



Université du Québec
à Rimouski

**TROUBLE DU COMPORTEMENT ET HABILITÉS
SOCIALES: PERCEPTIONS D'ENSEIGNANTS
LIÉES À L'UTILISATION D'ACTIVITÉS DE PLEIN AIR
À DES FINS D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© **BELLEROSE MARIE-PIER**

Juin 2016

Composition du jury :

Marie-Hélène Hébert, présidente du jury, UQAR - Campus de Rimouski

Martin Gendron, directeur de recherche, UQAR - Campus de Lévis

Nancy Gaudreau, examinatrice externe, Université Laval

Dépôt initial le 16 décembre 2015

Dépôt final le 6 juin 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

À ma mère. Parce que toutes les
épreuves sont surmontables.

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je remercie sincèrement mon directeur de recherche, M. Martin Gendron, pour son constant soutien, ses judicieux conseils, son écoute et son regard critique durant toute la réalisation de ce mémoire. Il a su m'amener à bon port avec ce projet qui m'était cher.

Je tiens également à remercier M. Eric Frenette, professeur à l'Université Laval, pour son accueil, son soutien et sa bonne humeur contagieuse. Merci à Mme Marie-Hélène Hébert et Mme Nancy Gaudreau pour leurs conseils et recommandations dans le dernier droit. Je tiens à témoigner ma reconnaissance aux directions d'école et aux enseignants qui, en participant à mon projet, ont permis sa mise en forme et sa réalisation.

Merci également au Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) qui a contribué à faciliter mon travail grâce à l'aide financière accordée par l'entremise de la Bourse Joseph-Armand Bombardier.

Un merci tout spécial à Dominic, un fidèle collègue, qui a su discuter avec moi de milles et un sujets anthropologiques et à Anny, une amie sincère, qui a su m'insuffler la motivation nécessaire à la poursuite de cet ambitieux projet tout en me dilatant la rate un nombre incalculable de fois. Merci également à Catherine, une amie exceptionnelle, qui n'a pas hésité à me soutenir lors de périodes de grands vents, merci pour ta compréhension.

Enfin, j'exprime ma gratitude à mes parents pour leurs innombrables encouragements et leur inconditionnelle confiance en moi ainsi qu'à tous mes proches et ami(e)s qui m'ont soutenue fidèlement jusqu'à la fin.

Du plus profond de mon cœur, merci à toutes et à tous.

RESUME

Le but de la présente étude est d'examiner, selon la perception d'enseignants, l'utilisation d'activités de plein air en tant que stratégie d'entraînement aux habiletés sociales auprès d'adolescents en trouble du comportement. Nous répondrons, entre autres, à la question générale suivante : « Quelle est, selon la perception d'enseignants, l'utilisation faite d'activités de plein air en tant que stratégie d'entraînement aux habiletés sociales auprès d'adolescents en trouble du comportement? ». Pour parvenir à répondre à cette question, nous avons interrogé 13 enseignants en adaptation scolaire et sociale au premier cycle du secondaire ayant tout fait vivre ou collaboré à au moins une activité de plein air, dans les trois dernières années scolaires, avec des élèves en trouble du comportement à des fins pédagogiques d'éducation ou de rééducation. Des entrevues semi-dirigées individuelles ont été réalisées avec chacun des participants. Le processus d'analyse (analyse de contenu) et de traitement des données a été fait en conformité avec l'approche qualitative en recherche.

Les résultats de cette étude nous ont permis de constater que l'utilisation d'activités de plein air avec les élèves en trouble du comportement regorge d'avantages tant pour les enseignants que pour les élèves. Parmi les principaux avantages, notons le développement d'habiletés sociales et la possibilité de les mettre en pratique dans un contexte naturel tout en ayant droit à des rétroactions de la part d'un adulte compétent. Toutefois, parmi les obstacles identifiés, la disponibilité des ressources vient limiter les activités proposées aux élèves.

Mots clés : trouble du comportement, habiletés sociales, activités de plein air, enseignants, adolescents

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	ix
RÉSUMÉ.....	xi
TABLE DES MATIÈRES.....	xiii
LISTE DES TABLEAUX.....	xviii
LISTE DES FIGURES.....	xx
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xxii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 ÉLÈVES EN TROUBLE DU COMPORTEMENT.....	5
1.1.1 Préoccupations et conséquences associées aux troubles du comportement.....	6
1.1.2 Facteurs de risque associés aux troubles du comportement.....	8
1.1.3 Habiletés sociales.....	10
1.2 METHODES ET PROGRAMMES D’INTERVENTION.....	12
1.2.1 Méthodes cognitives – comportementales.....	12
1.2.2 Programmes d’entraînement aux habiletés sociales.....	13
1.2.3 Inconvénients / limites / obstacles associées à l’efficacité des interventions.....	14
1.3 LES ACTIVITES DE PLEIN AIR.....	14
1.3.1 Programmes de plein air et d’aventure à des fins d’éducation ou de rééducation.....	15
1.3.2 Bénéfices de la pratique d’activités de plein air pour le participant.....	16
1.4 OBJECTIF GENERAL.....	17
1.5 PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE.....	18

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE.....	21
2.1 APPROCHE THEORIQUE.....	21
2.2 ÉLÈVES EN TROUBLE DU COMPORTEMENT.....	24
2.3 HABILITES SOCIALES.....	28
2.4 PROGRAMMES D'ENTRAINEMENT AUX HABILITES SOCIALES AU SECONDAIRE.....	31
2.5 LES ACTIVITES DE PLEIN AIR.....	38
2.5.1 Définitions et classification des activités de plein air.....	38
2.5.2 Caractéristiques des activités de plein air.....	44
2.5.3 Bénéfices et impacts des activités de plein air.....	44
2.5.4 Initiatives au Québec.....	48
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....	51
3.1 TYPE DE RECHERCHE.....	51
3.2 ÉCHANTILLONNAGE.....	52
3.2.1 Caractéristiques de l'échantillon.....	52
3.2.2 Modalité de recrutement.....	56
3.3 INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNEES.....	56
3.4 COLLECTE DE DONNEES.....	58
3.5 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES.....	60
3.5.1 Phase de préparation.....	60
3.5.2 Phase d'analyse.....	61
3.6 CRITERES DE RIGUEUR.....	62
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS.....	65
4.1 ACTIVITES DE PLEIN AIR PROPOSEES A UN GROUPE D'ELEVES TC.....	66
4.1.1 Activités en milieu aquatique.....	66
4.1.2 Activités en milieu terrestre.....	68
4.2 INCONVENIENTS, LIMITES ET OBSTACLES PERÇUS AU REGARD DE L'UTILISATION D'ACTIVITES DE PLEIN AIR A DES FINS PEDAGOGIQUES.....	71

4.2.1	Inconvénients, limites et obstacles perçus pour les enseignants	71
4.2.2	Inconvénients perçus pour les élèves	83
4.3	AVANTAGES PERÇUS DE L'UTILISATION D'ACTIVITES DE PLEIN AIR	87
4.3.1	Avantages perçus pour les enseignants	87
4.3.2	Avantages perçus pour les élèves.....	93
4.4	HABILETES SOCIALES EN CONTEXTE D'ACTIVITES DE PLEIN AIR	112
4.4.1	Suivre des directives.....	114
4.4.2	Écouter	114
4.4.3	Faire preuve de maîtrise de soi.....	114
4.4.4	Demander de l'aide	115
4.4.5	Se joindre à un groupe.....	115
4.4.6	Aider les autres.....	116
4.5	CONDITIONS GAGNANTES A L'UTILISATION D'ACTIVITES DE PLEIN AIR	116
4.5.1	L'activité	116
4.5.2	Les éléments naturels	117
4.5.3	Les ressources	117
4.5.4	Les acteurs impliqués.....	119
CHAPITRE 5 : DISCUSSION		121
5.1	ACTIVITES DE PLEIN AIR LES PLUS SUSCEPTIBLES D'ETRE PROPOSEES AVEC DES ELEVES EN TROUBLE DU COMPORTEMENT DANS UN CONTEXTE PEDAGOGIQUE	121
5.1.1	Popularité des activités terrestres et des activités aquatiques	121
5.1.2	Impopularité ou méconnaissance des activités aériennes	122
5.2	HABILETES SOCIALES LES PLUS SUSCEPTIBLES D'ETRE TRAVAILLEES DANS LE CADRE D'ACTIVITES DE PLEIN AIR A DES FINS D'INTERVENTION PEDAGOGIQUE	123
5.3	CARACTERISTIQUES DE LA PRATIQUE D'ACTIVITES DE PLEIN AIR FAVORISANT LE DEVELOPPEMENT D'HABILETES SOCIALES CHEZ LES JEUNES TC	125
5.3.1	Caractéristiques favorisant le développement d'habiletés sociales.....	125

5.3.2	Contexte favorisant le recours aux habiletés sociales lors d'activités de plein air	126
5.3.3	Environnement nouveau, inconnu et imprévisible favorisant la résolution de problèmes	127
5.3.4	Actions des élèves TC vs. conséquences tangibles possibles associées au non-respect des règles inhérentes à la pratique d'activités de plein air	127
5.4	INCONVENIENTS, LIMITES ET OBSTACLES PERÇUS LIES A L'UTILISATION D'ACTIVITES DE PLEIN AIR A DES FINS D'INTERVENTION PEDAGOGIQUE	128
5.4.1	Inconvénients, limites et obstacles perçus pour les enseignants.....	128
5.4.2	Inconvénients, limites et obstacles perçus pour les élèves	130
5.5	AVANTAGES PERÇUS LIES A L'UTILISATION D'ACTIVITES DE PLEIN AIR A DES FINS D'INTERVENTION PEDAGOGIQUE	131
5.5.1	Avantages perçus pour les enseignants.....	131
5.5.2	Avantages perçus pour les élèves liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins pédagogiques	132
5.6	CONDITIONS GAGNANTES A METTRE EN PLACE POUR PERMETTRE AUX ENSEIGNANTS D'UTILISER D'AVANTAGE DES ACTIVITES DE PLEIN AIR A DES FINS D'INTERVENTION PEDAGOGIQUE.....	137
CHAPITRE 6 : CONCLUSION		142
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		149
ANNEXE I : Résultats de la méta-analyse de Hattie et coll. (1997)		167
ANNEXE II : Figure comportant les résultats de l'étude de Cousineau (1981)		169
ANNEXE III : Dossier de présentation de l'étude au comité d'éthique en recherche de l'UQAR (CER – UQAR).....		171
ANNEXE IV : Questionnaire socio-démographique.....		177
ANNEXE V : Canevas d'entrevue		185
ANNEXE VI : Deux verbatim d'entrevue.....		201

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Liste synthèse de différentes approches théoriques en éducation.....	22
Tableau 2 : Exemples de programmes d'entraînement aux habiletés sociales s'adressant à des élèves en trouble du comportement à l'école secondaire.....	35
Tableau 3 : Activités de plein air listées dans la littérature.....	41
Tableau 4 : Profil des enseignants participant à l'étude.....	54
Tableau 5 : Activités de plein réalisées par les participants avec leurs élèves.....	55
Tableau 6 : Compilation « Top 10 » des habiletés sociales les plus susceptibles d'être travaillées dans le cadre d'activités de plein air prévues à des fins d'intervention pédagogique selon les participants.....	113

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Facteurs de risque d'apparition des troubles du comportement.....	9
Figure 2 :	Modèle de réciprocité de Bandura (1986).....	23
Figure 3 :	Liste sommaire des habiletés sociales faisant partie d'un programme type d'entraînement aux habiletés sociales.....	30
Figure 4 :	Catégorie et sous-catégories « Enseignants – Aspects personnels » des inconvenients perçus pour les enseignants liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Cousineau, 1981).....	72
Figure 5 :	Catégorie et sous-catégories « Enseignants – Aspects professionnels » des inconvenients perçus pour les enseignants liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Cousineau, 1981).....	75
Figure 6 :	Catégorie et sous-catégories « Organisationnel – École » des inconvenients perçus pour les enseignants liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Cousineau, 1981).....	77
Figure 7 :	Catégorie et sous-catégories « Organisationnel – Activités et collaborateurs externes » des inconvenients perçus pour les enseignants liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Cousineau, 1981).....	80
Figure 8 :	Catégorie et sous-catégories « Autre » des inconvenients perçus pour les enseignants liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Cousineau, 1981).....	82
Figure 9 :	Catégorie et sous-catégories des inconvenients perçus pour les élèves liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique.....	84

Figure 10 : Catégorie « Aspects personnels » des avantages perçus pour les enseignants liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique.....	88
Figure 11 : Catégorie « Aspects professionnels » des avantages perçus pour les enseignants liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique.....	89
Figure 12 : Catégories des avantages perçus pour les élèves liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Hattie <i>et al.</i> , 1997).....	93
Figure 13 : Catégorie et sous-catégories « Académique » des avantages perçus pour les élèves liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Hattie <i>et al.</i> , 1997).....	94
Figure 14 : Catégorie et sous-catégories « Leadership » des avantages perçus pour les élèves liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Hattie <i>et al.</i> , 1997).....	95
Figure 15 : Catégorie et sous-catégories « Concept de soi » des avantages perçus pour les élèves liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Hattie <i>et al.</i> , 1997).....	97
Figure 16 : Catégorie et sous-catégories « Personnalité » des avantages perçus pour les élèves liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Hattie <i>et al.</i> , 1997).....	101
Figure 17 : Catégorie et sous-catégories « Liens interpersonnels » des avantages perçus pour les élèves liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Hattie <i>et al.</i> , 1997).....	104
Figure 18 : Catégorie et sous-catégories « Capacité à être aventureux » des avantages perçus pour les élèves liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Hattie <i>et al.</i> , 1997)....	109

LISTE DES ABREVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CS	Commission scolaire
EHDAA	Élève(s) handicapé(s) ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
TC	Trouble du comportement

INTRODUCTION GENERALE

Avec l'avènement de la réforme scolaire en l'an 2000, le Ministère de l'Éducation a créé un nouveau regroupement nommé les élèves à risque (MEQ, 2000). Ceux-ci et plus spécifiquement les élèves en trouble du comportement sont une préoccupation grandissante du milieu scolaire depuis plusieurs années. En effet, le nombre de jeunes en trouble du comportement augmente sans cesse (MELS, 2012). Ces jeunes manifestent des comportements sociaux inadéquats et présentent souvent des difficultés d'apprentissage en concomitance.

La situation de ces élèves demeure alarmante sur plusieurs aspects. En ce sens, un jeune ayant un trouble du comportement à recours à des comportements perturbateurs et non conformes aux normes socialement établies (Gendreau et Vitaro, 2014; Kauffman et Landrum, 2013). Puisqu'il est difficile de les ignorer, ces troubles préoccupent les parents, les éducateurs, les agents sociaux et les citoyens à cause de leurs répercussions sociales parfois désastreuses. Ces jeunes présentent également un risque accru de décrocher de l'école, d'abuser de psychotropes ou d'alcool et de commettre des actes de délinquance (Lessard, Potvin, et Fortin, 2014; Massé, Lanaris, et Couture, 2014; Walker, Ramsey et Gresham, 2004).

Parmi les principaux facteurs de risque associés aux troubles du comportement se trouve souvent un déficit au niveau des habiletés sociales. Ces habiletés peuvent faciliter l'initiation et le maintien de relations sociales positives et contribuer à l'acceptation par les pairs. Les élèves en trouble du comportement ne possèdent pas ou ne savent pas de quelle

manière utiliser adéquatement les habiletés sociales (Bowen, Desbiens, Gendron, et Bélanger, 2014; Gresham, 1998; Royer, Morand et Gendron, 2005). Un tel déficit peut alors entraîner du rejet de la part de leurs pairs et une affiliation à des pairs déviants. Il apparaît donc important d'intervenir auprès de ces jeunes et de développer des programmes d'intervention visant l'acquisition d'habiletés sociales. Outils d'intervention populaires auprès des intervenants, plusieurs programmes d'entraînement aux habiletés sociales ont été rendus disponibles au cours des 30 dernières années (Bowen *et al.*, 2014). Il existe déjà un certain nombre de programmes d'entraînement aux habiletés sociales utilisés au Québec. Cependant, malgré tous les avantages qu'ils proposent, leur efficacité n'est pas toujours établie. En effet, il arrive que les habiletés acquises dans le cadre de ces programmes ne semblent pas se généraliser dans d'autres contextes ou se maintenir à la suite de l'intervention (Bowen, Desbiens, Rondeau et Ouimet, 2000; Casey, 2012; Fortin et Strayer, 2000; Gendron, Royer, Bertrand et Potvin, 2004). Pour contrer ces limites, certains auteurs ont eu recours au jeu, à l'activité physique, aux loisirs ou encore au plein air et ils ont noté de bons résultats (Howell, 2008; Ronalds et Allen-Craig, 2008; Russell, 2003). Parmi ceux-ci, on dénote des résultats significatifs (diminution des actes de violence et de délinquance) entre autres pour le recours à des activités de plein air qui comportent un certain niveau de risque de même qu'un défi physique et psychologique pour les participants (Gillis, Gass et Russell, 2008).

Cela nous amène à nous questionner sur la perception des enseignants quant à l'utilisation faite d'activités de plein air en tant que stratégie d'entraînement aux habiletés sociales chez les adolescents en trouble du comportement. Les activités de plein air (souvent intégrées dans des programmes de plein air et d'aventure) sont utilisées auprès de différentes clientèles (personnes ayant une déficience intellectuelle, un handicap physique ou un trouble de santé mentale, personnes délinquantes, etc.) et à des fins diverses (Larson, 2007; McAvoy, Smith et Rynders, 2006; Walsh et Aubry, 2007; Weston et Tinsley, 1999). Parmi les objectifs visés par les activités de plein air, nous retrouvons la promotion de

l'acquisition de compétences d'ordre comportemental et la réduction ou l'élimination des problèmes de comportements afin de faciliter la généralisation et le maintien des habiletés sociales (Jensen et Guthrie, 2006; Weston et Tinsley, 1999). Ces activités offrent des bénéfices divers tout en encourageant le développement de comportements prosociaux chez les participants (Howell, 2008; Sibthorp, Paisley, Furman, et Gookin, 2008). Ces programmes de plein air et d'aventure sont grandement documentés aux États-Unis, mais peu d'initiatives sont dénotées dans la littérature au Québec.

L'objectif poursuivi par la présente recherche est d'examiner, selon la perception d'enseignants, l'utilisation d'activités de plein air en tant que stratégie d'entraînement aux habiletés sociales auprès d'adolescents en trouble du comportement. Compte tenu de l'état actuel des connaissances concernant les activités de plein air comme moyen d'intervention auprès des élèves en trouble du comportement, nous en sommes venus à la question générale suivante : Quelle est, selon la perception d'enseignants, l'utilisation faite d'activités de plein air en tant que stratégie d'entraînement aux habiletés sociales auprès d'adolescents en trouble du comportement ?

Le premier chapitre du présent mémoire expose la problématique de la recherche. Le second, quant à lui, présente le cadre théorique, soit la définition des différents concepts abordés. Le chapitre 3 concernant la méthodologie présentera les entrevues individuelles semi-dirigées réalisées auprès de 13 enseignants issus du secteur de l'adaptation scolaire et sociale au premier cycle du secondaire de la grande région de Québec. Ces entrevues d'une durée moyenne de 50 minutes comportaient cinq questions ouvertes. Suite au regroupement et au codage de l'information recueillie, les principaux résultats seront décrits au chapitre 4 et feront l'objet d'une discussion (présentée au chapitre 5). Finalement, la conclusion sera présentée au chapitre 6 avec les limites de l'étude, des pistes de réflexion et quelques recommandations à l'intention des milieux de pratique.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique soulevée dans cette recherche. Il y sera question des jeunes en trouble du comportement, des habiletés sociales, des programmes d'entraînement aux habiletés sociales ainsi que des activités de plein air. La question et l'objectif de recherche seront par la suite exposés de même que la pertinence sociale et scientifique de la recherche.

1.1 ÉLÈVES EN TROUBLE DU COMPORTEMENT

Avec l'avènement de la réforme dans le milieu scolaire en 2000, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a créé un nouveau regroupement nommé « élèves à risque » qui est présenté comme suit :

On entend par « élèves à risque » des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. Une attention particulière doit être portée aux élèves à risque pour déterminer les mesures préventives ou correctives à leur offrir.

Les élèves à risque ne sont pas compris dans l'appellation « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (MELS, 2007, p. 24).

Le nombre d'élèves à risque augmente constamment depuis 2001-2002. En 2008-2009, ceux-ci représentaient 13,1 % de toute la population scolaire, en 2009-2010, ils représentaient 13,7 % de la population scolaire et en 2010-2011, ils représentaient 14,1 % de l'effectif total des jeunes fréquentant l'école (MELS, 2012). Antérieurement, le code de difficulté « 12 » était attribué aux élèves en trouble du comportement. Rappelons que depuis la dernière réforme, ces élèves ont tous été regroupés sous l'appellation des « élèves à risque » et qu'ils ne détiennent maintenant aucun code de difficulté spécifique. Étant donné qu'une partie de ces élèves est regroupée dans la catégorie des élèves à risque, il est difficile d'en estimer le nombre réel (Goupil, 2014). À noter que le code « 12 » est toujours utilisé à des fins de convention collectives dans les commissions scolaires du Québec, mais le tout n'est plus répertorié au MELS.

Dans la présente recherche, les élèves en trouble du comportement formeront la population à l'étude, soit ceux inclus dans le concept d'élèves à risque (anciennement code de difficulté « 12 ») ainsi que ceux identifiés par le code de difficulté « 14 » pour des troubles graves du comportement.

1.1.1 Préoccupations et conséquences associées aux troubles du comportement

Ils apparaissent comme étant une préoccupation grandissante de notre société (Fortin, 2012; Massé, Lanaris et Couture, 2014; St-Laurent, 2008). Les jeunes dits « TC » ont recours à des comportements perturbateurs et non conformes aux normes socialement établies. Ces comportements causent d'ailleurs un immense défi pour les enseignants et les éducateurs (Greene et Ablon, 2003; Landrum, 2011). Puisqu'il est difficile de les ignorer, ces troubles préoccupent les parents, les éducateurs, les agents sociaux et les citoyens à cause de leurs répercussions sociales parfois désastreuses (Dumas, 2013; Gaudreau, 2011).

Cependant, St-Laurent (2008) et Massé, Lanaris et Couture (2014) s'entendent pour dire que le nombre d'élèves ayant des troubles du comportement à l'école a considérablement augmenté depuis les dernières années et que ce trouble est souvent associé à des difficultés d'adaptation psychosociale importante. Kauffman et Landrum (2013) situent la prévalence entre 6 % et 16 % chez les garçons et entre 2 % et 9 % chez les filles de moins de 18 ans.

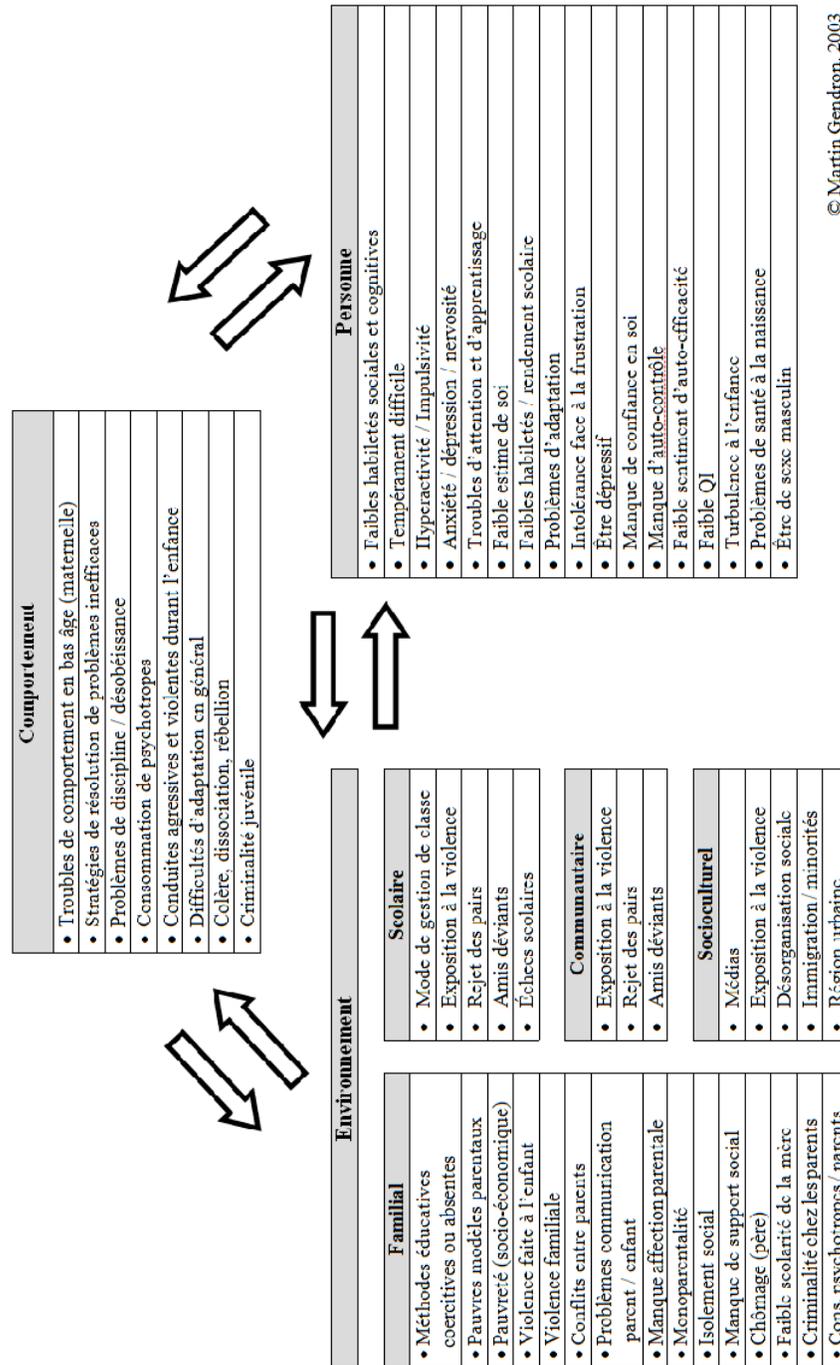
Par ailleurs, notons qu'il n'est pas rare de voir une concomitance entre les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement (Fortin, Toupin, Pauze, Dery, et Mercier, 1996; Goupil, 2014; Legendre, 2005; Picard, Fortin et Bigras, 1995).

Si la société ne déploie pas d'effort afin de venir en aide aux élèves présentant des troubles du comportement, différentes conséquences ou retombées négatives sont susceptibles de se faire sentir à court comme à long terme. En effet, selon deux rapports menés par le MELS auprès de jeunes en trouble du comportement (MELS, 2008), 21 % à 60 % des élèves ayant connu des troubles du comportement au primaire ont abandonné leurs études avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (D.E.S. ou équivalent), plus de la moitié d'entre eux avaient des problèmes de consommation de drogues ou d'alcool. Ces études mettent également en lumière la persistance de ces troubles à l'entrée aux études collégiales (cégep). En outre, le défi que présente le passage à l'âge adulte est décuplé pour ces jeunes (MELS, 2008). Par ailleurs, les jeunes en trouble du comportement sont souvent victimes de rejet social et d'isolement qui les amènent à chercher la présence d'autres jeunes qui partagent les mêmes comportements problématiques (Fortin et Strayer, 2000).

1.1.2 Facteurs de risque associés aux troubles du comportement

Bien que les causes exactes des troubles du comportement puissent être multiples et complexes, il existe des éléments appelés facteurs de risque, qui peuvent expliquer en partie l'apparition de ces troubles (Kauffman et Landrum, 2013). Ce sont « les conditions qui augmentent les probabilités de vivre un problème » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 241). À ce sujet, il est important de noter que ces facteurs ne sont pas des facteurs de causalité (Marcelli et Braconnier, 2008) et qu'il n'existe pas de facteur qui puisse à lui seul prédire l'adoption de comportements inadaptés par un jeune. En ce sens, la présence d'un seul facteur de risque ne signifie pas qu'un individu développera nécessairement un trouble du comportement (Walker, Ramsey, et Gresham, 2004). C'est davantage le cumul de ces facteurs ou la gravité de certains d'entre eux qui augmentent les probabilités que le jeune développe un trouble du comportement.

Plusieurs auteurs proposent différents regroupements de facteurs de risque réalisés à partir de catégories similaires ou comparables (ex. : personnelle, familiale, environnementale) (Dumas, 2013; Gendron, Royer, Potvin, et Bertrand, 2003; Massé, Lanaris et Couture, 2014; Vitaro, Dobkin, Gagnon, et LeBlanc, 1994; Walker, Ramsey et Gresham, 2004). Dans le cadre du présent mémoire, c'est la figure proposée par Gendron (2003) qui sera utilisée comme référence (voir figure 1).



© Martin Gendron, 2003

Figure 1 : Facteurs de risque d'apparition des troubles du comportement¹. Adaptation du modèle de « réciprocité triadique » de Bandura (1986) associé au développement des troubles du comportement chez les jeunes (tirée de Gendron, 2003, p. 80).

¹ Pour chaque catégorie de facteurs, l'auteur précise que ceux-ci sont classés en ordre décroissant par rapport à la fréquence d'apparition du facteur parmi les références ayant fait partie de la revue de littérature réalisée par ce dernier.

Dans cette figure proposée par Gendron (2003), les facteurs de risque sont regroupés sous trois grandes catégories inspirées du modèle de « réciprocité triadique » de Bandura (1986): le comportement (ex.: troubles du comportement en bas âge, consommation de psychotropes), la personne (ex.: faibles habiletés sociales et cognitives, faible estime de soi) ainsi que l'environnement de nature familiale (ex.: pauvres modèles parentaux), scolaire (ex.: exposition à la violence), communautaire (ex.: amis déviants) et socioculturelle (ex.: médias). Selon l'auteur, sans avoir de règle établie, l'augmentation de la probabilité d'apparition d'un trouble du comportement augmente avec l'augmentation du nombre de facteurs de risque.

Il est à noter qu'il existe également des facteurs de protection qui diminuent les probabilités de voir apparaître un problème. En effet, si les facteurs de risque ont une influence négative sur le développement d'un jeune, les facteurs de protection, quant à eux, possèdent une influence positive (Massé, Lanaris et Couture, 2014). Un facteur de protection est une sorte de condition gagnante permettant de diminuer les risques d'apparition, d'adoption ou même d'aggravation de troubles du comportement. Il est important de noter que plusieurs facteurs peuvent pour une même personne être (ou devenir) soit un facteur de risque ou un facteur de protection.

1.1.3 Habiletés sociales

Par ailleurs, parmi les facteurs de risque les plus souvent rapportés relatifs à la personne et à son comportement, nous retrouvons le faible niveau d'habiletés sociales. Selon Goldstein et McGinnis (1997), pour les adolescents, il existe un répertoire de 50 habiletés sociales, des plus simples (ex. : écouter, suivre des directives, se joindre à un groupe) à plus complexes (ex. : faire preuve de maîtrise de soi, résoudre un problème, réagir à l'échec de façon constructive). Un répertoire similaire de 60 habiletés sociales est

aussi proposé pour les élèves de niveau préscolaire et primaire (voir McGinnis et Goldstein, 1997). Rappelons qu'un jeune en trouble du comportement possède généralement un déficit au niveau de leurs habiletés sociales (Mathur, Kavale, Quinn, Forness et Rutherford, 1998; Kauffman et Landrum, 2013) et que de faibles habiletés sociales représentent d'ailleurs un des facteurs de risque le plus important relatif à la personne. En effet, il existe de nombreuses conséquences au faible niveau d'habiletés sociales comme le souligne Cloutier et Drapeau (2008) :

[...] les jeunes, garçons ou filles, qui n'ont pas les habiletés requises pour reconnaître et contrôler leurs frustrations, pour exprimer convenablement leurs émotions et leurs opinions en contexte de tension, risquent de manifester une violence » (p.147).

En d'autres termes, un jeune qui possède de faibles habiletés sociales est un jeune qui s'expose à avoir de la difficulté à créer et à entretenir des relations d'amitié avec autrui, à interagir avec les autres, à gérer adéquatement ses émotions et l'imprévu de même qu'une capacité d'adaptation plus limitée qui peuvent entraîner des comportements pouvant menés à l'agression (Bellerose, Fréchette, Godin, Gendron, et Frenette, 2013; Bowen *et al.*, 2014).

L'enjeu de l'intervention est donc de diminuer la portée des facteurs de risque en misant davantage sur l'influence positive des facteurs de protection (Haggerty, Catalano, Harachi, et Abbott, 1998). À ce sujet, notons qu'une utilisation efficace des habiletés sociales par un jeune augmente ses chances de vivre des relations satisfaisantes tant sur les plans personnels que sociaux et favorise l'acceptation par les pairs (Bowen *et al.*, 2014; Rutherford, Mathur, et Quinn, 2001).

1.2 METHODES ET PROGRAMMES D'INTERVENTION

Il existe différentes méthodes éducatives et psychosociales et programmes d'intervention afin d'intervenir auprès des élèves en trouble du comportement (Massé, 2006). Parmi les plus utilisées, nous retrouvons les méthodes cognitives-comportementales et les programmes d'entraînement aux habiletés sociales. Ceux-ci seront abordés dans la prochaine section.

1.2.1 Méthodes cognitives – comportementales

Les méthodes d'interventions cognitives-comportementales (ICC) visent à diminuer la fréquence des comportements perturbateurs des élèves ayant des troubles du comportement « en corrigeant leurs déficits sociocognitifs, en augmentant la maîtrise qu'ils exercent sur leurs propres comportements, notamment lors de la résolution de problèmes ou de la gestion de l'impulsivité et de l'agressivité, et en renforçant certaines stratégies d'adaptation » (Massé, 2014, p. 230). Les principales méthodes d'intervention regroupent l'autorégulation (gestion des comportements afin d'atteindre des buts précis), la réattribution causale (recherche d'autres explications pour expliquer les situations difficiles), l'entraînement à la résolution de problèmes (utilisation de stratégies efficaces portant sur la manière dont on traite un problème), la restructuration cognitive (reconnaissance des pensées exagérées et irréalistes et leur remplacement par des pensées positives et réalistes), l'entraînement aux stratégies adaptatives (apprentissage de nouveaux moyens afin de résoudre des situations problématiques) et la transmission d'information (information à partager concernant la nature des problèmes d'une personne). L'efficacité de ces différentes méthodes a été démontré pour le traitement de plusieurs difficultés d'adaptation chez les enfants et les adolescents (Massé, 2014). Cependant, il est recommandé que ces interventions soient animées par un intervenant psychosocial ayant une formation universitaire en relation d'aide (ex. : un psychoéducateur, un psychologue,

un travailleur social) puisque qu'un enseignant seul peut difficilement appliquer les méthodes d'intervention (Massé, 2014).

1.2.2 Programmes d'entraînement aux habiletés sociales

Parmi les interventions préconisées et reconnues dans les écoles québécoises, nous retrouvons les programmes d'entraînement aux habiletés sociales (Bowen *et al.*, 2014; Centre international de résolution de conflits et de médiation, 2003; Vitaro et Gagnon, 2000).

Bien que chaque programme d'entraînement aux habiletés sociales vise un but spécifique, leur objectif général consiste à développer des habiletés sociales spécifiques par le biais d'une série de rencontres ou d'ateliers d'une durée et d'une fréquence variables. Ces ateliers peuvent prendre place dans un contexte de classe ou de gymnase (Bellerose et al., 2013; Bowen *et al.*, 2014) ou encore dans un contexte d'activités de plein air (Paquette, 2013) (pour plus de détails, voir chapitre 2). L'objectif est donc d'intervenir sur le faible niveau d'habiletés sociales des élèves afin de les améliorer et ultimement en faire un facteur de protection face à l'adoption de comportements inappropriés.

Populaires depuis plusieurs années, les programmes d'entraînement aux habiletés sociales sont utilisés tant aux niveaux préscolaires, primaire que secondaire (Boijoli et Vitaro, 2005; Mathur et Rutherford, 1996). Ces programmes consistent à enseigner aux jeunes des habiletés spécifiques dans différents contextes sous forme de simulation (Bowen *et al.*, 2014; Vitaro *et al.*, 1994). Leur but est principalement d'enseigner des habiletés sociales spécifiques afin de réduire les problèmes de comportement chez les jeunes (Cook *et al.*, 2008 ; Gresham, Van, et Cook, 2006). Parmi les habiletés sociales faisant partie de ce

type de programmes se trouvent celles-ci: écouter, demander de l'aide, exprimer ses sentiments, partager, faire preuve de maîtrise de soi, réagir à l'échec de façon constructive et prendre une décision.

1.2.3 Inconvénients / limites / obstacles associées à l'efficacité des interventions

Cependant, malgré la force de certaines composantes de ces programmes, il existe quand même des limites soulignées par un certain nombre d'auteurs. En ce sens, l'efficacité de ces programmes reste modeste (Gendron, Royer et Morand, 2005) puisqu'il y a un important manque d'opportunités pour mettre en pratique les habiletés dans un environnement naturel. Ainsi, le maintien des apprentissages de même que la généralisation des acquis sont souvent faibles (Bowen, *et al.* 2000; Fortin et Strayer, 2000). Finalement, certains de ces programmes ont peu d'effets sur les jeunes ayant des troubles de comportement (Boijoli et Vitaro, 2005; Kazdin, 1995).

Notons que pour contrer certaines limites des programmes d'entraînement aux habiletés sociales, certains auteurs (Bellerose et al., 2013; Collingwood, 1997; Garst, Scheider et Baker, 2001; Gillis, Gass et Russell, 2008; McHugh, 1995; Parish-Plass et Lufi, 1997; Shirilla, 2009; Sibthorp *et al.*, 2008; Wilson, Gottfredson, Cross, Rorie et Connell, 2010; Wilson et Lipsey, 2000) ont eu recours au jeu, à l'activité physique, aux loisirs et au plein air et qu'ils ont noté de bons résultats. C'est d'ailleurs ce qui fera l'objet de la prochaine section.

1.3 LES ACTIVITES DE PLEIN AIR

Compte tenu de l'inefficacité partielle des programmes d'entraînement aux habiletés sociales proposés aux jeunes en trouble du comportement, cela soulève la question de

pouvoir les appuyer par une intervention ou une démarche complémentaire favorisant l'acquisition, le maintien, le transfert et la généralisation des acquis. Dans le même esprit que le volet du jeu coopératif proposé dans le *Programme PEC* (Gendron, Royer et Morand, 2005), le recours à des activités de plein air apparaît prometteur pour répondre aux limites identifiées dans la littérature. Nous souhaitons donc examiner l'utilisation d'activités de plein air en tant que stratégie d'entraînement aux d'habiletés sociales chez des jeunes en trouble du comportement.

Une activité de plein air, de par sa nature, prend place à l'extérieur dans un contexte naturel. C'est ce contexte d'activités de plein air qui fera l'objet de la présente étude. Il est à noter que le contexte de compétition de même que l'esprit de compétition dans lequel peuvent prendre place certaines activités de plein air ne seront pas traités. La différence majeure entre les activités de plein air et les loisirs/sports populaires (par exemple : le soccer et le hockey) réside dans la durée et l'intensité de l'expérience. C'est cette différence qui demeure dans la manière dont les participants sont physiquement, mentalement et émotionnellement impliqués qui donne des bénéfices notables (Garst, Scheider et Baker, 2001).

1.3.1 Programmes de plein air et d'aventure à des fins d'éducation ou de rééducation

Notons tout d'abord que la culture des activités de plein air associées à des fins d'éducation ou de rééducation auprès de jeunes semble varier d'un pays ou d'une collectivité à l'autre. Aux États-Unis, ces activités de plein air ont été regroupées afin de constituer des programmes de plein air et d'aventure (Cason et Gillis, 1994; Hattie, Marsh, Neil, et Richards, 1997; Maynard et Water, 2007). D'abord initié aux États-Unis, le programme *Outward Bound* est un des programmes de plein air et d'aventure les plus populaires qui mise sur l'intérêt des activités de plein air et également sur l'usage

thérapeutique qu'il est possible d'en faire (Ewert, 1989; Kaplan, 1979). Les principaux objectifs de ce type de programmes sont de placer le jeune dans un autre contexte (Russell, 2001) et de modifier les comportements problématiques du jeune (Gillis, Gass, et Russell, 2008; Russell et Hendee, 2000). Ceux-ci offrent une série de tâches physiques et sociales à réaliser dans un environnement dit stressant (Kaplan, 1979). Leur but est de pousser le jeune à maîtriser des tâches apparemment impossibles afin qu'ils connaissent un sentiment personnel d'accomplissement et de succès (West et Crompton, 2001).

Force est de constater que par ses caractéristiques (contexte différent, environnement stressant, etc.), un programme de plein air et d'aventure nécessite un temps considérable (pouvant varier d'une journée à une année) (Rosol, 2000; Weston et Tinsley, 1999) et qu'il est plus structurant et plus imposant en terme de ressources nécessaires (ex. : retrait d'un élève de son milieu de vie) qu'une activité de plein air. L'activité de plein air, au contraire, est plus accessible pour les enseignants puisque le contexte dans lequel elle prend place exige moins de préparation que le programme d'aventure de plein air et d'aventure. Il apparaît donc beaucoup plus réaliste dans le contexte d'enseignement québécois de classes d'adaptation scolaire et sociale de recourir à des activités de plein air plutôt que des programmes de plein air et d'aventure.

1.3.2 Bénéfices de la pratique d'activités de plein air pour le participant

Le recours aux activités de plein air semble offrir des bénéfices divers pour les participants : de multiples opportunités d'exploration (Chen, Sun, Zhu et Chen, 2014), une meilleure habileté à fonctionner dans différentes circonstances, une confiance en soi rehaussée et l'appréciation de la nature (Glover, Chapeskie, Mock, Mannell, et Feldberg, 2011; Sibthorp *et al.*, 2008). Toutefois, peu d'études ont porté directement sur l'utilisation

des activités de plein air en tant que stratégie d'entraînement aux habiletés sociales auprès d'adolescents en trouble du comportement.

Pour leur part, Hattie et coll. (1997) proposent un modèle théorique (voir Annexe 1) faisant état des avantages de l'utilisation d'activités de plein air dans le cadre de programmes de plein air et d'aventure. Considérant que leur étude porte sur des programmes de plein air et d'aventure et non sur des activités de plein air, le modèle sera adapté pour tenter de répondre aux objectifs de la présente étude.

Pour sa part, Cousineau (1981) a réalisé une étude mettant en lumière les obstacles à l'utilisation du plein air dans les écoles du Québec. Le manque de fonds, l'inquiétude des parents, le manque de temps, les règlements restrictifs de même que le coût trop élevé du transport ont été des obstacles soulevés par les participants de l'étude. À notre connaissance, depuis ce temps, aucune autre étude du genre n'a été réalisée afin de connaître l'utilisation et les enjeux de l'utilisation par des enseignants des activités de plein air avec un groupe d'élèves en trouble du comportement.

1.4 OBJECTIF GENERAL

L'objectif général poursuivi par la présente étude est d'examiner, selon la perception d'enseignants l'utilisation d'activités de plein air en tant que stratégie d'entraînement aux habiletés sociales auprès d'adolescents en trouble du comportement.

En brossant le portrait actuel des connaissances concernant les activités de plein air comme moyen d'intervention auprès des élèves en trouble du comportement, nous en

sommes venus à la question générale suivante : Quelle est, selon la perception d'enseignants, l'utilisation faite d'activités de plein air en tant que stratégie d'entraînement aux habiletés sociales auprès d'adolescents en trouble du comportement ?

Par ailleurs, nous tenterons de répondre aux cinq questions spécifiques suivantes :

- 1) Quelles sont les activités de plein air les plus susceptibles d'être proposées à un groupe composé d'élèves en trouble du comportement?
- 2) Quels sont les avantages ainsi que les limites, inconvénients ou obstacles à l'utilisation du plein air pour intervenir auprès de jeunes en trouble du comportement ?
- 3) Quelles sont les habiletés sociales les plus susceptibles d'être travaillées dans le cadre d'activités de plein air?
- 4) Quelles sont les caractéristiques de la pratique d'activités de plein air favorisant le développement d'habiletés sociales chez les élèves TC ?
- 5) Quelles seraient les conditions à mettre en place pour permettre aux enseignants d'utiliser davantage le plein air pour intervenir sur les habiletés sociales ?

1.5 PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE

Le milieu scolaire est à la recherche de stratégies efficaces pour perfectionner l'efficacité des interventions des intervenants permettant l'amélioration ou la modification des comportements des jeunes tout en les impliquant activement (Goupil, 2014; Kauffman et Laudrum, 2013). La socialisation par la pratique d'activités de plein air est un bénéfice transférable qui peut venir en aide à ces jeunes et qui ne peut être négligé. Par ailleurs, il en va de la réussite scolaire, sociale et familiale de ces jeunes adultes en devenir de s'ouvrir à

des stratégies et des moyens alternatifs pouvant être mis de l'avant dans le cadre d'une collaboration entre le milieu universitaire de la recherche et les milieux scolaires.

À ce jour, la littérature fait état de très peu d'études ayant l'utilisation des activités de plein air en tant que stratégie d'entraînement aux habiletés sociales d'adolescents dits TC. En ce sens, la présente étude sera utile pour l'avancement des connaissances concernant l'utilisation d'activités de plein air par les différents acteurs travaillant auprès des jeunes ayant des troubles de comportement (intervenants, éducateurs, enseignants, etc.) (voire même le développement de futurs programmes de plein air). Cette étude s'inscrit donc dans la même lignée que les efforts présentement déployés par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) afin de venir en aide aux élèves ayant des troubles du comportement.

Cette recherche détient une pertinence sociale importante compte tenu de la situation des jeunes ayant des troubles du comportement qui est de plus en plus préoccupante (Gulchak et Lopes, 2007), du nombre grandissant de ces jeunes et de l'ampleur de la problématique des élèves en trouble du comportement dans le milieu scolaire (Gendron, Royer, et Morand, 2005; MEQ, 2000; MELS, 2012). Par ailleurs, ces troubles étant prédictors de problèmes sérieux d'adaptation sociale à plus long terme tels que la délinquance, une consommation élevée d'alcool et de drogues, l'échec scolaire et même le décrochage scolaire (Loeber et Hay, 1997), il importe donc de prendre en considération afin d'y remédier le plus tôt possible.

Par ailleurs, cette recherche détient une pertinence scientifique puisqu'elle s'inscrit dans la foulée des travaux réalisés afin de trouver des alternatives efficaces pouvant venir en aide aux jeunes ayant des troubles de comportement et aux intervenants travaillant

auprès de ces derniers (Gaudet et Breton, 2009; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2007).

CHAPITRE 2 :

CADRE THEORIQUE

Ce chapitre présente le cadre théorique et les définitions des différents concepts abordés dans la présente étude. Il sera question de l'approche théorique utilisée, des élèves en trouble du comportement, des habiletés sociales, des programmes d'entraînement aux habiletés sociales au secondaire ainsi que des activités de plein air.

2.1 APPROCHE THEORIQUE

Il existe un bon nombre d'approches ou de courants en éducation pouvant servir à étudier un sujet d'intérêt. Ces approches théoriques peuvent influencer la conception de l'être humain et également, la manière d'aborder les comportements problématiques. Le tableau 1 présente une synthèse de celles qui semblent les plus utilisées dans le domaine de l'éducation et sous les divers angles à partir desquels peuvent être étudiés les troubles du comportement à travers ces différentes approches.

Dans le présent mémoire, c'est sous l'angle de l'approche cognitive-comportementale que nous étudierons la problématique. Notons que parmi les approches utilisées pour étudier la problématique des élèves en trouble du comportement, l'approche comportementale a donné des résultats encourageants (Couture et Nadeau, 2014). Selon cette approche, les comportements se déroulent selon une séquence. Ainsi, chaque comportement est précédé d'un événement et suivi d'une conséquence.

Tableau 1. Liste synthèse de différentes approches théoriques en éducation.

