

Le développement psychosocial des jeunes à besoins éducatifs particuliers à travers l'éducation par l'aventure

Sebastien Rojo

Volume 20, Number 1, April 2012

Actes du Colloque *Participation à la vie éducative, apprentissages et transitions*

Proceedings of the Colloquium *Participation to Education Life, Learnings and Transitions to Adult Life*

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1086774ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1086774ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Réseau International sur le Processus de Production du Handicap

ISSN

1499-5549 (print)

2562-6574 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Rojo, S. (2012). Le développement psychosocial des jeunes à besoins éducatifs particuliers à travers l'éducation par l'aventure. *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, 20(1), 101–113. <https://doi.org/10.7202/1086774ar>

Article abstract

The article explores the potential of an innovative approach, Education through Adventure (EA), the main objective being the psychosocial development of youth with special educational needs private individuals. This article will first situate the relationship to nature and adventure in our society. Then, a brief history will highlight the fundamental principles of EA. Lastly; the opportunities in terms of leverage for academic and social change will be highlighted through an example from the *Commission scolaire de la Jonquière*.

Le développement psychosocial des jeunes à besoins éducatifs particuliers à travers l'éducation par l'aventure

SEBASTIEN ROJO

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Article original • Original Article

Résumé

L'article explore le potentiel qu'offre une approche novatrice qu'est l'éducation par l'aventure (ÉA) laquelle vise le développement psychosocial auprès des jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers. Cet article permettra de situer tout d'abord notre rapport à la nature et à l'aventure dans notre société. Ensuite, un bref historique viendra mettre en lumière les fondements de l'éducation par l'aventure. Finalement, les perspectives qu'elle offre en matière de levier de changements scolaires et sociaux seront mises en évidence à travers un exemple vécu dans la Commission scolaire de la Jonquière.

Mots-clés : éducation par l'aventure, développement psychosocial, jeunes ayant des besoins particuliers, changement scolaire

Abstract

The article explores the potential of an innovative approach, Education through Adventure (EA), the main objective being the psychosocial development of youth with special educational needs private individuals. This article will first situate the relationship to nature and adventure in our society. Then, a brief history will highlight the fundamental principles of EA. Lastly; the opportunities in terms of leverage for academic and social change will be highlighted through an example from the *Commission scolaire de la Jonquière*.

Keywords : Education through Adventure, psychosocial development, youth with special needs, school change

Dans le cadre des questionnements de notre société contemporaine, l'école ne peut occulter les problèmes mondiaux et leurs résultantes, comme les atteintes à l'environnement naturel, la surpopulation mondiale, la violence humaine, l'écart grandissant entre les pays riches et les pays pauvres, etc. L'école vit au rythme de ces changements importants et doit relever des défis depuis de nombreuses années. Elle peut être considérée comme le miroir de la société dans laquelle nous vivons, avec ses contraintes, ses contradictions, ses succès et ses innovations, mais aussi avec ses éternels questionnements. L'image sociétale projetée par ce miroir nous met face à la situation des personnes à besoins particuliers. Ce questionnement est le même en milieu scolaire. Il faut se rappeler que l'école peut parfois reproduire les différences sociales quand elle ne les amplifie pas (Bourdieu & Passeron, 1964). Pourtant, la finalité fondamentale de l'école est de favoriser la réussite de tous les élèves à l'école ordinaire (Garel, 2005). En effet, tous les élèves ont des caractéristiques communes tout en étant différents et le défi est de leur donner la possibilité de se développer et d'apprendre selon la façon qui leur convient le mieux. Finalement, l'ultime but n'est-il pas d'être sensible à la pluralité et à la différence afin de favoriser la réussite de tous les élèves, et ce à différents niveaux, que ce soit dans une classe ordinaire ou dans une classe spéciale?

L'essence de l'éducation par l'aventure : la nature

La conjoncture permet d'avancer que les jeunes sont de plus en plus sédentaires et ne côtoient plus la nature qui était, il n'y a pas si longtemps, leur environnement ludique quotidien. Marcher, jouer, se rouler dans la boue, découvrir la faune et la flore deviennent des activités souvent désuètes et inintéressantes dans une société où la surstimulation quotidienne est omniprésente. Il est interpellant de constater que les temps libres des jeunes d'aujourd'hui se passent entre quatre murs. Comme le dit Subrahmanyam et al. (2000), l'équilibre est difficile à trouver avec les stimulations électroniques qui occupent la plus grande par-

tie de leur temps au détriment des activités psychomotrices. De plus, bien qu'ils soient amis avec plusieurs centaines de personnes sur les réseaux sociaux, ils sont seuls, car ils passent les deux tiers de leur temps devant un écran (Subrahmanyam et al., 2000). Pour sa part, Cardinal (2010) se questionne sur le sujet : « Avons-nous, à notre insu, soustrait nos enfants à leur habitat naturel? Avons-nous éliminé le jeu libre de l'emploi du temps des enfants? Leur imposons-nous un cadre trop rigide, des horaires trop chargés, des vies de fou? » (p. 25). Ils se retrouvent maintenant au milieu de cités bétonnées et d'échangeurs autoroutiers, loin des forêts et des lacs qui caractérisent ces latitudes dans lesquelles nous vivons. Un sondage de la Children's Society montre l'immense écart entre la liberté dont jouissaient les jeunes d'autrefois et celle, fort limitée, qui constitue aujourd'hui leur quotidien (Hillman & Whitelegg, 2000). L'expression *Nature-deficit Disorder* (syndrome du déficit de nature) explique bien la souffrance que vivent les jeunes de cet éloignement du monde naturel. Ils continueront à en souffrir tant et aussi longtemps que l'on ne prendra pas ce problème au sérieux (Louv, 2008). Girault et Sauvė (2008) rappellent que, pour les acteurs de l'éducation qui associent étroitement la crise environnementale actuelle à la rupture des liens entre les humains, les sociétés et la nature, la démarche éducative privilégiée repose sur le contact direct et l'interaction entre l'apprenant et son environnement. Une telle éducation *par, dans et avec* l'environnement est centrée sur l'appartenance de l'homme à la nature, participant à la construction et au développement d'une personne respectueuse et consciente de ce qui l'entoure (Bachelart, 2006). Le temps passé en contexte de nature est déterminant et jugé essentiel dans les pays anglo-saxons et nordiques (Amérique du Nord, Suède, etc.) qui valorisent depuis longtemps la vie à l'extérieur par tous les temps et qui favorisent l'éducation et l'apprentissage de l'enfant en contexte naturel, en appoint à l'enseignement scolaire (Chavlaa & Cushing, 2007).

