

CHAPITRE DEUX

UN BESOIN EXPRIMÉ PAR DES INTERVENANTS SCOLAIRES

2.1 Le Service et sa clientèle

Le Service Relance est une unité d'intervention scolaire dédiée à aider des élèves qui éprouvent des difficultés d'ordre comportemental à poursuivre leur cheminement scolaire. Ce service d'aide est à l'interface entre le système d'enseignement régulier et le système de l'adaptation scolaire et est situé dans une école polyvalente qui dispense, en 2004, des services à près de 2000 élèves. L'enseignant qui en est le responsable travaille en équipe avec une éducatrice spécialisée¹⁶. Les deux forment l'équipe permanente d'intervenants scolaires¹⁷. Ce Service s'adresse à des élèves présentant généralement des difficultés d'ordre comportemental.

Le Service Relance est structuré en trois paliers d'intervention distincts qui sont, dans l'ordre, les classes *Retrait*, *Souape* et *Virage*. Chacune de ces classes vise la réintégration la plus rapide possible dans les classes ordinaires. Physiquement, le Service se trouve dans un secteur distinct de celui où se situent les classes ordinaires de l'école. La

¹⁶ Selon les besoins, cette équipe est appuyée par d'autres enseignants et éducateurs.

¹⁷ Dans ce rapport de recherche, le terme « intervenants » désigne les deux intervenants scolaires permanents du Service d'aide, sauf en cas d'indication contraire.

classe *Retrait* est un système relativement commun dans les écoles secondaires québécoises. La classe *Soupape*, qui accueille des jeunes durant un à trois jours, met l'accent sur l'accompagnement intensif et personnalisé du jeune référé et sur la volonté de résoudre le problème en cause. Finalement, la classe appelée *Virage* reçoit des jeunes pour un minimum de deux semaines et pour un maximum variable selon l'implication du jeune. Les effectifs de cette classe augmentent en fonction du nombre d'élèves référés par les autres enseignants et par les services d'adaptation scolaire de l'École. La classe *Virage* est mixte, mais les jeunes admis sont surtout des garçons, de 12 à 14 ans (premier cycle du secondaire). La classe *Virage* a un double mandat : le premier vise la formation académique dans des matières de base et le second tient compte du développement des compétences sociales au sens large. Habituellement, l'avant-midi est consacré à la portion académique et l'après-midi est dédié à des activités de formation aux habiletés sociales, telles que la communication et la résolution des conflits. La classe *Virage* est la structure la plus stable des trois classes puisqu'elle consiste en une classe avec des effectifs relativement stables, surtout en fin de session, là où le besoin se fait le plus sentir. L'intensité des interventions est aussi plus importante : à *Virage*, un retrait des privilèges est appliqué et les jeunes peuvent se réapproprier ces privilèges selon une évaluation quotidienne. Le passage à *Virage* a pour objectif terminal la réintégration aux classes ordinaires¹⁸. D'ailleurs, tous les élèves sont intégrés dans au moins un ou deux cours pour qu'ils gardent contact avec la

¹⁸ Les Groupes-objectif (GO 1 et GO 2) sont une autre voie de sortie, si l'élève dirigé vers le Service n'est pas jugé prêt à retourner en classe ordinaire. Les groupes GO relèvent du secteur de l'adaptation scolaire et ne visent pas nécessairement la réintégration scolaire. Ces groupes sont plutôt là pour réduire l'écart académique de ses élèves par rapport au élèves du secteur ordinaire.

structure ordinaire et pour qu'ils ne soient pas trop isolés du reste de l'école. Une place prépondérante est accordée à la motivation scolaire, à l'estime de soi, à l'autonomie, à la communication et, finalement, à la réintégration du jeune dans le cadre scolaire ordinaire. Des «retraites» sont possibles via des références au Centre jeunesse ou à d'autres services externes.

2.2 Contexte particulier et problématique

Les intervenants du Service d'aide sont constamment à la recherche de nouveaux modèles d'intervention auprès de leur clientèle pour améliorer sans cesse les services d'intégration offerts aux jeunes. Ils ont déjà songé à introduire des activités de plein air à leurs modalités d'intervention, conformément à leurs expériences en contexte scolaire, parascolaire et personnel, puisqu'ils ont tous pu remarquer que les activités de plein air avaient des effets bénéfiques sur les participants adolescents. Ils remarquent, entre autres, que les adolescents se rapprochent des intervenants, qu'ils agissent différemment et qu'ils ont tendance à démontrer des comportements généralement plus positifs qu'en contexte scolaire. Ainsi, ils envisagent intégrer un programme d'activités de plein air à leur curriculum d'intervention qui compléterait le dispositif d'intervention déjà en place. Cependant, ils ne sont pas des experts dans le domaine de l'éducation par l'aventure.

Forts de ce préjugé favorable, ils s'adjoignent d'un étudiant chercheur en éducation qui leur propose de travailler avec eux à l'élaboration d'un programme d'éducation par l'aventure (approche développementale) dans le cadre d'une recherche. L'occasion qui se présente est donc de croiser les compétences des intervenants du Service et celles du

chercheur, qui mène également cette recherche afin de répondre aux exigences de ses études de Maîtrise.

L'équipe est consciente des obstacles à surmonter tels que : les limites économiques, l'horaire scolaire contraignant, le besoin d'infrastructures et de nouveau matériel et le besoin de motiver les jeunes. Malgré cela, les intervenants se disent très motivés à avancer et ils disent souhaiter mesurer les impacts du programme sur les jeunes. De plus, une fois la recherche terminée, ils veulent être autonomes dans l'application du programme. Ils auraient vraisemblablement tenté l'expérience de toute façon, mais ils profitent de l'occasion d'avoir une ressource spécialisée en éducation et en plein air pour les appuyer dans l'élaboration du programme.

À partir de ce point, plusieurs avenues de recherche sont envisageables. Suite à une revue de littérature exhaustive, il s'est avéré que les effets des programmes de plein air et d'aventure sur des populations adolescentes dites « à risque » sont relativement bien documentés par des études, des méta-analyses (Wilson et Lipsey, 2000; Hattie *et al.*, 1997; Cason et Gillis, 1994) et des synthèses de méta-analyses (Neill et Richards, 1998). Ainsi, ce sont plusieurs dizaines d'études qui semblent confirmer des effets positifs chez les adolescents sur des plans divers comme l'estime de soi, l'attitude et le comportement (Neill, 2003). Tel que présenté au premier chapitre, les critères observables, les facteurs d'efficacité ainsi que les compétences et attitudes sont également des thèmes déjà bien investigués par des chercheurs.

Mais tandis que les effets et les facteurs d'efficacité des programmes qui utilisent le plein air et l'aventure comme modalité d'intervention sont bien documentés, il en est

autrement pour la dynamique d'élaboration d'un programme dans un cadre scolaire. En effet, aux États-Unis, le pays où les programmes d'aventure sont les plus développés et utilisés, les programmes d'éducation par l'aventure sont offerts la plupart du temps par le secteur privé ou par des organismes sans but lucratif, selon les demandes des écoles ou bien des autres organismes sociaux. Ceci dit, peu d'écoles possèdent leur propre programme « maison » et font ainsi appel à des organismes tiers pour leur offrir le service. Évidemment, comme il est très coûteux pour ces organismes tiers d'adapter leurs programmes à chacun de leurs clients, on observe souvent que ce sont plutôt des programmes de plein air et d'aventure moyennement adaptés aux particularités de la clientèle. En d'autres termes, il s'agit souvent de programmes ponctuels qui sont peu ou pas du tout intégrés au curriculum régulier d'intervention des écoles. Ainsi, le défi réside plutôt dans la compréhension des adaptations à faire pour que ce type de modalité d'intervention (l'éducation par l'aventure) soit viable en milieu scolaire québécois, c'est-à-dire qu'il soit faisable selon les paramètres économiques, logistiques, humains et institutionnels (scolaires). C'est précisément sur ce problème que la recherche s'est penchée.

2.3 L'opportunité de recherche

La recherche s'intéresse à répondre à deux besoins identifiés par le milieu de pratique. D'abord, les intervenants souhaitent disposer d'un programme d'éducation par l'aventure qui doit avoir certaines caractéristiques, à savoir celles d'agir sur le développement de compétences sociales, d'être précisément adapté à la réalité de leur Service, d'en faire l'application d'une façon autonome. De plus, ils souhaitent être

directement impliqués dans la mise sur pied de ce programme. Ensuite, ils espèrent élaborer, à même leur Service d'aide, un programme qui serait spécifiquement adapté à leur réalité très particulière. Cette façon d'agir (l'élaboration intra scolaire d'un programme) est généralement contraire à une majorité de programmes d'éducation par l'aventure aux États-Unis qui sont développés et conduits dans un contexte extrascolaire. Ceci n'aurait pas permis de rejoindre le souhait de pérennité et d'autonomie exprimé par les intervenants du Service d'aide.

En définitive, considérant, d'un côté, les besoins et souhaits des intervenants et de l'autre côté, la réalité d'une majorité de programmes offerts au milieu scolaire en Amérique du Nord, il apparaît particulièrement intéressant de se pencher sur les modalités d'élaboration intra scolaire d'un programme d'éducation par l'aventure. Cette approche de la situation permet à la fois de répondre aux besoins exprimés par le milieu et de répondre à ce qui semble être une lacune répandue des programmes d'éducation par l'aventure en milieu scolaire.

Pour ce faire, le chercheur propose d'opter pour une recherche collaborative qui emprunte les caractéristiques principales d'une recherche-action dans le but d'encadrer la dynamique d'élaboration d'un programme d'éducation par l'aventure et ce, dans le cadre de la réalisation de son Mémoire de maîtrise en éducation. La recherche collaborative vise avant tout la co-construction d'un savoir développé conjointement tandis que la recherche-action offre une structure rigoureuse qui permet de s'intéresser à la fois au processus d'élaboration du programme souhaité par l'équipe de recherche ainsi qu'aux caractéristiques de ce même programme. Cette approche permet également de juger la

conformité du programme avec les critères observables de l'éducation par l'aventure et d'évaluer s'il est **adapté au milieu scolaire**.

QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Cette recherche se déroule avec la participation étroite d'intervenants d'un Service scolaire d'intégration d'élèves du secondaire présentant des troubles du comportement. Ces intervenants souhaitent élaborer un programme d'éducation par l'aventure pour enrichir leurs interventions auprès de leur clientèle. Également, considérant la réalité d'une majorité de programmes offerts au milieu scolaire en Amérique du Nord, il paraît particulièrement intéressant de se pencher sur les modalités d'élaboration intra scolaire d'un programme d'éducation par l'aventure. Ainsi, cette recherche collaborative, dont les principales caractéristiques empruntent à la recherche-action, va tenter de répondre à une question à deux volets : « **Comment s'effectue la démarche d'élaboration intra scolaire d'un programme d'éducation par l'aventure et quelles sont les caractéristiques du programme élaboré?** »

Les objectifs de cette recherche sont : 1) de tenter de **rendre compte de la dynamique d'élaboration conjointe d'un programme d'éducation par l'aventure** visant à répondre aux besoins du Service d'aide afin d'en dégager les facteurs qui influencent son élaboration dans un cadre intra scolaire et 2) **de dégager les caractéristiques principales du programme élaboré, d'en évaluer la conformité avec les critères de l'éducation par l'aventure (à visée développementale) et d'évaluer s'il est adapté au milieu scolaire.**

CHAPITRE TROIS

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente la méthodologie qui a été mise en place pour répondre aux deux volets de la question de recherche. Il y a d'abord présentation de la recherche collaborative, qui emprunte les caractéristiques principales de la recherche-action pragmatique-interprétative. Viennent ensuite la description du fonctionnement de l'équipe de recherche, l'identification des différents types de données destinées à permettre de répondre aux deux volets de la question de recherche ainsi que la présentation des méthodes de collecte de ces données. Enfin, ce chapitre aborde la question de la présentation et du traitement des données.

3.1 Définition de la recherche collaborative empruntant les caractéristiques principales de la recherche-action comme cadre d'élaboration du programme

Cette recherche collaborative emprunte les caractéristiques principales d'une recherche-action, puisqu'elle vise à « produire un changement dans une situation concrète » (Dolbec et Clément, 2000, p.201), qu'elle émerge des besoins sociaux réels et qu'elle se déroule dans le milieu naturel (Lavoie *et al.*, 1996). En se référant aux objectifs de recherche, il apparaît clair que l'équipe souhaite élaborer un programme pour améliorer une situation dans un milieu de pratique. Plus précisément, les praticiens souhaitent être

accompagnés à travers une démarche qui vise à élaborer, avec les ressources de leur milieu, un programme d'éducation par l'aventure pour leur clientèle. Considérant cette situation particulière, le chercheur s'inscrit dans une démarche de recherche de solution et de conception des actions à adopter pour tenter de répondre aux besoins identifiés par les praticiens, et cette posture du chercheur est clairement associée à la recherche-action (Dolbec et Clément, 2000).

En effet, dans un contexte de recherche-action, le chercheur est un membre à part entière de l'équipe et il apporte sa contribution au moment où l'équipe définit le problème. La recherche-action attribue donc au chercheur un rôle d'accompagnateur et de facilitateur (Dolbec et Clément, 2000) qui doit « emmener les personnes concernées à effectuer une transformation [dans leur milieu] » (Savoie-Zajc, 2001, p.16). Cette transformation est d'abord concrétisée par le milieu pour ensuite donner lieu à une prise de conscience structurée du changement et une compréhension opérationnelle de cette transformation (Dolbec et Clément, 2000). La recherche-action est une approche essentiellement inductive (Savoie-Zajc, 2001) qui tente de comprendre et d'opérationnaliser (Anadón et L'Hostie, 2001) les rôles et les facteurs d'un développement « terrain » (Stringer, 1999).

Toutefois, en plus de cet accompagnement vers le changement, la présente démarche de recherche a comme objectif une co-construction de savoirs par une équipe de co-chercheurs issus de deux disciplines différentes. En effet, des auteurs suggèrent qu'un bon intervenant qui utilise l'éducation par l'aventure doit connaître les deux domaines complémentaires de cette approche soit, l'intervention éducative auprès de la clientèle ciblée et l'utilisation de l'aventure comme contexte de réalisation (Richardson et Simmons,

1996; Itin, 1998). L'approche d'éducation par l'aventure est donc à la jonction entre deux disciplines, ce qui suppose une étroite collaboration ainsi qu'un apport mutuel entre les acteurs de la recherche pour co-construire un savoir multidisciplinaire. Cette notion de co-construction s'avère donc centrale à l'élaboration du programme d'éducation par l'aventure et c'est pourquoi cette recherche peut-être qualifiée de recherche collaborative (Desgagné, 2007).

Ainsi, cette recherche utilise l'approche méthodologique de recherche collaborative, c'est-à-dire de co-construction d'un savoir multidisciplinaire, mais elle emprunte les principales caractéristiques de la recherche-action dans son application. Bien que la notion essentielle de co-construction demeure centrale dans l'élaboration de la méthodologie de recherche, d'autres arguments suggèrent la pertinence d'encadrer les étapes de réalisation de la recherche par une méthodologie de recherche-action.

Quatre éléments permettent de croire que la démarche de recherche-action peut favoriser l'élaboration structurée et cohérente d'un programme d'éducation par l'aventure par les praticiens, adapté à leur milieu de pratique, applicable de manière autonome et qui puisse se bonifier dans le temps.

D'abord, la démarche de recherche-action permet l'élaboration d'un programme en **contexte intra scolaire** ainsi que l'intervention des praticiens dans la dynamique de validation du programme. Cette dynamique peut favoriser l'élaboration d'un programme directement adapté à la réalité du milieu de pratique puisque cela implique une dynamique d'expérimentation et de réflexion menant à des apprentissages expérientiels réalisés par les intervenants.

Ensuite, compte tenu de sa nature, la recherche-action permet un travail conjoint des praticiens et des chercheurs à une majorité des étapes de la recherche. Ceci participe à favoriser une meilleure **appropriation** du programme par les praticiens puisqu'ils sont placés au cœur des choix durant l'élaboration du programme.

Puis, la recherche-action peut favoriser la **pérennité** du programme développé. En effet, les praticiens, ayant travaillé à la conception et ayant développé des compétences en matière d'élaboration de programme, seront davantage en mesure de poursuivre l'élaboration de ce programme dans le temps et d'effectuer les ajustements nécessaires.

Enfin, il faut noter une **similitude** entre l'éducation expérientielle – base théorique incontournable de l'éducation par l'aventure – et la logique d'intervention de la recherche-action. Ainsi, dans le cadre d'une recherche-action, les praticiens sont amenés à expérimenter plusieurs options et à faire une analyse réflexive, ce qui correspond à la fois au cycle expérientiel de Priest et Gass (1999) et au processus non-linéaire et cyclique de la recherche-action (Savoie-Zajc, 2000). Bawden (1991) fait également cette corrélation, ce qui donne un appui théorique à la pensée initiale du chercheur.

Ainsi, quoique l'approche collaborative de co-construction des savoirs multidisciplinaires soit centrale dans le processus de la recherche, c'est la recherche-action qui est privilégiée pour encadrer les étapes de réalisation de la démarche de recherche. C'est donc la méthodologie propre à la recherche-action qui est décrite dans ce rapport de recherche. Conséquemment, le terme « *recherche-action* » réfère généralement au concept de « *recherche collaborative empruntant les caractéristiques principales d'une recherche-action* ».

3.2 Définition du paradigme pragmatico-interprétatif en recherche-action

Savoie-Zajc (2001) identifie trois paradigmes épistémologiques associés à la recherche-action. Il s'agit des paradigmes *pragmatico-positiviste*, *pragmatico-interprétatif* et *critique*. Le paradigme *pragmatico-positiviste* vise davantage « la production d'un changement, l'aspect développement professionnel étant vu comme secondaire » (p.24). Pour leur part, les paradigmes *pragmatico-interprétatif* et *critique* considèrent « le changement personnel dans le premier cas et institutionnel dans le deuxième cas, comme transitant essentiellement par le développement professionnel » (p.24).

Le choix du paradigme adapté devait s'appuyer sur les critères suivants : 1) la nature du changement visé, 2) le type de connaissances produites, 3) le rôle du chercheur et 4) la place des co-chercheurs (Savoie-Zajc, 2001).

Dans la présente recherche-action, 1) la nature du changement visé touche le développement professionnel et personnel des praticiens – qui cherchent à co-développer des savoirs – et 2) le type de connaissances produites touche « le processus de transformation de la pratique et la dynamique de développement professionnel en place » (Savoie-Zajc, 2001). 3) Le rôle du chercheur en est un de facilitateur qui guide la dynamique de réflexion dans le processus de changement et enfin, 4) les co-chercheurs sont vus comme des professionnels réflexifs qui sont eux aussi engagés dans la dynamique de recherche.

Ainsi, en se basant sur ces quatre critères, il est apparu que c'est le paradigme *pragmatico-interprétatif* qui convient le mieux à la situation concrète à l'origine de la recherche-action.

Comme pour les autres paradigmes, la recherche-action de type *pragmatico-interprétatif* repose sur une dynamique qui implique trois **pôles** en constante interaction. Il s'agit des pôles recherche, formation et action (Dolbec et Clément, 2000). Le *pôle recherche* réfère à « l'utilisation d'un processus méthodologique rigoureux pour guider et éclairer l'action ». Le *pôle action* correspond aux « gestes posés pour atteindre la cible du système recherche-action et pour produire le changement »¹⁹. Enfin, le *pôle formation* « représente la démarche de formation continue dans laquelle s'inscrivent les acteurs » (Dolbec et Clément, 2000, p.208).