Approches théoriques	Description
Approche biologique	Le comportement humain implique des mécanismes neuropsychologiques, c'est-à-dire qu'une personne ne peut penser ou agir sans l'implication de son anatomie ou de sa physiologie ¹ . Selon cette approche, le trouble du comportement est dû à un trouble physiologique ou neurologique. Le traitement suggéré est pharmacologique, une diète, de la chirurgie, du biofeedback ou des modifications des facteurs environnementaux susceptibles d'enrayer le problème physiologique ² .
Approche psychodynamique ou psychanalytique	Le trouble du comportement est vu comme un problème psychique interne. L'intervention pour enrayer ce problème est la psychothérapie qui se concentre sur la résolution de conflit intrapsychique et le développement de relations saines ³ . Ainsi, selon cette approche, le trouble du comportement est le symptôme de conflits intrapsychiques dont la prise de conscience de leur réalité est la stratégie à utiliser pour les résoudre ² .
Approche comportementale ou comportementale	Le comportement observable est le principal objet de la psychologie et l'environnement est un élément crucial de la détermination et de l'explication des comportements humains ⁴ . Le comportement problème est vu comme l'apprentissage d'un ensemble de réponses inadéquates. L'intervention vise donc à changer le comportement inadéquat par un comportement davantage adapté en modifiant les conditions qui le précèdent et les conséquences qui le suivent ² . Ainsi, cette approche se caractérise par l'utilisation de renforçateurs positifs ou négatifs ⁵ .
Approche humaniste	Cette approche est centrée sur la personne et met l'accent sur le développement personnel et l'affectivité. Elle valorise l'empathie et le respect et conçoit la personne comme étant fondamentalement libre et capable d'autoactualisation ⁴ . Cette approche insiste sur l'autodétermination, l'épanouissement personnel et l'auto-évaluation. Elle considère que les jeunes ont naturellement un potentiel de croissance qui tend à s'actualiser et qu'en situation de relations interpersonnelles significatives et saines, ils trouveront leurs propres solutions aux difficultés affectives ou comportementales qu'ils peuvent vivre ^{2;5} .
Approche écologique ou écosystémique	C'est une approche du développement humain qui prend en compte les multiples contextes (interpersonnels, sociaux et physiques) dans lesquels se déroule ce déroulement ⁵ . Cette approche considère l'enfant en tant qu'individu évoluant dans un système social complexe, étant à la fois émetteur et récepteur dans les échanges sociaux et cela, dans une variété de rôles et de situations ² . L'accent est mis sur l'étude du système social de l'enfant et l'intervention est dirigée, idéalement, vers toutes les dimensions de son milieu ¹ .
Approche cognitive	Cette approche repose sur le modèle du traitement de l'information. Ainsi, la manière d'anticiper les événements guidant la personne dans ses choix ⁵ . Cette approche vise l'acquisition et l'utilisation de savoirs ainsi que le développement de capacités intellectuelles ⁵ .

Source ¹ Kauffman et Landrum (2013)Source ² Poliquin-Verville et Royer (1992a)Source ³ Downing (2007)Source ⁴ Viennau (2011)Source ⁵ Legendre (2005)

Différents modèles théoriques expliquent l'apparition des troubles du comportement. Parmi ceux-ci nous retrouvons la théorie sociale-cognitive de Bandura (1986). C'est de cette théorie que découle le modèle de réciprocité triadique. En effet, ce modèle, issu de la théorie de l'apprentissage social de Bandura, tend à expliquer le comportement humain en termes d'interaction continue entre les déterminants environnemental, cognitif et comportemental d'un individu (voir figure 2).

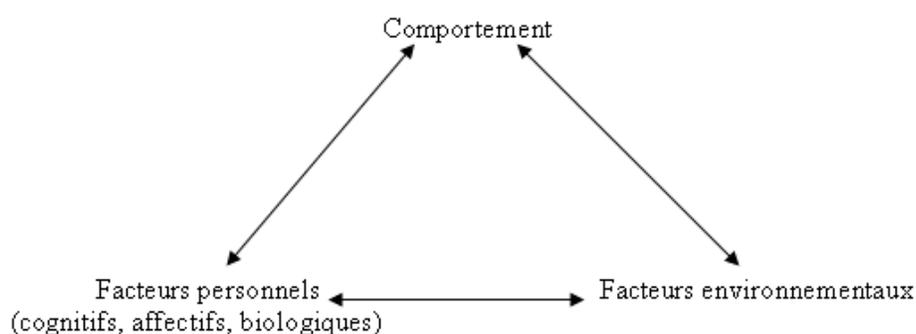


Figure 2 : Modèle de réciprocité triadique de Bandura (1986).

Dans ce modèle, l'environnement, le comportement et les caractéristiques personnelles s'influencent mutuellement. Selon Bandura (1986), les individus acquièrent de nouveaux comportements par deux méthodes : l'expérience directe ou encore l'observation. Ainsi, le fonctionnement psychologique d'une personne est analysé à travers une causalité réciproque triple (modèle de réciprocité triadique). Toutefois, il importe de noter que l'influence d'un déterminant à l'autre n'est pas toujours bidirectionnelle dans le temps.

Le modèle triadique de Bandura met donc en lumière les interventions réciproques qui lient la personne, son comportement et son environnement. L'aspect de la personne touche les événements vécus aux plans affectifs, cognitifs et biologiques. Les facteurs liés

au comportement concernent les comportements (acquis ou appris par observation) réalisés par la personne. Les facteurs liés à l'environnement concernent les caractéristiques de l'environnement entourant la personne, les contraintes qui y sont associés, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne sur les comportements (Guerrin, 2012).

Pour bien comprendre comment une personne peut acquérir de nouveaux comportements, Bandura nous livre l'exemple suivant tiré de ses travaux portant sur l'agressivité des adolescents en milieux défavorisés. Il a été en mesure de constater que le comportement de ces adolescents (côtayant quotidiennement un environnement teinté par la violence) était modelé à partir de ceux de leurs parents (environnement immédiat) et que ceux-ci tendaient à reproduire les schèmes de leurs parents.

À noter que ce modèle est d'ailleurs utilisé depuis plusieurs années par de nombreux chercheurs du champ de l'adaptation scolaire et des élèves en difficulté (Goupil et Lusignan, 1993). C'est pour cette raison que nous étudierons notre sujet de recherche sous l'angle de cette approche théorique et que nous avons déjà présenté la figure des facteurs de risque d'apparition des troubles du comportement (voir figure 1 au chapitre 1).

2.2 ÉLÈVES EN TROUBLE DU COMPORTEMENT

Un élève ayant un trouble du comportement est un jeune qui agit de manière discordante par rapport à son environnement social (Institut national de la santé et de la recherche médicale, 2005; Kauffman et Landrum, 2013; Poliquin-Verville et Royer, 1992b). Les troubles du comportement font donc référence à une variété de comportements inadéquats de différents degrés : de la simple désobéissance à l'agression et au vandalisme (Dumas, 2013; Loeber et Burke, 2011; Vitaro *et al.*, 1994) en passant par la provocation, le vol et le mensonge (Bénony, Bénony, et Dumas, 2008). Ces comportements ne sont pas

nécessairement passagers, ils peuvent être chroniques et perdurer dans le temps. C'est ce qui les distingue des simples problèmes de discipline qui apparaissent parfois dans le contexte scolaire.

Il est important de noter que ces jeunes ont souvent recours à des comportements agressifs et violents tant physiques que verbaux (O'Regan, 2009; Walker, Ramsey et Gresham, 2004). Par agressivité, on entend un ensemble d'actions ou de gestes intentionnels visant à faire du mal à quelqu'un tandis que la violence est considérée comme une forme extrême d'agressivité (Dumas, 2013). L'agressivité telle que les excès de colère peuvent être fréquents et s'expliquent souvent par un faible seuil de tolérance à la frustration chez le jeune (Blatier, 2007). En outre, certains jeunes s'opposent à l'autorité et aux règles sociales en ayant recours à des comportements agressifs, violents et même délinquants (Dumas, 2013). De tels comportements violents sont graves et très perturbateurs (Vitaro et Gagnon, 2000) et figurent d'ailleurs parmi les grandes préoccupations sociales (Cloutier et Drapeau, 2008). En effet, plusieurs acteurs scolaires sont préoccupés par les problèmes de violence (Gendreau et Vitaro, 2014; St-Laurent, 2008) et depuis une quinzaine d'années, nous assistons à une augmentation de la violence chez les adolescents (Wacjman, 2011). Cette violence se concrétise par des délits contre autrui, c'est la violence dite « active », mais elle peut aussi être « passive » en étant plus laborieuse à déceler, notamment dans les retards et les absences scolaires (Wacjman, 2011).

Au Québec, pour le MELS, un élève en trouble du comportement est :

L'élève présentant des troubles du comportement est celui ou celle dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial.

Il peut s'agir :

- de comportements sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation et de destruction, et refus persistant d'un encadrement justifié...);
- de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive de personnes et de situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...).

Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement du jeune en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituelles prises à son endroit.

L'élève ayant des troubles du comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite. (MELS, 2007, p.24)

Il importe de faire la distinction entre une difficulté comportementale temporaire et un trouble réel du comportement (Bowen *et al.*, 2014; Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). Une difficulté de comportement est une manifestation réactionnelle qui est liée à un contexte particulier. Cela peut être une période développementale plus exigeante ou encore la présence de stress dans l'environnement familial, scolaire ou autre. Un trouble du comportement, quant à lui, désigne des problèmes d'adaptation plus importants. En outre, le jeune identifié avec ce trouble présente des dysfonctions dans différentes sphères de sa vie (à l'école, à la maison, dans le milieu communautaire) (Bowen *et al.*, 2014).

En classe, ces troubles du comportement peuvent prendre diverses formes. En ce sens, de nombreux élèves en trouble du comportement dérangent et ralentissent les apprentissages de l'ensemble de la classe (Thomas, 2005) tout en contribuant à dégrader l'atmosphère générale de celle-ci (Fortin et Strayer, 2000). Ils ont souvent peu d'intérêt pour la réussite scolaire, recherchent le plaisir immédiat et ont des conduites agressives envers leurs collègues (Kauffman et Landrum, 2013; Walker, Colvin, et Ramsey, 1995). Ils

contestent l'autorité, enfreignent les règles et blâment les autres pour leur mauvaise conduite (Cooley, 2009). S'ajoute à cela une mauvaise gestion du temps et même le bris du matériel à leur disposition (O'Regan, 2009). De manière plus générale, ces troubles se reflètent par des actes de défiance, de non-conformité, d'intimidation, de vol et par de l'absentéisme en classe (Walker, Ramsey, et Gresham, 2004). Par ailleurs, ils s'engagent souvent dans la délinquance, l'abus de substances et des comportements sexuels précoces (Kauffman et Landrun, 2013). En somme, les troubles du comportement s'expriment par un manque total d'investissement au plan scolaire (Blatier, 2007).

Notons que les troubles du comportement regroupent à la fois le trouble oppositionnel avec provocation (TOP), le trouble des conduites (TC), le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) (O'Regan, 2009; Réseau d'information pour la réussite scolaire, 2011). Ces troubles regroupent un ensemble de comportements perturbateurs (Dumas, 2013), désordonnés, irrationnels et asociaux (Wacjman, 2011). Le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM-V) de l'American Psychiatric Association (2013) mentionne une prévalence des jeunes en trouble du comportement variant de 2 % à plus de 10 % pour les troubles de conduite, de 1 % à 11 % pour le trouble oppositionnel avec provocation et de 5 % pour le trouble déficitaire avec ou sans hyperactivité.

De façon générale, les jeunes en trouble du comportement présentent souvent des déficits importants dans les compétences sociales (Cook, Gresham, Kern, Berreras, Thornton et Crews, 2008; Goupil, 2014) de même que de leurs habiletés sociales (Potvin, Fortin et Lessard, 2006; Walker, Ramsey et Gresham, 2004). Cela signifie que les relations avec leurs pairs et leur entourage peuvent être pauvres et inadéquates (Cook *et al.*, 2008; Kauffman et Landrum, 2013; Mathur et Rutherford, 1996). Celles-ci feront l'objet de la prochaine section. Écouter, demander de l'aide, aider les autres et faire preuve de maîtrise

de soi sont quelques exemples des 50 habiletés sociales identifiées pour les adolescents de 12 à 17 ans (voir liste dans Gendron, Royer et Morand, 2005, p.8). Il est à noter que la compétence sociale et les habiletés sociales feront l'objet de la prochaine section.

Les troubles du comportement ont des conséquences à court, moyen et long terme. À court terme, le rejet par les pairs (Cloutier et Drapeau, 2008; Kauffman et Landrum, 2013), les relations difficiles avec les pairs et les adultes (Walker, Colvin, et Ramsey, 1995), de même qu'un taux de réussite scolaire relativement faible (Dumas, 2013; MELS, 2000) guettent les élèves en trouble du comportement. À moyen terme, une situation scolaire difficile (Chouinard, Plouffe et Archambault, 2006), un retard scolaire (Dumas, 2013) et des difficultés d'insertion sociale et professionnelle à la sortie de l'école (Lane, Carter, Pierson et Glaeser, 2006; MELS, 2000) peuvent apparaître. Pour ce qui est des conséquences à long terme, nous retrouvons la délinquance (Kauffman et Landrum, 2013), la consommation et abus de drogues et d'alcool (Blatier, 2007; Downing, 2007) et finalement, le décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, et Joly, 2006; Lessard, Potvin, et Fortin, 2014; MELS, 2008).

2.3 HABILETES SOCIALES

Définir le concept d'habileté sociale est plutôt complexe. À ce jour, aucune définition ne semble faire l'unanimité chez les chercheurs. Bien qu'à la base, le concept soit fort simple, il repose sur de nombreux construits du domaine de la psychologie de même que les traits personnels de la personne (par exemple, sa personnalité, son intelligence, son langage, son attitude, etc.) (Merrell et Gimpel, 2014). Néanmoins, les définitions de type comportementale tendent à expliquer le concept d'habileté sociale comme un comportement spécifique à une situation donnée qui maximise les chances de renforcement ou qui diminue les chances d'obtenir une punition (Merrell et Gimpel, 2014).

Les habiletés sociales font partie de la compétence sociale. Cette dernière peut être définie comme suit :

[...] capacité d'intégrer les éléments cognitifs et affectifs ainsi que les comportements afin d'accomplir des tâches sociales précises et d'obtenir des éléments de développement positifs. Elle comprend une série d'aptitudes, d'habiletés et de sentiments fondamentaux dont le sens fonctionnel est déterminé par les contextes de la culture, de l'entourage et de la situation (Gottlieb, 1998, dans Bowen *et al.*, 2006, p. 214).

Ainsi, le degré auquel un jeune apprend à établir, développer et maintenir des relations interpersonnelles satisfaisantes avec ses pairs et les adultes est l'essence même de la compétence sociale (Gresham, 1998). La majorité des chercheurs s'accordent pour dire que les habiletés sociales représentent uniquement une partie de la compétence (Bowen *et al.*, 2014). Ainsi, les habiletés sociales peuvent être définies comme faisant partie d'un ensemble de compétences qui facilite l'initiation et la maintenance de relations sociales positives, qui contribue à l'acceptation par les pairs et au développement de relations d'amitié, qui résulte d'une adaptation scolaire satisfaisante et finalement, qui permet aux individus de faire face et de s'adapter aux demandes de l'environnement social (Walker, Ramsey et Gresham, 2004).

Goldstein et McGinnis (1997) ont établi une liste de 50 habiletés sociales s'adressant à des jeunes de niveau secondaire. La figure 3 présente cette liste (traduite par Gendron, Royer et Morand, 2005). Celle-ci est divisée en six groupes d'habiletés sociales : 1) habiletés sociales de base (ex. : écouter et poser une question), 2) habiletés sociales avancées (ex. : demander de l'aide et suivre des directives), 3) habiletés permettant de composer avec ses sentiments (ex. : exprimer ses sentiments et composer avec la peur), 4) solutions de rechange à l'agression (ex. : aider les autres et faire preuve de maîtrise de soi), 5) habiletés permettant de gérer son stress (ex. : réagir à l'échec de façon constructive et composer avec la gêne) et, 6) habiletés de planification (ex. : se fixer un objectif et se concentrer sur une tâche).

<p>Groupe I. Habiletés sociales de base</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Écouter 2. Amorcer une conversation 3. Entretenir une conversation 4. Poser une question 5. Dire merci 6. Se présenter 7. Présenter d'autres personnes 8. Faire un compliment 	<p>Groupe IV. Solutions de rechange à l'agression</p> <ol style="list-style-type: none"> 22. Demander une permission 23. Partager 24. Aider les autres 25. Négocier 26. Faire preuve de maîtrise de soi 27. Faire valoir ses droits 28. Bien réagir aux taquineries 29. Éviter les ennuis 30. Ne pas se mêler des bagarres
<p>Groupe II. Habiletés sociales avancées</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Demander de l'aide 10. Se joindre à un groupe 11. Donner des directives 12. Suivre des directives 13. S'excuser 14. Convaincre 	<p>Groupe V. Habiletés permettant de gérer son stress</p> <ol style="list-style-type: none"> 31. Se plaindre de ce qui ne va pas 32. Répondre à une plainte 33. Se montrer beau joueur après une partie 34. Composer avec la gêne 35. Composer avec le fait d'être laissé de côté 36. Se porter à la défense d'un ami 37. Répondre de façon appropriée à la persuasion 38. Réagir à l'échec de façon constructive 39. Composer avec des messages contradictoires 40. Réagir correctement à une accusation 41. Se préparer pour une conversation difficile 42. Supporter la pression d'un groupe
<p>Groupe III. Habiletés permettant de composer avec ses sentiments</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Reconnaître ses sentiments 16. Exprimer ses sentiments 17. Comprendre les sentiments d'une autre personne 18. Composer avec la colère d'une autre personne 19. Exprimer de l'affection 20. Composer avec la peur 21. Se récompenser 	<p>Groupe VI. Habiletés de planification</p> <ol style="list-style-type: none"> 43. Décider une action 44. Déterminer la cause d'un problème 45. Se fixer un objectif 46. Connaître ses habiletés 47. Rassembler de l'information 48. Placer les problèmes par ordre d'importance 49. Prendre une décision 50. Se concentrer sur une tâche

Figure 3 : Liste sommaire des habiletés sociales faisant partie d'un programme type d'entraînement aux habiletés sociales telle que proposée dans le *Programme PEC* (tirée de Gendron, Royer et Morand, 2005, p. 8).

Selon Gresham (1998), le déficit des habiletés sociales peut être classé en trois types : Déficit d'acquisition d'habileté sociale (*social skills acquisition deficits*), déficit de performance sociale (*social performance deficits*) et déficit de fluidité (*fluency deficits*). Le premier réfère à l'absence de connaissance concernant l'exécution d'une habileté sociale en particulier ou encore, à l'échec quant à la discrimination entre les habiletés sociales appropriées ou pas. Le deuxième fait référence à l'échec quant à la performance des habiletés dans une situation spécifique, et ce, malgré la présence de ladite habileté dans le répertoire des habiletés de la personne. Finalement, le troisième déficit découle d'un manque d'exposition à des modèles de comportement, d'un manque de pratique ou encore un manque d'aisance à démontrer l'exécution d'une habileté sociale à un moment approprié.

Un élève qui ne parvient pas à développer un répertoire d'habiletés sociales est susceptible d'adopter des comportements inappropriés et inadaptés (Gresham, Van et Cook, 2006; Mathur et Rutherford, 1996). Pour lui venir en aide, des programmes d'entraînement aux habiletés sociales ont vu le jour.

2.4 PROGRAMMES D'ENTRAÎNEMENT AUX HABILITÉS SOCIALES AU SECONDAIRE

Une des façons d'intervenir auprès des élèves en trouble du comportement est d'avoir recours à un programme d'entraînement aux habiletés sociales. Les programmes d'entraînement aux habiletés sociales sont abondamment utilisés dans le cadre d'initiatives structurées de prévention dont le but est de contrer les risques de présence ou d'aggravation de phénomène tels que la violence, la délinquance et le décrochage scolaire à l'adolescence (Boijoli et Vitaro, 2005).

Afin de définir ce qu'est un programme au sens large, le Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS, 1998) s'inspire du Groupe des Responsables de l'Analyse et de l'Évaluation de Programme (GRAEP) pour proposer sa propre définition de ce qu'est un programme :

[...] un ensemble cohérent, organisé et structuré, d'objectifs, d'activités et de ressources humaines, matérielles, informationnelles et financières, regroupés pour offrir des produits ou des services particuliers en vue de satisfaire les besoins d'une population déterminée (MSSS, 1998, p. 15).

Les mesures d'intervention visent trois niveaux de prévention (Downing, 2007; Goupil, 2014). Le premier niveau est la *prévention primaire* (aussi appelée universelle) qui s'adresse à l'ensemble des élèves de la classe et/ou de l'école. Elle vise à renforcer les facteurs de protection de tous les jeunes (Centre international de résolution de conflits et de médiation, 2003) et à mettre en place des règles et des interventions dans le but de limiter l'apparition des troubles du comportement au sein des élèves d'une classe ordinaire. Le deuxième niveau est la *prévention secondaire* qui s'adresse spécifiquement aux élèves à risque intégrés dans une classe régulière ou faisant partie d'une classe d'adaptation scolaire et sociale. Il s'agit donc d'une intervention précoce qui cible des groupes identifiés en trouble du comportement. La *prévention tertiaire*, quant à elle se trouve à être le troisième niveau de prévention (ex. : jeunes fréquentant les centres jeunesse). Elle nécessite un suivi individualisé (une intervention dirigée) et s'adresse à une clientèle beaucoup plus lourde que les deux autres. Elle vise à réduire les effets d'un problème en mettant en place des mesures concrètes afin de soutenir l'élève. Dans le cadre du présent mémoire, ce sera la *prévention secondaire* qui sera abordée puisqu'il s'agit d'une intervention ciblée qui s'adresse à des élèves à risque dont plusieurs sont souvent déjà formellement identifiés au MELS.

L'entraînement aux habiletés sociales a eu et possède encore aujourd'hui une grande popularité (Bowen *et al.*, 2014). Il est considéré comme une composante essentielle du curriculum des élèves en trouble du comportement (Bowen *et al.*, 2014; Goldstein et McGinnis, 1997; Mathur et Rutherford, 1996). Les programmes d'entraînement découlent de l'approche cognitivo-comportementale. Cette approche privilégie « un type d'intervention qui vise à modifier les affects et les comportements en cherchant à remplacer chez un individu les schémas ou les structures de pensées erronées [...] par de nouvelles façons de penser plus logiques et plus rationnelles qui lui permettent de voir plus clairement les situations problématiques et de les affronter » (Massé, 2006, p. 197). Selon ce même auteur, les interventions de type cognitive-comportementale viseront donc à diminuer la fréquence des comportements perturbateurs des élèves ayant un trouble du comportement. Cette approche est d'ailleurs complémentaire à la théorie de l'apprentissage social de Bandura abordée précédemment.

Les objectifs des programmes d'entraînement aux habiletés sociales sont nombreux. Certains auteurs s'entendent sur quatre objectifs principaux : promouvoir l'acquisition de compétences, améliorer la performance des compétences, réduire ou éliminer les problèmes de comportements concomitants et faciliter la généralisation et le maintien des habiletés sociales (Cook *et al.*, 2008; Gresham, 1998). Ces programmes visent plus particulièrement la modification des comportements dysfonctionnels des jeunes en favorisant chez eux l'acquisition d'habiletés prosociales (Boijoli et Vitaro, 2005; Bowen *et al.*, 2014).

Des programmes tels que *Vers le Pacifique* (Centre Mariebourg, 1997), *PACTE : Programme de développement des habiletés socio-affectives* (Wiseman-Doucette, et Fowler, 1997), *Programme AD-AGR-A : Adolescents-agressifs-action* (Lussier, Carrier, Massé et Mireault, 2001) et *Programme PEC : Pratiquons Ensemble nos Compétences* (Gendron, Royer et Morand, 2005) sont des exemples de programmes édités et utilisés dans

les écoles. À noter que ces programmes n'ont pas tous la même clientèle cible (se référer au tableau 2 pour des précisions). Souvent offerts sous la forme d'ateliers abordant différents thèmes, ces programmes présentent de nombreuses forces. En effet, ils influencent positivement le répertoire d'habiletés sociales des participants et savent répondre aux besoins spécifiques de différentes clientèles en difficulté (Bowen *et al.*, 2014; Vitaro *et al.*, 1994). Ils sont adaptés aux besoins des clientèles ciblées et réduisent les problèmes de comportement (Boijoli et Vitaro, 2005; Vitaro et Gagnon, 2000). Le tableau 2 présente des exemples de programmes proposés en milieu scolaire et plus spécifiquement à l'école secondaire pour des jeunes de 12 à 17 ans. Parmi ces programmes, le niveau de prévention varie de primaire (universel, pour tous) à secondaire (élèves identifiés en difficulté ou à risque).

Plusieurs de ces programmes ont une structure spécifique et recourent à certaines techniques (Bowen, Desbiens, Gendron et Bélanger, 2006; Bowen *et al.*, 2014; Gendron, Royer et Morand, 2005). Tout d'abord, la technique de l'enseignement permet de définir l'habileté à travailler. L'enseignement constitue la composante de base de l'intervention. Par la suite, une discussion permet de vérifier le niveau de connaissances et l'expérience des jeunes en rapport avec l'habileté à travailler. Cette technique permet également aux participants de s'exprimer sur le sujet. De plus, la technique du modelage permet aux intervenants de faire la démonstration de l'habileté par une mise en situation. Ces trois premières techniques sont regroupées dans le volet appelé « mise à niveau des connaissances » (Gendron, Royer et Morand, 2005). Toujours selon ces mêmes auteurs, ce volet est suivi du volet appelé « mise en pratique des connaissances ». Ce dernier comprend le jeu de rôles et le jeu coopératif et a pour but de favoriser le maintien et la généralisation des apprentissages. Le jeu de rôles permet aux participants de pratiquer les différentes étapes du développement (lire entraînement) d'une habileté sociale par l'entremise de mises en situation réalisées avec le support d'un adulte signifiant et compétent.

Tableau 2. Exemples de programmes d'entraînement aux habiletés sociales s'adressant à des élèves en trouble du comportement à l'école secondaire.¹

Titre/Auteurs	Clientèle cible	Objectifs visés	Moyens utilisés	Niveau de prévention
<i>Prends le volant</i> (Potvin, Massé, Veillet, Desruisseaux, Letendre et Goulet, 1994)	Adolescents du 1 ^{er} cycle du secondaire faisant partie des programmes réguliers ou du cheminement particulier temporaire et présentant des troubles du comportement	Développer les habiletés sociales et l'autocontrôle des adolescents présentant des troubles du comportement	24 activités d'une durée d'environ une heure chacune à raison d'une rencontre par semaine	Secondaire
<i>Pratiquons ensemble nos compétences (PEC)</i> (Gendron, Royer, et Morand, 2005)	Élèves du 1 ^{er} cycle du secondaire (12-14 ans) présentant des difficultés d'adaptation associées au comportement	Développer les habiletés sociales de l'adolescent et l'amener à reconnaître et à utiliser les forces de sa famille	20 rencontres de 75 minutes, réparties sur 10 semaines, avec un maximum de 2 ateliers par semaine	Secondaire
<i>PACTE : Programme de développement des habiletés socio-affectives</i> (Wiseman-Doucette et Fowler, 1997)	Élèves du secondaire	Favoriser la croissance et le développement socio-affectif des enfants	30 activités d'environ 30 à 45 minutes chacune avec recommandation d'en animer au moins 3 par semaine	Primaire
<i>Vers le Pacifique</i> (Centre Mariebourg, 1997)	Élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire	Prévenir la violence par la promotion des conduites pacifiques en formant les élèves à la résolution de conflits et en les amenant à utiliser la médiation comme mode de résolution de conflits	Au secondaire, le programme comporte 2 volets: le premier porte sur la résolution de conflits et le deuxième sur la médiation par les pairs; Recommandation: implanter les 2 volets sur 2 années (ou une seule pour le secondaire)	Primaire

¹ Le lecteur soucieux de connaître d'autres programmes existants pour différentes clientèles peut se référer aux ouvrages suivants: Centre international de résolution de conflits et de médiation (2003); Gaudet et Breton (2009); Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2007).

Titre/Auteurs	Clientèle cible	Objectifs visés	Moyens utilisés	Niveau de prévention
<i>Programme AD-AGR-A (Adolescents-agressifs-action)</i> (Lussier, Carrier, Massé et Mireault, 2001)	Jeunes de 13 à 18 ans vivant des difficultés d'ordre comportemental ou émotionnel associées à l'agressivité intériorisée ou extériorisée	Apprendre au jeune de nouvelles façons de composer avec son agressivité et de l'amener à orienter celle-ci sur une voie plus constructive	Rencontres de groupe hebdomadaires au cours desquelles différentes thématiques sont traitées. Des sessions de « conscience de groupe » où divers points plus techniques sont discutés (fonctionnement du groupe, implication, ajustements, évaluation, activités spéciales)	Secondaire
<i>Programme Pacifiquement Vôtre</i> (Beaumont et Beaulac, 2004)	Élèves du secondaire, surtout ceux présentant des problèmes de comportement agressifs ou délinquances	Favoriser le développement d'habiletés sociales chez les élèves en trouble du comportement tout en diminuant le nombre d'actes d'agression et le niveau de victimisation à l'école	9 ateliers ciblant les habiletés sociales. 4 volets complémentaires peuvent s'y ajouter	Secondaire

Le jeu coopératif, quant à lui, consiste en des situations réelles sous forme de jeux axés sur la coopération et/ou l'opposition pratiquées aussi avec le support et le feedback d'un adulte compétent. Ces jeux coopératifs peuvent prendre différentes formes : papier-crayon, jeu de société, jeu au gymnase ou jeu dans la cour de récréation (Bowen *et al.*, 2006; Bowen *et al.*, 2014; Gendron, Royer et Morand, 2005). Il est à noter que les activités de plein air pourraient prendre la place des jeux coopératifs.

Nous avons vu précédemment qu'il existe, dans le milieu de l'éducation, un certain nombre de programmes d'entraînement aux habiletés sociales tels que *Vers le Pacifique*, *Prends le volant* et *Pratiquons Ensemble nos Compétences*. À l'intérieur de ces programmes, différentes techniques sont utilisées. Elles peuvent être regroupées selon trois

volets : la mise à niveau des connaissances (qui comprend l'enseignement, le modelage et la discussion de groupe), la mise en pratique des connaissances (qui contient le jeu de rôles et le jeu coopératif) et le maintien, le transfert et la généralisation (qui comprend la rétroaction et le renforcement) (Gendron, Royer et Morand, 2005).

L'enseignement est la composante de base de l'intervention (Gendron, Royer et Morand, 2005; Gresham, 1998). Elle est souvent suivie du modelage qui consiste pour les intervenants à faire une démonstration de l'habileté à apprendre par une mise en situation illustrée de manière concrète. La discussion qui s'en suit permet aux participants de s'exprimer et aux intervenants de s'assurer de la compréhension des participants au sujet de l'habileté à acquérir (Bowen *et al.*, 2014). La mise à niveau des connaissances est suivie de la mise en pratique des connaissances. Celle-ci offre aux participants un contexte ludique et éducatif pour mettre en pratique leurs habiletés sociales. Cela se fait par la technique du jeu de rôles qui selon Massé (1999) vise :

[...] l'illustration d'un comportement ou d'une situation par une petite mise en scène où les participants doivent jouer des rôles précis. Ils servent à démontrer directement ce que les jeunes vivent ainsi que leurs réactions face à des événements de la vie de tous les jours et les aident à vérifier les conséquences de certains comportements ou de certaines attitudes sans risquer d'en subir personnellement les inconvénients (p. 207).

Pour leur part, le maintien, le transfert et la généralisation sont souvent problématiques dans les programmes d'entraînement aux habiletés sociales (Vitaro et Gagnon, 2000). Il existe cependant des moyens qui encouragent la généralisation et le maintien. Parmi les plus souvent rapportés, nous retrouvons : l'intervention multimodale, la pratique d'habiletés dans un milieu naturel et supervisé, la collaboration entre l'école, la famille et les services sociaux (Bowen *et al.*, 2014; Cartledge et Milburn, 1995; Gendron, Royer, et Morand, 2005; Gresham, 1998).

L'évaluation de ces programmes met en lumière certaines limites. En effet, tel que dit précédemment, la généralisation des apprentissages est souvent faible dans différents contextes (Bowen *et al.*, 2006; Maag, 2006; McConnell, 1987 dans Royer, Desbiens, Morand, Bitaudeau, et Moisan, 2000). S'ajoute à cela le fait que l'accent est souvent mis sur le volet des connaissances et pas assez sur celui de la pratique (Gendron *et al.*, 2003). Par ailleurs, même si cette étude date de plusieurs années, Kazdin (1995), a découvert qu'une majorité de jeunes ayant des troubles du comportement est peu influencée par les programmes d'intervention. Toutefois, en ayant recours à des activités de plein air avec des jeunes en trouble du comportement, certains auteurs ont noté des améliorations dans leur comportement (Cason et Gillis, 1994; Everett, Chadwell, et McChesney, 2002; Gillis, Gass, et Russell, 2008; Shirilla, 2009; Williams, 2000).

2.5 LES ACTIVITES DE PLEIN AIR

Dans la prochaine section, il sera question des définitions et de la classification des différentes activités de plein air de même que les impacts et bénéfices du recours aux activités de plein air pour les participants.

2.5.1 Définitions et classification des activités de plein air

Au début des années 1980, le Ministère du loisir, de la chasse et de la pêche (1981) définissait le *plein air* comme « une façon de vivre temporaire où la personne entretient un rapport actif et harmonieux avec la nature » (p.13). Bien que cette définition date de plusieurs années, il n'y a eu, à notre connaissance, aucune autre définition complète qui a été élaborée depuis. Ce rapport avec la nature est également repris dans la définition d'*activités de plein air* d'Ibrahim et Cordes (1993) qui parlent de « d'interaction entre le

participant et un élément de la nature » [traduction libre] (p.4). Pour illustrer leur propos, ces auteurs donnent l'exemple suivant :

Le surf est une activité de plein air où il y a une interaction entre le participant et de l'eau, un élément de la nature. Le football n'est pas une activité de plein air sous notre définition, car, bien qu'il soit une activité récréative organisée, la nature joue un rôle minime chez lui. La nature joue un rôle plus important dans l'escalade ou le ski de fond qu'il ne le fait dans le football. [traduction libre] (Ibrahim et Cordes, 1993, p. 4)

Cependant, le Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche (1981) ne précise pas ce que sont ces « éléments de la nature ». Il sera donc difficile de tracer un portrait exhaustif de ce qu'est une activité de plein air et de ce qui n'en est pas une. En effet, il est possible de constater un non consensus chez les auteurs qui proposent une définition des activités de plein air. Il apparaît donc difficile, à la lumière de ces disparités, d'établir de manière claire et précise une définition d'une activité de plein air.

En plus de l'interaction avec la nature, l'activité de plein air est constituée d'un certain nombre de composantes telles qu'un élément de risque auquel le participant est exposé en s'engageant dans l'activité. Ce risque peut être physique, émotionnel ou matériel et est habituellement associé à la possibilité d'être blessé ou d'être tué (Ewert, 1989). Bunyan (2011) note également ces mêmes types de risques et justifie leur présence de cette manière :

Par définition, les activités de plein air et d'aventure comportent un élément de risque et d'incertitude [traduction libre] (p. 10).

Différents termes sont utilisés dans la littérature anglaise pour décrire l'aventure en plein air. Parmi ceux-ci nous retrouvons : *adventure recreation*, *high adventure*, *natural*

challenge activities, *outdoor pursuits* (Ewert, 1989), *wilderness education*, *wilderness-based activities* et *challenge education* (Jensen et Guthrie, 2006).

Le Ministère du loisir, de la chasse et de la pêche (1981) précise que le plein air se réalise dans des espaces tels que la forêt, la rivière, le fleuve, la mer, la montagne, l'atmosphère et le milieu souterrain. Selon ce même auteur, les activités de plein air peuvent être regroupées en trois catégories : les activités en milieu terrestre (ex. : randonnée pédestre, ski, raquette, vélo, exploration en montagne, exploration souterraine, excursion de chasse), les activités en milieu aquatique (ex. : randonnée à la nage, canot, voile, exploration sous-marine, excursion de pêche) et finalement les activités en milieu aérien (ex. : randonnée aérienne en planeur, montgolfière, aile delta, parachute). Létourneau (1993) a également proposé une classification similaire : les activités terrestres, les activités nautiques et les activités aériennes.

Dans le cadre de la présente étude, les classifications proposées par le Ministère du loisir, de la chasse et de la pêche (1981) et Létourneau (1993) seront utilisées. Le tableau 3 présente une liste de différentes activités de plein air que l'on retrouve dans la littérature et ce, regroupées selon les trois catégories ci-haut mentionnées.

Quelques précisions s'imposent concernant la définition de certaines activités. En ce qui concerne la randonnée pédestre, le *trekking* et le *backpacking*, Seaborg et Dudley (1994) les distinguent. Tout d'abord, la randonnée pédestre est une activité fort simple qui nécessite uniquement une paire de bottes ou de souliers adéquats et un environnement naturel. Ces mêmes auteurs précisent que la randonnée peut :

Tableau 3. Activités de plein air listées dans la littérature.

Activités en milieu terrestre	Activités en milieu aquatique	Activités en milieu aérien
<i>Backpacking</i>	<i>Bodyboard</i>	<i>Base jump</i>
Camping	Canoë kayak	Deltaplane
Course d'orientation (<i>orientering</i>)	Canot	Montgolfière
Cyclo-cross	Canyoning	Parachute
Cyclotourisme	Cerf-volant à traction (<i>Kitesurf</i>)	Paralpinisme
Escalade de glace	Exploration sous-marine	Parapente
Escalade de roche	Kayak de mer	Planeur
Excursion de chasse	Kayak d'eau vive	
<i>Fatbike</i>	<i>Kneeboard*</i>	
Géocaching	Luge d'eau (ou nage en eau vive)	
Glissade sur neige (luge, trippe, etc.)	Natation	
Observation de la faune	Pêche	
Paraski (cerf-volant à traction)	Pêche blanche	
Parcours aérien	Pédalo	
Patin à roues alignées (<i>roller</i>)	Planche à voile	
Patin sur glace	Plongée en apnée	
Planche à neige	Plongée sous-marine	
Plein air sans trace	Rabaska	
Randonnée équestre	Rafting	
Randonnée pédestre	Ski nautique*	
Ski alpin	Surf	
Ski de fond	Surf debout à pagaie (<i>Paddle board</i>)	
Ski nordique	Trippe	
Raquette à neige	Voile	
Spéléologie / Exploration souterraine	<i>Wakeboard*</i>	
Survie	<i>Wakesurf*</i>	
Tir à l'arc	<i>Waterskate*</i>	
Traîneau à chevaux	À noter que les activités marquées d'un * sont celles qui ne font pas consensus quant à la définition d'une activité de plein air.	
Traîneau à chiens		
<i>Trekking</i>		
Trotinette des neiges		
Vélo de montagne		
Vélo de route		
Via feratta		

Sources : Association de paralpinisme (2011); Aventures Plein Air (2012); Canyoning Québec (2015); Champagne et Létourneau (2006); Commission canadienne du tourisme (2003); Ford et Blanchard (1985); French Base Association (s.d.); *Guide du plein air au Québec* (2010); Harwell (1998); Jensen et Guthrie (2006); Knudson (1984); Létourneau (1993); Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche (1981); Noomba Annuaire sportif (s.d.); Orientering Québec (2013); Paraski Aventure (s.d.); Réseau SÉPAQ (2015); Ski nautique et planche Canada (s.d.).

[...] prendre 20 minutes ou une journée complète selon le terrain et le kilométrage que vous choisissez. Elle diffère de la marche au sens où vous êtes habituellement sur un sentier naturel comprenant des inégalités dans le sentier, des rochers et des racines» [traduction libre] (Seaborg et Dudley, 1994, p. 6).

Pour sa part, le *trekking* est un type de randonnée qui « se déroule de façon itinérante, toujours sur plusieurs jours, et la plupart du temps dans des régions du monde reculées, sauvages [...] et éloignées de toute infrastructure touristique classique » (Damaisin D'Arès, 2008, p. 11). Le terme *backpacking* signifie réaliser une randonnée en apportant tout ce dont nous avons besoin pour passer la nuit à l'extérieur (Eastep et Goldenberg, 2008). Dans le même sens, Seaborg et Dudley (1994) définissent ce concept comme un « randonnée de plusieurs jours où vous portez dans un grand sac à dos tout ce qu'il faut pour survivre » [traduction libre] (p. 6).

Le géocaching est une activité « dans laquelle les participants placent et trouvent des objets cachés (caches) situés à des endroits précis (*waypoints*) avec l'aide d'un appareil GPS et sur la base de données en ligne de ces *waypoints*, Geocaching.com » [traduction libre] (Burt, 2010, pp.15-16). Cette activité peut se pratiquer seul ou en groupe. Le matériel nécessaire se limite à une carte et une boussole (Geoffroy, 1997). Les caches peuvent prendre différentes formes et grosseurs. Burt (2010) note qu'elles peuvent être aussi petites qu'une boîte d'allumettes ou alors de la grandeur d'un monument historique.

L'escalade est un terme général qui regroupe une grande variété de styles et de techniques (Lourens, 2007). Le but ici n'est pas de définir chacune des techniques, mais plutôt de présenter les différents types d'escalade. Il y a évidemment l'escalade

traditionnelle réalisée sur les parois rocheuses et l'escalade de glace où le grimpeur gravit une paroi glacée (Lourens, 2007).

Du côté des activités aquatiques, Buguin et Grelon (1994) définissent le rafting comme un « sport d'eau vive qui se pratique sur un bateau pneumatique pouvant accueillir une dizaine de personnes, dirigé par un barreur et propulsé par des pagaies » (p. 132).

Finalement, la survie en forêt peut être abordée sous différents angles. Lord et Pel (2000) se sont penchés sur le cas le plus probable pour les amateurs de plein air, c'est-à-dire « celui d'une personne immobilisée en forêt » (p. 19). Ils précisent que :

[...] une personne se retrouvera en situation de survie lorsqu'elle aura perdu le contrôle de ses agissements. Cela arrivera pour deux raisons : soit cette personne est égarée et n'a alors plus le contrôle de la direction à prendre, ou bien elle est immobilisée ([...] blessée par exemple) et n'a plus le contrôle de sa gestion du temps (p. 21).

Quoi qu'il en soit, ils soulignent que « avant d'espérer survivre en forêt, il faut être en mesure d'y vivre. C'est certainement la meilleure préparation » (p. 21). C'est d'ailleurs sous cet angle que sera considérée la survie en forêt dans la suite du présent mémoire : comme un moyen préparatoire. Les situations de survie (tel que la construction d'un abri) sont donc des mises en situation fictives utilisées dans le but de se préparer et d'apprendre diverses astuces au cas où d'éventuelles conditions de survie se présenteraient.

2.5.2 Caractéristiques des activités de plein air

L'ensemble des activités de plein air se passe donc à l'extérieur, dans un environnement naturel et, plus précisément, dans une région dite sauvage par opposition à un cadre institutionnel (Rosol, 2000; Williams, 2000). Déjà en 1983, Wohlwill précisait que ce que le terme environnement naturel (*natural environment*) implique : il traite du paysage naturel plutôt que de l'environnement bâti. Il comprend le monde du roc et du sable, du littoral, du désert, des forêts, des montagnes, etc., [traduction libre] (Wohlwill, 1983, p. 7). De manière générale, ces activités de plein air sont donc peu familières, exigeantes et les problèmes qu'elles présentent sont concrets (Wilson et Lipsey, 2000).

2.5.3 Bénéfices et impacts des activités de plein air

Il existe différents bénéfices à l'utilisation du plein air (Armour et Sandford, 2013; Hattie *et al.*, 1997). Jensen et Guthrie (2006) les regroupent en quatre catégories : les bénéfices personnels, les bénéfices socioculturels, les bénéfices environnementaux et éducatifs et finalement, les bénéfices économiques. Les bénéfices personnels incluent le bien-être psychologique et le bien-être physique du participant. En ce sens, ces mêmes auteurs indiquent que « les activités possédant un certain niveau de défi personnel peuvent influencer positivement le concept de soi du participant » [traduction libre] (Jensen et Guthrie, 2006, p. 42). Dans les bénéfices socioculturels, ces derniers remarquent que le plein air fournit une opportunité de communication et de création de liens avec autrui. Souvent, selon eux, des relations durables se développent parmi les personnes qui font la même activité.

Par exemple, les grimpeurs peuvent se regrouper pour partager leurs expériences et pour obtenir du soutien mutuel. La même chose est vraie pour les chasseurs, randonneurs, skieurs, et les participants à de nombreuses autres activités [traduction libre] (Jensen et Guthrie, 2006, p. 43).

Pour leur part, les bénéfices environnementaux et éducatifs ne sont pas négligeables. En effet, « l'éducation en plein air fournit un environnement excitant et stimulant pour l'apprentissage » [traduction libre] (Jensen et Guthrie, 2006, p. 45). Ainsi, les auteurs dénotent que certains élèves qui s'ennuient en classe peuvent être stimulés à apprendre à travers des expériences en plein air. Finalement, les bénéfices économiques font références à la contribution du plein air sur l'économie. Bien que cet aspect ne soit pas la visée première de ce mémoire, il est tout de même impératif de soulever le fait que les parcs tels que les parcs nationaux ont un rôle important dans l'économie du tourisme.

Howell (2008) a effectué une petite recension des bénéfices de la participation à des camps offrant une multitude d'activités de plein air dans un environnement naturel. Il reconnaît l'existence de bénéfices sociaux d'une telle expérience. Par ailleurs, Philliber Research Associates et American Camp Association (2005) affirment qu'il est possible de constater chez les campeurs une augmentation de l'estime de soi, un développement des habiletés sociales permettant notamment de se faire des amis et l'acquisition des qualités de leadership. La sensibilisation à l'environnement serait également plus marquée.

Une méta-analyse menée par Hattie et coll. (1997) souligne une grande variété de bénéfices pouvant être retirés de la participation à des activités de plein air. Ils ont identifié 40 types de bénéfices qu'ils ont regroupés en six catégories : académique, leadership, concept de soi, personnalité, liens interpersonnels et capacité à être aventureux (voir Annexe II). En définitive, les résultats de l'étude de Hattie et coll. (1997) suggèrent que les programmes d'aventure pour lesquels diverses activités de plein air sont utilisées peuvent avoir des résultats notables dont les effets sont durables pour les jeunes participants.

Dès les années 1980, les bénéfices psychologiques des activités de plein air étaient documentés. Kaplan et Talbot (1983) ont effectué une étude sur les effets psychologiques d'une expérience en plein air. Ils ont constaté que ces bénéfices apparaissaient progressivement débutants par « une prise de conscience intense de la relation entre l'individu et l'environnement physique » [traduction libre] (p. 192). Miles (1987) reprenant les travaux de Kaplan et Talbot (1983) explique ce que cela signifie :

Parfois, les gens trouvent que la vie quotidienne leur cause des difficultés à se concentrer, à effectuer du travail mental soutenu et qu'elle les amène à être irritables face aux bruits et aux distractions. Cela peut être des symptômes d'un « mécanisme de fatigue de l'attention poussée au-delà de ses limites efficaces » (Kaplan et Talbot, 1983 p. 188). Les activités de plein air semblent libérer les gens de cette condition [traduction libre] (p. 5).

Par la suite, au fur et à mesure que l'expérience en plein air se déroule, un second bénéfice apparaît (Kaplan et Talbot, 1983). Il s'agit de l'augmentation de la confiance en soi et un sentiment de tranquillité. La confiance en soi vient du fait que certaines peurs des participants ont été éliminées et qu'elles ont été remplacées par le sentiment que l'on peut faire face à de nombreux défis. Les participants vivent alors une profonde et satisfaisante expérience. Finalement, le troisième bénéfice noté par Kaplan et Talbot (1983) est décrit comme étant une propension à la contemplation et définit ainsi :

[...] ce niveau de bénéfice reflète un haut degré de compatibilité. L'harmonie entre les perceptions d'une personne, ses plans et ce qui est nécessaire pour son accomplissement sont si grands qu'il y a maintenant de la place sa pensée interne – place, en d'autres termes, pour la contemplation [traduction libre] (p. 193).

Notons que ce stade de la contemplation n'apparaît qu'autour du septième jour environ de présence dans la nature (Kaplan et Talbot, 1983).

Plus près de nous, Boudreault (2012) a dénombré les avantages de recourir à des activités de plein air avec des jeunes ont été exposés : développement de plusieurs habiletés chez le jeune, effets sur la santé, réponse à des besoins et aspects recherchés par les adolescents (c'est-à-dire de la nouveauté, du défi, une dimension sociale, de la non-compétition, la coopération, la découverte de son identité, la réalisation de soi), stimule la capacité d'analyse et la créativité.