D'ailleurs, les bienfaits potentiels de ce contact avec la nature sont connus depuis longtemps. Certaines études nous informent à l'effet que



marcher vingt minutes dans un environnement naturel (parc, etc.) est suffisant pour augmenter le niveau d'attention. Une dose de nature doit être utilisée comme une solution bon marché et un outil largement utilisable pour gérer les symptômes de déficit de l'attention (Taylor & Kuo, 2009). Par exemple, un enfant ayant un trop plein d'énergie va, tout naturellement, l'évacuer dans le jeu, au moment où il en ressent le besoin. Cela lui permet d'éliminer, par le fait même, le stress de sa journée (Mackett & Paskins, 2008).

L'aventure au centre du besoin humain

L'aventure est un besoin humain qui ne peut être explicité, car c'est davantage une dynamique, une attitude et un état d'esprit qui la caractérisent. Comme le disent Raiola et O'Keefe (1999), elle incarne cette pulsion immanente qui nous fait dépasser nos limites pour aller vers une liberté et des possibilités plus grandes. Hunt (1999) nous explique qu'aussi loin que les écritures puissent nous renseigner, on s'aperçoit que l'aventure a fait partie intégrante de l'évolution des hommes et des sociétés. Le besoin d'aventure, bien que viscéralement ancré chez l'homme, se manifeste différemment à travers les époques. Il reste un élément intemporel.

L'aventure se concrétise dans un ensemble d'activités, d'expériences qui comportent du risque, de la nouveauté, et auquel on accorde une valeur humaine (Petit Robert, 2000). Certaines composantes articulent le concept même de l'aventure qui nous fait plonger dans un inconnu qui devient inconfortable le temps qu'on s'y adapte, car au-delà de l'expérience, l'issue est incertaine (Hopkins & Putnam, 1997). Le manque de repères connus et familiers oblige l'individu à risquer l'aventure et à opérer un certain lâcher-prise sur la situation nouvelle. De nombreux chercheurs s'entendent pour dire que l'aventure comporte un élément d'excitation, d'incertitude, d'effort, de risque réel ou perçu et d'interactions avec l'environnement naturel (Priest & Gass, 1997; Raiola et al., 1999). D'après Payne et Wattchow (2009), il existe quatre types d'aventures : l'aventure

spirituelle, l'aventure cognitive, l'aventure émotionnelle et l'aventure physique.

Certains auteurs ont même fait des liens entre le savoir et l'aventure. C'est en ce sens que Hunt (1999) dit que Dewey, père de l'éducation expérientielle et fervent opposant critique au courant éducatif conservateur de son époque, considérait que la quête du savoir est une aventure en soi et que le fait de penser relève d'une véritable aventure. Le concept d'aventure est proche du concept d'éducation en plein air, mais comprend un élément supplémentaire particulièrement important, soit la notion de risque (Gass, 1993).

L'éducation par l'aventure s'inscrit dans une perspective à la fois pratique et globale puisqu'elle n'est pas seulement *par* l'aventure, mais aussi *dans* et *avec* l'aventure (Hopkins & Putnam, 1997). L'aventure agit ici comme un outil de développement humain et ne se trouve pas être simplement une fin en soi.

L'éducation par l'aventure : fondements et défis

De nombreux chercheurs ont permis l'émergence et la consolidation de bases conceptuelles propres à l'ÉA. À partir d'une revue de littérature exhaustive, il s'avère pertinent de retenir certains critères qui jalonnent l'ÉA présentés par Priest et Gass en 1997 et, par la suite, par Guthrie en 1998. Ces auteurs mettent en évidence six critères qui nous semblent importants et qui préservent la spécificité de l'ÉA et, plus précisément, la programmation d'aventure :

- 1- Des activités d'aventure comportant des risques adaptés aux compétences et aux habiletés des participants;
- 2- L'utilisation et la mise en œuvre de cycles d'apprentissage expérientiel;
- 3- Des participants volontaires et impliqués;
- 4- Un contexte de groupe en interdépendance et avec un but commun;
- 5- Un environnement inhabituel qui exige un effort d'adaptation de la part du participant;

6- Des conséquences observables et résultantes des actes posés.

Le risque est l'une des notions centrales de l'ÉA. Il peut être perçu comme non nécessaire dans une société qui prône la sécurité à tout prix. L'apprentissage par essais et erreurs, les échecs pourtant essentiels au devenir, le développement de la persévérance, les traumatismes qui façonnent le caractère sont de moins en moins présents et valorisés socialement. Ungar (2007) explique que s'il y a trop de risques, on place l'enfant en situation de danger. Par contre, trop peu de risque lui enlèverait la possibilité d'obtenir les outils nécessaires à son développement et à son équilibre. Certaines études démontrent de plus en plus clairement que le risque sous-jacent à des activités d'aventure et de plein air ne constitue pas, en soi, une justification des attitudes prudentes adoptées. Il apparaît plutôt comme un moyen permettant l'atteinte d'états (satisfactions sensorielles, sentiment de compétence, etc.) ou de gains de divers ordres (distinctifs, interactionnels, techniques, etc.). Pour sa part, Assailly (1992) précise que ce n'est pas véritablement la confrontation au risque qui permet de se révéler ou de se valoriser, mais que c'est la mobilisation de ressources particulières et indispensables pour affronter et réduire les dangers provoqués, qui devient le cas échéant porteuse. Ainsi, il semble préférable de s'intéresser aux raisons pour lesquelles le danger est accepté, plutôt qu'aux motifs pour lesquels des risques abstraits seraient pris.