La recherche-action intègre une dimension cyclique et une dimension linéaire. La dimension cyclique permet de saisir la dynamique de travail de l'équipe de recherche. Pour sa part, la dimension linéaire permet d'établir un cadre d'action structuré qui aide à l'établissement de balises et à la systématisation de la démarche de l'équipe de recherche.

Au départ, c'est principalement à la dimension cyclique que l'équipe de recherche s'est intéressée. Le problème était d'abord de saisir la dynamique de l'équipe – donc la dynamique d'élaboration du programme – et d'en enrichir l'analyse. Il s'agissait en effet de permettre de structurer et d'analyser les phases d'expérimentation et de rétroaction de l'équipe de recherche. La dynamique de recherche-action s'opérant en une suite de cycles,

¹⁹ Dans cette recherche-action, « la cible du système recherche-action » réfère à l'élaboration du programme d'éducation par l'aventure par l'équipe de recherche.

chacun implique quatre **phases** formant un cycle qui amène les personnes à réfléchir sur l'action posée. Ces phases sont 1) la planification, 2) l'action, 3) l'observation et 4) la réflexion (Dolbec et Clément, 2000). La phase de planification touche l'identification des actions qui seraient accomplies dans la phase d'action. La phase d'action est celle de la mise en œuvre concrète, en temps réel et en contexte réel. La phase d'observation est une réflexion *in vivo*, pour réajuster la planification dans l'action. Finalement, la phase de réflexion vise l'évaluation des actions, le réajustement des buts et l'analyse et l'interprétation primaire des données. Elle sert « à préciser ses intentions et à planifier le prochain cycle » (Dolbec et Clément, 2000).

Au cours de l'étude, il est toutefois apparu nécessaire de se donner le moyen d'avoir une vue d'ensemble de la démarche d'élaboration du programme. Il y a donc eu intégration d'une dimension linéaire (McNiff *et al.*, 1996). Celle-ci permet de rendre compte de l'ensemble de la démarche d'élaboration du programme et des différents événements qui en ont ponctué le cours. De plus, ce modèle offre l'avantage de faciliter la présentation et la discussion des données recueillies au cours de la recherche. Ce modèle comporte six **étapes** : 1) le point de départ, 2) la clarification de la situation, 3) la planification de l'action, 4) l'action, 5) l'évaluation et 6) le partage du savoir généré. (Il est à préciser que le modèle cyclique de Dolbec et Clément (2000) réfère uniquement à l'étape *action* du modèle de McNiff *et al.* (1996).

Le paradigme *pragmatico-interprétatif* ainsi que les modèles cyclique (Dolbec et Clément, 2000) et linéaire (McNiff *et al.*, 1996) permettent donc à l'équipe d'aborder

adéquatement la question de recherche. La prochaine section précise la démarche dont l'équipe de recherche a poursuivi pour actualiser ces modèles en actions concrètes.

3.3 Démarche de l'équipe de recherche

La connaissance du contexte dans lequel s'est déroulée cette recherche s'avère importante pour bien comprendre les raisons qui ont justifié le choix des outils de collecte et de traitement des données. L'équipe de recherche est composée d'un enseignant, d'une éducatrice et d'un étudiant-chercheur. Les rôles et responsabilités des membres de l'équipe sont définis dès le début du processus²⁰. Chaque membre participe activement au développement d'un programme d'activités qui cadre avec la réalité du Service et qui respecte les bases théoriques de l'éducation par l'aventure. Plus spécifiquement, les membres de l'équipe ont la responsabilité d'assurer le lien avec l'école et les parents, d'assister aux réunions de travail, d'élaborer le programme, de l'appliquer et de faire en sorte qu'il s'inscrive dans les activités du Service et finalement, de participer à l'évaluation de la dynamique d'élaboration du programme et à la validation du programme développé.

L'étudiant-chercheur a en plus le rôle d'assurer la rigueur de la démarche scientifique. Il supporte les autres membres de l'équipe dans la définition de la situation problématique. Il définit les fondements de l'éducation par l'aventure, il guide la conception du programme d'éducation par l'aventure et il veille au traitement des données de la recherche. De plus, il traite et discute les données avec les autres membres de

²⁰ Les rôles et responsabilités sont identifiés sur un document de présentation de la recherche, en annexe 1.

l'équipe. Enfin, il rédige le compte-rendu de la recherche. Le chercheur agit simplement comme observateur participatif lors des séances d'activités d'aventure en gymnase. Par contre, il est responsable des aspects logistiques liés aux activités de plein air (expédition, logistique, ateliers de formation). Autant que possible, toutes les décisions sont prises en coopération, avec les intervenants et le chercheur.

Dès octobre 2001, les deux intervenants impliqués dans la recherche invitent le chercheur à visiter le Service afin qu'il collige le plus d'information possible, qu'il tente de saisir le mieux possible une situation problématique exprimée par les intervenants afin qu'il puisse agir le plus efficacement possible. Les intervenants identifient alors les retombées souhaitées en lien avec leur pratique. Ils souhaitent disposer d'un programme d'activités de plein air et d'aventure qui soit adapté à leur Service et être autonomes dans l'utilisation de ce programme par la suite. Ils entrevoient l'élaboration d'un programme développé en contexte, c'est-à-dire qui serait le fruit d'application auprès de leur clientèle. Ce programme pourrait contenir selon eux une dizaine de séances d'activités d'aventure en gymnase et il impliquerait aussi une sortie de trois jours en hiver. L'établissement de ces paramètres permet aux intervenants et au chercheur d'avoir une idée générale de l'ampleur du programme à mettre sur pied et de la charge de travail requise. Les intervenants obtiennent de l'école une libération de tâche pour mener à bien la recherche, mais dans les faits, ils n'ont pas utilisé ces libérations.²¹

²¹ Pour se donner les moyens de mener à bien cette démarche, les intervenants ont obtenu une libération de tâche. Bien que ces dernières aient été autorisées et qu'elles ont fait l'objet d'un protocole d'entente signé (en annexe 2), elles ne se sont pas concrétisées.

Le fonctionnement de l'équipe de travail est conforme à la fois au cadre théorique et au paradigme de recherche-action puisqu'il intègre des cycles expérientiels et qu'il implique les intervenants en tant qu'acteurs de premier plan. D'ailleurs, le chercheur fournit aux intervenants quelques volumes de référence (en langue anglaise) contenant surtout des activités d'aventure existantes. Il leur donne également une micro-formation sur les bases théoriques de l'éducation par l'aventure afin que l'équipe de recherche ait des représentations communes avant la période de collecte de données.

Les rencontres s'effectuent toujours à l'école, dans les locaux du Service ou au gymnase. Entre décembre 2001 et mars 2003, l'équipe se rencontre à une fréquence variable. Celle-ci va de deux fois par semaine à une fois par mois selon l'étape d'élaboration du programme.

L'équipe de recherche se réunit au moins 24h avant chacune des séances planifiées d'activités d'aventure en gymnase. Cette réunion de planification, tenue dans les locaux du Service, a pour objectif de s'assurer du respect des six critères des activités d'éducation par l'aventure dans la préparation de l'activité (Voir l'annexe 5). Une fois la séance réalisée en gymnase, l'équipe se réunit de nouveau, généralement juste après la séance. Le but de cette rencontre est de se re-questionner quant au respect des six critères définis pour la séance, mais après la tenue de séance. Ces cycles de planification – action – observation – réflexion sont ainsi structurés pour chacune des séances d'activités d'aventure avec la clientèle.

L'élaboration du programme impliquait aussi la conception et la réalisation d'une expédition de raquette et de camping hivernal d'une durée de trois jours. Les différents aspects logistiques de cette expédition sont planifiés au long des semaines

d'expérimentation en gymnase.²² Malgré cela, l'expédition est annulée par l'équipe, mais tout en conservant une porte ouverte pour un report éventuel. Les raisons sont à la fois relatives à des facteurs liés à la dynamique de l'équipe et à d'autres facteurs hors du contrôle de l'équipe. Ces facteurs sont présentés et discutés aux chapitres 4 et 5.

3.4 Variables de recherche (catégories, sous-catégories et dimensions)

Les variables de la recherche sont désignées à partir des fondements théoriques de la recherche, mais également à partir de l'analyse des données, qui a fait émerger des variables pertinentes qui n'étaient pas prédéfinies au départ. Toutes les variables – prédéfinies et émergentes – sont ici classées par ordre hiérarchique en catégories, sous-catégories et dimensions (facteurs). (Il est à noter que certaines catégories de variables sont utiles pour répondre aux deux volets de la recherche.)

3.4.1 Catégories, sous-catégories et dimensions étudiées pour le premier volet de la question de recherche : l'analyse de la dynamique d'élaboration du programme

Pour analyser la dynamique d'élaboration conjointe du programme, il faut d'abord identifier les différents facteurs qui ont pu exercer une influence sur les membres de l'équipe dans leurs actions, autant les facteurs internes à l'équipe que ceux externes à l'équipe (environnementaux). Certains auteurs identifient des facteurs qui influencent

²² Autant l'horaire, l'équipement de groupe et individuel (location et emprunt), les assurances, les autorisations des parents, les transports, le financement, les activités, les réservations, le plan d'évacuation et de communication, les protocoles de sécurité ainsi que les ateliers de formation à la vie en milieu naturel à l'intention des jeunes sont planifiés.

l'élaboration de programmes en milieu scolaire (Wideen et Andrews, 1987; Gibbons et Norman, 1987; Henton, 1996; Lessard-Hébert, 1997)) et de programmes d'éducation par l'aventure (Neill, 1994; Itin, 1998; Gass, 1993; Graham, 1997; Hopkins et Putnam, 1997; Luckner et Nadler, 1997; Cain et Jolliff, 1998). Deux autres éléments sont utiles pour mieux saisir la dynamique d'élaboration, tous deux liés à la méthodologie de la recherche-action. Il s'agit d'abord de la dynamique inhérente à la recherche-action, puis des cycles de recherche-action, autour desquels est structurée la démarche de l'équipe de recherche. En effet, la méthodologie propre à la recherche-action ainsi que le travail par cycles expérientiels de planification – action – réflexion – évaluation sont autant de facteurs ayant pu influencer l'équipe dans ses actions et ses décisions.