Kino-Québec (2011) a également établi un portrait des éléments de mieux-être associés à la pratique fréquente d'activités physiques et sportives durant l'enfance et l'adolescence. Parmi ceux-ci, nous retrouvons : l'augmentation de la compétence sociale (ex. : habileté à résoudre des conflits et développement de la confiance envers les autres) et l'augmentation du bien-être psychologique (ex. : accroissement de l'estime de soi, diminution des symptômes de dépression, de stress et d'anxiété). Bien que l'étude de Kino-Québec (2011) traite essentiellement de la pratique d'activités physiques, certains de leurs constats peuvent être transposés aux activités de plein air puisque ces dernières sont une forme d'activité physique.

En 2011, l'Université de Waterloo a mené une étude à l'échelle canadienne visant à explorer les bénéfices divers qu'il est possible de retirer en participant à un camp d'été (camp d'été offrant, entre autres, différentes activités de plein air). Sur le plan social, il a été noté que 65 % des jeunes ont connu une augmentation de leurs aptitudes sociales suite à leur séjour; aptitudes leur permettant de créer de nouvelles amitiés et de régler des conflits pouvant survenir (Glover *et al.*, 2011).

D'ailleurs, dans son étude portant sur le traitement des adolescents dans un milieu clinique versus un milieu naturel (c'est-à-dire, à l'extérieur), Williams (2000) en est arrivé

à la conclusion que le traitement des adolescents était plus efficace dans un contexte de plein air que dans un milieu clinique.

2.5.4 Initiatives au Québec

Les premières initiatives d'utilisation du plein air en milieu scolaire ont été motivées par la recommandation 25 du Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964) sur l'éducation qui déclarait qu'un «enseignement actif fait aussi sortir l'élève de son livre et de sa classe, le mène dans la nature, lui fait connaître son milieu social et humain, lui fournit un laboratoire à sa taille et à son niveau» (Rapport Parent, tome II, p. 16).

Parmi les initiatives prises au Québec, nous retrouvons l'Association des camps certifiés du Québec. De nos jours, les camps de jour et les camps de vacances offrent une multitude d'activités de plein air visant le développement et l'épanouissement des jeunes (Association des camps certifiés du Québec, 2012). En outre, Philliber Research Associates et American Camp Association (2005) vont dans le même sens en notant différents bénéfices pouvant être retirés de la participation à un camp. Ils soulignent l'importance du développement des habiletés sociales telles que le leadership et la communication de même qu'une augmentation du sens des responsabilités.

Vallée Jeunesse est une corporation sans but lucratif qui intervient de manière active et concrète auprès de jeunes qui sont en voie d'être exclus de leur école. La mission de cet organisme est donc de venir en aide à des adolescents aux prises avec des difficultés sur le plan social et/ou scolaire en leur permettant de vivre des loisirs sains dans lesquels ils pourront se valoriser (Vallée Jeunesse, 2013).

Par ailleurs, plusieurs écoles offrent un « Club Plein air ». Toutefois, les jeunes en trouble du comportement font rarement partie de ces clubs puisque ceux-ci voient leur accès à ces clubs limité notamment à cause de leurs comportements inadéquats (Kelly et Block, 2011).

Une étude de Cousineau (1981) dresse un portrait de l'évolution des modes de participation au plein air pédagogique dans les écoles du Québec. L'étude a été menée auprès de 754 écoles publiques et françaises des commissions scolaires du Québec. Les participants étaient les directions d'école. Ceux-ci devaient répondre à un questionnaire reçu par la poste. Bien que l'étude date de plus de trente ans, elle révèle que déjà, à cette époque, la grande majorité des écoles organisaient des sorties en milieu de plein air, et ce, pour la plupart des élèves. En moyenne, un élève sortait annuellement de 2 à 4 fois. Notons cependant que les sorties à la ferme, au jardin, à l'érablière, etc. sont comptées dans ce nombre². En outre, c'est le l'enseignant titulaire de même que l'éducateur physique qui assurent principalement le leadership de ces sorties de plein air. Au sujet du financement, c'est l'école qui s'en charge essentiellement. Paradoxalement, c'est justement le manque de ressources financières qui est invoqué comme obstacle majeur à l'utilisation du plein air à des fins pédagogiques. Par ailleurs, cette étude met en lumière les obstacles à l'utilisation du plein air au Québec (voir Annexe II).

Il est à noter que le modèle de Cousineau (1981) ainsi que celui de Hattie et coll., (1997) seront réutilisés pour la présentation des résultats au chapitre 4 du présent mémoire.

² Les journées à la ferme, au jardin, à l'érablière, au centre écologique, etc. représentent 29,1 % de l'ensemble des différents « types » de journée de plein air en 1979-80. Les séjours dans un camp ou centre de plein air représentent, quant à eux, 27,1 %. Les journées d'initiation au canotage, à l'escalade, à l'orientation, à la raquette, au ski, etc. de même que les journées de camping à pied, en canot, à bicyclette, en raquette ou autre représentent également 27,1 %. Les autres activités représentent 6,2 %.

CHAPITRE 3 :

METHODOLOGIE

Ce troisième chapitre a pour but de présenter les différents choix méthodologiques déployés afin d'atteindre l'objectif de recherche. Notre objectif vise à examiner, selon la perspective d'enseignants, l'utilisation d'activités de plein air en tant que stratégie d'entraînement aux habiletés sociales auprès d'adolescents en trouble du comportement. Le devis sera décrit en fonction des composantes suivantes : le type de recherche, l'échantillonnage, l'instrument de collecte de données, la collecte de données, le traitement et l'analyse des données, les critères de rigueur et finalement, les limites de la recherche.

3.1 TYPE DE RECHERCHE

Afin de répondre à la question de recherche et d'être cohérent avec l'objectif de recherche, une approche qualitative/interprétative a été choisie. Puisque nous désirons connaître et comprendre le point de vue des enseignants à propos de l'utilisation d'activité de plein air, cette approche nous est apparue comme celle qui nous permettrait d'atteindre cet objectif. Nous cherchons donc à interpréter la signification donnée par les enseignants sur le sujet.

La recherche se situe au cœur de la vie quotidienne des participants et elle cherche à mieux la comprendre (Savoie-Zajc, 2011). Elle vise à dégager le sens que les enseignants attribuent à l'utilisation d'activités de plein air auprès de jeunes en trouble du comportement selon leur expérience professionnelle. Ainsi, nous cherchons à comprendre,

au regard d'enseignants, comment les activités de plein air peuvent contribuer au développement d'habiletés sociales chez les jeunes.

3.2 ÉCHANTILLONNAGE

La population à l'étude est constituée d'enseignants en adaptation scolaire et sociale au secondaire travaillant au premier cycle du secondaire dans une école de la région de la Capitale Nationale ou celle de Chaudière-Appalaches. Au total, les 13 enseignants composent l'échantillon. Ils proviennent de six commissions scolaires différentes : C.S. Côte-du-Sud (n = 4), C.S. des Navigateurs (n = 2), C.S. des Premières-Seigneuries (n = 2), C.S. des Appalaches, (n = 1) C.S. de la Capitale (n = 1) et C.S. de Portneuf (n = 2) et d'un organisme dispensant des services scolaires aux jeunes en trouble du comportement (n = 1).

L'échantillon retenu est un échantillon non probabiliste de type intentionnel. Cela signifie que le chercheur « établit un ensemble de critères provenant du cadre théorique afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques » (Savoie-Zajc, 2011, p.130). Nous connaissons, dans la prochaine section, les principaux critères de sélection des participants.

3.2.1 Caractéristiques de l'échantillon

La démarche a été d'identifier des enseignants présentant les caractéristiques voulues et de les sélectionner en fonction de caractéristiques communes. Leur nombre pouvant varier selon la saturation des données. À ce sujet, la littérature nous dit qu'il est possible d'atteindre la saturation des données avec seulement huit personnes (Mucchielli, 1988). Les participants recherchés et retenus présentaient les caractéristiques suivantes :

- être enseignant(e) en adaptation scolaire et sociale au premier cycle du secondaire;
- avoir fait vivre ou collaboré à la tenue d'une ou de plusieurs activité(s) de plein air à des fins pédagogiques d'éducation ou de rééducation proposée(s) à un groupe d'élèves en trouble du comportement et ce, dans les trois dernières années scolaires.

Afin d'avoir un souvenir actuel et factuel des événements, le choix de s'arrêter aux trois dernières années scolaires a été fait. Si l'étudiante-chercheuse avait limité son critère de sélection à la dernière année scolaire, il y aurait eu 2 ou 3 participants seulement. À 2 années scolaires, il y aurait eu moins de 10 participants et à 3 années, 14 participants (dont un ne pouvant au final se libérer pour l'entrevue). Il est à noter que 10 des 13 participants avaient prévu renouveler une activité de plein air d'ici la fin de l'année scolaire en cours.

Deux raisons motivent le choix de s'attarder aux enseignants de niveau secondaire travaillant auprès d'élèves en trouble du comportement et plus spécifiquement au premier cycle du secondaire (12 à 15 ans). Tout d'abord, avec ce type de clientèle (12 à 15 ans), il importe d'intervenir le plus tôt possible afin de limiter les impacts négatifs à moyen et à long terme (Fortin, 2012; St-Laurent, 2008). Ensuite, les habiletés sociales étant un facteur de risque important associé aux troubles du comportement, les actions et stratégies d'intervention à mettre de l'avant doivent contribuer à réduire les probabilités d'apparition ou d'aggravation d'un trouble du comportement chez un jeune ou à réduire les manifestations d'un trouble déjà présent (Gendron *et al.*, 2003).

Au total, 13 participants (huit femmes et cinq hommes) ont participé à l'étude. Ils ont tous en commun le fait d'être enseignant(e) dans le champ de l'enseignement en adaptation scolaire et sociale (EASS) au premier cycle du secondaire et d'avoir proposé dans les trois

dernières années une ou des activités de plein air à un groupe d'élèves en trouble du comportement avec un but pédagogique. Voici un bref portrait de chacun d'entre eux (voir tableau 4). La moyenne d'âge des participants est de 38 ans. L'étendue est de 27 ans. En ce qui concerne les années d'expérience en enseignement en général la moyenne est de 15,7 ans et l'étendue 29 ans. Durant les trois dernières années, les participants interrogés ont en moyenne fait vivre 4,7 activités de plein air à leur élèves en trouble du comportement (étendue = 8).

Tableau 4. Profil des enseignants participant à l'étude.

Participants	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	Moy.	Total (n)
Genre															
Féminin	X	X	-	-	-	X	-	X	X	X	X	X	-	-	8
Masculin	-	-	X	X	X	-	X	-	-	-	-	-	X	-	5
Âge															
26 - 30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	38,3	N/A
31 - 35	X	X	-	-	X	X	-	-	X	-	-	X	-	-	6
36 - 40	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	2
41 - 45	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	1
46 - 50	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	1
51 - 55	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	2
Années d'expérience (total)															
	10	11	32	16	7	3	26	32	10	14	6	16	21	15,7	N/A
EASS	10	11	30	11	7	3	24	32	10	14	6	11	21	-	13
Régulier	-	-	2	5	-	-	2	-	-	-	-	5	-	-	4

Par ailleurs, le tableau 5 présente les différentes activités de plein air réalisées par chacun des participants durant les trois dernières années. Il est possible de constater que durant les trois dernières années, les participants interrogés ont en moyenne fait vivre 4,7 activités de plein air à leur élèves en trouble du comportement (étendue = 8).

3.2.2 Modalité de recrutement

Dans un premier temps, au mois de mars et d'avril 2013, l'étudiante-chercheuse a effectué des appels téléphoniques auprès de 50 directions d'école sur le territoire des commissions scolaires nommées ci-haut. Le but de l'appel était de présenter sommairement l'étude et d'obtenir la collaboration de la direction de l'école afin de recruter des enseignants volontaires pour participer à une entrevue individuelle. Suite à cet appel et avec l'accord de la direction, les enseignants portés volontaires ont reçu par courriel le dossier de présentation de l'étude (voir Annexe III). Par la suite, l'étudiante-chercheuse est entrée en contact avec les enseignants volontaires afin de leur présenter l'étude de recherche et les modalités détaillées de participation (ex. : la durée, le déroulement de la rencontre, la confidentialité des données de même que le respect de la confidentialité de tous les participants). De cette manière, chaque enseignant(e) a pu faire un choix éclairé quant à sa participation ou non-participation. Un formulaire de consentement a été utilisé avec tous les participants (voir Annexe III).

3.3 INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNEES

Dans le cadre de la présente recherche, l'entrevue semi-dirigée a été le moyen utilisé pour recueillir les données. Cela permet à l'étudiante-chercheuse d'orienter la discussion autour des thèmes de la recherche. Savoie-Zajc (2009) définit l'entrevue semi-dirigée ainsi :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (p. 340).

Savoie-Zajc (2009) souligne que cette technique possède un avantage indéniable, car « elle donne un accès direct à l'expérience des individus » (p. 356). Les données ainsi recueillies sont riches en détail et en description. En outre, lors de l'entrevue individuelle, le chercheur est en mesure d'adapter son schéma d'entrevue afin de tenir compte des propos du participant et afin de s'assurer d'une bonne compréhension de ses dires (Savoie-Zajc, 2009).

Un schéma d'entretien a été préalablement élaboré dans le but de guider la discussion entre l'étudiante-chercheuse et les participants et afin de s'assurer que tous les sujets soient abordés lors de la rencontre. Une série de questions, préalablement définies et validées auprès du directeur de recherche de l'étudiante-chercheuse, ont été posées durant chaque entretien. Le schéma d'entretien doit répondre à deux principes de base (Boutin, 2007). Premièrement, l'animateur doit poser ses questions selon un ordre qui suit une logique qui va du plus général au plus spécifique et deuxièmement, il doit traiter des sujets les plus importants au début de l'entretien. Les raisons qui sous-tendent ces deux principes sont qu'il est important de maintenir éveillé l'intérêt des participants et qu'il faut délimiter les échanges autour des points les plus importants de la rencontre afin d'éviter de s'éloigner de l'objectif principal de la rencontre. Parmi les études consultées pour inspirer l'élaboration du schéma d'entretien, notons la méthodologie et les instruments de collecte de données de l'étude de Gendron, Mélançon, Hébert et Frenette (2012) portant sur la persévérance scolaire et qui a permis de recueillir lors de *focus group* la perception de jeunes de 10 à 25 ans sur les déterminants de leur parcours scolaire. Notons ici que l'étudiante-chercheuse a reçu une partie de sa formation en matière d'entrevue dans le cadre de cette étude à laquelle elle a participé en tant qu'auxiliaire de recherche.

Les questions d'entrevue proviennent des préoccupations actuelles et du manque de documentation soulevés dans la littérature. Tel que mentionné dans le précédent chapitre,

peu d'études se sont penchées sur les avantages et les inconvénients de l'utilisation des activités de plein air à des fins pédagogiques. Également, très peu également ont mis en lumière les habiletés sociales qu'il est possible de travailler par le recours à ce type d'activités.

Les thèmes abordés dans les questions sont les suivants : les activités de plein air, les habiletés sociales susceptibles d'être travaillées, les bénéfices à l'utilisation du plein air avec des jeunes en trouble du comportement de même que les inconvénients, limites ou obstacles à cette utilisation et finalement, les conditions gagnantes à mettre en place pour utiliser les activités de plein air avec cette clientèle.

Les outils de collecte de données ont été élaborés et choisis conjointement par l'étudiante-chercheuse et son directeur de mémoire. L'élaboration du questionnaire sociodémographique (voir Annexe IV) et du canevas d'entrevue (voir Annexe V) s'est faite suite à une formation reçue par l'étudiante-chercheuse et inspirée de la méthodologie et de divers outils d'un projet de recherche récent de Gendron et coll. (2012) ayant eu recours à une approche qualitative. Par ailleurs, la grille d'observation tirée du *Programme PEC* de Gendron et coll. (2005) contenant la liste sommaire des habiletés sociales faisant partie d'un programme type d'entraînement aux habiletés sociales a été utilisée dans sa version intégrale.

3.4 COLLECTE DE DONNEES

Tout d'abord, avant la rencontre, les enseignants ont rempli un questionnaire portant sur des aspects sociodémographiques: genre, âge, années d'expérience en enseignement, nombre d'élèves dans leur classe, formation et milieu de travail, fréquence de pratique

d'activités de plein air, etc.) afin d'établir le portrait de l'échantillon (voir Annexe IV). Ainsi, une meilleure connaissance du profil de chaque participant permettra ultérieurement d'analyser et de nuancer les résultats en tenant compte de certaines particularités qui pourraient émerger au sein de l'échantillonnage.

L'étudiante-chercheuse a également fourni à chaque participant avant la rencontre, une grille d'observation contenant 50 habiletés sociales telles que proposée par Gendron, Royer et Morand (2005) (voir figure 3). En préparation de l'entrevue, le participant a eu à se prononcer, par écrit, sur la pertinence à accorder à l'enseignement de chacune d'elles dans le contexte d'une classe d'adaptation scolaire au premier cycle du secondaire. L'appréciation s'est faite à l'aide d'une échelle de type Likert à cinq points (1 = *pas du tout pertinent*, 2 = *peu pertinent*, 3 = *assez pertinent*, 4 = *pertinent*, 5 = *très pertinent*). Cette grille complétée par les participants a été recueillie lors de la rencontre, après en avoir discuté.

Lors de la rencontre, l'étudiante-chercheuse a procédé elle-même à la collecte des données à l'aide du protocole d'entrevue semi-dirigée établi. Dans le cadre de la présente recherche, l'étudiante-chercheuse a effectué treize (13) entrevues individuelles dans le but de retirer un maximum d'information concernant les cinq questions spécifiques de la recherche et d'atteindre la saturation des données. Ces entrevues ont eu lieu durant les mois de mai et de juin 2013 et ont pris place à l'école des enseignants interrogés. La durée moyenne des entrevues a été de 50 minutes. Toutes les informations recueillies ont été enregistrées sur un support audio numérique.

Pour le déroulement, l'étudiante-chercheuse a débuté par se présenter à nouveau et rappeler le thème ainsi que l'objectif de la recherche. Elle expose le déroulement de la rencontre et

débuté par une question « brise-glace » afin d’instaurer une atmosphère de partage et de confiance avec le participant. La question est la suivante : « Si je vous dis les mots « *plein air et élèves en trouble du comportement* » à quels mots ou groupe de mots cela vous fait-il penser? ». L’étudiante-chercheuse veille à ce que les échanges soient structurés, centrés et, au besoin, recentrés sur l’objet d’étude. La rencontre se termine sur une question ouverte (« Y a-t-il autre chose que vous aimeriez nous partager en lien avec votre expérience? ») servant de conclusion aux échanges et les remerciements d’usage.

3.5 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES

Le processus d’analyse et de traitement des données a été réalisé en conformité avec l’approche qualitative en recherche.

3.5.1 Phase de préparation

Boutin (1997) note qu’une « bonne organisation des données contribue manifestement à l’efficacité du travail de recherche, en plus de donner au chercheur l’assurance de ne rien oublier en cours de route » (p. 131). Pour débiter, les enregistrements audio ont été retranscrits intégralement. La retranscription a été effectuée par l’étudiante-chercheuse. Dans un second temps, cette dernière a procédé à une réécoute des bandes audio afin de valider la correspondance avec les verbatim. Finalement, après avoir validé des aspects techniques et linguistiques avec son directeur de mémoire, l’étudiante-chercheuse a procédé à une lecture globale (correspondance entre le verbatim et la bande audio de chaque entrevue) avant de passer à l’étape de l’analyse de contenu.

Par la suite, afin de s'appropriier le contenu, une lecture globale des propos recueillis a été effectuée avant de commencer toute forme de décorticage. Cette façon de procéder assure une analyse approfondie du matériel puisqu'elle oblige une écoute répétée des entretiens (Boutin, 1997). Cela tend également à augmenter la fiabilité des résultats. À partir de la retranscription intégrale des entretiens (voir Annexe VI), l'étudiante-chercheuse a effectué ensuite une analyse de contenu.

3.5.2 Phase d'analyse

La recherche qualitative a généralement recours à des méthodes d'analyse souples et davantage inductives (Deslauriers, 1991). L'analyse de contenu est donc la méthode privilégiée pour cette recherche puisqu'elle vise à découvrir la signification du message étudié (Muchielli, 1988). Par ailleurs, elle « apparaît comme un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages » (Bardin, 2005, p. 42). Cela convient à cette recherche puisqu'elle vise à découvrir la signification d'un message en classant et codifiant les multiples éléments dudit message (Mayer et Deslauriers, 2000).

Après s'être appropriée le contenu des entretiens par des lectures préliminaires (L'Ecuyer, 1985), l'étudiante-chercheuse s'est assurée de repérer les passages significatifs ou les plus porteurs d'idées et de les coder à l'aide de codes qui ont été préalablement déterminés (notamment différents codes de couleur pour distinguer les catégories émergentes). L'opération a permis à l'étudiante-chercheuse de réduire et de regrouper les données. Par la suite, elle a classé les extraits dans diverses catégories. À cette étape, l'étudiante-chercheuse a porté une attention particulière dans le but de ne pas placer trop tôt les éléments dans des catégories, car cela peut bloquer le processus et conduire à un cul-de-sac (Boutin, 1997). Il est important de garder en tête que certaines catégories seront

modifiées en cours de route et que d'autres seront abandonnées ou encore fusionnées à d'autres. L'étudiante-chercheuse a tenté ensuite de dégager des indices d'appréciation (essentiellement des indices du potentiel, des avantages et des limites de l'utilisation des activités de plein air de même que les conditions gagnantes à mettre en place pour les utiliser) et d'établir des liens entre les différentes catégories émergentes. Dans la présente étude, étant donné qu'elle traite d'un phénomène peu exploré et relativement nouveau, c'est l'analyse selon une logique inductive qui est retenue et qui consiste à utiliser la lecture détaillée des données brutes afin de faire émerger des catégories (Savoie-Zajc, 2011). Il est à noter qu'aucun logiciel n'a été utilisé pour effectuer le travail d'analyse des données. L'étudiante-chercheuse s'en est tenue à une méthode conventionnelle de saisie, de traitement, de regroupement et d'analyse de contenu pour chaque participant et pour chaque question.

À noter que le directeur de recherche a vu à toutes les étapes de la réalisation de cette étude dont celle concernant la phase d'analyse des données à soutenir l'étudiante-chercheuse et à s'assurer de l'application des bonnes pratiques en matière de recherche scientifique. Le contenu et sa forme ont été commentés par le directeur de recherche et des modifications de forme aux verbatim ont été apportées.

3.6 CRITERES DE RIGUEUR

Dans le cadre de la présente recherche, nous nous sommes référés aux critères de scientificité de la recherche qualitative/interprétative rapportés par Savoie-Zajc (2011) afin de justifier la rigueur de la démarche. Les critères de crédibilité et de fiabilité sont ici assurés par une triangulation de la codification réalisée par l'étudiante-chercheuse, le directeur de recherche de l'étudiante-chercheuse, de même que par une tierce personne (un chercheur universitaire du domaine de l'éducation expert en mesure et de l'évaluation).

Quant à la transférabilité, elle est assurée par la description exhaustive du déroulement de la recherche de même que les caractéristiques de l'échantillon à des fins de réutilisation des résultats de la recherche. Pour ce qui est de la confirmation, nous aurons le souci de décrire la démarche dans le fin détail afin qu'elle puisse être reproduite ultérieurement par d'autres chercheurs.

CHAPITRE 4 :

RESULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats obtenus à partir des données recueillies lors d'entrevues semi-dirigées. Suite à la saisie et au traitement des données effectués, les résultats sont présentés en fonction des questions de recherche posées :

- 1) Quelles sont les activités de plein air les plus susceptibles d'être proposées à un groupe composé d'élèves en trouble du comportement?
- 2) Quels sont les avantages ainsi que les limites, inconvénients ou obstacles à l'utilisation du plein air pour intervenir auprès de jeunes en trouble du comportement ?
- 3) Quelles sont les habiletés sociales les plus susceptibles d'être travaillées dans le cadre d'activités de plein air?
- 4) Quelles sont les caractéristiques de la pratique d'activités de plein air favorisant le développement d'habiletés sociales chez les élèves TC ?
- 5) Quelles seraient les conditions à mettre en place pour permettre aux enseignants d'utiliser davantage le plein air pour intervenir sur les habiletés sociales ?

4.1 ACTIVITES DE PLEIN AIR PROPOSEES A UN GROUPE D'ELEVES TC

Suite à une question « brise-glace » servant à établir la communication et à mettre les participants en confiance, la question suivante a été énoncée au participant : « *En tant que pédagogue, quelles sont les activités de plein air les plus susceptibles d'être proposées à un groupe composé d'élèves en trouble du comportement?* ».

Les activités de plein air nommées par les participants peuvent être regroupées sous deux des trois catégories proposées dans le modèle théorique de Létourneau (1993) et de celui du Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche (1981) soit: 1) les activités en milieu aquatique et, 2) les activités en milieu terrestre. À noter qu'il n'y a eu aucune mention d'activités en milieu aérien faite de la part des participants à cette question ouverte.

4.1.1 Activités en milieu aquatique

Les activités aquatiques suivantes ont été nommées par les participants comme étant susceptibles d'être proposées à un groupe d'élèves en trouble du comportement : les activités nécessitant une embarcation, la pêche et le canot-camping.

4.1.1.1 Activités nécessitant une embarcation

Parmi les activités aquatiques réalisées à l'aide d'une embarcation, des participants ont nommé le kayak de mer (n = 4), le canot (n = 3), le rabaska (n = 2) et le rafting (n = 4).

Le kayak aussi. J'en ai fait avec des jeunes en gros trouble du comportement. Du kayak simple. Ce n'était pas dans le très creux [l'eau très creuse], c'était dans le fleuve et dans la bouette. Ils se sont dépassés! (Participant 2)

4.1.1.2 Pêche

Pour quelques participants (n = 2), la pêche représente selon eux une activité de plein air qui gagnerait à être utilisée plus souvent avec les élèves. Parmi ceux qui l'ont déjà expérimentée, ils considèrent qu'une telle activité a du potentiel.

Une année, j'ai participé à une activité de fin d'année où on allait à la pêche dans la journée avec les élèves. [...] C'est magique de voir dans les yeux d'un élève quand il pêche un poisson. Même s'ils ont 14 ans ou 15 ans, cela leur fait découvrir autre chose. (Participant 5)

4.1.1.3 Canot-camping

En ce qui a trait aux expéditions de canot-camping, deux participants spécifient que c'est une activité susceptible d'être proposée à des élèves en trouble du comportement *autant pour ceux qui n'aiment pas le plein air que pour ceux qui doivent bouger* (Participant 6).³

Le canot-camping [est une activité intéressante à utiliser], parce que ça tisse des liens entre les jeunes. (Participant 13)

En somme, les participants interrogés croient que les activités en milieu aquatique sont susceptibles d'être proposées à un groupe composé d'élèves en trouble du comportement.

³ À noter que le texte présenté en italique provient du discours des participants. Aussi, le numéro du participant dont nous présentons le discours est indiqué entre parenthèses à la suite de la citation.

4.1.2 Activités en milieu terrestre

De nombreuses activités en milieu terrestre listées par les participants, les regroupements suivants sont proposés : activités en forêt/orientation, activités hivernales, escalade, vélo, autres.

4.1.2.1 Activités en forêt / orientation

Randonnée pédestre et expédition de trekking. En ce qui concerne la randonnée, sept des treize participants ont nommé ce type d'activité comme susceptible d'être proposée à un groupe composé d'élèves TC. Par ailleurs, toujours selon les participants, cette activité vient répondre à des préoccupations de *proximité* et de coûts raisonnables. Côté expédition (impliquant une sortie de plus d'une journée), trois participants ont noté le trekking comme une activité pouvant être proposée à des élèves en trouble du comportement.

Camping. Par ailleurs, selon 4 participants, le camping est une activité de choix à proposer à un groupe d'élèves en trouble du comportement.

Je pense qu'en partant, ce qui peut être intéressant avec les élèves en trouble du comportement ça serait de faire du camping. [...] Juste le fait d'aller en camping avec eux [...] ils vont être obligés de travailler ensemble parce qu'en camping en tente, ça prend de l'entraide. [...] Qui va chercher l'eau ? Qui prépare le feu? (Participant 5)

Survie en forêt. Dans le même ordre d'idées, la survie en forêt, une forme plus primitive de camping, a également été mentionnée par quelques participants (n = 2).

La survie en forêt, je pense que c'est quelque chose qui pourrait probablement aller les chercher [intéresser les élèves TC]. (Participant 12)

Parcours aériens. Les parcours aériens, aussi communément appelés *arbres en arbres* (notamment à cause du nom du populaire parcours à Duchesnay, situé près de la ville de Québec dans la région de la Capitale Nationale), constituent, selon deux participants, une excellente activité à proposer à un groupe d'élèves TC.

L'activité numéro un, c'est le parcours aérien. Pour le défi que ça apporte et ils [les élèves] sont pognés [coincés] dans les airs et tu n'as pas le choix de le faire jusqu'au bout [fin du parcours]. (Participant 2)

Géocaching. Le géocaching, soit la recherche de caches devant être localisées à l'aide d'un GPS (*Global Positioning System* que l'on peut traduire en français par « système de repérage mondial », Le Petit Robert, 2008, p. 1172), a été mentionné par le participant 3 comme une activité en forêt susceptible d'être utilisée auprès d'élèves TC.

4.1.2.2 Activités hivernales

Plusieurs participants affirment que les activités hivernales sont susceptibles d'être utilisées avec des élèves TC. La raquette (n = 5), le ski de fond (n = 1), le ski alpin (n = 3) et la planche à neige (n = 5) semblent être très populaires auprès des participants qui proposent des activités à leurs élèves durant l'hiver. Le participant 8 ajoute à cette liste d'activités hivernales la glissade et le traîneau à chiens.

Ski, planche et glissade, on offre toujours ça l'hiver. Parce que c'est proche et que les élèves adorent ça. (Participant 8)

4.1.2.3 Escalade

Cinq participants ont nommé l'escalade comme activité de plein air pouvant être proposée à des élèves TC en soulignant qu'il est possible de développer différentes habiletés, dont la coopération, en ayant recours à cette activité.

En escalade c'est sûr qu'il y a un assureur et il y a un grimpeur. À un moment donné, il y a de la coopération. Il y a beaucoup d'apprentissages qui se fait autour de ça. (Participant 5)

4.1.2.4 Vélo

Vélo de montagne. Un participant mentionne que le vélo de montagne gagnerait à être proposé, mais ce dernier dit ne l'avoir jamais tenté à ce jour avec ses élèves.

Vélo de route. Pour l'avoir déjà fait, un participant nomme le vélo de route comme activité susceptible d'être proposée à des élèves en trouble du comportement, mais l'associe à une difficulté :

Le vélo c'est difficile [à planifier comme activité] parce que ce n'est pas tout le monde qui a [possède] un vélo. (Participant 6)

4.1.2.5 Autres

Finalement, notons que deux participants ont nommé des activités qui ne sont pas répertoriées dans la littérature comme étant des activités de plein air, mais plutôt des activités sportives. Le premier, le participant 4, considère que la planche à roulettes de même que le « *longboard* » ont, selon lui, [...] *l'air de fonctionner beaucoup* avec les élèves ayant des troubles du comportement. Le second, le participant 11, note la popularité du « *paint-ball* » auprès de ces jeunes.

En somme, les participants proposent un bon nombre d'activités de plein air qui sont susceptibles d'être proposées à un groupe composé d'élèves en trouble du comportement. Les suggestions faites par les participants semblent avoir été en partie influencées par différents considérants tels que l'engouement des élèves pour l'activité ainsi que les

avantages et les contraintes (inconvenients, limites, obstacles) associées au choix d'une activité. Dans les prochaines sections, il sera d'ailleurs question des différents inconvenients et avantages à l'utilisation d'activités de plein air avec un but pédagogique.

4.2 INCONVENIENTS, LIMITES ET OBSTACLES PERÇUS AU REGARD DE L'UTILISATION D'ACTIVITES DE PLEIN AIR A DES FINS PEDAGOGIQUES

La prochaine section porte sur les inconvenients de l'utilisation d'activités de plein air perçus par les enseignants pour eux-mêmes et pour les élèves. La question posée aux participants était la suivante : « Quels sont, selon vous, les avantages (bénéfices) ou les inconvenients (limites ou obstacles) à utiliser le plein air pour intervenir sur l'entraînement aux habiletés sociales chez les élèves de 1^{er} cycle du secondaire identifiés en trouble du comportement? ».

4.2.1 Inconvenients, limites et obstacles perçus pour les enseignants

Pour la question ouverte posée aux participants à ce sujet, les données des entrevues individuelles ont été consignées et regroupées selon des catégories et sous-catégories inspirées ou adaptées du modèle de Cousineau (1981). À noter que le propos des participants correspond en partie au contenu couvert par ce modèle théorique et que de nouveaux éléments en émergent aussi. Les lettres suivantes ont été ajoutées entre () pour qualifier les catégories et sous-catégories : « MT » (élément présent dans le *modèle théorique*) et « NE » (*nouvel élément* nommé par un participant et non présent dans le modèle théorique).

Nous aborderons, dans la première section, les aspects personnels de l'enseignant qui peuvent être des inconvenients, des limites ou des obstacles à l'utilisation du plein air.

Ensuite, la deuxième section sera consacrée aux aspects professionnels de l'enseignant. Enfin, les inconvénients liés à l'aspect organisationnel de l'école seront abordés dans la troisième section et ceux liés à l'aspect organisationnel des activités et des collaborateurs externes seront présentés dans la quatrième section.

4.2.1.1 Enseignants – Aspects personnels

Selon les participants interrogés, il existe différents inconvénients, limites ou obstacles de nature personnelle pouvant nuire à l'utilisation d'activités de plein air pour un enseignant. Ils sont au nombre de quatre : le temps personnel, la qualité de vie / bien-être, la conciliation famille-travail et finalement, la condition physique (voir figure 4 pour synthèse).

Enseignants – Aspects personnels : inconvénients perçus pour les enseignants	
Sous-catégories	Exemples
Temps personnel ²	Charge de travail supplémentaire ²
Qualité de vie / bien-être ²	Inconfort (fatigue) ²
Conciliation famille-travail ³	Responsabilités de parents ³
Forme physique ³	Difficulté à suivre le rythme des élèves lors de l'activité ³

¹ Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique mais non discuté par les participants.

² Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique et discuté par un ou plusieurs participants.

³ Sous-catégorie ou élément non présent dans le modèle théorique mais discuté par un ou plusieurs participants.

Figure 4 : Catégorie et sous-catégories « Enseignants – Aspects personnels » des inconvénients perçus pour les enseignants liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Cousineau, 1981).

Temps personnel. Selon quelques participants interrogés (n = 4), planifier et préparer une activité de plein air sont des tâches qui s'ajoutent à toutes celles que les enseignants réalisent déjà dans le cadre de leur fonction. Cette **charge de travail supplémentaire** (MT) constitue pour quatre des participants interrogés une limite à l'utilisation d'activités de plein air. En outre, le recours aux activités de plein air avec des élèves en trouble du comportement demande aux enseignants d'**être disponibles après les heures de classe** (MT). Le participant 4 affirme que cela est encore plus vrai lorsque l'activité se déroule sur plus d'une journée.

Que l'activité de plein air se déroule sur deux jours : la majorité des enseignants que je connais ne seraient pas intéressés du tout du tout [à y participer]. (Participant 4)

Qualité de vie / bien-être. L'utilisation d'activités de plein air peut entraîner de l'**inconfort** (MT) et de la fatigue chez les enseignants qui doivent participer et encadrer le tout (n = 2).

À 25 ans, il n'y a pas de problème. Tu vieillis, des fois la patience est moins là. Des fois, les nuits, tu en as besoin pour récupérer. (Participant 13)

Conciliation famille-travail. Un autre inconvénient dans la catégorie personnel soulevé par quelques participants (n = 2) est la difficulté à concilier famille et travail ainsi qu'à continuer de **prendre en charge ses responsabilités de parents** (NE). En ce sens, la vie familiale de l'enseignant *met plus de contraintes* (Participant 13) lorsque vient le temps de recourir à des activités de plein air à des fins pédagogiques. Deux des participants interrogés s'entendent pour dire que le fait d'avoir des enfants ralentit leur participation à des activités surtout lorsque celles-ci impliquent des nuitées à l'extérieur.

Condition physique. Finalement, une dernière limite identifiée par les enseignants (n = 2) est leur **condition physique personnelle** (NE). En effet, selon les participants interrogés, plusieurs activités de plein air nécessitent une bonne condition physique. Malheureusement, dépendamment de leur âge, *il y en a des fois qui ne sont plus capables de suivre* (Participant 13) l'ensemble du groupe formé de jeunes. Toujours selon les participants, une condition physique inadéquate de la part de l'enseignant ou non adaptée à l'activité choisie peut soit ralentir le groupe lors de la réalisation de l'activité ou même limiter le nombre d'enseignants pouvant se porter volontaires pour accompagner ou participer.

Un des grands inconvénients pour moi c'est [...] le fait qu'on n'est pas nécessairement tous des sportifs. (Participant 2)

4.2.1.2 Enseignants – Aspects professionnels

D'après les participants interrogés, il existe également des inconvénients, des limites ou des obstacles de nature professionnelle pouvant nuire à l'utilisation d'activités de plein air pour un enseignant. Dans la prochaine section, il sera question de la charge de travail, de la compétence et du groupe-classe (voir figure 5 pour synthèse).

Charge de travail. Le **temps de préparation** (MT) nécessaire à la planification d'une activité de plein air peut être une limite à sa réalisation (n = 2). *Que ce soit autant au niveau de l'organisation que « quand est-ce qu'on part? »* (Participant 5), la préparation d'une activité de plein air semble exiger du temps.

Des fois là, juste préparer quelque chose c'est le temps que ça prend. Le temps [que cela exige], c'est effrayant. (Participant 12)

Enseignants – Aspects professionnels : inconvénients perçus pour les enseignants	
Sous-catégories	Exemples
Charge de travail ²	Temps de préparation ² Programme déjà surchargé ¹
Compétence ²	Sentiment de compétence limitée ²
Groupe-classe ³	Manque d'intérêt des élèves envers l'activité de plein air proposée ³ Contraintes associées à l'âge, la capacité physique et le gabarit des élèves ² Gestion du groupe et des imprévus lors de l'activité ²

¹ Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique mais non discuté par les participants.

² Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique et discuté par un ou plusieurs participants.

³ Sous-catégorie ou élément non présent dans le modèle théorique mais discuté par un ou plusieurs participants.

Figure 5 : Catégorie et sous-catégories « Enseignants – Aspects professionnels » des inconvénients perçus pour les enseignants liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Cousineau, 1981).

Compétence. Une autre limite à l'utilisation d'activités de plein air est le niveau limité du *sentiment de compétence* (n = 1) perçu par les enseignants (MT). Un participant précise qu'il est possible que ceux-ci ne se sentent pas à l'aise d'organiser une activité de plein air, ni compétents à l'effectuer avec leur groupe d'élèves. Il ne suffit pas de partir faire une activité avec des élèves, des élèves TC de surcroît, mais bien de pouvoir se convaincre que « *je me sens à l'aise pour montrer cette activité-là* » (Participant 2). L'enseignant doit donc être en mesure d'encadrer ses élèves tout au long de l'activité. Malheureusement, toujours selon le participant 2, certains *enseignants ne sont pas habiles ni compétents* pour le faire dans ce contexte-là.

Groupe-classe. Le *manque d'intérêt des élèves envers l'activité de plein air proposée* (NE) peut être un inconvénient pour l'enseignant (n = 7) au sens où ce manque

d'intérêt a des répercussions négatives pour l'enseignant. Des participants interrogés, certains rappellent qu'il y a des élèves a qui *on ne fera jamais plaisir* et qu'ils [les élèves] *ont le droit de ne pas aimer le camping ou de ne pas aimer les activités de plein air* (Participant 5). Toutefois, un participant rappelle qu'il ne faut pas que leur mauvaise humeur vienne noircir l'ensemble de l'activité ou l'ambiance du groupe. En outre, les contraintes associées à *l'âge, la capacité physique et le gabarit des élèves* (MT) peuvent constituer une limite à l'utilisation d'activités de plein air selon un participant. En effet, il a soulevé que bien que cet élément soit hors de contrôle de l'enseignant, il n'en demeure pas moins que l'accès à certaines activités est parfois limité en fonction de paramètres établis au regard de la sécurité : c'est notamment le cas des *jeunes de moins de 90 lbs qui ne peuvent pas faire de rafting*. Finalement, la *gestion du groupe et des imprévus lors de l'activité* (MT) fait également partie des inconvénients identifiés lors des entrevues (n = 2). D'après le participant 12, *les risques pour certains de perdre le contrôle* sont augmentés, surtout avec ce type d'élèves. L'enseignant doit donc être prêt à toute éventualité puisqu'il *arrivera des choses qu'il n'aura pas planifiées* (Participant 10).

4.2.1.3 Organisationnel – École

Il existe d'autres inconvénients, limites et obstacles associés à l'aspect organisationnel d'une activité de plein air en lien avec l'école. Il sera donc question, dans la section suivante, des coûts reliés aux activités, de l'organisation, de la direction, de l'équipe-école et du matériel / équipement (voir figure 6 pour synthèse).

Organisationnel – École : inconvénients perçus pour les enseignants	
Sous-catégories	Exemples
Coûts ²	Budget limité ² Coût du transport ² Coût de l'activité ³
Organisation ²	Besoin de suppléance ² Modification de l'horaire des classes ¹ Ratio enseignant-élève ¹
Direction ²	Contraintes administratives ²
Équipe-école ³	Résistance du milieu par rapport à l'attribution d'une valeur pédagogique limitée ² Ouverture d'esprit/résistance au changement ¹
Matériel et équipement ²	Manque de matériel ²

¹ Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique mais non discuté par les participants.

² Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique et discuté par un ou plusieurs participants.

³ Sous-catégorie ou élément non présent dans le modèle théorique mais discuté par un ou plusieurs participants.

Figure 6 : Catégorie et sous-catégories « Organisationnel – École » des inconvénients perçus pour les enseignants liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Cousineau, 1981).

Coûts. Nombreux sont les participants (n = 9) qui ont soulevé l'aspect du **budget limité** (MT) comme étant un obstacle à l'utilisation d'activités de plein air avec un groupe d'élèves. Dans leur discours, le manque d'argent disponible pour la réalisation d'activités *est toujours la première affaire* qui les ralentit voire qui les bloque. Malgré cette limite de taille, soulignons que pour les enseignants désireux de faire des activités de plein air, cela se traduit parfois par des demandes de subvention (Participant 2). Le **coût du transport** (MT) est également un obstacle mis en lumière par les participants interrogés (n = 5). En ce sens, il n'y a *pas vraiment de limite à aller où l'on veut aller* (Participant 5), c'est plutôt le coût relié au transport qui est problématique : *le transport coûte tellement cher*. Quelques

participants ont expliqué qu'une des raisons expliquant ce coût onéreux est le fait que la location d'autobus fonctionne en grande partie avec des tarifs fixes par autobus, peu importe le nombre d'occupants. Sachant qu'en adaptation scolaire et sociale les groupes classe sont souvent plus petits, les participants soulignent que cela revient donc plus cher par élève. Finalement, une autre limite ciblée par les enseignants est le *coût de l'activité* (NE) de plein air (n = 2). En effet, les *activités sont souvent dispendieuses* [coûteuses] (Participant 11) et cela peut obliger l'enseignant à choisir une autre activité, peut-être moins enrichissante pour ses élèves, pour ne pas que la *facture soit trop élevée* (Participant 9).

Organisation. Le fait qu'un enseignant sorte à l'extérieur de l'école faire une activité de plein air entraîne un inconvénient : celui d'avoir *besoin d'un suppléant* (MT). Comme l'a mentionné un participant, que l'enseignant réalise l'activité avec son groupe-classe ou avec des élèves provenant de différentes classes, cela oblige l'école à avoir recours à un suppléant pour combler le vide laissé par l'enseignant.

Ce sont des suppléants qui sont là [dans la classe], mais ce n'est pas la même chose. Donc ça, des fois, ça peut poser quelques désagréments. (Participant 13)

Direction. Selon quelques participants (n = 2), les *contraintes administratives* (MT) peuvent également être des limites à l'utilisation du plein air. Les contraintes identifiées sont de deux natures : délais de traitement des demandes ou des projets et manque de souplesse dans le processus des demandes d'autorisation.

C'est sûr que dans toutes les écoles, je pense que ce n'est pas toujours simple. Si on veut planifier une sortie, il faut faire une demande au Conseil [Conseil d'établissement⁴]. C'est toujours un peu long. (Participant 2)

⁴ Conseil d'établissement : « Le conseil d'établissement représente une instance décisionnelle qui, par la mise en place d'une dynamique de gestion entre l'établissement et la commission scolaire, donne à l'école et aux centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes les leviers nécessaires pour répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves. » (MELS, 2015, tiré de <http://www.education.gouv.qc.ca/index.php?id=6153>).

Équipe-école. Quatre participants ont soulevé que le facteur ***résistance du milieu par rapport à l'attribution d'une valeur pédagogique limitée*** (MT) des activités de plein air peut constituer une limite à l'utilisation d'activités de plein air à des fins pédagogiques. Le personnel de l'école *qui ne croit pas en ces activités-là* (Participant 6) est un frein à la réalisation de ces activités.

[Pour] l'équipe-école, quand on présente un projet, il faut quasiment que tu sois un avocat pour donner ton point de vue. (Participant 12)

Cette résistance peut également se traduire par *un manque d'enthousiasme* face aux activités de plein air au sein d'une école.

Matériel et équipement. Une autre limite identifiée à l'utilisation des activités de plein air est le ***manque de matériel*** (MT) nécessaire à la réalisation de ladite activité (n = 3). *Cela peut se poser assez rapidement* (Participant 5) comme problème, surtout si le nombre d'élèves dans le groupe est élevé. Cette limite a été soulevée par trois des participants interrogés. Selon le participant 4, *parfois, le matériel n'est pas toujours disponible parce qu'il est brisé ou pas fonctionnel* (Participant 4) et dans d'autres cas, l'école ne semble pas posséder le matériel.

4.2.1.4 Organisationnel – Activités et collaborateurs externes

Il existe d'autres inconvénients, limites et obstacles associés à l'aspect organisationnel d'une activité de plein air en lien avec l'activité en elle-même et les collaborateurs externes nécessaires à la réalisation de l'activité. Nous traiterons donc, dans la prochaine section, du transport, de la collaboration des parents, des fournisseurs et de la commission scolaire (voir figure 7 pour synthèse).

Organisationnel – Activités et collaborateurs externes : inconvénients perçus pour les enseignants	
Sous-catégories	Exemples
Transport ²	Distance ² Horaires non flexibles du transporteur ²
Collaboration des parents ²	Réticence (crainte, peur) ² Résistance VS valeur pédagogique ¹
Fournisseurs (activités, services et infrastructures) ²	Horaire de l'activité non flexible ³ Manque de personnel compétent (spécialistes en plein air, animateurs, bénévoles) ¹ Disponibilité et accès limités aux infrastructures ¹
Commission scolaire ²	Règlements/directives restrictifs ou absents ²

¹ Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique mais non discuté par les participants.

² Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique et discuté par un ou plusieurs participants.

³ Sous-catégorie ou élément non présent dans le modèle théorique mais discuté par un ou plusieurs participants.

Figure 7 : Catégorie et sous-catégories « Organisationnel – Activités et collaborateurs externes » des inconvénients perçus pour les enseignants liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Cousineau, 1981).

Transport. Le fait de **parcourir de longues distances** (MT) pour se rendre à divers sites offrant des activités de plein air constitue un obstacle à leur utilisation (n = 3). Les participants précisent que la distance est étroitement liée aux coûts du transport. En plus de la distance, l'**horaire non flexible du transporteur** (MT) est également un obstacle identifié par les participants (n = 2) puisque celui-ci ne concorde pas toujours avec l'horaire de l'école et/ou de l'activité.