L'éducation par l'aventure, par essence non disciplinaire, se bute au cloisonnement disciplinaire. D'ailleurs, d'autres disciplines font face à ce même problème, par exemple l'Éducation au développement durable (Stevenson, 2007). L'ÉA exige un changement de mentalité majeur dans les institutions et chez les éducateurs. Il faut dire que les enseignants ne sont pas formés en ce sens. L'ÉA exige souvent un réajustement, voire un nouveau positionnement professionnel, par rapport au métier d'enseignant (Chouinard, Rojo, & Tremblay, 2009). Ils soulignent d'ailleurs qu'il faut un certain courage et apprécier le défi pour quitter le confort des disciplines spécialisées et tenter de progresser

sur le terrain complexe de l'interdisciplinarité. Il est en effet déstabilisant de se retrouver dans un contexte où notre zone de confort est complètement dépassée. L'interdisciplinarité, qui demande des changements radicaux d'habitudes de travail, est plébiscitée. Pour mener à bien l'ÉA, les enseignants engagés doivent demander des plages dans les grilles horaires de différents programmes de formation et des moments de concertation avec les facilitateurs pour développer des activités selon les principes de l'interdisciplinarité. Tandis que l'idée de partenariats extérieurs à l'école ne fait pas l'unanimité, il est difficile de trouver du temps pour construire et s'approprier, entre facilitateurs et enseignants, la démarche pertinente et significative de la séquence d'aventure. Même si le défi est à relever, il n'en reste pas moins que bon nombre d'enseignants et d'intervenants sont disposés à accorder du temps supplémentaire et à agir comme bénévoles.

Une autre considération doit être prise en compte quant à la réalisation d'un programme visant l'ÉA. La structure et la gouvernance de l'établissement peuvent être un élément restrictif pour la réalisation de certains programmes d'aventure. En effet, ce médium nécessite un certain investissement humain, économique et logistique que l'on ne peut occulter. Par conséquent, la durée des expéditions et des activités de plein air peut en être affectée. Quant à l'atteinte des objectifs des programmes d'ÉA selon la durée, il existe une polémique encore bien manifeste sur ce sujet. Certains auteurs pensent que des expériences de courte durée peuvent quand même apporter des changements durables (Wagner & Roland, 1992), si le moment choisi est propice à l'intervention et que l'apprenant est bien préparé à l'expérience (Garvey, 1999). En contradiction avec ce point de vue, Puk (1992) appuie le fait qu'un programme basé sur un jour d'expédition n'a pas grand effet si on visait des changements de caractère et de personnalité. De plus, il ajoute que ce type de programme n'est pas propice aux transferts des apprentissages, à la réflexion, à la compréhension conceptuelle. De même, il attire l'attention sur le fait que plus la durée de l'expédition est longue et plus les bénéfices se verront à long terme. Nonobstant



à ce qui précède, il ne faut pas considérer l'activité comme le seul moment où des changements potentiels peuvent s'opérer. Il faut l'inclure dans un processus d'intervention qui s'inscrit dans une séquence d'aventures, elle-même pensée dans un continuum.

Les impacts de l'approche

Le comportement aventureux chez des jeunes trouve sa source dans un besoin naturel, mais aussi dans différentes activités complémentaires et qui relève aussi bien de l'éducation informelle que de l'éducation formelle. La place de la nature et de l'aventure y est constante et assume une fonction éducative à part entière (Broda, 2007). L'objectif est d'acquérir des connaissances ainsi que de changer des comportements et des attitudes, tout en s'imprégnant physiquement, sensoriellement et affectivement de notre environnement, source d'épanouissement personnel.

Dans le champ de l'éducation par l'ÉA, on travaille avec des groupes hétérogènes. La philosophie de l'approche est le développement de chaque individu, et ce, avec ses particularités et ses besoins, à travers ces groupes (Rojó, 2009; Sugerman, 1999). Plus souvent qu'autrement, la société met plus l'emphase sur les limitations que sur l'identification du potentiel des jeunes (McAvoy & Lais, 1999). L'ÉA offre des possibilités de développement du jeune à besoins éducatifs particuliers très intéressantes malgré les défis auxquels elle fait face (Neill & Richards, 1998). Cependant, il faut être conscient que peu de recherches probantes peuvent nous informer sur les impacts réels de l'ÉA. Quelques méta-analyses ont été réalisées depuis les années 1990 (Cason & Gillis, 1994; Neill et al., 1998; Wilson & Lipsey, 2000). Malheureusement, certaines lacunes méthodologiques ne permettent pas de s'appuyer sérieusement sur certaines recherches.

Néanmoins, il existe des effets qui font l'unanimité dans les programmes d'ÉA et les résultats semblent tout de même convaincants et statistiquement significatifs. Ces effets positifs ont trait à l'estime de soi, à la confiance en soi et au lieu de contrôle (interne et externe), à la

perception de l'adulte, à la maîtrise de soi (Caouette et al., 2002). De plus, les attitudes et les comportements, les performances académiques et l'adaptation au milieu scolaire (assiduité) apparaissent comme des effets positifs de l'ÉA (Priest & Gass, 1997). En outre, certains effets positifs sont constatés dans des champs de recherche connexes et le potentiel qu'offre l'approche auprès des jeunes à besoins éducatifs particuliers semblerait intéressant à différents niveaux. De même, certains auteurs en *Éducation au développement durable* promeuvent une démarche collégiale ou collective caractérisée par une coopération pour l'apprentissage, par et pour une coopération dans l'action. Cette approche, qui s'intègre au courant de la critique sociale, inclut une dimension collective de l'apprentissage et de l'action, ainsi qu'une implication des élèves. Dans ce cadre, la pédagogie par projet serait bien adaptée à l'éducation à l'aventure, même s'il faut connaître les difficultés et les limites qu'elle comporte. D'ailleurs, elle comprend d'autres approches éducatives (Fortin-Debart & Girault, 2007).

Plus concrètement, une étude réalisée par l'American Institutes of Research (2005) montre que des élèves de sixième année qui ont assisté à un cours en contexte de nature pendant une semaine avaient obtenu des gains scolaires, en termes de coopération, de socialisation, de résolution de conflits, mais surtout sur les plans des comportements et de la motivation scolaire. Certains chercheurs, dont Guertin (2007), soutiennent que plus on bouge et plus les rendements scolaires s'améliorent. Toujours selon cet auteur, les effets d'activités qui nécessitent une dépense physique et un dépassement de soi sont d'ordre musculaire, mais aussi d'ordre neurologique comme la capacité de concentration et d'ordre comportemental.

L'exemple de la polyvalente Arvida

Après avoir expliqué les fondements de l'ÉA, intéressons-nous à l'exemple de la Polyvalente Arvida dans la Commission scolaire de la Jonquière.