Ainsi, on peut classer ces facteurs en quatre catégories soit 1) les facteurs internes, 2) les facteurs externes, 3) la méthodologie de la recherche et finalement 4) les cycles de recherche-action planifiés et émergents. Voici, en détail, les sous-catégories et les dimensions pour chacune de ces catégories référant au premier volet de la question de recherche.

Catégorie 1 : Les facteurs internes

Pour bien saisir la dynamique d'élaboration au sein de l'équipe, il est utile de s'intéresser aux membres de l'équipe de la recherche-action en tant qu'acteurs de changement. Certains auteurs ont identifié des facteurs internes propres aux équipes de travail, tandis que d'autres facteurs ont émergé de l'analyse de la recherche. Il s'agit 1) des

compétences en plein air²³ (Itin, 1998; Gass, 1993; Graham, 1997), 2) des attitudes, 3) des compétences générales (Wideen et Andrews, 1987; Gibbons et Norman, 1987) (ces trois facteurs sont décrits au chapitre un), 4) de la vision du monde des intervenants et 5) des ressources humaines.

Ces deux dernières sous-catégories (la vision du monde des intervenants et les ressources humaines) n'ont pas été d'entrée de jeu prédéfinies au plan de collecte, mais émergent des données recueillies et peuvent apporter un éclairage supplémentaire à la compréhension de la dynamique de l'équipe. Ces dimensions incluent la *vision des intervenants*, leur *rôle au sein de l'équipe*, leurs *attentes initiales* et l'évaluation de *l'atteinte de leurs attentes initiales*. Enfin, par rapport aux ressources humaines, il y a d'autres dimensions dont la *quantité d'intervenants*, leur *niveau d'engagement* dans la recherche-action ainsi que *les libérations de tâche* dont ils ont fait la demande. Voici un tableau qui récapitule toutes les dimensions qui réfèrent aux facteurs internes.

²³ Ce sont les « *hard skills* », « *soft skills* » et « *meta skills* » décrits dans les fondements théoriques.

Tableau 1 : Les facteurs internes

CATEGORIE	SOUS-CATEGORIE	DIMENSION (variables)
Facteurs internes	Compétences en plein air	Compétences techniques (<i>Hard skills</i>) Compétences de facilitation (<i>Soft skills</i>) Méta-compétences (<i>Meta skills</i>)
	Attitudes	Ouverture Confiance Initiative
	Compétences générales	Analyse Design Implantation
	Vision, rôles et attentes	Vision des intervenants * Perception des rôles au sein de l'équipe Attentes initiales Atteinte de leurs attentes initiales
	Ressources humaines	Quantité Engagement dans la recherche-action Libération de tâche *

* Les items marqués d'un astérisque (*) dans ce tableau et les tableaux subséquents sont des variables (facteurs) qui n'ont pas d'abord été prédéfinies au plan de collecte de données initial, mais qui ont émergé en cours d'analyse.

Catégorie 2 : Les facteurs externes

Tel que présenté dans le premier chapitre, Lessard-Hébert (1997) suggère que l'élaboration de programmes en milieu scolaire est une démarche qui implique un ensemble de facteurs environnementaux. C'est notamment le cas 1) des ressources matérielles (physiques) et 2) financières. Ces facteurs sont donc investigués pour répondre au premier volet de la question de recherche. L'analyse de données a aussi permis d'identifier, en plus des ressources matérielles et financières, d'autres facteurs. Il s'agit 3) du fonctionnement du

Service dans lequel se déroule la recherche, 4) de la disponibilité de ressources temporelles, 5) de l'influence de l'institution, 6) des caractéristiques de la clientèle et 7) de l'influence du chercheur et des parents.

Ainsi, il importe de recueillir des données concernant les **ressources financières** pour *qualifier la disponibilité des fonds (sources de financement) et le coût de réalisation* pour la première année et pour la viabilité du programme les années subséquentes. L'équipe de recherche s'intéresse également à la disponibilité des **ressources physiques**, soit la *disponibilité des locaux et de l'équipement* et la *disponibilité des services de soutien* dans l'école. Comme les intervenants évoluent dans le cadre d'un **Service** d'intégration scolaire unique au Québec, ayant ses caractéristiques propres, il importe de faire ressortir les informations relatives au *fonctionnement* du Service, à son *mandat* et à ses *outils*. Il apparaît utile ensuite de présenter les **ressources temporelles** – particulièrement pour les moments où l'équipe devait se réunir – pour les étapes de *planification de la recherche*, de *préparation* des séances et de la *sortie* et de la *réalisation* de celles-ci. Il est également apparu important de présenter *l'échéancier* que l'équipe s'est donné. De plus, **l'institution** a un rôle important à jouer puisque c'est surtout la Direction de l'école (la Direction de niveau dans ce cas-ci) qui a une influence décisive sur tout nouveau projet. Ainsi, la recherche s'intéresse à certaines dimensions du secteur institutionnel, à savoir *l'intérêt*, les *réticences* et les *attentes* de la Direction du niveau 1. Ensuite, la recherche traite de la **clientèle**, plus précisément l'engagement personnel des jeunes qui participent au programme, en vue d'identifier les *facteurs* qui augmentent ou qui diminuent *l'engagement* des jeunes. Finalement, deux derniers facteurs ont émergé de la démarche d'analyse, à

savoir l'influence du *chercheur* (en tant qu'expert) et des *parents* dans la dynamique d'élaboration.

Voici un tableau qui récapitule l'arborescence de la grille d'analyse des dimensions des facteurs externes.

Tableau 2 : Les facteurs externes

CATEGORIE	SOUS-CATEGORIE	DIMENSION (variables)
Facteurs externes	Ressources financières	Disponibilité des fonds Sources de financement Coût de réalisation
	Ressources physiques	Disponibilité des locaux Disponibilité de l'équipement
	Service	Fonctionnement * Mandats * Outils *
	Ressources temporelles	Planification de la recherche Préparation des séances Préparation de la sortie Réalisation des séances Réalisation de la sortie Échéancier *
	Institution	Intérêts Réticences Attentes
	Clientèle (jeunes)	Facteurs qui augmentent l'engagement Facteurs qui diminuent l'engagement
	Autre	Chercheur * Parents *

Catégorie 3 : Les cycles de recherche-action planifiés et émergents

Tel qu'exposé précédemment, la démarche d'élaboration du programme d'éducation par l'aventure a été structurée autour d'une approche expérientielle à quatre phases

cohérente avec les cycles d'apprentissage typiques à la recherche-action. La plupart de ces cycles sont planifiés (prévus au plan de collecte) et d'autres sont émergents selon les problèmes rencontrés par l'équipe. Toutes les données provenant de ces cycles sont primordiales à l'atteinte du premier objectif, à savoir l'analyse de la dynamique d'élaboration à l'aide des cycles expérientiels de la recherche-action.

Tableau 3 : Les cycles de recherche-action planifiés et émergents

CATEGORIE	SOUS-CATEGORIE	DIMENSION (variables)
Cycles de recherche-action planifiés	Cycle 1 : pré-terrain 1	Phase 1 : Planification Phase 2 : Action Phase 3 : Observation Phase 4 : Réflexion
	Cycle 2 : pré-terrain 2	Phase 1 : Planification Phase 2 : Action Phase 3 : Observation Phase 4 : Réflexion
	Cycle 3 : Séance 1	Phase 1 : Planification Phase 2 : Action Phase 3 : Observation Phase 4 : Réflexion
Et ainsi de suite pour les onze (11) séances (annexe #12) et les deux ateliers (annexe #13).		
Cycles de recherche-action émergents	Cycle 14 : Problème de financement	Phase 1 : Planification Phase 2 : Action Phase 3 : Observation Phase 4 : Réflexion
	Cycle 15 : Problème de matériel pour les activités en gymnase	Phase 1 : Planification Phase 2 : Action Phase 3 : Observation Phase 4 : Réflexion
	Cycle 16 : Problème d'équipement des jeunes	Phase 1 : Planification Phase 2 : Action Phase 3 : Observation Phase 4 : Réflexion

Catégorie 4 : La méthodologie de la recherche

Durant l'analyse, plusieurs éléments ayant trait à la méthodologie de la recherche et aux outils de collecte émergent de l'analyse des données et c'est pourquoi une catégorie **méthodologie de recherche** apparaît ici. Ces informations peuvent aider à saisir les changements qui s'opèrent sur le plan méthodologique, changements rendus nécessaires par la dynamique même de l'élaboration du programme. L'analyse fait ressortir des données pertinentes sur les changements de *type de recherche* en cours de recherche, puis concernant les *fiches de séances d'activités*, les *fiches d'activité d'aventure* et *l'entrevue*. Ces informations sont également intéressantes pour comprendre la pertinence de la recherche-action dans la démarche de l'élaboration d'un programme d'éducation par l'aventure.