On veut y aller [à l'activité], mais il faut y aller en autobus scolaire parce que l'activité est à 10h00. Mais nous, on n'a pas le temps de se rendre là pour 10h00.
(Participant 11)

Collaboration des parents. Toujours concernant les limites de l'utilisation des activités de plein air, trois participants ont soulevé la ***réticence des parents*** (craintes, peurs) (MT). D'après ceux-ci, certains parents semblent tellement anxieux au sujet des dangers pouvant survenir lors d'une activité de plein air, qu'ils refusent même que leur enfant y participe ou alors mettent des conditions précises. À ce sujet, le participant 12 se rappelle à propos d'une sortie en plein air :

Quand on est allé justement à Pohénégamook, il y a une mère qui était inquiète pour son fils. Il a fallu qu'il [le fils] dorme dans le même chalet que moi.
(Participant 12)

Pour leur part, certains parents ne semblent pas voir l'avantage pour leur enfant de recourir à de telles activités: *les parents jugent que c'est une perte de temps que des élèves fassent ça à l'école.* (Participant 4)

Fournisseurs (activités, services, infrastructures). L'horaire non-flexible de l'activité (NE) est *peut-être une problématique* (Participant 11) de l'utilisation d'activités de plein air avec des groupes scolaires selon un participant. Comme le mentionne ce même participant, il arrive que l'horaire de certaines activités soit rigide et que cela ne permette pas à des groupes de participer.

Commission scolaire. Le fait que les ***règles et directives de la commission scolaire soient restrictives ou carrément absentes*** (MT) représente un obstacle à l'utilisation d'activités de plein air pour près de la moitié des participants interrogés (n = 6). Parmi les directives imposées par la commission scolaire, la réglementation entourant le transport cause des maux de tête à certains participants, car cela aurait pour effet d'augmenter les coûts.

Avant, on louait des minibus de 15 passagers. Là, on n'a pu le droit de faire ça. À cause des assurances, des accidents tout ça. (Participant 13)

Une autre règle de fonctionnement restrictive dictée par la commission scolaire concerne le montant d'argent pouvant être demandé à la direction de l'établissement scolaire pour les activités de plein air. En ce sens, d'après des participants, un enseignant ne peut demander de l'argent à la direction en cours d'année pour une sortie de plein air. Il doit donc prévoir une année à l'avance les activités qu'il désire effectuer avec son groupe d'élèves. Le processus n'est *plus spontané* et, dans le cas d'une idée surgissant en cours d'année, l'enseignant ne peut pas la réaliser :

Il faut penser à l'avance les sorties [d'activités de plein air] qu'on veut faire avec les élèves pour que le montant soit inscrit sur la facture de l'élève [au début de l'année]. Parce qu'en cours d'année, on n'a pas le droit de demander de l'argent et ça, c'est un gros inconvénient. (Participant 8)

4.2.1.5 Autre

Finalement, il existe un autre obstacle pouvant nuire à l'utilisation des activités de plein pour un enseignant : les conditions météorologiques. C'est ce qui fera l'objet de la prochaine section (voir figure 8 pour synthèse).

Autre : inconvénients perçus pour les enseignants	
Sous-catégories	Exemples
Conditions météorologiques ¹	Froid intense, pluie, etc. ¹

¹ Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique et discuté par un ou plusieurs participants.

Figure 8 : Catégorie et sous-catégories « Autre » des inconvénients perçus pour les enseignants liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Cousineau, 1981).

Conditions météorologiques. Le froid intense, le verglas et la pluie (MT) peuvent être un obstacle à l'utilisation d'activités de plein air avec des groupes scolaires (n = 4). Sachant qu'ils n'ont pas d'emprise sur cette variable, certains enseignants prévoient, en cas de mauvais temps, une alternative (*un plan B*) et le matériel nécessaire (*mitaines, foulard, souliers dans un sac*) (Participant 2). Dans le même ordre d'idées, le participant 6 se remémore une sortie de plein air dans laquelle les conditions météorologiques sont venues brouiller le plan initial.

Des fois, c'est plus une question de température, mère Nature. [...] Puis, une fois en canot-camping, on est arrivé et il n'y avait pas d'eau dans la rivière. (Participant 6)

4.2.2 Inconvénients perçus pour les élèves⁵

Nous avons interrogé les enseignants à savoir quels sont les inconvénients, les limites ou les obstacles qu'ils perçoivent pour les élèves en trouble du comportement en lien avec l'utilisation d'activités de plein air à des fins pédagogiques. De leur propos, quatre catégories ont pu être dégagées: coûts des activités, coûts du matériel, contraintes et limites personnelles ainsi que contraintes et limites interpersonnelles (voir figure 9 pour synthèse).

⁵ Pour structurer la présentation des résultats à cette question, aucun modèle théorique spécifique n'a été utilisé pour cause d'absence dans la littérature à cet égard.

Inconvénients perçus pour les élèves	
Sous-catégories	Exemples
Coûts des activités ¹	
Coûts du matériel ¹	
Contraintes et limites personnelles ¹	Niveau d'effort physique à fournir ¹ Anxiété ¹ Sentiment de sécurité ¹ Image de soi ¹
Contraintes et limites interpersonnelles ¹	Conflits entre les participants ¹ Dynamique de groupe ¹

¹ Sous-catégorie ou élément discuté par un ou plusieurs participants.

Figure 9 : Catégorie et sous-catégories des inconvénients perçus pour les élèves liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique.

4.2.2.1 Coûts des activités

Les participants interrogés (n = 3) ont mentionnée que bien que dans la plupart des situations, l'école absorbe la plus grande partie des coûts liés à la tenue d'activités de plein air organisées par des enseignants, il arrive que les parents des élèves doivent en assumer une partie. Selon les enseignants interrogés, cette contribution financière semble parfois causer des ennuis aux parents et aux élèves.

Il peut y avoir, à un moment donné, des contraintes financières parce que le fait de participer à un projet comme ça, ça va demander de l'argent. C'est au niveau de l'école, mais l'école va demander de l'argent aux élèves par défaut. (Participant 5)

4.2.2.2 Coûts du matériel

Si les coûts des activités peuvent devenir un obstacle pour les élèves, il en est de même pour les coûts associés à l'achat de matériel (n = 2). Pour le participant 7, cela se perçoit dans l'habillement de l'élève qui parfois est inadéquat : *ils n'ont pas de bottes ou pas de manteau* (Participant 7).

4.2.2.3 Contraintes et limites personnelles

Sur le plan personnel, il existe des éléments qui apparaissent comme des contraintes ou limites pour les élèves à l'utilisation d'activités de plein air. Nous aborderons le niveau d'effort physique, l'anxiété, le sentiment d'insécurité et la dévalorisation de soi.

Niveau d'effort physique à fournir. D'après un des participants, il arrive parfois que la faible condition physique de l'élève s'avère être un obstacle puisque cela empêche sa participation à l'activité de plein air. Cette réalité a été soulevée par le participant 1.

Des fois, justement, la condition sportive est une limite. (Participant 1)

Anxiété. L'anxiété des élèves est perçue par deux participants comme un frein à leur participation à certaines activités. Ceux-ci notent que ce sont surtout les activités qui nécessitent *un couché à l'extérieur* de la maison, par exemple une nuit dans un chalet, une tente, une yourte, etc. Selon ces mêmes participants, l'anxiété pourrait prendre la forme, pour certains élèves, de maux de ventre, une perte d'appétit ou des difficultés à trouver le sommeil.

J'ai des élèves qui n'ont jamais couché ailleurs qu'à la maison parce que ça les inquiète. Ils sont anxieux. (Participant 8)

Comme le souligne le participant 12, l'anxiété chez l'élève peut également se développer au cours de l'activité. En ce sens, pour certains d'entre eux, le fait de sortir des *quatre murs de l'école* peut générer de l'anxiété.

Sentiment de sécurité. Pour deux enseignants interrogés, faire des activités de plein air avec les élèves peut facilement les faire sortir de leur zone de confort. Selon eux, cela n'est pas un inconvénient en soi, mais peut le devenir si l'élève sorti de sa zone de confort adopte des comportements perturbateurs ou *fait une crise* (Participant 10).

Image de soi. Selon un participant, bien que la plupart des activités de plein air soient des opportunités pour l'élève de se dépasser, il est possible que cela ait l'effet inverse lorsque celui-ci se compare avec d'autres étant peut-être plus habile ou athlétique que lui. Toujours selon lui, il y a la possibilité que l'élève *puisse se dévaloriser en se comparant* avec certains de ses pairs.

4.2.2.4 Contraintes et limites interpersonnelles

Conflits entre les participants. Durant les activités de plein air dont la durée varie d'une journée et plus, il n'est pas impossible que les élèves soient confrontés à des désaccords qui peuvent dégénérer en conflits.

Un participant mentionne que c'est la rupture de la *dynamique de groupe* qui constitue un inconvénient dans un tel cas.

C'est sûr qu'ils [les élèves] ne sont pas habitués de vivre en cohabitation pendant trois jours. À un moment donné, il y a des accrochages. Donc, des fois, ça arrive que cela puisse être un inconvénient. Parfois, il y a un conflit qui dure une demi-journée. (Participant 13)

4.3 AVANTAGES PERÇUS DE L'UTILISATION D'ACTIVITES DE PLEIN AIR

Dans la prochaine section, il sera question des avantages perçus par les enseignants de l'utilisation d'activités de plein air à des fins pédagogiques auprès d'un groupe d'élèves TC pour les enseignants ainsi que pour les élèves. La question posée aux participants était la suivante : « Quels sont selon vous les avantages (bénéfices) à utiliser le plein air pour intervenir sur l'entraînement aux habiletés sociales chez les élèves de 1^{er} cycle du secondaire identifiés en trouble du comportement? » La question comportait deux volets : les avantages pour les enseignants et les avantages pour les élèves.

4.3.1 Avantages perçus pour les enseignants⁶

Pour débiter, nous traiterons de deux catégories d'avantages pour les enseignants : les avantages personnels et professionnels.

4.3.1.1 Aspects personnels

Dans la catégorie des facteurs personnels, une sous-catégorie a pu être dégagée suite à l'analyse des verbatim (voir figure 10 pour synthèse). Il s'agit de l'*amélioration de la forme physique de l'enseignant* (n = 1). C'est un des avantages de recourir aux activités de plein air pour l'enseignant, tel que l'exprime le participant 2 :

⁶ Pour structurer la présentation des résultats à cette question, aucun modèle théorique spécifique n'a été utilisé pour cause d'absence dans la littérature à cet égard.

Avantages perçus pour les enseignants – Aspects personnels	
Sous-catégories	Exemples
Amélioration de la forme physique ¹	

¹ Sous-catégorie ou élément discuté par un ou plusieurs participants.

Figure 10 : Catégorie « Aspects personnels » des avantages perçus pour les enseignants liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique.

L'avantage que ça l'a [de recourir aux activités de plein air], et qui est plaisant, c'est que ça nous met en forme. (Participant 2)

4.3.1.2 Aspects professionnels

Outre les facteurs personnels, les participants ont également soulevé des facteurs professionnels constituant des avantages. À cet égard, les participants ont ciblé au total six éléments : la relation enseignant-élève, le sentiment de compétence professionnelle, les activités, le nouveau contexte pédagogique, le réinvestissement, le temps (voir figure 11 pour synthèse).

Relation enseignant-élève. Un peu moins de la moitié des participants interrogés (n = 5) ont noté comme avantage que le fait de faire l'usage d'activités de plein air permet de développer un lien avec les élèves notamment parce que ceux-ci ont la possibilité de voir leur enseignant à l'extérieur, c'est-à-dire en dehors du cadre conventionnel d'une classe.

Si je te disais le lien que je développe avec mes élèves. [...] De créer un lien. C'est le lien avec les jeunes, il devient plus fort. (Participant 2)

Avantages perçus pour les enseignants – Aspects professionnels	
Sous-catégories	Exemples
Relation enseignant-élève ¹	Développer un lien avec les élèves ¹ Maintenir un lien avec les élèves ¹ Améliorer sa connaissance des élèves ¹ Développer une relation de confiance ¹
Sentiment de compétence professionnelle ¹	
Découverte d'activité(s) ¹	Découvrir de nouvelles activités ¹ Activité utilisée à titre de moyen pour récompenser les élèves ¹
Nouveau contexte pédagogique ¹	Briser la routine ¹
Réinvestissement ¹	Mettre en pratique des habiletés sociales ¹ Créer des liens avec d'autres matières scolaires ¹ Diversifier son enseignement ¹
Temps ¹	Le fait que le programme soit malléable ¹

¹ Sous-catégorie ou élément discuté par un ou plusieurs participants.

Figure 11 : Catégorie « Aspects professionnels » des avantages perçus pour les enseignants liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique.

En ce sens, le participant 12 confirme avoir recours à des activités de plein air dès les premiers jours de classe *justement pour créer des liens avec les élèves*. En outre, comme le mentionne le participant 2, si le lien avec les élèves est bien développé, il sera plus facile d'effectuer des interventions auprès d'eux.

La modification du comportement [problématique du jeune] apparaît parce qu'on a un lien plus fort avec le jeune. On va avoir plus d'impact après [la participation à l'activité de plein air]. (Participant 2)

Selon plusieurs participants (n = 4), l'utilisation d'activités de plein air semble permettre non seulement le développement d'un lien avec les élèves, mais également de maintenir ce lien avec les élèves. En effet, le fait d'être *24 heures sur 24 avec les élèves* permet à l'enseignant de *s'ouvrir plus à eux* et ainsi, de s'assurer le maintien d'un bon lien avec eux (Participant 12). Parfois, toujours selon les participants, ce lien se solidifie par des anecdotes mémorables. Par ailleurs, plusieurs participants (n = 7) s'accordent pour dire que le contexte de ce type d'activités permet *d'améliorer leur connaissance des élèves*. Certains participants ont aussi soulevé le fait qu'en sortie de plein air, ils ont l'opportunité d'écouter leurs élèves parler et interagir entre eux et que cela constitue une mine d'or d'informations pour eux.

On apprend des choses en sortie, quand on les entend parler (rires). Apprendre des choses sur l'élève, sur ce qui se passe dans sa vie, dans sa famille parce que l'élève parle sans filtre. Donc là, on apprend des choses des fois qu'on ne soupçonnait pas (rires). C'est une très bonne occasion. On a beaucoup d'oreilles ces journées-là. (Participant 8)

Finalement, un dernier avantage perçu associé à la relation enseignant-élève est la relation de confiance qu'il est possible, selon le cas, de développer ou de maintenir avec les élèves lors d'une activité de plein air (n = 1).

L'avantage [de recourir aux activités de plein air] c'est la relation de confiance que les gars [de ma classe] ont avec moi. Les gars ne me voient pas seulement comme un enseignant. Je ne deviens pas leur ami, ça ils le savent, mais ils savent que je peux les aider ou les écouter dans différentes situations. Ça crée des rapprochements et souvent ça peut leur donner un coup de pouce. [...] Je pense que les gars ne me voient pas loin comme un grand frère. (Participant 3)

Sentiment de compétence professionnelle. Le fait de recourir aux activités de plein air avec un groupe d'élèves en trouble du comportement peut augmenter le sentiment de compétence professionnelle chez l'enseignant (n = 2). Cela est d'autant plus vrai lorsque ce dernier est en mesure de constater que ses élèves vivent des réussites lors de l'activité.

On a un sentiment de compétence professionnelle aussi quand on a une réussite dans une sortie différente. (Participant 12)

Je trouve ça valorisant pour un prof. Moi, j'étais tellement fière d'avoir réussi. (Participant 6)

Activité(s). Un autre avantage de l'utilisation d'activités de plein air pour l'enseignant est le fait que cette utilisation permet la découverte de nouvelles activités (n = 4). En effet, même si l'activité de plein air est prévue, à la base, en fonction des élèves, il n'est pas impossible que l'enseignant lui-même y trouve son compte et découvre une activité qu'il n'avait jamais faite auparavant.

Tu peux proposer à tes élèves d'aller faire une activité de plein air que toi-même tu n'as jamais fait. (Participant 4)

Un autre aspect soulevé par quelques participants concernant les activités (n = 2) est le fait qu'elles peuvent être utilisées à titre d'activité récompense pour les élèves. En d'autres termes, *les élèves doivent se mériter ces activités-là* (Participant 3). Surtout à la fin de l'année scolaire, les participants soulignent que lorsque la motivation scolaire est à son plus bas, le fait de *faire miroiter l'activité* permet aux enseignants d'avoir de l'emprise afin de *maintenir des comportements* adéquats chez les élèves (Participant 7).

Nouveau contexte pédagogique. Un avantage soulevé par près de la moitié des participants interrogés (n = 6) est le contexte pédagogique différent offert par les différentes activités de plein air qui brise la routine de l'enseignant et lui permet de ne pas toujours avoir *le tableau de la classe en fond*. Par ailleurs, ce nouveau contexte est salué par les enseignants puisqu'il *amène un vent de changement dans l'école* (Participant 6).

Pour l'enseignant, nous autres, aussi ça nous sort de notre routine. (Participant 1)

[Le plein air] C'est différent de la salle de classe. Moi-même j'ai besoin d'aller dehors. (Participant 11)

C'est plaisant [les activités de plein air], *ça varie les pratiques*. (Participant 12)

Réinvestissement. Un des enseignants interrogés a abordé le fait que l'utilisation d'activités de plein air permet la mise en pratique des habiletés sociales. En effet, selon le participant 1, ces activités permettent de *faire une mise en contexte* de l'habileté à l'école *pour pouvoir après ça l'appliquer en plein air et faire un retour à l'école*. Par ailleurs, l'utilisation d'activités de plein air offre aussi l'opportunité de créer des liens avec d'autres matières scolaires.

Je vais souvent m'associer au prof de sciences et techno. [...] J'ai traîné un lot d'appareils numériques et on faisait un safari-photo. [...] Le but du safari-photo c'était de prendre le plus de photos possible d'animaux différents ou d'excréments différents. Et avec le prof de sciences, être capable d'identifier quoi va avec quoi. (Participant 3)

Un autre avantage pour l'enseignant d'utiliser les activités de plein air est que cela lui permet de diversifier son enseignement, de réinvestir les notions apprises par les élèves dans d'autres contextes et de faire des liens avec les autres matières scolaires (n = 5). Étant donné que cette *activité c'est comme la vraie vie* (Participant 10), les enseignants ont l'opportunité de *faire des enseignements différents* et de partager leur expérience.

Temps. Le fait que le programme d'adaptation scolaire et sociale soit malléable est un avantage sur lequel s'entendent six des participants interrogés. Cela permet aux enseignants d'y introduire sans trop de difficulté quelques activités de plein air au courant de l'année scolaire. Cet avantage est, selon ces participants, d'autant plus vrai dans le domaine de l'adaptation scolaire, lorsque comparé à l'enseignement dit « régulier ».

Nous, on a un programme qui est quand même assez lousse [souple]. (Participant 1)

On n'a pas un programme à rendre comme tel. Ils [les élèves] n'ont pas à se rendre jusqu'au secondaire 3 avant la fin de l'année, donc c'est moins stressant. [...] Nous, il faut arriver à les amener [les élèves] le plus loin possible. Le sport devient le moyen de les amener le plus loin possible. Comme nous sommes beaucoup en enseignement différencié, tout est fait de manière à ce que cela nous amène à des projets qui intègrent tout le reste. (Participant 2)

Je pense que le programme est assez malléable pour insérer une activité [de plein air]. (Participant 6)

4.3.2 Avantages perçus pour les élèves⁷

Dans la prochaine section, les catégories (et sous-catégories) sont inspirées et adaptées du modèle de Hattie et coll. (1997) (voir section 2.5.3 au chapitre 2). Pour consulter l'ensemble des avantages, se référer à l'annexe I. Voici donc les catégories d'avantages perçus pour les élèves qui seront détaillées dans la présente section: académique, leadership, concept de soi, personnalité, liens interpersonnels et capacité à être aventureux (voir figure 12 pour synthèse)

Catégories des avantages perçus pour les élèves	
1. Académique	4. Personnalité
2. Leadership	5. Lien interpersonnel
3. Concept de soi	6. Capacité d'être aventureux (<i>Adventuresome</i>)

Figure 12 : Catégories des avantages perçus pour les élèves liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Hattie *et al.*, 1997).

⁷ Pour la question ouverte posée aux participants à ce sujet, les données des entrevues individuelles ont été consignées et regroupées selon des catégories et sous-catégories inspirées ou adaptées du modèle de Hattie et coll. (1997). À noter que le propos des participants correspond en partie au contenu couvert par ce modèle théorique et que de nouveaux éléments en émergent aussi. Les lettres suivantes ont été ajoutées entre () pour qualifier les catégories et sous-catégories : « MT » (élément présent dans le *modèle théorique*) et « NE » (*nouvel élément* nommé par un participant et non présent dans le modèle théorique).

4.3.2.1 Académique

Pour les avantages perçus pour les élèves, la catégorie « académique » comprend deux sous-catégories (voir figure 13 pour synthèse).

Académique - avantages perçus pour les élèves	
Sous-catégories	Exemples
1. Académique direct ¹	Mathématiques ¹ Lecture ¹
2. Académique général ²	Moyenne générale (bulletin) ¹ Résolution de problèmes ²

¹ Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique mais non discuté par les participants.

² Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique et discuté par un ou plusieurs participants.

Figure 13 : Catégorie et sous-catégories « Académique » des avantages perçus pour les élèves liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Hattie *et al.*, 1997).

Académique général. Huit participants ont abordé l'aspect de la ***résolution de problèmes*** (MT) comme étant une retombée de l'utilisation d'activités de plein air à des fins pédagogiques pour les élèves. Selon eux, la pratique d'activités de plein air *aide beaucoup* à la résolution de problèmes et permet sa mise en pratique par les élèves. Plusieurs participants ont noté que l'activité de plein air en elle-même, par sa nature imprévisible et plus ou moins incontrôlable, place les élèves devant des situations dites problématiques dont ils devront eux-mêmes trouver une issue. Un problème pouvant survenir dans une activité de plein air peut être que d'*allumer un feu dehors, pas de briquet* (Participant 4) ou encore utiliser *une boussole et une carte topographique* (Participant 3) pour se rendre à un endroit précis. Le participant 11 ajoute que les problèmes à résoudre dans une activité de plein air sont parfois tirés de la vie quotidienne tel que *préparer un menu* pour une sortie en camping.

4.3.2.2 Leadership

La catégorie « leadership » des avantages perçus pour les élèves, il y a un total de huit sous-catégories (voir figure 14 pour synthèse).

Leadership - avantages perçus pour les élèves	
Sous-catégories	Exemples
3. Conscience / Diligence ²	Attention aux détails ²
4. Prise de décision ¹	Prise de décision ¹
5. Leadership-général ¹	Direction des tâches ¹
6. Leadership-travail d'équipe ¹	Chercher et utiliser les conseils ¹ Leadership de consultation ¹
7. Capacité organisationnelle ¹	Compétence organisationnelle ¹ Initiative active ¹
8. Gestion du temps ¹	Efficacité du temps ¹
9. Valeur ¹	Orientation des valeurs ¹
10. Objectif / but ²	Se fixer un but ²

¹ Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique mais non discuté par les participants.

² Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique et discuté par un ou plusieurs participants.

Figure 14 : Catégorie et sous-catégories « Leadership » des avantages perçus pour les élèves liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Hattie *et al.*, 1997).

Conscience / diligence. Selon un participant, *l'attention aux détails* (MT) constitue un avantage, une retombée possible de l'utilisation d'activités de plein air. Dans un tel contexte, les élèves n'ont pas d'autres choix que d'être attentifs à tout ce qui les entoure.

Les gars doivent rester attentifs. En géocaching, ils n'ont pas le choix. [...] Je leur donne les coordonnées en arrivant, je leur donne les boussoles et ils ne s'en vont pas là avec un GPS. Les gars, ils n'ont pas le choix d'être attentifs à ce qu'ils font parce que sinon ils vont se planter [échouer]. (Participant 3)

Objectif / but. Le fait de ***se fixer un but*** (MT) et de prendre les moyens pour y parvenir constitue pour un des participants interrogés un avantage non négligeable de l'utilisation du plein air. En effet, cela permet à l'élève de *se donner un défi personnel, de dire : « regarde, moi je veux participer à cette activité-là, je le sais ce que je dois faire, pis je vais le faire »* (Participant 6). Ainsi, comme l'a mentionné le participant, l'élève devra adopter des comportements adéquats s'il veut participer à l'activité.

4.3.2.3 Concept de soi

La catégorie *concept de soi* des avantages perçus pour les élèves, il y a un total de 11 sous-catégories (voir figure 15 pour synthèse).

Développement du soi général. Un autre avantage perçu par les enseignants de l'utilisation d'activités de plein air est l'***amélioration de l'estime de soi*** (MT) des élèves qui y participent (n = 2). Cela permet de développer l'*estime personnelle* comme le précise le participant 12. Aussi, le ***dépassement de soi*** (NE) des élèves est perçu comme un autre avantage (n = 4). D'après des participants, ce dépassement peut prendre différentes formes. Pour certains, cela peut être de *pagayer vraiment très fort* (Participant 9) lors d'une sortie en rabaska par exemple et pour d'autres, l'atteinte d'un sommet en randonnée (Participants 3, 11 et 13). Bref, une chose semble certaine pour les enseignants interrogés comme le témoigne le participant 3 : *le dépassement c'est important pour les élèves [en trouble du comportement]*.

Concept de soi - avantages perçus pour les élèves	
Sous-catégories	Exemples
11. Capacité physique ¹	
12. Relations avec les pairs ¹	Relation avec les pairs, avec pairs du même sexe et pairs du sexe opposé ¹
13. Développement du soi général ²	Valeurs ¹ Soi général ¹ Amélioration de l'estime de soi ² Concept de soi ¹ Dépassement de soi ³ Meilleure connaissance de soi ³
14. Apparence physique ¹	
15. Académique ¹	Résolution de problèmes personnels ¹
16. Développement de la confiance en soi et envers autrui ²	Puissance ¹ Soi émotionnel ¹ Confiance en soi ³ Confiance envers les autres ³ Confiance envers l'enseignant ³
17. Sentiment d'efficacité personnelle ¹	Contrôle de soi ¹ Autosuffisance ¹ Autonomie ¹
18. Famille ¹	<i>Self-parents</i> ¹ <i>Self-home</i> ¹
19. Compréhension de soi ¹	Honnêteté ¹ Révélation de soi ¹ Autocritique ¹ Conscience de soi ¹
20. Amélioration du sentiment de bien-être ²	Vivre des réussites ² Satisfaction ²
21. Indépendance ²	Développement de l'autonomie ²

¹ Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique mais non discuté par les participants.

² Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique et discuté par un ou plusieurs participants.

³ Sous-catégorie ou élément non présent dans le modèle théorique mais discuté par un ou plusieurs participants.

Figure 15 : Catégorie et sous-catégories « Concept de soi » des avantages perçus pour les élèves liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Hattie *et al.*, 1997).

Finalement, les activités de plein air permettraient aux élèves d'*apprendre à mieux se connaître*, à **développer une meilleure connaissance de soi** (NE) (n = 5). Plus précisément, d'après le participant 6, le jeune peut *apprendre à connaître ses limites à lui*. Et selon un autre participant, le fait de trouver ses propres limites, est important parce que:

[...] souvent les jeunes vont penser qu'ils n'ont pas de capacité et finalement, ils s'aperçoivent qu'ils sont capables de plus. (Participant 3)

Des participants interrogés mentionnent qu'ils apprennent ainsi à mieux se connaître et découvrent chez eux des aptitudes qu'ils ne soupçonnaient pas. Cela est d'autant plus vrai puisque, selon les dires du participant 3, ces élèves ne *connaissent pas beaucoup* leurs qualités.

Développement de la confiance en soi et envers autrui. La confiance qui peut être développée par le recours à des activités de plein air est un avantage nommé par onze des treize participants. D'après ces derniers, celle-ci peut prendre différentes formes: **confiance en soi** (NE) (n = 4), **confiance envers les autres** (NE) (n = 9), **confiance envers l'enseignant** (NE) (n = 5). En effet, par le défi plus ou moins élevé que certaines activités proposent, le jeune peut développer une *meilleure confiance en lui* (Participant 13). En outre, pour le participant 3, faire confiance à autrui apparaît comme une évidence, surtout dans un contexte de plein air parce que *les élèves ont besoin des autres dans l'activité* (Participant 3). Le participant 6 y va d'un exemple :

[Dans la peau d'un élève] Tu es en canot avec le petit roux de la classe, ben il faut que tu fasses confiance au petit roux de la classe. (Participant 6)

Amélioration du sentiment de bien-être. Toujours dans les avantages perçus pour les élèves par rapport au concept de soi, plusieurs participants (n = 8) soulignent le fait que **vivre des réussites** (MT) constitue un avantage pour les élèves en trouble du comportement.

Selon le participant 6, le recours à des activités de plein air permettrait à l'élève de *s'épanouir dans un autre climat que les maths et le français*. En d'autres termes, cela lui permet *de vivre des réussites ailleurs que dans l'école* (Participant 6). Selon eux, de telles réussites ont écho dans le discours des jeunes.

Les jeunes [disaient] : « Regarde j'ai réussi! Je l'ai fait! Wow! » (Participant 2)

Les gars [disaient] : « On a réussi à se rendre! On a réussi à se faire un feu! » (Participant 3)

D'après un des participants, ces jeunes possèdent habituellement plus d'habiletés manuelles que leurs compatriotes sans trouble du comportement et, semblent donc y trouver leur compte dans les activités de plein air quelles qu'elles soient.

D'habitude dans le manuel [tâches manuelles], ils excellent mieux. Ils peuvent avoir un avantage, ils peuvent être le meilleur de la classe pour une fois. (Participant 7)

La satisfaction (MT) est étroitement liée avec le fait de vivre des réussites. En effet, selon quelques participants (n = 3), une fois l'activité de plein air terminée, l'élève *revient avec le sentiment d'avoir fait quelque chose de bon* (Participant 4).

Indépendance. Le **développement de l'indépendance et de l'autonomie** (MT) est perçu comme un avantage, un bénéfice à l'utilisation d'activités de plein air pour les élèves en trouble du comportement. Dans le discours d'un participant, le développement de l'autonomie est étroitement lié avec la résolution de problèmes.

[L'élève] va essayer de se débrouiller justement pour régler des problèmes et tous les petits pépins qui arrivent. Ce n'est pas nécessairement des grosses affaires [problèmes]. (Participant 10)

4.3.2.4 Personnalité

Pour les avantages perçus pour les élèves, la catégorie « personnalité » comprend neuf sous-catégories (voir figure 16 pour synthèse).

Motivation à la réussite. Un participant a mentionné que le **développement d'un intérêt pour l'école** (NE) peut être une retombée issue de l'utilisation d'activités de plein air pour les jeunes. En ce sens, le fait de faire vivre de telles activités aux élèves pourrait contribuer à développer chez eux un intérêt.

Tout d'un coup que ça [l'activité] le brancherait [l'intéresser] ça. Tout d'un coup que quelque part qu'il verrait l'école comme une façon autre qu'emmerdante. Tsé, je peux avoir du fun à l'école. Tsé, je n'en ai jamais eu avant, mais là... (Participant 3)

En outre, le **développement de nouveaux centres d'intérêt** (NE) est une autre retombée perçue pour des jeunes qui présentent des troubles du comportement (n = 8). En effet, en participant à des activités de plein air, il y a des élèves *qui vont développer un intérêt* (Participant 6) pour l'activité et qui pourraient peut-être même délaisser de mauvaises habitudes :

Ça peut permettre à certains [élèves] de se développer certaines passions et de pallier à certains besoins qu'ils auraient eus à l'extérieur. Au lieu de consommer, là ils peuvent découvrir d'autres activités et s'ouvrir d'autres horizons. (Participant 10)

Personnalité - avantages perçus pour les élèves	
Sous-catégories	Exemples
22. Féminité ¹	
23. Masculinité ¹	
24. Motivation à la réussite ²	Développement d'un intérêt pour l'école ³ Développement de nouveaux centres d'intérêt ³ Motivation scolaire ³
25. Stabilité émotionnelle ²	Contrôle émotionnel ¹ Compréhension émotionnelle ¹ Gestion du stress ³
26. Agression ²	Réduction agressivité ² Se dépenser ³
27. Affirmation de soi ¹	Franchise ¹
28. Locus de contrôle ¹	Locus de contrôle interne ¹
29. Maturité ¹	
30. Réduction de la névrose ¹	Non répression ¹ Attitude défensive ¹ Réduction des malaises ¹

¹ Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique mais non discuté par les participants.

² Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique et discuté par un ou plusieurs participants.

³ Sous-catégorie ou élément non présent dans le modèle théorique mais discuté par un ou plusieurs participants.

Figure 16 : Catégorie et sous-catégories « Personnalité » des avantages perçus pour les élèves liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Hattie *et al.*, 1997).

Des participants ont d'ailleurs noté le fait que les élèves TC n'ont *pas nécessairement essayé beaucoup* (Participant 2) d'activités de ce genre dans leur vie et qu'à la maison, certains sont *un peu laissés à eux-mêmes* (Participant 2). Ainsi, cinq des participants croient que les jeunes pourraient bénéficier d'être *en contact avec une activité qu'ils n'ont jamais faite auparavant* (Participant 4). Ainsi, l'utilisation d'activités de plein air possède

l'avantage de *faire vivre* aux élèves *des choses que normalement ils n'auraient jamais faites* (Participant 3).

Par ailleurs, près de la moitié des enseignants interrogés (n = 6) semblent avoir la conviction que le fait d'utiliser les activités de plein air avec des élèves en trouble du comportement peut **augmenter leur motivation scolaire** (NE).

De vivre d'autres choses, c'est sûr que ça les raccroche. Ça, je suis convaincue de ça à 100 %. (Participant 5)

Bref, selon le participant 5, le fait de faire *autre chose que de les asseoir sur un banc d'école* peut être avantageux pour ces jeunes qui sont souvent davantage du type *manuel* (Participant 11). Les activités de plein air les *raccrochent à des petites choses* (Participant 11) qui ont le pouvoir de leur apporter la motivation nécessaire afin de compléter leur année scolaire. Finalement, le participant 8 croit que *c'est dans ces moments-là, dans ces sorties-là, que les élèves aiment être à l'école*.

Réduction de l'agressivité. La **réduction de l'agressivité** (MT) est un avantage soulevé par plusieurs des participants interrogés (n = 6). Certains enseignants croient que l'utilisation d'activités de plein air peut réellement réduire l'agressivité chez les élèves.

Y'a des élèves, ça va les défouler donc, ils vont être plus calmes. (Participant 1)

L'activité de plein air calme souvent le niveau d'agressivité des jeunes. (Participant 3)

Par ailleurs, pour quelques enseignants interrogés (n = 4), le fait de **se dépenser** (NE) est étroitement lié à la notion de défoulement et donc, à la réduction de l'agressivité.

Ça permet à ce qu'ils se défoulent cette journée-là et que ça sorte le méchant [agressivité]. (Participant 1)

En outre, certains participants ne croient pas que le fait de recourir à des activités de plein air diminue l'agressivité *de façon significative*. Ils sont néanmoins d'avis que cela ne l'augmente pas. Le participant 5 insiste sur la complexité de mesurer le réel niveau d'agressivité. Dans le même ordre d'idées, les participants 6 et 10 nuancent leur réponse en évoquant le fait qu'en sortie, les élèves *sont concentrés sur autre chose*, ce qui pourrait expliquer la baisse de l'agressivité constatée. En somme, *il peut y avoir des petites sautes d'humeur* (Participant 6) parfois chez eux justement parce qu'*ils ne sont pas dans leur zone de confort* (Participant 6).

4.3.2.5 Liens interpersonnels

Pour les avantages perçus pour les élèves, la catégorie « liens interpersonnels » comprend sept sous-catégories (voir figure 17 pour synthèse).

Coopération. L'utilisation d'activités de plein air à des fins pédagogiques avec un groupe d'élèves en trouble du comportement *permet de travailler en équipe* (Participant 10). Le **travail d'équipe** (MT) est un avantage pour les élèves dénotés par près de la moitié des participants interrogés (n = 6). Deux d'entre eux ont donné l'exemple du canot comme activité nécessitant obligatoirement un travail d'équipe harmonieux.

En canot, être obligé de pagailler au même rythme et dans la même direction. (Participant 4)

Liens interpersonnels - avantages perçus pour les élèves	
Sous-catégories	Exemples
31. Coopération ²	Travail d'équipe ² Coopération de groupe ¹ Esprit de groupe ³
32. Développement de la communication interpersonnelle ²	Amabilité ¹ Confiance et écoute ¹ Communication interpersonnelle ³
33. Amélioration de la compétence sociale ²	Aptitude sociale ¹ Sociabilité ¹ Convivialité ¹ Créer de nouveaux liens avec autrui ³ Apprentissage d'habiletés sociales ³
34. Comportement ²	Attitude positive ² Réduction des problèmes de comportement, Adopter un meilleur comportement ³
35. Habiletés relationnelles ¹	Évaluation des autres ¹ Sensibilité aux autres ¹
36. Récidive ¹	Réduction des récidives ¹
Autres ³ :	Connaissance de l'enseignant ³ Connaissance de l'autre ³

¹ Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique mais non discuté par les participants.

² Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique et discuté par un ou plusieurs participants.

³ Sous-catégorie ou élément non présent dans le modèle théorique mais discuté par un ou plusieurs participants.

Figure 17 : Catégorie et sous-catégories « Liens interpersonnels » des avantages perçus pour les élèves liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Hattie *et al.*, 1997).

Par ailleurs, toujours selon les dires de participants, en plein air, *c'est plus facile de faire du travail d'équipe positif* (Participant 11). Dans un tel contexte, les jeunes *établissent et consolident des relations* (Participant 12). Par ailleurs, *l'esprit de groupe* (NE), avantage soulevé par huit des participants, pourrait être développé lors des activités de plein air. Tout

comme c'était le cas pour la coopération, certaines activités semblent plus propices au développement de l'esprit de groupe.

Je parlais du rallye tantôt. [...] Fallait que tout le monde s'attende, que tout le monde essaie de joindre chacun leur force pour trouver quelque chose [indice ou solution]. (Participant 10)

Je trouve que ça [les activités de plein air] soude les liens entre eux et que ça soude le groupe, un esprit de corps un peu. (Participant 3)

Ce même participant croit que l'esprit de groupe sera encore plus sollicité si *c'est une activité dans laquelle le jeune a besoin des autres* (Participant 10). Pour le participant 3, les activités de plein air constituent en elles-mêmes une occasion de développer l'esprit de groupe :

Les gars le savent que c'est des activités qu'on vit : « On est en groupe, on part en groupe, pis on revient en groupe » [...] Ils doivent créer comme une espèce de sentiment de solidarité. (Participant 3)

Les activités de plein air sont marquées de différents moments qui peuvent également être propices à de telles retombées sur le plan de la coopération pour les jeunes. Le participant 12 met en lumière la *convivialité lors des repas* puisque les jeunes sont nécessairement tous regroupés ensemble. Le participant 8, pour sa part, voit un changement à ce sujet lorsque l'activité est terminée et que les élèves sont de retour en classe :

L'unité de classe aussi, de groupe, est beaucoup plus forte après une sortie. (Participant 8)

Développement de la communication interpersonnelle. La communication interpersonnelle (soit celle avec les pairs et l'adulte) (NE) est un avantage auquel ont fait allusion deux participants. Un d'entre eux souligne le fait que se retrouver dans la nature, loin de toutes technologies, entraîne selon lui son lot de bénéfices :

En plein air, il n'y aura probablement pas de texto ou de cellulaire. Ils [les élèves] vont avoir affaire à se dire des choses et à travailler un peu ensemble. Alors à un moment donné, il y a une forme de partage, de communication. (Participant 5)

De cette manière, toujours selon les participants, la communication sera en quelque sorte *plus vraie*, c'est-à-dire davantage authentique puisqu'elle ne sera pas entravée par les multiples perturbations dues à *l'avancement technologique* que l'on connaît (cellulaire, tablette électronique, portable, etc.) (Participant 5). Ainsi, les activités de plein air auraient l'avantage de permettre aux élèves en trouble du comportement de *mieux communiquer* (Participant 5) que ce soit entre eux ou avec un adulte. Cependant, lors des premières activités, cela se fait *souvent tout croche, parce qu'ils ne savent pas comment le faire* (Participant 3). Au fil des activités, *c'est un petit côté qu'ils développent* (Participant 3). Par ailleurs, certains élèves vont peut-être se retrouver à communiquer *avec un élève vers qui ils n'auraient peut-être pas été* (Participant 5) n'eût été l'activité de plein air.

Amélioration de la compétence sociale. Le recours aux activités de plein air posséderait, selon tous les participants interrogés (n = 13), l'avantage de permettre aux élèves d'améliorer leur compétence sociale en ***créant de nouveaux liens avec autrui*** (NE). Ainsi, ces activités leur donneraient des opportunités *de faire d'autres connaissances et de créer des liens entre eux autres* (Participant 8). Selon le participant 9, les liens se tissent, dans la plupart des cas, avec *des gens avec qui ils ne parlent pas trop en classe* et qui s'avèrent être de bons camarades puisque qu'ils se sont *vus sous un autre jour* (Participant 5) et dans un contexte totalement différent de celui de la salle de classe. Parfois, il ne suffirait que d'une caractéristique commune pour engager un lien avec un autre élève, tel qu'illustré dans l'extrait suivant :

Parce que tous les deux sont bons pour partir le feu, ça à l'air niaisieux, mais ils vont se rendre compte qu'ils ont ce point-là en commun. Ils vont parler de ça. [...] Des fois pour partir un lien avec une personne, il s'agit juste de trouver un point en commun, un déclic pour après se rendre compte qu'on en a d'autres. (Participant 5)

En classe, ils [les élèves] n'ont pas le temps. Ils ont les pauses, mais ils n'ont pas tout le temps, le temps de se jaser naturellement. [...] Donc, c'est un moment [durant les activités de plein air] où, effectivement, des liens d'amitié peuvent se développer un peu plus. (Participant 1)

Je pense que ça peut souder le lien tout simplement parce qu'ils vont vivre des choses différentes. (Participant 11)

Par ailleurs, notons que le participant 13 signale qu'il peut également se créer de nouveaux liens avec l'adulte (soit l'enseignant titulaire de la classe, l'intervenant, l'animateur de l'activité ou autre).

Toujours dans la catégorie des liens interpersonnels, un autre avantage pour les élèves ayant recours à des activités de plein air est l'**apprentissage d'habiletés sociales** (NE). En effet, selon certains participants (n = 5), ces activités laisseraient largement la place aux *interactions entre les élèves* (Participant 3) et seraient l'endroit tout indiqué, selon eux, pour apprendre comment faire adéquatement l'usage des habiletés sociales. Apprentissage pour lequel les enseignants n'ont pas toujours *l'occasion de faire dans une salle de classe* (Participant 1).

Comportement. Un avantage de l'utilisation d'activités de plein air pour les élèves est l'**attitude positive** (MT) qu'ils développent suite à une sortie (n = 1). En outre, le recours aux activités de plein air offrirait l'avantage de permettre aux élèves d'**adopter un meilleur comportement** (NE) (n = 2). Pour le participant 5, le plein air constitue pour l'élève un contexte adéquat pour *apprendre à avoir quelques meilleurs comportements* (Participant 5).

Autres avantages. Durant les entrevues, les participants interrogés ont identifié d'autres éléments pouvant être ajoutés à la catégorie « liens interpersonnels » des avantages

perçus pour les jeunes d'avoir recours à des activités de plein air à des fins pédagogiques. Il s'agit de la *connaissance de l'enseignant* (NE) et la *connaissance de l'autre* (NE). En effet, huit participants ont soulevé l'avantage pour les élèves ayant participé à une activité de plein air d'apprendre à connaître ou de développer une meilleure connaissance de leur enseignant. Ainsi, le fait d'être *dans le bois* (Participant 7) et de voir *un enseignant hors contexte* (Participant 12), c'est-à-dire dans un tout nouvel environnement, peut permettre aux élèves d'en apprendre davantage sur leur enseignant.

4.3.2.6 Capacité à être aventureux (*Adventuresome*)

La catégorie « capacité à être aventureux » des avantages perçus pour les élèves, il y a un total de cinq sous-catégories (voir figure 18 pour synthèse).

Défi. Des participants ont rappelé que l'une des principales caractéristiques associées aux activités de plein air est le fait d'offrir des éléments de risque (danger, imprévu). La présence de ces *éléments de risque* (NE) représente pour près de la moitié des enseignants interrogés (n = 5) un avantage perçu, un attrait ou même une motivation pour les élèves, comme le démontre l'extrait suivant :

C'est un plus! D'habitude, ils n'ont [les élèves] pas le droit de jouer avec un feu et là, on leur dit : « Fais un feu! ». Ils ont le droit à un couteau. [...] Ah qu'ils aiment ça! (Participant 7)

Capacité à être aventureux - avantages perçus pour les élèves	
Sous-catégories	Exemples
37. Défi ²	Aventureux ¹ Recherche de défi ¹ Intrépidité ¹ <u>Éléments de risque</u> ³
38. Flexibilité ¹	Ouverture aux nouvelles idées ¹ Adaptabilité ¹ Débrouillard ¹ Imaginatif ¹
39. Condition physique ¹	Redressement assis ¹ Capacité physique ¹ Pouls au repos ¹ Force physique ¹
40. Sensibilisation à l'environnement ²	Sensibilisation à l'appréciation de la nature ² En harmonie avec la nature ¹
Autres ³ :	<u>Brise la routine</u> ³ <u>Nouveau contexte pédagogique</u> ³ <u>Expérience positive</u> ³

¹ Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique mais non discuté par les participants.

² Sous-catégorie ou élément présent dans le modèle théorique et discuté par un ou plusieurs participants.

³ Sous-catégorie ou élément non présent dans le modèle théorique mais discuté par un ou plusieurs participants.

Figure 18 : Catégorie et sous-catégories « Capacité à être aventureux » des avantages perçus pour les élèves liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique (tiré et adapté de Hattie *et al.*, 1997).

Finalement, les éléments de risque obligent les élèves à se maîtriser et à apprendre justement à gérer ledit risque, ce qui semble positif, tel que l'exprime cet enseignant :

De se placer dans le risque de temps en temps, calculé, là on ne parle pas de se lancer dans le vide pour voir ce qui va se passer. Mais calculé, ça permet à un moment donné de gérer et, il faut en gérer un peu des risques là. On ne peut pas toujours être dans la ouate ! [confort et sentiment de sécurité élevé] (Participant 5)

Sensibilisation à l'environnement. Selon quelques participants rencontrés, le recours aux différentes activités de plein air peut aussi favoriser et même *sensibiliser à l'appréciation de la nature* (MT) chez les jeunes en trouble du comportement.

C'est sûr que ça, ça va l'amener [l'appréciation de la nature]. (Participant 5)

Autres avantages. Selon quelques enseignants interrogés (n = 3), le fait que le recours aux activités de plein air permette de *briser la routine* (NE) établie dans la classe est un avantage non négligeable pour les élèves en trouble du comportement. Puisque ce sont des *activités sporadiques* qui sortent de la routine, ces enseignants croient que cela ne peut qu'être un avantage pour ces élèves.

Un autre avantage pour les jeunes noté par un grand nombre de participants est le tout *nouveau contexte pédagogique* (NE) qu'offre ce type d'activités. En ce sens, le fait d'être à l'extérieur de la classe, *sorti du cadre plus traditionnel de l'école* (Participant 4), serait très bénéfique pour ce type d'élèves. Voici ce qu'en pense un des enseignants :

L'avantage pour les élèves : ils sont en dehors de l'école. Déjà en partant, des fois à l'adolescence, on dirait que venir à l'école ça leur donne des boutons. Donc, ça leur fait du bien d'être à l'extérieur de l'école. Juste ça. [...] Je ne leur demande pas de prendre un papier ni un crayon ou de s'asseoir. C'est différent. Ça leur fait du bien. (Participant 11)

Et ce nouveau contexte pédagogique pour l'élève *est parfois un peu moins organisé* (Participant 5) que ne l'est une classe comme le précise ce participant :

C'est très agréable [une journée en plein air]. Ça les décroche d'une journée d'école. [...] Ce n'est pas le stress de la classe. Mais, ils peuvent apprendre quand même. [...] Les règles sont moins contraignantes aussi. (Participant 7)

Un autre avantage mentionné par plusieurs participants (n = 8) en dehors du modèle proposé de Hattie et coll. (1997), est l'*expérience positive* (NE) que les jeunes peuvent retenir de l'activité de plein air réalisée. Cette dernière peut être une belle expérience de vie pour les élèves en trouble du comportement.

Ils vont le garder [le souvenir de l'activité de plein air] comme un élément positif de leur année. (Participant 12)

En définitive, les participants semblent dire que pour les élèves en trouble du comportement, le nombre d'avantages dépasse largement le nombre d'inconvénients, de limites ou d'obstacles à l'utilisation du plein air à des fins pédagogiques.

