

Intervention psychosociale par la nature et l'aventure en milieu scolaire.



Projet accompagné d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : retombées au sein de l'équipe d'intervenants scolaires et réinvestissements à l'école

RÉSUMÉ : Cet article porte sur un projet québécois d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (IPNA) destinées à des adolescents présentant des difficultés importantes sur le plan de la régulation émotionnelle et comportementale. Dans le cadre d'une recherche-action-formation, un accompagnement a été offert à une équipe d'intervenants dans le but d'améliorer leur capacité à soutenir ces adolescents, et ultimement d'intégrer l'approche à leur curriculum de manière autonome. Deux objectifs sont poursuivis : dégager des retombées de la mise en œuvre du projet d'IPNA sur les intervenants scolaires et décrire les réinvestissements effectués par les intervenants en classe entre les expériences de nature et d'aventure. Sur le plan des retombées, les propos des intervenants révèlent le développement d'une posture d'accompagnement plus responsabilisante, des perceptions mutuelles enrichies, des dynamiques relationnelles plus égalitaires et renforcées ainsi que des identités professionnelles plus en congruence et en contiguïté. Quant aux réinvestissements en classe, plusieurs exemples sont présentés pour illustrer comment ce qui se vit à l'extérieur de la classe peut nourrir ce qui se vit à l'intérieur de la classe et vice-versa. Pour terminer, la discussion propose des pistes de réflexion qui pourraient être utiles à des acteurs de terrain ou des scientifiques explorant ce type d'approche.

MOTS CLÉS : INTERVENTION PSYCHOSOCIALE PAR LA NATURE ET L'AVENTURE, DIFFICULTÉ D'ADAPTATION, ÉCOLE SECONDAIRE, ENSEIGNANTS.

ABSTRACT : This article reports on a project of psychosocial intervention by nature and adventure (PINA) held in the province of Quebec, and geared towards helping teenagers facing important emotional and behavioral regulation challenges. As part of a wider research action and training project, a team of high school educators was accompanied to improve their capacity to support these teenagers in that matter, and to eventually integrate autonomously the approach into their own curriculum. Two objectives were pursued : (1) to derive the implications of the PINA project implementation on the educators involved, and (2) to describe the transfers they operated from the nature and adventure experiences to the school context. In terms of the implications, educators' discourses reveal the development of a more empowering support posture on their part, enriched mutual perceptions and more egalitarian and reinforced relational dynamics between them and their students, and professional identities growing in congruence and contiguity. Regarding transfers into the classroom, many examples are presented, showing how what takes place outside can nurture what happens inside the school, and vice versa. The discussion concluding the article proposes elements for field practitioners as well as researchers exploring this particular approach to reflect upon.

KEYWORDS : PSYCHOSOCIAL INTERVENTION BY NATURE AND ADVENTURE, DIFFICULTIES OF ADAPTATION, HIGH SCHOOL, TEACHERS.

Geneviève BERGERON

Professeure,
Département des sciences de
l'éducation,
Université du Québec
à Trois-Rivières
Genevieve.Bergeron@uqtr.ca

Sébastien ROJO

Département de psychoéducation
de l'Université du Québec à Trois-
Rivières (UQTR)
Sebastien.Rojo@uqtr.ca

Caroline JEANSON

Université du Québec
à Trois-Rivières (UQTR),
Caroline.Jeanson@uqtr.ca

Line MASSE

Département de psychoéducation,
Université du Québec
à Trois-Rivières

Projet accompagné d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : retombées au sein de l'équipe d'intervenants scolaires et réinvestissements à l'école

On a vécu quelque chose de gros avec les élèves. [...] Ces élèves ont été témoins quand on a eu des peurs, quand on a vécu de la joie, quand on a trop réagi. Ils ont vu qu'on était des êtres humains. Parce qu'on était en dehors du cadre. Tout ça a créé une chimie, qui fait en sorte que de mes 13 élèves, j'en ai 12 qui se sont présentés jusqu'à la dernière journée de l'année scolaire. [...] Cette année, il s'est passé quelque chose. [...] Il y a un rayonnement autour de ce groupe-là qui n'existait pas il y a 6 mois. Je n'aurais pas gagé là-dessus, ça c'est certain!

Ce témoignage provient de l'un des intervenants d'une équipe professionnelle que nous avons accompagnée dans le cadre d'un projet d'intervention psychosociale par la nature et l'aventure (IPNA) réalisé dans une école secondaire québécoise. Ce dernier semble surpris des impacts que le projet a produits, tant sur les élèves que sur l'équipe. Dans cet article, nous illustrerons comment cette expérience a été le catalyseur de différentes retombées pour les intervenants et de réinvestissements opérés à l'école. Nous chercherons à comprendre une partie de ce « quelque chose » qui s'est passé.

1. Contexte de la recherche

Le système scolaire québécois peine à prendre en compte les différences des jeunes (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017). Malgré les sommes investies et les moyens institués depuis plusieurs décennies, les données du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] (2019) révèlent que le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA¹) augmente continuellement. L'un des enjeux cruciaux est de mener ces jeunes à l'obtention d'un premier diplôme ou d'une première qualification ; seulement 48,3%

¹ Ce terme est employé pour parler d'un ensemble d'élèves qui éprouvent des difficultés importantes empêchant les apprentissages et qui nécessitent des mesures d'appui (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006).

d'entre eux y parviendraient après sept ans selon des données de 2014-2015 (CSE, 2017).

La forme scolaire traditionnelle ayant souvent échoué auprès de ces élèves, nombre d'écoles recherchent des dispositifs pédagogiques novateurs pour soutenir leur réussite éducative. Dans cette mouvance, plusieurs milieux éducatifs choisissent de faire de la nature et de l'aventure des ressources d'apprentissage et de développement psychosocial. Ceci n'est pas étranger au fait que des travaux récemment diffusés rapportent les bénéfices à intégrer la nature à l'intervention éducative, notamment pour des jeunes plus vulnérables (Becker, Lauterbach, Spengler, Dettweiler et Mess, 2017; Kuo, Barnes et Jordan, 2019).

Dans ce contexte, nous avons été mis en contact avec des intervenants d'une école secondaire² souhaitant enrichir leur programme régulier avec un projet susceptible de motiver les adolescents et de pallier les défis importants observés sur les plans comportemental et relationnel. Un projet d'IPNA, réunissant ces intervenants, une entreprise spécialisée en IPNA et une équipe de chercheurs, s'est alors structuré autour d'une méthodologie de recherche-action-formation (RAF). Un accompagnement a été offert aux intervenants dans le but d'améliorer leur capacité à soutenir ces adolescents, et ultimement d'intégrer l'approche à leur curriculum de manière autonome.