Tableau 4 : La méthodologie de la recherche

CATEGORIE	SOUS-CATEGORIE	DIMENSION (variables)
Méthodologie de recherche	Type de recherche	Recherche Collaborative * Recherche de développement * Recherche-action *
	Outils de collecte	Fiches de séances * Fiches d'activité * Entrevue *

3.4.2 Catégories, sous-catégories et dimensions pour l'étude du second volet de la question de recherche : les caractéristiques du programme développé

Pour répondre au second volet de la question de recherche, il faut obtenir des données concernant les caractéristiques du programme développé, de manière à en juger la

conformité avec les critères observables de l'éducation par l'aventure. En effet, les intervenants du milieu souhaitent disposer d'un programme adapté et efficace et c'est pourquoi il doit être conforme aux critères d'efficacité généralement reconnus²⁴ pour ces programmes d'aventure. Cette caractérisation du programme fait suite aux quatre premières catégories pour l'étude de la dynamique d'élaboration (# 1, 2, 3 et 4).

La caractérisation du programme inclut quatre catégories, chacune divisée en sous-catégories et en dimensions, à savoir, 5) le choix des activités d'aventure à inclure dans les séances d'activité, 6) le choix de la séquence des activités pour chaque séance. 7) les ateliers de formation à la vie en milieu naturel ainsi que 8) les caractéristiques globales du programme.

Catégorie 5 : Le choix des activités d'aventure

Tel que présenté dans les fondements conceptuels, les **critères** de réussite ainsi que les effets prévisibles d'une bonne programmation par l'aventure et le plein air sont assez bien documentés. Ces critères, s'ils sont rendus opérationnels sur le terrain, permettent de croire que l'activité d'aventure développementale planifiée sera efficace. À ce sujet, voici un rappel des six critères de succès des programmes d'éducation par l'aventure : les programmes doivent 1) contenir des activités comportant des risques adaptés à la compétence des participants, 2) offrir un contexte de groupe en interdépendance avec un but commun, 3) appliquer le cycle de l'éducation expérientielle, 4) impliquer des participants (élèves et autres) qui soient volontaires et impliqués dans l'expérience

²⁴ Ces critères sont présentés au premier chapitre.

proposée, 5) se dérouler dans un environnement (naturel ou non) qui nécessite une adaptation du participant et 6) permettre des conséquences observables et directement liées aux actes posés (Gillis, 1992; Gass, 1993; Kimball et Bacon, 1993; Hopkins et Putnam, 1997; Priest et Gass, 1997; Guthrie, 1999). Ces critères servent d'outil d'analyse pour le programme développé. Ils peuvent permettre de juger de l'atteinte de standards d'efficacité en programmation d'aventure développementale, donc de savoir si le programme respecte les caractéristiques reconnues comme étant à la base de son efficacité.

En plus des critères, une autre caractéristique du programme est évaluée sous un angle plus dynamique. Il s'agit de la sous-catégorie des **adaptations**. En effet, pour l'élaboration du programme, l'équipe construit les séances d'activités et planifie les critères d'efficacité des activités d'aventure à partir de matériel existant, à savoir des livres d'activités et des activités déjà connues. L'équipe adapte donc ce matériel existant à la réalité de leur Service. Le moment où ont eu lieu les adaptations est un élément central pour comprendre la dynamique d'élaboration, mais surtout pour évaluer la faisabilité du programme en milieu scolaire. Les adaptations ont eu lieu *avant la tenue de l'activité*, *pendant la tenue de l'activité* (in vivo) ou *après la tenue de l'activité* et ont été initiées soit par les *intervenants* ou bien par le *chercheur*.

Tableau 5 : Le choix des activités d'aventure

CATEGORIE	SOUS-CATEGORIE	DIMENSION (variables)
Activités d'aventure	Nom	Atteinte des 6 critères (O/N)? Activité à conserver (O/N) ? Améliorations apportées Compétence(s) sociale(s) visée(s) Matériel (type et disponibilité, lieux) Commentaires des intervenants
	Adaptations	Adaptations avant la tenue de l'activité* Adaptation in vivo * Adaptations après la tenue de l'activité*

Et ainsi de suite pour les 33 activités d'aventure envisagées au programme.

Catégorie 6 : Les séquences d'activités d'aventure

Chaque séance d'activité d'aventure est structurée en une séquence d'activités. Une analyse des séquences d'activités est menée en identifiant d'abord le but de la séance et le « briefing » commun, les compétences sociales visées, les apprentissages techniques, les activités d'aventure qui composent la séance, le « débriefe » commun et les préalables à la séance (s'il y a lieu). Une fois mises en contexte, ces données permettent de mieux saisir les caractéristiques du programme et les raisons qui ont motivé les décisions prises par les intervenants durant le développement de celui-ci.

Tableau 6 : Les séances d'activités d'aventure

CATEGORIE	SOUS-CATEGORIE	DIMENSION (variables)
Séances d'activités d'aventure	Numéro : 1	Nom But de la séance et briefing commun Compétence(s) sociale(s) visée(s) Apprentissages techniques Activités « débriefe » commun Préalable à la séance (O/N)?

Et ainsi de suite pour les 11 séances d'activités d'aventure du programme.

Catégorie 7 : Les ateliers de formation à la vie en plein air

La même procédure d'analyse est appliquée aux deux ateliers de formation à la vie en plein air du programme. On s'intéresse ici au but de l'atelier, aux thèmes abordés, au « débriefe » de l'atelier et finalement aux commentaires des intervenants. Comme ces ateliers (en annexe #13) font partie intégrante du programme, il est important qu'ils soient pris en compte pour l'analyse des caractéristiques du programme et ce, malgré le peu de place que cela occupe dans l'ensemble de la dynamique d'élaboration.

Tableau 7 : Les ateliers de formation à la vie en plein air

CATEGORIE	SOUS-CATEGORIE	DIMENSION (variables)
Ateliers de formation à la vie en plein air	Atelier 1	But de l'atelier Thèmes abordés « débriefe » Commentaires des intervenants

Et ainsi de suite pour les 2 ateliers de formation à la vie en plein air (annexe #13).

Catégorie 8 : Les caractéristiques globales du programme

Cette dernière catégorie est composée de facteurs qui ont émergé en cours d'analyse et qui sont liés aux caractéristiques qui ont pu exercer une influence sur la faisabilité concrète d'un tel développement de programme intra scolaire. Ces caractéristiques sont ici déclinées en six dimensions. Il s'agit des *objectifs* du programme (selon le chercheur et selon les intervenants), des *avantages* et des *inconvénients* du programme, de la *logistique* liée à la sortie en plein air et finalement, de la *complémentarité* avec les outils d'intervention déjà en place au Service.

En effet, les objectifs du programme ont pu évoluer dans le temps et ce, pour *le chercheur* et pour *les intervenants*. Ensuite, une autre dimension porte sur les caractéristiques du programme, soit les *avantages* (les facilitants) et les *inconvénients* (les obstacles) de l'approche de l'éducation par l'aventure, tels que perçus par les intervenants. Puis, une dimension se penche sur l'ampleur relative aux questions de *logistique de la sortie en plein air* dans cette préoccupation de faisabilité. En effet, c'est là un des éléments centraux de l'approche de l'éducation par l'aventure avec lequel le milieu scolaire n'est généralement pas habitué. Finalement, une dernière dimension apporte un éclairage supplémentaire à la faisabilité, soit la manière dont le programme d'éducation *complémente le dispositif d'intervention actuel du Service*.

Tableau 8 : Les caractéristiques globales du programme

CATEGORIE	SOUS-CATEGORIE	DIMENSION (variables)
Caractéristiques globales du programme	Caractéristiques	Objectifs selon le chercheur * Objectifs selon les intervenants * Avantages * Inconvénients * Logistique de la sortie en plein air * Compléments avec le dispositif d'intervention actuel du Service*

3.5 Instruments de collecte de données

Tel que mentionné au début de ce chapitre, cette recherche-action nécessite des instruments de collecte de données qui tiennent compte de la démarche et des cycles d'apprentissage de l'équipe lors de l'élaboration du programme. C'est pourquoi les outils qui sont présentés ici servent à la fois à structurer la démarche de l'équipe de recherche et, surtout, à recueillir les données pertinentes à répondre aux deux volets de la question de recherche.

Puisque ces volets sont intimement liés – le second volet est dépendant du premier en ce sens qu'il est le résultat de la dynamique d'élaboration – la majorité des instruments de collecte de données vise à collecter simultanément des données utiles aux deux volets de la question de recherche. C'est également pour cette raison que ces instruments sont présentés indépendamment du volet de la question de recherche. Le tableau suivant présente les sept outils de collecte de données ainsi que le volet que chacun des outils vise.

Tableau 9 : Récapitulatif des outils de collecte et des volets de recherche associés

Outils	Volets de recherche	
	(1) La dynamique d'élaboration	(2) Les caractéristiques du programme développé
1. Ordres du jour et procès-verbaux des réunions d'équipe	✓	
2. Fiche d'activités d'aventure	✓	✓
3. Fiche de séance d'activités d'aventure	✓	✓
4. Bandes audio-vidéo des séances d'activités d'aventure	✓	
5. Entrevue semi-dirigée	✓	✓
6. Journal de bord du chercheur	✓	✓
7. Recueils d'activités et de séances d'activités et plan de sortie		✓

(Par exemple, l'outil « Journal de bord » permet de recueillir des données pour répondre aux deux objectifs de la recherche.)

3.5.1 Ordres du jour et procès-verbaux des réunions d'équipe

Les ordres du jour et les procès-verbaux des réunions sont utilisés pour rendre compte de la dynamique de recherche, pour identifier les décisions prises et pour placer dans le temps tous les événements marquants de la dynamique d'élaboration. La majorité des réunions sont ainsi prévues et planifiées avec un ordre du jour (plusieurs sont enregistrées sur bande audio), tandis que d'autres sont émergentes. Chaque réunion fait

l'objet d'un procès-verbal commenté²⁵ et destiné à une approbation pour la réunion suivante par l'équipe. Cette source commentée, approuvée par les intervenants, est également utile pour mettre en perspective des informations complémentaires notées au journal de bord du chercheur.