Je vois beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients, vraiment beaucoup plus. (Participant 2)

En somme, ces deux dernières sections ont permis de mettre en lumière une série d'inconvénients, limites ou d'obstacles ainsi que d'avantages perçus par des enseignants liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins pédagogiques avec des groupes d'élèves en trouble du comportement tant pour les enseignants eux-mêmes que pour les élèves.

4.4 HABILITES SOCIALES EN CONTEXTE D'ACTIVITES DE PLEIN AIR

Lors des entretiens individuels, la question suivante a été posée aux participants : « Parmi les 50 habiletés sociales proposées sur la liste sommaire tirée du Programme PEC (Gendron *et al.*, 2005), veuillez identifier (jusqu'à un maximum de 10) les habiletés sociales qui sont les plus susceptibles d'être travaillées dans le cadre d'activités de plein air prévues à des fins d'intervention pédagogique ». Chaque participant a eu à répondre par écrit à cette question à partir d'une liste sommaire tirée du Programme PEC (*Pratiquons Ensemble nos Compétences* de Gendron, Royer et Morand, 2005, p. 8; voir aussi la figure 3 du présent document). Suite à la collecte de ces données consignées par chaque participant, une compilation de type « Top 10 des réponses les plus populaires » a été élaborée. Le tableau 6 présente donc les 10 habiletés sociales les plus souvent mentionnées par les participants. Notons qu'au total des 50 habiletés sociales faisant partie de la liste proposée, 31 ont obtenu au moins une mention de la part d'un des participants. Lors de l'entrevue, après que le participant ait terminé de compléter ses choix sur la liste proposée, une discussion s'en est suivie avec ce dernier afin de mieux comprendre la sélection faite. Dans les prochaines sections, six des dix habiletés sociales seront discutées du fait qu'elles se démarquent des autres soit par le nombre de mentions obtenues ou par leur score moyen de points cumulés au total des participants.

Tableau 6. Compilation « Top 10 » des habiletés sociales les plus susceptibles d'être travaillées dans le cadre d'activités de plein air prévues à des fins d'intervention pédagogique selon les participants (n = 13).

Participants	P1	P2	P3 ¹	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	Nbr mentions	Moy. de Pts / participant ²
Habilités sociales															
Suivre des directives	2	2	X	1	4	1	-	1	3	1	-	1	2	11	7,07
Écouter	3	1	X	-	-	2	1	2	-	-	1	-	1	8	5,08
Faire preuve de maîtrise de soi	5	3	-	5	5	7	6	-	6	3	3	3	-	10	4,92
Demander de l'aide	1	-	X	10	-	3	3	-	7	5	4	5	6	10	4,23
Se joindre à un groupe	7	-	X	2	-	4	2	4	-	2	-	2	-	8	4,15
Aider les autres	-	-	X	9	3	6	-	3	8	6	-	4	3	9	3,54
Se concentrer sur une tâche	-	-	X	4	7	5	-	-	2	-	6	10	-	7	2,46
Composer avec la peur	-	6	X	6	6	-	-	-	-	4	-	8	-	6	1,92
Réagir à l'échec de façon constructive	-	4	X	-	-	-	10	-	-	8	7	7	8	7	1,69
Exprimer ses sentiments	6	9	X	-	10	-	-	-	-	-	8	-	7	6	1,23

Légende: 1 = 1^{er} choix (10 pts) à 10 = 10^e choix (1 pt).

¹ Le participant 3 a coché 10 choix sur la liste proposée sans toutefois les numéroter. Le « X » confirme ses choix d'habiletés sociales sans toutefois avoir le détail de leur ordre d'importance comme c'est le cas pour les autres participants.

² Le nombre moyen de points par participant est la somme de points cumulés pour chaque habileté sociale en tenant compte de l'ordre d'importance accordé par chacun des participants (choix = pt) divisée par le nombre total de participants (n=13).

4.4.1 Suivre des directives

Selon 11 des 13 des participants interrogés, l'habileté qui consiste à suivre des directives revêt une importance notable. En effet, lors d'une activité de plein air, les enseignants vont généralement donner des directives *de façon orale ou écrite* que les élèves devront respecter. Selon certains des participants, suivre des directives, *c'est un minimum* ou *c'est la base*. C'est également *une question de sécurité* pour, entre autres, *éviter que le jeune se blesse ou mette en danger les autres* (Participant 3).

4.4.2 Écouter

Selon l'avis des participants (n = 8), l'habileté à écouter peut être travaillée non seulement lors d'une communication enseignant-élève, mais également d'élève à élève, comme l'indique l'extrait suivant :

Si t'es jumelé à un partenaire pis faut que vous communiquiez, faut que t'écoute ce que ton partenaire te dit. (Participant 6)

4.4.3 Faire preuve de maîtrise de soi

Faire preuve de maîtrise de soi est une autre habileté susceptible d'être travaillée dans le cadre d'activités de plein air comme le rappelle ici un des participants (n = 10):

Souvent les activités de plein air vont amener des défis personnels chez les jeunes et les jeunes en problème de comportement souvent vont avoir tendance à sauter les plombs [perdre la maîtrise de leurs émotions] (rires). (Participant 11)

L'habileté à faire preuve de maîtrise de soi serait, selon certains, susceptible d'être travaillée dans le cadre d'activités de plein air et ce, peu importe que l'élève soit *en*

contexte d'anxiété ou en contexte de colère (Participant 12). Ainsi, devant les défis et les difficultés pouvant être rencontrés lors d'une activité de plein air, les élèves devraient pouvoir *réussir à se contenir sans se fâcher* (Participant 1).

4.4.4 Demander de l'aide

Comme l'on mentionné quelques participants (n = 8), compte tenu du fait que, la plupart du temps, plusieurs élèves n'ont jamais réellement expérimenté, par exemple, le fait de *pêcher, de faire des nœuds de pêche ou de faire un feu* (Participant 7), ils devront certainement demander de l'aide (à un pair ou à un adulte) pour accomplir avec succès la ou les tâches inhérentes à l'activité de plein air à laquelle ils participent. Cette demande d'aide pourrait permettre à l'élève de *progresser et de réussir l'activité ou la tâche quelle qu'elle soit* (Participant 11). Toutefois, le participant 1 rappelle que pour certains élèves en trouble du comportement, demander de l'aide *c'est difficile*.

4.4.5 Se joindre à un groupe

L'habileté à se joindre à un groupe est susceptible d'être travaillée (n = 8) dans le cadre d'activités de plein air au sens où, durant ces activités, l'élève peut apprendre à *faire les premiers pas* et à se joindre à un *groupe positif* (c'est-à-dire un groupe composé de personnes ayant une influence positive sur l'élève) Par ailleurs, puisque ces activités sont effectuées *souvent en gang*, elles peuvent permettre aux élèves à *apprendre à vivre en société* (Participant 6).

4.4.6 Aider les autres

D'après les participants interrogés (n = 9), il semble que les élèves participant à une activité de plein air doivent aider leurs camarades afin que celle-ci puisse s'accomplir avec succès. Voici deux exemples évoqués par des enseignants :

C'est important d'aider les autres. Si ton partenaire est dans le trouble, il faut que tu l'aides. (Participant 6)

En sortie de plein air, il faut aider les autres qui sont moins habiles, ceux qui demandent plus d'attention. (Participant 8)

Pour conclure cette section, soulignons aussi les autres habiletés sociales faisant partie du « Top 10 » : écouter, se joindre à un groupe, réagir à l'échec de façon constructive, se concentrer sur une tâche, exprimer ses sentiments et composer avec la peur.

4.5 CONDITIONS GAGNANTES A L'UTILISATION D'ACTIVITES DE PLEIN AIR

La dernière question ouverte posée lors des entrevues est la suivante : « *Quelles sont les conditions gagnantes à mettre en place pour vous permettre d'utiliser les activités de plein air?* ». Pour cette question générale, les éléments partagés ont été regroupés selon les quatre catégories suivantes : l'activité, les éléments naturels, les ressources et les acteurs impliqués. À noter qu'étant donné l'absence de modèle théorique, les catégories ont été construites à partir du discours des participants.

4.5.1 L'activité

Selon les participants interrogés (n = 4), l'activité de plein air se doit d'être intéressante pour les élèves, accessible en terme de distance et avoir un coût raisonnable.

Par ailleurs, dans le meilleur des mondes, les activités devraient être diversifiées afin de permettre aux élèves de ne pas toujours faire les mêmes activités.

Il faut que tu aies des activités qui sont intéressantes aussi [pour les élèves].
(Participant 10)

Il faut que ce soit des activités que les jeunes aiment. Donc pour moi, mes conditions gagnantes c'est qu'il faut que je parte de leurs idées. Qu'est-ce qu'ils ont le goût de faire? (Participant 11)

4.5.2 Les éléments naturels

Une autre condition gagnante perçue par les enseignants ($n = 5$) est la température clémente. Bien que personne ne puisse contrôler cette variable, il n'en demeure pas moins que ce point a été soulevé par certains.

C'est sûr que le beau temps faut qu'il soit là. (Participant 10)

S'il faisait toujours beau, ça serait bingo [parfait] ! (Participant 2)

C'est sûr que c'est facilitant [faire des activités de plein air] quand il fait beau.
(Participant 4)

4.5.3 Les ressources

Parmi les éléments perçus par les enseignants comme conditions gagnantes à mettre en place pour leur permettre d'utiliser les activités de plein air avec leurs élèves à des fins pédagogiques, les participants ont systématiquement nommé les ressources financières, matérielles, humaines et physiques. Premièrement, en ce qui concerne les ressources financières, plusieurs participants ($n = 11$) sont d'avis qu'il faudrait minimiser, voire éliminer, les *contraintes budgétaires*.

Si c'était gratuit, ça serait merveilleux. (Participant 1)

Deuxièmement, *avoir du matériel adéquat* (Participant 4) fait partie des conditions gagnantes pour permettre aux enseignants d'avoir recours aux activités de plein air. En ce sens, trois participants ont mentionné leur souhait *d'avoir l'équipement à portée de main* (Participant 13) lorsque vient le temps de s'en servir.

Troisièmement, la présence de ressources humaines adéquates et en quantité suffisante représente aussi une condition gagnante pour les enseignants (n = 9). Les personnes appelées à interagir avec les élèves dans le cadre d'une activité de plein air (que ce soient des intervenants, des guides ou autre) doivent être *à l'aise et habiles* (Participant 2) dans ce qu'elles font et former une *équipe motivée et engagée* (Participant 10).

Finalement, en ce qui concerne les ressources physiques, la condition gagnante est *d'être à proximité des lieux* (Participant 13) offrant des activités de plein air et *d'avoir des endroits pour le plein air qui sont accessibles* (Participant 5) (n = 5). De surcroît, il serait préférable que le site *soit préparé à l'avance* (Participant 7) permettant ainsi d'éviter les mauvaises surprises. Le participant 6 indique également que le fait de *connaître préalablement* les lieux est l'idéal.

En ce qui concernant le transport, l'accessibilité à celui-ci (principalement en autobus scolaire) devrait être plus facile qu'elle ne l'est présentement. Par ailleurs, il faudrait que les coûts dudit transport soient moindres donc, plus abordables (n = 4).

[Idéalement] c'est d'avoir un transport qui est accessible. (Participant 9)

Si on avait tout l'argent du monde, on aurait un autobus tout le temps. (Participant 2)

Il y a beaucoup d'activités qui sont gratuites, mais le problème c'est qu'il faut toujours se transporter là-bas. (Participant 1)

4.5.4 Les acteurs impliqués

Presque tous les participants interrogés (n = 11) croient que la formation des futurs enseignants représente une condition gagnante à mettre en place. Cela pourrait prendre diverses formes : *un cours à options (pas un cours de 45 heures)* (Participant 12) ou encore une forme d'ateliers de *sensibilisation aux activités de plein air* (Participant 8).

L'ouverture d'esprit de même que le support des gens œuvrant au sein de la commission scolaire ainsi que de la direction d'école apparaissent comme une condition gagnante nommée par la moitié des participants (n = 6). Pour chaque sortie planifiée par les enseignants, il *faut que ça soit accepté et que ça passe dans le système* [administratif] (Participant 5).

En ce qui concerne les parents, plusieurs participants interrogés (n = 8) ont noté qu'une bonne collaboration est une condition gagnante pour permettre aux enseignants d'utiliser les activités de plein air avec leur groupe. Cette collaboration peut se manifester de différentes manières : *faire une demande de passeport* pour son enfant (Participant 13), *fournir le bagage nécessaire* (Participant 13) à son enfant pour l'activité. De plus, que les parents concernés aient une *vision positive* des activités de plein air ferait également partie de cette condition gagnante.

De nombreux participants (n = 7) ont soulevé le fait que l'intérêt des élèves pour l'activité est une condition gagnante à l'utilisation d'activités de plein air.

[Avoir] des élèves qui veulent coopérer et qui sont contents d'y aller et que tu sais que tu leur fais plaisir. (Participant 12)

Toujours selon les participants interrogés ($n = 7$), une autre condition gagnante est la présence d'enseignants confiants, disponibles et compétents sachant transmettre aux élèves des connaissances sur le sujet. En outre, quatre participants ont soulevé l'importance d'une bonne collaboration entre les enseignants dans la mise en œuvre de ce type d'activités.

La collaboration des enseignants, c'est sûr que ça serait une condition gagnante pour que ces activités-là s'exercent, c'est sûr. (Participant 4)

En somme, nombreux sont les participants ($n = 7$) qui ont mentionné qu'il faudrait augmenter la fréquence et le nombre de sorties en plein air. Selon eux, cela permettrait à l'élève d'en retirer un maximum de bénéfices et d'avantages. Cependant, le portrait actuel de l'utilisation de ces activités ne permettrait pas l'atteinte d'objectifs substantiels :

[...] surtout si tu fais juste une activité dans l'année, ce n'est pas suffisant. [...] Ce n'est pas en faisant une activité par année qui va faire que ça va changer [le comportement des élèves]. Il en faudrait plus [...] pour pouvoir voir vraiment un résultat. (Participant 6)

La fréquence de ce genre d'activités là est tellement petite qu'on ne retire pas tant d'avantages que ça parce qu'on ne le fait pas assez. (Participant 12)

Mentionnons que les participants ont démontré pendant l'entrevue un intérêt pour le thème de l'utilisation d'activités de plein air auprès de groupes d'élèves en trouble du comportement. De nombreux aspects positifs ainsi que des obstacles ont été mentionnés par ces derniers. Au-delà du plaisir à pratiquer une activité de plein air, les enseignants rencontrés semblent conscients qu'ils peuvent aussi offrir à travers celles-ci des opportunités aux élèves TC d'apprendre, de développer et de mettre en pratique des habiletés sociales. Le prochain chapitre aura pour but de discuter des résultats de l'étude.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION

Le chapitre suivant présente une discussion à propos des résultats obtenus dans le cadre de la présente étude en fonction des objectifs et des questions de recherche initiales.

5.1 ACTIVITES DE PLEIN AIR LES PLUS SUSCEPTIBLES D’ETRE PROPOSEES AVEC DES ELEVES EN TROUBLE DU COMPORTEMENT DANS UN CONTEXTE PEDAGOGIQUE

5.1.1 Popularité des activités terrestres et des activités aquatiques

Les activités terrestres ainsi que les activités aquatiques sont les deux types d’activités de plein air que les participants ont soulevés comme étant les plus susceptibles d’être utilisés avec des élèves en trouble du comportement dans un contexte pédagogique. Selon les participants interrogés, ces activités sont facilement accessibles la plupart du temps et répondent au besoin de proximité soulevé par de nombreux participants (proximité des infrastructures, du site, etc.). Il semble y avoir une utilisation de ces activités en contexte pédagogique en toutes saisons. En fait, deux types de saisons ressortent dans le discours des participants : l’hiver et les autres saisons. Les activités proposées aux élèves par les participants se retrouvent réparties de manière relativement équitable dans ces deux périodes de l’année. Force est de constater que les activités les plus privilégiées par les enseignants sont des activités qui demandent peu de matériel comme la randonnée pédestre. Les choix d’activités faits par les enseignants participants à la présente étude rejoignent

ceux faits par des jeunes en milieu scolaire interrogés dans le cadre de l'étude de Godin (2006) sur la pratique de l'activité physique auprès de 334 élèves âgés de 10 et 11 ans. Si l'on ne tient pas compte des sports pouvant être pratiqués à l'intérieur (tel que le basket-ball, le hockey ou la danse) et d'autres ne répondant pas à la définition d'une activité de plein air (ex. : soccer extérieur) il en ressort que le ski de fond, la planche à neige et la raquette ont une bonne cote de popularité auprès des élèves du niveau primaire. Ces données sont similaires à celles obtenues par Kino-Québec (2014) qui a recensé diverses activités physiques de loisirs pratiquées une fois ou plus sur une période de trois mois par les jeunes filles de 12 à 17 ans. Aux activités de plein air déjà nommées par Godin (2006), Kino-Québec (2014) ajoute également la bicyclette et la natation. C'est donc dire que les participants de la présente étude tendent à utiliser des activités de plein air de type « valeur sûre ». Cela pourrait s'expliquer par le fait que, puisque l'activité de plein air en elle-même comporte déjà son lot d'imprévus, les enseignants dirigent leur choix vers des activités déjà testées et approuvées par la littérature scientifique ou les organismes du milieu.

5.1.2 Impopularité ou méconnaissance des activités aériennes

Lors des entrevues, les participants n'ont fait aucune mention des activités aériennes telles que le parachute et le planeur comme étant susceptibles d'être utilisées avec des élèves TC dans un contexte pédagogique. Ce résultat n'est pas surprenant : les activités aériennes peuvent être considérées comme des sports extrêmes (ex. : le parachute, le deltaplane, le parapente) ou être perçues comme présentant un certain niveau de risque. À ce sujet, Brymer et Gray (2009) définissent un sport extrême comme une activité où le résultat le plus probable d'une erreur ou d'un accident est la mort. À la lumière de cette définition, force est de constater qu'une activité du genre semble être peu probable ou admise dans le contexte d'une activité proposée par le milieu scolaire. Par ailleurs, avec les coûts élevés généralement associés à ces activités (incluant l'aspect des assurances), il n'est pas étonnant qu'elles soient laissées pour compte au profit d'activités à moindres coûts et

dont le niveau de risque est plus faible. Notons aussi que la taille des groupes scolaires impose un ratio élève - encadreur (adulte avec carte de compétence) peu réaliste. La question que nous pouvons nous poser ici est : existe-t-il une activité aérienne qui possède un niveau de risque moins élevé, un coût faible (ou coût modéré) et qui n'exige pas un ratio élevé (élève - encadreur) ? À ce jour, aucune activité aérienne connue ne semble répondre à ces critères.

5.2 HABILITES SOCIALES LES PLUS SUSCEPTIBLES D'ETRE TRAVAILLEES DANS LE CADRE D'ACTIVITES DE PLEIN AIR A DES FINS D'INTERVENTION PEDAGOGIQUE

D'après les participants interrogés, il serait possible de faire ressortir un noyau d'habiletés sociales susceptibles d'être travaillées avec des élèves TC dans le cadre d'activités de plein air. Parmi celles-ci, suivre des directives, écouter, faire preuve de maîtrise de soi, demander de l'aide, se joindre à un groupe et aider les autres sont les habiletés sociales qui se démarquent dans le discours de nombreux participants. Ces résultats rejoignent la littérature scientifique sur le sujet. En effet, une étude de Shirilla (2009) portant sur l'évaluation de deux projets de recherche et qui avait pour but d'examiner le lien entre la participation à un programme de plein air et le développement d'habiletés sociales a permis de mettre en évidence que les habiletés sociales pouvaient être développées par la participation à un programme de plein air. Dans une de ses deux recherches d'une durée de trois ans auprès de jeunes (le nombre exact est non précisé) fréquentant quatre écoles publiques de Boston, l'auteur a noté un « impact positif sur le développement global des habiletés de ses participants » [traduction libre] (Shirilla, 2009, p. 412). Toutefois, il ne précise pas quelles habiletés sociales se sont les plus développées. Pour sa part, Russell (2003) conclut dans sa revue de littérature que les programmes de plein air influencent le développement d'habiletés sociales et plus spécifiquement celles ayant trait à la coopération telle qu'*aider les autres* et *se joindre à un groupe*, habiletés nommées ici par les participants à la présente étude. Par ailleurs, parmi les six regroupements d'habiletés sociales proposés par Gendron et coll. (2005) (voir figure 3 au

chapitre 2), les groupes « II – Habiletés sociales avancées », « III – Habiletés permettant de composer avec ses sentiments » et « IV – Solutions de rechange à l’agression » sont ressortis de la liste « Top 10 » des participants interrogés. Ces résultats vont dans le même sens que ceux présentés par Bellerose et coll. (2013) obtenus dans le cadre d’une étude réalisée auprès de 110 élèves de classes régulières au 3^e cycle du primaire dont le but consistait à mesurer l’effet d’une intervention axée sur l’entraînement aux habiletés sociales à partir d’ateliers en classe et en gymnase. Entre le prétest et le posttest, le groupe expérimental 1 (ateliers classe et gymnase ; n = 47) a démontré des différences significatives aux sous-échelles d’habiletés sociales III - IV - V, pour le groupe expérimental 2 (ateliers classe ; n = 39), les différences observées sont pour les sous-échelles d’habiletés I - II - III – IV alors qu’aucune différence perçue pour le groupe contrôle (n = 24) (Bellerose et al., 2013). Selon ces auteurs, le volet d’intervention en gymnase axée sur la mise en pratique d’habiletés sociales vues en classe par des jeux de coopération et de coopération – opposition par la voie d’activités physiques semble permettre l’amélioration d’habiletés plus complexes (sous-échelles d’habiletés sociales III - IV – V). Pour la présente étude, les habiletés de ces regroupements ont aussi été identifiées comme étant les plus susceptibles d’être travaillées dans le cadre d’activités de plein air à des fins d’intervention pédagogique. C’est donc dire que ces activités touchent des habiletés plus complexes que celles normalement utilisées dans le cadre scolaire et également des habiletés plus difficiles à travailler en classe. L’importance de recourir aux activités de plein air pour les travailler ressort donc une fois de plus.

5.3 CARACTERISTIQUES DE LA PRATIQUE D'ACTIVITES DE PLEIN AIR FAVORISANT LE DEVELOPPEMENT D'HABILETES SOCIALES CHEZ LES JEUNES TC

5.3.1 Caractéristiques favorisant le développement d'habiletés sociales

À la question portant sur les avantages de recourir aux activités de plein air, des participants interrogés ont soulevé le fait qu'étant donné que les activités de plein air sont souvent réalisées en groupe, cela permet aux élèves d'interagir entre eux. Parmi les activités de groupe nommées par les participants se trouvent le camping, le canot, le rafting et le rabaska. La nature même de ces activités (surtout celle impliquant une embarcation) semble être propice au travail d'équipe et à la coopération. C'est donc dire que le recours à ces activités aurait pour effet de solliciter les habiletés sociales des élèves. À ce sujet, le discours des participants va dans le même sens que la littérature. En effet, Wilson et Lipsey (2000) ont noté dans leur méta-analyse portant sur l'évaluation de 28 différents programmes de thérapie par le plein air et les impacts sur le comportement délinquant des jeunes que le contexte des activités proposées à ces derniers favorise les interactions entre les participants. Ces mêmes auteurs ont soulevé le fait qu'en résolvant différentes situations problématiques nécessitant de la coopération et des interactions avec le groupe, les participants à l'activité de plein air sont susceptibles d'apprendre ou de développer différentes habiletés sociales. Selon eux, ce genre d'interactions entre pairs donnerait l'occasion aux jeunes de travailler certaines habiletés sociales dans un contexte de plein air.

Pour Newes et Bandoroff (2004), les activités de plein air sont d'abord et avant tout un processus de groupe. Ainsi, les tâches demandées aux élèves durant ces activités sont souvent des tâches pouvant être réalisées en équipe. Allumer un feu, construire un abri, se rendre à une coordonnée géographique précise dans la forêt, pagayer au même rythme en sont quelques exemples nommés par Newes et Bandoroff (2004) et identifiés aussi par certains des participants à la présente étude. Il arrive parfois que les tâches demandées

soient davantage de nature individuelle (exemple : attacher correctement ses raquettes), mais même dans un tel cas, il est toujours possible pour un élève d'apporter son aide à un autre ou de coopérer avec d'autres dans le but de mener à bien l'activité en cours.

5.3.2 Contexte favorisant le recours aux habiletés sociales lors d'activités de plein air

Selon quelques participants, les activités de plein air mettent en place un contexte qui favorise le recours aux habiletés sociales, que celles-ci soient déficientes ou en voie d'être maîtrisées. À ce sujet, Gendron et Dugas (2011) précisent que pour être efficace, la mise en pratique d'habiletés sociales doit avoir lieu dans un contexte le plus naturel possible tout en étant soutenue par un adulte compétent et signifiant pouvant donner des rétroactions. Ainsi, en participant à une activité de plein air, les élèves prennent part à une activité dans laquelle il est attendu qu'ils restent authentiques et qu'ils ne jouent pas de rôles. Ce contexte, dit naturel (par opposition à un contexte de jeu de rôles en classe par exemple), favorise, voire force, le recours aux habiletés sociales.

Le recours aux activités de plein air met en valeur le potentiel de travailler en contexte à l'aide de la résolution de problèmes à travers une pédagogie (par exemple, la pédagogie par projet). Cette pédagogie s'appuie justement sur les possibilités de « s'aventurer au-delà des disciplines » (Reverdy, 2013, p. 1). Cela rejoint le discours de certains participants lorsque ceux-ci ont abordé la notion d'apprendre autre chose que des mathématiques et du français. Puisque les activités de plein air sont généralement effectuées en groupe, il apparaît important à ce stade que le jeune ne soit pas centré sur lui-même et qu'il apprenne à travailler en groupe (et par le fait même, à avoir recours à différentes habiletés sociales) pour solutionner des problèmes. Des problèmes tangibles à gérer ici et maintenant sans quoi, individuellement et collectivement, on ne peut pas progresser.

5.3.3 Environnement nouveau, inconnu et imprévisible favorisant la résolution de problèmes

Le nouvel environnement proposé par certaines activités de plein air semble créer un état de déséquilibre chez certains élèves. Plusieurs auteurs de même qu'un nombre considérable de participants ont noté que le contexte nouveau et inconnu d'une activité de plein air favorise la résolution de problèmes (Berry, 2011; Giesbrecht, 2012; Green, Kleiber et Tarrant, 2000). Il est à noter que même si la situation n'est pas nouvelle pour un élève, il y a toujours, dans ce type d'activités, une part d'inconnu et de variables imprévisibles (et ce, même pour l'enseignant qui a planifié l'activité). En somme, selon Davis-Berman et Berman (2008), le contexte de plein air permet de fournir des rétroactions immédiates à l'élève lorsque ce dernier est en contexte de résolution de problèmes et de mettre l'accent sur la responsabilité personnelle de chacun. Par responsabilité, on entend par exemple : être responsable d'allumer un feu, monter une tente, attacher solidement son équipement, etc. La littérature scientifique précise qu'en n'ayant aucun modèle familier auquel se reporter, les jeunes participant aux activités de plein air ont tendance à davantage explorer d'autres avenues et à utiliser des stratégies différentes pour régler les situations problématiques qu'ils rencontrent (Newes et Bandoroff, 2004). Ainsi, grâce au contexte du plein air, ces jeunes pourraient découvrir ou envisager de nouvelles solutions à des problèmes récurrents du quotidien en ayant la possibilité de les appliquer dans d'autres contextes de leur vie (en faisant référence au transfert et à la généralisation des acquis).

5.3.4 Actions des élèves TC vs. conséquences tangibles possibles associées au non-respect des règles inhérentes à la pratique d'activités de plein air

Dans un contexte de plein air, les participants rapportent qu'il y a souvent des conséquences réelles et tangibles associées au non-respect des consignes ou directives.

L'activité peut forcer un élève à utiliser certaines habiletés sociales pour ne pas se retrouver dans une fâcheuse situation. Le discours des participants rejoint la littérature sur ce point. En effet, les actions d'un élève peuvent avoir des conséquences sur lui-même, mais également sur tout le groupe participant à l'activité (Newes et Bandoroff, 2004). Par exemple, un élève n'ayant pas suivi les directives du guide qui fait chavirer l'embarcation de son équipe en pleine descente de rivière alors d'une activité de canot-camping. Le lien de cause à effet pourrait se faire sentir à très court terme (se lever debout dans le canot à pour conséquence de chavirer et de tomber à l'eau). Alors que dans un contexte de classe, les conséquences à ne pas suivre une directive ou de ne pas demander de l'aide peuvent sembler peu concrètes à très court terme pour l'élève et n'impliquer que lui-même.

5.4 INCONVENIENTS, LIMITES ET OBSTACLES PERÇUS LIES A L'UTILISATION D'ACTIVITES DE PLEIN AIR A DES FINS D'INTERVENTION PEDAGOGIQUE

5.4.1 Inconvénients, limites et obstacles perçus pour les enseignants

Les inconvénients perçus de l'utilisation d'activités de plein air par les participants pour eux-mêmes se rapprochent grandement de ceux proposés dans le modèle de Cousineau (1981) présenté au chapitre 2. En effet, il est possible de constater que presque tous les éléments soulevés par Cousineau (1981) se sont retrouvés dans le discours des participants interrogés. Parmi ces inconvénients, le budget limité et les règlements restrictifs ou absents de la part de la commission scolaire ont été les éléments les plus souvent nommés par les participants (n = 10). Cela peut être expliqué par les nombreuses coupures qui perdurent dans le domaine de l'éducation et les conditions de travail qui ne sont pas toujours favorables aux enseignants. En ce qui concerne les règlements restrictifs, à notre connaissance, rien dans la littérature ne vient appuyer cet aspect. Il s'agit peut-être de la peur des représailles de la commission scolaire si jamais il arrivait un incident durant l'activité ainsi que le prix des assurances pour effectuer certaines activités. Il est donc

possible de noter que plusieurs de ces inconvénients semblent être restés les mêmes (depuis l'étude de Cousineau (1981)) et que peu de changements ont été observés dans les dernières décennies.

5.4.1.1 Manque de ressources dues à un budget limité

Nombreux sont les participants qui ont soulevé le manque de ressources comme étant un inconvénient perçu de l'utilisation d'activités de plein air. Maynard et Waters (2007) vont dans le même sens en soulignant le fait que ce manque de ressources est dû à un budget limité. Bien que ces auteurs soulignent tout le potentiel éducatif et pédagogique du recours aux activités de plein air (notamment pour le développement d'habiletés sociales telles que la gestion de la frustration et le développement de la coopération), ils précisent que le manque de ressources appropriées (ressources matérielles) et de ressources financières viennent limiter l'utilisation de différentes activités de plein air avec un groupe d'élèves en trouble du comportement. Cette conséquence directe est observable dans le discours de participants qui disent être contraints, dans la diversité et la quantité, à se limiter à quelques activités de plein air seulement.

5.4.1.2 Autres inconvénients perçus par les participants

En plus des éléments contenus dans le modèle de Cousineau (1981), les participants en ont ajouté trois nouveaux : la difficile conciliation famille-travail et la faible condition physique des enseignants. Pour l'enseignant, différentes options s'offrent : l'activité « clé en main » où le groupe est pris en charge par un tiers de A à Z, l'activité élaborée et animée en partie ou en totalité par l'enseignant, une sortie d'une journée seulement ou celle avec nuitée(s) d'une durée de plusieurs journées. Dans tous les cas, il y a un minimum de démarches à faire (ex.: réservations de l'activité et du transport, lettre aux parents avec consentement écrit et/ou téléphone, etc.). Et pour d'autres, cela implique une logistique

beaucoup plus importante (ex.: planification de repas, location d'équipements, activités de financement, etc.). Selon Girieud (s.d.), les enseignants travaillent en moyenne 39 heures par semaine et plusieurs même les jours de congé. Avec une telle surcharge de travail à apporter à la maison (c'est-à-dire à l'organisation d'une activité de plein air à des fins pédagogiques), il n'apparaît donc pas surprenant que la conciliation famille-travail se fasse difficilement.

5.4.2 Inconvénients, limites et obstacles perçus pour les élèves

Les participants rencontrés ont beaucoup plus centré leur discours sur les avantages pour les élèves d'avoir recours à des activités de plein air avec eux plutôt que sur les inconvénients possibles. Cette propension à soulever des avantages plutôt que des inconvénients pour les élèves est aussi présente dans la littérature. Contrairement à plusieurs études recensées qui se sont penchées exclusivement sur les avantages pouvant être retirés de la pratique d'activités de plein air (Armour et Sandford, 2013; Boudreault, 2012; Bruyere, 2002; Glover *et al.*, 2011; Hattie *et al.*, 1997), la présente étude a aussi permis d'identifier des inconvénients. Parmi ceux-ci, notons des inconvénients pour les élèves (ex.: le coût des activités et différentes contraintes et limites personnelles). Néanmoins, il existe quelques raisons abordées dans la littérature pour expliquer la diminution de la participation (ou même la non-participation) aux activités physiques chez les jeunes. Il est à noter que ces raisons collent également à la réalité d'une activité pédagogique en groupe. Parmi ces raisons, nous retrouvons: le sentiment d'être incompetent (Beasley, 2013), une baisse du goût de la pratique de l'activité physique (Boudreau, 2004), le souci d'être perçu comme étant gros ou mal coordonné et le fait, pour une fille, de projeter une image négative de la féminité (Whitehead et Biddle, 2008). Toutefois, les participants interrogés n'ont pas mentionné ces raisons comme étant celles qu'ils croient être des inconvénients pour les élèves à l'utilisation des activités de plein air. Il semblerait donc que les inconvénients (limites ou obstacles) pour les élèves soient

davantage centrés au niveau personnel (par exemple, une limitation quelconque au plan physique) qu'à tout autre niveau.

5.5 AVANTAGES PERÇUS LIÉS À L'UTILISATION D'ACTIVITÉS DE PLEIN AIR À DES FINS D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

5.5.1 Avantages perçus pour les enseignants

La participation des élèves à une activité de plein air représente pour les enseignants interrogés une occasion d'apprendre à mieux les connaître de manière directe (en discutant avec un élève) ou indirecte (en entendant une conversation entre plusieurs élèves). Maynard et Waters (2007) expliquent cette situation en précisant que le contexte du plein air est propice aux échanges. Ainsi, les informations recueillies par l'enseignant lors d'une sortie de plein air lui permettront de dresser un portrait de ses élèves. Cela lui permettra, par la suite, d'intervenir de façon éclairée et stratégique auprès d'eux. À ce sujet, Bordeleau, Morency et Savinski (1999) ont souligné que la relation d'aide nécessite d'abord et avant tout un lien de confiance entre l'adulte et le jeune ainsi qu'une connaissance du jeune avant d'envisager de pouvoir apporter une aide (par l'écoute active ou toute autre intervention). Cette relation d'aide peut prendre forme grâce au contexte des activités de plein air. Ainsi, ces activités peuvent devenir un contexte propice pour échanger avec un jeune dans un cadre moins formel, moins intimidant pour ce dernier. En outre, pour l'enseignant, le recours aux activités de plein air avec un groupe d'élèves vient répondre à un besoin psychologique de briser la routine quotidienne instaurée dans la classe. Cela semble dire que les enseignants interrogés apprécient le changement et le fait d'être dépayés de temps à autre. À noter qu'à notre connaissance, aucune étude n'a fait état des avantages pour les enseignants de recourir à des activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique auprès d'un groupe d'élèves TC.

5.5.2 Avantages perçus pour les élèves liés à l'utilisation d'activités de plein air à des fins pédagogiques

Nous avons déjà fait état des avantages de l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique auprès d'adolescents en trouble du comportement. Les participants interrogés ont été généreux en nombre et en quantité d'avantages dans leur propos. À cet effet, voici trois des principales catégories d'avantages sur lesquelles les participants ont été particulièrement généreux : le concept de soi, les relations avec autrui et la capacité à être aventureux.

5.5.2.1 Développement du concept de soi

Le développement du concept de soi (au sens large) est un avantage perçu pour les élèves TC par les participants lié à l'utilisation d'activités de plein air. Le concept de soi (*self-concept* dans la littérature anglophone) a été largement documenté dans les écrits scientifiques. À cet effet, Hattie et coll. (1997) note que le recours aux activités de plein air permet le développement de la confiance en soi. Dans cette méta-analyse, les auteurs avaient pour but de mesurer l'effet des programmes d'aventure et abordaient également l'aspect du contexte d'activités de plein air. Dans leurs résultats, on note que le recours aux activités de plein air améliore, entre autres, la confiance en soi, le contrôle de soi et la compétence sociale.

Par ailleurs, des participants interrogés ont noté que le recours aux activités de plein air favorise le bien-être. Bloodworth (2014) se prononce dans le même sens et précise que l'activité physique répond au besoin de détachement face aux préoccupations quotidiennes. Ce détachement entraîne par le fait même un sentiment de bien-être. Kino-Québec (2011) ajoute que l'amélioration de l'humeur ainsi que la réduction du stress et de l'anxiété font partie du meilleur sentiment de bien-être ressenti avec la participation à une activité

physique. En outre, le fait de se dépenser (tel que mentionné par les participants) rejoint cet aspect de la littérature.

Selon le discours des participants interrogés, le recours aux activités de plein air favoriserait également un sentiment de satisfaction personnelle. Newes et Bandoroff (2004) indiquent que le plein air offre l'opportunité de vivre des réussites. Ces réussites peuvent être de différents ordres : atteindre un sommet, trouver sa position géographique exacte ou encore allumer un feu sans allumette (Newes et Bandoroff, 2004). Qui plus est, pour des élèves en trouble du comportement, les opportunités de vivre des réussites sont souvent moins fréquentes que pour leurs pairs n'ayant pas de trouble du comportement (Lessard, Potvin et Fortin, 2014). Les activités de plein air leur permettent donc de vivre de rares réussites à travers le contexte scolaire. Toutes ces réussites, aussi petites soient-elles, augmentent la satisfaction personnelle selon les enseignants interrogés. Qui sait, cela pourrait peut-être avoir pour effet que l'élève se sente valorisé face au groupe et à l'adulte ? Dans le même courant d'idées que l'étude de Gendron et coll. (2012) sur la persévérance scolaire de jeunes âgés entre 10 et 25 ans, pourquoi l'accès à de nouvelles formes de réussites ne pourrait pas servir de levier afin d'augmenter chez l'élève TC son niveau de motivation à fournir les efforts nécessaires pour en vivre plus souvent et se prendre en main?

5.5.2.2 Relation avec autrui et travail d'équipe : coopération, communication, confiance

Au cours de la réalisation des entrevues, nombreux sont les participants qui ont soulevé comme avantage le développement des habiletés sociales chez les élèves TC lors de la participation à une activité de plein air. En effet, les participants ont noté que lors des activités de plein air, le travail d'équipe était souvent sollicité. Cela représentait pour eux un avantage notable puisque cela contribue au maintien (voire même au développement

positif) de liens interpersonnels entre les élèves au sein du groupe. Cet avantage a également été soulevé par Davis-Berman et Berman (2008) qui ont observé que les activités de plein air facilitaient la communication, le travail d'équipe et la coopération chez les participants. Par ailleurs, selon Whitehead et Briddle (2004), le travail d'équipe peut constituer un encouragement à poursuivre l'activité malgré les difficultés pouvant être rencontrées. En ce sens, des participants de la présente étude ont cru bon de soulever le fait que l'effet de solidarité a, plus d'une fois, encouragé les jeunes à persévérer malgré les multiples difficultés auxquelles ils faisaient face durant l'activité. Il est donc possible de constater que les élèves TC sont généralement plus centrés sur la coopération avec leurs pairs que sur la dynamique de conflits présente dans le cadre scolaire habituel.

En outre, le développement de la confiance envers les autres est un autre avantage de recourir à des activités de plein air soulevé par les participants et allant dans le même sens que la littérature (Cason et Gillis, 1994; Wilhite et Bullock, 2012). Par exemple, un participant a soulevé le fait que lors d'une activité d'escalade, il est nécessaire de faire confiance à un pair qui doit « assurer » la personne qui grimpe. Cependant, rappelons que les élèves TC éprouvent de la difficulté à faire confiance à autrui (Kauffman et Landrum, 2013) et que la relation de confiance est une condition essentielle à établir avant d'aborder toute forme de relation d'aide (Bordeleau *et al.*, 1999) avec un adulte ou un pair.

Il à noter qu'il est possible de rapprocher la présente étude à celle concernant la persévérance scolaire chez les jeunes (Gendron, Mélançon, Hébert et Frenette, 2012; Gendron, Mélançon, Hébert, Frenette et Simard, 2013). Parmi leurs constats sur ce que les jeunes ont dit aimer de l'école, la socialisation est au cœur de leurs intérêts: être avec leurs amis, se faire de nouveaux amis, bouger en présence de leurs amis (durant les cours d'éducation physique ou lors d'activités parascolaires) et, les sorties en parascolaire avec leurs amis. Force est de constater que les activités de plein air semblent correspondre à

l'ensemble des éléments ci-haut mentionnés par les élèves à titre de prérequis recherchés en vue de s'investir et mener à terme leur parcours scolaire.

5.5.2.3 Capacité à être aventureux (*adventuresome*)

L'exposition aux éléments de risque a été soulevée par plusieurs participants comme étant un avantage perçut pour les élèves de l'utilisation d'activités de plein air. En effet, le risque (tout de même contrôlé) d'inconfort et de blessures est très souvent présent lors d'une activité de plein air (Bruyere, 2002; Rivkin, 2000). Or, Bloodworth (2014) ajoute que même le fait d'être prudent n'élimine pas tous les risques. Davis-Berman et Berman (2008), distinguent le risque actuel (*actual risk*) de blessures et le risque perçu (*perceived risk*) dans lequel le risque véritable de blessures est petit, mais le participant se sent comme si le risque était substantiel. Le but peut être d'offrir du risque à celui qui en recherche (dans le but d'augmenter sa motivation face à l'activité) ou encore d'offrir du risque à celui qui n'en veut pas (pour l'amener à développer quelques habiletés sociales, par exemple, celle consistant à composer avec la peur). De par leurs caractéristiques, les élèves TC se retrouvent souvent dans la première catégorie, soit ceux qui recherchent le risque (et notamment les émotions fortes) (Kauffman et Landrum, 2013). Au regard de ce qu'ont dit les participants, c'est d'ailleurs cette propension à rechercher le risque qui rend agréables les sorties avec les élèves puisqu'ils sont volontaires et qu'ils sont motivés à participer.

Selon les participants, le plein air offre un contexte pédagogique unique aux jeunes qui leurs permet en même temps d'apprécier la nature. Plusieurs auteurs sont également de cet avis (Rivkin, 2000; Sibthorp *et al.*, 2008). Dans leur étude réalisée auprès de 293 enfants issus de six écoles primaires différentes, Chen et coll. (2014) ont noté que les jeunes étaient motivés par les opportunités d'exploration offertes par le contexte d'activités physiques. Cela se percevait concrètement par une augmentation de leur motivation à apprendre (en classe et en dehors de la classe). Les propos de nos participants vont

également en ce sens, ceux-ci soulignant que ce nouveau contexte pédagogique leur permet de faire des liens entre les matières académiques et d'approfondir leurs connaissances. Sachant que les élèves TC ont souvent, en concomitance, des troubles d'apprentissage (Goupil, 2014; Kauffman et Landrum, 2013), il apparaît important de trouver des activités pour éveiller leur curiosité et leur donner le petit coup de pouce de motivation supplémentaire pour diminuer les chances qu'ils vivent des échecs. En ce sens, les activités de plein air pourraient contribuer à éveiller la curiosité des jeunes pour l'activité en elle-même ou pour l'environnement dans lequel elle est réalisée.

Finalement, la capacité d'être aventureux permet de vivre une expérience positive dans l'ensemble. À ce sujet, les enseignants participants ont souligné que peu importe les péripéties qui pouvaient survenir durant l'activité de plein air, les élèves en gardaient un souvenir positif. Newes et Bandoroff (2004) abondent dans le même sens, mais nuancent en précisant que l'activité de plein air n'est pas toujours caractérisée comme étant plaisante, mais peut certainement être une expérience positive dans l'ensemble. Il peut arriver que les éléments prévus dans le cadre de l'activité proposée par l'enseignant(e) ou non (ex. : la température) présentent un défi de taille pour lequel la réussite n'est pas toujours garantie (ex. : atteindre le sommet d'une montagne). En encourageant les jeunes à fournir des efforts et en fixant une série d'objectifs tangible et chronologique (ex.: camp 1, camp 2, etc.), il est possible pour les jeunes de vivre des réussites dans ce contexte d'aventure tout en apprenant des échecs ou des objectifs qui ne sont pas atteints à 100 %... En ce sens, les participants ont évoqué des souvenirs d'activités de plein air qui, au final, se sont soldées par un échec, mais qui demeurent dans l'esprit des jeunes, un souvenir mémorable.

5.6 CONDITIONS GAGNANTES A METTRE EN PLACE POUR PERMETTRE AUX ENSEIGNANTS D'UTILISER DAVANTAGE DES ACTIVITES DE PLEIN AIR A DES FINS D'INTERVENTION PEDAGOGIQUE

Force est de constater dans le discours des participants interviewés, qu'il existe des obstacles au regard de l'utilisation du plein air comme contexte pédagogique. Afin de limiter la portée de certains obstacles, les participants ont pu identifier les conditions gagnantes pouvant favoriser le recours à ce type d'activités avec un groupe d'élèves en trouble du comportement. Voici certains constats qui émergent des entrevues réalisées.

Niveau de liberté de l'enseignant en EASS vs. la gestion du temps. La flexibilité que les enseignants en adaptation scolaire et sociale possèdent dans leur planification est favorable à l'utilisation d'activités de plein air à des fins pédagogiques. En effet, selon les dires des participants, le secteur de l'adaptation scolaire bénéficie d'une certaine souplesse quant à la planification des différentes activités par l'enseignant. À cet égard, les objectifs visés par le programme du MELS (2006) semblent permettre aux enseignants en adaptation scolaire et sociale d'intégrer ce type d'activités ou de projets dans le but de favoriser différemment l'atteinte des objectifs liés aux trois missions de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier (MEQ, 1999).

Formation de l'enseignant. Bon nombre d'enseignants interrogés ont mentionné n'avoir reçu aucune formation spécifique dans le cadre du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale ou autre formation similaire concernant l'utilisation d'activités de plein air avec des élèves. En consultant ce programme de formation dispensée dans différentes universités, il est possible de constater qu'environ 3 crédits sur 120 sont accordés à la pédagogie du plein air et/ou à l'intégration d'activités ou projets hors classe (Université de Montréal, 2015; Université de Sherbrooke, 2015 ; Université du Québec à Rimouski, 2015).

En outre, mentionnons qu'un enseignant peut croire au potentiel d'avoir recours aux activités de plein air, mais que s'il ne possède pas les connaissances ni les compétences pour planifier de A à Z son activité ou s'il n'a pas accès à une formule « clé en main » pour intégrer des objectifs pédagogiques ou d'interventions comportementales, il ne peut tirer profit de cette « classe laboratoire à ciel ouvert ». Il apparaît donc légitime de se questionner sur la formation universitaire initiale reçue par les enseignants en adaptation scolaire et sociale par rapport à l'intégration d'activités de plein air dans le curriculum.

Sensibilisation de l'enseignant et du milieu à la culture du plein air et aux enjeux de motivation des élèves TC. Au primaire, la culture des classes vertes et des classes blanches semble être bien répandue. Ce type d'activités possède un potentiel par rapport à des aspects liés à la socialisation des enfants. Toutefois, jusqu'à quel point les enseignants utilisent-ils le potentiel de ces activités-là pour favoriser la socialisation de leurs élèves, qui plus est, les élèves dits TC ? Par ailleurs, au secondaire, ce sont plutôt les voyages vers des destinations urbaines (ex. : New-York, Boston, Washington) qui jouissent d'une certaine popularité (voire d'une popularité certaine) auprès des enseignants ainsi que des élèves. Bon nombre d'initiatives d'organisation au plan scolaire et parascolaire semblent être orientées vers de tels voyages (réf. ressources humaines et financières). Il est important de souligner que ces voyages sont souvent réservés à une élite de familles bien nanties ou à des élèves au rendement académique au-dessus de la moyenne et aux « bons comportements ». Alors, qu'en est-il des élèves en trouble du comportement ? Ont-ils eux aussi l'occasion de sortir de la salle de cours pour mettre en pratique dans un contexte aussi stimulant les différents savoirs inculqués (savoir, savoir-être, savoir-faire, savoir agir) (MELS, 2006) ? Ces jeunes n'ont pas toujours accès à des activités dans lesquelles ils peuvent expérimenter différentes situations, de vivre des réussites ou même des échecs.