C'est en 2008 qu'un programme novateur a vu le jour au Saguenay et, plus précisément, à Jonquière. Trois organismes se sont regroupés pour mettre en place un projet pour des élèves en adaptation scolaire. Le Centre de santé et de services sociaux (CSSS), la Polyvalente Arvida et la Coopérative Intervention par la nature et l'aventure Québec (INAQ) se sont réunis pour mettre en place une démarche innovante qui vise la persévérance scolaire et l'augmentation du sentiment de compétence dans un milieu qui voit une trop grande partie de ses jeunes abandonner l'école. Le souhait de ces organismes est de créer un programme récurrent sur dix ans qui permettrait d'inscrire les jeunes dans une démarche de développement personnel.

Dans le cadre du projet, chaque adolescent d'une classe d'adaptation doit s'investir dans une démarche éducative et thérapeutique réelle. La mixité des médiums (éducation par l'aventure et approche traditionnelle) rend l'expérience unique et novatrice (Rojo, 2009). Grâce à une équipe multidisciplinaire, les jeunes sont impliqués dans le projet tout au long de l'année scolaire. Les différents organismes participants mettent à la disposition de la trame d'intervention une psychologue scolaire de la polyvalente, une travailleuse sociale du CSSS et un facilitateur sénior de la Coopérative INAQ. C'est à ce dernier qu'incombe la tâche de construire la trame d'intervention autour de la séquence d'aventure. Celle-ci est en adéquation avec les objectifs choisis au départ du programme. Ils sont multiples et variés selon les années. En voici quelques exemples :

- Développer un sentiment d'importance, de fierté et d'accomplissement;
- Contribuer au développement de l'estime de soi et de ses composantes, en faisant vivre aux participants un sentiment de compétence (dépassement de soi, réussites, etc.), d'importance, de fierté, d'accomplissement au sein d'une communauté;
- Persévérer dans l'atteinte d'objectifs et fournir les efforts nécessaires;
- Permettre aux participants d'établir des liens authentiques au sein du groupe (participant/

participant, participant/intervenant, participant /famille) tout en leur permettant de prendre leur place parmi les autres;

- Permettre aux participants de développer certaines aptitudes nécessaires au travail d'équipe, à la vie en groupe;
- Permettre aux participants de se dépasser physiquement et de vivre des réussites.

Les jeunes de ces classes d'adaptation scolaire devaient s'investir en participant à des ateliers de groupe à raison d'une fois par semaine. Chaque rencontre était d'une durée de soixante-dix minutes; divers ateliers et médias furent utilisés (échanges, réflexions, activités expérientielles, etc.). Cette démarche à visée thérapeutique et éducationnelle revêtait ici un caractère bien précis, soit amener l'adolescent à s'investir, à se réaliser, à se dépasser, à se sentir meilleur et à réussir. Les deux exemples proposés par la suite décrivent le même programme, mais à deux années différentes. La séquence d'aventure de la première année prévoyait des activités et des expéditions de janvier à juin 2010 et la deuxième de novembre à mai 2011. Le tableau suivant résume les deux programmations d'aventure.

PROGRAMMATIONS D'AVENTURE 2009-2010 ET 2010-2011

	2009-2010	2010-2011
Nombre de rencontres d'intervention spécifiques	15	21
Pré-expédition	1	2
Expédition	3	4
Total	19	27

Note : les chiffres représentent le nombre de journées d'intervention.



- Une tentative de mesure d'impacts lors de la première année

Les intervenants ont tenté d'expérimenter à la deuxième édition l'utilisation d'un outil d'évaluation reconnu afin de tenter de mesurer le niveau de l'estime de soi chez les participants. Le test de James Battle (version longue) a été utilisé. Les jeunes ont rempli le questionnaire à deux reprises : en janvier 2010 (pré-test) et en juin 2010 (post-test). De façon générale, à l'analyse du pré-test, les résultats suggèrent un niveau d'estime de soi « moyen faible » chez 80 % des jeunes. Lors de la seconde passation en juin, les données offrent un tableau plutôt similaire mis à part pour 20 % des jeunes pour qui les résultats suggèrent une hausse de l'estime de soi.

Cependant, il faut faire mention ici de la réserve que peuvent avoir les intervenants quant à l'utilisation d'un tel outil de mesure dans le cadre d'un projet évidemment difficilement quantifiable. De plus, il peut y avoir des biais dans la passation du questionnaire, considérant qu'une bonne proportion des jeunes peinent à remplir adéquatement ce genre de questionnaire, et ce, pour des raisons flagrantes : absence d'intérêt, difficultés à comprendre et parfois même à lire, désirabilité sociale. Ainsi, les résultats obtenus à ce test ne peuvent représenter, à notre avis, un bilan fiable de l'évolution des participants au projet.

Selon Harvey (2009), la rétention a été augmentée, les attitudes et les comportements ont eux aussi changé. L'approche de l'éducation par l'aventure intéresse de plus en plus les milieux scolaires qui voient en elle un moyen extraordinaire d'intervention éducative de type alternatif. Afin d'illustrer l'impact des expériences chez les jeunes, elle mentionne deux anecdotes particulièrement éloquentes et représentatives.

Première anecdote

Un jeune garçon du groupe, qui en était à sa deuxième expérience avec notre groupe d'aventure thérapeutique, devait changer de polyvalente pour l'année 2010-2011. Lors de la

célébration de juin, il nous dit : « Madame, je change d'école, mais peut-être qu'on pourrait s'arranger pour le projet dans le bois l'an prochain... ». Nous parlons d'un jeune pour qui l'école est depuis toujours symbole de rejet, de violence et de dégoût. Au cours de l'été suivant, la mère nous racontera que son fils joue de l'harmonica depuis son retour d'expédition... Il a appris cela d'un guide en forêt.

Deuxième anecdote

Parmi le groupe d'adolescents du projet 2009-2010, un jeune en particulier nous a causé beaucoup de préoccupations et a mobilisé beaucoup de notre énergie. Ce jeune et sa mère sont suivis depuis deux ans en « Clinique Jeunesse ». Suite à la détérioration du jeune qui s'enfonçait à bonne vitesse dans la délinquance, une admission en institut a dû être effectuée durant l'été 2010. Après un mois d'évaluation, l'équipe de soignants a informé le jeune du fait qu'il devrait demeurer quelques mois à l'interne. Le jeune a éclaté en sanglots et a quitté la pièce avec une intervenante qui le connaît bien. À l'écart, il lui a alors demandé : « Oui, mais le projet INAQ cette année? ».