3.5.2 *Fiche d'activités d'aventure*

Cette fiche permet de recueillir des données quantitatives sur l'atteinte des six critères de l'éducation par l'aventure (analyse binaire : oui / non) et qualitatives (questions à développement) sur les efforts d'amélioration, de modification ou d'abandon d'une partie du contenu ou de la totalité de chacune des activités. Cet instrument touche les deux volets de la recherche puisqu'il permet d'obtenir des données à la fois sur la conformité des activités d'aventure avec les fondements théoriques de l'éducation par l'aventure et sur les commentaires exprimés par les intervenants pour expliquer leurs décisions en rapport avec chacune des activités d'aventure. Il s'agit d'un instrument central puisqu'il permet à la fois de structurer les cycles de recherche-action et de recueillir des données auprès des intervenants.

En plus de permettre la collecte de données, la fiche d'activités d'aventure²⁶ (dernière modification, en annexe #5) est conçue pour concrétiser les cycles expérientiels à

²⁵ À la suite de chaque réunion tenue préalablement à la période d'expérimentations, des procès-verbaux sont rédigés avec des commentaires contextuels (commentaires des intervenants, importance relative de chacun des points à l'ordre du jour pour les intervenants, distractions lors de la réunion, ambiance de la réunion, etc.) et soumis pour approbation aux intervenants. Ainsi, les commentaires des intervenants sont intégrés aux procès-verbaux.

quatre phases (planification - action - réflexion - évaluation) et pour structurer les réunions de planification (au moins 24h avant la tenue de l'activité) et de retour (après la tenue de l'activité) pour chacune des séances²⁷. Plus précisément, cette fiche permet de recueillir des informations sur les choix des intervenants, surtout ceux liés aux phases #1 (dite de « planification ») et #4 (dite « d'évaluation ») pour chaque activité d'aventure. En effet, les intervenants ont à compléter cette fiche d'activité avant chacune des séances d'activités de manière à définir les critères développementaux des activités d'aventure qui vont composer les séances en gymnase. Suite à cette phase de planification, le chercheur accompagne les intervenants avec les jeunes pour vivre les séances d'activités d'aventure en gymnase. Après cette phase d'action et d'observation in vivo, le chercheur propose une dernière phase de réflexion aux intervenants. Il s'agit pour eux de revoir les fiches d'activités qu'ils ont eux-mêmes remplies avant l'activité afin de les modifier ou de les bonifier, à la lumière de l'expérience vécue quelques heures plus tôt. Cette fiche permet de recueillir des données quantitatives sur l'atteinte des six critères de l'éducation par l'aventure (analyse binaire : oui / non) et qualitatives (questions à développement) sur les efforts d'amélioration, de modification ou d'abandon d'une partie du contenu ou de la totalité de chacune des activités. Cet instrument touche les deux volets de la recherche puisqu'il permet d'obtenir des données à la fois sur la conformité des activités d'aventure avec les fondements

²⁶ Cet instrument de collecte a subi deux modifications pour s'adapter aux réalités du milieu de pratique. En effet, originellement, chacun des six critères devait être quantifié sur une échelle de valeur selon leur atteinte et faire l'objet d'une analyse réflexive de l'expérience qui venait d'être menée. La dernière version de ces fiches d'activités ne comportait que l'évaluation post-séance d'un seul des six critères.

théoriques de l'éducation par l'aventure et sur les commentaires exprimés par les intervenants pour expliquer leurs décisions en rapport avec chacune des activités d'aventure. Il s'agit d'un instrument central puisqu'il permet à la fois de structurer les cycles de recherche-action et de recueillir des données auprès des intervenants.

3.5.3 *Fiche de séance d'activités d'aventure*

Cet instrument (en annexe #6) sert à collecter des données sur le programme développé (structure des séances) et sur la dynamique d'élaboration (les choix des intervenants), exactement comme pour la fiche d'activités d'aventures (instrument #2). Ainsi, une fois les fiches d'activités d'aventure complétées, cet instrument permet à l'équipe de séquencer chaque séance (période de 60 minutes) en y incluant la séquence complète d'activités, comme les échauffements, les habiletés sociales visées par la séance complète (non seulement par les activités seules), les activités d'aventure prévues à la séance et un « débriefe » commun avec les élèves à la fin de la séance. À partir de la seconde séance, cette fiche est ajoutée et remplie par les intervenants avant et après chaque séance, comme pour la fiche d'activités d'aventure. Pendant la collecte de données, cet outil a également subi deux modifications pour s'adapter aux réalités du milieu de pratique²⁸.

²⁷ L'équipe a tenu une série de onze séances d'activités d'aventure en gymnase – appelées *activités-défi* – en présence des jeunes entre octobre 2002 et février 2003 à raison d'environ une par semaine. Parmi les onze séances, l'équipe estime que chaque élève de la classe *Virage* du Service (la clientèle touchée par la recherche) a participé à cinq ou six séances.

²⁸ Encore une fois, les limites de disponibilité de l'équipe de recherche ont nécessité un allègement de ces fiches durant le processus.

3.5.4 Bande audio-visuelle des séances d'activités d'aventure avec la clientèle du Service

Les séances d'activités d'aventure se déroulent en gymnase, en présence des jeunes, et sont filmées avec une caméra vidéo fixe, y compris les séances pré-terrain. Ce matériel audio-visuel recueille plus précisément des informations sur les phases *in vivo*, soit les phases #2 (dite « d'action ») et #3 (dite de « réflexion ») et permet donc de compléter l'information sur les cycles expérientiels à quatre phases (planification - action - réflexion - évaluation) collectée avec les fiches d'activités d'aventure. Cet instrument sert à collecter des données sur le premier volet de la question de recherche (soit la dynamique d'élaboration du programme) auprès des intervenants en documentant l'élaboration *in vivo* par les commentaires et les comportements des intervenants. Une fiche d'observation (présentée dans les outils d'analyse) accompagne cet instrument de manière à transcrire ces données sur papier.

3.5.5 Entrevue semi-dirigée

Cet instrument a d'abord pour but d'amasser des réponses tirées de questions semi-dirigées portant sur les facteurs internes à l'équipe (attitudes et compétences professionnelles) et externes à l'équipe (environnement et contexte scolaire) quant à l'élaboration intra scolaire du programme. Ainsi, les données aident à répondre aux deux volets de la question de recherche en touchant à la fois l'élaboration du programme et les composantes du programme développé. Chacune des 22 questions de l'entrevue tente de faire ressortir les facteurs identifiés précédemment (sous-catégories et dimensions). Cette

entrevue semi-dirigée est administrée à deux moments – à mi-chemin et à la fin de la dynamique d'élaboration avec l'équipe – aux deux intervenants impliqués dans la recherche-action et comporte des questions croisées visant une validation interne des informations. Cette entrevue est également utile pour permettre à l'équipe de se questionner et de faire une évaluation de la démarche d'élaboration pour en éventuellement réajuster certains aspects.

3.5.6 Journal de bord

Le chercheur utilise un journal de bord où il note ses impressions, des informations théoriques ou des compléments d'informations qui n'apparaîtraient pas dans les autres outils de collecte de données. Il y note également toute autre information pertinente pour structurer la recherche et analyser la dynamique d'élaboration. Le chercheur tient ce journal de bord depuis la toute première rencontre avec un membre du Service. Les informations qui y figurent sont autant de données qui peuvent compléter la collecte pour chacun des deux volets de la question de la recherche.

3.5.7 Recueils d'activités et des séances et plan de sortie

Conformément au souhait d'autonomie des intervenants, l'ensemble des documents développés dans le cadre de cette recherche-action est remis à l'équipe du Service. Il s'agit de trois documents principaux, à savoir 1) le recueil des séances d'activités (11 séances d'activités, en annexe 12), 2) le recueil des fiches d'activités d'aventure (21 activités d'aventure retenues par les intervenants, en annexe 11) et 3) le plan de sortie complet (planification logistique de la sortie en plein air, en annexe #10). Ces documents sont d'une

grande utilité pour amener des éléments de réponse au second volet de la recherche en évaluant les caractéristiques du programme co-développé au regard des critères observables et des facteurs de succès des programmes d'éducation par l'aventure. Ils sont la version finale des décisions prises par l'équipe. Ces documents peuvent également donner une indication de l'atteinte des attentes initiales des intervenants en rapport avec l'élaboration du programme.