Choix de l'activité et de ses composantes. Les participants interrogés ont soulevé le fait qu'il est possible, pour un enseignant désireux de faire une activité de plein air avec son groupe classe, de privilégier davantage une sortie d'une seule journée, habituellement moins engageante pour ce dernier (notamment par rapport à la conciliation famille-travail). C'est donc dire que les enseignants n'ont plus « d'excuses » pour ne pas recourir aux activités de plein air. Bien que la littérature anglophone à ce sujet privilégie les séjours de quelques jours à l'extérieur (Bruyere, 2002; Gillis *et al.*, 2008; Harwell, 1998) (notamment pour retirer le maximum de bienfaits possibles), il est tout aussi réalisable de faire une activité de plein air d'une journée. Ceci s'adresse tout particulièrement à l'enseignant d'une classe d'adaptation scolaire et sociale en présence de comportements agités ou parfois même imprévisibles de la part d'individus ou du collectif.

Disponibilité des ressources. Toujours selon des participants, une autre condition gagnante à mettre en place serait d'avoir sous la main toutes les ressources nécessaires (matérielles, financières et humaines) pour la réalisation d'une activité de plein air. À défaut d'obtenir toutes ces ressources sans exception, notons que les ressources financières sont celles qui seraient les mieux accueillies dans le présent contexte scolaire. Il est à noter que cette condition est étroitement liée aux inconvénients / limites / obstacles soulevés par les participants dans les sections précédentes. Il apparaît donc que le milieu de l'éducation a un besoin criant de ressources pour accomplir correctement ses trois missions (instruire, socialiser et qualifier). Bien que l'instruction et la qualification puissent se faire à l'intérieur de la classe, il apparaît que l'aspect de la socialisation ne peut se limiter à la « cour d'école ». Pour maximiser les chances de transfert et de maintien dans d'autres contextes, les fonds nécessaires à la réalisation d'activités de plein air doivent être disponibles pour tous les enseignants.

Passion de l'enseignant pour le plein air. En somme, il semblerait que les enseignants qui utilisent les activités de plein air avec leur groupe d'élèves en trouble du comportement sont souvent ceux qui croient d'avance à la valeur de ces activités. Bien que la littérature existante abonde d'avantages à recourir aux différentes activités de plein air, personne ne partage pas le même enthousiasme à y recourir en contexte pédagogique ou simplement dans ses temps de loisirs. Or, à la base, un enseignant ne peut transmettre une passion qu'il ne possède pas.

CHAPITRE 6 :

CONCLUSION

Le but de cette recherche était d'examiner, selon la perception d'enseignants, l'utilisation d'activités de plein air à des fins pédagogiques auprès d'adolescents en trouble du comportement et plus particulièrement en tant que moyen pour favoriser l'entraînement aux habiletés sociales.

Rappelons que de nos jours, la situation des élèves en trouble du comportement est toujours préoccupante et qu'elle inquiète d'autant plus les enseignants puisque que dans le milieu scolaire comme ailleurs, ils manifestent des comportements inadéquats, dérangeants, antisociaux voire répréhensibles au plan de loi. Ces élèves dits TC présentent par le fait même, à court comme à moyen terme, un risque accru de décrochage scolaire et d'autres conséquences négatives à l'âge adulte. Pour prévenir, contrer ou sinon minimiser la portée de ces conséquences, bon nombre d'interventions en milieu scolaire ont vu le jour depuis les années 1980 à aujourd'hui. Parmi celles-ci, les programmes d'entraînement aux habiletés sociales connaissent depuis plusieurs années une grande popularité auprès des intervenants. Malgré les attributs reconnus, leur efficacité reste toutefois modeste notamment à cause du manque d'engagement des jeunes dans cette démarche et du manque d'opportunités de mise en pratique des habiletés sociales dans un contexte naturel et supervisé par un adulte compétent. C'est ce qui a amené certains chercheurs à explorer des

moyens alternatifs ou complémentaires pour intervenir auprès des élèves TC tel que le recours à l'activité physique et aux activités de plein air.

Cette recherche a fait ressortir quelques résultats notables. Parmi ceux-ci, notons le fait que les activités en milieu terrestre et celles en milieu aquatique semblent être les plus susceptibles d'être proposées et les plus souvent réalisées par les enseignants interrogés. Nombre d'entre eux ont dénoté plusieurs avantages à recourir aux activités de plein air avec un groupe d'élèves TC. Cependant, le manque de ressources dues surtout à un budget limité représente pour les enseignants, une limite de taille à l'utilisation des activités de plein air. De plus, les coûts directs et indirects limitent les types d'activités que les enseignants peuvent proposer à leur groupe d'élèves.

Par ailleurs, il a été souligné que certaines activités de plein air semblent plus favoriser l'entraide et la coopération entre les élèves et avec l'adulte et, par le fait même, favoriserait le développement d'habiletés sociales. Par conséquent, il y a un potentiel significatif à considérer lié à l'utilisation d'activités de plein air à des fins d'interventions pédagogiques auprès de ces jeunes en trouble du comportement. Les enseignants interrogés soulignent que ces activités représentent un contexte favorable où les occasions sont nombreuses pour amener les jeunes à collaborer et à communiquer entre eux en plus de permettre à l'adulte d'apprendre à mieux connaître l'élève et vice versa. Dans le contexte d'une activité de plein air, nombreuses sont les situations réelles de résolution de problèmes. Elles ont pour particularité par rapport à leur gestion de se trouver dans l'espace-temps du « ici et maintenant ».

Cette recherche a permis de mettre en lumière certains constats suite à l'analyse des résultats. Tout d'abord, les activités de type embarcation (canot, rafting) nécessitent un

travail d'équipe et une communication efficace et soutenue afin de ne pas avoir à subir les conséquences possibles (un chavirement par exemple). Cette situation et plusieurs autres sollicitent donc chez les jeunes participants la mise en œuvre d'une partie de leur répertoire d'habiletés sociales. Par ailleurs, le contexte dans lequel les activités de plein air sont réalisées (c'est-à-dire le contexte nouveau (ou peu commun) et inconnu ainsi que le contexte d'activités de groupe) permet aux jeunes de recourir à leurs habiletés sociales. Les activités de plein air représentent donc un « laboratoire naturel » dans lequel, par une fréquence et une variété d'opportunités, il est possible de développer, de mettre en pratique et de tester le niveau de maîtrise de différentes habiletés sociales dont celles associées à la coopération et à la résolution de problèmes. Cela semble répondre aux critiques (et aux limites / inconvénients) identifiées dans la littérature par rapport à la démarche d'entraînement aux habiletés sociales plus classique proposée surtout ou exclusivement en contexte de classe. Par ailleurs, les participants voient beaucoup plus d'avantages que qu'inconvénients lorsqu'il est question de participer à des activités de plein air proposées par l'école. Cet avis partagé par l'ensemble des enseignants interrogés appuie l'hypothèse que ces mêmes jeunes sont plus susceptibles d'y participer en étant motivé et en s'engageant dans la démarche proposée à tous points de vue. Sans viser remplacer les programmes traditionnels offerts souvent sous forme d'ateliers en classe, le volet de plein air pourrait être un complément aux démarches et aux interventions déjà présentes en milieu scolaire. Reste toutefois à travailler à faire tomber certaines barrières et obstacles...

En outre, la présente recherche a permis une meilleure compréhension de la perception des enseignants concernant l'utilisation d'activités de plein air en tant que moyen pour favoriser l'entraînement aux habiletés sociales auprès d'adolescents en trouble du comportement. Elle a également permis une réflexion en ce qui concerne l'importance que nous accordons à la place du plein air dans le curriculum scolaire et les bénéfices pouvant en être retirés. Finalement, cette étude rappelle qu'une personne ne peut donner ce qu'elle ne possède pas (en ce qui concerne ses croyances et ses convictions). Ce qui signifie

que les enseignants vont choisir des activités qu'ils connaissent ou auxquelles ils croient en termes de valeur éducative.

Quelques limites doivent cependant être attribuées à cette étude. Tout d'abord, la taille limitée de l'échantillon retenu pour la collecte de données lié au choix méthodologique qualitatif d'entrevues individuelles ne permet pas la généralisation. En ce sens, les résultats observés dans la présente étude ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble de la population. Toutefois, il est possible de transférer les résultats dans des contextes similaires à celui de l'étude avec des participants ayant sensiblement les mêmes caractéristiques. Par ailleurs, l'entrevue semi-dirigée possède également quelques limites. Parmi celles-ci, nous retrouvons le fait que l'entrevue prend place avec le chercheur et l'interviewé dans un espace-temps spécifique dont les conditions spécifiques seraient difficiles à reproduire (Blanchet, 2013). En outre, le participant peut avoir le désir d'être bien vu par le chercheur. Ainsi, il peut orienter son discours de manière à ce que ses propos plaisent au chercheur. Cela peut avoir un impact sur la crédibilité du message qu'il transmettra (Savoie-Zajc, 2009). Ce phénomène est appelé la désirabilité sociale. En somme, le participant 3 ayant simplement marqué d'un « X » ses choix de 10 habiletés sociales à mettre dans un ordre prioritaire constitue une autre limite de l'étude (voir tableau 6 au chapitre 4). Cette situation rend impossible l'intégration des réponses de ce dernier dans le cumul de la pondération pour chacune des habiletés sociales.

Par ailleurs, une des forces de l'étude a été d'interroger des enseignants œuvrant dans un contexte particulier d'adaptation scolaire et sociale qui avaient tous un point en commun, celui d'avoir réalisé au moins une activité de plein air avec leurs élèves dans les dernières années. Ces participants étaient donc prédisposés à avoir un avis favorable face au sujet de l'étude et à attribuer une certaine valeur éducative aux activités de plein air. Il serait intéressant d'obtenir l'avis de ceux qui sont indécis, pas intéressés ainsi que ceux manquant

de connaissances ou d'aisance par rapport au fait de recourir à des activités de plein air avec un groupe d'élèves, qui plus est, des jeunes TC.

Pour y donner suite, il pourrait être intéressant pour des recherches futures d'interroger soit des enseignants n'ayant jamais réalisé d'activités de plein air ou bien des jeunes et/ou des parents afin de connaître leurs perceptions et la valeur éducative attribuée aux activités de plein air. Celles-ci pourraient faire appel à des méthodes de collecte de données uniques ou multi-sources telles que des entrevues individuelles, entrevues de groupe, des questionnaires ou une combinaison de ces méthodes. Dans un avenir rapproché, il serait pertinent de se pencher sur la présence, les formes et les objectifs visés par l'utilisation d'activités de plein air au primaire tant aux abords des écoles dans le quotidien que dans le cadre de sorties en classe verte ou classe blanche par exemple. Peut-être faudrait-il débiter l'utilisation d'activités de plein air dès l'école primaire tant avec des groupes réguliers que des groupes d'adaptation scolaire et sociale ? En outre, il pourrait être intéressant de se pencher sur l'évaluation des effets d'une activité de plein air sur différentes variables (par exemple, l'agressivité, la coopération, le sentiment d'auto-efficacité personnelle).

Grâce à cette étude, il est possible de formuler quelques recommandations à l'endroit du milieu scolaire (et plus précisément à l'endroit des commissions scolaires et du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Tout d'abord, il apparaît important de sensibiliser les futurs enseignants du régulier et de l'adaptation scolaire et sociale au sujet des avantages de recourir aux activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique avec leur groupe d'élèves. De l'information devrait être livrée au corps professoral, à la direction et possiblement aux parents dans chacune des écoles du Québec par rapport aux possibilités d'activités de plein air accessibles et les habiletés (sociales ou autre) qu'il est possible de travailler grâce à elles. Ensuite, le MELS devrait intégrer dans la formation des

futurs enseignants un cours, un séminaire ou autre formule pédagogique traitant des activités de plein air (par exemple : à partir de quels critères choisir une activité, comment bâtir une activité, quoi évaluer durant ou après l'activité, etc.).

En terminant, pour les enseignants (et autres intervenants en milieu scolaire), il serait intéressant de rendre disponible une base de données contenant une liste d'activités de plein air regroupées en catégories (ex.: terrestre / aérienne / aquatique; coûts; durée; situation géographique) pour soutenir les intéressés dans la planification d'une activité de plein air. Cette base de données pourrait contenir des activités de plein air offertes dans la région où se situe l'enseignant afin que ce dernier ait plus facilement accès aux offres de service de type « clé en main », pour le guider dans les différentes étapes de réalisation de son activité ou même pour la location de matériel de plein air. En fait, pour être utile, cette base de données devrait inclure et classer les activités selon une série de critères de base tel que:

- 1) ouvert à des groupes scolaires de 4 à 32 élèves;
- 2) niveau de pratique requis (débutant à expert);
- 3) lieu géographique;
- 4) coûts (ex.: activités, transport, location d'équipement, hébergement);
- 5) niveau de risque (ou de danger);
- 6) potentiel d'inclure un ou des objectifs liés à la socialisation ou à l'entraînement aux habiletés sociales;
- 7) potentiel de favoriser le transfert, le maintien et la généralisation des connaissances acquises en classe;
- 8) autres considérants à prendre en compte.

Cette base de données pourrait servir à alimenter les enseignants, tant les initiés que les non-initiés, à offrir une variété d'activités de plein air aux élèves. Par ailleurs, il serait plus que souhaitable d'aller chercher la collaboration et la coopération de l'éducateur physique de l'école afin de présenter dans le cadre du cours d' « Éducation physique et à la santé » des activités de plein air où il y aurait aussi un ou des objectifs concernant les comportements prosociaux et la socialisation. Sans bousculer tout le curriculum déjà prévu, ces activités pourraient être intégrées dans la programmation régulière du cours et pourquoi ne pas rehausser le taux d'occupation du gymnase de l'école et celui des espaces verts autour de celle-ci ?

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- American Psychiatric Association (2013). *DSM-V: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, Virginia : APA.
- Armour, K., et Sandford, R. (2013). Positive youth development through an outdoor physical activity programme : evidence from a four-year evaluation. *Educationnl Review*, 65(1), 85-108.
- Association de paralpinisme (2011). *Paralpinisme*. Récupéré de <http://www.paralpinisme.fr>
- Association des camps certifiés du Québec (ACQ) (2012). *Parents et enfants*. Récupéré de <http://camps.qc.ca/fr>
- Aventures Plein Air (2012). *Sports nautiques*. Récupéré de www.aventurespleinair.com
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Bardin, L. (2005). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Beasley, E.K. (2013). Navigating gender expectations for girls in coeducational physical education. *Strategies*, 26(4), 35-37.
- Beaumont, C., et Beulac, S. (2004). *Programme Pacifiquement Vôtre*. Québec, Qc : Centre Psycho-pédagogique de Québec.
- Bellerose, M.-P., Fréchette, E., Godin, S., Gendron, M., et Frenette, E. (2013). *Effet d'une intervention axée sur l'entraînement aux habiletés sociales réalisée auprès d'élèves de 3^e cycle du primaire*. 35^e congrès de la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie (SQRP). Saguenay, Qc : 22-24 mars.
- Bénony, H., Bénony, C., et Dumas, J. E. (2008). *Psychopathologie des affects et des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Berry, M. (2011). Planning adventure education : fail to prepare, prepare to fail. Dans M. Berry, et C. Hodgson (Dir.), *Adventure Education : An Introduction* (pp.24-45). Abington, Oxon : Routledge.
- Blanchet, A. (2013). Interviewer. Dans A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat, et A. Trognon (Eds.), *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner* (pp. 81-126). Paris, France : Dunod.

- Blatier, C. (2007). Actualité du trouble des conduites à l'adolescence : Facteurs étiologiques, comorbidités et traitements. Dans Blatier C. (Dir.), *Les troubles du comportement à l'adolescence* (pp. 45-66). Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Bloodworth, A. (2014). Prudence, well-being and sport. *Sport, Ethics & Philosophy*, 8(2), 191-202.
- Boijoli, M., et Vitaro, F. (2005). Quels sont les paramètres qui peuvent influencer l'efficacité des programmes d'entraînement aux habiletés sociales auprès d'enfants agressifs ? *Revue de psychoéducation*, 34(2), 331-354.
- Bordeleau, C., Morency, L., et Savinski, H. (1999). L'activité physique et la relation d'aide comme outils de prévention de la violence en milieu scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 28(1), 41-67.
- Boudreau, P. (2004). Développer le goût de l'activité physique et l'enseignement de l'éducation physique à l'école secondaire: un rendez-vous manqué. *Avante*, 10(2), 17-23.
- Boudreault, D. (2012). *Les activités de plein air et le développement global des jeunes*. Communication présentée au Congrès de l'Association des camps du Québec. Récupéré de www.camps.qc.ca/files/3213/5335/7696/Ados_Plein_Air_-_MELS.pdf
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, B. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal, Qc : Éditions Nouvelles.
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M., et Bélanger, J. (2006). L'acquisition et le développement des habiletés sociales. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (Eds.), *Les troubles de comportements à l'école : prévention, évaluation et intervention* (pp. 213-227). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M., et Bélanger, J. (2014). L'entraînement aux habiletés sociales. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (Eds.), *Les troubles de comportements à l'école: prévention, évaluation et intervention* (pp. 247-262). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.

- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N., et Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Dans F. Vitaro, et C. Gagnon (Dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II Les problèmes externalisés* (pp. 165-229). Sainte-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Bruyere, B. L. (2002). Appropriate benefits for outdoor programs targeting juvenile male offenders. *Journal of Experiential Education*, 25(1), 207-13.
- Brymer, E., et Gray, T. (2009). Dancing with nature : rhythm and harmony in extreme sport participation. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(2), 135-149.
- Buguin, J.-C., et Grelon, B. (1994). *Cours de rafting, canyoning et sports d'eau vive*. Paris, France : Éditions de Vecchi.
- Bunyan, P. (2011). Models and milestones in adventure education. Dans M. Berry, et C. Hodgson (Dir.), *Adventure Education : An Introduction* (pp. 5-23). Abington, Oxon : Routledge.
- Burt, L. (2010). *GPS and geocaching in education*. Eugene, OR : International Society for Technology in Education.
- Canyoning Québec (2015). *Accueil*. Récupéré de <http://canyoning-quebec.com>
- Cason, D., et Gillis, H. L. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *Journal of Experiential Education*, 17(1), 40-47.
- Cartledge, G., et Milburn, J.F. (1995). *Teaching social skills to children and youth : Innovative approaches* (3rd ed.). Toronto, ON : Allyn and Bacon.
- Casey, K. J. (2012). Social skills training and students with emotional and behavioral disorders. Dans J. P. Bakken, F. E. Obiakor, et A. F. Rotatori (Eds.) *Behavioral disorders: practice concerns and students with EBD* (Advances in Special Education, Vol. 23, pp.43-60). Bingley, UK : Emerald Group Publishing Limited.
- Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM) (2003). *Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire*. Montréal, Qc : C.I.R.C.M.

- Centre Mariebourg (1997). *La médiation par les pairs au primaire : Vers le pacifique : promouvoir les conduites pacifiques - Guide d'animation*. Montréal, Qc : Institut Pacifique.
- Champagne, S., et Létourneau, M.-F. (2006). *Le Québec en hiver : Activités de plein air*. Waterloo, Qc : Éditions Michel Quintin.
- Chen, S., Sun, H., Zhu, X., et Chen, A. (2014). Relationship between motivation and learning in physical education and after-school physical activity. *Research Quarterly For Exercise & Sport*, 85(4), 468-477.
- Chouinard, R., Plouffe, C., et Archambault, J. (2006). Le soutien à la motivation scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (Eds.), *Les troubles de comportements à l'école : diagnostic et intervention* (pp. 261-270). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Cloutier, R., et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (3^e éd.). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Collingwood, T. R. (1997). *Helping at-risk youth through physical fitness programming*. Windsor, ON : Human Kinetics.
- Commission canadienne du tourisme (2003). *Touristes américains adeptes de l'aventure de plein air dure*. Publications du Gouvernement du Canada. Récupéré de <http://publications.gc.ca/pub?id=292165etsl=1>
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport Parent : Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie ou Tome II : Les structures pédagogiques du système scolaire*. Québec, Qc : Commission royale d'enquête sur l'enseignement.
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Berreras, R. B., Thornton, S., et Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders : a review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131-144.
- Cooley, M. L. (2009). *Enseigner aux élèves atteints de troubles de santé mentale et d'apprentissage : Stratégies pour la classe ordinaire*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Cousineau, C. (1981). Le plein air pédagogique dans les écoles du Québec : étude de participation. *Revue des sciences de l'éducation*, 7(3), 503-522.

- Couture, C., et Nadeau M.-F. (2014). Les interventions comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (Eds), *Les troubles de comportements à l'école: prévention, évaluation et intervention* (pp. 209-228). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Damaisin D'Arès, J.-C. (2008). Guide pratique du trekking : la randonnée facile : destination, préparation physique, logistique. Paris, France : Chiron.
- Davis-Berman, J. L., et Berman, D. S. (2008). How effective is wilderness therapy? Dans J. L. Davis-Berman, et D. S. Berman (Eds.), *The promise of wilderness therapy* (pp. 94-117). Colorado, US : Association for Experiential Education.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal, Qc : McGraw-Hill.
- Downing, J. A. (2007). Students with emotional and behavioral problems: assessment, management, and intervention strategies. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Dumas, J. E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Eastep, B. T., et Goldenberg, M. (2008). Going hiking and backpacking. Dans M. Goldenberg, et B. Martin (Eds.), *Hiking and backpacking: outdoor adventures* (pp. 3-20). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Everett, C. C., Chadwell, J. J., et McChesney, J. C. (2002). Successful programs for at-risk youths. *JOPERD: The journal of physical education, recreation et dance*, 73(9), 38-43.
- Ewert, A. W. (1989). *Outdoor adventure pursuits : foundations, models, and theories*. Columbus, Ohio : Publishing Horizons.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (2009). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA*. Québec, Qc : CSQ.
- Ford, P., et Blanchard, J. (1985). *Leadership and administration of outdoor pursuits*. State College, PA : Venture Publishing.
- Fortin, L. (2012). *Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire : Trait d'Union*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Récupéré de www.ctreq.qc.ca/produits/outils/traitdunion.html

- Fortin, L., et Strayer, F. F. (2000). Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 3-16.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., et Joly, J. (2006). Typology of student at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3), 363-383.
- Fortin, L., Toupin, J., Pauzé, R., Dery, M., et Mercier, H. (1996). Variables associés à la compétence scolaire des adolescents en troubles du comportement. *Scientia paedagogica experimentalis*, 33(2), 245-267.
- French Base Association (FBA) (s.d.). *Présentation*. Récupéré de www.base-jump.com
- Garst, B., Scheider, I., et Baker, D. (2001). Outdoor Adventure Program Participation Impacts on Adolescent Self-Perception. *Journal of Experiential Education*, 24(1), 41-49.
- Gaudet, J., et Breton, A. (2009). Recension des programmes d'intervention visant le mieux-être ensemble : Qu'est-ce qui favorise leur efficacité et leur implantation ? Montréal, Qc : Institut Pacifique / Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Gaudreau, N., (2011). Comportements difficiles en classe : les effets d'une formation continue sur le sentiment d'efficacité des enseignants. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., et Frenette, E. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115.
- Gendreau, P., et Vitaro, F. (2014). Les conduites opposantes et agressives. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (Dir.), *Les troubles de comportements à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.) (pp. 19-32). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Gendron, M. (2003). *Troubles du comportement, compétence sociale et pratique d'activités physiques chez les adolescents*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Qc.
- Gendron, M., et Dugas, E. (2011). La pratique du sport et de l'activité physique pour les élèves en trouble de comportement: une fausse balle ou un coup sûr? *Formation et profession*, 18(3), 24-27. Récupéré de <http://formation-profession.org>

- Gendron, M., Mélançon, J., Hébert, M.-H., et Frenette, E. (2012). *Rapport de recherche PSCA - Persévérance Scolaire en Chaudière-Appalaches* (2 volumes, 900 pages). Déposé à la Table Éducation Chaudière-Appalaches. Lévis, Qc : Université du Québec à Rimouski – Campus de Lévis.
- Gendron, M., Mélançon, J., Hébert, M.-H., Frenette, E., et Simard, D. (2013). *Persévérance scolaire en Chaudière-Appalaches* – Document synthèse tiré du Rapport de recherche PSCA. Lévis, Qc : Université du Québec à Rimouski – campus de Lévis.
- Gendron, M., Royer, E., Bertrand, R., et Potvin, P. (2004). Behaviour disorders, social competence and the practice of physical activities among adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9(4), 249-259.
- Gendron, M., Royer, E., et Morand, C. (2005). *Programme PEC – Pratiquons Ensemble nos Compétences : Guide II – Volet scolaire*. Donnacona, Qc : Centre de santé de Portneuf.
- Gendron, M., Royer, É., Potvin, P., et Bertrand, R. (2003). Troubles du comportement, compétence sociale et pratique d'activités physiques chez les adolescents : enjeux et perspectives d'intervention. *Revue de Psychoéducation*, 32(2), 349-372.
- Geoffroy, V. (1997). *Guide des loisirs et sports nature*. Paris, France : Éditions du Sport.
- Giesbrecht, S. (2012). The pedagogy of play. *Education Canada*, 52(1).
- Gillis, H. L., Gass, M. A., et Russell, K. C. (2008). The effectiveness of project adventure's behavior management programs for male offenders in residential treatment. *Residential Treatment for Children and Youth*, 25(3), 227-247.
- Girieud, C. (s.d.). *Temps de travail des enseignants de second degré en 2002*. Récupéré de <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0243.pdf>
- Glover, T. D., Chapeskie, A., Mock, S. E., Mannell, R. C., et Feldberg, H. (2011). *The Canadian Summer Camp Research Project: Examining the outcomes of the Canadian summer camp experience*. Waterloo, ON: University of Waterloo.
- Godin, G. (2006). *Enquête sur la pratique d'activité physique chez les jeunes en milieu scolaire*. Rapport de recherche présenté à la Commission scolaire des Découvreurs. Québec, Qc : Université Laval.

- Goldstein, A. P., et McGinnis, E. (1997). *Skillstreaming the adolescent: new strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Champaign, IL : Research Press.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4^e éd.). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Goupil, G., et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Green, G. T., Kleiber, D. A., et Tarrant, M. A. (2000). The effect of an adventure-based recreation program on development of resiliency in low income minority youth. *Journal Of Park et Recreation Administration*, 18(3), 76-97.
- Greene, R. W., et Ablon, J. S. (2003). Disruptive behavior disorders. Dans M. J. Breen, et C. R. Fiedler (Eds.). *Behavioral Approach to Assessment of Youth with Emotional / Behavioral Disorders: A handbook for school-based practitioners* (2e éd.). (pp. 381-418). Austin, Texas : Pro-Ed.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: should we raze, remodel, or rebuild ? *Behavioral Disorders*, 24(1), 19-25.
- Gresham, F. M., Van, M., et Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*, 31(4), 363-377.
- Groupe Espaces (2010). *Guide du plein air au Québec* (4^e éd.). Québec, Qc : Groupe Espaces.
- Gulchak, D. J., et Lopes, J. A. (2007). Interventions for students with behavioral disorders : an international literature review. *Behavioral Disorders*, 32(4), 267-281.
- Haggerty, K. P., Catalano, R. F., Harachi, T., et Abbott B. (1998). Description de l'implantation d'un programme de prévention des problèmes de comportement à l'adolescence. *Criminologie*, (31)1, 25-47.
- Harwell, R. (1998). Successful adventure recreation programs for at-risk youth. *Association of outdoor recreation and education conference proceedings*, 33-35.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neil, J. T., et Richards, G. E. (1997). Adventure education and outward bound: out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87.

- Howell, M. (2008). Why it's good to go to camp. *Pathways : The Ontario Journal of Outdoor Education*, 20(4), 16-19.
- Ibrahim, H., et Cordes, K. A. (1993). Foundations of outdoor recreation. Dans H. Ibrahim, et K. A. Cordes (Eds.), *Outdoor Recreation* (pp. 4-14). Madison, Wisconsin : Brown et Benchmark.
- Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm) (2005). *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent* (Expertise collective). Paris, France : Inserm.
- Jensen, C. R., et Guthrie, S. P. (2006). *Outdoor recreation in America* (6th ed.). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Kaplan, L. (1979). Outward Bound : a treatment modality unexplored by the social work profession. *Child Welfare*, 58(1), 37-47.
- Kaplan, S., et Talbot, J. F. (1983). Psychological benefits of a wilderness experience. Dans I. Altman, et J. F. Wohlwill (Dir.), *Behavior and the Natural Environment* (pp. 163-203). New-York, NY: Plenum Press.
- Kauffman, J. M., et Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ : Pearson/Merril Prentice-Hall.
- Kazdin, A.E. (1995). Child, parent, and family dysfunction as predictors of outcome in cognitive-behavioral treatment of antisocial children. *Behavioral Research Therapy*, 33(3), 271-281.
- Kelly, L. E., et Block, M. E. (2011). Physical education. Dans J. M. Kauffman, et D. P. Hallhan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 456-469). New-York, NY : Routledge.
- Kino-Québec (2011). *L'activité physique, le sport et les jeunes*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Kino-Québec (2014). *L'activité physique et sportive des adolescentes : bilan, perspectives et pistes d'action*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Knudson, D. M. (1984). *Outdoor recreation* (Revised edition). New-York, NY : Macmillan.

- Lane, K. L., Carter, E. W., Pierson, M. R., et Glaeser, B. C. (2006). Academic, social, and behavioral characteristics of high school students with emotional disturbances or learning disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 14*(2), 108-117.
- Landrum, T. J. (2011). Emotional and behavioral disorders. Dans J. M. Kauffman, et D. P. Hallhan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 209-220). New-York, NY : Routledge.
- Larson, B.A. (2007). Adventure camp programs, self-concept, and their effects on behavioral problem adolescents. *Journal of Experiential Education, 29*(3), 313-330.
- L'Ecuyer, R. (1985). L'analyse de contenu : Notion et étapes. Dans J. P. Deslauriers (Dir.). *La recherche qualitative : résurgences et convergences* (pp. 65-88). Chicoutimi, Qc : Université du Québec à Chicoutimi, Groupe de recherche et d'interventions régionales (GRIR).
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Qc : Guérin éditeur.
- Le Petit Robert (2008). *GPS*. Paris, France: Dictionnaires Le Robert.
- Lessard, A., Potvin, P., et Fortin, L. (2014). La prévention du décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (Eds.), *Les troubles de comportements à l'école: prévention, évaluation et intervention* (pp. 295-310). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Létourneau, D. (1993). *Vocabulaire des loisirs de plein air*. Québec, Qc : Publications du Québec.
- Loeber, R., et Burke, J. D. (2011). Developmental pathways in juvenile externalizing and internalizing problems. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 34-46.
- Loeber, R., et Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Psychological Review, 48*, 371-411.
- Lord, J.-M., et Pel, A. (2000). *Guide de vie et de survie en forêt*. Saint-Constant, Qc : Broquet.
- Lourens, T. (2007). *Le guide complet de l'escalade*. Paris, France : De Vecchi.

- Lussier, M., Carrier, R., Massé, D., et Mireault, G. (2001). *Programme Ad-Agr-A: Adolescents-Agressifs-Action, Quand l'intervention passe par l'entraide*. Québec, Qc : Centre jeunesse de Québec - Institut universitaire.
- Maag, J. W. (2006). Social skills training for students with emotional and behavioral disorders : a review of reviews. *Behavioral Disorders*, 32(1), 4-17.
- Marcelli, D., et Braconnier, A. (2008). *Adolescence et psychopathologie* (7^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : Masson.
- Massé, L. (1999). Facteurs influençant l'efficacité des programmes d'interventions cognitives-comportementales en milieu scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 28(2), 199-211.
- Massé, L. (2006). Les méthodes d'interventions cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (Eds.), *Les troubles de comportements à l'école: prévention, évaluation et intervention* (pp. 195-212). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Massé, L. (2014). Les méthodes d'interventions cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (Eds.), *Les troubles de comportements à l'école: prévention, évaluation et intervention* (pp. 229-246). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Massé, L., Lanaris, C., et Couture, C. (2014). Le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (Eds.), *Les troubles de comportements à l'école: prévention, évaluation et intervention* (pp. 5-18). Montréal, Qc. : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Mathur, S. R., Kavale, K. A., Quinn, M., Forness, S. R., et Rutherford, R. B. (1998). Social skills interventions with students with emotional and behavioral problems: a quantitative synthesis of single-subject research. *Behavioral Disorders*, 23(3), 193-201.
- Mathur, S. R., et Rutherford, R. B. (1996). Is Social Skills Training Effective for Students with Emotional or Behavioral Disorders? Research Issues and Needs. *Behavioral Disorders*, 22(1), 21-28.
- 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, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, et D. Turcotte (Eds.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 159-189). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.

- Maynard, T., et Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years: An International Research Journal*, 27(3), 255-265.
- McAvoy, L., Smith, J.G., et Rynder, J.E. (2006). Outdoor Adventure Programming for Individuals with Cognitive Disabilities who present Serious Accommodation Challenges. *Therapeutic Recreation Journal*, 40(3), 182-199.
- McGinnis, E., et Goldstein, A. P. (1997). Skillstreaming the elementary child: new strategies and perspectives for teaching prosocial skills. Champaign, IL : Research Press.
- McHugh, E. (1995). Going "beyond the physical": social skills and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(4), 18-21.
- Merrell, K. W. (1994). Assessment of behavioral, social, and emotional problems: direct and objective methods for use with children and adolescents. White Plains, NY : Longman Publishing Group.
- Merrell, K.W., et Gimpel, G. A. (2014). *Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment, treatment*. New-York, NY : Laurence Erlbaum Associates.
- Miles, J. (1987). Wilderness as healing place. *Journal of Experiential Education*, 10(3), 4-10.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) (1998). *Cadre de pratique pour l'évaluation des programmes : Application en promotion de la santé et en toxicomanie*. Québec, Qc : Ministère de la santé et des services sociaux.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1999). Une école adaptée à tous ses élèves: Prendre le virage du succès - Politique de l'adaptation scolaire. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2000). Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement secondaire (1^{er} cycle)*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/index.asp?page=prformsec1ercycle>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Qc : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/RapportEvalPolAdapScol.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2012). *DSID, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 2012-01-27*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_s_info_decisionnelle/statistiques_education_2012.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2015). *Conseils d'établissement*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/index.php?id=6153>
- Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche (1981). *Cadre de référence conceptuel : plein air*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- Mucchielli, R. (1988). L'analyse de contenu des documents et des communications : connaissance du problème - Applications pratiques (6^e éd.). Paris, France : Les Éditions ESF.
- Newes, S., et Bandoroff, S. (2004). What is Adventure Therapy? Dans S. Bandoroff, et S. Newes (Dir.), *Coming of Age, The Evolving Field of Adventure Therapy* (pp.1-30). Boulder, CO: Association for Experiential Education.
- Noomba Annuaire sportif (s.d.). Récupéré de www.noomba-sport.com
- O'Regan, F. (2009). *Les troubles du comportement: un défi à relever*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Orienteur Québec (2013). *Qu'est-ce que l'orientering?* Récupéré de <http://www.orienteringquebec.ca/fr/index.htm>
- Paraski Aventure (s.d.). *Qu'est-ce que le paraski?* Récupéré de www.paraskiaventure.com

- Parish-Plass, J., et Lufi, D. (1997). Combining physical activity with a behavioral approach in the treatment of young boys with behavior disorders. *Small Group Research*, 28(3), 357-369.
- Philliber Research Associates, et American Camp Association (2005). *Directions : Youth development outcomes of the camp experiences*. Martinsville: Indiana.
- Picard, Y, Fortin, L., et Bigras, M. (1995). Habiletés sociales et troubles du comportement chez les élèves en difficultés d'apprentissage scolaire et les décrocheurs au secondaire. *Revue québécoise de psychologies*, 16(3), 159-175.
- Paquet, J. (2013). Le développement d'habiletés personnelles et sociales à travers un programme de thérapie par le plein air pour jeunes contrevenants; effets sur le niveau d'antisocialité et l'insertion socio-professionnelle. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, Qc.
- Poliquin-Verville, H., et Royer, É. (1992a). École et comportement : Les troubles du comportement : État des connaissances et perspective d'intervention. Québec, Qc : Ministère de l'Éducation.
- Poliquin-Verville, H., et Royer, É. (1992b). École et comportement : L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins. Québec, Qc : Ministère de l'Éducation.
- Potvin, P., Fortin, L., et Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (Eds.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (pp. 67-78). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., et Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire* (2^e éd.). *Section Intervenants*. Québec, Qc : CTREQ.
- Potvin, P., Massé, L., Veillet, M., Desruisseaux, M., Letendre, M., et Goulet, N. (1994). *Prends le volant: Programme pour développer les habiletés sociales et l'autocontrôle des adolescents ayant des troubles du comportement* (2^e ed.). Trois-Rivières, Qc : Commission scolaire du Chemin-du-Roy et Université du Québec à Trois-Rivières.
- Réseau d'information pour la réussite scolaire (RIRE) (2011). *OPPQ- Programmes et outils en psychoéducation*. Récupéré de <http://rire.ctreq.qc.ca/repertoires/?id=1etpage=1>

- Réseau SÉPAQ (2015). *Activités*. Récupéré de <http://www.sepaq.com/activites>
- Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre? *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 82. Récupéré de <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>
- Rivkin, M. S. (2000). *Outdoor experiences for young children*. ERIC Digest, ERIC: 4. Récupéré de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448013.pdf>
- Ronalds, L., et Allen-Craig, S. (2008). Preventing family and educational disconnection through wilderness-based therapy targeting youth at risk. *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal*, 55(4), 5-14.
- Rosol, M. (2000). Research update: wilderness therapy for youth-at-risk. *Parks and Recreation*, 35(9), 42-56.
- Royer, E., Desbiens, N., Morand, C., Bitaudeau, I., et Moisan, S. (2000). Fonctionnement familial et compétence sociale des élèves en difficulté de comportement à l'école secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 219-236.
- Royer, E., Morand, C., et Gendron, M. (2005). *Programme PEC – Pratiquons Ensemble nos Compétences : Guide d'introduction*. Donnacona, Qc : Centre de santé de Portneuf.
- Russell, K. C. (2003). A nation-wide survey of outdoor behavioral healthcare programs for adolescents with problem behaviors. *Journal of Experiential Education*, 25(3), 322-331.
- Russell, K. C. (2001). What Is Wilderness Therapy? *Journal of Experiential Education*, 24(2), 70-79.
- Russell, K. C., et Hendee, J. C. (2000). Outdoor behavioral healthcare : definitions, common practice, expected outcomes, and a nationwide survey of programs. *Technical Report*, 26, 1-87.
- Rutherford, R. B., Mathur, S. R., Quinn, M. M. (2001). Comment enseigner des comportements appropriés à ces jeunes qui présentent des troubles émotionnels ou comportementaux. Lévis, Qc : École et comportement.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (pp. 123-147). Saint-Laurent, Qc : ERPI.

- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (pp. 337-360). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Seaborg, E., et Dudley, E. (1994). *Hiking and backpacking*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shirilla, P. (2009). Adventure-based programming and social skill development in the lives of diverse youth: perspectives from two research projects. *Journal of Experiential Education*, 31(3), 410-414.
- Sibthorp, J., Paisley, K. Furman, N., et Gookin, J. (2008). Long-term impacts attributed to participation in adventure education: preliminary findings from NOLS. *Research in Outdoor Education*, 9, 86-102.
- Ski nautique et planche Canada (s.d.) Récupéré de <http://www.waterski-wakeboard.ca/?language=fr>
- St-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2^e éd.). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Thomas, R. (2005). Comprendre et dénouer les problèmes de comportement : Prévenir des feux et les éteindre. Montréal, Qc : Éditions Hurtubise HMH Ltée.
- Université de Montréal (2015). *Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale*. Récupéré de <https://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-enseignement-en-adaptation-scolaire/structure-du-programme/>
- Université de Sherbrooke (2015). *Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale*. Récupéré de <http://www.usherbrooke.ca/programmes/sec/education/1er-cycle/bac/adaptation-scolaire/>
- Université du Québec à Rimouski (2015). Module d'enseignement en adaptation scolaire et sociale. Document d'information. Récupéré de http://www.uqar.ca/files/education/document_information_eass.pdf
- Vallée Jeunesse (2013). *Scolaire*. Récupéré de <http://valleejeunesse.com>
- Viennau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (2^e éd.). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.

- Vitaro, F., et Gagnon, C. (2000). La prévention du trouble des conduites, avec centration sur les comportements violents. Dans Vitaro, F., et Gagnon, C. (Dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II Les problèmes externalisés* (pp. 231-290). Sainte-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., Dobkin, P.L., Gagnon, C., et LeBlanc, M. (Eds.) (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent : Prévalence, déterminants et prévention* Monographie de psychologie. Sainte-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Wacjman, C. (2011). *Adolescence et troubles du comportement en institution* (3^e éd.). Paris, France : Dunod.
- Walker, H. M., Colvin, G., et Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school : Strategies and best practices*. Toronto, ON : Books/Cole Publishing Company.
- Walker, H. M., Ramsey, E., et Gresham, F.M. (2004). *Antisocial behavior in school : Evidence-based practices* (2nd ed.). Belmont, CA : Wadsworth/Thomson Learning.
- Walsh, J., et Aubry, P. (2007). Behavior management through adventure. *Reclaiming Children and Youth*, 16(1), 36-39.
- West, S. T., et Crompton, J. L. (2001). A review of the impact of adventure programs on at-risk youth. *Journal of Park et Recreation Administration*, 19(2), 113-140.
- Weston, R. R., et Tinsley, H. A. (1999). Wilderness adventure therapy for at-risk youth. *Parks and Recreation*, 34(7), 30-39.
- Whitehead, S., et Biddle, S. (2008). Adolescent girls' perception of physical activity : a focus group study. / Die Wahrnehmung der körperlichen Aktivität bei jugendlichen Mädchen: Eine Zielgruppenanalyse. *European Physical Education Review*, 14(2), 243-262.
- Wilhite, S., et Bullock, L. M. (2012). Effects of the Why Try social skills program on students with emotional and/or behavioral problems in an alternative school. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 17(2), 175-194.
- Williams, B. (2000). The treatment of adolescent populations: an institutional vs. a wilderness setting. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 10(1), 47-56.

- Wilson, D. M., Gottfredson, D. C., Cross, A. B., Rorie, M., et Connell, N. (2010). Youth development in after-school leisure activities. *Journal of Early Adolescence*, 30(5), 668-690.
- Wilson, S.J. et Lipsey, M.W. (2000). Wilderness challenge programs for delinquent youth : a meta-analysis of outcome evaluations. *Evaluation and Program Planning*, 28(1), 1-12.
- Wiseman-Doucette, B., et Fowler, S.M. (1997). *Un programme de développement d'habiletés socio-affectives*. Montréal, Qc : Chenelière/McGraw-Hill.
- Wohlwill, J. F. (1983). The concept of nature: a psychologist's view. Dans I. Altman, et J. F. Wohlwill (Eds.), *Behavior and the Natural Environment* (pp. 5-37). New-York, NY : Plenum Press.

ANNEXE I

RÉSULTATS DE LA MÉTA-ANALYSE
DE HATTIE ET COLL. (1997)

Categories, subdomains, and examples of the major outcomes in adventure research

Category/subdomain	Examples or other names
A. Academic	
1. Academic-direct	Mathematics, reading
2. Academic-general	GPA, problem solving
B. Leadership	
3. Conscientiousness	Attention to detail
4. Decision making	Reasoned decision making
5. Leadership-general	Task leadership
6. Leadership-teamwork	Seek and use advice, consultative leadership
7. Organizational ability	Organizational competence, active initiative
8. Time management	Time efficiency
9. Values	Values orientation
10. Goals	Setting goals
C. Self-concept	
11. Physical ability	
12. Peer relations	Self peers, self-same sex, opposite sex self-concept
13. General self	Self-values, self-general, self-esteem, self-concept
14. Physical appearance	
15. Academic	Self-problem solving
16. Confidence	Potency, emotional self
17. Self-efficacy	Self-control, self-sufficient, self-reliance
18. Family	Self-parents, self-home
19. Self-understanding	Self-honesty, self-disclosure, self-criticism, self-awareness
20. Well-being	Life success, satisfaction, positive endeavor
21. Independence	Autonomy
D. Personality	
22. Femininity	
23. Masculinity	
24. Achievement motivation	
25. Emotional stability	Emotional control, emotional understanding
26. Aggression	Reduce aggression
27. Assertiveness	Forthrightness
28. Locus of control	Internal locus of control
29. Maturity	
30. Neurosis reduction	Non repression, defensive, reduction in malaise
E. Interpersonal	
31. Cooperation	Productive teamwork, group cooperation
32. Interpersonal communication	Likeability, trusting and listening
33. Social competence	Social aptitude, sociability, friendliness
34. Behavior	Positive behavior, reducing behavior problems
35. Relating skills	Evaluation from others, sensitivity to others
36. Recidivism	Reduction in recidivism
F. Adventurousome	
37. Challengeness	Venturesome, challenge seeking, adventurousness
38. Flexibility	Openness to new ideas, adaptability, resourceful, imaginative
39. Physical fitness	Sit-ups, physical ability, resting pulse, physical strength
40. Environmental awareness	Wilderness appreciation, in tune with nature

Source : Hattie et al., 1997, p. 48.

ANNEXE II

FIGURE COMPORTANT LES RESULTATS
DE L'ETUDE DE COUSINEAU (1981)

Obstacles majeurs au plein air pédagogique

Obstacles	N	%
Argent Manque de fonds, budget limité, coût de location trop élevé, coût du transport.	165	52.7
Professeurs Absence de sensibilisation au plein air, manque de confiance, insécures, non préparés pour le plein air, manque de compétence, manque d'enthousiasme et d'intérêt, ouverture d'esprit limitée, résistance aux changements, par convaincus, sentiment de perdre du temps, demande surplus de travail, indisponibilité après les heures de classe, manque de collaboration entre les professeurs trop âgés.	107	34.2
Transport Trop loin des centres de plein air, horaires fixes des autobus scolaires, coûts trop élevés.	74	23.6
Temps Pas de temps à l'horaire, professeurs n'ont pas le temps, programme déjà surchargé.	68	21.7
Ressources physiques Accès et disponibilité des sites de plein air, à une distance et à des prix acceptables.	46	14.7
Ressources humaines Manque de spécialistes en plein air, de personnel compétent, d'animateurs, de bénévoles.	45	14.4
Organisation Manque d'organisation, de temps, d'information, de savoir-faire, demande trop de travail pour les professeurs, et le principal, dérange l'horaire des classes, prend la place d'autres sujets, classe sans titulaire, trop d'étudiants par groupe, contraintes administratives.	41	13.1
Parents Inquiets, craintifs, réticents, pas confiance au plein air, s'objectent, préfèrent matières académiques, manque de collaboration, peur des accidents.	34	10.9
Commissions scolaires Absence de directives en matières de plein air, réticence, manque de crédibilité, politiques et règlements restrictifs.	6	1.9

Source : Cousineau, 1981, pp.515-516.

ANNEXE III

DOSSIER DE PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE AU COMITÉ
D'ÉTHIQUE EN RECHERCHE DE L'UQAR (CER – UQAR)



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Marie-Pierre Bellerose
Nom du programme :	Maîtrise en éducation
Nom de la directrice :	Martin Gendron
Titre du projet :	Valeur pédagogique des activités de plein air au regard du développement d'habiletés sociales chez les adolescents en trouble de comportement : perception des enseignants.
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'**Énoncé de politique des trois Conseils** : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-72-454
Période de validité du certificat:	Du 5 décembre 2012 au 4 décembre 2013

Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR



Étude sur l'utilisation d'activités de plein air en tant que stratégie d'entraînement aux habiletés sociales auprès d'adolescents en trouble du comportement

Lévis, le 22 avril 2013

Cher(e)s enseignant(e)s,

Les jeunes en trouble du comportement étant une préoccupation sociale grandissante, je souhaite examiner comment le plein air pourrait favoriser leur développement social. Cette démarche de consultation qui donne la parole aux enseignants vise à évaluer la situation et à proposer des pistes d'action afin de venir en aide aux adolescents en trouble du comportement. Pour cela, la collaboration des enseignants est essentielle à la réalisation de la présente étude.