La RAF avait pour objectif général de cerner les retombées du programme d'IPNA sur les élèves et l'équipe d'intervenants, ainsi que de comprendre comment le vécu expérientiel en nature peut soutenir le travail de celle-ci à l'école. En centrant notre attention sur l'équipe professionnelle, nous souhaitons apporter une contribution scientifique quant au vécu des acteurs éducatifs. Si certains travaux ont révélé les retombées positives de programmes recourant à la nature et l'aventure sur les élèves vivant des difficultés émotionnelles et comportementales (Bowen et Neill, 2016; Fox et Avramidis, 2003; Price, 2015; Turgeon, 2008; White, 2012), ceux s'intéressant aux intervenants scolaires sont beaucoup plus rares malgré le rôle déterminant que ceux-ci jouent dans le succès de leur mise en œuvre (Plante, 2016; Turgeon, 2008)

² L'ordre d'enseignement secondaire suit le primaire. Les jeunes y sont généralement âgés de 12 à 17 ans.

et l'attention conséquente qui devrait leur être portée (Price, 2015).

La première finalité de cet article consiste à dégager des retombées de la mise en œuvre du projet d'IPNA sur les intervenants scolaires. À l'instar de Kuo et al. (2019), nous croyons qu'il importe de s'attarder au vécu des acteurs scolaires dans de tels projets novateurs considérant la double nécessité de les encourager à prendre le risque de s'y engager et de leur offrir des repères d'action pour soutenir leurs efforts. Cela s'avère d'autant plus pertinent lorsque l'on sait que certains d'entre eux hésitent à recourir à ces approches moins traditionnelles, notamment à cause des pressions de performance associées aux évaluations standardisées (Truong, Singh, Reid, Gray et Ward, 2018). Une seconde finalité est de décrire les réinvestissements effectués par les intervenants en classe entre les expériences de nature et d'aventure (ENA). De tels réinvestissements permettraient de générer des retombées optimales et pérennes (Scrutton, 2015), et il importe conséquemment que les intervenants soient habiletés à faciliter ce transfert des apprentissages (White, 2012). En documentant les retombées de la mise en œuvre du projet d'IPNA sur les intervenants scolaires de même que leurs réinvestissements en classe, nous croyons pouvoir amener des pistes de réflexion et d'action tant pour les acteurs que pour la communauté scientifique.

2. Fondements conceptuels de l'IPNA

Le recours à la nature et l'aventure à des fins éducative, développementale et thérapeutique n'est pas nouveau. Sa présence en Amérique du Nord date de plus d'un siècle. Elle tend à prendre de l'ampleur en contexte québécois (Gargano et Turcotte, 2017). Parmi les désignations plurielles se sédimentant dans les milieux anglophones et francophones, nous recourons au terme « intervention psychosociale par la nature et l'aventure », accentuant ainsi deux dimensions englobantes et inclusives : la nature et l'aventure. Inscrite dans un continuum éducatif-thérapeutique, l'IPNA se distingue par l'importance accordée à la dimension psychosociale et relationnelle en tant que levier adaptatif et transformationnel chez la personne (Rojo et Bergeron, 2017), laquelle s'incarne dans le travail de facilitation concernant la mise en relation féconde à soi, à l'autre et à la nature. Par son caractère holistique,

l'IPNA convoque la personne dans ses dimensions biologique, affective, cognitive, comportementale et sociale permettant qu'autant de facettes de chacun se révèlent dans l'altérité (Bergeron, Rojo, Fournier-Chouinard, Bergeron et L'heureux, 2017). Plus avant, l'intervention ne se fait pas de façon traditionnelle « dans la nature » ou en « contexte de nature », mais bien par la nature. La nature est en effet appréhendée comme une entité médiatrice à part entière, porteuse pour le bien-être physique, psychologique et social (George, 2013).

L'IPNA repose sur certains ingrédients actifs communs aux différentes approches d'intervention recourant à la nature et l'aventure. Elle s'inscrit dans le paradigme d'apprentissage expérientiel engageant la personne dans des situations authentiques et déstabilisantes jalonnées par des moments de mise en sens de l'expérience (Priest et Gass, 2017). Le milieu naturel non familier et ce qui s'y vit provoquent différents déséquilibres incitant la personne à sortir de sa zone de sécurité et stimulant ses capacités adaptatives (Rojo, Plante, Bilodeau et Tremblay, 2017). Face à ces défis adaptés, la personne se trouve engagée dans le développement ou la (re)mobilisation d'habiletés, l'amenant ainsi à se (re)découvrir (Bergeron et al., 2017; Priest et Gass, 2017). Les ENA ont le potentiel d'éveiller naturellement le corps, puissant restaurateur du bien-être, et de le remettre en marche à travers une prise de risque juste (Le Breton, 2019). Le groupe devient le catalyseur de l'expérience partagée, où l'aventure physique et humaine mène à explorer la capacité à compter les uns sur les autres et à retourner graduellement à une forme de lien social sain et nourrissant (Le Breton, 2019).

3. Méthodologie et opérationnalisation de la RAF

Comme approche participative, la RAF réunit chercheurs et praticiens autour d'un projet visant à résoudre des problèmes vécus dans la pratique et à produire des savoirs scientifiques (McNiff et Whitehead, 2010). Les objectifs du projet s'articulent autour de ses trois pôles : 1) le pôle Action vise l'amélioration de la capacité des élèves à réguler leurs émotions et leurs comportements ; 2) le pôle Formation cible le perfectionnement des capacités des intervenants à soutenir les élèves en ce sens ; 3) le pôle Recherche comporte plusieurs objectifs, mais



ce sont les descriptions des retombées du projet sur les intervenants et des réinvestissements effectués qui nous préoccupent.

Le projet de deux ans a commencé en septembre 2018³. Il s'appuie sur une alternance entre des journées d'accompagnement auprès des intervenants – trois enseignants, une technicienne en éducation spécialisée et la responsable du programme (ayant tous plus de 15 ans d'expérience) – et la mise en œuvre d'une programmation d'IPNA avec leurs 12 EHDAA âgés de 15 à 18 ans (2 filles et 10 garçons). Les élèves font partie d'un programme de formation pouvant mener à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS), destiné à des jeunes vivant de grandes difficultés scolaires. Ce programme comporte des activités en classe et des stages en milieu de travail.

Durant la première année du projet, neuf journées d'accompagnement ont été animées par une chercheuse/intervenante formée en psychoéducation et spécialisée en IPNA, ainsi qu'un chercheur/facilitateur spécialisé en IPNA. Le Tableau 1 présente les activités réalisées lors de ces accompagnements :

Tableau 1. Activités des rencontres d'accompagnement

- Planification de la programmation d'IPNA
- Analyse des ENA vécues et transformation en apprentissages
- Analyse clinique des besoins des jeunes (défis et forces, manifestations comportementales et émotionnelles, hypothèses sur les déclencheurs, etc.) et identification des objectifs et des interventions à mettre en œuvre
- Appropriation de certaines connaissances issues de la recherche pour soutenir l'intervention
- Activités expérientielles diverses amenant les intervenants à réfléchir sur des concepts abordés, sur les réactions possibles des jeunes, sur leurs propres postures d'intervention, etc.
- Discussion sur les retombées du projet chez les jeunes et chez les intervenants scolaires, ainsi que des réinvestissements opérés à l'école par ces derniers.