3.6 Outils d'analyse de données

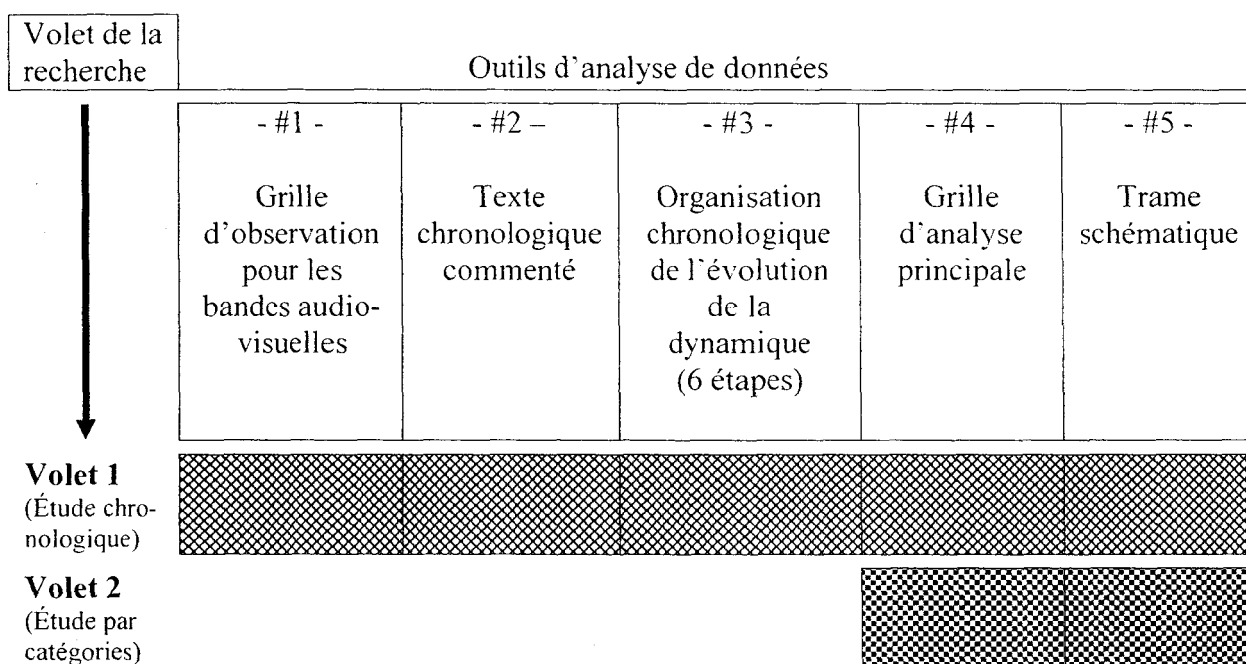
Les données collectées par le biais des sept instruments décrits précédemment sont regroupées, organisées puis classées à l'aide de cinq outils d'analyse. Cette modalité d'analyse facilite l'organisation des données et ce, en vue de mener l'analyse et la discussion.

Deux de ces cinq outils d'analyse permettent principalement une analyse chronologique (pour l'étude du premier volet de la recherche) tandis que deux autres se permettent principalement une analyse de variables regroupées par catégories de données (selon l'arborescence présentée dans ce chapitre, principalement pour l'étude du second volet de la recherche). Un dernier outil d'analyse rend possible la synthèse graphique des éléments-clé de la dynamique, des cycles expérientiels ainsi que de certaines données complémentaires à l'analyse.

Le tableau suivant met en évidence les cinq outils d'analyse de données ainsi que le volet principalement étudié par chaque outil. Les outils d'analyse sont présentés ensemble – et non par volet de recherche – puisque les outils d'analyse touchent tous au moins

l'analyse de la dynamique, comme l'illustre la figure 2. Par la suite, une description de chacun de ces cinq outils d'analyse est formulée.

Figure 2 : Outils d'analyse de données et les volets visés



3.6.1 Grille d'observation pour les bandes audio-visuelles

Une grille d'observation (en annexe #8) est développée expressément pour analyser les données provenant des bandes audio-visuelles qui constituent les traces des séances d'activités d'aventure. La grille d'observation des bandes audio-visuelles permet d'objectiver la dynamique de participation des intervenants et d'organiser leurs actions en quatre phases décrites plus haut, soient la planification, l'action, la réflexion et l'évaluation. Cette grille est donc composée de quatre colonnes de largeur égale dans lesquelles sont notées toutes les informations pertinentes pour chaque phase. Considérant que les séances

d'activités se déroulent *in vivo* avec les intervenants, les données issues des phases d'action et de réflexion sont plus nombreuses. Ces grilles sont d'ailleurs parmi les sources de données principales pour l'étude des cycles expérientiels représentés à l'aide de la trame schématique au moment de l'analyse des données.

3.6.2 *Le texte chronologique commenté*

La première étape de l'analyse de données est de regrouper en un seul document (appelé plus haut le texte chronologique commenté) toutes les informations colligées à partir des sept instruments de collecte de données. L'organisation chronologique des données est primordiale puisqu'il est question de l'analyse d'un processus qui est à la fois linéaire et cyclique. C'est pourquoi il est apparu important de rassembler « l'histoire » de ce processus en un seul texte. Celui-ci, rédigé dès la fin de la période de collecte de données, contient les données factuelles relatives au contenu des ordres du jour, aux horaires, aux écrits des intervenants, au contenu des fiches et aux autres données factuelles. Ces données factuelles sont écrites en caractères *italiques* tandis que les données contextuelles provenant des réflexions du chercheur, du contexte de classe et des traces de l'ambiance de l'équipe sont écrites en caractère normal. Ce texte suivi comporte environ 60 pages. C'est l'outil d'analyse qui sert de source de données aux autres outils d'analyse présentés ci-dessous.

3.6.3 *Modèle d'analyse chronologique de l'évolution de la dynamique en six étapes*

Comme le premier volet de la recherche s'intéresse au processus d'élaboration du programme, le chercheur propose d'analyser les différents moments de la dynamique selon le modèle en six étapes d'une recherche-action proposé par McNiff *et al.* (1996). C'est un

modèle pertinent pour l'analyse de ce processus particulier puisqu'il est à la fois flexible et qu'il prend en compte les aspects temporels et contextuels. Ce modèle comporte six étapes : 1) le point de départ, 2) la clarification de la situation, 3) la planification de l'action, 4) l'action, 5) l'évaluation et 6) le partage du savoir généré.

Pour chacune des six étapes, les données sont présentées en référence à des dates précises, afin de pouvoir décrire le déroulement de la dynamique d'élaboration du programme. L'analyse de cette évolution en six étapes peut mettre en exergue la nature et l'ordre des questionnements de l'équipe. Ces questionnements ont orienté les décisions prises par l'équipe, en plus de faire état des efforts consentis par les membres pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés.

L'écrit issu de cet outil est présenté intégralement dans le chapitre de présentation et d'analyse des résultats pour permettre au lecteur de bien saisir les moments-clés de la dynamique d'élaboration.

3.6.4 La grille d'analyse principale

Pour mieux répondre aux deux volets de cette recherche-action, le chercheur a organisé toutes les données à l'intérieur d'une grille d'analyse principale (outil d'analyse #1). Celle-ci est composée des variables (catégories, sous-catégories et dimensions) dont il est question dans ce chapitre. Cet outil d'analyse se base essentiellement sur le cadre théorique, tout en laissant une large place aux données émergentes, ce qui est typique de la dynamique de la recherche-action (Van der Maren, 1999). Cette grille est l'outil d'analyse

le plus important et le plus exhaustif principalement au regard du second objectif de recherche puisqu'elle permet d'organiser les données en catégories.

Ainsi, les **catégories** sont les suivantes : 1) les facteurs internes, 2) les facteurs externes, 3) les cycles de recherche-action planifiés et émergents, 4) la méthodologie de la recherche, 5) le choix des activités d'aventure à inclure dans les séances d'activité, 6) le choix de la séquence des activités pour chaque séance, 7) les ateliers de formation à la vie en milieu naturel ainsi que 8) les caractéristiques globales du programme. Tel qu'annoncé plus haut, chacune de ces **catégories** est segmentée en **sous-catégories** et en **dimensions**.

3.6.5 La trame schématique

La trame schématique (outil d'analyse #5) constitue un outil d'analyse qui permet de visualiser en un coup d'œil un grand nombre d'informations tirées des quatre autres outils d'analyse. Les informations présentées sur cette trame linéaire sont : 1) les six étapes de la recherche-action, 2) tous les cycles expérientiels à quatre phases planifiés et émergents, 3) l'évolution du but de la recherche, 4) l'évolution de la retombée attendue par les intervenants, 5) l'évolution de la méthodologie, 6) les rencontres de l'équipe de recherche (et les moments où il n'y a pas eu de rencontres) et finalement 7) les éléments apparus comme des moments charnières dans la dynamique d'élaboration du programme. Ce format de présentation peut permettre de saisir la dynamique d'élaboration avec l'équipe de recherche et ce, pour la période d'octobre 2001 à juillet 2003. En effet, la trame peut permettre de bien situer les évènements charnières et les différents moments-clés qui ont mené au développement du programme. Le fait de présenter tous ces évènements sur une

même échelle temporelle peut faciliter l'analyse de l'ensemble de la dynamique. La trame schématique est présentée intégralement dans le chapitre suivant.

3.7. Traitement des données

Le traitement des données se fait en deux grandes étapes, soit 1) **l'organisation chronologique** du déroulement de la recherche-action selon les six étapes de la recherche-action identifiées par McNiff *et al.* (1996) et 2) le **regroupement d'informations** en une grille d'analyse et en une trame schématique. Voici la description de chacune de ces étapes.

3.7.1 *L'organisation chronologique du déroulement de la recherche-action*

La première grande étape du traitement des données est **l'organisation chronologique** de toutes les informations issues de tous les outils de collecte de données en un texte chronologique suivi (outil d'analyse #2). Puisque cette première étape sert de base à d'autres outils d'analyse de données, aucun tri d'information n'est fait de manière à retrouver l'intégralité des données. Puis, les éléments-clés de ce texte sont organisés d'une manière structurée selon les six étapes de la recherche-action identifiées par McNiff *et al.* (1996) (Outil d'analyse #3). Seulement les éléments pertinents à l'analyse de la dynamique sont retenus ici. Cette première étape du traitement des données a deux objectifs importants, soit 1) de favoriser une première analyse pour faire ressortir les moments charnière qui peuvent aider à comprendre les événements marquants de la dynamique de recherche-action et 2) de faire ressortir des **constats** qui peuvent amener des éléments de réponse à la question de recherche et qui seront repris lors de la discussion des résultats.