La collaboration souhaitée consiste à participer à une entrevue individuelle dans laquelle l'enseignant(e) en adaptation scolaire échangera à partir de questions ouvertes proposées par l'étudiante-chercheuse. Avant la rencontre, chaque participant devra remplir un bref questionnaire écrit (principalement à choix multiple) et répondre à une question concernant les habiletés sociales faisant partie d'un programme type d'entraînement aux habiletés sociales. Lors de la rencontre, le participant sera appelé à partager ses opinions et son expérience professionnelle à l'oral sur le thème des jeunes en trouble du comportement et du plein air. La durée de la rencontre sera d'environ 60 à 90 minutes et aura lieu dans le milieu où les participants auront été recrutés. Afin de faciliter le travail d'analyse par l'équipe de recherche, chaque rencontre sera enregistrée en format audio, pour être ensuite retranscrite en verbatim (procédure habituelle). Un code remplacera le nom des participants lors de la retranscription afin d'assurer la confidentialité. Lors de la diffusion des résultats, il ne sera pas possible d'identifier les participants, les données seront traitées de façon à conserver l'anonymat. À tout moment, le participant peut se retirer de l'étude sans conséquence. Le participant n'encourt aucun risque dans le cadre de cette étude.

Les questionnaires complétés, les formulaires de consentement écrit, les enregistrements audio de même que tout autre document contenant des données nominales et confidentielles seront rangés sous clé. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Selon les règles d'éthique en recherche, les questionnaires et autres données nominales et confidentielles seront ainsi conservés durant une période de sept ans, après quoi ils seront détruits.

Il est important de noter que lorsqu'un chercheur universitaire réalise une étude, l'université exige le consentement écrit des participants et s'assure ainsi de la protection et du respect de la confidentialité des informations.

À tout moment, le participant peut décider de se retirer de la recherche sans aucun problème. Il sera important de remettre cette feuille signée dès que possible à la personne qui vous a recruté.

Si vous désirez obtenir davantage d'information sur cette étude, nous serons heureux de répondre à vos questions. Vous pouvez, à cet effet, me joindre à l'adresse qui figure ici-bas.

Merci à l'avance de votre collaboration.

Marie-Pier Bellerose
Étudiante à la maîtrise
Département des sciences de l'éducation
UQAR – Campus de Lévis
marie-pier.bellerose@uqar.ca

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCRIT

pour la participation à l'étude sur l'utilisation
d'activités de plein air auprès de jeunes en trouble
du comportement

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients associés à cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, j'accepte sur une base volontaire à participer à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Prénom et nom du participant (en lettres moulées)

Signature du participant

Date

Adresse courriel du participant (en lettres moulées)

ANNEXE IV

QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE

Questionnaire socio-démographique

Profil du participant

S.V.P. encerclez ou inscrivez la ou les réponses correspondant à votre profil de participant.

1- Genre

- a) Homme
- b) Femme

2- Âge

- a) moins de 25 ans
- b) entre 26 et 30 ans
- c) entre 31 et 35 ans
- d) entre 36 et 40 ans
- e) entre 41 et 45 ans
- f) entre 46 et 50 ans
- g) entre 51 et 55 ans
- h) plus de 56 ans

3- Expérience en éducation

- a) Combien d'années d'expérience avez-vous dans le domaine de l'enseignement en adaptation scolaire? _____
- b) Combien d'années d'expérience avez-vous dans le domaine de l'enseignement au régulier? _____

4- Formation

Quelle est votre formation en enseignement et domaine(s) connexe(s)? SVP précisez le titre du ou des diplômes obtenus.

5- Milieu de travail

a) Quel est le nom de la commission scolaire dans laquelle vous travaillez?

b) Quel est le nom de l'école dans laquelle vous travaillez?

c) Combien d'élèves (approximativement) fréquentent cette école?

6- Matières enseignées

S.V.P. indiquez le pourcentage de votre tâche associé à la ou aux matière(s) scolaire(s) que vous enseignées cette présente année scolaire.

Matière enseignée	Pourcentage (%)
a) Français	
b) Mathématiques	
c) Anglais	
d) Arts plastiques	
e) Histoire/ géographie	
f) Sciences	
g) Éthique et culture religieuse	
h) Projet personnel d'intégration (PPO)	
i) Éducation physique	
j) Autre (1) (précisez): _____	
k) Autre (2) (précisez): _____	
Total	_____ %

7- Accessibilité/ disponibilité des espaces verts

Avez-vous accès à des espaces à moins d'un kilomètre de chez vous? (Encerchez)

- | | | |
|------------------------|-----|-----|
| a) Espaces verts? | Oui | Non |
| b) Espaces aquatiques? | Oui | Non |
| c) Espaces montagneux? | Oui | Non |
| d) Espaces rocheux? | Oui | Non |

8- Activités avec les jeunes

Parmi la liste suivante, veuillez indiquer les activités de plein air auxquelles vous avez collaboré ou que vous avez fait vivre à des élèves en trouble du comportement à des fins d'intervention pédagogique dans les trois dernières années scolaires. S.V.P. indiquez également leur fréquence d'utilisation.

Activités	Jamais (0 fois)	Rarement (1 fois)	Parfois (2-3 fois)	Souvent (5 à 10 fois)	Très souvent (Plus de 10 fois)
a) Randonnée en forêt / trekking	0	1	2	3	4
b) Survie en forêt	0	1	2	3	4
c) Canot	0	1	2	3	4
d) Kayak (de mer, eau vive)	0	1	2	3	4
e) Rafting	0	1	2	3	4
f) Pêche	0	1	2	3	4
g) Ski de fond	0	1	2	3	4
h) Ski alpin	0	1	2	3	4
i) Planche à neige	0	1	2	3	4
j) Raquette	0	1	2	3	4
k) Camping	0	1	2	3	4
l) Vélo de route/ de montage	0	1	2	3	4
m) Escalade	0	1	2	3	4
n) Autre (1): _____	0	1	2	3	4
o) Autre (2): _____	0	1	2	3	4

9- Pratique d'activités de plein air dans vos temps libres

- a) En dehors de vos fonctions, quelle(s) activité(s) de plein air avez-vous pratiquée(s) sur une base personnelle durant les cinq dernières années?

S.V.P. cochez les activités pratiquées.

Activités	✓
Randonnée en forêt / trekking	
Survie en forêt	
Canot	
Kayak (de mer, eau vive)	
Rafting	
Pêche	
Ski de fond	
Ski alpin	
Planche à neige	
Raquette	
Camping	
Vélo de route/ de montage	
Parcours aérien	
Escalade	
Autre (1): _____	
Autre (2): _____	

b) À quelle fréquence pratiquez-vous des activités de plein air selon les saisons suivantes ?

Saisons	Jamais (0 fois)	Rarement (1-2 fois/mois)	Parfois (3-4 fois/mois)	Souvent (1-3 fois /semaine)	Très souvent (Plus de 4 fois/ semaine)
a) Printemps	0	1	2	3	4
b) Été	0	1	2	3	4
c) Automne	0	1	2	3	4
d) Hiver	0	1	2	3	4

MERCI!

ANNEXE V

CANEVAS D'ENTREVUE

« Utilisation d'activités de plein air en tant que stratégie d'entraînement aux habiletés sociales auprès d'adolescents en trouble du comportement : Perception de l'enseignant »

Volet recherche⁸

Collecte de données

Entrevue individuelle

Étude réalisée par :

Marie-Pier Bellerose, étudiante à la maîtrise à l'UQAR (Campus de Lévis)

Martin Gendron, Ph.D., professeur à l'UQAR (Campus de Lévis)

UQAR - Campus de Lévis

Février 2013

⁸ Le présent canevas est inspiré et adapté de Gendron, M., Mélançon, J., Hébert, M.-H., & Frenette, E. (2012, juillet). *Persévérance scolaire en Chaudière-Appalaches*. Rapport de recherche (2 volumes, 900 pages) déposé à la Table Éducation en Chaudière-Appalaches (TÉCA) et au Forum Jeunesse Régional en Chaudière-Appalaches (FJRCA).

Canevas d'entrevue individuelle

Rappel de l'objectif de la rencontre

Les questions posées dans l'entrevue individuelle nous permettront de mieux connaître l'utilisation des activités de plein air en tant que stratégie pour l'entraînement aux habiletés sociales auprès d'élèves de 1^{er} cycle du secondaire identifiés en trouble du comportement.

Déroulement de la rencontre (durée totale: 90 à 120 minutes) :

1. Introduction (5 minutes)

- Mot de bienvenue (1 minute)
« Bonjour. Merci d'avoir accepté l'invitation à cette rencontre pour discuter sur le thème général de l'utilisation des activités de plein air à des fins pédagogiques ».
- Présentation de l'animatrice (1 minute)
 Animateur: prénom, très court CV (vs parcours études-travail en milieu scolaire), rôle durant la rencontre.
- Présentation des objectifs de l'étude et de la rencontre (2 minutes)
« L'objectif de la rencontre est de connaître votre vécu et votre point de vue en lien avec la pratique d'activités de type plein air et son utilisation à des fins d'intervention pédagogique auprès de jeunes en trouble du comportement tel que l'entraînement aux habiletés sociales. Je m'attends donc à ce que vous partagiez simplement votre point de vue et votre vécu. C'est votre opinion qui m'intéresse ».
- Vérifier que le participant a remis un formulaire de consentement écrit complété et signé (1 minute)
 Consentement du participant obligatoire, possibilité de compléter un formulaire sur place en cas d'oubli. *Voir enveloppe avec formulaires de consentement en extra.

2. Modalité d'enregistrement audio de la rencontre (1 minute)

- « La rencontre sera enregistrée sur bande audio afin de nous permettre de compléter nos notes »;*
- « Seuls les membres de l'équipe de recherche pourront écouter les enregistrements. Personne d'autre ne pourra les écouter. Personne »;*

- **« Suite au projet, tous les enregistrements et les documents papier seront détruits ».**

3. Partir l'enregistrement audio de la rencontre (1 minute)

4. Présentation du participant (1 minute)

Participant:

- prénom
- nom de la municipalité / village où il habite actuellement
- nom de l'école (ou établissement) dans laquelle il travaille
- nombre d'années d'expérience en enseignement

5. Ramasser le document intitulé « Questionnaire socio-démographique –Profil du participant⁹ » (1 minute)

6. Mode de fonctionnement de la discussion (2 minutes)

Explication des modalités de fonctionnement:

- Tâches et séquence (questions sur les jeunes en trouble du comportement, les habiletés sociales et le plein air, feuille aide-mémoire pour consigner les idées)
- **« Toutes les réponses sont bonnes... »;**
- **« C'est votre opinion que l'on veut entendre »;**

7. Discussion...

⁹ Ce document a été préalablement remis aux participants environ deux semaines avant la rencontre avec le mandat de le compléter. Il permettra de dresser le portrait des participants.

Canevas spécifique d'entrevue individuelle

A) Question «brise-glace»: **Si je vous dis les mots « *plein air et élèves* » à quels mots ou groupe de mots cela vous fait-il penser?** (temps estimé pour la discussion : 1 min.)

(Formule Jeu d'association de mots: discussion libre spontanée)

Note: Insister pour que le participant dise un mot ou une expression à la fois, sans faire de phrases. Le participant peut partager plus d'un mot ou expression.

B) En tant que pédagogue, quelles sont les activités de plein air les plus susceptibles d'être proposées à un groupe composé d'élèves en trouble du comportement?
(QG: Question Générale) (temps estimé pour la discussion : 5 à 10 min.)

B1) L'animateur lance la question générale.

B2) L'animateur utilise les sous-questions pour stimuler et relancer la discussion et s'assurer de couvrir une majorité des thèmes intégrés dans ces sous-questions.

Sous-questions (SQ):

- Activités extrêmes?
- Randonnée?
- Activités nautiques?
- Activités en montagnes?

B3) Lorsque l'animateur constate que le participant n'a plus de nouveaux éléments à ajouter, il demande au participant d'indiquer par écrit sur la feuille aide-mémoire les éléments de réponse partagés au tableau qu'il ou elle considère les plus importants pour lui (démarche personnelle).

B4) Remettre la «Feuille Aide-mémoire» au participant.

B5) Faire faire le «Top 5» ou sinon au moins quelques éléments placés en ordre d'importance.

B6) L'animateur ramasse le document intitulé «Feuille Aide-mémoire».

B7) L'animateur remercie le participant et l'encourage à poursuivre le partage de son point de vue à la prochaine question.

C) Parmi les 50 habiletés sociales proposées sur la liste sommaire tirée du Programme PEC, veuillez identifier (jusqu'à un maximum de 10) les habiletés sociales qui sont les plus susceptibles d'être travaillées dans le cadre d'activités de plein air à des fins d'interventions d'intervention pédagogique.

(QG: Question Générale) (temps estimé pour la discussion : 5 à 10 min.)

C1) L'animateur demande au participant de sortir leur document intitulé «Liste sommaire des habiletés sociales faisant partie d'un programme type d'entraînement aux habiletés sociales¹⁰ ».

C2) L'animateur lance la question générale et précise que « 1 est considéré comme le plus important et 10 comme étant le moins important des 10 que vous avez sélectionnés ».

C3) L'animateur invite le participant à inscrire leur réponse dans le document prévu à cette fin. (durée: +/- 5 minutes)

C4) Lorsque le participant a complété la tâche, l'animateur l'invite à partager ses réponses.

C5) L'animateur demande aux participants d'expliquer leur choix. (durée: 10 à 15 minutes)

Sous-question (SQ) :

• **Pourquoi avez-vous retenu telle(s) ou telle(s) habileté(s) sociale(s)?**

C6) L'animateur dit : « Si vous éprouvez le besoin de modifier vos choix suite aux échanges, sentez-vous bien à l'aise de le faire. »

C7) L'animateur prend la décision de passer à la prochaine question après s'être assuré d'avoir couvert les thèmes des sous-questions.

¹⁰ Ce document a été préalablement remis aux participants environ deux semaines avant la rencontre. Il leur avait été demandé de se prononcer sur la pertinence que l'on devrait accorder à l'enseignement de chacune des habiletés sociales tirées du Programme PEC dans le contexte d'une classe d'adaptation scolaire au secondaire. Ainsi, pour chacune des cinquante habiletés sociales, le participant devait les évaluer en utilisant une échelle de type Likert à cinq points allant de «pas du tout pertinent» à «très pertinent».

- C8) L'animateur ramasse le document « Liste sommaire des habiletés sociales faisant partie d'un programme type d'entraînement aux habiletés sociales ».
- C9) L'animateur remercie le participant et l'encourage à poursuivre le partage de son point de vue à la prochaine question.

D) Quels sont selon vous les avantages (bénéfices) ou les limites (inconvenients) à utiliser le plein air pour intervenir sur l'entraînement aux habiletés sociales chez les élèves de 1^{er} cycle du secondaire identifiés en trouble du comportement?
(QG: Question Générale) (temps estimé pour la discussion : 15 à 20 minutes)

D1) L'animateur lance la question générale.

D2) L'animateur utilise les sous-questions pour stimuler et relancer la discussion et s'assurer de couvrir une majorité des thèmes intégrés dans ces sous-questions.

Sous-questions (SQ) :

POUR LES ELEVES		
<u>AVANTAGE</u> (BENEFICES)	ELEMENTS NEUTRES	<u>LIMITES</u> (INCONVENIENTS)
<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation de comportements appropriés? 	Modification du comportement	<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation de comportements inappropriés?
<ul style="list-style-type: none"> • Richesse de l'expérience/ expérience d'une vie? • Expérience positive • Vivre des succès? 	Expérience de vie	<ul style="list-style-type: none"> • Mauvaise expérience? • Expérience négative? • Vivres des échecs?
<ul style="list-style-type: none"> • Réduction des manifestations de l'agressivité? • Diminution/ gestion de l'agressivité? 	Manifestation de l'agressivité	<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation des manifestations de l'agressivité? • Mauvaise gestion de l'agressivité?
<ul style="list-style-type: none"> • Développement positif du jeune? 	Développement du jeune	<ul style="list-style-type: none"> • Développement négatif du jeune?
<ul style="list-style-type: none"> • Développer des relations interpersonnelles? 	Relations interpersonnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Aucun développement de relations interpersonnelles?

POUR LES ELEVES		
AVANTAGE (BENEFICES)	ELEMENTS NEUTRES	LIMITES (INCONVENIENTS)
<ul style="list-style-type: none"> • Appréciation de la nature? • Nouvel environnement physique? 	La nature	<ul style="list-style-type: none"> • Dépréciation de la nature?
<ul style="list-style-type: none"> • Développer des relations interpersonnelles? 	Relations interpersonnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Aucun développement de relations interpersonnelles?
<ul style="list-style-type: none"> • Bâtir des relations d'amitié saines? 	Relations d'amitié	<ul style="list-style-type: none"> • Bâtir des relations malsaines?
<ul style="list-style-type: none"> • Diminution de l'isolement et de la délinquance? 	Isolement et délinquance	<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation de l'isolement et de la délinquance
<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre le travail d'équipe? 	Travail d'équipe	<ul style="list-style-type: none"> • Isolement, aucun apprentissage du travail d'équipe?
<ul style="list-style-type: none"> • Prévention de certaines problématiques (toxicomanie, décrochage scolaire, etc.)? 	Problématiques (toxicomanie, décrochage scolaire, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Apparition de certaines problématiques (toxicomanie, décrochage scolaire, etc.)?
<ul style="list-style-type: none"> • Amélioration du réseau social et de l'habileté à résoudre des conflits? 	Réseau social et habiletés	<ul style="list-style-type: none"> • Détérioration du réseau social
<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation de la confiance envers les autres? 	Confiance envers les autres	<ul style="list-style-type: none"> • Diminution de la confiance envers les autres? • Méfiance envers les autres?
<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation de l'attachement à la communauté? 	Attachement à la communauté	<ul style="list-style-type: none"> • Diminution de l'attachement à la communauté?

POUR LES ELEVES		
AVANTAGE (BENEFICES)	ELEMENTS NEUTRES	LIMITES (INCONVENIENTS)
<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation de l'esprit sportif? 	Esprit sportif	<ul style="list-style-type: none"> • Diminution de l'esprit sportif?
<ul style="list-style-type: none"> • Offrir des éléments de risques? • Offrir un défi (physique et/ou psychologique)? 	Élément de risques	<ul style="list-style-type: none"> • Aucun élément de risques offerts?
<ul style="list-style-type: none"> • Permet de travailler la résolution de problèmes? 	Résolution de problèmes	<ul style="list-style-type: none"> • Empêche de travailler la résolution de problèmes?
<ul style="list-style-type: none"> • Offre des éléments de nouveauté? 	Changement	<ul style="list-style-type: none"> • Pas de nouveauté / routine?
<ul style="list-style-type: none"> • Offre une vie de groupe? 	Vie de groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Isolement / solitude?

POUR LES ENSEIGNANTS / EQUIPE-ECOLE		
AVANTAGE (BENEFICES)	ELEMENTS NEUTRES	LIMITES (INCONVENIENTS)
<ul style="list-style-type: none"> • Fonds disponibles • Budget alloué aux activités? • Coût raisonnable du transport 	Argent	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de fonds • Budget limité? • Coût de location trop élevé • Coût du transport
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisés au plein air • Confiants • Préparés pour le plein air • Compétents • Enthousiasmes • Ouverture d'esprit • Disponibilité après les heures de classe • Collaboration 	Professeurs	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de sensibilisation au plein air ? • Manque de confiance ? • Insécures, non préparés pour le plein air ? • Manque de compétence, manque d'enthousiasme et d'intérêt. • Ouverture d'esprit limitée, résistance aux changements, pas convaincus, • Sentiment de perdre du temps, demande surplus de travail, • Indisponibilité après les heures de classe, • Manque de collaboration entre les professeurs trop âgés.
<ul style="list-style-type: none"> • Accessible • Horaire souple • Coûts raisonnables 	Transport	<ul style="list-style-type: none"> • Trop loin des centres de plein air, • Horaires fixes des autobus scolaires, • Coûts trop élevés.
<ul style="list-style-type: none"> • Temps libre disponible • Professeurs disponibles • Programme malléable 	Temps	<ul style="list-style-type: none"> • Pas de temps à l'horaire, • Professeurs n'ont pas le temps, • Programme déjà surchargé.
<ul style="list-style-type: none"> • Accès et disponibilité des sites de plein air, à une distance et à des prix acceptables. 	Ressources physiques	<ul style="list-style-type: none"> • Accès et disponibilité des sites de plein air, à une distance et à des prix acceptables.

POUR LES ENSEIGNANTS / EQUIPE-ECOLE		
AVANTAGE (BENEFICES)	ELEMENTS NEUTRES	LIMITES (INCONVENIENTS)
<ul style="list-style-type: none"> Présence de spécialistes en plein air et de personnel compétents, d'animateurs et de bénévoles. 	Ressources humaines	<ul style="list-style-type: none"> Manque de spécialistes en plein air, de personnel compétent, d'animateurs, de bénévoles.
<ul style="list-style-type: none"> Bonne organisation du temps, de l'information et du savoir-faire Aucune contrainte administrative 	Organisation	<ul style="list-style-type: none"> Manque d'organisation, de temps, d'information, de savoir-faire, Demande trop de travail pour les professeurs, et le principal, Dérange l'horaire des classes, prend la place d'autres sujets, classe sans titulaire, trop d'étudiants par groupe, Contraintes administratives.
<ul style="list-style-type: none"> Parents confiants Parents collaborateurs 	Parents	<ul style="list-style-type: none"> Inquiets, craintifs, réticents, pas confiance au plein air, s'objectent, Préfèrent matières académiques, Manque de collaboration, peur des accidents.
<ul style="list-style-type: none"> Directives claires en matière de plein air Politique et règlements non-restrictifs 	Commissions scolaires	<ul style="list-style-type: none"> Absence de directives en matière de plein air, réticence, Manque de crédibilité, politiques et règlements restrictifs.
<ul style="list-style-type: none"> Température favorable Environnement favorable Disponibilité du matériel 	Autres	<ul style="list-style-type: none"> Température défavorable, environnement immédiat peu favorable, manque de matériel, enfants trop jeunes, projets avortés par la grève des enseignants.

- D3) L'animateur utilise la feuille « Avantages-limites » et inscrit les réponses du participant dans la case appropriée.
- D4) L'animateur reformule régulièrement pour s'assurer de la compréhension des réponses du participant.
- D5) L'animateur peut demander au participant de préciser sa réponse afin de ne pas à avoir à interpréter du «non-dit».
- D6) L'animateur prend la décision de passer à la prochaine question après s'être assuré d'avoir couvert les thèmes des sous-questions.
- D7) L'animateur remercie le participant et l'encourage à poursuivre le partage de son point de vue à la prochaine question.

E) Quelles sont les conditions gagnantes à mettre en place pour vous permettre d'utiliser les activités de plein air?

(QG: Question Générale) (temps estimé pour la discussion : 10 à 15 minutes)

E1) L'animateur lance la question générale.

E2) L'animateur utilise les sous-questions pour stimuler et relancer la discussion et s'assurer de couvrir une majorité des thèmes intégrés dans ces sous-questions.

Sous-questions (SQ) :

[1] Formation?

[2] L'argent/ budget?

[3] Disponibilité? (du transport, des infrastructures, des intervenants, des sites de plein air, etc.)

[4] Temps?

[5] Ressource matérielle (spécialistes, animateurs, bénévoles, etc.)?

[6] Intérêt des jeunes?

[7] Collaboration des enseignants?

[8] Ouverture du milieu?

[9] Température?

[10] Parents?

E3) L'animateur reformule régulièrement pour s'assurer de la compréhension des réponses du participant.

E4) L'animateur peut demander à un participant de préciser sa réponse afin de ne pas à avoir à interpréter du «non-dit».

E5) L'animateur prend la décision de passer à la prochaine question après s'être assuré d'avoir couvert les thèmes des sous-questions.

E6) L'animateur remercie le participant et l'encourage à poursuivre le partage de son point de vue à la prochaine question.

F) Y a-t-il autre chose que vous aimeriez nous partager en lien avec votre expérience?
(QG: Question Générale) (temps estimé pour la discussion : 1 à 5 minutes)

(Discussion libre... sans prise de note au tableau)

F1) L'animateur lance la question générale et invite le participant à partager autre chose s'il le désire.

F2) L'animateur peut, au besoin, utiliser les sous-questions afin de s'assurer que la personne n'a rien d'autre à rajouter.

Sous-questions (SQ) :

[1] Nouvelle chose à ajouter?

[2] Choses importantes à rappeler?

[3] Choses à préciser?

F3) L'animateur prend la décision de conclure la rencontre après s'être assuré que le participant n'a rien d'autre à partager.

7. Remerciements et mot de la fin (2 minutes)

8. Cueillette des crayons et autres items de la trousse (1 minute)

9. Arrêter l'enregistrement audio de la rencontre (1 minute)

ANNEXE VI

DEUX VERBATIM D'ENTREVUE

ÉTUDE SUR LES TROUBLES DU COMPORTEMENT ET HABILITÉS SOCIALES

Projet d'étude de Marie-Pier Bellerose pour l'obtention du diplôme
de maîtrise en éducation à l'UQAR campus de Lévis

© 2013-2016, Bellerose et Gendron

Légende du verbatim : (I) = intervieweuse (P) = participant

PARTICIPANT 9

Nom :

Ville :

École :

Années d'expérience : 10 ans

(I). *Si je vous dis les mots « plein air et élèves » à quels mots ou groupe de mots cela vous fait-il penser?*

(P). *Activité. Énergie. Sport.*

(I). *En tant que pédagogue, quelles sont les activités de plein air les plus susceptibles d'être proposées à un groupe composé d'élèves en trouble du comportement?*

(P). *Les activités qui les fait se dépasser genre l'escalade, le kayak, pas le kayak, mais des affaires dans l'eau... Le rabaska! Des affaires comme ça, qui doivent se mobiliser en groupe.*

(I). *Parmi les 50 habiletés sociales proposées sur la liste sommaire tirée du Programme PEC, veuillez identifier (jusqu'à un maximum de 10) les habiletés sociales qui sont les plus susceptibles d'être travaillées dans le cadre d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique.*

(P). *Demander de l'aide. Suivre les directives. Aider les autres. Maîtrise de soi. Décider d'une action. Fixer un objectif. Se concentrer. Et éventuellement, prendre une décision.*

(I). *Pourquoi avoir choisi telle ou telle habileté? Pourquoi est-elle importante pour vous?*

(P). *Bon se fixer un objectif, ça c'était ma première, d'après moi, c'est quand arrivant là, il y en a qui vont être habiles, d'autres moins. Qu'est-ce que je viens chercher en allant faire cette activité-là? Alors pour moi, se positionner par rapport à ça avant de commencer. Se concentrer sur la tâche. Bon là une fois qu'on a dit « Là j'veux faire ça », si c'est de l'escalade ou quelque chose à faire, faut que je me concentre sur ce que j'ai à faire. Suivre des directives pour moi c'est une question de sécurité aussi surtout dans un contexte de sport. Après, quatre, prendre une décision. Là, s'il arrive quelque chose en cours de route, en escalade, en rabaska, s'il arrive de quoi, il faut prendre une décision rapidement : je connais mon objectif, je sais où je m'en vais, je sais mes difficultés, s'il arrive quelque chose faut que je prenne une décision rapidement. Il faut que j'aie confiance en moi. Et moi, ces deux-là vont un peu ensemble : décider d'une action et prendre une décision. Alors là, je prends une décision et je le fais. Faire preuve de maîtrise de soi... Là c'est ça, si j'arrive devant une difficulté, il faut que je sois capable de rester quand même concentré et pour la sécurité des autres aussi. Donc c'est ça. Demander de l'aide, bon, si j'ai fait tout ça, j'ai pris des décisions ça ne marche pas, alors là, il faut que je sois capable d'aller au-delà de mes propres capacités et aller demander de l'aide aux gens compétents. Et le huitième, aider les autres, il est ex aequo avec l'autre, dans le sens que si je vois qu'il y en a un en difficulté, je vais l'aider, et si moi j'ai besoin d'aide, c'est une histoire d'entraide un peu. Alors, c'est ça.*

(I). ***Quels sont selon vous les avantages (bénéfices) ou les limites (inconvenients) à utiliser le plein air pour intervenir sur l'entraînement aux habiletés sociales chez les élèves de 1^{er} cycle du secondaire identifiés en trouble du comportement?***

(P). *Les avantages pour un élève de faire du plein air, c'est selon moi, d'apprendre à se connaître mieux. Être capable de voir ses qualités. Apprendre à mieux se connaître, découvrir ses qualités. Avoir accès, des fois ils n'ont pas accès, mais ils en ont quand même. Se dépasser, selon moi. Le plein air, moi je ne vois pas nécessairement juste marche en forêt. Développer des qualités d'entraide et tout ça. Les avantages liés au plein air pour les élèves : la concentration, l'écoute.*

(I). *Une meilleure concentration / écoute?*

(P). *Oui. Se dépasser je l'ai dit. S'entraider, augmenter la concentration et l'écoute. Ok... On dirait que j'suis un peu bloquée.*

(I). *On peut aller à une autre case.*

(P). *J'irais encore dans les avantages, peut-être pour les enseignants... Bon connaître les p'tits loups [les élèves].*

(I). *Connaître ses élèves, oui.*

(P). *Dans un contexte extérieur. Développer un lien parce que c'est dans le cadre qu'on est ensemble j'imagine. Un lien, c'est ça, ils nous voient à l'extérieur.*

(I). *Un nouveau contexte?*

(P). *Oui, on n'a pas le tableau en fond. Après, est-ce que c'est juste lors de cette activité-là, mais c'est qu'après, on peut faire des liens entre leur qualité, avec le scolaire. Limites / inconvénients pour l'élève... Ça dépend de leur estime d'eux-mêmes, mais ils peuvent se dévaloriser en se comparant. Hum, c'est difficile ça. Les limites, nous autres ici c'est les ressources.*

(I). *Ressources matérielles ou physiques?*

(P). *Financières. Nous ne sommes pas capables de payer un bus pour aller à quelque part et part de [REDACTED] pour aller à [REDACTED], on vient de puiser dans notre budget total. En fait, ça peut être l'argent et ça peut être les accompagnateurs. Ressources humaines, c'est ça?*

(I). *Oui.*

(P). *Les élèves n'ont pas tous la même motivation.*

(I). *Manque d'intérêt?*

(P). *Oui, c'est ça l'intérêt pour un sport ou l'autre. Ils y en a toujours qui tirent les autres. Limite / inconvénients... Pour les élèves, j'essaie de réfléchir... C'est sûr que je vois plus de positif que de négatif à les sortir. On dirait que je suis bloquée.*

(I). *Alors je vais y aller avec mes questions. L'argent, on en a parlé par rapport au transport...*

(P) *C'est écœurant comment ça nous coûte cher. Et, je ne sais pas ça irait où, mais la taille des groupes. Parce que, moi j'ai 16 élèves en ce moment et prendre l'autobus séparer en 16 ça coûte cher.*

(I). *Le tarif de groupe de n'applique pas?*

(P). *Non, c'est ça. Mais, juste l'autobus séparé en 16. Au régulier ils sont 32 environ, on va avoir la même bus, mais on va être séparé en 16.*

(I). *Professeurs?*

(P). *Ça ne serait pas nécessairement les enseignants, comme la direction qui ne nous appuie pas nécessairement là-dedans. Ils sont conscients que ça nous coûterait... Comme nous autres, ici, pour pouvoir sortir faut que je le dise cette année pour l'année prochaine ce que je veux faire, alors ça c'est une limite incroyable parce que si j'ai un «flash» l'année prochaine ben je ne peux pas. Alors je sais pas comment...*

(I). *Planification trop d'avance?*

(P). *Lourdeur.*

(I). *On ne peut pas décider pour cette semaine : « Oh on aimerait ça aller à telle place! »*

(P). *Non aucunement. Et il y a toute l'histoire du conseil d'établissement et « bla bla bla », mais au-delà du conseil d'établissement, la direction nous demande et en adaptation scolaire, on s'attendrait à de la souplesse, mais là de plus en plus dans cette école, on est (se serre la gorge avec ses mains) dans un cadre très très rigide.*

(I). *Manque de souplesse de la direction?*

(P). *Oui.*

(I). *Le transport, on en a parlé.*

(P). *J'veis le réécrire. C'est loin et ça coûte trop cher.*

(I). *Le temps?*

(P). *Ah non ça c'est correct. Même les avantages, je le mettrais là.*

(I). *Programme malléable?*

(P). *Oui.*

(I). *Les ressources physiques? On en a parlé que c'est trop loin.*

(I). *Les ressources humaines?*

(P). *Non, ça va. Ce n'est pas un frein, ni un... C'est neutre.*

(I). *Organisation, contrainte administrative? On a parlé de la contrainte administrative.*

(P). *Oui, mets-en.*

(I). *Les parents? Craintifs, réticents, préféreraient que l'élève soit en classe?*

(P). *Il y en a quelques-uns, ça serait pas une majorité. Mais à toutes les fois, il faut composer avec le fait : « Que mon enfant sortira pas et on ne mettra pas 2\$ là-dessus ». Et ça aussi ça pourrait être du côté des élèves, l'argent le coût des sorties.*

(I). *Il y en a qui ont de la difficulté à se les payer?*

(P). *Oui. Et en contrepartie, ils ne participent pas au financement.*

(I). *Ça rejoint aussi le manque d'intérêt.*

(P). *Je viens de penser qu'on est allé à [redacted] l'an passé. [participant retourne compléter le questionnaire sociodémographique].*

(I). *Commission scolaire? Vous en avez parlé, ça va avec la direction?*

(P). *C'est qu'ils ne veulent pas qu'on choisisse la journée même. Je pourrais pas dire « hein je finirais l'année à telle place! » si je ne l'ai pas choisi l'année passée. Et dans un contexte où y'a beaucoup d'enseignants à statut précaire c'est ridicule. Et faut tout tout charger au début de l'année, alors on ne peut pas séparer la facture, ce qui fait que si moi je dis que j'aimerais faire trois sorties plein air et ça va vous coûter, disons 80\$, alors il faut tout payer au début de l'année. La direction nous dise : « Non, ça marche pas, ta facture est trop élevée ». Alors c'est ça dans la souplesse.*

(I). *Et ça revient au coût?*

(P). *Le coût et la souplesse, oui.*

(I). *Autres? Disponibilité du matériel? Température?*

(P). *Non, ça été quand même correct.*

(I). *Manifestation de l'agressivité? Augmentation, réduction?*

(P). *Moi d'après moi, c'est sûr que les sorties nous autres sont souvent en fin d'année ce qui fait qu'on n'en bénéficie pas. Mais d'après moi, ça diminuerait l'agressivité. Parce qu'ils se découvrent sous un autre jour eux autres aussi. Des gens avec qui on ne parle pas trop en classe et finalement : « Au tir à l'arc on a été bon les deux! ».*

(I). *C'est vraiment le lien?*

(P). *Oui, c'est ça.*

(I). *De ce que je comprends, vous êtes en train de me dire que c'est une belle expérience de vie.*

(P). *Ben oui.*

(I). *La nature?*

(P). *Ici, je te dirais qu'on est en milieu rural, alors ils connaissent ça. Ils sont assez respectueux de la nature. Je n'ai jamais vu un élève du coin faire des choses méchantes ou ne pas connaître les animaux.*

(I). *Ils sont respectueux de ça?*

(P). *Oui.*

(I). *Les relations interpersonnelles et les relations d'amitié?*

(P). *C'est ça que j'ai écrit : créer des liens. Ça peut créer des liens.*

(I). *Le travail d'équipe?*

(P). *Oui.*

(I). *Isolement/délinquance/autres problématiques (toxico, décrochage scolaire)?*

(P). *Selon moi, si c'était sur un cadre régulier, disons on y va à toutes les deux semaines et là, on développe, oui. Mais une fois, non. Je ne pense pas qu'en allant « chiller » [passer du bon temps] en rabaska à 16 que là, on va devenir comme une gang unie. Je pense que oui, si c'était investi, et ce genre de groupe-là ça s'y prêterait de façon extraordinaire, mais c'est ça.*

(I). *Il faudrait que ce soient des activités plus récurrentes?*

(P). *Oui, je pense.*

(I). *Réseau social et habiletés, on en a parlé...*

(P). *Oui.*

(I). *Confiance envers les autres? Diriez-vous que ça se développe?*

(P). *Oui. Absolument. En soi et en les autres.*

(I). *Attachement à la communauté, on en a parlé, ça crée des liens...*

(P). *Oui.*

(I). *Esprit sportif? Si vous êtes en rabaska, y'en as- tu qui se dépêche pour arriver avant les autres?*

(P). *Ben c'est ce qui c'était passé l'année dernière, on était deux rabaskas et ça avait vraiment pagayé très fort pour que...alors oui. C'était dans le dépassement d'après moi.*

(I). *Éléments de risque? Est-ce que les activités de plein air en offrent ou pas? On avait parlé que le rafting ou l'escalade c'est un défi, qu'il faut se dépasser. C'est quand même risqué. Est-ce que vous croyez que le fait que ça offre ça, les jeunes sont plus motivés?*

(P). *Oui. Est-ce qu'on avait écrit « défi ? ».*

(I). *Oui, se dépasser. La résolution de problèmes?*

[Dérangement d'un élève durant l'entrevue.]

(P). *Lui, c'est un [élève] qui bénéficierait de ce genre de programme. Nous autres ici, le gars qui s'occupe de la surveillance des élèves, de l'entretien un peu, il prend des élèves en fin de journée à ce temps-ci de l'année pour qu'ils aillent racler et ça déjà... motivation!*

(I). *Juste des petites tâches de même et ça se bouscule aux portes!*

(P). *Oui oui! Il sort de classe pour venir me demander ça.*

(I). *La résolution de problème? On était rendu là.*

(P). *Oui. Oui, l'esprit d'équipe un peu. L'entraide, on en avait parlé ici.*

(I). *Le changement. Évidemment, c'est un élément de nouveauté.*

(P). *Oui.*

(I). *La vie de groupe? Briser la solitude de certains élèves?*

(P). *Créer des liens. Avec l'entraide, ça se recoupe souvent.*

(I). ***Quelles sont les conditions gagnantes à mettre en place pour vous permettre d'utiliser les activités de plein air?***

(P). *Alors les conditions gagnantes, c'est d'avoir une direction qui nous appuie. C'est d'avoir un transport qui est accessible. D'avoir aussi des tarifs pour les groupes. D'avoir un projet, quelque chose qui est déjà établi, déjà annoncé aux parents. Que ça soit un programme un peu comme ils ont, je ne sais pas si tu connais, le programme à [REDACTED], je ne me rappelle plus du nom du programme, mais eux autres, ils payent un montant en début d'année. Mais, ils ont deux groupes différents et il y en a qui payent et d'autres qui ne payent pas. Mais encore là, moi je trouve ça dommage que les parents qui ont moins de sous ne puissent pas favoriser leurs enfants. Alors, moi ici je pense qu'on devrait avoir accès à des subventions pour que peu importe, on soit capable de les sortir. Et justement, en voyant qu'est-ce que ça fait comme bénéfices... Alors, moi je pense que dans un monde idéal, on le ferait souvent, au moins une fois par mois, sinon plus. Et ce n'est pas toujours obligé d'être des activités à l'autre bout de la ville. Ça peut être des entraînements autour de l'école, des choses qui sont ici autour. Accessibles.*

(I). *Argent, budget, on en a parlé. Disponibilité transport, on vient tout juste. Temps?*

(P). *C'était pas une limite parce qu'on peut organiser nos choses autrement.*

(I). *Ressources matérielles, spécialistes, animateurs, bénévoles. Ça n'a pas changé parce que tantôt ce n'était pas une limite.*

(I). *Intérêt des jeunes?*

(P). *Si déjà on leur dit « Hey ce matin, on fait un bel avant-midi, après on fait telle affaire! ». Ici il y a quand même le fleuve, il y a des choses qui pourraient être faites. Mais, c'est sûr que là peut-être dans l'animation ou les ressources, moi je pourrais bien les accompagner. Ce n'est pas moi qui vais leur montrer à faire du kayak ou de l'escalade. Mais habituellement, quand on va dans une place, on a des guides, il y a des animateurs, ça, ça pourrait être intéressant. On pourrait aussi être formé pour dire : « Je les amène, et je suis autonome. ».*

(I). *C'était mon projet point : la formation. Formation au baccalauréat?*

(P). *C'est vrai qu'on n'en a pas du tout.*

(I). *Pensez-vous que ça pourrait être un petit plus?*

(P). *J pense que ça vaudrait la peine. On a pelleté des nuages à l'université en s'entend? Alors oui, ça pourrait être bénéfique. Aborder en tout cas et sensibiliser parce que c'est vrai que ces enfants-là faut qui bougent autrement. On ne peut pas leur demander d'être assis de 8h30 à 16h00 à leur table à faire des cahiers.*

(I). *Donc, ça serait un petit plus?*

(P). *Oui.*

(I). *Ouverture du milieu? Vous en avez traité avec la direction.*

(P). *Hum. Hum.*

(I). *Température?*

(P). *Non pour moi sortir quand il pleut, sortir quand il vente, quand il neige, ça fait partie de la vie. Le plein air aussi.*

(I). *Les parents?*

(P). *Les parents, si on avait un programme qui était organisé pour ça, on les avertirait, parce qu'on les rencontre en début d'année et ils sauraient où est-ce qu'ils s'en vont avec ça. Ils sauraient que ça arrive. Mais la majorité des parents nous appuient. Sinon, c'est toujours les mêmes affaires et c'est souvent en lien avec les contraintes financières. Ça se recoupe.*

(I). ***Y a-t-il autre chose que vous aimeriez nous partager en lien avec votre expérience?***

(P). *Moi, je pense que dès le début de l'année, on devrait avoir une sortie de groupe dans l'optique de dépassement de soi et de connaissance de groupe. Et nous autres, c'est des groupes qui se suivent, alors ils se connaissent depuis longtemps et ils vont se connaître pour longtemps. Mais justement, quand il y a des conflits qui ont commencé il y a deux ans, ça dure aussi, alors ce genre d'activité là pourrait être vraiment bénéfique pour l'ambiance générale du groupe. Moi je les ai à l'âge de 14 ans, 14-15 où c'est full hormones et il y a des conflits qui existeraient pas s'ils n'étaient pas à cette période de leur vie, alors oui... Moi je trouve que ça serait très positif. Mais faudrait commencer en début d'année avec une grosse activité où ils se voient se dépasser et où ils voient leur enseignante aussi qui n'est pas nécessairement une pro [professionnelle] là-dedans, mais qui fait des efforts pour se dépasser. Ça, pour le lien, ça serait bien le fun.*

PARTICIPANT 11

Nom :

Ville :

École :

Années d'expérience : 6 ans

(I). *Si je vous dis les mots « plein air et élèves » à quels mots ou groupe de mots cela vous fait-il penser?*

(P.) *Forêt. Activité physique. Organisation. Dépassement. Changement. Respirer.*

(I). *En tant que pédagogue, quelles sont les activités de plein air les plus susceptibles d'être proposées à un groupe composé d'élèves en trouble du comportement?*

(P.) *Souvent moi je dois choisir des activités qui coûtent peu de sous. Parce que des fois, il y a un petit côté financier qui vient aborder. En même temps ce sont des activités que j'essaie de partir de ce que les jeunes ont le goût. Donc, ils m'avaient parlé de pêche dernièrement, ils m'ont dit : « On aimerait ça aller faire de la pêche. ». Donc je suis en train d'organiser une sortie de pêche. Le fait que quand ça vient vraiment d'eux, c'est beaucoup plus intéressant. Oui, on peut leur amener des propositions, mais moi j'essaie que ça parte beaucoup d'eux. Après ça, comme je sais que, oui comme le défi du Cap Blanc c'est quelque chose qu'on leur a proposé, mais je l'ai amené beaucoup au niveau de l'effort physique. Mais j'ai dit que j'allais participer à cette activité-là avec eux. Je pense qu'il faut avoir un bon lien pour que ça fonctionne. Donc moi je pense que, en fait les élèves souvent on peut leur faire faire n'importe quoi si on a un bon lien avec eux, mais faut les respecter dans ce qu'ils sont. Donc moi, c'est pas mal ça pour le plein air. Ben la première c'est sûr que ce que les jeunes me parlent beaucoup c'est de faire... Comment ça s'appelle? C'est se battre avec un fusil à peinture... du paintball! Ça, c'est quelque chose que vraiment les jeunes veulent faire à chaque année, mais pour des questions d'assurance on n'a pas le droit et les 18 ans et tout ça. Mais, moi je le transforme en guerre de « balloune » d'eau. Donc au niveau des assurances, je n'ai plus de problèmes (rires). Mais ça c'est vraiment la top 1 des activités que les jeunes veulent faire. Souvent, ce qu'ils aiment faire aussi c'est certain que c'est moins en plein air, mais c'est du GoKart. Je sais qu'il y en a qui se fait à l'extérieur. Mais, l'activité de paintball, ça c'est une des premières. Après ça, qu'est-ce qui me demande... je sais qu'il y en a qui m'ont parlé de monter des montagnes, comme on parlait du Mont-Sainte-Anne, des trucs plus randonnée pédestre. Mais je n'ai pas fait cette année, peut-être l'année prochaine parce que si j'ai le même groupe, ils m'ont demandé de faire ça. Après ça, je sais qu'ils m'ont parlé qu'ils aimeraient ça*

faire un voyage. Donc des fois je me dis, au niveau du camping, c'est quelque chose qui pourrait les intéresser. Parce que je sais que, d'après ce que j'ai entendu dire, c'est pas tous les élèves que les parents amenaient en voyage. Alors, je m'étais dit en camping ça pourrait être quelque chose d'intéressant. Après ça, je sais que la raquette ça n'a pas marché cette année. Ça ne leur tentait pas. Ils sont petits aussi ils ont 12 ou 13 ans. Les autres, j'avais eu 16-17 ans, l'année passée, ils partaient et ils tripaient. Après ça, marcher ils aiment bien ça. Ils vont dans le bois, nous on est à côté de la rivière [REDACTED], ça je sais qu'ils aiment ça aller se promener là sur l'heure du midi. Ils vont là d'eux-mêmes. Ça, je sais qu'ils aiment bien ça. Après ça, c'est pas évident... je sais que la base de plein air de Ste-Foy en général les élèves aiment ça.