Concernant la programmation d'IPNA, les activités ont eu lieu à raison d'une fois par mois ; quatre demi-journées et trois journées complètes d'ENA, puis une pré-expédition de deux jours et une expédition finale de quatre jours ont été réalisées. Une célébration regroupant les personnes significatives pour les jeunes – rituel soulignant leurs accomplissements – a bouclé cette première année du projet. Les activités étaient variées : certaines structurées (escalade en salle/de glace, randonnée, activité de confiance), d'autres reliées aux opérations routinières de la vie en groupe (préparer collectivement les repas ou le campement). Bien que les spécialistes en IPNA aient facilité certaines activités, l'ensemble de l'équipe était responsable de l'intervention sur le terrain.

Sur le plan de la recherche, les verbatims de six des neuf journées d'accompagnement ainsi qu'un entretien de groupe semi-dirigé d'une heure et demie avec les intervenants en fin d'année ont été enregistrés, transcrits, et ont fait l'objet d'une analyse qualitative interprétative inductive (Savoie-Zajc, 2011) avec le logiciel Nvivo. Partant de l'objectif de mettre en lumière des retombées du projet sur les intervenants, les données ici prises en compte sont celles ayant plus particulièrement trait aux rapports de ces derniers au projet (expériences significatives, prises de conscience, changements opérés, appréciation, critique, préoccupations, etc.), aux postures et aux perspectives qu'ils ont adoptés tout au long de celui-ci, ainsi qu'aux réinvestissements qu'ils ont opérés en classe. Précisons que l'entretien de groupe final a permis aux participants de s'exprimer de manière plus explicite sur les retombées du projet sur eux, leurs pratiques, leurs élèves et leur équipe de travail. C'est par un travail de comparaison constante de ces données entre elles (les unes se recoupant, les autres divergeant, toutes se nuancant) puis d'organisation de celles-ci en des catégories conceptualisantes, que nous avons fait émerger quatre grandes catégories de retombées. Considérant, le double rôle des chercheurs dans le processus (accompagnateur et chercheur), il nous semble important d'insister sur le fait que la recherche qualitative interprétative, particulièrement dans le cadre d'une approche participative de recherche-action-formation, s'inscrit dans une posture épistémologique socioconstructiviste qui reconnaît la subjectivité dans l'étude des réalités humaines. La production de savoirs découle d'un rapprochement

³ Le projet a été financé en 2018-2020 par le MEES.



volontaire et considéré nécessaire entre chercheur et praticiens (Anadón et Couture, 2007). La RAF étant pour nous fondamentalement interactive. Le sens émerge et est ainsi construit à travers la relation entre le chercheur et les participants.

4. Résultats de la recherche

Cette section relate les retombées du projet d'IPNA sur les intervenants scolaires ainsi que leurs pratiques de réinvestissement.

4.1. Retombées sur les intervenants

Les retombées ont été regroupées en quatre catégories : 1) le développement d'une posture d'accompagnement qui laisse place à la responsabilisation du jeune ; 2) un enrichissement des perceptions mutuelles ; 3) des dynamiques relationnelles renforcées et plus égalitaires ; 4) des identités professionnelles plus en congruence et en contiguïté.

4.1.1. Le développement d'une posture d'accompagnement qui laisse place à la responsabilisation du jeune.

À mesure qu'ils s'approprient l'IPNA à travers le vécu terrain et les rencontres d'accompagnement, les intervenants mentionnent que le projet les engage dans une « *autre façon d'intervenir* » (I2) qui leur fait vivre certaines « *remises en question* » (I4). Si la forme scolaire traditionnelle les inscrit dans une posture où ils sont « *habitués à diriger* » (I4), afin de faire respecter les normes scolaires, l'IPNA suppose plutôt une posture d'accompagnement et de facilitation cohérente avec le paradigme expérientiel qu'elle embrasse. Plusieurs propos recueillis évoquent la prise graduelle d'une telle posture : « *On est passé de formateurs stricts à accompagnateurs.* » (I3).

Plus précisément, les données témoignent d'une plus grande place accordée progressivement à l'observation, à la réflexion professionnelle et à l'autorégulation de l'intervenant qui, volontairement, se retient d'entrer en scène trop vite afin de laisser le jeune vivre l'expérience et ainsi faciliter a posteriori la mise en sens : « *De passer de prof-acteur à prof-observateur [...]. Prendre un pas de recul et les voir allumer sur des choses par eux autres même. [...] Ça devient intéressant parce qu'on agit sur des choses qui sont*

tangibles. [...] Je m'accroche à [leur] vécu, un point d'ancrage, et après ça, l'intervention a beaucoup plus de portée à mon avis. » (I2). Ou encore : « *Dans les moments plus intenses, ça nous permet de revisiter nos réactions ou notre façon de faire [...]. Au lieu d'être expéditif, ça va me permettre de faire un pas de recul, pis d'analyser davantage la situation.* » (I4). Les intervenants disent laisser davantage aux élèves l'espace nécessaire pour prendre la responsabilité de leurs comportements et pour mobiliser leurs habiletés : « *On n'a pas fait à leur place, on a vraiment été des guides; on était là, on les supportait.* » (I3).

Même si ce processus semble avoir généré de l'inconfort chez certains – « *ça m'a sorti de ma zone de confort* » (I4) –, l'équipe sent qu'elle prend « *une certaine maturité* » (I3) et progresse dans cette posture d'intervention différente : « *On a appris, on est bon [...] on s'est amélioré beaucoup là-dessus, doser notre participation* » (I3). Plusieurs propos recueillis montrent en effet qu'il est difficile de laisser les jeunes s'organiser par eux-mêmes, surtout lorsqu'ils rencontrent des défis.

4.1.2 Un enrichissement des perceptions mutuelles

Les résultats traduisent également des changements relatifs aux perceptions que les intervenants entretiennent à l'égard des élèves. Ayant pu observer des caractéristiques qu'ils n'auraient pas pu voir à l'école, ils indiquent avoir développé en cours de projet une connaissance plus approfondie de leurs élèves : « *Des élèves m'ont surpris énormément. [...] Scarlett⁴ m'a épaté. Ce que j'ai vu d'elle et ce qu'on voit d'elle à l'école, c'était deux filles complètement différentes.* » (I3). Ceci paraît facilité par l'ampleur du temps de vécu partagé : « *On a vraiment vu plus la personnalité de tout un chacun... parce qu'on a eu plus de temps.* » (I3).