En somme, ces petits extraits de la réalité sont pour nous des preuves bien réelles de l'impact d'une telle démarche. Nous demeurons d'avis que l'aventure thérapeutique demeure nourrissante à bien des égards pour les jeunes participants. Le médium de la nature offre un « cadre de soins » bénéfique et facilitant pour aider les intervenants à soutenir et à guider les jeunes dans la plus grande quête qui soit, c'est-à-dire *la quête d'eux-mêmes* (Harvey, 2009).

- Une base méthodologique mieux circonscrite

Après réflexion, l'ensemble des intervenants tend vers une approche de collecte des données plus qualitatives dans la troisième édition. En effet, la parole sera donnée aux participants à l'aide d'entretiens semi-dirigés courts qui permettront de connaître les changements que les participants ont eux-mêmes perçus ainsi que ceux que les intervenants ont notés. Les retombées sont déjà perceptibles au sein de l'école. La prochaine partie présente la métho-

dologie employée ainsi que les résultats obtenus.

La méthodologie : un programme centré sur le sentiment de compétence et le changement d'attitude

Le choix des intervenants quant au type de recherche s'est fait à la lumière des réflexions et des recommandations des différents organismes participants. Le choix d'une approche méthodologique de type qualitatif apparaissait le plus pertinent en regard de notre objet d'étude et plus particulièrement au médium utilisé. C'est dans cet esprit que nous irons interroger les participants en leur donnant la possibilité de s'exprimer à travers des entretiens. La parole des participants sera croisée avec le compte rendu de l'enseignante responsable de ce groupe. De plus, d'autres artefacts de réflexion ont été utilisés lors de l'expérience pour ainsi permettre le croisement de certaines données et mieux comprendre ce qui se passe *in situ*. La démarche se moule à la réalité des répondants. En effet, la pertinence de cette approche méthodologique repose sur une qualité essentielle et intrinsèque à sa nature, à savoir tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement (Savoie-Zajc, 2004).

Dans les prochains paragraphes, nous explorerons la méthodologie choisie ainsi que les outils sélectionnés lors de la collecte de données, l'analyse et la discussion qui en découlent.

La collecte des données

Différents instruments ont servi à la collecte des données au cours du dernier programme. Dans cette partie, nous décrivons les composantes du modèle méthodologique qui servent de canevas.

Tout d'abord, mentionnons que le choix de l'échantillon s'est fait à travers différents critères d'ordre structurel et de faisabilité. Nous avons constitué un échantillon intentionnel, mais nous sommes aussi en présence d'un échantillon formé à partir d'un groupe naturel (Lecompte & Preissle, 1993). Ainsi, le groupe-classe choisi

(première secondaire en adaptation scolaire) se constitue d'une enseignante prête à s'engager dans le projet ainsi que de quinze jeunes de 12 à 14 ans). Certaines informations viendront compléter la collecte des données.

La phase de collecte de données utilise des stratégies souples afin de préserver l'interaction avec les jeunes. L'entrevue semi-dirigée a été choisie. Trois questions ont constitué le canevas d'entrevue : Qu'est-ce que tu as appris sur toi? En quoi le projet « Destination nature » t'a aidé? Quelle activité t'a fait réfléchir le plus et pourquoi?

Le matériel écrit constitue un certain type de données qui regroupe une fiche sur la connaissance de soi en rapport avec les autres : « Moi et les autres » (MeA) (Rojo, 2011). Il se veut un matériel riche de sens et comportant des informations intéressantes dans la sphère de la connaissance de soi : ressenti personnel, entraide et perception de soi.

La question sur le ressenti personnel se faisait chaque matin pour évaluer comment se sentaient les jeunes aux différentes étapes du programme. Ils pouvaient se situer sur une échelle de mesure de type Likert en dix points (correspondant à une évaluation, un étant le plus bas et dix le plus élevé). De plus, ils devaient préciser pourquoi ils se situaient sur cette marque. Les actions d'entraide devaient être notifiées tout au long de l'expérience et plus particulièrement au moment de l'expédition. La perception de soi était abordée à travers la question : « Quel est le totem (animal) qui te représente le mieux et pourquoi? ».

L'observation constitue un mode important de collecte de données (Jacoud & Mayer, 1997). Les observations se sont faites lors des activités, mais aussi lors des moments informels. Le médium utilisé permet cette possibilité d'observation comme dans certains cas en éducation (Savoie-Zajc, 2004). Ce type de collecte a l'avantage de dépasser le langage pour s'intéresser aux comportements. Également, les procès-verbaux des différentes rencontres ont été dressés afin de laisser une trace des discussions entre les intervenants. Enfin, les données



ont aussi été alimentées par les notes du journal de bord du facilitateur. Certains documents (plans d'intervention, résultats scolaires, etc.) ont complété la collecte des données.

L'analyse des données

L'analyse des données renvoie aux efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés dans l'étude (Deslauriers, 1991). C'est dans ce sens que nous allons analyser les différentes données collectées tout au long du programme. Les données recueillies au moyen des différents outils ont été comptabilisées à la main. Les données provenant des entrevues semi-dirigées ont été retranscrites puis soumises à une analyse de contenu thématique (Miles & Huberman, 2003). Dans notre cas, nous avons laissé, pour un instant, le cadre théorique de côté afin de faire émerger les catégories comme le suggère Savoie-Zajc (2004) dans le cas d'une analyse inductive modérée. Relativement aux données collectées, une réduction des données a été réalisée à travers la codification. En fait, un nom a été attribué à chaque segment des transcriptions. Également, le contenu des notes de terrain rédigées et les procès-verbaux des rencontres ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique et inductive. Le prochain paragraphe présente les résultats obtenus.