(I). *Donc des activités nautiques?*

(P). *Oui, c'est ça. Il y a du kayak, du canot. Je sais que souvent les élèves aiment ça. Mais c'est juste que ce n'est pas évident se rendre là. Tu ne peux pas y aller en RTC, tu dois y aller absolument en autobus scolaire. Et en général les activités de comme le ski, le snowboard, ça peut fonctionner.*

(I). ***Parmi les 50 habiletés sociales proposées sur la liste sommaire tirée du Programme PEC, veuillez identifier (jusqu'à un maximum de 10) les habiletés sociales qui sont les plus susceptibles d'être travaillées dans le cadre d'activités de plein air à des fins d'intervention pédagogique.***

(P). *Moi la première, la plus importante, la base : écouter. Écouter les consignes, écouter ce qui est dit. Parce que souvent les jeunes ont un problème pour écouter et s'ils n'écoutent pas, après ça tout déboule de ça. Donc, je pense que la première pour moi vraiment ça va être écouté. Elles sont déjà un peu par ordre d'importance... Avec mes élèves, nous sommes beaucoup dans les habiletés de base et avancées. Et on n'est moins dans les autres. Après ça, je mettrais au numéro deux poser une question. Parce que si tu ne comprends pas, c'est important de poser ta question. Parce que souvent beaucoup de choses vont découler de ça. Donc, poser une question. Je dirais après ça, faire preuve de maîtrise de soi. Souvent, les activités de plein air vont amener des défis personnels chez les jeunes et les jeunes en problème de comportement souvent vont avoir tendance à sauter les plombs (rires)! Et faire preuve de maîtrise de soi, je pense qu'à partir de là c'est beaucoup plus facile quand le jeune va se maîtriser, qu'on lui apporte une aide susceptible de l'aider plus facilement. Après ça, j'irais à demander de l'aide. Parce que souvent, ils vont refuser de demander de l'aide. Mais ça pourrait leur permettre de progresser et de réussir l'activité ou la tâche quelle qu'elle soit. En même temps, c'est un peu comme la maîtrise de soi.*

(I). *C'est relié?*

(P). *Oui il y en a beaucoup qui sont reliés je trouve. Le prochain, souvent après demander de l'aide, moi je pense que placer les problèmes par ordre d'importance. Souvent, je me suis rendu compte que tout ce qu'ils voient c'est comme une montagne. Tout est épouvantable. On dirait que tout le temps, quelqu'un meurt. Donc souvent quand on place les problèmes par ordre d'importance, ça leur permet de comprendre qu'ils ne sont peut-être pas nécessairement tout seuls dans leur difficulté et qu'il y a des choses pires que ça dans la vie. Après ça, se concentrer sur une tâche aussi ce serait important. Je l'ai mis en position six. Ce n'est pas quelque chose de nécessairement évident de se concentrer sur une tâche parce que souvent y'ont une attention limitée par rapport à certaines choses. C'est certain qu'en trouble de comportement bien souvent pas tout le temps, il y a un trouble de l'attention avec hyperactivité. Donc, c'est sûr que son attention est plus limitée, mais essayer de se concentrer sur une tâche, pas lui demander tout de suite tout, mais c'est y aller au fur de l'année que ça augmente. Et je sais que ça se fait. Je réussis à le faire donc, il y a quand même toujours du travail à faire là-dessus, mais c'est peut-être pas la priorité parce qu'ils se concentrent mieux en vieillissant. Après ça, réagir à l'échec de façon constructive. Voir que ce n'est pas toujours négatif un échec et que tout le monde peut échouer dans la vie. Ça, je l'ai mis en position sept. Je mettrais en position huit exprimer ses sentiments. Mais si je l'ai mis loin comme ça, c'est parce que souvent je me suis rendu compte que les jeunes avec des troubles de comportement ne veulent pas les exprimer parce qu'ils se font juger à ce moment-là. Mais là, je parle ici chez les adolescents. Et souvent ça, ça relève de quand ils étaient tout petits, quand ils exprimaient leurs émotions et souvent les troubles de comportement ont de la difficulté à mettre le mot sur l'émotion véhiculée. Donc oui c'est important à travailler, mais c'est parce qu'il faut que tu aies sa part et ça, tu ne peux pas le travailler s'il ne décide pas de coopérer avec toi. Donc c'est pour ça que je l'ai comme plus mis dans les derniers. Neuf, bien réagir aux taquineries. C'est sûr que c'est super important aussi, mais c'est difficile parce qu'il faut que tu travailles la perception du jeune. Puis ils n'ont pas tous le même...la même capacité intellectuelle pour comprendre ces taquineries-là. Y'ont pas tous la même façon de travailler avec leur cerveau. Donc c'est pour ça que je l'ai mis en neuf, parce que ça va dépendre... Oui, il faut le travailler, mais ça va dépendre du jeune c'est quoi sa problématique. C'est un petit peu « neuropsychologique » ce que je viens de dire... Et le dixième, se montrer beau joueur après une partie. Bon, on ne se le cachera pas, ils ont tendance à être baveux (rires). Oui, il faut le montrer, mais en même temps je pense que... oui, il faut montrer qu'on n'est beau joueur mais en même temps je pense que ça fait partie de leur personnalité. Ce n'est pas dans les premières choses que je travaillerais.*

(I). **Quels sont selon vous les avantages (bénéfices) ou les limites (inconvenients) à utiliser le plein air pour intervenir sur l'entraînement aux habiletés sociales chez les élèves de 1^{er} cycle du secondaire identifiés en trouble du comportement?**

(P). *L'avantage pour les élèves : ils sont en dehors de l'école. Déjà en partant des fois à l'adolescence on dirait que venir à l'école, ça leur donne des boutons. Donc ça leur*

fait du bien d'être à l'extérieur de l'école. Juste ça. C'est ça, ils n'ont pas la même chimie à l'école qu'à l'extérieur. Après ça, ça leur permet d'atteindre un défi personnel et en même temps de se faire valoriser autrement. Et souvent, je me suis rendue compte que quand on fait des activités de plein air, la valorisation est meilleure dans le sens que « Bravo, tu as réussi à monter ta montagne! » mais tandis qu'à l'école je vais comme lui dire « Ah arrête d'écrire et écoute! ». C'est plutôt de la valorisation négative qu'on leur apporte et c'est leur image qu'ils amènent aux autres tandis qu'on peut réussir à changer leur image par rapport à l'extérieur là. Après ça, l'activité physique, juste le fait de se dépenser physiquement, bouger parce que c'est des jeunes qui ont besoin de bouger. Donc c'est plus facile après ça pour se concentrer. Donc, juste l'activité physique en soi. Même monter une tente, ça peut être difficile de lire les descriptions.

(I). *Ça peut être un défi?*

(P). *Oui c'est ça! Limites inconfortables selon les élèves... c'est sûr que si les élèves sont négatifs, ça peut être dur. La motivation, si elle n'est pas là, ça peut être vraiment dur. Quand on a des leaders négatifs là, ça peut être long. On le transporte. Mais autant ça peut être positif, ça va dépendre toujours de ton groupe ou de tes élèves là. Parce que si la motivation est négative, l'activité elle va être longue. Et il va te le faire sentir. Les troubles d'opposition avec provocation, quand ils décident que ça ne fait pas leur affaire là, tu peux en avoir pour la journée. C'est peut-être naïf, mais peut-être des fois juste financièrement. Des fois malheureusement, et ça c'est plus ma « job » à moi, ça va être de trouver des sources de financement différentes, mais des fois des activités qui pourraient être super intéressantes de plein air ça coûte des sous et des fois, nous on n'a pas un gros taux de défavorisation à notre école, mais moi pour adaptation scolaire j'ai*

Donc financièrement, des fois, c'est plus une problématique. Des fois, c'est l'équipement... Non mais ça, ça va être plus équipe-école... Je vais aller l'écrire tout de suite vu que je l'ai. Enseignant-équipe-école : inconfortable : l'équipement qu'on n'a pas. Comme les raquettes, je les ai empruntés à une autre école. Si je veux faire du camping, c'est sûr que j'ai rien ici. Faudrait que je les emprunte à une autre école. Donc des fois il y a l'équipement. Et ah pour les élèves le transport de l'équipement. Par exemple, si on veut aller faire du ski ou du snow [planche à neige], ce sont les parents qui doivent venir porter l'équipement, ou si on veut aller faire du vélo ou quoi que ce soit. Parce que moi régulièrement les élèves me demandent pour aller faire du vélo à chaque année. Mais c'est bien, mais de là à le transporter... Malheureusement, je me sens mal à l'aise de dire aux parents de venir porter le vélo et je sais qu'il y a des parents qui ne pourront pas. Donc c'est le transport, je dirais peut-être du matériel au niveau des élèves qui est une limite. Je vais marquer autobus scolaire avec un X dessus.

(I). *Le matériel qui ne rentre pas dans l'autobus.*

(P). *Ils n'ont pas le droit. Juste le skateboard doit être dans le sac à dos quasiment fermé au complet. C'est un peu triste. Après ça, disons enseignants / équipe-école, avantage : c'est différent de la salle de classe. Juste pour mon moi-même. Moi-même j'ai besoin d'aller dehors.*

Pour mon moi-même, ce sont des défis qui sont différents et auxquels je dois penser à toutes les perceptives qui pourraient se passer. Parce que normalement, s'il se passe quelque chose dans ma classe, j'ai comme un automatisme de ce qui va se passer. Quand je suis en forêt, si j'ai un jeune qui me pète une coche [qui se désorganise], je peux ne pas dire : « Tu vas au local de retrait » (rires). Il faut que je pense différemment, mais en général, ça va bien. Parce que vu qu'ils sont dans un autre « mood », je ne leur demande pas de prendre un papier ni un crayon, de s'asseoir, donc c'est différent. Ça leur fait du bien. Donc ce sont des défis différents. Donc moi, ça me motive là. Mais en même temps ça peut être : « Ok, go là on va faire telle activité! » bon là faut que je trouve telle place de financement, avec qui je vais faire affaire... Moi ça m'amène un... oui, un surplus de travail, mais je ne le vois pas de manière négative. Je le vois quelque chose de différent que toujours être dans mes livres, toujours en train de chercher une activité.

(I). *D'où la motivation?*

(P). *C'est ça. Comme le travail là, ben là je l'explique mais c'est plus facile, comme là je prépare l'activité de la pêche, ben là on fait une recherche sur les poissons de la rivière St-Charles. Donc là, les élèves ils ont commencé, et ils ont choisi leurs poissons et là bon, leur description physique, c'est quoi l'habitat, comment ça se pêche, c'est quoi le matériel qu'ils ont de besoin. J'essaie de faire un travail en lien avec ça. Là c'est sûr que c'est pour un examen aussi éventuellement parce qu'ils ont un texte à écrire avec un animal dessus là, mais en même temps, je me suis dit je vais le faire sur les poissons de la rivière St-Charles vu qu'on va aller pêcher dans la rivière St-Charles. Donc ça va être plus intéressant. Et ils vont peut-être pouvoir reconnaître leur poisson.*

(I). *Ça permet de faire un lien?*

(P). *Donc c'est ça. Je réussis à diversifier ma planification. Diversifier ma planification pédagogique. Ça c'est les beaux mots pour le ministère. Enseignant, équipe-école, limite... il y a l'équipement. C'est certain que c'est du travail. Ça je vais l'indiquer. Parce que souvent c'est moi-même qui fais toutes mes démarches. Mais ça ne me dérange pas, mais c'est certain que c'est du travail.*

(I). *Plus de travail que d'habitude?*

(P). *C'est ça. Après ça... nos sorties passent toutes bien au conseil, il n'y a pas de problème. Il accepte tout le temps. On dit toujours que c'est pour travailler les*

habiletés sociales donc c'est sûr qu'ils ne refuseront pas (rires). On essaie d'être différent, de changer. Des fois c'est le transport à l'endroit où l'on veut aller, c'est difficile. Parce nous on doit beaucoup axé sur le réseau en commun afin de les rendre le plus autonome possible.

(I). *Donc vous prenez le transport en commun. Pas un autobus jaune?*

(P). *Nous quand on va en sortie on prend le transport en commun. Donc la problématique c'est que des fois on ne peut pas le prendre et là à ce moment-là faut prendre l'autobus scolaire et là c'est des coûts pour rien, mais on essaie le plus possible de prendre le transport en commun. Donc des fois, c'est ça qu'on trouve difficile parce que, comme [REDACTED], avec le transport en commun ça ne fonctionne pas. Et c'est à côté-là. C'est ça qui est dommage. Mais, des fois c'est plus la situation géographique qui fait ça. Les élèves un avantage bénéfice, j'ai tu marqué... Ils apprennent plus. Comment je pourrais dire ça? Ils apprennent différemment. Apprentissage différent. Et en situation contextuelle. Par exemple, comme tantôt la tente, lire là, c'est là qu'ils en ont de besoin. C'est concret. C'est concret. Si je fais lire un texte sur une tente et on ne la monte pas, ça ne servira absolument à rien. Donc, il y a l'apprentissage contextuel, c'est beaucoup plus intéressant pour eux. Ils sont beaucoup plus manuels aussi. Donc du « poussage de crayon » ce n'est pas leur tasse de thé. Donc juste le fait que ce soit un contexte réel et que ça va leur servir à quelque chose, ils voient à quoi. Je vais avoir besoin de vos questions...*

(I). *Argent? Vous avez traité du transport et du financement, mais est-ce que vous manquez d'argent ou au contraire vous avez un budget illimité?*

(P). *C'est sûr que on a zéro sous pour les activités. Ce sont les parents qui payent tout ou les méthodes de financement. Dans les commissions scolaires, il y a zéro sous qui est apporté. Donc c'est pour ça que les activités de plein air, malheureusement, souvent sont dispendieuses, malheureusement. Là, la pêche j'ai réussi à m'arranger quelque chose de gratuit.*

(I). *Est-ce que ça pourrait être une limite?*

(P). *Oui, ben en fait c'est le côté financier et c'est les deux côtés de la balance. Dans le sens que c'est plate que la commission scolaire amène pas de sous, mais je comprends là. Je vivrais vraiment dans un monde utopique si la commission scolaire donnait de l'argent pour les sorties là. Mais en même temps les activités des fois je les trouve dispendieuses, mais je comprends pourquoi elles sont dispendieuses. Juste aller au faire de l'escalade intérieure c'est génial, nous on veut y aller, mais faut y aller en autobus scolaire parce que le cours est à 10h. Mais nous on n'a pas le temps de se rendre à 10h. Même en autobus scolaire. En tout cas c'est... Ah je vais marquer « horaire », les horaires et le financement aussi. L'horaire de l'endroit ça peut être une problématique.*

(I). *De l'endroit où se passe l'activité?*

(P). *Oui c'est ça.*

(I). *Professeurs?*

(P). *La majorité des activités de plein air, je les fais moi avec mon groupe (rires). J'évite des problèmes. Je pense que ça dépend beaucoup de la manière dont a été élevé. Et bon moi j'ai été élevée, mon père il y a une terre à [REDACTED] qui vient de son grand-père où qu'on va régulièrement l'hiver je vais faire de la raquette là. L'été je ne vais pas là parce que c'est le festival de la mouche, mais ce n'est pas grave, je vais aller ailleurs. Je pense que ça dépend beaucoup de la manière dont on a été élevé, c'est quoi notre approche. Moi j'ai été dans les scouts quand j'étais plus jeune donc les campings, les camps, dormir dans des tombeaux de la neige... J'ai été élevée comme ça. Mais ce n'est pas comme ça chez tous les intervenants. Donc c'est sûr que y'en a plusieurs qui seraient mal à l'aise, je pense, d'aller dans le bois avec certains élèves mais je réussis toujours à trouver un éducateur qui vient avec moi en sortie. Ça c'est jamais une problématique.*

(I). *Ce n'est pas une limite?*

(P). *Non. Mais je demande aux éducateurs : « Qui veut venir disons avec moi pour la pêche? ». Là, ils se regardent entre eux, ceux qui sont le plus à l'aise. Je l'impose pas, mais je le propose, mais je dirais dans les enseignants ce n'est pas tout le monde qui serait à l'aise avec ça. Je pense que c'est des valeurs personnelles. Beaucoup. Donc en effet c'est une limite aussi, mais en même temps c'est des enseignants qui se connaissent. Donc... j'ai de la difficulté à l'identifier en tant que tel. Hum... comment je pourrais marquer ça dans les limites... peut-être qu'ils n'ont pas beaucoup de connaissances, peu de connaissance de certains intervenants du plein air? Oui parce qu'en même temps si j'amène quelqu'un en plein air qui ne connaît absolument pas ça. Comme les raquettes, il y a fallu que je montre aux jeunes comment les mettre. Et l'autre intervenant ne le savait pas non plus donc j'y ai montré. C'est comme partir un feu, si il y en a qui ne savent pas comment partir un feu, ça peut être une problématique.*

(I). *Ça prend quelqu'un qui le sait, au moins dans le groupe.*

(P). *C'est ça. Et souvent, ce sont les intervenants qui vont le montrer aux jeunes et après ça, le jeune va apprendre à le partir. Manque de connaissances des intervenants.*

(I). *Transport. On en a traité. Temps, également.*

(P). *Horaire de l'endroit.*

(I). *Ressources physiques?*

(P). *L'équipement, le financement.*

(I). *Ressources humaines?*

(P). *Pêche c'est moi qui m'organise tout seule, parce que je le fais à partir de Pêche en ville. Je ne sais pas si vous connaissez ça. C'est vraiment intéressant, mais c'est pour les jeunes de 9 à 12 ans. Alors c'est pour ça que mes élèves ne peuvent pas participer. C'est avec la Formation Canadian Tire et le Ministère de la Faune et la Flore, la Fondation Canadian Tire donne un kit de pêche plus une canne à pêche. C'est vraiment génial. Et avec la Fête de la pêche, la Fête de la pêche c'est le 7, 8, 9 juin prochain et là les élèves du primaire, parce que nous, on peut pas embarquer, ils ensemencent les truites, ils ensemencent les poissons et là les jeunes peuvent y aller. C'est certain que c'est une initiation et ils ont un permis de pêche après ça jusqu'à 18 ans. Mais je ne peux pas moi mes élèves. Et je trouvais ça le « fun ». Donc c'est... non je ne dirai pas ça... (rires). En tout cas, je m'arrange autrement disons pour pouvoir participer.*

(I). *Ça pourrait être une limite que les activités sont restreintes à une clientèle...*

(P). *Oui! Si vous savez tous les numéros de téléphone que j'ai appelés! Ils m'ont dit que c'est pour les jeunes, ce sont toutes des activités, sauf la SÉPAC ou les piscicultures. Je ne peux pas demander à des élèves de payer 20 dollars pour pêcher deux poissons. Mes jeunes sont en adaptation scolaire, donc des fois, ils offrent des choses du secondaire qui sont trop avancées pour mes élèves ou des choses du primaire qui sont trop « bébé ». Comme le truc de pêche, j'avais une activité la pêche c'est comme « Oh Hercule » le poisson s'appelle Hercule et il parle. Je ne peux pas montrer ça à mes élèves.*

(I). *Activités non adaptées?...*

(P). *Oui, non adaptées...*

(I). *Trop vieux ou trop jeunes.*

(P). *Non adaptées, trop vieux ou trop jeunes à la clientèle.*

(I). *Organisation du temps? On en a parlé. Ça demande un peu plus de temps.*

(P). *Moi, ça ne me dérange pas.*

(I). *Les parents?*

(P). *Ça dépend. Moi j'ai toujours eu de très bons parents. Et ils comprennent comment je suis. Moi je dis toujours aux parents : « Moi j'accepte votre enfant comme qu'il est. Je ne veux pas le changer. Parce que je peux pas ». Mais je vais l'aider. Déjà ça les rassure beaucoup. C'est sûr que ceux qui préfèrent que leur enfant soit dans une classe c'est ceux qui vont voir, et là je porte vraiment un jugement ici, ils vont voir leur enfant plus fort qu'il ne l'est en réalité. Parce qu'il faut comprendre ici que mes élèves je leur enseigne du niveau primaire. Puis, ceux que ça ne leur dérange pas c'est parce que ils ont compris comment leur enfant est, ils l'acceptent vraiment. Donc c'est un peu en lien avec le déni cette situation-là. Mais en général, les parents acceptent tous. On a une activité quand même dispendieuse à la fin de l'année, bon ce n'est pas vraiment du plein air, mais on va au zoo. Bon il y a Amazoo et Zoo. Et ça coûte à peu près 45 dollars et on a fait un sondage auprès des parents. Ils nous ont tous dit que c'était une bonne idée. Donc on leur a dit, c'est à peu près au mois de mars qu'on a fait le sondage. Donc sont au courant qu'à la fin de l'année, ils vont avoir à déboursier à peu près 45 dollars pour le zoo.*

(I). *Vous avez de bons parents collaborateurs?*

(P). *Oui. C'est ça. Et on a fait un sondage donc c'est quand même dans leur respect de... parce qu'on sait que c'est des sous pareil et là c'est les trois groupes qu'on part et c'est ça. Mais ça c'est plus facile de demander ça que disons dire qu'on part une fin de semaine en camping. Ça, ça peut être plus compliqué, mais déjà les élèves m'ont indiqué que l'année prochaine, si j'étais leur prof, ils voudraient faire un voyage. Dès le début de l'année, on va peut-être commencer à faire germer l'idée que, en tout cas, on ne sait pas trop quel voyage on va faire.*

(I). *Ce n'est pas une limite du tout les parents?*

(P). *Non. Il y a toujours une manière de parler aux parents. Moi, c'est vraiment de cette façon-là et c'est d'essayer d'être collaborant le plus possible et je sais que il y a des parents qui ne voudront pas les sorties là. Mais je ne les obligerai pas. Je ne peux pas faire ça. Mais c'est ça. Mais en général pour moi ce n'est pas une limite, c'est même un avantage, et j'ai même des parents des fois qui me disent « ah, mais si tu veux je vais y aller si vous avez besoin d'aide ». Mais je n'ai pas de problème moi avec les parents. Mais ça dépend toujours.*

(I). *Commissions scolaires?*

(P). *Les assurances, ça je comprends ça. Comme le paintball. Ça je le comprends là. Mais les assurances, disons le financement, ils ont des lois. Mais ils ont des lois qui sont régité et comme le paintball, il y a sûrement déjà eu des élèves qui sont allés, et ça allait super bien et un moment donné il y a quelque chose qui s'est passé et ça n'a pas bien été. C'est comme la logique même.*

(I). *Ça peut constituer une limite?*

(P). *C'est ça, mais en général, c'est sûr si c'est du parachute, ça prend 18 ans, ça c'est sûr qu'ils ne voudront pas. C'est ça.*

(I). *Autre? Température?*

(P). *Ça c'est les jeunes. Moi, ça ne sera pas ma limite à moi, ça va être la limite des jeunes. Moi, en fin de semaine je défaisais ma clôture à neige et il mouillait et j'avais mon imperméable et ça ne me dérangeait pas. Mais, eux autres, c'est parce qu'ils ont un faible taux de tolérance en général. Donc c'est sûr qu'il faudrait qu'il fasse gros soleil, mais pas trop, parce que faut pas qu'il fasse trop chaud. Des fois, je trouve qu'ils voient la réalité un peu comme un enfant plus jeune, un peu naïf. Donc, faut que tout soit parfait sinon tout devient une montagne. Donc, ça pourrait être dans l'activité, l'activité pourrait être longue genre : « Il mouille! », « Je suis tout mouillé! », Il se pourrait que pendant toute la journée j'entende ça. Mais ça se pourrait que d'autres intervenants ça pourrait être dans leur limite. Mais moi, ça ne sera pas la mienne.*

(I). *Modification du comportement? Agressivité?*

(P). *Moi je dirais que ça va être le contraire : ceux qui sont troubles de comportement, là ici il y a rien de scientifique, ceux qui sont troubles de comportement ça va bien aller en plein air, et ceux qui n'ont pas de trouble de comportement vont « sauter » en plein air. Parce que c'est trop différent. Par exemple, ceux qui ont des troubles anxieux, ils ne peuvent pas prévoir ce qui va se passer, dysphasie c'est super routinier, faut que ça fonctionne comme ça, donc pour eux autres « ohhhhh » ça pourrait être problématique : « Qu'est-ce que je fais?! Faut que j'aïlle aux toilettes, il n'y a pas de toilettes ici! Je fais quoi!?» Donc c'est comme plus autre chose. Moi en tout cas, pour avoir vécu des moments avec des jeunes et quand même quand j'étais animatrice et tout, les troubles de comportement, eux autres, vont plus bouger et vont être bien contents. Ils vont se dépenser physiquement.*

(I). *Si on met la lunette juste sur le trouble de comportement...*

(P). *Lui va être super heureux. Jusqu'à présent, c'est ce que j'ai vu.*

(I). *Expérience positive, on en a parlé tout à l'heure.*

(P). *Oui. Mais ça c'est toujours si ça fonctionne bien et... Parce qu'il peut y avoir des montagnes facilement.*

(I). *La nature? Appréciation de la nature?*

(P). *Moi je dirais que ça dépend. L'année passée quand je suis allée faire de la raquette avec mes élèves. On allait sur ma terre. Moi je leur ai dit : « Regardez gang c'est une terre à bois. ». C'est certain que là on ne coupe plus de bois parce que mon grand-père en a coupé pas mal. De toute façon on ne coupait que ceux qui étaient en train de mourir, alors tant qu'à ça, on leur donnait un petit coup de main pour que les autres puissent pousser et nous on ne coupe plus de bois. On leur dit quand même : « C'est notre endroit familial et on aimerait ça que vous faites attention aux arbres et tout ça. ». C'est sûr qu'il y en a qui ont cassé des petites branches, quand on fait de la raquette, quand tu tombes. Ils disaient « Je m'excuse! ». Non ça c'est correct. Mais, je ne veux pas que tu casses des arbres. J'avais un lien affectif avec eux, je leur avais expliqué la situation et tout ça, et ça avait été super correct. Quand je suis allée à la pêche il y a 2 ou 3 ans avec des élèves, j'étais un enseignant parmi tant d'autres. Donc c'est sûr que je n'ai pas le même impact. C'est sûr que j'ai vu des choses dégueulasses se faire faire à des poissons. Je pense que ça va dépendre de la manière que l'activité est amenée et le lien affectif qu'on a avec les élèves. Je pense ça va être beaucoup par rapport à ça.*

(I). *Ça a un gros enjeu ce morceau-là?*

(P). *Oui. Et les valeurs familiales. Moi je pense ça va être beaucoup par rapport à ça. Donc oui, je pense qu'il peut avoir un avantage sur le respect de la nature, mais il y a beaucoup trop de choses...*

(I). *Il y a beaucoup de variables?*

(P). *C'est ça.*

(I). *Relations interpersonnelles et les relations d'amitié?*

(P). *Moi je pense que ça peut souder le lien tout simplement parce qu'ils vont vivre des choses différentes. Souvent, là je porte tellement des jugements aujourd'hui, mais souvent moi mes jeunes qui vont être plus forts académiquement, vont être plus pas de trouble de comportement. Mais là, en nature tu es comme dans un autre monde. Disons à la pêche. Souvent, ils ont un peu les deux pieds dans la même bottine les plus forts. Et c'est pas des troubles de comportement. Les troubles de comportement sont plus manuels, donc ils vont les aider. Si je dis « Ah va l'aider pour telle chose. », ça va être plus facile de créer des liens positifs. Mais ça se peut que le lendemain à l'école tout soit comme avant là. Mais c'est juste de voir les gens différemment. Je pense que c'est intéressant pour les troubles de comportement parce que ils vont avoir... ça va être plus positif la relation avec les autres et nous-mêmes les intervenants avec eux parce qu'ils vont être prêts : « Ok c'est moi qui commence la marche! » ou « C'est moi qui finit la marche! » ou « Ah je vais m'occuper de ça! », « Ça je peux le transporter! ».*

(I). *Ils sont dans l'action?*

(P). *Oui, ils sont dans l'action. Donc ça va être plus positif puis les jeunes vont avoir plus le goût de parler aux autres et même ceux qui... disons qui ont pas de trouble de comportement, ils vont avoir des moments plus positifs avec ceux qui en ont.*

(I). *Le travail d'équipe?*

(P). *C'est plus facile de faire du travail d'équipe positif. Mais, même à l'école, je vous dirais en projet, c'est plus facile de faire du travail positif que si je fais, par exemple, un travail en équipe de deux ou trois sur n'importe quoi. Quand ce sont des projets, je trouve ça plus facile. Donc quand c'est un projet, c'est contextuel, comme disons une activité de plein air, c'est contextuel donc c'est plus facile de faire un projet et ils voient plus l'utilité de travailler en équipe. Et d'avoir un comportement positif. S'il pogne les nerfs après un autre élève, « Est-ce que tu penses qu'il va avoir le goût de t'aider? » (rires). Ils le voient là là, ce n'est pas comme du travail scolaire qui sont tannés et blasés.*

(I). *L'isolement/délinquance/problématiques (toxico, décrochage scolaire)?*

(P). *Ça peut raccrocher. Moi je pense que comme là, on ne se le cachera pas, le mois de mai, ça commence. J'en ai entendu tantôt qui commençaient à parler de sécher les cours. Au régulier oui, mais les miens non parce qu'ils sont gênés, je vais les chercher moi. Ils trouvent ça gênant un peu. Mais c'est sûr le raccrochage, moi j'essaie justement de faire des activités différentes d'ici la fin de l'année. Petites guerres de « ballounes » d'eau parce qu'on ne peut pas aller faire du paintball. On va avoir la pêche, on va avoir le zoo. J'essaie d'en mettre un peu plus vers la fin de l'année pour leur changer les idées. Tu dis comme cette semaine on a 4 jours d'école « Aille on a juste 4 jours gang! Ça va être le fun! » Les raccrocher à des petites choses pour voir que la fin de l'année se termine bientôt et que ça leur fait du bien. Délinquance, toxicomanie, ça ne m'est jamais arrivé de faire du plein air vraiment avec eux. Mais j'ai déjà eu un groupe de délinquance / toxicomanie. La seule chose que j'avais faite avec eux à la fin de l'année c'était une guerre de ballounes d'eau sincèrement. Ça été très drôle d'ailleurs, ils y avaient ri et ils s'étaient amusés et tout, mais j'étais arrivée en cours d'année et ce n'était pas quelque chose qui était nécessairement évident je vous dirais. Parce que ramasser une classe de 25 élèves en toxicomanie/délinquance secondaire un à trois ce n'est pas... on est beaucoup en survie au début. Donc ce n'est pas facile. Mais en toxicomanie / délinquance, bon si je me rappelle... l'année passée j'en avais un... il y avait été suspendu. Alors il n'avait pas pu, mais il voulut venir. Je ne peux pas porter, je ne peux pas dire quoi que ce soit là-dessus parce que je ne suis pas sûre que je pourrais vraiment répondre à la question correctement selon mes connaissances.*

(I). *Réseau social et habiletés, on en a parlé tout à l'heure concernant les liens qui peuvent se créer. Confiance envers les autres?*

- (P). *Je pense que oui, mais faudrait que ce soit répétitif. Que les activités soient répétitives. Parce que je ne pense pas qu'en faisant une activité une seule fois, ils vont nécessairement développer une confiance envers les autres. Je suis chanceuse sont quand même jeunes donc la confiance envers les autres est quand même plus facile parce qu'ils sont bons encore, un autre jugement, moins poqués que quand ils ont 16, 17 ans. Donc oui confiance envers les autres, mais je pense que la première chose faudrait qu'ils aillent et qu'ils développent c'est surtout la confiance envers l'intervenant. Parce que je me suis rendu compte que souvent en trouble de comportement il y a eu beaucoup d'épisodes négatifs avec des intervenants. Des fois, tu as la DPJ qui rentre là-dedans et tout ça là. Donc, je pense que la sortie en plein air peut permettre à l'élève de voir une autre façon d'être de l'intervenant. On n'est pas seulement en train de faire de la matière et de la discipline et tout ça. Donc ils peuvent voir notre autre rôle. Qu'on peut s'amuser, on peut travailler différemment, je le fais aussi en classe, mais voir qu'on est comme ça aussi dans la vraie vie. Parce que ce qui est triste souvent c'est que les jeunes en trouble du comportement ont pas confiance envers les intervenants...*
- (I). *C'est leur passé qui fait ça. Donc ça pourrait être un avantage le fait que ça crée un nouveau lien et qu'on connaît mieux, autant pour l'élève que pour l'enseignant, l'activité permet de resserrer le lien, de mieux se connaître et de développer à long terme la confiance...*
- (P). *Bon je pense que oui. Oui moi je pense que oui.*
- (I). *Pour les deux, pour vous, ça permet de voir les élèves sous un autre jour.*
- (P). *Oui. Mais là, je vais même le mettre dans les deux. Oui, moi je pense qu'on peut voir l'élève différemment donc ça nous permet de connaître ses points forts et de travailler à partir de ses points forts pour essayer de l'aider avec ses difficultés et même l'élève souvent il n'a pas nécessairement confiance entre eux autres ils vont toute se dire. Moi, c'est des vraies « mémères ». Ils se disent tout, puis je suis chanceuse j'ai quand même un très bon lien avec eux. Je me trouve particulièrement chanceuse, ils vont quand même me dire en général tout ce qui se passe. Mais des fois je dis à un élève « Je veux te parler s'il te plaît », il répond : « Qu'est-ce j'ai fait? ». Mais moi je sais que c'est rare que j'y parle, mais c'est comme tout le renforcement et le comportement qui a connu au primaire, parce que moi la plupart viennent du primaire, que j'ai faite... et je sais que c'est un trouble de comportement cet enfant-là mais moi, j'ai zéro problème avec lui. Donc c'est tout comme ça, faut tout détruire un engrenage qui a été créé.*
- (I). *C'est comme un mécanisme de défense.*

- (P). *C'est ça. Et je comprends qu'ils l'utilisent ce mécanisme-là, je pense qu'on aurait tout fait la même chose. Mais là faut comme détruire ce mécanisme-là et revaloriser pour recréer l'estime de soi parce que c'est beaucoup ça : toutes les activités de plein air, toutes les sorties, souvent c'est qu'on vient retravailler l'estime de soi du jeune. Je vais inscrire augmentation estime de soi.*
- (I). *Attachement à la communauté, ça revient à la communauté de classe, on en a parlé. Esprit sportif?*
- (P). *Ce n'est pas facile ça. Ils sont très différents l'un de l'autre et ils n'ont pas toute... Même ils se mettent en équipe comme moi des fois, ils font des petits tournois comme hockey, volley-ball, soccer, et même ce sont des jeunes qui s'entendent super bien, ça se peut qu'un après-midi, ils se parlent plus du tout à cause d'une « game ». Ce n'est pas facile l'esprit sportif parce que souvent ils ont des difficultés relationnelles en lien avec leur trouble de comportement donc déjà en partant, ils ne perçoivent pas la même chose que les autres, donc pour eux autres ils ont fait une erreur et c'est pas grave, mais pour les autres c'est énorme. C'est difficile l'esprit sportif. Oui ça peut l'améliorer, mais c'est un peu comme les relations sociales. En même temps, c'est un trouble d'opposition avec provocation : « Hey gang, on va toute travailler ensemble ça va être le fun », « Moi, ça ne me tente pas ». Ce n'est jamais facile... Je ne travaille pas ça tout de suite je vous dirais parce que j'ai déjà eu des groupes dont la moitié était en trouble de comportement et les autres, je me suis déjà fait dire : « Madame, nous autres on serait bien les 7 (ils se sont nommés), et toi, les autres peuvent aller ailleurs ». Ce n'est pas facile, ma classe était scindée en deux et on ne veut rien savoir d'un groupe.*
- (I). *La guerre des clans dans la classe?*
- (P). *C'est ça. Alors ce n'est pas facile. Mais ça se fait sur du long terme. Mais dans un an, moi je n'ai pas le temps de voir ça. C'est difficile, c'est vraiment sur du long terme. Et je le sais que vers 16, 17 ans, si je donne l'exemple vers 16, 17 ans parce que j'ai eu deux ans un groupe d'élèves qui étaient moitié trouble de comportement, moitié dysphasique et là, c'était comme je disais la guerre et l'eau. Deux ans : une année je ne les ai pas eus, et l'année passée je les ai eus [à nouveau]. J'ai vu que les efforts que j'ai faits, ça valut la peine. Autant au niveau des troubles de comportement qu'au niveau de l'acceptation de soi, de ses difficultés et tout ça, même de l'attention qui était plus grande, j'ai vu vraiment les différences. Autant au niveau des dysphasiques que des troubles de comportement. Donc, je sais que sur du long terme, il y a une possibilité d'amélioration.*
- (I). *Et tout à l'heure vous disiez si les activités étaient plus récurrentes aussi ça serait plus facile.*

- (P). *C'est ça. Mais si elles sont plus récurrentes, c'est plus de sous. Alors, on est comme dans un « pattern » vraiment pas drôle, vraiment désagréable!*
- (I). *Changement, on en a parlé. Évidemment, c'est de la nouveauté. Résolution de problèmes?*
- (P). *Ah ça c'est dur! La résolution de problèmes, ça c'est... ça peut être bien, parce qu'il faut leur faire verbaliser leur résolution de problèmes. Moi, ce que j'explique c'est qu'en mathématiques, la résolution de problème, c'est dans la vie de tous les jours. Donc je pense que oui, c'est vrai, je n'y avais pas pensé, mais ça peut être bénéfique pour eux parce qu'ils apprennent à résoudre des situations de la vie de tous les jours. Par exemple, si on part en camping disons. Il faut que tu prépares ton menu. Et là, tu ne t'amènes pas une lasagne en camping. Tu ne feras pas cuire nécessairement un poulet. Ce n'est pas la meilleure des idées. Surtout avec des jeunes, on va essayer de faire des plats simples, pas compliqués. Donc je pense leur faire réfléchir à ça et ils ont encore un peu la pensée magique aussi donc eux ils voudraient faire un voyage en Espagne l'année prochaine. J'ai dit « Oubliez ça, gang ». Moi, je ne vais pas en Espagne l'année prochaine. Des fois, ils ont un peu une pensée magique qui fait que l'argent ne pousse pas dans les arbres. Faut être logique. Donc oui, je pense que c'est vrai, je n'avais pas pensé : résolution de problèmes, c'est quelque chose de très positif pour eux.*
- (I). *Vie de groupe, j'ai compris que... ça la favorisait, mais comme on disait tout à l'heure, des fois, ça peut être explosif.*
- (P). *Oui oui, c'est ça, et c'est sûr qu'une activité d'une journée, ça va bien aller. Mais si ça fait 4, 5 jours que t'es parti avec le même groupe... Je me souviens quand j'étais ado et que ça faisait 4, 5 jours que disons en camping... C'est sûr qu'un moment donné, ça peut exploser. Donc en plus ils ont un faible taux de tolérance envers les autres et tout ça donc ça peut être rock' n' roll quand même. Mais c'est sûr ça peut être très très drôle. Parce qu'ils doivent apprendre à résoudre leur problème d'eux-mêmes. S'il y en a un ça fait une semaine qui lui tape sur les nerfs, tu peux lui dire, mais il y a une manière de le dire. Moi je dis tout le temps : « Tout se dit, mais il y a une façon de le dire. ».*
- (I). *Ça faisait le tour?*
- (P). *Je trouve ça triste que je n'aie pas mis beaucoup d'avantages pour les profs. Parce que je ne veux pas dire que pour moi ce n'est pas un avantage, pour moi c'est un avantage d'ailleurs je préférerais... Moi si je pouvais j'irais enseigner dehors, mais ça tout l'air que je n'ai pas le droit. (rires). Pour moi je pense que c'est important.*
- (I). **Quelles sont les conditions gagnantes à mettre en place pour vous permettre d'utiliser les activités de plein air?**

(P). *Les conditions gagnantes, c'est sûr que moi pour l'acceptation de la commission scolaire pour mes activités et du conseil d'établissement et du comité participation enseignant équipe-école, en tout cas, les CPE tout l'administratif là. C'est sûr que les sous, on ne se le cachera pas ça serait bien là parce que « the sky is the limit » qu'on aille aucun problème ou aucun problème d'argent n'importe quoi. Que ce soit des activités que les jeunes aiment, donc moi là mes conditions gagnantes c'est qu'il faut que je parte de leurs idées. Qu'est-ce qu'ils ont le goût de faire? C'est sûr que, eux autres, ils ont le goût de bouger, être assis sur une chaise, ce n'est pas leur tasse de thé. Ils me le verbalisent. Donc moi je sais que c'est important partir de leurs idées et après ça je peux préparer ma planification en lien avec ça. Donc, ça serait aussi des ressources humaines. En fait, je pense que ça serait bien que, bon je sais que je vis dans l'utopie là, mais par exemple mon projet poisson, mon projet de pêche, j'aurais aimé ça qu'il aille la Fête de la pêche version adolescent. Je suis sûre que ça peut rentrer dans le cours de Sciences et technologie. L'étude du corps des poissons, ils doivent faire ça en Sciences et technologies. Je ne connais pas le programme, mais en tout cas. Je pense que ça peut se faire aussi. J'ai parlé des financements, partir du goût des élèves, après ça j'ai parlé de... la collaboration des parents ça c'est sûr. Mais je l'ai en général. Ce n'est pas vraiment une problématique. Que ce soit différent. Des fois les élèves, ils aiment ça faire tout le temps les mêmes affaires. Ce n'est pas si pire. Quand tu as une année le même groupe ça va bien. Mais quand tu l'as deux ans et trois fois « Ah on pourrait... », « Oui, mais on est déjà allé! », « Mais c'est pas grave, c'était le « fun » », « Non, mais on peut faire différent aussi » parce qu'on dirait que même les troubles de comportement aiment ça quand ça se ressemble un peu. Une petite routine. Ils sont rassurés quand même. Ils savent que ça va fonctionner comme ça et ils ont un repère. Donc même si ils sont un petit peu tannants, ça les rassure aussi parce qu'ils peuvent être déstabilisés, moins peut-être, mais tout dépendamment des comportements adaptatifs mais ça... Après ça, c'est certain que la température ça serait idéal (rires). Faut vraiment vivre dans l'utopie. Le matériel, l'équipement, que à la commission scolaire je dis : « Besoin de 15 tentes! » C'est beau! Avant on avait les ressources matérielles, mais là ça existe pu. Mais que ça ne soit pas tout le temps moi qui soit en train de faire des démarches. Je sais que je vis vraiment dans l'utopie, mais un genre de petit clé en main. Pour me laisser plus de temps pour pouvoir peut-être bonifier mon activité que je fais en lien parce qu'il faut que je fasse ça en lien avec mon programme et ce qui est correct, moi je trouve ça très le « fun » et c'est beaucoup plus le « fun » de travailler dans un projet en lien avec notre activité de plein air que de parler des loups qui sont en train d'écrire des homophones avec des « ah ah », c'est comme plate [pas intéressant]. Peut-être aussi afin d'attirer le regard des élèves, des documents en lien avec des activités comme des petits livres, ou peut-être des sites internet. Comme là, c'est moi qui les cherche, mais une petite banque de documentation sur certaines activités de plein air, où on peut faire ça, comme la raquette je l'ai fait chez nous, mais des petits endroits où on peut en faire.*

(I). *Un petit guide?*

(P). *Oui. Des petites informations que tu peux faire dans la région de Québec... Une espèce de valise, une « valise plein air » avec différentes activités de plein air, ça pourra même t'aider pour ton travail, différentes petites activités de plein air comme dans la région de Québec, par exemple la raquette tu peux faire ça à telle place. Un petit guide... touristique. Oui, mais pour les écoles, avec des activités de plein air possibles. Et c'est ça là. Après ça, bon l'équipement ça je l'ai dit.*

(I). *Argent/budget, on en a parlé.*

(P). *Oui.*

(I). *Disponibilité transport, intervenants, site de plein air, on en a aussi parlé. Le temps? Vous m'avez parlé d'un « clé en main »... ça vous laisserait du temps pour faire autre chose.*

(P). *Oui, bien c'est sûr que là c'est comme si je rêvais que tout me tombe, je sais que ce n'est pas ça, mais c'est sûr quand on enseigne, on est toujours en train de courir, en tout cas moi personnellement. Parce que je veux toujours faire plein de choses, je veux que ça soit toujours super intéressant et les élèves comment je suis, et en tout cas, on peut parler d'un sujet et tout d'un coup, ils me parlent d'une question et on peut changer, tergiverser vers autre chose, et en tout cas. Et là, c'est sûr que ça te laisse plus de temps pour ta correction. Si vous passez moins de temps à faire des téléphones... C'est ça. Parce qu'on dit souvent que pour enseigner il faut quand même que tu sépares ta vie personnelle de ton travail. Et, ce n'est pas facile parce que souvent ton travail revient à la maison parce que tu as de la correction, mais on sait que ce n'est pas nécessairement bon pour les enseignants quand on veut rester à long terme parce que quand tu as toujours de la correction à faire chez vous, c'est plate pour ta vie de famille. Donc c'est sûr que, et ce n'est pas par rapport juste aux activités de plein air, c'est par rapport à plein de choses, quand tu as plus de temps pour faire ton travail d'enseignant sur certaines choses, c'est mieux pour ton espèce de santé mentale personnelle. En fait, c'est plus l'enseignant pour son bien-être personnel et je pense que c'est quand même important. Parce que si t'as un enseignant qui a un bon bien-être personnel, il va avoir plus le goût de faire des activités, des projets et tout ça.*

(I). *Intérêt des jeunes, on en a parlé. Collaboration des enseignants?*

(P). *Bon ça c'est sûr que ça serait merveilleux, mais, en même temps, ça c'est vraiment vivre dans un monde extra-sensoriel quasiment.*

(I). *Ouverture du milieu on en a parlé avec les commissions scolaires et tout ça...*

(P). Ça, en général, ça va bien. C'est sûr que si c'est des affaires... je comprends que le parachute ils ne veulent pas, c'est 18 ans. Même moi, je voulais en faire et je ne pouvais pas en faire avant 18 ans. Ça c'est ben correct.

(I) Température, on en a parlé. Parents aussi. Formation?

(P) Moi j'ai fait mon bac. [REDACTED]

[REDACTED] Donc, moi c'est certain que c'était très axé sur la recherche. En fait, moi je me suis rendue compte dans mon bac, moi j'ai eu le bac réforme, moi j'ai fini en [REDACTED]. Je me suis rendu compte qu'on n'a beaucoup de cours dans nos bac là je vais vraiment porter un jugement, qui disent pas nécessairement grand chose (rires). Beaucoup beaucoup et j'avais quand même des bons stages, mais une chance que j'ai eu des stages là! [REDACTED]

[REDACTED] Donc, je trouve que quelle que soit la formation qui vont nous donner, ça risque d'être dur. Je donne un exemple. J'ai eu mes quatre années de bac. Bon j'ai travaillé très fort pendant quatre années. Mais un moment donné quand tu te rends compte à quel point la quatrième année ça ressemble pas mal aux autres années, un moment donné si t'as compris que l'élève est au centre de son apprentissage, tu devrais passer tous tes cours. Après ça je me suis donné un petit break petite pause] de deux, trois ans. Et je suis retournée à l'université. Certificat en psychoéducation. Et là, ce que je voyais à ce moment-là m'était utile, car j'étais en train de le faire sur le terrain. Donc ce que je voyais, c'était plus facile de le mettre en pratique. Donc c'est certain que mes travaux se faisaient sur mes élèves et sur ce que je faisais par rapport... Donc c'était beaucoup plus facile. Le bac dans les universités je te dirais, je trouve extrêmement difficile parce que tu ne mets pas nécessairement en pratique ce que tu fais présentement. Donc, quand j'ai fait mon certificat, j'ai revu des choses que j'avais déjà vues dans mon bac, mais que j'avais complètement oubliées. Parce que je ne le mettais pas en pratique. Tandis que là c'est beaucoup plus facile, ça m'a permis d'avoir une vision plus élaborée. Si on met un cours de plein air, je ne dis pas que c'est une mauvaise idée, je dis juste que je ne suis pas sûre que les gens lorsqu'ils vont tomber dans leur bac vont vraiment l'utiliser, Dans leur vie de tous les jours, vont vraiment l'utiliser. Comme la plupart des autres cours. Je pense toutefois que ça pourrait être une formation offerte dans les commissions scolaires aux enseignants intéressés. Je pense que ça serait peut-être plus approprié, c'est certain qu'il faudrait voir les visées par rapport à ça, les clientèles, les types d'activités, présentation de la petite trousse que j'ai imaginée tantôt, ce sont des idées de même. Je pense que ça serait beaucoup plus intéressant parce que là ce serait vraiment des enseignants intéressés par le sujet et après ça pourront faire boule de neige auprès de leur collègue. Mais à l'université, premièrement, moi de ce que je me souviens, il y a des filles que c'étaient complètement des « fifilles » et je ne les voyais nullement dans le bois, de toute façon je ne les voyais pas en dehors de Montréal, du métro. C'était, et je sais que je porte vraiment des jugements, mais c'était la réalité. Je parlais des fois que j'allais faire de la raquette ou du ski et elles me

regardaient... elles ne sont jamais sorties de leur île. Mais peut-être plus des rencontres, que ce soit commissions scolaires ou nous on a... comment ça s'appelle ça... le centre régional, en tout cas il y a des centres régionaux d'apprentissage en tout cas, peut-être plus à ce niveau-là pour une diversification de la pédagogie. Comme j'ai eu dernièrement une formation sur les fonctions exécutives avec des types de jeux de société. Oui, c'était super intéressant. Donc je pense que ça aurait probablement un meilleur impact puis ça serait peut-être mieux et les gens seraient certainement intéressés. Peut-être que ça serait populaire pas dans certaines commissions scolaires ça se peut, mais je pense que ça pourrait être une possibilité.

(I) *Est-ce que ça fait le tour de vos conditions gagnantes?*

(P). *Je pense bien que oui.*

(I). Y a-t-il autre chose que vous aimeriez nous partager en lien avec votre expérience?

(P). *Je pense qu'il faut vraiment partir de l'intérêt des élèves. Il faut vraiment que ça parte d'eux, déjà ça c'est une solution gagnante. Et quoi que ce soit dans la vie, vraiment que les élèves dans leur apprentissage, faut vraiment partir d'eux. C'est sûr que jamais aucun ne sera d'accord, mais il faut leur expliquer que la démocratie existe et, à ce moment-là, on rentre notre système politique et on l'explique là. Donc ça s'explique très très bien. Donc, faut vraiment partir d'eux et en même temps c'est un respect qu'on a envers eux et c'est un peu dans notre devoir de leur rendre l'école intéressante parce que s'ils viennent, à la base, ce n'est pas pour apprendre, ils viennent pour leurs amis... donc c'est pour ça je pense. C'est beaucoup l'affectif au niveau des troubles de comportement qui a la priorité.*