Plus encore, les ENA semblent mener les intervenants à changer leur vision du potentiel des jeunes en portant leur attention non pas sur les limites qui se manifestent souvent dans les tâches scolaires, mais bien sur ce dont ils sont capables. Plusieurs propos révèlent leur surprise et leur fierté par rapport à ce qu'ils ont ainsi constaté ; entre autres, l'engagement,

⁴ Nom fictif.

la persévérance, la concentration, l'ouverture à exprimer ses émotions, la capacité de trouver des solutions, ainsi que certaines habiletés sociales comme l'écoute, l'empathie et la négociation : « *Les jeunes étaient ouverts à écouter* », relate par exemple un intervenant, qui enchaîne en racontant comment un certain jeune s'était étonnamment exprimé : « *[Il] m'a tellement surpris de s'ouvrir à nous [...] il est allé vraiment loin. Tu sais, tu as l'impression qu'il n'ouvre jamais sur ses émotions.* » (I3). Globalement, les intervenants indiquent développer une compréhension plus complète et plus positive de leurs élèves. Cette ouverture du regard est par ailleurs ressortie mutuelle. En effet, les intervenants estiment que les ENA amènent les jeunes à développer une nouvelle perception d'eux : « *Ils voient un autre côté de nous, ils voient que je suis en déséquilibre parfois autant qu'eux. Ils ont vu que je suis un être humain, pas juste un intervenant scolaire.* » (I3).

4.1.3. Des dynamiques relationnelles renforcées et plus égalitaires

Les données révèlent des changements positifs à deux niveaux relationnels : entre intervenants et élèves, et au sein de l'équipe d'intervenants.

Au niveau des relations intervenants-élèves, il ressort que les ENA vécues modifient les manières habituelles d'entrer en relation : « *Ça change toute la dynamique de la relation profs-élèves* » (I1). Certains précisent que le projet contribue à l'établissement de rapports plus égalitaires et horizontaux : « *Dans la nature [...] t'es sur ta track, je suis sur ma track, on est à la même hauteur [...]. Man-to-man... y'a pas de hiérarchie [...]. Les humains qui grandissent ensemble.* » (I2). Des rapports humains semblent en effet se tisser entre jeunes et adultes, les unissant en tant que groupe : « *C'est la réflexion que je me suis faite au sommet [...] nous formons qu'un.* » (I3), se rappelle un intervenant de l'expédition finale.

Plusieurs des propos des intervenants relatent un respect mutuel qui s'installe et une confiance en l'adulte qui paraît croître, ce qui n'est pas banal pour ces adolescents dont la relation a souvent été source de souffrance par le passé : « *Dans leur vie personnelle, ça n'a pas tout le temps été facile avec l'adulte. Là, ils s'aperçoivent qu'on ne les humiliera pas, qu'on ne les trahira pas et qu'on va les aider [...] ça les réconcilie un peu avec l'adulte, en qui*

c'est possible d'avoir confiance. » (I1). Les ENA créeraient ainsi graduellement un sentiment de sécurité dans le groupe, amenant les jeunes à baisser leurs défenses érigées afin de se protéger : « *Les barrières sont tombées.* » (I3). « *Ça fait des années qu'ils sont [...] sur leur défensive, pis là tout à coup, on est en train de les voir dans leur vrai jour [...] Parce qu'ils sont confortables [...], ils décident enfin de parler.* » (I4). Selon l'enseignant titulaire, cela s'avère « extrêmement payant » en classe : plus de coopération de la part des élèves est notée par les intervenants, qui indiquent avoir plus de facilité à les faire évoluer sur les plans personnel et scolaire.

Quant aux relations entre intervenants, ceux-ci rapportent avoir développé des liens de confiance plus profonds et mieux se connaître : « *Je sais qu'il a confiance en moi pis j'ai confiance en lui [...] Oui, parce qu'on s'est découvert encore plus.* » (I3). À cet effet, un intervenant précise que les ENA ont l'avantage d'offrir le temps et la proximité nécessaires pour « *être capable de se dire les vraies affaires* » (I1). Ces expériences sont aussi décrites comme permettant de « *rencontrer les forces de chacun des membres* » (I4).

Une cohésion et une complicité plus grandes dans l'intervention sont également relevées. Le projet, dans sa durée, est en effet reconnu par les intervenants comme une occasion d'échanger et de se concerter partant des vécus partagés. Cela porte ces fruits de retour à l'école, les acteurs témoignant d'une certaine forme d'intersubjectivité qui aide leur travail d'intervention au quotidien et leur « *fait gagner du temps* » (I2) : « *S'il y avait un problème avec un élève, [collègue], il savait que je pouvais prendre la relève. [...] Il savait très bien la façon que je reprenais avec l'élève, et même si on ne se parlait pas, je savais aussi la façon qu'il reprendrait.* » (I3).

4.1.4. Des identités professionnelles plus en congruence et en contiguïté

Certains propos des participants ont trait à leur identité professionnelle. Nous l'entendons comme la résultante ponctuelle, parce que constamment en changement, d'un double processus que plusieurs auteurs reconnaissent : la construction identitaire par l'individuation et la différenciation, et la construction identitaire par l'appartenance et l'assimilation (Jutras et al., 2007; Riopel, 2006). Tap (2005) a conceptualisé

ces deux processus identitaires complémentaires sous les appellations d'identisation et d'identification en spécifiant leur profonde interrelation : « *L'identisation est l'histoire de la cavalcade des identifications [...] qui toujours sont remplacées par d'autres, dont il faudra aussi se défaire pour se faire.* » (Tap, 2005, p. 317). Ainsi, l'identisation a trait à la recherche d'un sentiment de congruence, d'adéquation entre ce que l'on sent être et ce que l'ont fait, et l'identification concerne le sentiment de contiguïté, d'appartenance à un groupe, une culture, une organisation (Gohier et al., 2001; Lacourse et Moldoveanu, 2011). Ces deux concepts nous ont été utiles pour nommer ce qui est apparu dans les données.

Selon les dires de certains participants, l'expérience constitue une occasion de se retrouver et de se redécouvrir et a eu l'effet de les reconnecter à certaines de leurs convictions professionnelles, un peu mises de côté par la lourdeur du quotidien : « *Depuis quelques années [...] ça allait vite, j'avais perdu ce que j'étais, moi, au départ comme intervenant [...]* », a partagé l'un d'eux, ajoutant : « *ce projet-là m'a amené à retrouver ça. [...] J'ai encore du chemin à faire [...], mais je suis content de redécouvrir ce que j'avais perdu. [...] je suis plus fier de ce que je suis redevenu.* » (I3). Un autre encore exprime comment le projet, du point de vue de sa pratique, « *a confirmé des choses* » et lui « *laisse une conviction profonde* » d'être « *dans quelque chose de superbe* » (I2). Parallèlement, l'expérience collective est également décrite comme donnant du sens à leur profession et à leur travail auprès des élèves : « *Ça fait juste donner un sens à mes 20 ans d'enseignement, c'est juste ça. Tu sais, enseigner pour enseigner, bien oui c'est correct [...] Mais, c'est plus... et je me reconnais dans ce type d'approche là.* » (I2) Pour un autre, c'est la motivation qui semble avoir été influencée positivement : « *Moi ça m'a donné un nouveau souffle pour continuer.* » (I3). Tous manifestent par ailleurs le désir de poursuivre l'amélioration de certaines de leurs pratiques relatives à l'IPNA : « *J'apprécie énormément [...] ce type d'intervention là [...] puis je veux encore plus développer le rôle de pédagogue ou de facilitateur observateur.* » (I2). Le projet aurait donc eu des retombées sur le processus d'identisation professionnelle des intervenants, en impactant le sentiment de congruence qu'ils ont semblé (re)trouver avec leurs croyances et leurs visions pédagogiques notamment.