Les limites de l'étude

Bien que certaines stratégies aient été mises en place pour accroître la validité des données recueillies (triangulation des informations et des outils de collecte de données), certaines limites doivent être considérées. Soulignons d'abord le nombre restreint de réponses aux entrevues semi-dirigées et à l'exhaustivité de celles-ci. De plus, le programme n'avait pas pour finalité principale d'être une recherche scientifique, mais la mise en place a tenu compte des étapes clés d'une recherche. En fait, la collecte des données et les analyses qui s'en suivent fournissent plus des résultats cliniques que des résultats de recherche. Par ailleurs, malgré les nombreuses sources d'informations retenues pour la collecte de données et les avis favorables qui font croire au

succès du programme, les résultats obtenus, notamment quant aux progrès des élèves, ne peuvent être attribués à la seule utilisation de l'approche employée. Cependant, tout en tenant compte des limites exposées, l'analyse des données colligées au cours de ce programme a permis de mettre en relief des résultats qui confirment l'effet généralement positif de la mise en place de ce programme et de l'utilisation de l'ÉA.

- Les résultats

Depuis trois ans, des ajustements ont été apportés au programme pour que les mesures d'accompagnement répondent le mieux possible aux besoins de tous les jeunes à besoins éducatifs particuliers. Le bilan de la première année a permis de poser les bases de la séquence d'aventure entremêlant les interventions dites traditionnelles et celles faisant appel à l'ÉA. Les intervenants des différents organismes mentionnaient, à cette occasion, la nécessité de continuer suite aux différents discours des jeunes et aux changements de comportements et d'attitudes observés chez eux. Cependant, les recommandations formulées au terme de cette première année du programme consistaient à consolider l'approche multidisciplinaire et à colliger les données recueillies lors du programme. La deuxième année du programme aura été empreinte par le souci de collecter des données plus précises et de développer une meilleure collaboration entre la psychologue, la travailleuse sociale et le facilitateur. Au terme du dernier programme, plusieurs constats peuvent être tirés des résultats obtenus. Après l'analyse des différentes données collectées, plusieurs éléments nous apparaissent importants. Ces éléments concernent principalement: le sentiment de compétence; la communication; la confiance en soi/aux autres et le dépassement de soi; la coopération et l'entraide.

Le sentiment de compétence

À cet égard, plusieurs jeunes (7/10) ont mentionné qu'à la fin du programme, ils se rendaient compte qu'ils étaient capables de réaliser des tâches difficiles dans un contexte exi-

geant pour eux. Ils mentionnaient qu'au départ, ils ne se sentaient pas capables de partir en expédition et qu'ils n'auraient sans doute pas la force physique et psychologique pour passer à travers cette expérience. Ces jeunes remarquent qu'ils sont capables de se dépasser et de réussir : « Je sais maintenant que je suis capable de me dépasser et de réussir » (S. R.).

À travers le MeA et plus précisément sur la question du ressenti, nous avons constaté que les jeunes se trouvaient souvent dans la partie supérieure de l'échelle du ressenti. Plus souvent qu'autrement, ils se situaient entre huit et dix. Ceci nous apprend qu'ils ont su s'adapter facilement à l'environnement et aux difficultés dans lesquels ils se trouvaient. Par contre, il est important de mentionner que la séquence d'aventure prévoyait une pré-expédition de deux jours qui se voulait préparatoire à l'expédition. Les difficultés rencontrées lors de cette pré-expédition (conditions climatiques de -38 °C, etc.) leur ont permis de mieux appréhender les difficultés de l'expédition.

La communication

La communication, parfois difficile en classe, s'est améliorée. En effet, plusieurs jeunes (3/10) disent qu'ils se sentent plus à l'aise pour entrer en relation avec les autres. Ils constatent qu'ils sont moins gênés et qu'ils communiquent avec les autres. D'ailleurs, ils mentionnent qu'ils parlent beaucoup plus à la maison. Ces jeunes paraissent avoir fait de nombreux acquis à ce sujet durant le programme. L'enseignante remarque qu'au sein de la classe, la communication est bien meilleure et surtout teintée de plus de respect les uns envers les autres. Avant le programme, cet élément était l'un des points travaillés en salle de classe. Le programme a donné la possibilité aux jeunes d'élaborer eux-mêmes les règles internes au groupe. Deux de ces règles étaient le respect de la parole et une communication appropriée. L'enseignante mentionne que ces règles sont encore respectées au sein de la classe et que le climat a complètement changé, grâce au respect instauré par un mode de communication adapté et respectueux.

La confiance en soi/aux autres et le dépassement de soi

Des changements sur le plan de la confiance en soi, mais aussi de la confiance aux autres, ont été constatés. Plusieurs jeunes (5/10) disent qu'ils se font beaucoup plus confiance maintenant. Les activités de confiance et de résolution de problèmes auxquelles ils ont été confrontés les ont amenés à se dépasser tant au point de vue physique que psychologique. À plusieurs moments, ils ont dû dépasser leur zone de confort seul, mais aussi avec les autres. Ils devaient souvent se livrer aux autres afin de résoudre les problèmes proposés lors des activités. Certains commentaires d'intervenants traduisent cette évolution : « Je ne l'aurais pas cru capable de ça, car il est différent à l'école. » (K. R.). D'ailleurs, les jeunes le mentionnent aussi : « Je fais plus confiance aux autres maintenant. » (S. R.), « On doit vraiment se faire confiance, mais aussi faire confiance aux autres. » (B. D. G.), « J'ai réalisé qu'on était tous capables. On peut s'entraider et essayer de travailler avec le groupe afin de se surpasser et de trouver des stratégies. » (P. R.).

Développer des liens

Développer des liens était un des objectifs du programme, et ce, à un moment de l'année où le climat de classe était jugé comme explosif. Cet objectif est en lien avec les problèmes de communication vécus dans la salle de classe. En proposant des activités de communication, de résolution de problèmes, de coopération et d'entraide, des changements importants ont été constatés. De nombreux jeunes (6/10) ont parlé des changements qui se sont produits dans leur interaction avec les autres. Des propos en témoignent : « J'ai développé des liens avec les autres [...] Je me sens bien avec les autres et on arrive à ne pas se chicaner. » (Y. B. Q.), « Je suis capable de mieux vivre avec les autres et je me sens plus tolérante. » (B. D. G.). Par ailleurs, l'enseignante souligne un changement notable du climat de classe. Elle mentionne aussi une augmentation du respect envers les autres et que de nouvelles amitiés et une certaine solidarité se sont installées.