3.7.2 Le regroupement d'informations en une grille d'analyse et en une trame schématique

La seconde grande étape de traitement des données est le **regroupement d'informations** en une grille d'analyse et en une trame schématique (catégories de données). Pour ce faire, chacune des lignes du texte issu de la première étape de traitement des données est classée dans la grille d'analyse principale (outil d'analyse #4). Ce classement s'effectue dans le but de rassembler les données issues de toute la dynamique de recherche-action, non pas selon leur ordre chronologique, mais selon les **catégories** de la grille d'analyse principale. Ainsi, les données sont classées selon leur récurrence relative à chacune des dimensions de la grille d'analyse. Lors du processus de classement systématique des données, certaines idées ou certains concepts présents dans le texte chronologique ne cadraient pas avec aucune variable prédéfinie. Ainsi, plusieurs variables ont été ajoutées et identifiées comme émergentes. Deux nouvelles catégories – avec des sous-catégories et des variables – ont aussi été ajoutées en lien avec la lecture des données.²⁹ De plus, lorsque les données étaient en lien avec plus d'une variable de la grille, elles étaient tout simplement transcrites à plus d'un endroit. Cette grille amène aussi bien des éléments pertinents à l'analyse de la dynamique de recherche qu'à la caractérisation du programme développé.

Une fois complétée, la grille d'analyse principale a mené à la création d'une **trame schématique** (outil d'analyse #5). Elle est utile à la mise en contexte plus globale de toute la dynamique de recherche, en plus d'offrir au lecteur une représentation schématisée et

chronologique de toute la démarche. Cette trame schématique est présentée au début du chapitre de *présentation et d'analyse des résultats* afin de présenter un aperçu de l'ensemble de la démarche. Elle permet également de faciliter un exercice de synthèse des moments-clés pour le lecteur. C'est probablement la meilleure représentation de toute la dynamique de recherche puisque qu'elle intègre et présente à la fois des informations temporelles et des informations thématiques.

3.8 Validité interne des résultats de la recherche-action

Comme dans toute recherche-action, le chercheur doit prendre des mesures pour diversifier ses sources et pour limiter la partialité de ses opinions personnelles puisqu'il est un membre formel de l'équipe et qu'il est à la fois acteur et observateur dans ce processus de recherche-action (Dolbec, 2000). C'est pourquoi autant les outils de collecte de données, les outils d'analyse de données et le processus de traitement des données doivent contribuer à la validité interne de la recherche.

Des outils de collecte de données, tels que l'entrevue semi-dirigée et les premières versions des fiches d'activités d'aventure contiennent des questions croisées qui peuvent participer à la validité interne des données. Pour ce qui est des outils d'analyse de données, c'est surtout la grille d'analyse principale (outil d'analyse #4) qui fait l'objet de procédure de contrôle de la validité. En effet, suite à un premier classement et au réajustement de l'arborescence logique de la grille d'analyse principale, toutes les données classées dans la

²⁹ Ces catégories sont également présentées plus haut dans ce chapitre.

grille sont **révisées** afin de s'assurer (1) que les données sont correctement classées et (2) que les données classées ne sont pas également associées à une seconde ou une troisième dimension. Cette révision a aussi servi à confirmer la **validité** des classements de données dans le tableau d'analyse. Plusieurs données ont ainsi pu être ajoutées, retirées ou déplacées dans une autre dimension (variable). Le chercheur a procédé ainsi pour 1) diminuer son biais d'analyste, 2) lier les données directement aux variables définies au cadre méthodologique et 3) faciliter les liens entre les différentes variables.

De plus, le traitement des données est structuré en entonnoir, du plus large au plus précis, tout en visant l'apport d'un éclairage pertinent à la question de recherche. Ainsi, le second outil d'analyse – la rédaction du texte chronologique – utilise toutes les données issues de tous les outils de collecte et sert de base aux autres outils d'analyse, mais sans s'y limiter. En effet, les outils de collecte vont également être utilisés pour compléter et préciser les analyses faites avec les autres outils d'analyse. Par exemple, la grille d'analyse principale est d'abord issue de ce texte chronologique, mais également directement des données contenues dans les outils de collecte de données, comme les fiches de séances, les fiches d'activités et les bandes audio-visuelles. Cette manière de procéder permet une analyse plus en profondeur et plus fine, sans pour autant limiter la dimension chronologique, qui est centrale dans l'analyse d'un processus.

Puis, il faut rappeler l'importance des trois pôles de la recherche-action, soit la *recherche*, l'*action* et la *formation*. Tout au long de l'analyse des données, ces trois pôles sont également pris en compte puisqu'ils peuvent permettre d'avoir un point de vue supplémentaire et différent sur la dynamique d'élaboration du programme dans le cadre de

cette recherche-action. À titre d'exemple, une grande récurrence de données relatives au pôle recherche pourrait indiquer une préoccupation particulière de l'équipe de recherche à l'égard de ce pôle, et ainsi de suite pour les deux autres pôles. Il s'agit également d'une source supplémentaire de triangulation de données.

3.9 Retombées attendues de la recherche

Généralement, les praticiens s'intéressent plus au programme lui-même et au développement de leur propre pratique (Wideen et Andrews, 1987), tandis que le chercheur s'intéresse plus au processus d'élaboration du programme et à la dynamique de développement professionnel (Dolbec et Clément, 2000). C'est pourquoi les retombées attendues sont de deux ordres.

Tout d'abord, pour le milieu de pratique, il ressort des réunions de l'équipe que les praticiens s'attendent à disposer d'un outil de plus afin d'améliorer leur pratique professionnelle de développement des compétences sociales auprès de leur clientèle. Ils souhaitent une amélioration concrète, telle que des fiches d'activités et des séances d'activités qui soient réutilisables et adaptées au milieu, ainsi que du matériel qui soutienne ces activités. Le chercheur agit de manière à ce que les praticiens prennent conscience du processus dans lequel ils sont engagés en leur faisant jouer un rôle d'acteur de premier plan et de praticien réflexif (Schön, 1994; Stringer, 1999; Savoie-Zajc, 2001) même s'ils sont plus intéressés aux retombées concrètes du programme qu'à son processus d'élaboration.

Du côté du milieu de recherche, le chercheur s'attend, d'une part, à guider et à faciliter le processus d'adaptation de l'outil en milieu de pratique (Dolbec et Clément,

2000), tout en ayant un certain contrôle sur ce même processus, de façon à en dégager certaines connaissances scientifiques (Anadón et L'Hostie, 2001). D'autre part, le chercheur compte exercer ses nouvelles compétences de recherche dans le cadre d'un projet de Maîtrise en éducation ayant des retombées concrètes. Aussi, même si la recherche est réalisée à partir d'une problématique particulière au Service, les conclusions de l'étude pourraient-elles être la base pour d'autres milieux d'intervention auprès de clientèles adolescentes dans des milieux ayant des caractéristiques similaires.

3.10 Limites de la recherche

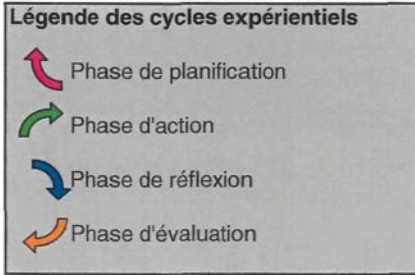
Le Service éducatif visé dans cette recherche-action utilise déjà un ensemble de méthodes et de techniques qui sont autant d'outils variés qui visent à développer un ensemble de compétences sociales chez leur clientèle. Le programme ici élaboré sert donc à compléter ce dispositif et représente en soi un élément de développement de compétences pour les intervenants du Service. Ainsi, les effets de ce programme sur la clientèle ne sont pas abordés, pas plus que les retombées institutionnelles d'une implantation de ce même programme.

D'abord, tel qu'identifié au premier Chapitre, une littérature relativement abondante au sujet des bénéfices comportementaux de la programmation d'aventure pour une clientèle adolescente « à risque » (Cason et Gillis, 1994; Hattie, Marsh *et al.*, 1997; Neill et Richards, 1998) permet d'identifier clairement les facteurs qui sont à l'origine du succès d'un programme (Hollenhorst et Ewert, 1985; Fox, 1998). Une démonstration des expériences de succès ainsi que des facteurs et des conditions de ces expériences de succès

est présentée dans les fondements conceptuels de la présente recherche. Ainsi, suite à cette démonstration, l'équipe de recherche considère les données provenant de méta-analyses récentes comme point de départ pour leur situation précise soit : l'adaptation intra-scolaire d'un programme d'éducation par l'aventure pour leur milieu de pratique. Dans le cadre de cette recherche-action, l'équipe s'en tiendra donc aux pratiques reconnues comme étant efficaces par le corpus de recherches récentes. Ces pratiques s'identifient donc 1) au respect des critères des activités d'aventure développementales, 2) au respect de la séquence d'activités identifiée par Roland, Keene *et al.* (1987), 3) à l'utilisation adéquate des métaphores tel que proposé par Gass (1993) et finalement 4) aux autres considérations identifiées par Neill³⁰ (1994).

³⁰ Neill (1994) rapporte sept (7) facteurs de réussite pour des programmes d'éducation par l'aventure pour des clientèles scolaires. Ainsi, les programmes doivent (1) être axés sur l'activité physique; (2) utiliser les mêmes règles qu'à l'école mais être mené ailleurs qu'à l'école; (3) se dérouler sur une base de 24h sur 24 (donc sans retourner à la maison); (4) être d'une longue durée (au moins une semaine); (5) être facilité par des personnes formées en éducation par l'aventure (plutôt que par des enseignants); (6) tenir compte des buts des jeunes, de leurs parents et des enseignants et finalement; (7) impliquer ces mêmes parents et enseignants dans le programme.

Présentation schématique du déroulement du processus de développement du programme et des cycles expérimentaux planifiés et émergents



Étape 6 - Partage du savoir généré

Étape 5 - Évaluation

Étape 4 - Action

Étape 3 - Planification de l'action

Étape 2 - Clarification de la situation

Étape 1 - Point de départ

Évolution du but de la recherche

Évolution de la retombée attendue de la recherche

Évolution de la méthodologie envisagée

Date