Une autre des facettes touchées concerne le sentiment d'accomplissement et de fierté certes individuel, mais également collectif, traduit par l'ensemble des intervenants quant à la nouvelle posture éducative adoptée ainsi que la mise en œuvre du projet. « *J'ai un sentiment du travail accompli. [...] De fierté, oui. [...] Un privilège de pédagogue, de vivre ces moments-là [...], d'avoir une belle équipe, d'avoir des professionnels autour.* » (I2). Lors de l'entretien de groupe final, ils relatent certains « moments forts » (I2) qui constituent des expériences positives et significatives chargées en émotion. Ainsi, le sentiment de congruence relevé chez les participants se serait également couplé d'un sentiment de contiguïté à l'équipe immédiate, c'est-à-dire un sentiment d'appartenance, aux autres intervenants scolaires impliqués dans le projet, mais également aux chercheurs.

Voici un tableau synthèse des différentes retombées identifiées dans les données empiriques :

<p>Développement d'une posture d'accompagnement responsabilisante</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Posture laissant plus de place à la mobilisation de l'élève dans l'expérience et l'apprentissage - Posture de réflexion et d'observation
<p>Enrichissement des perceptions mutuelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension plus complète et plus profonde des élèves - Découverte des potentialités des élèves et développement d'une vision plus positive d'eux - Décentration face aux limites des jeunes - Sentiment de fierté relatif aux accomplissements des élèves - Vision différente et plus humaine de l'adulte
<p>Des dynamiques relationnelles renforcées et plus égalitaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relation intervenants-élèves - Dynamique relationnelle plus horizontale - Relation empreinte de plus de confiance et de respect - Baisse des défenses des élèves - Relation intervenants-intervenants - Plus grande complicité, confiance et cohésion dans l'intervention - Meilleure connaissance de ses collègues et reconnaissance de leurs forces
<p>Des identités professionnelles plus en congruence et en contiguïté</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnexion à son identité et à ses convictions professionnelles - Renforcement du sens accordé à son travail - Désir de poursuivre l'amélioration de ses pratiques relatives à l'IPNA - Sentiment d'accomplissement et de fierté individuel et collectif

Tableau 2. Synthèse des retombées sur les intervenants

4.2. Pratiques de réinvestissement en classe

Les ENA constituent pour les élèves une décontextualisation par rapport au cadre d'apprentissage habituel. Notre préoccupation pour les réinvestissements en classe s'est d'abord concrétisée sur le terrain, lors d'échanges individuels ou collectifs avec les jeunes. Il s'agissait d'une responsabilité partagée par tous les membres de l'équipe de les aider à dégager les apprentissages pertinents pouvant être utilisés dans d'autres contextes. Nous avons sensibilisé l'équipe à l'importance de ces réinvestissements et avons discuté de certaines pistes directement sur le terrain ou lors des rencontres d'accompagnement. Les résultats ci-dessous traitent des formes qu'ils ont pu prendre.

D'abord, précisons qu'au départ les intervenants ont eu du mal à expliciter, avec des exemples concrets, ce qui a pu être réinvesti et sur quel plan. L'un d'eux explique ce défi par le fait que les réinvestissements se font principalement de manière informelle et s'intègrent aux interventions quotidiennes. De plus, ils estiment les possibilités de réinvestissement moins nombreuses en début de projet, même s'ils se disent à l'affût des

occasions : « *Je ne cours pas après les opportunités; elles se présentent, et j'utilise. Donc, présentement, sans dire que ce n'est pas pertinent, ça ne s'est juste pas présenté.* » (I2).

Les données révèlent toutefois que plus le nombre d'ENA augmente, plus les intervenants font référence à des réinvestissements réalisés. Ceux-ci se sont actualisés à trois niveaux : 1) directement dans la classe avec l'enseignant titulaire ; 2) dans les ateliers de l'école-usine avec le 2e enseignant ; et 3) dans les suivis d'intervention avec la TES : « *Pour eux, oui l'aventure se passe avec nous en dehors, mais ça se passe aussi à l'intérieur de la classe* » (I4), résume un intervenant. Les réinvestissements prennent plusieurs formes que nous avons regroupées en deux catégories : le réinvestissement émergent et le réinvestissement planifié.

4.2.1 Le réinvestissement émergent

Ce premier type de réinvestissement, le plus représenté dans les données, constitue une utilisation in vivo d'un vécu partagé pertinent, réalisée dans le but d'aider le jeune à réinvestir, dans une situation qui se déroule en contexte scolaire, des apprentissages ou des habiletés acquis lors des ENA. Autrement dit, l'intervenant saisit une circonstance opportune d'effectuer une mise en lien d'éléments d'une situation survenue hors des murs de l'école avec des éléments d'une situation qui se vit sur-le-champ dans la classe.

L'objet du réinvestissement émergent varie. Il peut consister à remettre en lumière des potentialités ou des habiletés du jeune révélés dans les ENA afin de l'aider à (re)prendre confiance et à mobiliser ses capacités dans une situation éducative porteuse de défi : « *C'est de les amener plus loin* », expose un intervenant, « *Parce qu'on est capable de revenir en classe pis dire : [...] "Tu te rappelles là-bas, tu l'as fait!"* » (I2). Ce dernier ajoute encore : « *C'est juste faire un rappel pour qu'il se repositionne : "Comment on a fait? Comment on a réussi?"*. Là tu peux prendre ce point d'ancrage [...], juste poser des questions [...] pour qu'il fasse un transfert et qu'il l'actualise. » (I2).

D'autres réinvestissements émergents consistent à relater un vécu expérientiel porteur de sens par ses conséquences naturelles et à faire un parallèle

avec une situation éducative nouvelle présentant des paramètres similaires, dans le but d'amener les jeunes à analyser cette nouvelle situation, à transférer les constats effectués lors de la situation initiale, et ultimement à réguler leurs émotions et comportements. Par exemple, pour amener les élèves à prendre le temps de réfléchir (se voir aller), à anticiper les risques et à se réajuster. Lors d'un atelier à l'école-usine, un intervenant rappelle comment, lors d'une activité, un jeune était tombé de son fat bike⁵ dans une courbe descendante dans laquelle il allait à très grande vitesse.