D'après elle, le respect participe grandement à un climat de classe favorisant l'apprentissage. Concernant les actions d'entraide (MeA), elles n'ont pas pu être notifiées individuellement. On peut simplement s'appuyer sur les observations faites par les intervenants et sur certains dires des jeunes, mais sans que ces derniers soient écrits. Certains participants n'aidaient pas naturellement tandis que d'autres étaient très à l'écoute des besoins des autres.

Conclusion

La finalité de ce programme était de mettre en place une démarche innovante qui vise la persévérance scolaire et l'augmentation du sentiment de compétence dans un milieu qui voit une trop grande partie de ses jeunes abandonner l'école. Son originalité est l'expérimentation de modalités de soutien adaptées aux élèves à risques en contexte de nature et d'aventure. L'utilisation de l'éducation par l'aventure comme moyen d'intervention complémentaire à une démarche dite plus traditionnelle a permis de constater certains changements d'attitude et de comportement. Il apparaît très intéressant de recourir à ce modèle de l'éducation par l'aventure pour proposer un environnement pédagogique qui, de par sa nature, facilite les changements durables. En regard aux retombées qu'offre cette approche, il serait important d'offrir aux jeunes manifestant des problèmes éducatifs particuliers la possibilité de se réaliser dans un cadre adapté et de développer leur plein potentiel à l'aide d'une approche qui facilite leur développement.

Pour terminer, nous tenons à rappeler qu'à la suite de ce programme nous constatons que, pour favoriser des retombées significatives, il faut souvent réussir à convaincre les différents organismes (école, commission scolaire, CLSC, etc.) des bienfaits de cette approche. Cela signifie que les aspects structurels sont souvent limitatifs quant à la bonne réalisation de ce genre de programme. Pourtant, beaucoup des éléments décrits dans ce texte sont des leviers qui permettent d'agir et d'atteindre des solutions en ce qui a trait à la persévérance scolaire.

Références

- AMERICAN INSTITUTE OF RESEARCH (2005). *Effects of Outdoor Education : Programs for Children in California*. Submitted to The California Department of Education, 31 janvier 2005.
- ARGYRIS, C. ET SCHÖN, D. (1974). *Theory in practice : Increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- ASSAILLY, J.-P. (1992). *Les jeunes et le risque : une approche psychologique de l'accident*. Paris : Vigot.
- BACHELART, D. (2006). Le développement durable bouscule l'éducation à l'environnement. *Territoires*, 466.
- BAILEY, J. (1999). A world of adventure education. Adventure programming. Dans J. C. Miles, & S. Priest (dir.), *Adventure Programming* (p. 39-42). Pennsylvania : Venture Publishing.
- BILODEAU, M. (2005). *La séquence d'aventure*. Document PowerPoint non publié, 19 p.
- BOUTIN, G., & BESSETTE, L. (2009). *Inclusion ou illusion?* Montréal : Éditions nouvelles.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- BRODA, H. W. (2007). *Schoolyard-Enhanced Learning : Using the Outdoors as an Instructional Tool*, K-8. Portland : Stenhouse Publishers.
- CAOUCETTE, M., MASCIOTRA, D., BOUVIER, H., & BÉRARD, J.-M. (2002). L'autorégulation de l'anxiété au moyen des activités physiques d'aventure en adopsychiatrie. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 31(1), 35-53.
- CARRON, A. V., HAUSENBLAS, H. A., & EYS, M. A. (2005). *Group Dynamics in Sport* (3^e éd.). Morgantown, WN : Fitness Information Technology.
- CASON, D., & GILLIS, H. L. L. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *Journal of Experiential Education*, 17(1), 40-47.
- CHAWLAA, L., & FLANDERS CUSHING, D. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452.
- CHOUINARD, E., ROJO, S., & TREMBLAY, M. (2009, novembre). *L'Interdisciplinarité dans l'Équipe d'Intervention en Aventures Thérapeutiques et en Thérapie d'Aventure : Un « catalyseur » à la structuration de l'intervention*. Atelier présenté dans le cadre de la 37th Annual AEE International Conference, Montréal, Québec.
- COLEMAN, J. S. (1979). Experiential learning and information assimilation : Toward an appropriate mix. *Journal of experiential education*, 1, 6-9.
- DESLAURIERS, J. P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- FORTIN-DEBART, C., & GIRAULT, Y. (2007). Pour une approche coopérative de l'environnement à l'école primaire : Recherche exploratoire auprès d'enseignants du primaire. *Éducation relative à l'environnement*, 6, 97-117.

