-Lac-Saint-Jean : comprendre pour mieux les soutenir*. Jonquières : ÉCOBES.
- Glassman, U. (2009). Group Work Values. In Alex Gitterman & Robert Salmon (Eds.), *Encyclopedia of social work with groups*: 39-44.
- Goldenberg, M., & Pronsolino, D. (2008). A means-end investigation of outcome associated with Outward Bound and NOLS Programs, *Journal of Experiential Education*, 30 (3), 271-276.
- Goldenberg, M., McAvoy, L., & Klenosky, D. B. (2005). Outcomes form the Components of an Outward Bound Experience, *Journal of Experiential Education*, 28 (2), 123-146.
- Harris, C., Hanrahan, S., & Jobling, A. (2005). Outdoor adventure and physical disability: Participants' perceptions of the catalysts of change. In T. Morris et al. *Proceedings of the ISSP 11th World Congress of Sport Psychology: Promoting Health and Performance for Life*. Sydney, 15-19 August.
- Harrison, M., & McGuire, F. (2006). An investigation of the influence of vicarious experience on perceived self-efficacy, *Journal of Experiential Education*, 28 (3), 257-258.
- Hatch, K. D., & McCarthy, C. J. (2005). Exploration of challenge courses' long-term effects on members of college student organizations, *Journal of Experiential Education*, 27 (3), 245-264.
- Holman, T., Goldenberg, M., McAvoy, L., & Rynders, J. (2003). Outcomes-consequences-values of an integrated wilderness adventure program, *Journal of Experiential Education*, 25 (3), 353.
- Long, A. E. (2001). Learning the ropes: exploring the meaning and value of experiential education for girls at risk, *Journal of Experiential Education*, 24 (2), 100-108.
- Martin, A. J., & Leberman, S. I. (2005). Personal learning or prescribed educational outcomes: a case-study of the Outward Bound experience, *Journal of Experiential Education*, 28 (1), 44-59.
- Mayer, R., et Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie, dans R. Mayer et al. (dir.). *Méthodes de recherche en intervention sociale* : 159-190. Montréal : Gaétan Morin.
- McAvoy, L., & Lais, G. (1999). Programs that include persons with disabilities. In J. C. Miles et S. Priest (dir.). *Adventure programming. Pennsylvania, Venture publishing*: 403-414.
- McKenzie, M. (2003). Beyond "The Outward Bound Process", *Journal of Experiential Education*, 26 (1), 8-23.
- Mercure, C. (2009). *La programmation d'aventure en milieu scolaire au secondaire : une étude de cas réalisée au Saguenay*. Mémoire de maîtrise. Département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi.
- Norton, C. (2007). *Understanding the impact of wilderness therapy on adolescent depression and psychosocial development*. Doctoral dissertation. School of Social Work, Loyola University Chicago.
- Priest, S., & Gass, M. A. (1997). *Effective leadership in Adventure programming*. New-Hampshire, Human Kinetics.
- QSR International. NVivo (Windows, version 8.0) [Logiciel]. (2008). Disponible sur le site internet de QSR International (<http://www.qsrinternational.com/>).
- Raiola, E., & O'Keefe, M. (1999). Philosophy in practice : A history of adventure programming. In J. C. Miles et S. Priest (dir.). *Adventure programming*: 45-53. Pennsylvania: Venture publishing.
- Rapp, C. A. (1998). *The Strengths Model: Case Management with people suffering*.
- Rapp, C. A., & Goscha, R. J. (2012). *The strengths model. A recovery-oriented approach to mental health services*. New York: Oxford University Press.
- Russel, K. C. (2003). A nation-wide survey of outdoor behavioral healthcare programs for adolescents with problems behavior, *Journal of Experiential Education*, 25 (3), 322-331.
- Sibthorp, J. (2003). Learning transferable skills through adventure education: The role of an authentic process, *Journal of Adventure Education an Outdoor Learning*, 3 (2), 145-157.

- Sibthorp, J., Paisley, K., & Gookin, J. (2007). Exploring participant development through adventure-based programming: A model from the National Outdoor Leadership School, *Leisure Sciences*, 29 (1), 1-18.
- Stott, T., & Hall, N. (2003). Changes in aspects of students' self-reported personal, social and technical skills during a six-week wilderness expedition in Arctic Greenland, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 3 (2), 159-169.
- Turcotte, D., F.-Dufour, I., et St-Jacques, M.-C. (2009). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie, dans M. Alain et D. Dessureault (dir.). *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* : 195-220. Québec : PUQ.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2000). Wilderness challenge programs for delinquent youth: A meta-analysis of outcomes evaluations, *Evaluation and Program Planning*, 23, 1-12.