Similairement, il s'agit parfois, dans une situation vécue à l'école, de revisiter un échange significatif survenu lors des ENA et d'inciter l'élève à tirer profit des constats émanant : « *Nous en classe, c'est de le mettre en pratique : "[t]u te souviens quand on a jasé autour du feu, on était à telle place, et on t'a dit telle ou telle affaire? Ce serait le temps de l'appliquer, là"*. » (I4), expose un intervenant.

Certains réinvestissements émergents sont appuyés par le thermomètre géant des émotions (inspiré des travaux de Verret et Massé, 2017). Il s'agit d'un outil d'intervention intégré dans le projet suite à une expérience collective chargée émotionnellement. Le thermomètre a été utile pour illustrer visuellement les processus de régulation émotionnelle et aider les élèves à faire des ponts entre cette expérience et ce qui se passe dans leur monde intérieur. L'outil a été intégré en classe de façon permanente et est mobilisé pour aider des élèves qui en manifestent le besoin à prendre conscience de leurs états émotionnels, à les exprimer et à les réguler par le choix d'une stratégie d'apaisement. Un intervenant relate : « *Des fois un jeune, je vois au niveau du langage non verbal que ce n'est pas facile. Je le prends à part, on regarde le thermomètre, on dédramatise, on rigole, ça fait baisser la tension un peu.* ». Un autre intervenant indique s'en servir pour partager avec les élèves son propre niveau d'intensité émotionnelle lorsque la tension monte en classe, normalisant ainsi le fait de vivre des émotions et modélisant la régulation.

⁵ Vélo à pneus surdimensionnés qui permet de rouler efficacement sur des terrains accidentés ou encore des surfaces instables comme de la neige ou du sable.

4.2.2 Le réinvestissement planifié

Le réinvestissement planifié consiste en un moment de classe prévu par l'intervenant pour aider les élèves à établir des ponts avec les ENA vécues. Il sert le plus souvent à faire un retour collectif après celles-ci : permettre aux élèves de s'exprimer sur leur appréciation ou sur leur vécu, de dégager de nouvelles prises de conscience (par exemple sur leurs forces, leurs bons coups, leurs défis). L'intervenant utilise également ces moments planifiés pour encourager les élèves et renforcer des attitudes et des comportements positifs cohérents avec les finalités du projet.

Parmi ce type de réinvestissement se trouve également le pilotage par l'enseignant titulaire d'activités liées au projet et à ses visées. Par exemple, l'une d'elles invitait les élèves à choisir une image représentant leur rapport actuel au projet et à partager lors d'un échange collectif en classe le sens de cette image pour eux : « *Un élève a choisi une image de bottes abîmées. Je l'ai questionné sur ce qui avait été "abîmé" pour lui durant l'aventure* ». Cette activité réflexive a non seulement pu favoriser la création de liens à soi et aux autres, par une (re)connaissance personnelle et mutuelle accrue, mais elle a aussi permis à l'enseignant de les comprendre davantage : « *Moi, ça me permet de faire des liens avec leurs comportements* ».

5. Discussion

Ces résultats mettent en lumière des retombées importantes pour l'équipe d'intervenants. Premièrement, il ressort de cela que ces derniers s'approprient graduellement une posture d'intervention moins contrôlante, s'apparentant davantage à une approche de facilitation et d'accompagnement. Les intervenants se risquent en effet à laisser plus d'espace aux élèves, leur permettant ainsi de se mobiliser, de vivre des réussites, de se tromper, d'expérimenter les conséquences de leurs choix, d'apprendre à se connaître, de découvrir par eux-mêmes et ainsi graduellement de développer leurs habiletés à travers des expériences plus authentiques. Ces résultats sont encourageants. D'une part, parce que les retombées des programmes sont influencées par la capacité des intervenants à offrir un niveau de soutien adapté, c'est-à-dire un juste équilibre entre un cadre offrant la sécurité nécessaire pour oser se mettre en action, et

un accompagnement permettant au jeune de demeurer l'artisan de son propre changement (Bergeron et al., 2017). D'autre part, parce que le développement des habiletés d'autorégulation exige de laisser à la personne un contrôle interne et de latitude exploratoire dans l'expérience (Dan, 2016).

Or, force est de reconnaître que l'émergence d'une telle posture, plus en adéquation avec le paradigme expérientiel typique des approches qui recourent à la nature et à l'aventure, a été rendue possible notamment grâce à l'accompagnement offert. Certains travaux ont mis en évidence l'impératif d'une implication conjointe entre chercheurs et acteurs (Turgeon, 2008) et l'importance de recourir à différentes stratégies pour améliorer la compréhension par les acteurs des principes de ces approches (Plante, 2016). En cohérence avec ces constats, notre recherche révèle toutefois que même avec un accompagnement soutenu, cette appropriation nécessite du temps et du vécu expérientiel, compte tenu des importants écarts entre certains éléments de la forme scolaire et ce que l'IPNA implique. Celle-ci a en effet généré certaines déstabilisations. Nos résultats montrent que cette nouvelle posture s'inscrit souvent en dissonance avec la forme scolaire traditionnelle qui encourage davantage le recours à des mécanismes de régulation externe et d'encadrement plus stricts (Bergeron, Rojo, Jeanson et Massé, accepté). Ajoutons à cela que, dans la culture scolaire actuelle, les stratégies préconisées en vue de développer des compétences sociales ou émotionnelles auraient souvent comme point de départ le changement des comportements jugés inacceptables par un enseignement explicite des « bons » comportements, ce que critiquent certains chercheurs. En effet, Hoffman (2009) dénonce le fait que ces compétences, souvent morcelées en compétences spécifiques, sont parfois enseignées comme s'il s'agissait de concepts ou processus isolés que chaque élève devrait apprendre à maîtriser. Selon elle, le risque est que le développement de ces compétences se transforme en une entreprise individualisée déconnectée des aspects contextuels relationnels authentiques dans lesquels elles peuvent se développer et des enjeux fondamentaux de communauté où chacun apprend à se soucier et à prendre soin de l'autre.



Deuxièmement, cette recherche montre que la programmation de nature et d'aventure, couplée à l'accompagnement, amène les intervenants à développer une compréhension plus complète et moins déficitaire de leurs élèves. Les ENA conduisent les élèves à mobiliser ou exprimer d'autres facettes d'eux-mêmes, notamment des potentialités. En outre, les rencontres d'accompagnement permettent aux intervenants de sortir de la routine quotidienne et de prendre du temps (une ressource rare) pour réfléchir aux besoins sous-tendant les comportements de leurs élèves, ainsi que pour porter un regard plus global sur eux, dans leurs sphères affective, cognitive, sociale, biologique et comportementale. D'autres travaux (Bergeron et al., 2017; Gagnon, 2010) indiquent d'ailleurs que cette vision holistique des intervenants est susceptible de faciliter le développement de compétences et l'acquisition de connaissances chez les élèves.