- GAREL, J.-P. (2005). L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive. *Reliance*, 16, 84-93.
- GARVEY, D. (1999). Do one day adventure programming activities, such as challenge courses, provide long lasting Learning. Dans S. D. Wurdinger & T. G. Potter (dir.), *Controversial issues in adventure education : A critical Examination* (p. 89-96). Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.
- GASS, M. (1993). *Adventure therapy : Therapeutic applications of adventure programming*. Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.
- GIRAULT, Y., & SAUVÉ, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable : Croisements, enjeux et mouvances. *Aster*, 46, 7-30.
- GUERTIN, M. (2007). *An examination of the effect of a comprehensive school health model on academic achievement*. The effect of living school on EQAO test scores. University of Toronto.
- GUTHRIE, S. P. (1999). *Outdoor program models : placing cooperative adventure and adventure education on the continuum* (Document inédit). Maine : Unity College.
- HILLMAN, M., & WHITELEGG, J. (2000). *One False Move : A Study of Children's Independent Mobility*. London : Policy Studies Institute.
- HOPSKINS, D., & PUTNAM, R. (1997). *Personal growth through adventure*. London : David Fulton Publishers Ltd.
- HUNT, J. S. (1999). Philosophy of adventure education. Sous la direction de J. C. Miles, & S. Priest (Éds), dans *Adventure programming* (p. 115-122.). Pennsylvania : Venture publishing.
- JACOUD, M., & MAYER, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupard, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pirès (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-250). Boucherville : Gaëtan Morin.
- KIMBALL, R. O., & BACON, S. B. (1993). The wilderness challenge model. Dans M. Gass (dir.), *Adventure therapy : Therapeutic applications of adventure programming* (p. 11-41). Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.
- KOLB, D. (1984). *Experimental Learning expérience as a source of Learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- KRAFT, R. J. (1999). Experiential Learning. Sous la direction de J. C. Miles, & S. Priest (Éds), dans *Adventure Programming* (p. 181-186). Pennsylvania : Venture publishing.
- LE BOTERF, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives* (5^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.
- LECOMPTE, M. D., & PREISSE, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in education research*. San Diego, CA : Academic Press.
- LOUV, R. (2008). *Last Child in the Wood*. Chapel Hill : Algonquin Books of Chapel Hill.
- LUCKNER, J. L., & NADLER, R. S. (1997). *Processing the experience. Strategies to enhance and generalize learning*. Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.
- MC AVOY, L., & LAIS, G. (1999). Programs that include persons with disabilities. Sous la direction de J. C. Miles, & S. Priest (Éds), dans *Adventure programming* (p. 403-414). Pennsylvania : Venture publishing.
- MACKETT, R., & PASKINS, J. (2008). Children's Physical Activity : The Contribution of playing and walking. *Children and society*, 22(5), 345-357.
- MILES, M. B., & HUBERMAN, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2^e éd.). Paris : De Boeck.
- MILES, J. C., & PRIEST, S. (1999). *Adventure programming*. Pennsylvania : Venture publishing.
- MINER, J. L. (1999). The creation of Outward Bound. Sous la direction de J. C. Miles, & S. Priest (Éds), dans *Adventure Programming* (p. 55-63). Pennsylvania : Venture publishing.
- NADLER, R. S. (1993). Therapeutic process of change. Dans M. Gass (dir.), *Adventure therapy : therapeutic applications of adventure programming* (p. 57- 69). Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.
- NEILL, J. T. (2004). *Trends, change et future in outdoor education*. Repéré à <http://www.wilderdom.com/Trends.html/>, page consultée le 23 janvier 2011
- NEILL, J. T. (2003). *Formats of outdoor education programs*. Repéré le 24 janvier 2011 à <http://www.wilderdom.com/Trends.html/>
- NEILL, J. T., & RICHARDS, G. E. (1998). Does outdoor education really work? A summary of recent meta-analyses. *Australian Journal of outdoor education*, 3(1), 40-48.
- PAYNE, P., & WATTCHOW, B. (2009). Phenomenological deconstruction, slow pedagogy and the corporeal turn in wild environmental/outdoor education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14, 15-32.
- PETIT ROBERT (2000). Paris : Le Robert.
- PRIEST, S. (2000). *An introduction to experientially based training and développement (EBTB)*. Repéré le 23 janvier 2011 à <http://www.wilderdom.com>
- PRIEST, S. (1999). The semantics of adventure programming. Dans J. C. Miles, & S. Priest (dir.), *Adventure programming* (p. 111-114). Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.
- PRIEST, S., & GASS, M. (1997). *Effective leadership in Adventure programming*. Champaign : Human Kinetics.
- PUK, T. (1999). Do one day adventure programming activities, such as challenge courses, provide long lasting Learning. Dans S. D. Wurdinger, & T. G. Potter (dir.),



Controversial issues in adventure education : A critical Examination (p. 97-103). Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.

RAIOLA, E., & O'KEEFE, M. (1999). Philosophy in practice : A history of adventure programming. Sous la direction de J. C. Miles, & S. Priest (Éds), dans *Adventure Programming* (p. 44-53). Pennsylvania : Venture publishing.

RICHARDS, A. (1999). Kurt Hahn. Dans J. C. Miles, & S. Priest (dir.), *Adventure Programming* (p. 65-70). Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.

ROJO, S. (2011). *Rapport final – Programme Destination Nature*. (Document inédit), Coopérative INAQ.

ROJO, S. (2010). *Leadership et dynamique de groupe, mais par où commencer?* Conférence présentée aux étudiants du cours Intervention auprès des groupes en travail social. Université du Québec à Chicoutimi, Québec.

ROJO, S. (2010). *Rapport final – Programme Polyvalente Arvida-CSSS Jonquière-INAQ*. (Document inédit), Coopérative INAQ.

ROJO, S. (2009). *L'aventure thérapeutique auprès des adolescents dysphasiques*. Conférence présentée dans le cadre du 77^e Congrès de l'ACFAS. Ottawa, Ontario.

RUSSELL, K. (2003). A national survey of outdoor behavioral healthcare programs for adolescents with behavior problems. *Journal of Experiential Education*, 25(3).

SAVOIE-ZAJC, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-151). Sherbrooke : Éditions CRP.

SHAW, M. E. (1981). *Groups dynamics : the psychology of Small behavior*. Montréal : Mc Graw-Hill.

STEVENSON, R. B. (2007). Schooling and environmental education : Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13(2), 139-153.

SUBRAHMANYAM, K., KRAUT, R. E., GREENFIELD, P. M., & GROSS, E. F. (2000). The Impact of Home Computer Use on Children's Activities and Development. Children and Computer Technology, The Brooking Institution, 10(2).

SUGERMAN, D. (1999). The ultimate goal of adventure éducation should be the improvement of the individual, not the group within which the individual resides. Dans S. D. Wurdinger, & T.G. Potter (dir.), *Controversial issues in adventure education : A critical Examination* (p. 139-144). Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.

TAYLOR, A.-F., & KUO, F.-E. (2009). Children With Attention Deficits Concentrate Better After Walk in the Park. *Journal of attention disorders*, 12(5), 402-409.

TUCHMAN, B. W., & JENSEN, M.-A. C. (1977). Stages of small group development revisited. *Group and Organization Studies*, 2(4), 419-426.

UNGAR, M. (2007). *Too Safe for Their Own Good, How Risk and Responsibility Help Teens Thrive*. Toronto : McClelland and Stewart.

VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. Dans R. Landry, C. Ferrer, & R. Vienneau (dir.), *La pédagogie actualisante. Éducation et francophonie*, 30(2), 1-8.

WAGNER, R., & ROLAND, C. (1992). *Does outdoor-based training really work?* Keene : Roland et Diamond Associates Inc.

WILSON, S. J., & LIPSEY, M. W. (2000). Wilderness challenge programs for delinquent youth : A meta-analysis of outcomes evaluations. *Evaluation and Program Planning*, 23, 1-12.

WURDINGER, S. D., & PRIEST, S. (1999). Integrating theory and application in experiential Learning. Dans J. C. Miles, & S. Priest (dir.), *Adventure programming* (p. 187-192). Dubuque : Kendall/Hunt Publishing.