Troisièmement, nous avons montré que le projet s'associe à l'émergence de rapports plus égalitaires ainsi que de dynamiques relationnelles caractérisées par plus de confiance et de respect. Cette retombée significative, notamment pour des jeunes dont la relation a souvent été source de souffrance, peut être reliée à divers éléments. Comme déjà mentionnées, les ENA concourent à transformer l'image que chacun a de l'autre. Si les intervenants peuvent enfin voir les jeunes autrement qu'à travers l'étiquette scolaire de « leurs troubles », ils se révèlent eux aussi sous un autre jour, dans leurs forces comme dans leurs vulnérabilités (Poirier, 2016). C'est qu'en effet, les rôles et responsabilités qu'ils endossent en nature ne sont plus les mêmes. Qui plus est, plusieurs des règles et normes scolaires que ceux-ci sont responsables d'appliquer perdent leur primauté, leur permettant ainsi de se positionner davantage en mode « côte à côte » plutôt que dans un rapport d'autorité hiérarchique. Soulignons également l'influence de la nature apaisante où, loin des stressés quotidiens et de l'hyperstimulation urbaine, il est possible de baisser ses défenses et de (re)connecter à soi et aux autres d'une manière plus positive (Le Breton, 2019), comme l'ont observé les intervenants.

Quatrièmement, la recherche révèle des retombées au niveau identitaire. Les données montrent que la mise en œuvre de la programmation d'IPNA et les rencontres d'accompagnement ont contribué à donner

du sens au travail de certains et même à les reconnecter aux finalités de leur travail, décrites comme ensevelies sous la surcharge du quotidien. Jutras et ses collègues (2007) notent que l'identité professionnelle enseignante reposerait sur un fond de croyances déjà là bien avant l'entrée en fonction, croyances qui se voient renégociées par l'individu à l'aulne de ce avec quoi il est mis en contact. Les trajectoires identitaires que nous avons relevées chez nos participants amènent à penser que ceux-ci auraient porté en eux depuis longtemps des principes cohérents à ceux proposés par le projet d'IPNA, mais desquels ils s'étaient distanciés avec le temps, amoindrissant leur sentiment de congruence à eux-mêmes en tant que pédagogues. Certains paramètres de la forme scolaire décrits à travers cette discussion pourraient être liés à cette perte de sens et il serait pertinent de s'y intéresser davantage. Le projet d'IPNA semble donc avoir donné aux intervenants impliqués les moyens de vivre leur identité professionnelle initiale, c'est-à-dire d'incarner dans leur travail leurs valeurs éducatives centrées sur le potentiel, la responsabilisation et le bien-être des adolescents, d'en vivre concrètement les retombées et de s'en sentir valorisés. Nous remarquons de surcroît qu'au sein de l'équipe rapprochée d'intervenants et de chercheurs, explorant alors des perspectives plus loin des formes scolaires dominantes mais plus près de leurs valeurs propres, les participants auraient éprouvé un sentiment de contiguïté plus fort, comme en témoignent leur fierté envers l'équipe ainsi que leur complicité et leur reconnaissance mutuelle : une identification contribuant celle-là, suivant la conceptualisation de Tap (2005), à leur identisation.

En ce qui concerne les réinvestissements, émergents ou planifiés, nos données indiquent que plus le vécu expérientiel des intervenants augmente, plus ils parviennent à réinvestir en classe. Nous sommes toutefois d'avis que la capacité des intervenants à opérer des réinvestissements est également tributaire de leur posture éducative. En effet, réinvestir suppose de saisir les occasions pour guider l'élève dans la mobilisation de ses compétences et du sens en devenir, ce qui nous paraît bien différent d'une logique d'intervention qui serait uniquement centrée sur l'adéquation ou non des comportements. Même si nous avons dégagé des exemples illustrant diverses formes que les réinvestissements peuvent prendre, d'autres projets de recherche sont nécessaires pour offrir davantage de

repères pratiques aux intervenants. Comme certains l'ont aussi mis en évidence (Burke et Hutchins, 2007), nous avons constaté le défi que le réinvestissement représente. Compte tenu de son importance pour accroître les retombées de tels programmes (Beale, 2012; Scrutton, 2015), les personnes responsables de leur implantation se doivent de soutenir les acteurs dans le développement de leurs compétences à cet effet. Malgré l'accompagnement soutenu offert, nous aurions eu besoin de consacrer plus de temps pour aider les intervenants sur ce plan. En effet, un soutien substantiel semble souhaitable afin de les aider à identifier les apprentissages et les habiletés qui peuvent être réinvestis dans la classe ou dans la vie quotidienne, et à anticiper les situations éducatives présentant des paramètres similaires et propices à ce transfert. Ce soutien pourrait aussi stimuler la planification d'actions permettant de pratiquer ou de modéliser en classe certaines habiletés touchées lors des ENA (Gass, 2008; Sibthorp, Furman, Paisley, Gookin et Schumann, 2011). Globalement, notre expérience corrobore les travaux de White (2012) indiquant qu'il faut du temps aux participants pour développer une compréhension pointue des possibilités de transfert des apprentissages, et que cela exige d'engager une réflexion guidée par un facilitateur.

6. Conclusion

Dans une perspective d'accessibilité des programmes d'intervention recourant à la nature et l'aventure, il devient essentiel que les acteurs scolaires puissent s'impliquer de manière plus significative dans la mise en œuvre de tels programmes, et cela exige d'accroître les recherches qui permettent de mieux comprendre comment faciliter de telles expériences. Notre article constitue une contribution scientifique en ce sens, mais nous sommes conscients que d'autres travaux doivent être menés. Si nous avons mis en évidence les retombées positives de ce projet accompagné, comme déclaré par les intervenants, il n'en demeure pas moins que nos résultats, bien qu'heuristiquement féconds, mériteraient d'être enrichis par ceux d'autres projets sur l'IPNA en contexte scolaire, mais vécus dans des milieux et des conditions variés et différents de ceux propres à ce projet. Qui plus est, l'étude des réinvestissements mériterait d'être appréhendée en triangulant les méthodes comme

l'observation en classe et la tenue d'un journal de bord par les intervenants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANADON, M. et COUTURE C. (2017), « La recherche participative, une préoccupation toujours vivace », in Martha ANADON (dir.), *La recherche participative, Multiples regards*, Presses de l'Université du Québec, pp. 1-7.
- BEALE B. (2012), « Adventure therapy model », in Michael Gass, H.L. "Lee" Gillis, Keith C. Russell (dir.), *Adventure therapy. Theory, research and practice*, Routledge, pp. 111-136.
- BECKER C., LAUTERBACH G., SPENGLER S., DETTWEILER U. et MESS F. (2017), « Effect of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions », *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 14, no 5. doi: 10.3390/ijerph14050485
- BECKERS J. (2007), *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autre métier de l'interaction humaine*, De Boeck, Paris.
- BERGERON G., ROJO S., MASSÉ L. et JEANSON C., « L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure auprès d'élèves vivant des difficultés : un levier de transformation de la forme scolaire au sein d'une équipe d'intervenants », in Andreea Capitanescu Benetti et Caroline Letor (dir.), *Les nouvelles formes du travail scolaire. Changer l'école pour la renforcer ?* Presses Universitaires de la Méditerranée, accepté.
- BERGERON G., ROJO S., FOURNIER-CHOUINARD E., BERGERON L. et L'HEUREUX C. (2017), « Par-delà ce sommet : esquisse d'une définition de l'IPNA et repères d'intervention », in Sébastien ROJO et Geneviève BERGERON (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'action*, Presses de l'Université du Québec, pp. 199-210.
- BOWEN D. J. et NEILL J. T. (2016), « Effects of the PCYC catalyst outdoor adventure intervention program on youths' life skills, mental health and delinquent behaviour », *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 21, no 1, pp. 34-55.
- BURKE L. A. et HUTCHINS H. M. (2007), « Training transfer: An integrative literature review », *Human Resource Development Review*, vol. 6, no 3, pp. 263-296. doi.org/10.1177/1534484307303035
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (2017), *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.
- DAN A. (2016), « Supporting and developing self-regulatory behaviours in early childhood in young children with high levels of impulsive behaviour », *Contemporary Issues in Education Research*, vol. 9, no 4, pp.189-200.



- FOX P. et AVRAMIDIS E. (2003), « An evaluation of an outdoor education programme for students with emotional and behavioural difficulties », *Emotional and Behavioural Difficulties*, vol. 8, no 4, pp. 267-283.
- GAGNON J. (2010), Introduction d'une séquence d'aventure au programme de formation de l'école québécoises comme outil d'éducation à la santé, au troisième du primaire, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi.
- GARGANO V. et TURCOTTE D. (2017), « L'intervention en contexte de nature et d'aventure : une application de l'approche centrée sur les forces », *Canadian Social Work Review*, vol. 34, no 2, pp. 187-206.
- GASS M. A. (2008), « Programming the transfer of learning in adventure programming », in K. WARREN, D. MITTEN et TA? LOEFFLER (dir.), *Theory & Practice of Experiential Education*, Association for experiential education, pp. 297-308.
- GEORGE D. R. (2013), « Harvesting the biopsychosocial benefits of community gardens », *American Journal of Public Health*, vol. 103, no 8, pp. e6.
- GOHIER C., ANADON M., BOUCHARD Y., CHARBONNEAU B. et CHEVRIER J. (2001), « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 27, no 1, pp. 3-32.
- HOFFMAN D. M. (2009), « Reflecting on social emotional learning : A critical perspective on trends in the United States », *Review of Education Research*, vol. 79, no 2, pp. 533-556.
- KUO M., BARNES M. et JORDAN C. (2019), « Do experiences with nature promote learning ? Converging evidence of a cause-and-effect relationship », *Frontiers in Psychology*, vol. 10, article 305.
- JUTRAS F., LEGAULT G. A. et DESAULNIERS M. P. (2007), « Le sens de la profession comme composante de l'identité professionnelle du personnel enseignant du primaire et du secondaire », In Christiane Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement: regards croisés*, Les Presses de l'Université du Québec, pp. 89-112.
- LACOURSE F. et MOLDOVEANU M. (2011), « Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant », in France Lacourse, Stéphane Martineau et Thérèse Nault (dir.), *Profession enseignante: démarches et soutien à l'insertion professionnelle*, Les Éditions CEC, pp. 121-138.
- LEBRETON D. (2019), « L'aventure comme ressource éducative », in Thierry Trontin et Olivier Archambault (dir.), *Les séjours de rupture en question. Oser l'innovation!*, Éditions Éres, pp. 53-84.
- McNIFF J. et WHITEHEAD J. (2010), *You and your action research project* (IIIe éd.), Routledge, Londres.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2006), *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2019), *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec*, Gouvernement du Québec.
- PLANTE A. (2016), *Perspectives des intervenants et des facilitateurs sur la collaboration interprofessionnelle au sein de programmes d'intervention par la nature et l'aventure*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi.
- POIRIER P. (2016), *Le moment éducatif. Le pouvoir d'agir au risque de la rencontre*, Chroniques sociales.
- PRICE A. (2015), « Improving school attendance: Can participation in outdoor learning influence attendance for youth people with social, emotional and behavioral difficulties? » *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, vol. 15, no 2, pp. 110-122.
- PRIEST S. et GASS M. A. (2017), *Effective leadership in adventure programming* (3e éd.), Human Kinetics.
- RIOPEL M. C. (2006), *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*, Les Presses de l'Université Laval.
- ROJO S. et BERGERON G. (2017), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : fondements, processus et pistes d'action*, Presses de l'Université du Québec.
- ROJO S., PLANTE A., BILODEAU M. et TREMBLAY M. (2017), « Les fondements de l'intervention par la nature et l'aventure », in Sébastien ROJO et Geneviève BERGERON (dir.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'action*, Presses de l'Université du Québec, pp. 49-82.
- SAVOIE-ZAJC L. (2011), « La recherche qualitative/interprétative en éducation », in Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (IIIe éd.), ERPI, pp. 123-150.
- SCRUTTON R. A. (2015), « Outdoor adventure education for children in Scotland: Quantifying the benefits », *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, vol. 15, no 2, pp.123-137. doi: 10.1080/14729679.2013.867813
- SIBTHORP J., FURMAN N., PAISLEY K., GOOKIN J. et SCHUMANN S. (2011), « Mechanisms of learning transfer in adventure education: Qualitative results from the NOLS Transfer Survey », *Journal of Experiential Education*, vol. 34, no 2, pp. 109-126.
- TAP P. (2005), « La construction de l'identité personnelle chez l'enfant », in Richard Cloutier, Pierre Gosselin et Pierre Tap (dir.), *Psychologie de l'enfant* (IIe éd.), Gaétan Morin Éditeur, pp. 299-322.
- TRUONG S., SINGH M., REID C., GRAY T. et WARD K. (2018), « Vertical schooling and learning transformations in curriculum research points and counterpoints in outdoor education and sustaina-



bility », *Curriculum Perspectives*, vol. 38, pp. 181-186. doi.
org/10.1007/s41297-018-0053-y

TURGEON S. (2008), *Élaboration intra scolaire d'un programme d'éducation par l'aventure*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi.

VERRET C., MASSÉ L. et BOUDREAU F. (2013), *Mieux gérer sa colère et sa frustration*. Programme Multi-Propulsions, Chenelière Éducation.

WHITE R. (2012), « A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement », *Emotional and Behavioural Difficulties*, vol. 17, no 1, pp. 13-23.

